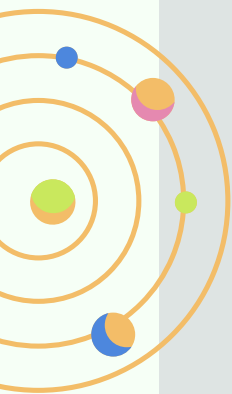
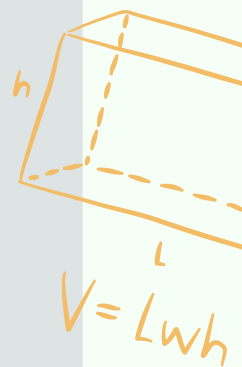


$$M = \left(\frac{x_1 + x_2}{2}, \frac{y_1 + y_2}{2} \right)$$



SL EDUCACIONAL

MARÇO DE 2024 V.6 N.03



DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/03/2024



SL EDITORA



$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

Revista SL Educacional

N° 3

Março 2024

Publicação

Mensal (março)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.6, n. 03 (2024) - São Paulo: SL
Editora, 2024 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 15/03/2024

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Cristina da Cunha 04

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcilene Santos de Sousa..... 18

A LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Ednalva Silva Frutuoso..... 25

A TRANSIÇÃO DA MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1

Elaine Cristina de Souza Barroso 40

COMO A LEITURA AUXILIA E FORMA NOVOS INDIVÍDUOS ATRAVÉS DO CONHECIMENTO.

Isabel Lopes Barbosa Anea..... 59

GESTÃO MODERNA PARA UM NOVO CENÁRIO: PROPOSTA DE PESQUISA

Michele Ballero Carnetti..... 70

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Valéria Bromowicz Rodrigues..... 76

REFLEXÕES SOBRE O RELATÓRIO GLOBAL DE MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO E O USO DE CELULARES NAS ESCOLAS

Juliano Godoi 82

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Olga Aparecida da Silva Martins..... 88

FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Rúbia Chavasco Fuga..... 99

IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela Cristina da Cunha¹

RESUMO

Este trabalho tem, como intuito, descrever sobre a importância da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança que frequenta a Educação Infantil, mostrando-a como ferramenta pedagógica que contribui no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança; favorecendo também para o desenvolvimento do potencial criativo e da sensibilidade do indivíduo, bem como, o estímulo à sua concentração e autodisciplina. Para a abordagem deste tema, recorreremos a pesquisa bibliográfica, por meio de livros, revistas, artigos científicos, entre outros, que abordaram e abordam a temática aqui proposta.

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Desenvolvimento e Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de demonstrar a importância da música, para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e, ao mesmo tempo, para entendermos um pouco mais sobre sua trajetória, no Brasil e no mundo.

Ao decorrer da elaboração do mesmo, percebe-se que a musicalização pode

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2005); Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar pela Faculdade Interlagos de Educação e Cultura (2009); Professora de Educação Infantil no CEI Jardim Somara.

e deve ser usada para desenvolver habilidades, criatividade e pensamento; além do mais, a música tem um grande poder de interação, pois, desde muito cedo, adquire grande importância na vida da criança, despertando sensações, por ser uma forma de linguagem muito apreciada pelo ser humano.

A história da música é muito envolvente e importante e, por meio de pesquisa, foi revelado o quanto ela contribui para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, se faz necessário, na prática escolar, que o professor busque inovar e conhecer os meios que a música apresenta, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, em especial nos primeiros anos de vida.

Objetivamos, com este trabalho, descrever como a música pode ser usada para desenvolver habilidades e ajudar na mudança comportamental da criança na educação infantil; analisar seu desenvolvimento nesta fase tão importante de sua vida, além de mostrar que a música é um meio para a criança desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, oral, psicomotora entre outras.

Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, primeiro buscou-se analisar bibliografias de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o quanto o processo de musicalização é importante na vida da criança. Foram utilizados artigos científicos, livros, revistas, artigos eletrônicos, entre outros. Posteriormente, foi realizada leitura e análise dos materiais encontrados, apontando, sublinhando e anotando os pontos pertinentes para a temática aqui proposta, obtendo, assim, um resumo dos assuntos pertinentes ao tema utilizado para o desenvolvimento deste trabalho.

2. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é a linguagem que traduz, em formas sonoras, maneiras de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos; isso ocorre por meio da organização e do relacionamento entre o som e o silêncio.

A música sempre foi uma forma de expressão artística que permite, ao ser humano, manifestar suas alegrias e tristezas, suas dúvidas e sentimentos, suas ideias e sensações. Por estes e outros motivos é que a mesma, além de

ser importante para a vida do ser humano, se tornou fundamental para o ensino e aprendizagem, em especial na educação infantil, posto tratar-se de uma arte que permite, ao educando, construir conhecimentos e desenvolver seu potencial criativo e crítico, na interação que estabelece com o mundo.

Para Brito (2003), a música é uma forma de expressar diferentes concepções. Ao consultar o novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, encontramos, no verbete “música”, a seguinte definição:

“Arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido”; e também: “qualquer conjunto de sons” (seguido por parênteses onde se lê: deprec. Musiqueta“). O verbete funda-se numa abordagem subjetiva, que confere o valor aquilo que se agrada ao ouvido. Quando define música como “qualquer conjunto de sons”, isento de seu resultado estético, aponta o caráter depreciativo da definição (...) No livro *Evolução da teoria musical*, de Elce Pannain, publicado em 1975, a música é definida como “arte de combinar sons e formar com eles melodia e harmonia”. Essa definição também é inadequada, já que nem toda música é constituída por melodia e harmonia. (BRITO, 2003, p. 26)

Como foi visto no primeiro capítulo, sabe-se que a música faz parte da vida humana, desde há muitos séculos, estando ela presente em todas as culturas e nas mais diversas situações, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, de maneira a ocasionar a interação social, dando, ao ser humano, uma forma de se expressar de maneira gostosa e prazerosa.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. (RCN. 1998, p. 47).

Ainda que seja de maneiras diferentes, o ouvir, o cantar e o dançar, é uma atividade que se faz presente na vida do ser humano. As crianças, mesmo ainda antes do nascimento, já são envolvidas com o universo sonoro, pois, na fase intra-uterina, os embriões que se formaram em bebês já começam a conviver com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz, e até mesmo pelas músicas que suas mães escutam antes de dar a

luz, constituindo, assim, um material sonoro para eles. (WANDERLEY, 2010). Brito (2003) nos fala que o processo de musicalização nos bebês e crianças começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato que ela terá com todo tipo e variedade de sons, incluindo a presença da música, as cantigas de ninar, as canções de rodas, as parlendas e todos os tipos de jogos musicais; dessa forma, tudo que se transforma em sons (músicas), é de grande importância, pois, por meio destas interações, os bebês desenvolvem repertório que lhes permitirá comunicarem por meio dos sons. Nesses momentos, desenvolve a comunicação, favorecendo ao seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e também a criação de vínculos fortes, tanto com o adulto como com a música.

Segundo Martins (2004), após o nascimento, as cólicas começam a aparecer e, com elas, surgem as músicas de ninar que, cantadas por suas mães, proporcionam, aos bebês, tranquilidade e prazer.

Da mesma forma que a música faz bem no seio familiar, na educação infantil ela proporciona desenvolvimento e aprendizagens mútuas, tanto para a criança como para o professor.

Por isso, deve ser entendida como uma importante experiência que acompanhará os seres humanos em praticamente todos os dias de sua vida. E, particularmente, nos tempos atuais, deve ser vista como uma das mais importantes formas de comunicação. A experiência com a música não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente. Ao trabalhar a música na escola, não devemos deixar de considerar os conhecimentos prévios das crianças, sobre o que elas entendem por música, e, dessa forma o professor deve tomar esses conhecimentos prévios como ponto de partida, sempre incentivando a criança a mostrar o que ela já sabe e entende sobre música, respeitando e considerando o que ela traz de casa, da sua comunidade e do seu meio familiar. (Nogueira, 2003)

Para o RCNEI (1998), a música, no contexto da educação infantil, vem no decorrer de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para ensinar modos e para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, entre outros; a realização de

comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto e cores, que são ensinados por meio de canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de seu caráter ritual é preservado, assim como, certa tradição do fazer e ensinar por imitação e “por ouvido”, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical, desde os primeiros anos de vida, é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, 1998, pp. 47 e 48)

A música pode ser trabalhada pelo educador de várias maneiras, e em todas as áreas da educação: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, Estudos Sociais, Ciências e Saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes; desta forma, une o útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, o professor pode utilizar músicas que envolvem temas específicos, como números, datas comemorativas, poesias, folclore, gramática, história e geografia. Além dessas, há canções relacionadas a habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação e visomotora.

Apresentada de forma objetiva e bem trabalhada, a música auxilia no desenvolvimento do raciocínio, criatividade, habilidades, dons e aptidões. Para Loureiro (2003), a música e a expressão musical são muito importantes na vida de todas as crianças, pois, da mesma maneira que desenvolve sua criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. Cria um espaço favorável para a ampliação da imaginação, despertando as faculdades criadoras de cada um. Dessa forma, LOUREIRO (2003, p. 127) acredita que:

“A importância do ensino de música na escola reside, então, na possibilidade de despertar habilidades e condutas na criança, levando-a a sentir-se sensibilizada, valendo-se da criação e da livre expressão”.

A música tem o dom de aproximar culturas e pessoas. O contato direto com ela, no dia a dia da criança, a auxilia a conviver melhor com as outras crianças, se comunicando de forma harmoniosa e, ao aprender a tocar um instrumento, mesmo estando sozinha, ela não se sente solitária ou carente de atenção, pois o instrumento passa segurança e bem-estar para ela.

Para Costta (2012), no que se refere à educação, a música consegue associar as diferentes e diversas habilidades, sendo, umas delas, a da memória; a perspectiva e a inteligível, assim como desperta um ser humano, mais humano e emocional. A música auxilia no desenvolvimento de várias habilidades, despertando na humanidade emoções; sendo assim, a educação infantil deve sempre utilizar a música para o desenvolvimento pessoal e a formação do cidadão para uma sociedade mais justa, amorosa e pacificadora.

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação. (BRÉSCIA, 2003, p.15).

Por meio das atividades elaboradas com música, a criança passa a se conhecer melhor, desenvolve noção de espaço corporal, e também permite a comunicação com as demais. As atividades realizadas e desenvolvidas em sala de aula, segundo Barreto (2005) contribuem, de maneira indestrutível, como reforço no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança.

- Desenvolvimento cognitivo/linguístico: as situações que as crianças experimentam no seu dia a dia são fontes de conhecimento. Ao ter uma participação mais ativa no desenvolvimento de atividade com música, a criança desenvolve seus sentidos, sua acuidade auditiva,

acompanha gestos ou danças, trabalhando e ampliando sua coordenação motora e a atenção; ao cantar, imitar, copiar, e acompanhar sons, ela descobre e amplia suas habilidades linguísticas, sua capacidade; além do mais, estabelece relações com o ambiente em que se encontra.

Para Brito (2003), o ensino-aprendizagem com a música teve influências das teorias cognitivas, em sintonia com procedimentos pedagógicos contemporâneos. Vem ampliando cada vez mais pesquisas sobre o pensamento e ações musicais que podem orientar os educadores e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, e com isso, gerar contextos significativos de ensino-aprendizagem, que respeitem o modo de perceber, sentir e pensar.

- **Desenvolvimento psicomotor:** as atividades com músicas oferecem, às crianças, inúmeras oportunidades para aprimorarem sua habilidade motora, aprenderem a controlar seus músculos e moverem-se com mais destreza e desenvoltura. O ritmo musical tem um papel fundamental na formação e no equilíbrio do sistema nervoso. Isso porque tudo que é expressão musical faz ativar a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões nervosas. Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e pés são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico e a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.
- **Desenvolvimento sócio afetivo:** a identidade é formada aos poucos pela criança, na qual ela passa a se perceber diferente dos outros e, ao mesmo tempo, procura se integrar com os outros. É pelo desenvolvimento da auto-estima que ela aprende a se aceitar melhor, como ela é, aprende a respeitar suas capacidades e limitações. Nesta perspectiva, as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização entre coetâneos, estimula a compreensão, a participação e a cooperação, ensinando a criança a desenvolver o conceito do que é trabalhar e viver em grupos. Além disso, aprende a expressar por meio da música, trabalha seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo progressivamente

sentimento de segurança e autorrealização. (CHIARELLI; BARRETO, 2005).

Segundo o RCNEI (1998), o educador, ao trabalhar com música, deve considerá-la sempre como um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e às crianças, inclusive aquelas que apresentem deficiência. A linguagem musical se tornou um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

O trabalho com música deve ter uma organização bem desenvolvida, de maneira que se desenvolvam, nas crianças, as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais;
- Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Os conteúdos musicais para educação infantil, segundo o RCNEI (1998), devem ser elaborados de maneira que respeitem o nível de percepção e desenvolvimento global e musical da criança, bem como, as diferenças socioculturais entre os grupos. Devem ter, como prioridade, conteúdos que possibilitem desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem artística (música), que serão trabalhados e desenvolvidos como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado, com o objetivo de abranger:

1. A exploração de materiais e a escuta de obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som, suas qualidades e o silêncio;
2. A vivência da organização dos sons e do silêncio em linguagem musical, pelo fazer e pelo contato com diversas obras;
3. A reflexão sobre a música, como produto cultural do ser humano, é importante forma de conhecer e representar o mundo.

Conhecer e valorizar seus conhecimentos musicais é saber trabalhar de forma diversificada; por isso, na escola, o ensino, por meio da música, deve sempre

ser motivo de atenção maior por parte do educador; este deve ter em mente que ensinar música ou musicalizar é falar em educar pela música, ele está contribuindo de maneira prazerosa na formação do indivíduo como um todo, lhe dando oportunidade de imergir em um imenso universo cultural, enriquecendo sua inteligência através de sua sensibilidade musical.

Ensinar através da música envolve a construção do ser musical, e o uso dessa linguagem tem o poder de transformar o ser humano, tanto no que se refere ao modo de se perceber como cidadão como ser pensante, quanto aos seus aspectos subjetivos.

Segundo o PCN (2001), a diversidade musical permite que o aluno construa, desde pequeno, suas hipóteses sobre música, sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das suas próprias produções, e as dos outros também.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos, é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interações com grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (...), ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (PCN, 2001, p. 77).

O professor de educação infantil pode estimular seus alunos a criar pequenas canções, em geral estruturadas, tendo, por base, a experiência musical que as crianças vêm acumulando em relação ao seu conhecimento prévio. Trabalhar com rimas, por exemplo, é interessante e envolvente. As crianças podem criar pequenas canções, fazendo rimas com seus próprios nomes e os dos colegas, com nomes de frutas, cores etc.; alguns assuntos e acontecimentos que são vivenciados no cotidiano também podem ser transformados em temas, para novas canções. O professor deve observar o que e como cantam suas crianças, aproximando-se, ao máximo, de sua intenção musical. Muitas vezes, as linhas melódicas criadas contam com apenas dois ou três sons diferentes, em sintonia com a percepção, experiência e modo de expressar infantis.

Nessa faixa etária, que abrange de 0 a 6 anos de idade, o trabalho com a

audição poderá ser mais detalhado; o professor deve acompanhar a ampliação da capacidade de atenção e concentração das crianças. A apreciação musical poderá propiciar o enriquecimento e ampliação do conhecimento de diversos aspectos referentes à produção musical: os instrumentos utilizados, tipo de profissionais que atuam e o conjunto que formam (orquestra, banda etc.), gêneros musicais, estilos, etc. O contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.

É importante oferecer, também, a oportunidade de ouvir música sem texto, não limitando o contato musical da criança com a canção que, apesar de muito importante, não se constitui em única possibilidade. Por integrar poesia e música, a canção remete, sempre, ao conteúdo da letra, enquanto o contato com a música instrumental ou vocal, sem um texto definido, abre a possibilidade de trabalhar com outras maneiras. As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Poderão ser apresentadas partes de composições ou peças breves, danças, repertório da música chamada descritiva, assim como aquelas que foram criadas visando à apreciação musical infantil. (RCNEI, 1998, p.65)

De acordo com Nogueira (2003), a música deve ser vista além de uma “arma”, ou, melhor dizendo, como apenas uma ferramenta pedagógica, pois ela também é uma das mais importantes formas de comunicação do nosso tempo. Ao salientar atividades que trabalham gestos, danças, os sons do meio ambiente e dos animais, estimula-se a criatividade, as crianças ganham noções de altura, podem observar o próprio corpo em movimento, atentar-se ao meio onde vivem, prestar atenção nele, explorar e ampliar sua criatividade.

Educar musicalmente é propiciar, à criança, uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimento e convivências orientadas. O conhecimento é construído a partir da interação da criança com o meio ambiente, e o ritmo é parte primordial do mundo que o cerca. (MARTINS, 1985, p. 47).

Para que a musicalização favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança, faz-se importante que o professor saiba trabalhar de maneira clara e objetiva com essa ferramenta, pois, integrar a música à educação infantil implica que ele assuma uma postura de disponibilidade em relação a essa

linguagem. Mesmo sabendo que a maioria dos profissionais da educação infantil não tem uma formação específica com música, o RCNEI (1998), sugere que o professor faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo no sentido de:

- Sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- Reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva.

O professor não deve esquecer que saber escutar é uma das ações importantíssimas para a construção do conhecimento referente à música. Como educador, deve sempre procurar ouvir o que dizem e cantam as crianças, a “paisagem sonora” de seu meio ambiente e a diversidade musical existente: o que é transmitido por rádio e TV, as músicas de propaganda, as trilhas sonoras dos filmes, a música do folclore, a música erudita, a música popular, a música de outros povos e culturas.

Dessa forma podemos concluir, neste capítulo, que a musicalização em sala de aula favorece o desenvolvimento global da criança, nos seus aspectos físico, cognitivo, motor, entre outros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma linguagem oral, por isso, ela tem muito a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, com sua expressividade, por meio de suas manifestações, produções sonoras, movimentos corporais e ritmos; além do mais, é uma forma de levar as crianças a expressar ideias e sentimentos. Amplia seus conceitos, desenvolve sensibilidade, criatividade, valores éticos e estéticos, se torna uma fonte expiradora nesta faixa etária, que é a educação infantil.

Portanto pode-se concluir que os educadores precisam saber aliar a música com a educação, assumindo sempre uma postura mais dinâmica e interativa junto aos alunos. Assim, o processo ensino/aprendizagem se torna mais

agradável e fácil, oportunizando- os a fazer descobertas fascinantes, por meio da mesma, dando-lhe significados, ampliando suas capacidades de articular os processos perceptivos e cognitivos nela existente.

Ao realizar leituras minuciosas de autores que desenvolveram estudos sobre a importância da música para o desenvolvimento infantil, vimos que a musicalização favorece, sobretudo, o desenvolvimento da oralidade e, por meio desta, as crianças fazem registros musicais em suas memórias. Em princípio, apenas vocalizam e, no decorrer do seu desenvolvimento, aumentam seu repertório de palavras e frases, desenvolvem sua capacidade de expressão, imitam gestos e ações dos outros colegas, dos adultos, inclusive de seus professores.

Dessa forma, a linguagem musical é vista como uma ferramenta, um recurso a mais para auxiliar no desenvolvimento psíquico, afetivo e emocional da criança, visto que a mesma tem garantido desenvolvimento de determinadas funções psíquicas, ao se apropriarem do conhecimento, que desde os tempos mais remotos têm se vinculado nas produções culturais da humanidade, de forma educativa, do qual o indivíduo tem participação prazerosa e integral.

Sendo assim, a musicalização deve ser vista pelo professor como um processo contínuo de construção do conhecimento, sempre envolvendo criação, reflexão e percepção, permitindo que a criança se expresse e se comunique de maneira natural e espontânea, integrando sempre seus aspectos sensíveis, estéticos, cognitivos e afetivos, os quais a auxiliarão a se relacionar com o mundo em que ela vive, e a se sentir como parte integrante dele.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais /Arte.**

Brasília DF: MEC/SEF, 2001.

BRÉSCIA, V. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva.**

Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CAMARGO, M. L. M. de. **Música/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física**. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. *Revista Recre@rte*. n. 3, 2005.

CORRÊA, Sergio Ricardo da Silveira. **Ouvinte Consciente: arte musical, 1º grau, comunicação e expressão. 7ª ed.** Ed. do Brasil, 1975.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. -São Paulo: Editora escrituras, 2010.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MARTINS, R. P. L. **Contribuição da música no desenvolvimento das habilidades motoras e da linguagem de um bebê: um estudo de caso**. 2004. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Educação Musical e Canto Coral- Infante Juvenil do Curso de Pós-graduação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Londrina - PR, 2004.

MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: nova cultural: brasiliense, 1986.FRANÇA, Eurico Nogueira. **A música no Brasil**. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1953.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2016.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade.** In: IX encontro anual da associação brasileira de educação musical. 2000 Belém. **Anais**, Belém: Abem, 2000 p. 33-41.

WANDERLEY, C. D. A. **A linguagem musical:** uma proposta para uma formação integral da educação infantil. Web artigos, 2010.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dulcilene Santos de Sousa

RESUMO

Ao trabalhar com educação infantil em escolas privadas, observei que nem sempre alguns professores davam a devida atenção às necessidades das crianças em relação ao brincar, estabelecendo objetivos, direcionando a atividade de forma a interferir no momento lúdico infantil, ou simplesmente deixando-as livres e sem acompanhá-las em observação.

Palavras-chave: brincar; brincadeira; criança; aprendizagens.

JUSTIFICATIVA

O brincar é interessante de se observar através da própria criança em ação. Pelas lembranças das brincadeiras que tive na infância, tendo na memória cada detalhe e ainda hoje gostar de brincar, daí vieram os motivos de ter optado por este tema.

Já a escola que aqui estará sendo referida, foi escolhida devido a um conhecimento que se tinha em relação ao trabalho realizado lá, portanto seria

significativo para a complementação deste projeto, porém não conclusivo, já que a pesquisa foi feita somente com as professoras e coordenadoras e não através da observação das aulas e das crianças em ação.

Eu que sempre tive a ideia de que a educação infantil é um momento em que se aprende o básico, e que vê na criança uma necessidade de brincar, quis procurar saber qual a relação que outras educadoras da área teriam com a ação do brinquedo em seus alunos e em seu trabalho, e assim se deu início esta busca.

BRINQUEDO, EDUCAÇÃO E PRAZER

Voltando historicamente, vemos, que ainda no século XVIII, nasce à concepção de infância com ou período especial na evolução do ser humano, batizada por Áries² posteriormente como “sentimento de infância” trazendo, em decorrência, práticas educativas que prevalecem até hoje e teorias do desenvolvimento infantil encabeçadas por Vygotsky³, e a criança passa a ser vestida de acordo com sua idade, brinca com mais liberdade tendo permissão para se comportar de modo distinto do adulto, o que não ocorria até então. Com Froebel⁴, o brinquedo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação infantil, e nele vê-se a possibilidade do desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança.

² Philippe Aries, historiador francês com mérito de ter sido um dos primeiros a pautar de forma mais sistemática as relações infância-sociedade.

³ Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), estudioso russo na área de história, literatura, filosofia e psicologia.

⁴ Froebel foi pedagogo e educador alemão, criador dos jardins de infância.

Nas últimas décadas percebe-se uma especialização excessiva do brinquedo educativo, desvirtuando a sua verdadeira função lúdica, tendo de maneira muito determinada qual o seu objetivo e conteúdo.

De acordo com Vygotsky, o prazer não pode definir o brinquedo, já que nem sempre, este proporciona prazer à criança, como quando perde um jogo. Mas o brinquedo, lhe é significativo porque através dele ela estará realizando imediatamente seus desejos, fazendo aquilo que não pode por em prática no momento, criando brinquedos que transformem a realidade do mundo que a rodeia, para o mundo ilusório e imaginário.

Ressalta, ainda, que o:

"Brincar e o brinquedo criam na criança uma nova forma de desejos. Ensinam-na a desejar, relacionando seus desejos a um fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Desta maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo; aquisições que, no futuro, tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade". (Vigotsky)

Para Weiss a criança aprende brincando, mas é necessário que haja "integração do ato lúdico, entre aprender e brincar". Porém, gradativamente impõe-se a hora de brincar e a hora de aprender, "o ato de brincar é mostrado como uma recompensa após o estudo, após o trabalho".

A autora diz que não pode separar o brincar e o aprender, pois na primeira infância, a criança desenvolve o lado afetivo, o social, o físico e o motor, e tudo pode ser trabalhado na brincadeira, afinal através dela as crianças começam a compreender como as coisas funcionam e o que pode ser feito com os objetos, inclusive com seu corpo.

O PAPEL DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Vygotsky, a criança recria a realidade por sistemas simbólicos próprios, e antes de ter adquirido a linguagem gramatical e escrita, sabe como fazer várias coisas sem saber que sabe, ou seja, a criança percebe coisas do mundo ao seu redor e age nele antes mesmo de aprender seus códigos. Ela faz parte do mundo e o capta a partir do momento em que nasce. Então, através do faz-de-conta, ela representa o mundo com sua própria linguagem e assim se relaciona com ele.

De acordo com Brougère, o desenvolvimento da criança ocorre pela experiência social, e pela brincadeira é possível exercitar a socialização, a relacionar-se, a lidar com as frustrações e suas relações com os companheiros.

Quando se relaciona com outras pessoas, a criança capta sensações, tem emoções e reações, e ainda representam na brincadeira, fatos vividos ou observados por ela, através do seu próprio olhar e entendimento.

Assim,

"o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de intenso trabalho de criação, significação e ressignificação". (RCNEI)

A brincadeira se torna cada vez mais importante e presente no âmbito educacional, e os brinquedos são grande fonte de orientação à criação infantil no ato de brincar. Desta forma é fundamental para um educador, principalmente aquele que trabalha na educação infantil, estar sempre

estudando sobre o desenvolvimento da criança para saber propor atividades para a idade certa, deve, entre outras coisas, identificar a necessidade que as move em direção a essa atividade...

Podemos perceber, também em decorrer da experiência, o quanto a brincadeira é estimulante e o quanto se pode aprender por ela. O brinquedo serve de material para uso do professor em sua organização e orientação do seu trabalho, para tanto, o educador precisa conhecer o material com o qual estará lidando bem como os objetivos que poderá estar traçando a partir dos interesses e uso que as próprias crianças determinam em seu uso, e ainda baseando-se em alguns estudos. (observar anexos I e II).

"É preciso que o professor tenha consciência que nas brincadeiras as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diferentes esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa". (RCNEI)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Piaget, a brincadeira não é inata, mas aprendida, e sua gênese está na imaginação. Do simples exercício passa-se ao simbolismo até chegar à regra. Assim, a experiência do brincar é importante para a criança, cabendo ao adulto estabelecer a dosagem necessária para aproveitar o tempo e o espaço no cotidiano escolar infantil. Na brincadeira a criança pode ser o sujeito, e o professor, o facilitador, atento e disponível para promover ou evitar interferências na realização da brincadeira. De acordo com a educadora Hilda

Sarti, a criança é o foco principal da brincadeira e o professor considerado um “mentor”⁵, cuidando para que o brincar chegue a um bom caminho, e segundo o RCNEI, o professor ajuda a estruturar as brincadeiras na vida escolar das crianças, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, escolhendo espaços e tempo para brincar, com coerência às necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volumes 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 2ª edição – São Paulo, SP: Cortez, 1997

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

O brinquedo na educação, considerações históricas A pré-escola em São Paulo: 1877-1940. São Paulo: Loyola, 1988

Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1993.

⁵ Expressão da realizadora deste trabalho

PIAGET. Psicologia e educação. São Paulo: Cultrix, 1976.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: um estudo de caso. São Paulo, SP: PUC, 2001.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: USP, 1988.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 1997.

S.A. A escolha dos brinquedos. Revista IN, São Paulo, nº 123, p. 16, 2001.

A LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Ednalva Silva Frutuoso

RESUMO

A legislação vigente regulamenta, estrutura e implanta o Ensino Fundamental de nove anos, em substituição à antiga primeira série, e como a transformação deveria acontecer de forma paulatina, de modo a promover uma transição gradual, para que todos os envolvidos se preparassem com o menor prejuízo possível, tanto as crianças, que chegariam mais cedo às instituições de ensino – aos seis anos – como as escolas e docentes, que deveriam adaptar espaços e metodologias para recebê-los num ambiente adequado e com uma formação condizente, coerente e qualificada para o novo contexto.

Palavras-chave: aprendizagem; ensino básico; ludicidade.

O referencial teórico que embasa a transformação do Ensino Fundamental e, com base em estudos a respeito do desenvolvimento intelectual humano, tendo como foco as obras de Vigotski, Leontiev e Kischimoto, os benefícios do início mais cedo do Ensino Fundamental, no intuito de promover um melhor aproveitamento por parte dos alunos do ciclo de estudos, e de como a Zona de Desenvolvimento Proximal, estágio, segundo Vigotski, em que a criança se encontra quando da entrada no Fundamental, contribui, com a mediação de adultos mais capazes em determinadas atividades e na imitação de seus comportamentos, com condições de desenvolvimento mais eficazes e contextos mais propícios ao aprimoramento dos mecanismos incorporados em etapas anteriores.

Adiante, lastreando-nos nos temas citados acima, explanar-se-á um estudo da importância da ludicidade nos processos de ensino-aprendizagem, bem como seus benefícios no desenvolvimento e aprimoramento das incorporações de saberes pelas crianças de seis anos recentemente ingressadas no Ensino Fundamental. Nesse estágio, como já foi explanado em

textos abordados anteriormente, a criança já iniciou seu processo de aprendizagem, e traz consigo conhecimentos anteriores aos da vida escolar, desenvolvidos durante o período denominado, segundo Vigotski (1998, p. 118), Zona de Desenvolvimento Real. Nesse período, desenvolvem-se principalmente as habilidades motoras. Contudo, entre o primeiro e o segundo ano de vida, a fala começa a se desenvolver, e é ela que norteará todo o processo de desenvolvimento intelectual. É necessário, para que se encontre um ponto de contato entre ambos os estágios, utilizar mecanismos que se aproveitem de aspectos dos dois, e é nesse ponto que a ludicidade ganha papel preponderante nos processos de ensino-aprendizagem com crianças que tão cedo entram em contato com a sistematização de saberes mais complexos para tal ciclo, como a alfabetização.

Lebovici&Diatkine (1988) citam o *Homo ludens* de J. Huizinga:

Segundo esse autor, que rechaça as teorias fragmentárias que dão ao jogo uma interação simplista (a liberação de um excesso de vitalidade, imitação, compensação e aprendizagem), o jogo é expressão da cultura, característica de toda a estrutura social (p. 14).

O jogo, como atividade lúdica, acompanha a humanidade dos rituais da Antiguidade ao *role-playing* norte-americano, e antes até, uma vez que os pequenos primatas jogam mais que os filhotes de outras espécies (Lebovici&Diatkine, 1988, p.11). O jogo e a ludicidade têm papel determinante no desenvolvimento e na transmissão de saberes culturais das sociedades humanas, e a imitação do jogo é responsável pela manutenção da herança cultural dos mais diversos grupos sociais. Segundo Huizinga (apud Lebovici&Diatkine, 1988), “A civilização não nasce do jogo, mas sim se desenvolve no jogo e como jogo” (p.16).

Lebovici e Diatkine citam também J. Château na intenção de demonstrar como as crianças se apropriam de saberes culturais a partir do jogo e da ludicidade e, neste ponto, coaduna-se a Vigotski (1988) quando nos explana da importância do papel da mediação na apropriação de saberes culturais com base na imitação, conforme nos foi apresentado quando se teorizou o período da Zona de Desenvolvimento Proximal. Tal aspecto é imprescindível para que se compreenda a importância da ludicidade nos processos de ensino-aprendizagem:

Em toda essa evolução, J. Château vê no jogo a expressão de buscar o outro – e, em particular, a expressão da busca do adulto, a quem a criança procura imitar ou contrariar e ao qual, em seguida, substitui pelas “regras do jogo” (p. 17).

Sônia Kramer (2006), com base em Benjamin (1987b) define a importância do movimento de criação da criança e, no processo lúdico da brincadeira, imita e emula os conceitos apropriados do mundo para, assim, promover a interação e, com base no brincar, criar suas noções de conceitos culturais e sociais. A ludicidade é importante, pois, é a partir dela, aliada ao desenvolvimento da linguagem, que a criança forma seus conceitos, delimitando, com base na imitação de conceitos da realidade adulta, seu imaginário de criação: "As crianças viram coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão" (p. 15).

Observe-se que todos os itens citados – “barco, foguete, trem, caminhão” – são resultados de contextos adultos dos quais a criança se apropria, e que correspondem à imitação de atividades adultas, o que corrobora com a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski (1988, p. 115). Pela imitação de tais atividades em contexto lúdico, a criança se apropria de dados e fatores culturais e sociais; a ludicidade é importante mecanismo a ser aplicado na escola para que se potencializem as experiências que conduzirão a criança pelo processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Benjamin (1984, p.41, apud Kramer, 2006): "As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporâneo (de seu tempo)".

A experiência revela-se também em Lebovici&Diatkine (1988) quando cita o caso registrado por Freud em “Mais além do princípio do prazer”:

À medida que o jogo se torna um marco da atitude simbólica, o adulto deixa de ser necessário para que o adulto tire dele plena satisfação. Com os progressos da diferenciação objetal, o jogo transforma-se cada vez mais, num procedimento simbólico para controlar as penosas relações com as imagens introjetadas.

Tal análise confirma a premissa de J. Château (*op. Cit*) de que a criança, que procura na ludicidade uma forma de se apropriar de processos que, a partir da mediação do adulto, desenvolva sua autonomia na atividade, dado importantíssimo quando se estuda a ênfase do lúdico nos processos de ensino-

aprendizagem. Isso confirma também o fato de que a criança utiliza saberes incorporados anteriormente para desenvolver novos.

A ludicidade, como comportamento social e coletivo, contribui no desenvolvimento de processos interacionais entre as crianças, e a partir das experiências compartilhadas durante a brincadeira, é importante fator, tanto no processo de ensino-aprendizagem nas escolas quanto nas questões de socialização entre os alunos. Sendo as crianças sujeitos históricos de contextos diferentes, a brincadeira compartilhada é fundamental para o desenvolvimento de conceitos como o respeito e a solidariedade que, além da formação ética, facilitam os mecanismos de sistematização de conceitos mais específicos e teórico-técnicos, como os necessários para que a alfabetização alcance resultados satisfatórios. Numa sociedade desigual como a brasileira, cujas disparidades sociais e econômicas historicamente sempre foram um incômodo fator de distinção e segregação, a ludicidade funciona com a promoção da igualdade e neutralização de diferenças. Kramer (2006) afirma: "Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas" (p. 17).

O lúdico é também importante veículo de desenvolvimento de valores e habilidades artísticos, pois possibilita à criança o incremento da criatividade. Quando se encontra na brincadeira ou jogo, a criança assume caráter interpretativo e cria posições e possibilidades dentro de determinado contexto. A criação extrapola a simples imitação do mundo dos adultos e reconstrói realidades. Baseados no empirismo, as crianças redimensionam experiências, indo além dos comportamentos preconizados pelos adultos. Freud, (apud Leibovici&Diatkine, 1988), observa: "Nota-se que as crianças repetem, em seus jogos, tudo aquilo que na vida lhes causou profunda impressão. Deste modo, procuram um enxutório da sua energia, tornando-se, por assim dizer, senhores da situação". (Leibovici&Diatkine, 1988, p.22)

Ao mesmo tempo em que constrói e reconstrói pela imitação, a criança realiza operações de criatividade importantíssimas para seu desenvolvimento e para a aplicação de saberes apreendidos em situações novas, para, assim, aproveitar-se de conhecimentos preexistentes na solução de problemas inéditos. À medida que se desenvolve na Zona de Desenvolvimento Proximal

(Vigotski, 1998), a criança vai se descolando da mediação e da dependência do adulto para, então, aprender a solucionar seus próprios problemas. Além disso, a interação promove a solução coletiva e solidária de questões e a criação artística coletiva, num contexto que compreende a criança e seu mundo. Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart (2006) observam-nos o caráter criador da arte:

A arte, a linguagem e o conhecimento, de modo geral, são frutos da ação humana sobre o mundo, sobre a realidade. Ao mesmo tempo que criamos, agem sobre nós, identificando-nos de muitas maneiras, dependentes do tempo histórico e dos grupos sociais em que nascemos. A arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais, entre outras. Estabelecemos novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mesmo mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo. (p.48)

Retomando o tema da recriação a partir de experiências preexistentes, como vimos em Vigotski, Luria e Leontiev (1998) e Buhler (apud Vigotski, 1998), Borba e Goulart (2006) nos explanam a importância da experiência anterior e seu contexto no ambiente sócio-histórico para promover a criação, pela qual a criança se desenvolve, por meio da ludicidade, e incrementa seu repertório, compartilhando com seus congêneres seus saberes e descobertas.

O potencial de inovação e liberdade de fato existe, porém, é preciso compreender que o novo não se desconecta do velho e do já conhecido nem tampouco a liberdade se traduz na ausência de delimitações e definições. Ninguém cria no vazio e sim a partir de experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados. A novidade está em ver o que antes não se via, em perceber o novo no velho e vice-versa, em fazer conexões e associações que produzem múltiplas e novas leituras, em ressignificar a realidade (p. 51).

Há um equívoco paradigmático na forma como os adultos habitualmente analisam o desenvolvimento da criança, com formas pré-concebidas e julgamentos baseados em preceitos rígidos. Citou-se Vigotski (2000, p. 112) o fato de as crianças, por participarem de contextos sociais diferentes, apresentarem também estágios díspares de desenvolvimento, com aspectos mais adiantados ou que se apresentam mais tardiamente em relação aos seus colegas de escola. Entretanto, todas as experiências da criança, por mais

diferenciados que sejam seus contextos, encontram na ludicidade um ponto de contato para o compartilhamento de vivências, criando, na escola, entre as múltiplas convivências, um contexto para cujas práticas convirjam.

A brincadeira, principalmente para as crianças nessa faixa etária que ingressam no Ensino Fundamental, tem caráter de absorção de experiências e, com isso, recriação de situações, promovendo o desenvolvimento da criatividade, projetando novas realidades a objetos da brincadeira que sirvam às suas necessidades, conforme nos mostra Vigotski (2000):

No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança passa a agir independente do que vê (p. 127).

Adiante, o autor no ilustra uma situação em que se coloca em evidência o caráter criativo da criança durante a experiência lúdica, e como a aplicação da ludicidade no cotidiano desenvolve o caráter criativo:

Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torna-se pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto. (VIGOTSKI, 2000, p. 129).

A criança, na experiência lúdica, cria suas regras de funcionamento da realidade e as linguagens adequadas a esses contextos. Há um equívoco em analisar essas situações como mera fruição, pois, dentro desse contexto, desenvolve-se todo um processo de liberdade criativa que promove a aquisição de posicionamentos autônomos da criança em relação ao mundo que a cerca. Nas atividades coletivas, típicas das ações pedagógicas, as crianças desenvolvem todo um contexto de funcionamento da brincadeira. Dá-se, dessa forma, a transição para uma realidade em que as crianças elaboram normas e cumprem com seus papéis de representação contextual, conforme DANTAS (2002):

O termo “lúdico” abrange os dois: a atividade individual livre e a coletiva regrada. O que chama a atenção quando pedimos a profissionais da educação infantil sinônimos para ele, é a tendência a oferecer “prazeroso” e nunca “livre”. “Ludicamente” é visto como prazerosamente e nunca como “livremente”. Isto, que considero uma distorção de consequências infelizes, consiste em perceber o efeito e não a causa: o prazer é resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade;

inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho. (p. 111).

Constata-se que, quando deixadas livremente e em um ambiente propício, as crianças utilizam seus conhecimentos preexistentes para criar e, desse modo, desenvolvem, com a brincadeira, uma forma de sentir prazer. Esse movimento de criação necessita da elaboração de normas e estabelecimento de posições, que a criança executa devido à capacidade de imitar aplicada à imaginação característica da idade, recriando o mundo a partir dessa reconstrução de experiências e projeção em contextos novos. Assim, o lúdico tem papel preponderante no desenvolvimento do pensamento criativo, pois exige projeções que extrapolem a mera observação do objeto de forma material e do enquadramento rígido em um contexto determinado.

No brinquedo, a criança opera com significados e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza da transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VIGOTSKI, 2000, p. 129-30).

Uma das formas mais características desse desenvolvimento é a análise de como as crianças desenvolvem habilidades artísticas com base em processos lúdicos. A escola, com o trabalho lúdico e a troca de experiências entre os múltiplos sujeitos que participam de seu ambiente, direciona a criança no processo criativo potencializando os conhecimentos anteriores, da zona de desenvolvimento real para a aplicação nas linguagens adquiridas nos processos de ensino/aprendizagem. DANTAS (2000) estabelece um paralelo entre a produção artística da criança e do adulto. Enquanto os primeiros, com vivências pautadas na ludicidade, enfatizam o processo, e concentram-se na produção, os últimos visam principalmente o produto. Observa-se, tendo como parâmetro o grafismo das crianças, como a produção e desenvolvimento com base na ludicidade são importantes para a criação artística.

O grafismo é um bom exemplo da anterioridade do gesto em relação à intenção: a criança de três e quatro anos dirá que ainda não sabe o que está desenhando porque ainda não acabou. Os artistas plásticos sabem o valor criativo desta “desinibição do

traço”, e procuram resgatá-lo no adulto, onde ele já se perdeu: o gesto-prazer, lúdico, transformou-se em gesto-trabalho, meio para realizar um desígnio (desenho) (p. 116).

A ludicidade é importantíssima no desenvolvimento de linguagens diferenciadas, necessárias para que a criança se desenvolva com habilidades para analisar, apropriar-se e representar-se em seus contextos, bem como interagir com seus pares e promover seu desenvolvimento total. Linguagens como a corporal, a dança, a fala e demais manifestações corporais e cognitivas, incrementando o desenvolvimento global da criança. Com o trabalho do lúdico, as crianças têm condições melhores de se desenvolver e encontrar autonomia de forma independente e criativa, incorporando e carregando experiências cognitivas e intelectuais da mesma forma que outrora o fez com as motoras. Sobre a importância da inteligência criativa, Borba e Goulart (2006):

A dança, o teatro, a música, a literatura e as artes visuais representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão.

O desenvolvimento dessas linguagens é muito importante para o desenvolvimento total da criança, e a ludicidade é a forma mais indicada e eficaz de incrementar a formação dos alunos de seis anos que chegam ao Ensino fundamental. Muitas vezes, o desenvolvimento motor está muito à frente do intelectual e do cognitivo. Como já foi exposto, as crianças chegam à escola com diferentes níveis de desenvolvimento. O uso do lúdico é uma forma de aproximar diferentes estágios, pois a interação entre as crianças promoveria a coesão entre diferentes grupos de crianças, com a vantagem de, como a brincadeira é natural, não haveria o empecilho na convivência entre grupos díspares. Vários autores, como Vigotski (2000) e Huizinga (2000) ressaltam o caráter natural da brincadeira entre os humanos, que reafirma o aspecto inerente da ludicidade. No entanto, até então, a ludicidade era relegada a um plano secundário nos processos de ensino-aprendizagem. Anteriormente, a

alfabetização, por exemplo, era toda norteadada pelo caráter técnico e teórico do trabalho, e tal situação deixava excluídas várias crianças que não tinham o hábito e a rotina escolar, como as que não haviam frequentado instituições de ensino antes da primeira série do Ensino Fundamental, como as escolas de Educação Infantil. A brincadeira e o jogo, além de nortear a convivência e a interação entre diferentes grupos, facilitaria, pela naturalidade, a apropriação de tais saberes, o desenvolvimento de linguagens corporais e estéticas e a integração da criança com o mundo, interpretando-o e tornando o aluno sujeito representativo e influente em sua realidade. Brincar, como ressalta Gilles Brougère (2000) é uma atividade cultural de representação e recriação de atividades culturais.

Se é verdade que há expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, uma cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo, é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade (p. 22).

Conseqüentemente, o uso da ludicidade nos processos de ensino-aprendizagem proporciona a representatividade cultural da criança, associando os conhecimentos preexistentes à troca de experiências e informações e os professores, por conseguinte, direcionam o processo para práticas educacionais que promovam a apropriação do conhecimento teórico e técnico dos saberes. A ludicidade suprime o caráter artificial e de imposição do ensino tradicional, cujas práticas não levavam em conta as condições históricas e sociais do alunado, enxergando-os, não como sujeitos de seus contextos, mas como uma equivocada massa de crianças cuja personalidade histórica, social e cultural era ignorada. Tal perspectiva levou, ao longo dos anos, a um enorme índice de evasão escolar no Brasil.

A aplicação de práticas e recursos lúdicos levaria a alfabetização, por exemplo, a um patamar de experiência coletiva, em vez de pessoal e restrita, respeitando o caráter psicológico de cada um dos envolvidos e promovendo ações criativas por parte dos membros do grupo, que, além de conhecimento teórico, aprenderia a usar suas habilidades de forma inventiva e dinâmica, ao contrário dos resultados repetitivos e restritos que as metodologias anteriores alcançavam. Ademais, respeitando contextos culturais e históricos, a ludicidade

proporciona à criança maiores possibilidades de tornar-se sujeito de seu contexto. Segundo Brougère (2002), *A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo* (p. 25).

Lebovici&Diatkine (1988) observam que, na prática lúdica, a criança tem seus próprios contextos e procedimentos e muitos deles podem ser, apesar de extremamente relevantes para eles, são estranhos ao mundo dos adultos e suas interpretações do funcionamento da brincadeira. É uma forma de a criança exercer sua posição de sujeito do contexto, de criá-lo segundo suas necessidades e promover seu andamento. A interferência no processo lúdico por parte dos adultos deve ser feita com cautela, pois uma intervenção equivocada poderia gerar resistência por parte da criança quando se impõem regras e modelos estranhos às demandas da criança quando se organizam para a prática da ludicidade.

Basta ressaltar que, através do jogo, a criança escapa em parte dessa dependência, desde o momento em que, graças ao objeto – em especial, ao transicional – pode alucinar o objeto que está internalizado. Negar-se a parar de jogar, negar-se a ordenar seus brinquedos, também é, para a criança, uma maneira de se defender ante o mundo dos adultos (p. 43).

Estando na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1998) e utilizando a brincadeira para criar formas e regras intrínsecas, a criança, aos poucos, vai alcançando a autonomia em relação à mediação do adulto. Dessa forma, busca situações onde possa desenvolver sua criatividade de forma livre e se expressar conforme o contexto de onde venha, seja o social, o cultural ou o histórico. A apropriação dos conhecimentos escolares darão à criança novas ferramentas de representação, como foi dito, como a escrita, a expressão corporal e a música, adequando-as às condições e procedimentos necessários à ocasião.

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às do jogo com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe sua própria cultura lúdica. (...) A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. (BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, p. 24).

A ludicidade apresenta-se, assim, como ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da criança e incremento de sua aprendizagem. Representa uma das formas ideais para coadunar os conhecimentos preexistentes das crianças de seis anos que, a partir da reformulação curricular da Educação no Brasil, além de conviverem com alunos de outros estágios de desenvolvimento, encontram possibilidades de se inserir em grupos novos, de absorver conhecimentos de maneira mais natural e simplificada e, com a articulação de tais saberes, fazer-se representar, ser sujeito de seus contextos e desenvolver-se de forma autônoma, criativa e dinâmica em seus múltiplos espaços de convivência. Com a universalização do acesso e a adoção de novas metodologias, como a própria ludicidade analisada neste trabalho, procurar-se-á corrigir as demandas sociais e históricas da Educação brasileira, que refletia e reflete as desigualdades sociais do país. Espera-se, com isso, provocar mudanças estruturais, não apenas na Educação, mas em toda a sociedade, num movimento de dar maior importância e representatividade àqueles que até então encontravam-se excluídos e

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se, neste trabalho as formas de utilização de práticas voltadas para a ludicidade, à luz das mudanças legais que norteiam a Educação Básica no Brasil, que se desenrolam desde a LDB de 1996, onde se normatizam, do tempo de permanência de nove anos e o ingresso aos seis até a alteração de fevereiro de 2006 (nº 11274), que estabelece o ano de 2010 como o de implantação de tais alterações na estrutura do Ensino Fundamental no país. Libâneo (2004) faz observações importantes a respeito do caráter dessa transformação na organização do ensino brasileiro, uma vez que se deve reconhecer que uma das causas, senão a principal das históricas desigualdades da sociedade brasileira é justamente a precariedade de acesso à educação, pois muitas das crianças das classes sociais mais pobres foram, por décadas, excluídas do direito primordial da educação e, assim, conseqüentemente, marginalizadas. A mudança estrutural procura atender a

demandas históricas e reparar defasagens e injustiças, promovendo, com isso, formas de inclusão e equiparação social.

Permanecem ainda, entre um estágio de desenvolvimento e outro, duas modalidades, a Educação Infantil, para crianças nos primeiros cinco anos de vida, e o Ensino Fundamental, cujo ingresso, como vimos, dá-se agora aos seis anos, no intuito de, com o maior tempo de permanência, que se melhore o aproveitamento e a apropriação dos conhecimentos trabalhados na escola. Enquanto a primeira fase enfatiza o desenvolvimento de habilidades motoras e interacionais, a segunda visa o incremento de saberes cognitivos e intelectuais. Além disso, é patente que a criança carrega saberes anteriores aos escolares, adquiridos em ambientes precedentes, como o doméstico. Um desses exemplos é o desenvolvimento da fala.

O caráter coletivo do lúdico na escola possibilita a troca de experiências que, para além do processo de aquisição de saberes escolares, promove a convivência e, com ela, uma conexão de conhecimentos que, concatenados, favorecem o desenvolvimento total do sujeito social, influente e influenciado pelo meio, que não vê a realidade como um contexto dado e imutável, mas uma conjuntura de aspectos moldáveis que pode ser transformada de acordo com necessidades pessoais e coletivas da mesma forma que a criança projeta saberes e novas situações nas brincadeiras que organiza na atividade lúdica.

Uma pedagogia voltada para a ludicidade teria a vantagem, aproveitando-se do caráter de projeção da criança para com o brinquedo, de desenvolver com maior habilidade e êxito os processos de abstração, tão importantes tanto para a compreensão do mundo como para a incorporação de saberes e sua aplicação ao mundo, visto que tal trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 1998), que paulatinamente promove a autonomia e a independência das crianças da mediação dos adultos, culmina na emancipação intelectual e cognitiva. Aos seis anos, idade de ingresso no Ensino Fundamental a partir de 2010, as crianças encontram-se justamente no âmago desse estágio tão importante de desenvolvimento, e o trabalho pedagógico de natureza lúdica traria vantagens consideráveis na progressão do pensamento intelectual, pois facilitaria a evolução cognitiva autônoma.

É mister a importância do desenvolvimento da linguagem para que se incremente o trabalho de coletivo de caráter lúdico, pois é ela quem

estabelecerá a comunicação e a relação da criança com o mundo e seus ambientes de convivência. Aos seis anos, a criança já tem essa faculdade bastante desenvolvida, sendo ferramenta de representação dos contextos de convivência nos quais é envolvida. No Ensino Fundamental dá-se o incremento de uma nova modalidade linguística, a escrita – justamente para que a alfabetização alcance melhores resultados foi que se adicionou um ano a essa etapa do ensino. Entretanto, é um processo novo e complexo para a criança de seis anos e, para muitos, já foi fator de exclusão e fracasso, tanto na vida escolar como nos demais contextos de vida, muitas vezes, findando na marginalização.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. JACOMINI, M. A. KLEIN, S. B. . **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

AUFAUVRE, Marie-Renée. **Aprender a brincar, aprender a viver.** São Paulo: Editora Manole Ltda. 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BORBA, Ângela Meyer & GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.** In. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília, 2006, pp. 47-55.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modelo de ser e estar no mundo.** In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília, 2006, pp. 33-45.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172,** de 10 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. .Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 9 jan. 2001

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Determina a obrigação da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

BRASIL. **Caderno de Orientações Gerais sobre o Ensino Fundamental de 9 anos.** Ministério da Educação. 2005

BRASIL. **Lei nº 11.274,** de 6 de fevereiro de 2006. Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 7 fev. 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2000, pp. 19-30.

DANTAS, Heloísa. **Brincar e trabalhar.** In.: In.: KISHIMOTO, TizukiMorchida. *Brincar e suas teorias.* São Paulo, Pioneira Thompson Learning, 2000, pp. 111-120.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 17 maio 2005.51BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 7 fev. 2006.
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. **Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília 2006.

FERREIRA, Berta Weil; RIES, Bruno Edgar. **Psicologia e educação: desenvolvimento humano infância.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores.** In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília, 2006, pp. 85-96.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIOMOTO, TizukiMorchida (org.). **Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade.** In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília, 2006, pp. 13-23.

LEBOVICI & DIATKINE. **Significado e função do brinquedo na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo, Cortez, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: LEONTIEV, Alexei Nikolaevich, VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1994. p. 21-37

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **A infância na escola e na vida:** uma relação fundamental. In.: *Ensino Fundamental de nove anos: Orientação para a inclusão da criança de seis anos.* Brasília, 2006, pp. 25-30.

A TRANSIÇÃO DA MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1

Elaine Cristina de Souza Barroso

RESUMO

A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, tende a ser bastante traumática, pois, se uma etapa é facada mais na brincadeira, a outra já começa a preparar o aluno para as etapas seguintes de educação. O maior equívoco na transição de uma etapa de ensino para outra são as especificidades, cada uma tem uma diferente da outra. A educação infantil defende que a criança precisa brincar e aprende por meio das brincadeiras, ao contrário do fundamental, que passa a ser mais sistematizado deixando a brincadeira em segundo plano.

Palavras-chave: escola; aprendizagem; matemática.

1 Introdução

Alguns professores da educação infantil, equivocadamente acreditam que se permitir que a criança brinque livremente, sem uma intenção encima das brincadeiras, haverá aprendizagens, sabemos que as crianças aprendem, tanto ao explorar o desconhecido como também na interação com outras crianças e ou objetos, mas não se deve permitir que o lúdico seja o único encarregado de promover o conhecimento ao aluno, é necessário pensar no que é possível a criança aprender ao escolher tal brincadeira ou jogo.

Outro ponto relevante durante a transição é a rotina, onde na educação infantil ela é mais flexível em relação ao ensino fundamental, desde o espaço, o tempo entre uma atividade e outra, como por exemplo, na educação infantil, o tempo é mais utilizado para as atividades lúdicas, no pátio, com brinquedos e atividades onde a criança possa criar e entrar no mundo da imaginação e fantasia, construindo e ressignificando seu mundo, explorando diversos ambientes, internos e externos, onde o professor ira direcionar as brincadeiras, porem no ensino fundamental, o acesso a ambientes como pátio, parque, quadra, sofrem mudanças significativas, pois com a transição esses ambientes que eram de uso frequente dos alunos, passam a ser controlados, com tempo e dia definido conforme o planejamento da rotina escolar.

A transição é palavra fundamental na busca por respostas as aprendizagens com a dicotomia do antigo e o novo saber, pois no momento em que a criança ingressa no 1ª ano do fundamental 1 há um caminho significativo de mudanças em sua vida. O ingresso no ensino fundamental pode ser considerado como um sinalizador cultural, envolvendo a família e escola, essa terá que criar condições para receber esses novos alunos nesse novo e estranho ambiente que ate então não fazia parte de suas vidas, dessa maneira o ingresso no 1ª ano é o marco inicial que envolve as crianças nos aspectos psicológicos e sociais, sendo um período singular e particular de cada uma, que estão sensíveis a influências que afetam o senso de produtividade devido à transição que estão sofrendo. O modo como às crianças ingressam no ensino fundamental, poder repercutir no seu progresso de ensino aprendizagem, com efeito, essa experiência pode contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento, conforme seu impacto no senso de competência e produtividade.

No novo espaço escolar, a criança terá que se adaptar a novas demandas, tais como aprender a lidar com um novo ambiente, relacionar-se com adultos ainda desconhecidos, conquistar aceitação em um novo grupo de iguais e enfrentar desafios acadêmicos que serão cada vez mais complexos, deparando com uma extensa agenda acadêmica com novas habilidades a serem desenvolvidas e conhecimentos a serem dominados. Essa transição pode ocorrer de forma prazerosa ou estressante, isso ocorrerá, conforme a

mediação e o como o professor vai acolher essas crianças nessa nova etapa de aprendizagem, como por exemplo, o como lidar com a mudança de escola, perdas (afastamento dos amigos da escola anterior), pressão (desempenho) e imprevisibilidade (quebra na rotina).

Outro fator impactante nessa transição são as crianças que entram na escola com menos recursos de letramento e habilidades de trabalho menos desenvolvidas, pois estão sujeitas a não acompanhar o ritmo da sala, ocorrendo à possibilidade de interferir no desempenho posterior de aprendizagem, cabe ao professor saber lidar com esses tipos de conflitos que estarão presentes em sua sala, e qual será a prática que deverá usar para cada tipo de aluno.

O papel da família se define em dois planos: aquilo que foi construído ao longo dos anos em relação ao aluno e o apoio no momento da transição, tendo uma extrema importância sobre esse aspecto. Quando há um interesse ativo dos pais pelo desenvolvimento da criança, esse interesse se concretiza no investimento de tempo e de recursos na sua criação e educação. Algumas ações dos pais podem ajudar no desenvolvimento da criança, como a de ler para a criança e ouvir sua leitura quando ela solicita; promover e compartilhar atividades no final de semana; assistir à TV junto com a criança, usar jogos matemáticos, como de formas e de quantidades e estimular a conversação sobre o que é visto.

O que pode ser feito para suavizar a transição da educação infantil para o fundamental? Em primeiro lugar, os pais ou responsáveis podem fazer visitas com os alunos à futura escola, podendo se informar sobre o funcionamento do 1ª ano, participando de um programa de acolhimento nas primeiras semanas de aula e mantendo uma comunicação frequente e amigável durante todo ano letivo. Em segundo lugar, é preciso lidar com as dificuldades encontradas na convivência entre as crianças, salientando que cada uma tem uma realidade de vida diferente da outra, podendo assim essas diferenças ser conflitantes e estressantes nessa adaptação à nova etapa de conhecimento.

2 Procedimento Metodológico

O projeto foi realizado buscando conseguir e alcançar os objetivos mencionados no início deste trabalho, nos utilizamos do método qualitativo, com levantamento referente ao tema de pesquisa, também através de acesso a fontes disponibilizadas na internet como o Google acadêmico, Scielo.

Para o desenvolvimento desse trabalho, além de um embasamento teórico que sustente o tema e busque trazer à tona a resposta para o questionamento que serviu como ponto de partida de todo processo, foi utilizado o modelo de Pesquisa Bibliográfica e pesquisa de observação dos estágios realizados.

Gutwirth (2001, p.2) defende que para uma boa metodologia de pesquisa é necessário que o pesquisador não somente realize a pesquisa de campo, observando e coletando informações sobre determinado grupo, mas também se organize e faça um levantamento de obras e trabalhos publicados sobre o tema para que garanta uma melhor classificação dos dados coletados.

Observamos uma instituição escolar de ensino fundamental da zona norte da cidade de São Paulo, onde verificamos a atuação dos seus professores analisando suas práxis docentes no ensino de matemática.

A rotina do Ensino Fundamental também é bastante definida, tal qual a proposta para a Educação Infantil, apesar de não ocorrer uma variação de suas atividades, inclusive na quantidade de tempo destinado às aulas relacionadas à alfabetização e à matemática, porém a prática dos professores em relação a como essas disciplinas são trabalhadas em sala, são diferenciadas uma das outras, enquanto uma trabalha mais a alfabetização pelo método construtivista, com jogos e brincadeiras, outras se resumem às atividades xerocadas, repetindo velhos hábitos do método tradicional, onde o ensino é expositivo, impossibilitando o raciocínio lógico, criatividade e a construção de conhecimento cada um.

Na educação infantil, a criança está acostumada e ter apenas um (a) professor (a) e algumas escolas ainda possuem ajuda de uma auxiliar de sala. Quando essas crianças passam por essa transição do infantil para o fundamental, percebem que não têm somente um (a) professor (a), mas sim outros de outras especialidades, como por exemplo, inglês, arte, educação física, informática e sala de leitura.

Os docentes efetivos das salas do primeiro ano são responsáveis em trabalhar a parte de alfabetização e letramento interdisciplinarmente, como também matemática e natureza e sociedade. No decorrer da pesquisa de observação, foi possível observar as seguintes atividades desenvolvidas na instituição: 1) rotina; 2) Leitura, escrita e matemática; 3) Brincadeiras; 4) Atividades gráficas; 5) Histórias infantis; 6) Vídeos; 7) Músicas e cantigas. As formas dessas atividades se desenvolveram, assim como sua organização espacial, foram diferenciadas no Ensino Fundamental, como por exemplo, não se apoiando somente no livro didático, mas utilizando de outros recursos como de vídeos, histórias, teatros e outros.

As atividades de leitura, escrita e matemática, que consistem situações de caráter intencional com o objetivo de ensino de conceitos e conteúdos, eram realizadas em diversos espaços nas instituições, como o passeio dentro da escola, na sala de leitura, na quadra, possibilitando a criança a explorar novos ambientes dentro da instituição escolar.

As professoras possuem a consciência que estão utilizando a sala de forma inadequada e justificam-se afirmando que são muitas crianças para auxiliarem em atividades diversificadas e ainda possuem pouco tempo em sala estruturada para trabalhar as atividades de leitura e escrita, o que as forçam a utilizar essa estratégia.

Falando em construtivismo, podemos dizer que ele é parte do princípio de que o processo de conhecimento por parte da criança, sendo que esse processo deve ser gradual, onde, os erros são um momento de construção do conhecimento, e devem ser valorizados, ou seja, crianças aprendem com os erros que cometem, pois irão refletir sobre eles. A sala de aula é um local em constantes aprendizados e construções de conhecimentos, possibilidades, criatividade, sonhos e acontecimentos, visto que o propósito desse espaço não é apenas a reprodução, memorização e revisitação de conteúdos prontos e isolados.

A análise dessa pesquisa sobre a prática docente foi realizada com duas professoras da escola escolhida para o desenvolvimento desse trabalho. Como foi citado mais acima, uma tem concepção construtivista e outra tradicional.

Pudemos fazer uma comparação durante nossa observação entre as teorias aplicadas e como elas tiveram um retorno na parte de aprendizagem mais participativo no ensino da matemática para com os alunos, assim trataremos como professora A aquela que se utiliza do método construtivista e como professora B, a do método tradicional.

As entrevistas buscaram angariar as informações sobre os docentes a partir de sua própria voz e reflexão sobre sua prática. Para tal ação foi feito um roteiro e seguido à risca para que a partir das respostas pudessem ser realizadas as análises e comparações necessárias. As perguntas realizadas foram:

- 1- Você como professora se utiliza de qual estratégia para aos alunos com dificuldade na transição do ensino infantil para o fundamental 1?
- 2- Qual a maior dificuldade em ensinar matemática para os alunos do 1 ano do fundamental?
- 3- Qual o melhor método para ensinar a matemática aos alunos do 1º ano?
- 4- Acha importante a utilização de jogos e brincadeiras na alfabetização matemática? Cite um exemplo de atividade.
- 5- Qual a forma de avaliar seus alunos na aprendizagem do ensino de matemática?

Partindo das perguntas, tivemos as seguintes respostas da Professora A:

Acredito que para lidar com as dificuldades dos alunos, busco sempre trabalhar com atividades em grupos, sendo que esses agrupamentos são feitos por habilidades parecidas ou opostas e como recurso, sempre apresento jogos lúdicos como forma de fazer que o melhor entendimento daquilo que estou propondo.

Minha maior dificuldade de trabalhar com a matemática em sala de aula, é o desafio de conduzir de forma significativa e estimulante para o aluno em sala de aula. Muitos dos meus amigos afirmam que tiveram dificuldades com aquela matemática tradicionalmente ensinada nas escolas, como eu também tive, e por causa disso, procuro trabalhar a matemática ludicamente, fazendo meus alunos entenderem que ela é essencial para sua vida e que eles podem aprender sem traumas, ao invés do que daquela que tinha como objetivo a transmissão de regras por meio de intensiva exercitação. Então a meu ver, o correto é descobrir novos jeitos de trabalhar com a matemática, de modo que os alunos percebam que pensamos e utilizamos a matemática o tempo todo, ao resolver problemas do dia-dia e pensarmos de forma lógica cotidianamente. A matemática, portanto, faz parte da vida e pode ser aprendida de uma maneira dinâmica, desafiante e

divertida. Assim é muito importante em minhas aulas a utilização de jogos.

Sei que o construtivismo não é um método, mas eu o utilizo em minhas práticas, pois acredito que na interação dos meus alunos com os amigos, auxiliam no aprendizado, e utilizo de muitos jogos matemáticos e também do material dourado, que é de muita riqueza ao ensino da matemática.

E por fim, costumo avaliar meus alunos com a avaliação, onde se presa o trabalho diário realizado pelo aluno, participação nas aulas, responsabilidade com as atividades diárias, comprometimento com os estudos, responsabilidade, dinamismo e comportamento exemplar de acordo com o ambiente escolar.



Figura 1

Aluno fazendo uma atividade de dezena e unidade com material dourado

Como pode se observar na figura 1, a professora A, ao ensinar matemática, se utiliza do material dourado para que as crianças sendo um excelente recurso didático para a aprendizagem matemática. O seu manuseio despertou nos alunos o interesse pelo uso desse material em sala de aula, uma vez que a professora demonstrou grande preocupação em dar significância ao conteúdo estudado.

Pudemos observar durante nossa pesquisa outras atividades lúdicas envolvendo a matemática interdisciplinarmente, como o trabalho de gênero de receita de brigadeiro frio, tirada do próprio livro didático.

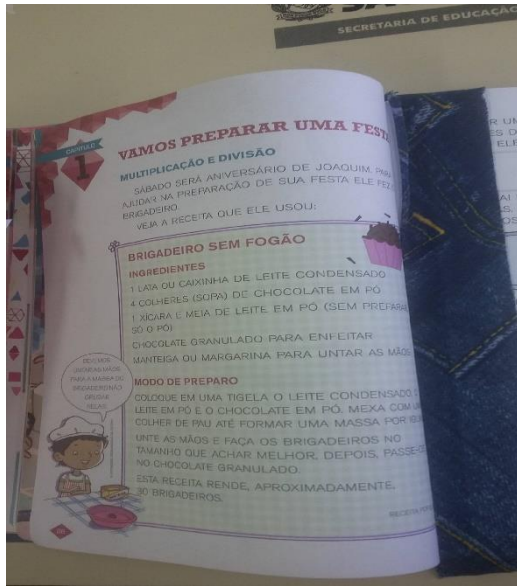


Figura 2



Figura 3

Receita

Na figura acima, mostra os ingredientes necessários para fazer o brigadeiro frio, trabalhar com receita junto com os alunos, foi gratificante para que eles percebessem a importância da matemática no nosso cotidiano, e sendo assim as crianças observaram que é importante aprender elaborando receitas e saboreá-las dentro da escola, junto com os colegas de classe e os professores.



Figura 4

Aluna preparando o brigadeiro frio de acordo com a receita.

Outro momento que achamos interessantes na prática da professora A, foi a utilização de um jogo para ensinar contas de adição e subtração.

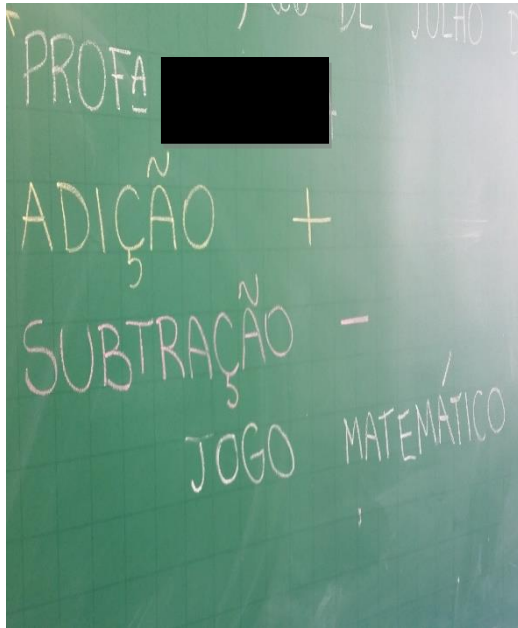


Figura 5

Jogo Matemático envolvendo a adição e subtração.



Figura 6

Sabemos que trabalhar a interdisciplinaridade é importante para que os alunos possam trabalhar em equipe e conseguir correlacionar um tema com as outras disciplinas que estão em seu currículo, sabendo disso a professora A em uma de suas aulas trabalhou a simetria, pois ela auxilia o desenvolvimento das habilidades espaciais dos alunos e a percepção de posição e forma com atividades que unem Matemática e Artes.



Figura 7

Trabalho com simetria

Outro exemplo importante e que foi muito divertido para os alunos, foi a produção da massinha de modelar, após massinha pronta, puderam manusear

as mesmas. A intenção da atividade foi de ensinar medidas para as crianças na confecção de um brinquedo que elas possam desenvolver em seus lares junto aos pais ou responsáveis. Trabalhar com massinha é importante, pois possibilita o desenvolvimento da coordenação motora fina, da criatividade e da observação.

A criança ao brincar de com as mesmas geralmente se comunica, pergunta, imagina, formulam hipóteses, testa suas ideias, busca aperfeiçoar suas criações. Também através da massinha as crianças puderam experimentar criações tridimensionais, percebendo volumes, formas, profundidade: que são conceitos e conteúdos presentes tanto na Arte quanto na Matemática.

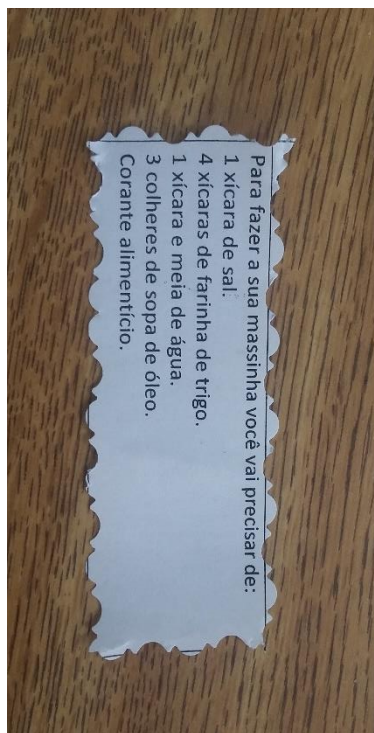


Figura 8
Receita da Massinha de modelar



Figura 9
Manuseio da massinha

Partindo das perguntas acima, tivemos as seguintes respostas da professora B:

Minha experiência, quando se fala de ensinar Matemática, vejo que há um grande número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de professores que tentam lidar com isso. Os saberes matemáticos, infelizmente poucos percebem, este está relacionado com o cotidiano, com as mudanças tecnológicas das sociedades, além de estar relacionado com as demais disciplinas. Infelizmente, o que as crianças aprendem em algumas escolas educação infantil através dos jogos e das brincadeiras, não dá suporte necessário para nos professores do fundamental 1, pois muitas das crianças que chegam na escola, não tem conhecimento algum de matemática, pois isso foi mal trabalhado anteriormente.

As dificuldades que encontro na escola, está relacionado ao número de alunos por sala (em média 35 alunos nessa faixa de 6 anos), falta de material didático, falta de uma estrutura física adequada. Os problemas são superados na medida do possível, como podemos, utilizando materiais que estão ao meu alcance: jornal e revistas usadas, tesoura e cola, etc.

Geralmente minhas aulas são baseadas seguindo o livro didático e também de atividades que escolho para memorizar os conteúdos matemáticos aplicados em sala, buscando a melhor compreensão dos alunos. Falando em jogos, gosto de trabalhar com jogos que envolvam formas geométricas, como de tangram.

Avalio meus alunos diariamente, com a participação das atividades feitas em sala de aula e também as que são feitas em casa, vejo pelos erros que encontro onde devo reforçar o conteúdo que se encontram em dificuldades.

Durante nossas observações referentes a prática da professora B, verificamos que ela é uma professora que explica muito bem o conteúdo dado, porém ela não usa de outras tecnologias ou de muitos recursos lúdicos para

desenvolver suas atividades, essas são feitas praticamente do próprio livro didático ou das xerocopias que ela tira da internet sobre o tema que irá trabalhar no dia.

Vimos também claramente no trabalho que ela fez com os alunos em sala, se utilizando de material pronto, onde os alunos seguem o passo a passo de montagens e respondem questões solicitadas, mostrando-se como guia do processo educativo numa concepção tradicional, impossibilitando ao alunos no processo de criação e criatividade na realização das atividades.

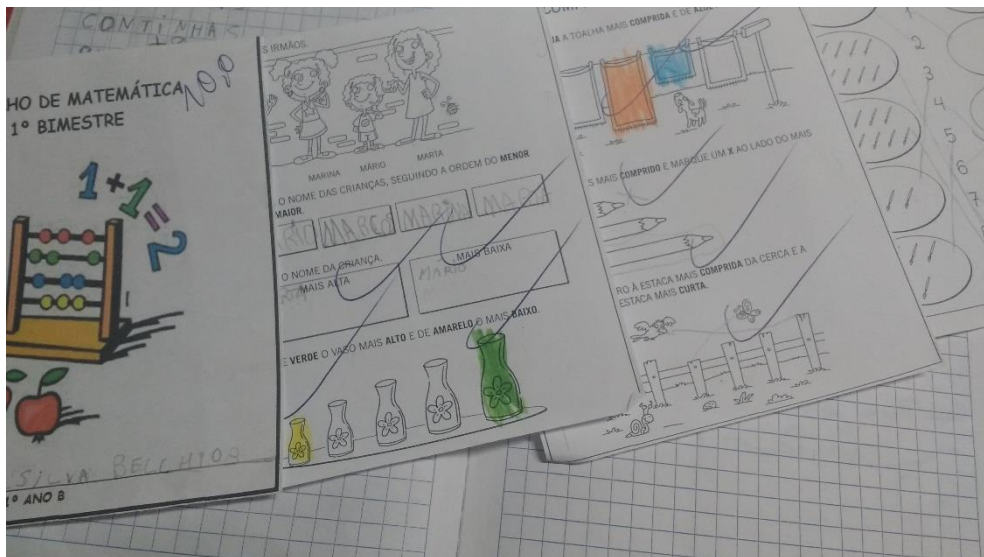


Figura 10
Trabalho de Matemática

Na imagem acima, como proposta de trabalho com os alunos do primeiro ano, a professora B, entregou um livrinho para cada um, onde eles deveriam pintar e responder as questões que ela iria ditar

Na entrevista feita, a professora B disse que trabalhava com tangram que é um quebra-cabeça que desafiam os alunos à montagem de inúmeras figuras. Nas aulas de matemática, ele pode servir como um recurso na produção de atividade, porém ela os orienta a montar o tipo de figura as crianças devem fazer e não as deixam a explorar a criatividade na criação de novas figuras.

Durante nosso curso, várias vezes diversos professores que nos orientaram, foram bem específicos em relação a forma de avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos, e uma forma de avaliação feita pela professora B,

foi de registrar uma falha na lição da criança, ao invés de conversar com ela, e mostrar através do diálogo o erro.

Numa atividade avaliativa, observamos a prova de matemática que foi desenvolvida aos alunos e percebemos que a professora colocou como errado a resposta de uma questão de um dos educandos sem ao menos o perguntar se aquele número que ela entendeu era realmente o que a criança escreveu, sendo que pelo entendimento dela a criança escreveu 2 e para criança o número que estava ali registrado era o 6, percebe-se que essa criança ainda escreve alguns números e letras espelhados e a professora nem pensou nessa possibilidade na hora da correção, esse erro só foi alterado quando o aluno a opinou sobre ele e assim colocou como certa a resposta.

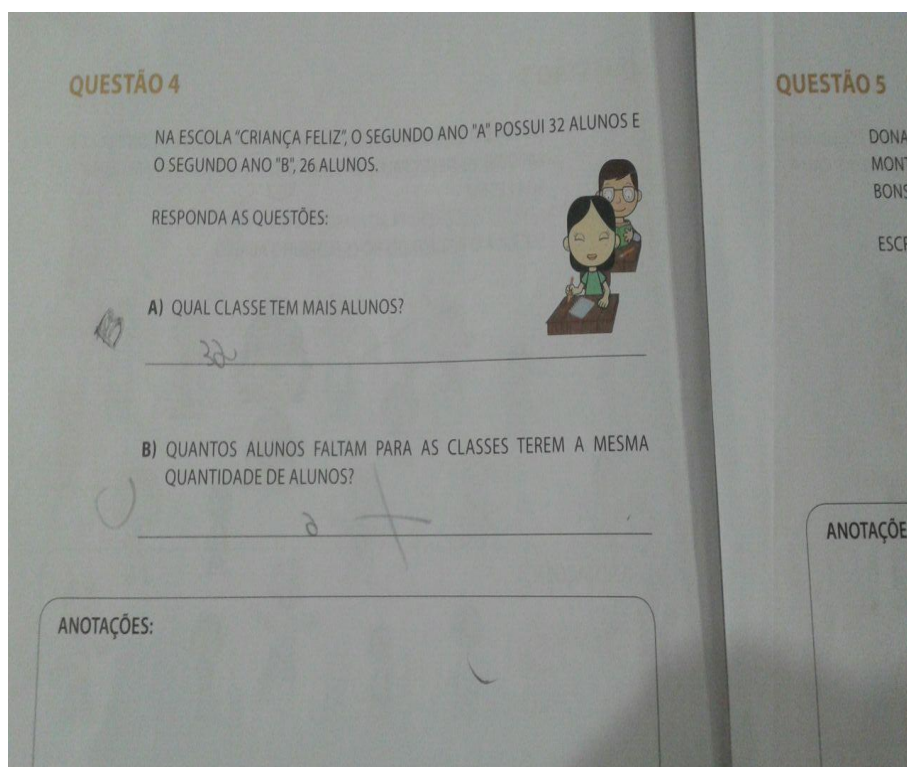


Figura 11
Erro de avaliação

Como atividade lúdica, a Professora A, utiliza de vários jogos e tecnologias diferentes para ensinar matemática, porém a professora B, fica presa no livro didático e nas cópias tiradas, um exemplo disso, foi o fato de ensinar números decimais e unidade aos alunos. Enquanto a professora A se utilizava de material dourado, fazendo que os alunos tivessem contato

diretamente com o concreto, a professora B se utilizou somente do exercício do próprio livro e uma atividade adicional de fixação com cópias, como mostra a figura abaixo.

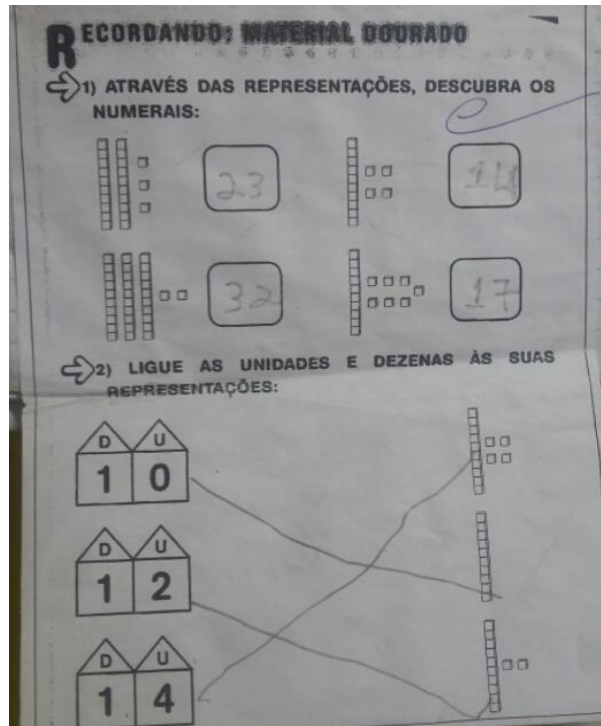


Figura 12
Atividade- Dezena e unidade. Professora B

Falando de avaliação, podemos dizer, que ela só fará sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem, se o objetivo é fazer com que todos aprendam, é necessário que os professores possam dar significado aos alunos ao conteúdo que será estudado, de informar o que vai ser visto em aula e o porquê de estudar aquilo.

Como a pesquisa é feita com alunos na faixa dos 6 (seis) anos de idade, os professores usam da avaliação formativa que não tem como pressuposto a punição ou premiação, prevê que os alunos possuam ritmos e processos de aprendizagens diferentes, por isso, o professor diversifica as formas de como irá trabalhar com os alunos na sala.

Para que a avaliação sirva à aprendizagem é essencial que os professores conheçam cada aluno e suas necessidades, assim poderá pensar em caminhos para que todos alcancem os objetivos.

Um dos pontos focados em nossa pesquisa, foi a opinião dos alunos sobre a aprendizagem do ensino da matemática, mediante isso na busca de informações sobre o que os alunos acham e opinam sobre o aprendizado, fizemos as seguintes questões na sala da professora A e da professora B:

1. Vocês gostam de estudar matemática?
2. A professora utiliza jogos durante as aulas de matemáticas?
3. Vocês usam a matemática fora da escola?
4. Vocês gostam da forma que a professora ensina matemática?

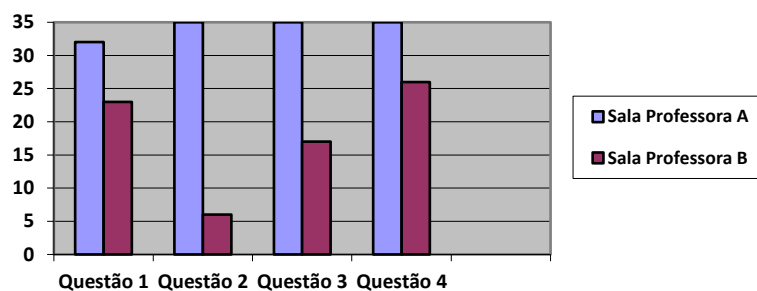


Gráfico 1: Sala Professora A 35 alunos. Sala Professora B

Nota-se claramente a concepção pedagógica e a didática de cada professora influencia no gosto dos alunos na aprendizagem de matemática, podendo leva-los durante sua vida escolar a não gostar e nem ter interesse pela disciplina, carregando consigo traumas que foram adquiridos nos anos de escolarização, como muitos adultos possuem diante da disciplina, pois esses colocam barreiras que acreditam não serem superadas.

Durante o tempo que passamos na escola, não podemos deixar de notar a participação da família nessa transição dos alunos á um ambiente desconhecido, alguns se fazem muito presentes, acompanham os filhos até escola, os auxiliam nas atividades enviadas para serem feitas em casa, se comunicam semanalmente com as professoras através da agenda do aluno ou pessoalmente. É muito importante essa parceria entre escola e família, formando uma equipe que trabalha com base na colaboração visando melhorar o rendimento das crianças.

É importante que os pais busquem conversar com os professores para se informarem como está a interação dos filhos com os colegas, se mostrando

participativos, sendo presentes neste acompanhamento. Através dessas ações, efetiva-se a parceria que a escola precisa para ensinar com qualidade. Quando os pais participam ativamente da vida de seus filhos e se empenham na participação do cotidiano escolar de seus filhos, irão fazer se sentirem amados e apoiados e que se dediquem e se esforcem mais.

Os pais que procuram saber sobre o comportamento de seus filhos em sala de aula e as dificuldades nas matérias que os mesmos possuem em alguma atividade com os professores normalmente, estão dispostos a ajudar os educadores a vencerem os desafios encontrados na escola, adotando uma postura diferente e incentivadora aos seus filhos em casa, promovendo a melhora dos alunos.

A relação entre pais e professores, deve ser uma parceria, um trabalho de equipe na busca de soluções de problemas que envolvam as crianças. E quando houver conflitos e dificuldades, juntos encontrarão essas soluções, favorecendo a todos os sujeitos em questão, como a família, os educadores, a instituição escolar e principalmente os alunos. Essa é a razão da parceria entre a escola e a família, onde juntos somos melhores, sempre pensando no melhor para nossas crianças.

Considerações finais.

Podemos observar a importância de desenvolver em nossos alunos a educação matemática em nossas crianças nas séries iniciais, pois muitos jovens e adultos tem aversão a matemática, não gostam, criam barreiras, mesmo cientes que ela está presente a todo instante em nossas práticas no cotidiano.

Vimos a importância de um diálogo entre os professores da educação infantil com o ensino fundamental 1, onde não haja ruptura, seja coeso e integrado, buscando não permitir que o ensino seja fragmentado, durante o processo de transição.

Algumas estratégias podem ser feitas no ensino fundamental 1 para amenizar a transição dessas crianças, onde une a família e as escolas, uma das sugestões seria dos pais antes do aluno iniciar no ensino fundamental,

levar seus filhos à escola que deseja matriculá-los, para assim esses possam começar a se familiarizar, amadurecendo a ideia do novo ambiente, os pais também podem pedir informações quando ao funcionamento da 1ª série, podendo participar num programa de acolhimento nas primeiras semanas de aula. Outro ponto importante durante a transição é a comunicação frequente e amigável com a família ao longo do ano, pois surgirão as dificuldades que deverão ser enfrentados e resolvidas juntos em parceria.

Portanto, acreditamos, que é necessário darmos continuidade em algumas das atividades da educação infantil para o ensino fundamental 1, visto que as crianças precisam dessas atividades e do lúdico para se desenvolverem. Assim com esse trabalho, esperamos que as crianças possam partir em busca do novo, sentindo-se mais seguras de que serão capazes de trilhar caminhos diferentes, estabelecer novos contatos e ser bem-sucedidas nessa nova etapa.

As práticas lúdicas, traz prazer e também reflexão ao ensino e aprendizagem, os professores que realizam essa prática, e possuem uma didática que envolva o lúdico, proporcionam um conhecimento mais completo e menos traumático às crianças, facilitando assim a gostarem e entenderem mais amplamente o conceito matemático.

Finalizando, é importante salientar que no ensino fundamental 1, muitas vezes devido a prática do (a) professor (a), torna a aprendizagem carente, pois esses se esquecem que seus alunos não vem de um ambiente sistematizado e acreditam que as crianças já tenham noções de números, formas e outras coisas que envolvam a matemática, mas na realidade muitas crianças vão para o ensino fundamental sem nenhum conhecimento matemático, pois esse conhecimento não foi trabalhado corretamente ludicamente na educação infantil, devido ao equívoco de alguns professores acreditarem que somente o brincar seria suficiente para se adquirir tal conhecimento, deixando as crianças brincarem livremente sem um planejamento e objetivo de trabalhar a disciplina com as brincadeiras e jogos. A pesquisa, foi gratificante, pois nos possibilitou termos uma visão ampla sobre a prática dos docentes e quanto é importante o lúdico nas series iniciais, principalmente no ensino da matemática,

Referências bibliográficas

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] Republica Federativa do Brasil*. Brasília Senado Federal, 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Art. 227 da Constituição Federal de 88. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10644726/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988>> . Acessado em: 07-06-2016.

ESTRADA, Maria Fernanda; SÁ, Carlos Correia de e outros. *A História da Matemática*. Ed. Universidade Aberta, 608 pp, Agosto, 2000.

FONTANA, Roseli. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

GUTWIRTH, Jacques. *A etnologia, ciência ou literatura?*. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 7, n. 16, Dec. 2001 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832001000200012&lng=en&nrm=iso. Acessado em 30-04-2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengagelearning, 2008.

MELLO, S. A. O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: *Contribuições de Vygotski*. In: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p.: il, 2007.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. *Aprendizagem através dos jogos*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre. Artmed, 2005.

NICOLAU, Marieta Lúcia machado. *A educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática*. São Paulo, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. [s.d.]. Disponível em: <www.portal-mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/rcnei-vol1pdf>. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/#ixzz48xi5Hwsd>>. Acessado: 17-05-2016.

REGO, Tereza Cristina. *Brincar é coisa séria*. São Paulo: Fundação Samuel, 1992.

SANTOS, Santa Marli Pires. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIRGULINO, Carina Silvana. *O ensino da Matemática na Educação Infantil*. Março, São Paulo, 2014. Disponível: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-matematica-na-educacao-infantil/119953/>> . Acessado: 17-05-2016.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. .

COMO A LEITURA AUXILIA E FORMA NOVOS INDIVÍDUOS ATRAVÉS DO CONHECIMENTO.

Isabel Lopes Barbosa Anea

RESUMO

Sabe-se que todas as formas de conhecimento, tanto racional quanto empírico formam o campo que chamamos acadêmico, e que é de fundamental importância para as crianças.

O papel da leitura, como já observado, é transformar as crianças e adultos, de todas as idades em seres mais racionais e justos, igualitários e sociáveis. Contudo, nem sempre a leitura é implantada como deveria, e assim, rupturas no setor social acabam por acontecer.

As crianças e adolescentes já podem sentir grandes mudanças quanto à educação que era proporcionada antigamente, nos tempos em que todo o conteúdo acadêmico, ou boa parte dele, era concentrado sobre poucos indivíduos. E hoje está mais difundido e espalhado sobre as camadas sociais.

Palavras-chave: leitura; criança; educação formal.

A LEITURA E O IMPACTO NA SOCIEDADE

Já é observável e entendível que a leitura é o meio pelo qual o ser humano é capacitado para entender o mundo a sua volta. O ser humano absorve o conhecimento. Analisa o exterior e o interior através da sua visão própria e isto é fato, porém o estímulo a ler e a prática bem como o hábito da leitura, são sim fundamentais, pois criarão e fortalecerão os ideais e moral e valor éticos na criança.

Introduzir os conceitos de leitura na sociedade, é não só um direito humano, mas também um dever de todos os que já gozam deste direito. Ler é a virtude pela qual o ser humano alcança a visão perfeita de mundo e se aperfeiçoa internamente, seus pensamentos, suas ânsias.

Retomando conceitos antigos como segundo Pitágoras em sua imensa sabedoria: “Educai as crianças para que não seja necessário punir aos homens.”, incentivar a leitura também criaria melhores condições de convivência na sociedade em geral.

É perceptível que nos países em que já vigoram os ideais de incentivo tanto cultural quanto acadêmicos pelos diversos setores que causam impacto na sociedade, o nível de problemas sociais está decaindo. Inegável consequência da força que executam para influir em uma boa educação e estudos acadêmicos.

Gerir uma sociedade futuramente mais justa e igualitária, depende fundamentalmente dos conceitos adquiridos na infância pelos civis, a leitura é um dos únicos meios utilizados e comprovadamente testados, que têm este poder, de renovar e de criar, seres mais éticos, mais críticos e mais educados no geral. Desde a pequena atitude infantil, até a vida profissional do indivíduo.

PARTICIPAÇÕES DOS DIVERSOS SETORES NO INCENTIVO À LEITURA

É sabido que existem inúmeros setores que atuam no estímulo ao conhecimento e à leitura, e que para um bom desenvolvimento pedagógico e cultural, se faz necessário o trabalho conjunto dos diversos âmbitos. Desta forma, aprofundaremos a seguir o estudo sobre cada um destes ramos; suas funções e seus conceitos, bem como todos os estímulos proporcionados por cada um individualmente.

Primeiramente é importante fundamentar que todos os estímulos proporcionados se devem a um fator essencial, e que é o primeiro contato infantil: O responsável. Através deste contato, e tomando por exemplo os pais, podemos notar o espelhamento que a criança cria em um pai por exemplo, que a incentiva a ler. Os pais têm como dever criar um ambiente favorável à leitura,

incentivando e dedicando horas de seus dias para auxiliar o infante nessa trajetória.

Todos os responsáveis legais pelas crianças podem ser ditos como fundamentais para qualquer estímulo, seja ele à leitura ou a qualquer campo educacional. O dever do responsável é acompanhar o indivíduo desde o nascimento até a fase juvenil em seus estudos e vida acadêmica.

Outro setor de grande importância na vida da criança é de fato, o educador, este que como mérito de sua profissão, tem o dever de ajuda-la e ensiná-la em sua vida acadêmica. O educador pode ser dito como a ponte que liga a criança ao responsável, visto que bom tempo da vida infantil é passado na escola em acompanhamento do professor.

Todo o ensino depende também do incentivo governamental, visto como fator primordial na criação das crianças e dos adolescentes. O Estado tem a função de prezar pela boa educação acadêmica de seus moradores, que necessitam de incentivos e planos educacionais e culturais dentro da sociedade.

A leitura pode ser vista como uma incrível ferramenta de trabalho que será exercido pelas crianças, não um trabalho manual, mas sim de intelecto, este que deve ser sempre supervisionado, como já citado, pelo educador.

Tendo como base a família, ou o responsável, podemos estabelecer uma linha de pensamento que converge com a familiarização acadêmica do indivíduo, que consiste na inserção de valores acadêmicos dentro da instituição familiar, ou seja, não só a criança deve ser familiarizada com a leitura, mas também o adulto responsável por ela, para estar em condições de gerir uma educação mesmo em casa, que complementar a educação escolar e acadêmica.

A ESCOLA E O INCENTIVO À LEITURA

“Quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê.”

Monteiro Lobato

É dever da escola dar oportunidade as crianças de conhecerem o mundo encantado dos livros. Para tanto, é preciso que os professores sejam elos de ligação entre a criança e os livros.

O professor quando se coloca como leitor diante do aluno está demonstrando como ser um leitor proficiente, está modelizando um comportamento leitor que deve ser desenvolvido pelo aluno ao longo de seus anos de escolaridade.

Ao contar/ler histórias o professor deve utilizar adequadamente a entonação da voz, gestos, caras e bocas, risos ou choros, ou seja, tudo aquilo que traz emoção para o momento a fim de incentivar a criança a buscar, por si só, livros para ler.

Outra maneira de incentivar a leitura é proporcionar contato permanente entre a criança e os livros, levando-os, por exemplo, à biblioteca da escola ou disponibilizando livros no “cantinho da leitura” para que os mesmos possam ser manuseados e escolhidos de acordo com o gosto de cada criança.

Além disso, possibilitar a discussão e representação teatral do que foi lido é outra forma de incentivar a leitura, a comunicação oral e a expressão corporal.

É importante que a escola abra espaço para a exploração dos livros pelas crianças. Cabe ao professor criar estratégias e/ou projetos de leitura que estimulem o desejo de ler cada vez mais, pois lendo a criança desenvolverá o aumento do vocabulário, a riqueza de ideias, a desinibição, a construção de uma fala desenvolvida e a capacidade de analisar criticamente o mundo a sua volta.

Distribuição de acervo literário nas escolas: PNLD, PNLD literário, programa ler e escrever e PNBE

Instituído em 1937 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) responsável pela política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País, é hoje conhecida como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função, além de distribuir obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, hoje também se responsabiliza pela distribuição de acervo literário.

Assim, de acordo com o MEC:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>).

Dada a importância da leitura na escola, o Programa Ler e Escrever foi instituído nas escolas de São Paulo pela Portaria 6328/05, publicada em 26 de setembro de 2005, visando a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios buscando promover a melhoria do ensino. Uma dessas ações era a distribuição de acervo literário para as escolas com o propósito de ampliar as práticas de leitura entre as crianças.

As orientações recebidas para o uso desse acervo em sala de aula, pelo professor e pelos alunos eram as seguintes:

- Explore o acervo da caixa, junto às crianças, manuseando os exemplares disponíveis.
- Liste em um cartaz todos os livros do acervo.
- Leia em voz alta para eles todos os dias.
- Comente sobre os autores conhecidos.
- Destaque os nomes das obras e incentive-os a antecipar seu conteúdo.
- Comente sobre as capas e ilustrações e incentive-os a fazer o mesmo.
- Explore o índice dos livros para localizar informações precisas e dê dicas de como fazê-lo.
- Destaque e sinalize onde se encontram aspectos pouco conhecidos ou explorados dos livros: dedicatórias, edição do livro, biografias dos autores e ilustradores, textos de orelha e contracapa.
- Com o tempo, busque uma forma de classificá-los segundo a variedade textual existente: poemas, contos, informativos e outros...
- Organize regras para um sistema de empréstimos. Uma visita à sala de leitura da escola ou a uma biblioteca e uma entrevista com quem organiza os livros pode ser útil.

- Incentive os alunos quanto à leitura autônoma e convide-os, sempre que possível, a compartilhar suas impressões.
- Deixe-os à vontade em suas escolhas e interpretações.
- Procure estabelecer uma rotina quanto ao uso dos livros: pode ser, por exemplo, todos os dias depois de uma determinada atividade. (Disponível no site: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBiblioteca.aspx?alkfjklkjaslkA=287&manudjsns=4&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>)

De acordo com essas ações o professor como mediador entre o aluno e os livros seria capaz de formar leitores proficientes, que segundo o glossário CEALE é:

[...] é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>).

O Programa Biblioteca na Escola (PNBE) teve início em 1997 com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. De acordo com o PNBE:

A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada. O investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores material de leitura variado para promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>).

As mudanças no PNLD ampliaram a distribuição de livros literários para as escolas e não somente para as bibliotecas. Segundo Rossieli Soares da Silva, secretário de Educação Básica do MEC, os alunos terão acesso em sala de aula a esse acervo literário da “educação infantil até o terceiro ano do ensino fundamental e, individualmente, a partir do quarto ano do ensino fundamental.”⁶

⁶ Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/62561-mec-lanca-publicacoes-do-pnld-literario-didatico-e-guia-de-tecnologias-educacionais>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade e o pensamento estão atrelados, e nestas considerações finais, viso apresentar de forma resumida que tudo poderá ser alterado no momento em que o Estado e o ser sejam unos, e a sociedade possa aproveitar de todos os âmbitos.

Ter como base um ensino estrangeiro, a partir de um ideal estabelecido no estrangeiro, mas com bases brasileiras, é não só uma necessidade, como também uma forma de podermos compreender melhor como está retrógrada ainda nos dias atuais, o sistema já aplicado em outros países pode também ser adaptado pra bases nacionais.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) a criança encontra em casa. A criança que houve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça uma certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra. De acordo com Sandroni & Machado (1998, p.23) “o equilíbrio de um programa de leitura depende muito mais do bom senso e da habilidade do professor que de uma hipotética e inexistente classe homogênea”.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis.

Freqüentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- CADEMARTORI, Lúcia – **O que é Literatura Infantil**, 2ª ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 2010.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

OLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.1

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. v.2

RICHTER, M.G.. **Pedagogia de projeto no ensino do português**. Santa Maria : UFSM , 1997. "Não paginado. Digitado".

COELHO, Nelly Novaes; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Edit. Moderna, 1º Ed. São Paulo 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental**. Brasília, DF, 2010.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2007. 21 p. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscano/courses1/mentoring/tutoting/Como%20fazerpesquisa%20bibliografica.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica n. 24 de 21 de março de 2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13287&Itemid=>. Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem - autismo.** 2ª ed. rev. Brasília: MEC/SEESP (Educação Infantil), 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

Constituição da República Federativa do Brasil – promulgada em 5 de outubro de 1988, Artigos 5º, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229.

Lei Federal n.º 8.069, de 13/07/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigos 53 a 59 e 136 a 137. 21

Lei Federal n.º 9.394, de 20/12/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Resolução CNE/CEB nº 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 2 e 4.

PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 9.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2 - 4.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GESTÃO MODERNA PARA UM NOVO CENÁRIO: PROPOSTA DE PESQUISA

Michele Ballero Carnetti

RESUMO

Utilizando uma metodologia qualitativa e quantitativa em forma de questionário, com dez questões mistas, investigando a atuação e participação de diretor, vice-diretor e coordenador, professores, alunos, pais de alunos e funcionários na gestão escolar, procuramos propor um questionamento ao fazer administrativo nas escolas públicas de ensino básico.

Palavras-chave: escola pública; gestão democrática.

O cenário mundial modifica-se a cada instante, se renovando junto à tecnologia e seus avanços, tendo assim um grande impacto no universo escolar.

“Outro aspecto a assinalar é que a escola é uma instituição datada historicamente. Ou seja, cada sociedade, cada tempo forja um modelo escolar que lhe é próprio” (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 130).

Nova demanda de práticas educativas vem surgindo com o passar do tempo, pois nos dias atuais a escola atende um público mais diversificado em relação aos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos junto a suas necessidades educacionais particulares. “Hoje, em pleno século XXI, na era da informação, vivemos modificações aceleradas que estão introduzindo novos valores e novas configurações de interação social” (COLOMBO, 2004, p. 250).

A escola tem como tarefa acompanhar as alterações sociais que ocorrem no seu entorno, adaptando-se assim a comunidade que atende em suas características e com a educação como um instrumento para mudanças.

Salienta, dessa forma, o caráter "formador de cidadania" que o exercício da gestão democrática possui porque, ao possibilitar a efetiva participação de todos - participação cidadã - na construção e gestão do projeto de trabalho que, na escola, vai formar seres humanos, possibilita, também, a auto formação de todos os envolvidos pela e para a "leitura", interpretação, debate e posicionamento que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e conseqüentemente, no âmbito educacional e escolar." (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p.304).

A gestão como linha de frente para uma eficiente atuação no cenário educacional deve ser aberta para a participação da comunidade envolvida no processo escolar, ocorrendo em parceria da escola com a comunidade, prevendo o acolhimento em toda a sua diversidade na proposta de enriquecer o processo educativo do público atendido.

Para Henrique Paro (2008), existe uma utopia quando dizemos que a escola é democrática, pois ainda trabalhamos com um modelo hierárquico, o diretor da escola ainda concentra a maior parte do poder.

Infelizmente essa escola é sim reprodutora dos valores dominados e mera canceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica." (PARO, 2008, p. 10).

Portanto devemos nos voltar a nossa realidade social que já não nos permite mais aceitar que sejamos sempre a classe dominada, é exatamente aí que entra a questão da autonomia, uma gestão autônoma necessita da participação de todos na escola, educadores, pais, alunos e funcionários, pois somente unidos a escola terá mais condições para pressionar escalões superiores, ou seja, além do diretor que é considerado superioridade maior, temos que refletir que existe todo um cenário que comanda , reprimi ou liberta as decisões no mundos escolar e somente com os conselhos, dispostos a reivindicara é que uma escola se tornará uma instituição democrática.

RENOVANDO A GESTÃO, MODIFICANDO A ESCOLA PARA TRANSFORMAR OLHARES PARA O MUNDO.

O diretor democrático faz da escola o local para se aprender a ser democrático, "Ao diretor cabe, indiscutivelmente, uma postura de consonância

com os fundamentos da proposta da escola, [...]" (COLOMBO, 2004, p. 242), fará de seu ofício, junto a equipe de gestão, docente e a administrativa um trabalho para modificar as práticas educativas, assim modificando a visão da escola para os alunos e assim conseguindo alcançar além dos muros da escola, fazendo uma mudança social, que acredita-se ser o principal papel da escola, educar para a sociedade e transformar alunos em cidadãos críticos e participativos nos assuntos que se refere a sua comunidade, seu bairro, sua cidade, país e ao mundo.

A escola deve ser um local onde se explore praticas democráticas, através de problemas concretos e que permitam que junto aos professores, as crianças compreendam seus direitos e deveres, ao longe de suas vidas, com autonomia e pensamento livre e a educação como um instrumento de libertação.

"Na atualidade, tal argumento vem acompanhado da necessidade de instituir formais mais flexíveis de gestão que contemplem a possibilidade de recursos e o maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios" (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p. 103).

A sociedade quer estar nas escolas, participando ativamente de suas deliberações, e não somente recebendo as informações e normas que são passadas pelas instituições de ensino como algo fechado, como leis, e regras a serem cumpridas pela sociedade e pelos alunos, "Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença nos momentos de elaboração" (FERREIRA; AGUIAR, 2008, p.55). As pessoas efetivamente querem ser presentes nas decisões que ocorreram no decorrer de um ano letivo, e, além disso, participar das mudanças que serão necessárias para uma educação eficiente.

Claro que não podemos esquecer que nas reuniões de pais e mestres, ou até mesmo em festas e feiras abertos a comunidade, o número de pessoas que participam é pequeno, porém, é responsabilidade da unidade escolar, trazer, atrair a participação das pessoas nos eventos da escola, expor, retratar que a sociedade tem uma parcela grande na busca pela educação eficaz.

OBJETIVO

Discutir o uso da gestão democrática nas escolas públicas, tornando-a um local que promova a participação de todos os envolvidos no processo educacional: gestão escolar, professores, funcionários e comunidade.

METODOLOGIA

A metodologia deste projeto consiste em um questionário qualitativo com alguns aspectos quantitativos, com a finalidade de investigar como a Gestão Democrática é exercida e enxergada por todos que trabalham e frequentam o ambiente escolar, observando a participação e funcionalidade do processo administrativo e gerencial na escola. Acompanhado de dez questões que serão aplicadas na Escola Estadual Rosas de A à Z, localizada na Rua Pedro de Moraes 100, no Bairro de Perdizes em São Paulo. Esse questionário será respondido por cinquenta e cinco pessoas, dentre elas um gestor, um coordenadora, um vice-diretor, doze professores do Ensino Fundamental II, dezoito alunos do Ensino Fundamental II, dez pais de alunos, três inspetores, três funcionários administrativos, quatro auxiliares de limpeza e duas merendeiras, com o principal objetivo de analisar a participação desses indivíduos no processo da gestão da escola.

QUESTIONÁRIO

Nome:

Idade:

Sexo:

Ocupação:

1. Marque qual o seu papel na escola:

- () Diretor
- () Vice-Diretor
- () Coordenador
- () Professor
- () Aluno

() Pais

() Outros. Qual: _____

2. O que você entende por Gestão Democrática?
3. Você conhece o papel de cada integrante da Gestão Escola (Diretor, Vice-diretor e Coordenador)?
4. Você acredita ter acesso aos processos escolares, podendo participar das tomadas de decisões que ocorrem nessa Instituição de Ensino?
5. A gestão é acessível? Já houve alguma situação em que precisou acionar, e como foi?
6. Já participou de reuniões nessa escola? Dê exemplos.
7. Considera essa escola uma instituição democrática, por quê?
8. Acredita ter algo que possa ser modificado, para que a Gestão ocorra de maneira mais aberta para a participação de todos?
9. Já esteve em outra instituição em que a Gestão escolar era diferente dessa Instituição? Como ocorria?
10. Você considera ter algo ou alguma experiência que agregue na melhoria dos processos gestonários dessa Instituição? Deixe um comentário do seu ponto de vista referente a Gestão Democrática nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos uma gestão moderna para o cenário atual, pensando em renovar a gestão nas escolas, de forma participativa com a comunidade e todos envolvidos no processo educacional, tornando assim uma verdadeira gestão democrática.

Apresentar aos pais e alunos o que a gestão democrática trás a eles a possibilidade de participar das decisões da escola, podendo dar voz a eles no ambiente escolar, propondo e colaborando com o andamento do processo educacional, visando a educação como o principal objetivo da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil.** De 1988.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20.12.1996. Brasília: MEC, 1996.
- COLOMBO, Sonia Simões et al. **Gestão educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S.. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LUCY, Heloisa. **Em Aberto.** BRASILIA, v. 17, n. 72, p.11-33, fev.-jun. 2000.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Gestão educacional:** novos olhares, novos abordagens. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Gestão democrática da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes. **Gestão educacional e tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Valéria Bromowicz Rodrigues

RESUMO

Se o que desejamos e pretendemos é que a escola também seja inclusiva devemos impulsionar para que haja mudanças nos paradigmas vivenciados nas instituições escolares, a ponto de que se reconstrua um novo processo educativo não mais com o foco exclusivista, mas como trajeto de inclusão, uma educação voltada para a cidadania global longe de preconceitos visando e valorizando as diferenças.

Palavras-chave: inclusão escolar; criança; aprendizagem.

Ao passo que consideramos um aluno ou qualquer pessoa com necessidades educacionais especiais e como cidadãos que possuem direitos e deveres o enfoque de suas vidas é mudado, onde eles passam a ser produtores e reprodutores na vida, e suas limitações passam a ser secundárias.

É importante ressaltar que para que haja a inclusão é necessário que se tenham melhorias nas condições da escola e que esta compartilhe junto com o professor a responsabilidade para que ocorra a aprendizagem.

Para Mantoan (2003, p.415),

Para que a inclusão escolar de alunos com deficiência ocorra com sucesso, é imprescindível o desenvolvimento adequado do professorado e o suporte de profissionais especializados, de métodos de ensino e de atividades adequadas.

Não podemos esquecer que temos que sempre estar atentos a tudo que ocorre envolta de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção, pois as pessoas que desconhecem esta dificuldade acabam julgando os pais, os chamando de relapsos com relação à educação dos filhos.

Para que se ocorra à aquisição e o desenvolvimento da linguagem é necessário alguns componentes importantes. Dentre eles o desenvolvimento cognitivo, ou seja, devemos ter algo em mente para dizer, alguma razão ou intenção de comunicar o que esta em mente, além de ter alguém com que se comunique a fim de partilhar o que se tem em mente.

De acordo com Silva e Souza (2005, p. 297).

Primeiramente, deve-se enfatizar a importância da atenção para o processamento da linguagem oral e escrita. A importância da atenção é necessária desde os primeiros momentos da aquisição da linguagem oral, possibilitando-nos inferir que o comprometimento desta função venha a interferir de modo decisivo no desenvolvimento da linguagem não só nos aspectos relativos ao domínio das estruturas linguísticas, como também no desenvolvimento das habilidades comunicativas que permitam a criança participarem de uma conversa falar sobre um assunto, ou contar uma história.

O tema transtorno de Déficit de Atenção merece a atenção e atuação de todos os profissionais, pais e escola.

A Educação Inclusiva é uma proposta que objetiva mudanças nas práticas pedagógicas. Sendo assim, todas as crianças têm acesso à escola, a oportunidades, independente do seu grupo social.

Glat, Fontes & Pletsch (2006, p.13-30) destacam a resolução do MEC/SEESP (1998, p.4)

Para oferecer uma educação de qualidade a todos os educandos inclusive os que manifestam necessidades educacionais e especiais, a escola precisa capacitar seus professores, preparar-se, enfim adaptar-se. O próprio Ministério da Educação reconhece que “inclusão não significa simplesmente matricular os educandos com deficiência nas classes comuns, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”.

É muito importante que os profissionais da educação entendam as necessidades de cada aluno para que assim possam por em prática novos métodos de ensino, a fim de auxiliar e explorar as habilidades e capacidades de todos os alunos.

Segundo Glat & Oliveira, 2003 apud Glat, Fontes & Pletsch (2006, p.13-30).

A individualização do processo ensino-aprendizagem é a base que se constitui um currículo inclusivo. Isso implica em se reconhecer as características e dificuldades individuais de cada aluno, para, então, se determinar-se e que tipo de adaptação curricular é necessário para que ele aprenda.

O conhecimento e preparo do professor são de extrema importância para que o processo ensino-aprendizagem, para que este possa ser desenvolvido de forma prazerosa e proporcionando aos educandos um melhor ensino.

Maciel (2000, p.2)

A "Declaração de Salamanca", da qual se transcrevem, a seguir, pontos importantes, que devem servir de reflexão e mudanças da realidade atual, tão discriminatória. "Acreditamos e Proclamamos que": toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

É necessário que a homogeneidade seja valorizada, a fim de que sejam oferecidas maiores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

Bueno, Glat & Nogueira; Mendes, entre outros, apud Glat, Fontes & Pletsch, (2006, p.13-30) consideram que

Existem inúmeras barreiras que impedem que a educação inclusiva se torne realidade no cotidiano das nossas escolas. Algumas são bastante significativas e têm sido exaustivamente apontadas na literatura, como por exemplo, o despreparo dos professores o numero excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas, e a rigidez curricular e das práticas avaliativas.

A educação nos dias de hoje, sofre algumas dificuldades dentro da sala de aula, destaca-se uma muito importante que é o despreparo dos professores. Muito dos profissionais da educação não estão preparados para lidar com alunos portadores de deficiência, outro fator que podemos citar é o medo que estes profissionais têm em lidar com o diferente, é imprescindível que sejam oferecidos cursos de capacitações para os educadores a fim de amenizar esta sensação de medo e despreparo, para que o professor continue sendo o mediador do ensino-aprendizagem.

Mantoan, 1997 apud Gomes & Rey (2003, p. 411).

A efetivação de um processo escolar de qualidade traz a prioridade do desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola e exige mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Com a finalização deste artigo podemos notar que a Inclusão/Integração ainda tem um caminho longo a trilhar, visando a melhoria e igualdade de uma sociedade mais justa a todos.

No campo da educação muito já foi modificado, porém as qualificações dos educadores ainda podem ter maiores avanços, uma coisa já pode ser notada que independente de suas deficiências os alunos devem ser vistos como iguais e respeitando suas limitações.

Referências Bibliográficas

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem – O que são? Como tratá-las** – Porto Alegre: Artes Médicas 2000.

GLAT, Rosana; FONTES, Rejane de Souza; PLETSCHE, Denise Márcia. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.**

Disponível em:

http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf

Acesso: 08 de Julho de 2008

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzales. **Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar.** Psicologia Ciência e Profissão. 2007, 27(3), 406-417.

Disponível em:

<http://scholar.google.com.br/scholar?q=Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o&hl=ptBR&lr=&stat=10&sa=N>

Acesso: em 02 de Abril de 2008.

LOPES, Renato Paula Vieira; MARQUEZAN, Reinoldo. **O Envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais.** São Paulo.

Disponível em:

<http://66.102.1.104/scholar?hl=ptBR&br=&q=cache:32oMNqitMNQJ:www.ufsm.br/ce/revista/ciesp/2000/01/a3.htm+Artigos+sobre+Inclus%C3%A3o>.

Acesso: em 02 de Abril de 2008

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de Deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo Perspec. Vol. 14, nº 2- São Paulo Abril/Junho 2000

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext

Acesso: em 12 de Julho de 2008

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** – São Paulo: Moderna, 2003.

SANTOS, Fernanda de Carvalho; AMARAL, Regina Durães. **Criança hiperativa: quem é ela?** Psic: Revista da Vetor Editora – Vol. 5 – nº 1 – São Paulo – Junho – 2004.

Disponível em:

<http://scielo.bvspsi.org.br/scielo.php?pid=S167673142004000100010&script=sci.arttext&tlg>Acesso: em 04 de Junho de 2008.

SILVA, Rejane Augusta; SOUZA, Luiz Augusto de Paula. **Aspectos Lingüísticos e Sociais Relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.**

Disponível em:

<http://www.revistacefac.com.br/revista73/artigo%201.pdf>

Acesso: em 08 de Julho de 2008

TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade: Como lidar?** – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

REFLEXÕES SOBRE O RELATÓRIO GLOBAL DE MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO E O USO DE CELULARES NAS ESCOLAS.

Juliano Godoi

RESUMO

Recentemente a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO publicou um importante documento onde analisa a profundidade e abrangência do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em seu Relatório Global de Monitoramento da Educação de 2023.

As análises apresentadas pela UNESCO dialogam com um movimento que vem sendo desenvolvido em muitas cidades do mundo que estão dispostas a implementar proibições e restrições quanto ao uso de celulares dentro das escolas. Importantes cidades de vários continentes estão reavaliando a presença destes componentes eletrônicos em ambiente escolar.

Palavras-chave: educação; escola; tecnologia; celular.

INTRODUÇÃO:

Cidades como Paris na França, Barcelona na Espanha, Roma na Itália, Nova York, EUA Seul na Coreia do Sul e Rio de Janeiro no Brasil destacam-se por sua importância e relevância global mas segundo a UNESCO um a cada quatro países já organizou a proibição completo o uso de aparelhos celulares nas escolas ou planejam implementar projetos e ações de regulamentação do uso destes aparelhos.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UMA FERRAMENTA A SERVIÇO DE QUEM?

O estudo realizado pela UNESCO destaca que há uma completa falta de evidências robustas que evidenciem o real valor supostamente agregado pelo uso da tecnologia digital nas rotinas e desenvolvimentos da educação.

As conclusões também evidenciam uma das principais e mais controversas táticas comerciais da indústria quando perpassa os elementos da evolução tecnológica dos dispositivos que se renovam em média a cada 36 meses. A aceleração que a obsolescência programada dos itens tecnológicos impõe a utilização dos componentes impede que iniciativas educacionais que utilizem recursos tecnológicos possam ser estudadas e entendidas.

“...Este relatório recomenda que a tecnologia seja introduzida na educação com base em evidências que demonstrem que ela seria apropriada, igualitária, escalonável e sustentável. Em outras palavras, seu uso deve atender aos melhores interesses dos estudantes e complementar uma educação baseada na interação humana. Ela deve ser vista como uma ferramenta a ser usada nesses termos...”

(O Relatório de Monitoramento Global da Educação: UNESCO - 2023)

CAUTELA NO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Os dados e as conclusões ofertadas pelo estudo da UNESCO destacam que o uso de celulares entre adolescentes e crianças no interior das escolas proporcionam um ambiente onde o que rege a convivência entre os educandos é a total falta de interação e um elevado índice de distração. Constatação esta que justifica a ação desenvolvida em muitos países na perspectiva de se proteger a aprendizagem das crianças e adolescentes através da proibição de uso de aparelhos celulares nas escolas.

O Relatório Global de Monitoramento da Educação, ao apresentar dados sobre o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA destaca que:

“A simples proximidade de um aparelho celular é capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países.

(O Relatório de Monitoramento Global da Educação: UNESCO - 2023)

Utilizando como referência e dando voz aos operadores da educação o relatório trás na voz dos professores a evidência daqueles que vêem a olho nu os processos da educação se desenvolverem destacar que um a cada três professores, de sete países que participaram de um estudo que avalia o conhecimento de tecnologia de alunos e professores, destacarem que limitar o uso de celulares nas salas de aula é mais benéfica, pois favorece o processo de ensino e aprendizagem evitando os efeitos nocivos da distração e da dispersão.

ARGUMENTOS PARA A PROIBIÇÃO DO CELULAR NA ESCOLA

Em meio ao apelo e a urgência das preocupações sobre o impacto negativo do uso excessivo de celulares na qualidade da educação e no ambiente escolar e em se combater a distração no ambiente escolar destacam-se freqüentemente os seguintes argumentos contrários a presença do celular no ambiente escolar:

A Redução de distrações: A proibição é justificada como uma maneira de reduzir as distrações dos alunos durante as aulas, permitindo um ambiente de aprendizado mais focado. Os celulares podem distrair os alunos durante as aulas, interferindo no processo de aprendizagem e na concentração dos estudantes.

Promoção da interação social presencial: Destaca-se a importância de promover a interação social entre os alunos sem a interferência dos celulares, incentivando o desenvolvimento de habilidades de comunicação face a face.

Prevenção e Redução do cyberbullying e uso inadequado: A proibição ajudaria a prevenir casos de cyberbullying e evitar o uso inadequado dos celulares, criando um ambiente escolar mais seguro e respeitoso protegendo assim a segurança e o bem-estar dos alunos.

Foco na qualidade da aprendizagem: A proibição permitiria aos professores concentrarem-se melhor na entrega do conteúdo e aos alunos absorverem o material de forma mais eficaz.

Desenvolvimento de habilidades sociais: A proibição é justificada como uma forma de promover a interação social entre os alunos e incentivar o desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal.

Promoção da concentração: A proibição ajudaria os alunos a se concentrarem melhor nas aulas, melhorando assim o seu desempenho acadêmico e a absorção do conteúdo.

Prevenção de comportamentos inadequados: A importância de prevenir comportamentos inadequados relacionados ao uso indevido de celulares, como filmar ou fotografar outras pessoas sem consentimento.

Melhoria do desempenho acadêmico: A proibição com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, permitindo que se concentrassem mais nas aulas e no aprendizado. Ao minimizar as distrações, os estudantes podem se concentrar melhor no conteúdo ensinado em sala de aula, o que pode resultar em um aumento do desempenho acadêmico.

Redução de distrações e aumento da produtividade: A necessidade de reduzir as distrações dos celulares para aumentar a produtividade dos alunos e melhorar a eficácia do ensino.

Foco na segurança: A proibição foi justificada como uma medida de segurança, visando prevenir o uso indevido dos celulares e proteger os alunos de possíveis ameaças online.

Melhoria da saúde mental: Enfatiza a importância de proteger a saúde mental dos alunos, reduzindo o tempo gasto em dispositivos eletrônicos e promovendo hábitos de vida mais equilibrados.

Promoção da concentração e do aprendizado eficaz: A proibição ajudaria os alunos a se concentrarem melhor nas aulas e a absorverem o conteúdo de forma mais eficaz.

Prevenção do vício em tecnologia: A proibição foi justificada como uma medida para prevenir o vício em tecnologia entre os jovens, promovendo um equilíbrio saudável entre o uso de dispositivos e outras atividades.

Promoção da interação social face a face: A proibição do uso de celulares pode encorajar os alunos a interagirem mais entre si e com seus professores, promovendo habilidades de comunicação interpessoal.

Desenvolvimento de habilidades de autorregulação: Sem o acesso constante aos celulares, os alunos podem aprender a gerenciar melhor seu tempo e a regular seu próprio uso de tecnologia.

Redução de distrações: Celulares eram uma fonte significativa de distração para os alunos durante as aulas, prejudicando o processo de aprendizado e a concentração.

Criação de um ambiente escolar mais seguro e disciplinado: A medida foi justificada como uma forma de criar um ambiente escolar mais seguro e disciplinado, reduzindo comportamentos inadequados relacionados ao uso indevido de celulares, como filmar ou fotografar pessoas sem consentimento. A proibição dos celulares pode criar um ambiente escolar mais tranquilo e focado, contribuindo para uma atmosfera de aprendizado mais positiva.

CONCLUSÃO

Desta forma, pode concluir que a proibição pedagógica do uso de celulares nas salas de aula pode variar dependendo do contexto específico da instituição educacional, das necessidades dos alunos e dos objetivos de aprendizado. No entanto, nos parece unânime que restringir o uso de celulares pode ajudar a manter um ambiente de aprendizado focado e disciplinado, minimizando distrações e interrupções durante as aulas.

BIBLIOGRAFIA:

- Relatório de monitoramento global da educação, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por
- Celular na escola: vantagens e desvantagens
<https://www.arvore.com.br/blog/celular-na-escola>
- Psicóloga alerta sobre uso excessivo das telas por crianças
<https://saude.se.gov.br/psicologa-alerta-sobre-uso-excessivo-das-telas-por-criancas/#:~:text=%E2%80%9CA%20partir%20do%20momento%20que,al%C3%A9m%20de%20afetar%20a%20intera%C3%A7%C3%A3o>

- Como uso excessivo de celular impacta cérebro da criança

<https://www.bbc.com/portuguese/geral-60853962>

METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Olga Aparecida da Silva Martins

RESUMO

O Artigo discute a aplicação de Metodologias Ativas nas aulas de leitura, produção de textos redação, buscando, assim, tornar os conteúdos de mais fácil acesso aos alunos da Educação Básica, a investigação a qual deu origem é de natureza teórica-bibliográfica, de cunho qualitativo, apoiada nas análises e fontes de pesquisa as quais se concluíram que as Metodologias Ativas são eficazes, mostrando-se adequadas e oportunas no processo de ensino-aprendizagem na atualidade nota-se que a prática de leitura está cada vez mais defasada entre nossos alunos, favorecendo para a predominância de um baixo nível de competência leitora e escritora entre eles, o estudo reforça a preocupação com a constante atualização do docente, em suas práticas pedagógicas e metodologias aplicadas junto aos discentes com o objetivo geral de analisar as habilidades de leitura, escrita e produção textual redação, assim, os estudos mostram a relação social da leitura e escrita tem um elo essencial com a escola, a julgar que a instituição junto ao corpo docente precisa formar cidadãos ativos nesse processo de formação e aprendizagem com o exposto, o professor tem de inserir atividades de vivência social dos estudantes, a fim de melhorar a escrita por meio de contexto que dê sentido ao aluno e ultrapassem os muros da escola os principais resultados apresentam que a leitura e produção textual redação no contexto das Metodologias Ativas destaca-se como estratégias viáveis que pode, dentre outros resultados, favorecer no estímulo por parte dos estudantes na leitura e produção textual concluindo-se que os resultados mostram que se a produção textual for trabalhada por meio de um processo de avaliação formativa, com um caráter prospectivo e construtivo, fornecendo um contínuo feedbacks, para os aprendizes, é possível leva-los a novas formas de conhecimento, que os Andaimos (Processo de aprendizagem no qual os adultos oferecem suporte ao desenvolvimento do aluno, ajudando-os a conectar o conhecimento existente com novas habilidades), construindo tanto com a ajuda de pessoas mais experientes, quanto por meio de seus próprios pares, transformando seu desenvolvimento potencial, que se relaciona as capacidades e conquistas a serem obtidas pelos discentes, em desenvolvimento real, referente ao que já foi atingido que através da prática de leitura o educando se tornará conhecedor de novas

palavras e estruturas gramaticais, aperfeiçoando a sua escrita e futuras produções textuais.

PALAVRAS - CHAVES: Metodologias Ativas, Leitura, Escrita, Produção Textual, Práticas Educativas

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a discussão de propostas de utilização de Metodologias Ativas em aulas da disciplina de Língua Portuguesa com o foco em leitura e produção textual, direcionado a Educação Básica. Com uma abordagem pragmática apoiada na análise de fonte de pesquisa através de revisão bibliográfica, através de artigos, teses de mestrado, livros e conversas com profissionais da área de educação professores de língua portuguesa buscando fazer um levantamento das principais questões que envolvem o processo de leitura, escrita e produção texto.

Com abordagem qualitativa o intuito é salientar as contribuições de tais metodologias, e algumas de suas variantes, destacando como podem tornar as aulas de redação ou produção textual junto as oficinas de textos mais atraentes aos alunos desenvolvendo resultados positivos, no que concerne o processo de ensino aprendizagem.

A importância da leitura para a produção de texto da qual o objetivo geral é a análise da contribuição para o processo da construção textual é indispensável entender a importância do ato de ler e escrever nos tempos atuais, onde o avanço das ciências da educação requer uma constante apropriação do saber para a melhoria e qualidade da educação, visando corrigir certas dificuldades enfrentadas pelos alunos durante aquisição do aprendizado.

Com o avanço da globalização e das novas TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) a apropriação da leitura e uma ferramenta essencial na comunicação e no diálogo entre pessoas, contribuindo

significativamente no desempenho da competência comunicativa do indivíduo nas várias práticas sociais e profissionais.

No ambiente escolar, muitos educandos demonstram sua insegurança na comunicação a leitura e uma atividade defasada para muitos dos nossos alunos ainda em plena era da comunicação existe um grande índice de deficiências em seu desempenho linguístico, pois não conseguem expressar suas próprias ideias, pensamentos, pontos de vistas, apresentando uma grande incapacidade de ler, articular e organizar o pensamento e, como consequência, apropriar-se do saber para a escrita.

A leitura e a produção textual são atividades verbais com fins sociais, seu compromisso extrapola os limites de uma sala de aula, pois seu maior objetivo é inserir em contextos amplos e complexos. A escrita de um texto é uma tarefa consciente, produtiva, mas que necessita do desenvolvimento de estratégias concretas de ação para chegar a um objetivo.

Segundo Carlino:

A aprendizagem de uma disciplina inclui incorporar conceitos, métodos, e formas particulares de ler, escrever e pensar, através do desenvolvimento de capacidades que, no futuro, possibilitem contribuir nesse campo de estudo através de aporte próprio. Todos esses componentes de aprendizagem estão agrupados em torno dos usos, estabelecidos dentro da comunidade disciplinar, de um artefato cultural específico/; a linguagem escrita. Para que os alunos consigam aprender a disciplina, e, portanto, aprender seus usos, precisam ter participado das suas práticas sociais, conjuntamente com quem as domina de modo a receber orientação e retroalimentação por parte deles. (Carlino, 2017, p.181)

Sendo a leitura um procedimento básico, fundamental à aprendizagem e conseqüentemente indispensável para a boa produção de textos, considera-se de fundamental importância estímulo a prática de leitura em sala de aula e a produção de textos. Se os alunos adquirem algumas técnicas importantes e escreverem com regularidade, aumentarão as possibilidades de produção de textos coesos, claros e coerentes.

2. LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Produzir, para muitos alunos, é uma tarefa difícil e, diante disso, a realização de tarefas em torno da produção textual torna-se delicada para o professor que se vê diante de um grande desafio: apresentar o texto como mediador entre o aluno (escritor) e o mundo (sociedade), salientando que a língua é um fato social, produzida no cotidiano, a expressão de uma sociedade que, além de isolar grupos, também é excludente com aqueles que não a domina [a língua]. Desta forma, dominá-la é ter a certeza de se fazer ouvir, contestar, lutar por uma voz, configurar-se enquanto cidadão, sujeito social. O domínio da linguagem, bem como da língua são subsídios que dão suporte para o estudante ter uma participação mais ativa na sociedade.

Com metodologias potencializadas do ensino aprendizagem com foco na leitura e produção textual conta com uma proposta da qual é possível distinguir o desenvolvimento de oficinas envolvendo situações do dia a dia dos estudantes usando metodologias ativas que objetivem o domínio da leitura e redação de diferentes gêneros com os conhecimentos construídos ao longo de sua formação, “escrita formal” que são importantes para a construção ativa, estimulando a criação nas mais diversas situações comunicativas. Essas expressões confirmam a realidade de que não é possível produzir bons textos sem que haja informações prévias, o que justifica a importância de conhecer o tipo e o gênero textual e seus motivadores.

Nesse contexto, os professores de Língua Portuguesa, responsáveis por disciplinas de Produção Textual e oficinas de Redação, têm a missão de estimular e aprimorar a “Prática Textual” entre os discentes, conduzindo o processo de ensino aprendizagem, que inclui a estruturação das redações, cuidados com o uso da Língua Portuguesa e correta abordagem, argumentação acerca de temas e assuntos da atualidade. Diante desses desafios, as Metodologias Ativas, embora não sejam propriamente uma “novidade” (já que vêm sendo discutidas há várias décadas), ganham espaço na atualidade. Acredita-se que tais práticas pedagógicas são condizentes com o contexto atual, caracterizado pela presença maciça da tecnologia, e com o

perfil de aluno que se tem nos dias de hoje, acostumado à interatividade e conectado com o mundo à sua volta. Apresentar e discutir propostas de utilização de Metodologias Ativas podendo ser uma das inúmeras estratégias que o professor de língua portuguesa ou outras disciplinas podem adotar no ensino aprendizagem próxima da necessidade do aluno tornando-o não um ser passivo, mas ativo na busca do conhecimento. Segundo Kleiman (2002, p.17):

[...] se a leitura não for prazerosa, se o livro não for atraente, se a página impressa não tiver a beleza e a sofisticação de outros textos multisseriados que combinam harmoniosamente linguagens plásticas, musicais verbais, esse aspecto de leitura – a leitura como forma de prazer, continuará sendo privilégio de poucos.

Refletindo sobre as práticas pedagógicas que envolvem a leitura e produção textual, observa-se que o maior problema da falta de habilidade leitora é resultante a produção de textos está relacionada na forma como o professor vincula suas aulas. A autonomia da linguagem, bem como a língua são contribuições que dá para o indivíduo diversas formas de participação dinâmica e ativa na sociedade.

Ainda como enfatiza Castanheira, Maciel e Martins (2009, p.14): “[...] a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento que permitirá o indivíduo ter acesso a informação e criar novos conhecimentos”.

A escola e seus professores precisam procurar metodologias que despertem o interesse do aluno na busca do conhecimento principalmente os docentes de língua portuguesa.

Nesse contexto Paulo Freire (1989), pondera que a prática da leitura envolve primeiramente a leitura da realidade, em seguida a leitura da fala oral ou escrita, que nem sempre à longa jornada na escola faz uso da leitura da realidade em que o sujeito está inserido.

O desenvolvimento da leitura é muito mais do que signos gráficos escritos em uma folha de papel, está presente no modo do indivíduo perceber o mundo no seu redor e nas suas múltiplas formas de organização da sociedade. Através do ambiente que está inserido a aprendizagem se faz de forma natural e equilibrada.

Assim sendo, fica sobre a responsabilidade dos professores conciliarem, em suas práticas, essa aprendizagem informal que nossos alunos trazem em sua bagagem de conhecimento com as propostas de ensino do currículo.

3. METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Conceito de acordo com Bacich e Moran (2018 p.27): “Metodologias Ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas.

Assim, na concepção dos autores, o importante e fundamental para a existência das Metodologias Ativas, é o papel do aluno, como agente ativo no processo de aprendizagem. Medeiros ressalta a importância do discente, alçado à posição de protagonista no processo ensino aprendizagem, através da Metodologias Ativas:

É uma concepção educativa que estimula processos de ensino aprendizagem críticos e reflexivos, nos quais os estudantes participam ativamente e se compromete com seu próprio aprendizado. De maneira geral, as Metodologias Ativas se caracterizam por engajar o aluno em relação a novas aprendizagens, envolvendo-o em ações de compreensão, escolha e tomada de decisão. Assim, têm o potencial de despertar curiosidade dos adolescentes à medida que se inserem na conceituação e teorização, trazendo novos elementos que ampliam a compreensão do fenômeno em estudo. (Medeiros et al., 2014, p.323).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma contextualizada e crítica, e o que é essencial: tornando a educação formal mais atraente para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Segundo Elisa Alcântara, não faz mais sentido, no contexto atual, manter apenas metodologias calcadas em papéis estáticos de emissor-receptor:

A metodologia tradicional enfatiza a transmissão de conteúdo pelos professores, e isso fazia muito sentido no passado. Com a revolução tecnológica, a internet e o acesso facilitado as informações, este modelo ficou superado, uma vez que se pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e na interação com pessoas distintas por meio de recursos digitais. (Alcântara,2020, p.8).

Fundamentalmente, as Metodologias Ativas abrangem procedimentos e recursos didáticos e tecnológicos que conferem protagonismo e autonomia aos alunos. Assim, o estudante é o componente integrante da aprendizagem, não somente o receptor do conhecimento ajudando na construção do entendimento, sendo, o professor, um mediador desse processo. Devemos esclarecer que as Metodologias Ativas não se restringem ao estímulo desenfreado do uso de tecnologias em sala de aula, e também ao conhecimento livre e desacompanhado do professor, mas sim, gerando uma aprendizagem sistemática e planejada pelo docente, permitindo incentivando que o discente seja proativo, em seu aprendizado e na sua formação acadêmica- profissional. Contextualizando:

Os docentes têm uma importante missão em suas mãos, atuando não como meros transmissores de conhecimento, mas criando condições ao discente para aprender-a-aprender, produzindo um ensino de qualidade de forma construtivista, centrado no discente, promovendo uma mudança conceitual e facilitando a aprendizagem significativa. (Martins, 2020, p. 298).

Uma série de fatores contribuem para que, atualmente, as Metodologias Ativas sejam consideradas como ferramentas didático-pedagógicas nas aulas de leitura, redação e produção de texto. Despertando interesse dos estudantes envolvendo-o em uma aprendizagem de descoberta, pesquisa, investigação e estimulando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho colaborativo, portanto, quando se promovem atividades sobre leitura e produção ou escrita de textos na escola, devemos privilegiar seu caráter qualitativo, independente da quantidade de materiais produzidos ou gêneros

diferentes observados precisa-se planejar como esses textos serão produzidos e depois a sua reelaboração para que a aprendizagem seja significativa para o educador-educando e os seus leitores.

De acordo com Berbel (2011, p. 28), por sua vez, considera que “quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras”.

Nesse contexto cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que ampliem o letramento e possibilitem a participação significativa da escrita nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e por outras linguagens. De acordo com Soares, “discutir o desenvolvimento da língua oral e escrita é uma necessidade para quem deseja estudar a organização da competência textual, seja na perspectiva de produção seja na da compreensão, pois ler e escrever textos são tarefas que ocupam grande parte do tempo destinado às atividades escolares” (Soares, 2016, p. 21).

A leitura, acessa a memória, a apropriação da informação, o domínio da linguagem e o conhecimento de mundo, fatores que se tornam elementos fundamentais para o enriquecimento da escrita, e isso se clarifica de acordo com (Rossi, 2015, p.13) “ao ler, o ser humano apodera-se dos conhecimentos registrados nos textos escritos; sendo assim, quanto mais o sujeito ler maior será a sua capacidade articulação linguística com o mundo que o rodeia [...]”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's 1988), ressaltam que boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão inevitavelmente em modelos para a produção textual. É de se esperar que o aluno escritor iniciante redija seus textos usando referenciais estratégias de organização típicas de oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja escrita só estará colocada se as atividades escolares ofereçam uma rica vivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.

Podemos dizer que a leitura favorece a escrita, e está é capaz de reproduzir por escrito as informações obtidas na leitura com o propósito de produção textual produzindo textos estruturados adequadamente atingindo as expectativas do leitor cumprindo sua finalidade comunicativa.

Sabe-se que uma pessoa que tem o hábito da leitura possui mais facilidade para produzir textos ao lermos aumentamos nossa capacidade de comunicação como o nosso repertório interpretativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante, o exposto fica claro que a leitura é uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento, servindo também de alicerce para o fortalecimento fundamental para à produção textual, na qual os principais sujeitos o aluno, o professor e a escola buscarão mecanismo e instrumentos principalmente alicerçado nas Metodologias Ativas direcionando e instigando o aluno a produzir textos coerentes coesos e lacônico.

Vale lembrar que as atividades necessitam estar em conformidade com a função social do estudante, com o fim de aguçar a criatividade despertando o interesse em redigir textos com clareza transformando sujeitos passivos em ativos capazes de escrever sobre si e sobre sua visão de mundo.

A boa formação e qualificação docente do professor, cuja a qualidade dos conhecimentos possibilita atualizar e renovar as práticas educativas docentes no ensino de leitura e produção textual garantindo a melhoria do seu trabalho no contexto escolar.

Kleiman (apud Magalhães 2001, p. 245), complementa dizendo que: “[...] o modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino aprendizagem conceitos subjacentes”. É muito importante que o professor repense e reveja a prática pedagógica tendo como prioridade a aprendizagem do aluno nos conhecimentos de leitura, escrita e produção de texto habilidades primordiais para a sua atuação intrinsecamente na sociedade onde está inserido. Nessa mesma linha de pensamento, Winter (2017, p. 145-146) comenta que a formação do professor deve ser sempre contínua emergindo “[...]das questões contemporâneas e dos problemas educacionais que invadem as escolas e as salas de aula, exigindo que os professores invistam em atualizações pedagógicas”. Ensinar a escrever, produzir textos diversos são ações que requerem do professor uma atuação constante nesse contexto se faz necessário a formação e a capacitação progressiva e

continuada, pois, sua formação refletirá na sua prática pedagógica e como consequência na qualidade os resultados obtidos.

Portanto, é fundamental que a escola seja mais compromissada com a formação do aluno oferecendo condições e espaço para que seja resgatado no aluno o gosto pela leitura, pois aquele que lê tem a oportunidade de fazer parte e construir o seu próprio conhecimento, acumulando bagagem cultural sendo necessário para a sua formação do ser cidadão.

O compromisso de ensinar a ler e escrever na escola constitui-se em um meio e uma meta para todos os educandos. Meta porque alfabetizar é uma atribuição formal da escola. Meio porque, sem o domínio da leitura e escrita, nossos alunos ficariam a margem dos propósitos educativos mais amplo; entre eles, o de participar efetivamente de muitas práticas sociais de comunicação. (Collelo, 2011, p.11).

Contudo, é preciso que a família e também a sociedade possam colaborar com a escola contribuindo para que resgate no estudante o gosto pela leitura, oferecendo tempo, espaço e todos itens cuja função é fundamental para a apropriação das habilidades e competências dando significado ao seu saber a partir das diversidades de informações, sendo, possível sua interação de mundo com o propósito de transformação em conformidade as suas necessidades relevantes .Os desafios são muitos, porém, é imprescindível e eficaz resgatar o valor da leitura e a produção textual compreendendo a sua importância e contribuição para transformação de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Elisa F (Org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias ativas. Volta Redonda: FERP, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, Jose. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As Metodologias Ativas e a Promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, p. 25-40, jan./jun.2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade**: uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2017.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Marcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COLELLO, S. M.G. **Textos em Contextos**. 2ª. ed. São Paulo: Sammus, 2011.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: **Uma história de vida**. 2ª ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 1989.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: Teoria e Prática. 9ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MAGALHÃES, L. M. **Modelos de educação continuada**: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: Kleiman, A.B (org). A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2001.

MARTINS, Gercimar. **Metodologias Ativas**: métodos e práticas para o século XXI. Quirinópolis: Editora IGM, 2020. Ebook.

MEDEIROS, Amanda; BISINOTO, Cynthia; ARAÚJO, SOUZA, Tatiana; OLIVEIRA, Maria Claudia. **Docência na socioeducação**. Brasília: Editora UnB, 2014.

ROSSI, A. **Linguística textual e ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: InterSaber. 2015.

SOARES, Maria, Elias. A Produção de Textos na Escola. **Revista do GELNE** ano 1, n. 1, p. 21-25, fev. 2016.

WINTER, E. M. **Didática e os caminhos da docência**. Curitiba: InterSaber.

FAUVISMO: HENRI MATISSE – UMA PROPOSTA PARA O QUINTO ANO DO CICLO INTERDISCIPLINAR

Rúbia Chavasco Fuga

“Há pessoas que transformam o Sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio Sol” – Pablo Picasso

RESUMO

Esse trabalho aborda o tema Fauvismo e seu grande representante artístico Henri Matisse, após explicação do contexto histórico e artístico da época desde seu nascimento em 1869. Em seguida, o termo Fauvismo é esmiuçado para então aprofundarmos no artista Matisse que dedicou suas obras a esse grande movimento de vanguarda. Falaremos sobre sua biografia, datas importantes e as diversas formas de expressões artísticas que ele criou ao longo de sua vida. Por fim, discutiremos o Currículo da Cidade de São Paulo, focado na disciplina Arte, no papel do professor, ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental e mais especificamente no quinto ano do ciclo interdisciplinar para então finalizarmos com uma proposta de sequência didática a ser desenvolvida com os estudantes e transformar toda a teoria apresentada nesse trabalho em ação, de maneira lúdica, real, motivadora e interessante para a realidade em que eles estão inseridos.

Palavras-chave: Fauvismo – Henri Matisse - Currículo.

ABSTRACT

This paper addresses the theme Fauvism and one of the biggest exponents Henri Matisse, after an explanation about the historical and artistic context of that time since 1869, the year that he was born. Next, the term Fauvism is developed so that we can talk about the artist Matisse who dedicated his masterpieces to this important Vanguard movement. We are going to talk about his biography, important dates and his many forms of artistic expressions that he created along his life. To conclude, we are going to discuss Sao Paulo's city Curriculum, in Arts, the importance of the teacher, teaching and learning Arts in the Elementary School focused in the fifth grade of the interdisciplinary cycle so then we can finalize with a proposal of Following Teaching to be taught with students and transform all the theory that is showed in this paper into action in a playful way, real, motivating and interesting to their reality of society.

Word Key: Fauvism – Henri Matisse - Curriculum

INTRODUÇÃO

Este trabalho intitulado “Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar” tem como objetivo apresentar o estilo artístico denominado Fauvismo, focando no artista e por fim apresentar uma sequência didática. Serão expostos os principais pontos deste movimento que apesar de ter sido breve deixou sua marca profunda nos movimentos subsequentes.

No primeiro capítulo “Contexto Histórico-Artístico e Fauvismo” abordaremos os principais fatos que marcam a história desde o nascimento do artista em 1869 e o movimento Fauvista.

No capítulo seguinte “Henri Matisse” será tratado o maior expoente deste estilo, artista que trilhou vários caminhos até chegar ao Fauvismo e que, depois do movimento ter se dissolvido não o abandonou completamente, ele continuou a se aprofundar e a investigar na pesquisa da cor como tema da pintura.

“O currículo de Arte da Cidade de São Paulo” é o terceiro capítulo que discutirá o currículo, o papel do professor, como é ensinar e aprender essa disciplina numa escola pública municipal, os Objetos de desenvolvimento sustentável e por fim será apresentada uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar.

O trabalho em questão visa discutir sobre o Fauvismo, Henri Matisse e como realizar um trabalho significativo sobre esse tema na aula de arte baseando-se num quinto ano do ciclo interdisciplinar.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRIO-ARTÍSTICO E O FAUVISMO

Neste capítulo “Contexto Histórico-artístico e o Fauvismo” abordaremos a linha do tempo com os principais fatos que marcaram a história das artes e conceituaremos o movimento de vanguarda do século XX, determinado como Fauvismo.

1.1. Contexto Histórico-artístico

De acordo com Strickland e Boswell (1999), se faz necessário compreender o contexto histórico para podermos melhor entender o movimento artístico, sendo assim começaremos em 1869 com o nascimento de Henri Matisse. Observe a tabela:

1873	Aparecem as primeiras fotografias coloridas
1874	Impressionistas fazem a primeira exposição em grupo
1886	Os impressionistas fazem a última exposição
1889	A torre Eiffel é construída
1891	Gauguin vai para o Taiti
1892	Rodin esculpe Balzac

1893	Difunde-se o Art Nouveau
1895	Os irmãos Lumière introduzem o cinema
1905	Primeira exposição Fauvista. Die Brücke é fundado
1907	Brancusi faz a primeira escultura abstrata
1908	Picasso e Braque fundam o Cubismo
1908-13	Pintores da Ash Cam introduzem o realismo
1910	Kandinsky pinta o primeiro quadro abstrato. Os Futuristas lançam manifesto
1916	Começa o Dadaísmo
1917	De Stijl é fundado
1918	Fundação da Bauhaus
Anos 20	Muralistas mexicanos ativos
1920	Soviéticos abolem o construtivismo
Anos 30	Pintores da American Scene entram em cena
1936	Realistas sociais pintam arte política
1937	Picasso pinta Guernica
1950	Expressionismo abstrato é reconhecido
1954	Morre Henri Matisse

1.2 Fauvismo

O Fauvismo foi um dos primeiros movimentos de vanguarda do século XX, sua existência foi breve, entre 1905 e 1907. Influenciado pelos neoimpressionistas, o que também chamou a atenção do grupo foram as artes africanas, com seu primitivismo, e as orientais com sua forma de representação diferente das convenções ocidentais.

Os primeiros a formarem o grupo fauvista se conheceram no estúdio de Gustave Moureau, eram eles: Henri Matisse, Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin. Depois se juntaram ao grupo André Derain, Maurice de Vlaminck, Othon Friesz, Raol Dufy, Kees van Dongen, Georges Braque, entre outros.

Não havia manifesto, teorias ou normas rígidas que o artista devesse seguir e o grupo nem era homogêneo - eles não tinham a intenção de formar

um grupo organizado. A classificação do Fauvismo como um estilo e a nomeação de seus representantes foi dada pela crítica e pelo público. Seus trabalhos foram expostos juntos, na galeria que ficou conhecida como *Le cage des fauves* - a jaula dos animais selvagens. Há vários relatos conflitantes sobre como e quando a palavra *fauve* foi primeiro usada. A melhor história é a tradicional: na galeria, o crítico Louis de Vauxcelles notou uma estatueta convencional circundada de todos os lados por pinturas selvagemmente coloridas, o que o levou a exclamar: “Ah, Donatello au milieu des fauves”. (Ah, Donatello entre animais selvagens). Porém há outra versão que diz: [...] “A palavra francesa *fauves* significa um animal selvagem grande, mas também descreve a cor fogosa e brilhante da juba dos leões; daí a referência aos cabelos ruivos de Matisse!”, (GILOT, 1992, p. 65).

Eram utilizadas cores fortes, saturadas e sem mistura, era comum a distorção dos modelos ou objetos em favor da composição, pois o principal da pintura era a cor em si e não o motivo retratado. A maior contribuição do Fauvismo foi o de ter libertado a cor de seu caráter naturalista. Os motivos fauvistas eram na sua maioria alegres e de caráter puramente decorativos. Como encontramos nesta passagem:

“O entusiasmo pela arte primitiva, a retomada do neoimpressionismo de Van Gogh e Gauguin e a defesa da arte como expressão de estados psíquicos, de impulsos e paixões individuais - contra o registro impressionista da natureza por meio de sensações visuais imediatas -, aproxima o fauvismo do expressionismo alemão, organizado no mesmo ano de 1905 no *Die Brücke* ('A ponte'). Se isso é verdade (e o fauvismo francês teve, como sabido, grande impacto no movimento alemão), é possível observar derivas diversas nas duas produções de talhe expressionista. Distantes do acento dramático e das figuras distorcidas, caros aos alemães, os pintores franceses elegem a cor, a luz, os cenários decorativos e a expressão da alegria, ao invés da dor e da angústia”. (BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL, 2019, p. 01)

A primeira exposição do grupo Fauvista foi no Salão de Outono em 1905, onde expuseram, além de Henri Matisse:

Albert Marquet (1875-1947)

Pintor francês, reconhecido como desenhista. Integrou o grupo dos *fauves* no Salão dos Independentes, em 1901, e no Salão de Outono, de 1904 a 1906. Em 1910, abandonou a cor pura pelas harmonias sensíveis.

André Derain (1880-1954)

Pintor francês. Um dos principais representantes do fauvismo optou pelo uso de cores puras em suas obras mais características, por volta de 1900, ligou-se a Maurice de Vlaminck e a Matisse. Autor com Matisse de paisagens de Collioure, em 1905.

Georges Rouault (1871-1958)

Pintor francês. Notável por seus traços grossos e negros e pela temática oriunda do catolicismo. Adepto do novo estilo, embora não faça uso das cores brilhantes em suas prostitutas e palhaços.

Maurice de Vlaminck (1876-1958)

Pintor francês. Um dos mais destacados representantes do fauvismo. No início da carreira, adotou mais tarde estilo entre expressionista e realista. O mais importante paisagista francês contemporâneo. Responsável por vibrantes paisagens, construídas, de modo geral, com aplicação de tinta diretamente do tubo sobre a tela.

Raoul Dufy (1877-1953)

Pintor, gravador e decorador francês. Do impressionismo se converte ao fauvismo por influência de Matisse. Dufy destacou-se como um dos expoentes do fauvismo, seu estilo foi marcado pela leveza dos traços e valorização das cores.

Contrastes tonais e a geometrização da forma caracterizaram sua obra. Ainda temos artistas que tiveram uma breve passagem pelo grupo fauvista, tais como:

Charles Camoin (1879-1965)

Pintor francês. Ligado ao grupo dos *fauves* sofreu influência de Cézanne e de Renoir.

Georges Braque (1882-1963)

Pintor francês. Um dos criadores do cubismo. Após uma fase inicial e breve de tendência ainda impressionista, aderiu em 1906 ao fauvismo, com Friesz, e submeteu-se por algum tempo ao impacto da obra de Cézanne. Seu encontro com Picasso, em 1907, foi decisivo para que ambos formassem um conceito novo de espaço, rompendo com os efeitos de luz dos impressionistas e com a perspectiva naturalista vigente na pintura ocidental desde o Renascimento.

Henri Manguin (1874-1949)

Pintor francês. Companheiro de Matisse na Escola de Belas-Artes integrou o grupo de fauvistas.

Othon Friesz (1879-1949)

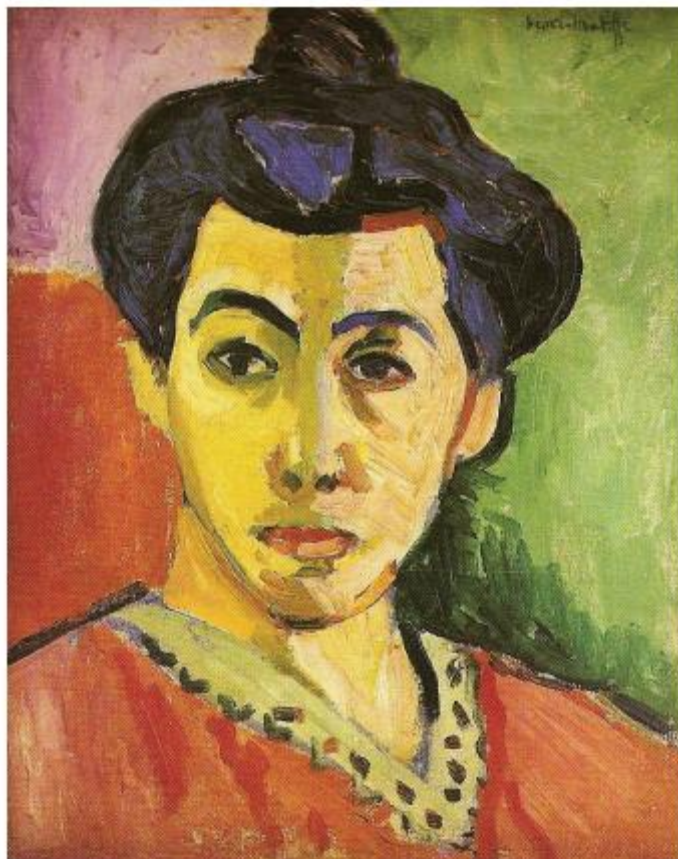
Pintor francês. Representante do fauvismo distanciou-se do movimento em 1908 com uma pintura austera de composições clássicas.

Jean Puy (1876-1960)

Foi um pintor fauvista, conhecido como um dos principais intervenientes deste movimento artístico. Puy é igualmente lembrado como sendo um dos primeiros fauves.

Kees van Dongen (1877-1968)

Em 1902, pintou seu primeiro retrato fauvista. Dois anos mais tarde participou do Salão dos Independentes e começou a trabalhar junto com Vlaminck e Derain. Vollard, Marchand e dono de galeria, se interessou vivamente por sua obra e organizou sua primeira exposição individual. Convidado pelo grupo Die Brücke (A Ponte), viajou para Düsseldorf, onde expôs suas obras junto com as dos expressionistas.



RETRATO DE MADAME MATISSE
CONHECIDO COMO A FRONTEIRA VERDE 1905

Imagem 1

Por fim, de acordo com Frazão (2019), o Fauvismo foi o primeiro movimento moderno do século XX, essa corrente artística teve seu nome derivado do uso das cores fortes e chocantes, assim como livre tratamento da forma de representação do mundo. A obra acima demonstra a primeira pintura considerada Fauvista, é da mesma época da exposição no Salão dos Independentes, que encabeça a “rebelião” dos *fauvistas*.

CAPÍTULO II

HENRI MATISSE

Neste capítulo intitulado “HENRI MATISSE” abordaremos a biografia do artista, que de acordo com Diana (2017), foi pintor, escultor, decorador, ilustrador, gravurista e até professor de artes, no entanto, seu maior legado foi o de ter de libertar a cor de sua função de segundo plano para destacá-la como elemento pictórico importante na composição. Abordaremos as datas

importantes de sua trajetória, suas pinturas, influências mediterrâneas, painéis decorativos, livros ilustrados, colagens, esculturas e a capela do Rosário.

2.1 Datas

1869: 31 de dezembro em Côteau-Cambrésis, no norte da França, nasce Henri Émile Benoit Matisse.

1882: Estudos no Liceu de San Quentin.

1887: Início dos estudos em Direito.

1889: Primeiro emprego de advogado no consultório de Mestre Duconseil em Saint-Quentin.

1890; Uma apendicite o retém no leito durante um ano. A mãe oferece-lhe um estojo de pintura. Primeiras cópias de quadros. Frequenta os cursos de desenho da escola Quentin de La Tour, continuando seu trabalho de escrevente.

1891: Viagem a Paris: estudos preparatórios para admissão à Escola de Belas Artes de Paris na Académie Julian onde ensinam Bouguereau e Ferrier.

1892: Prefere o estúdio de Gustave Moreau onde encontra Albert Marquet, Rouault, e depois, um pouco mais tarde, Camoin e Manguin.

1894: Nascimento de sua filha Marguerite, com cuja mãe só se casará em 1898.

1895: Gustave Moreau, apreciando seus trabalhos, o aceita como seu discípulo. Viagem à Bretanha. Instala-se no n.º 19 do Quais Saint-Michel.

1896: Expõe, com sucesso, no Salon da Société Nationale des Beaux-Arts de que é membro associado: *La Liseuse* é comprado pelo Estado. Segunda viagem à Bretanha onde encontra John Russel, amigo de Van Gogh e de Monet.

1897: Morte de Mallarmé e de Gustave Moreau. Exposição dos Nabis na casa de Durand-Ruel. Pinta com modelo com Marquet. Compra de Vollard *Les Trois Baigneuses* de Cézanne (que oferecerá ao Petit Palais em 1936), um gesso de Rodin e uma tela de Gauguin.

1898: Casa-se com Amélie-Noémi-Alexandrine Parayre.

1900: Grandes dificuldades financeiras. Trabalha com Marquet na decoração do Grand Palais. A sua mulher abre uma loja de modas. Nascimento de seu filho Pierre.

1901: Expõe no Salão dos Independentes.

1902: Expõe na casa Berthe Weil. Retrospectiva Toulouse-Lautrec.

1903: Fundação do Salão de Outono onde expõe com Rouault e Derain. Retrospectiva Gauguin, morto nesse ano. Primeiras gravuras a água-forte.

1904: Primeira exposição pessoal na casa Vollard. Estadia de Verão em Saint-Tropez junto de Signac e de Cross. Experimenta a técnica neoimpressionista.

1905: Expõe Luxo, Calma e Volúpia que Signac compra. No Salão de Outono rebenta o escândalo dos Fauves. Mulher de Chapéu, que é a bandeira deles, é comprada pelos Stein.

1906: Expõe A Alegria de Viver nos Independentes. Visita Biskra na Argélia. Morte de Cézanne. Mostra uma escultura negra a Picasso. Primeiras litografias e gravuras.

1907: Troca de quadros com Picasso que trabalha nas Demoiselles d'Avignon. Luxo 1 é exposto no Salão de Outono. Visita Pádua, Florença, Arezzo e Siena.

1908: Abertura de uma academia nos Invalides. Viagem à Alemanha. Exposição em Nova Iorque, Moscou (La Toison d'Or = O Velo de Ouro) e Berlim. Pinta a Mesa de Jantar Vermelha.

1909: Compra uma casa em Issy-les-Moulineaux. Chitukine encomenda-lhe A Dança e A Música.

1910: Viagens para a Espanha.

1911-12: Viagem a Moscou para instalação de A Dança e A Música. Estuda os Ícones. Várias viagens a Tânger com Marquet e Camoin.

1913: Exposições das pinturas marroquinas na casa Bernheim-Jeune. Participação na Secessão de Berlim, na Armory Show em Nova Iorque, Chicago e Boston.

1914: As obras expostas em Berlim são apreendidas. Encontra Juan Gris refugiado em Collioure e ajuda-o financeiramente. Instala-se no Quai Saint-Michel. Pinta Notre-Dame e Porta-Janela em Collioure.

1915: Exposição em Nova Iorque.

1916: Exposição em Londres. Primeiro Inverno em Nice.

1918: Encontra Renoir em Cagnes. Expõe com Picasso na Galerie Paul Guillaume. Morte de Apollinaire.

1919: Exposição em Londres. A Mesa Preta, com Antoinette como modelo.

1920: Executa cenários e indumentária do Chant du Rossignol para os Ballets russos de Diaghilev. Verão em Londres e depois em Étretat.

1921: Desloca-se entre Étretat e Paris.

1922: Série das Odaliscas.

1924: Exposição em Nova Iorque, retrospectiva em Copenhague.

1925: Viagem à Itália. Figura Decorativa em Fundo Ornamental.

1927: Recebe o Prêmio Carnegie em Pittsburg. Exposição na casa de seu filho Pierre Matisse em Nova Iorque.

1930: O Dr. Barnes encomenda-lhe A Dança. Albert Skira pede-lhe que ilustre as Poesias de Mallarmé. Viagem ao Taiti, Nova Iorque e São Francisco. Regresso por Suez. Membro do júri do Prêmio Carnegie. Picasso recebe este, depois dele.

1931: Ilustra as poesias de Mallarmé, expõe em Paris, Basileia e Nova Iorque.

1932-33: Segunda versão de A Dança e viagem a Merion para se instalar.

1934-35: Lydia Delectorskaia posa para Nu Cor-de-Rosa.

1937: Cenário para Rouge et Noir dos Ballets russos. Sala especial para a exposição dos Mestres da arte independente no Petit Palais.

1938: Cenografia e vestuário para o ballet “Vermelho e Negro”, de Chostakovich, exposições com Picasso e Braque em Oslo, Estocolmo e Copenhague.

1940: Separa-se de Amélie. Pinta A Blusa Romena e O sonho.

1941: Operado de uma grave afecção intestinal na clínica do professor Leriche, em Lyon. Ilustração do Florilège des Amours de Ronsard e de Pasiphae de Montherlant.

1943: Instala-se em Vence, villa Le Rêve, onde residirá até 1948.

1944: Começa a série dos papéis a guache e colados que formam a ilustração de Jazz publicado por Tériade em 1947. Trabalha na ilustração das Fleurs du Mal de Baudelaire. A Senhora Matisse é presa e a sua filha deportada por atos de resistência.

1945: Retrospectiva no Salão de Outono. Expõe com Picasso no Victoria and Albert Museum, em Londres. Expõe na casa de Maeght as suas recentes telas com fotografias dos estados sucessivos delas.

1947: Recebe a Legião de Honra. Morte de Bonnard e de Marquet.

1948: Decora a capela do Rosário do convento dominicano de Vence.

1950: Grande prêmio de pintura na XXV Bienal de Veneza.

1951: Inauguração da Capela de Vence. Léger executa os vitrais da igreja de Audincourt. Exposições no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, em Cleveland, Chicago, São Francisco e Tóquio.

1952: Inauguração do Museu Matisse em Cateau-Cambrésis. Série do Nu azul.

1954: 3 de novembro; morte de Henri Matisse. Repousa no cemitério de Cimiez num terreno oferecido pela cidade de Nice.

2.2 Biografia

Henri Émile Benoit Matisse nasceu em 31 de dezembro em Cateau-Cambrésis, no norte da França, seu pai era negociante de cereais e como um provinciano seu destino era o de ajudar o negócio da família. De acordo com Frazão (2019), aos 18 anos foi enviado a Paris para estudar Direito, ao terminar seus estudos voltou para sua cidade onde logo arranhou emprego em um escritório de advocacia. Como na época não existia a datilografia para agilizar o serviço, ele tinha de copiar os documentos manualmente e como era uma tarefa ingrata, para se divertir, Matisse colocava nos documentos fábulas de La Fontaine. Aos 21 anos teve uma crise de apendicite, o que o obrigou a ficar na cama se convalescendo por algum tempo e para se distrair sua mãe o presenteou com uma caixa de tintas e um livro— o Manual Geral de pintura a óleo de Goupil.

Segundo Diana (2017), Matisse acabou tomando gosto por esse passatempo e começou a dedicar pelo menos uma hora antes do trabalho para a pintura. Teve também instruções de mestres da escola têxtil de Saint-Quentin. Não foi fácil convencer seus pais de que o que queria era ir para Paris estudar pintura, eles não acreditavam que esta podia ser uma carreira mais estável do que a de advocacia. Em 1892 Matisse finalmente chega a Paris, com o consentimento de seus pais, para estudar pintura.

Seu início foi tardio, já tinha quase 23 anos, o que difere de muitos grandes artistas que desde a infância já desenhavam, estudavam pintura e já tinham tido maior contato com arte do que o já adulto Henri Matisse.

Quando em Paris se matricula na Académie Julian para se preparar para os exames da École des Beaux-Arts, acreditando que assim conseguiria abrir as portas para uma carreira tranquila e bem-sucedida à maneira tradicional.

Na Académie Julian ouviu de seu professor, o artista Bouguereau, que nunca conseguiria desenhar. De tanto ter de ficar copiando coisas sem sentido, Matisse deixou a Académie. Começou a trabalhar por conta própria no pátio da École des Beaux-Arts, onde esperava que algum professor o visse e o aceitasse como aluno.

Assim aconteceu com Gustave Moreau, que mesmo Matisse não passando em todos os testes, foi admitido em sua classe. Lá conheceu Albert Marquet, Henri Charles Manguin e Charles Camoin, os primeiros a se juntarem no movimento fauvista. Matisse passou vários anos sendo aluno de Gustave Moreau, quando o seu mestre faleceu, o professor que o substituiu pediu que ele se retirasse da aula, pois já estava muito velho para frequentá-las. Após sua saída da École des Beaux-Arts abre um ateliê com André Derain.

Matisse ao contrário dos outros, não desprezava os grandes mestres, ia pacientemente ao Louvre copiá-los, sempre experimentou diversos estilos e teve uma grande base teórica, isso fez com que quando abriu sua escola de pintura, os alunos ficassem surpresos ao encontrarem um professor tradicional ao invés de um maluco liberal. Ele levava tão a sério seus princípios e tinha uma postura tão correta que acabou sendo o líder natural dos Fauvistas e certa vez André Derain pediu a Matisse que fosse a sua casa convencer seus pais de que a carreira de artista era respeitável.

No começo de sua carreira passou por algumas dificuldades financeiras, o que o fez trabalhar como decorador de frisos e sua esposa a abrir uma loja de moda para ajudar no orçamento. Ao começar expor no Salão da Sociedade Nacional de Belas Artes e ter um quadro comprado pelo governo para a casa presidencial, a tela “A leitora”, sua carreira começa a fluir e é convidado a se associar na Sociedade Nacional de Belas Artes. Contudo quando o Fauvismo explodiu no Salão de Outono, os membros da Associação ficaram tão chocados que expulsaram Matisse.



A LEITORA 1894

Imagem 2

Porém, nada desanimava a fé de que este era o seu caminho, continua com sua disciplina invejável e sua curiosidade permanente em busca de um estilo próprio fazendo com que ele seja reconhecido como um supremo colorista e idealizador de uma arte tranquila, harmoniosa e agradável, não sendo influenciado e nem abalado pelos acontecimentos do seu tempo. Era um artista cuidadoso, prudente e paciente, que não descansava nunca. Seus trabalhos eram elaborados a partir de muitos estudos e experimentos (na maioria em tamanho natural). Por tudo isso Matisse é considerado, ao lado de Picasso, um dos grandes gênios da pintura do século XX.

Tucker (1999) diz que a posição central de Matisse na arte Moderna foi sustentada e conquistada porque ele conhecia as boas e essenciais qualidades em cada ramo das artes plásticas, assim como isolar e desenvolver tais qualidades.

Tanto no quadro de cavalete quanto na decoração mural ou desenho feito por diferentes meios, a atitude do artista com essas modalidades estava fundamentada na independência delas. Respeitando a tradição, seus meios e feitos, atitude de pensamento, método de trabalho adequado, o fator que as unifica consiste apenas na confiança e intuição do artista.

2.3 Pinturas

No início de sua carreira Matisse tinha certa influência de Cézanne, Gauguin, Van Gogh e os pós-impressionistas. Começou com um estilo que se aproximava dos Impressionistas e sua primeira obra exposta foi “A mesa de jantar”. Antes de iniciar o movimento que iria mudar de vez sua carreira, flertou com influências sofridas por Chardin, como na obra “Mesa com livros”; Cézanne, de quem comprou obras, cuja influência repercute na tela “Homem nu ou escravo”; com Paul Signac arrisca uma tendência pontilista onde podemos ver em “Luxo, Calma e Volúpia”. Até chegar à primeira obra considerada Fauvista como “Retrato de madame Matisse”, ver imagem 1, conhecido como “A fronteira verde”.

Sempre em busca de um estilo que lhe agradasse, Matisse sob influência de Juan Gris pesquisou o Cubismo no intitulado “A lição de piano” Embora tenha experimentado diversos estilos, Matisse acabou preferindo criar o seu, uma simplificação da forma cada vez maior e o emprego de cores distintas da realidade, mas de acordo com uma ordem interior. Como disse para seus alunos nas aulas que deu entre 1907 e 1909: “Não se devem estabelecer relações de cor entre o modelo e o quadro; deverá considerar unicamente a equivalência existente entre as relações de cor de seus quadros e as relações de cor do modelo”, tradução de Berta Silveira (1995).



A MESA DO JANTAR 1897

Imagem 3



MESA COM LIVROS 1890



HOMEM NU OU ESCRAVO 1900

Imagem 4

Imagem 5



LUXO, CALMA E VOLÚPIA 1904



ALIÇÃO DE PIANO 1916

Imagem 6

Imagem 7

Após a exposição Fauvista no Salão de Outono de 1905, o escândalo *fauve* foi inevitável, Matisse foi ridicularizado, mas não cedeu as críticas e continuou aprofundando cada vez mais seus estudos relativos a cor e a simplificação das formas, dando um caráter decorativo às suas obras, sem se preocupar com problemas, angústias ou turbulências. Sua maior preocupação era de que seus quadros fossem um descanso para os olhos, um paraíso perdido que se podia contemplar através da tela. Matisse ia se interessando cada vez mais pelas possibilidades da cor como elemento pictórico que poderia ser utilizada como planos justapostos. Podemos perceber isto na obra “A alegria de viver” e nesta análise de Gênios da Pintura (1967):

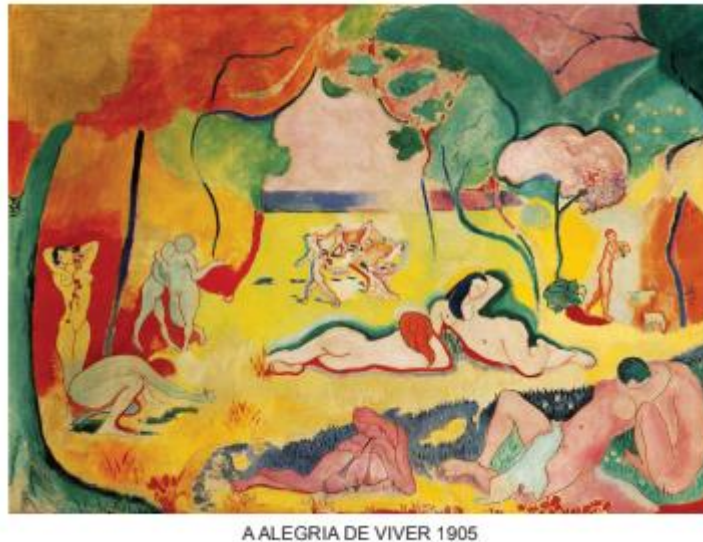


Imagem 8

Matisse é chamado de apóstolo de formas otimistas, pois toda sua pintura apresentada com pinceladas vibrantes, amplos planos chapados, serenos ou alegres, quentes e atraentes. Sua obra é encantada e envolvida pela luz. A essência de suas obras obedece a uma exigência que é a composição. Tudo é sacrificado à exigência formal, ou seja, objetos e pessoas ocupam o lugar na tela e se materializam seguindo a determinação da estrutura.

Deste modo, tudo que é colocado na obra é apenas um pretexto que o artista usa para construir composições formalmente impecáveis. Eles estão no quadro, não somente pelo valor de sua forma, e tanto isso é demonstrado que Henri Matisse em sua fase adulta praticamente sai dos recintos fechados para buscar inspirações, ele retrata recintos internos, onde cada recanto pode ser ocupado por algum objeto.

E pouco interessa ao artista se as formas que preenchem os ambientes sejam emprestadas por naturezas-mortas ou pessoas. A vibração das tintas puras, com intensa claridade, revela o temperamento juvenil do mestre, com enfoque na cor como linguagem única, e a forma, a melhor maneira de difundir a mensagem do otimismo, colhida nos aspectos do dia a dia da vida, depurados pela pureza pictórica, desinteressada pelo conteúdo.

2.4 Influências Mediterrâneas

Em 1906 Matisse faz uma viagem para a Argélia, onde comprou telas e cerâmicas, objetos que o faz se interessar cada vez mais pelos padrões decorativos. Matisse ainda voltaria à Argélia mais duas vezes, em 1912 e 1913, junto com a viagem que fez ao Marrocos; foram experiências que repercutiram em telas que retratam odaliscas e em outra com motivos de estampas.



O CAFÉ ARÁBE 1913

Imagem 9



O RIFENHO EM PÉ 1913

Imagem 10



ODALISCA COM CALÇAS CINZA 1912

Imagem 11

ODALISCA SENTADA COM BRAÇOS PARA CIMA
(POLTRONA COM LISTRAS VERDES) 1923

Imagem 12

2.5 Janelas

Matisse sempre se interessou muito por janelas e o que elas podiam revelar, as vistas das janelas ora podiam enganar o espectador com fusões da decoração para com o exterior, ora podiam mostrar uma paisagem ao longe.



JANELA ABERTA, COLLIOURE 1905

Imagem 13



HARMONIA EM VERMELHO 1908

Imagem 14

2.6 Painéis decorativos

Suas obras-primas foram os painéis decorativos “A dança” e “A música”, feita por encomenda de um colecionador russo chamado Serguei Schuskin, que há havia comprado “Harmonia em Vermelho” e pretendia decorar as escadarias de sua casa. Matisse surpreende com painéis que alcançavam um novo patamar em sua carreira, as formas são compostas com a máxima economia de meios e com a máxima exploração da cor. Schuskin, porém, hesita em colocar os painéis em sua casa por achar que havia muitos nus e que isso era indecoroso.

Após certa mágoa de Matisse e remorso de Schuskin, este volta atrás e finalmente pendura os painéis. Em 1930, Alfred J. Barnes lhe encomenda a decoração de três grandes vitrais para a fundação que leva seu nome numa cidade da Pensilvânia nos Estados Unidos, este como Schuskin, também havia adquirido obras de Matisse. A possibilidade de casar sua pintura com uma utilidade decorativa (coisa que ele sempre almejou), fez com que Matisse retomasse o tema de “A dança”. Apesar de trabalhar na França, Matisse fez

questão de fazer o painel em escala real, mas deram a medida errada dos espaços – o que só foi percebido na colocação – e Matisse teve de refazer o trabalho. O painel abaixo foi recolhido e não há qualquer reprodução colorida da versão definitiva – decisão tomada pelo proprietário.



A DANÇA ESTUDO PREPARATÓRIO 1910



A DANÇA VERSÃO DEFINITIVA 1910



A DANÇA I ESTUDO PREPARATÓRIO 1930



A DANÇA 1930-32

Imagem 15

De acordo com Barbosa (2009), além do painel “A dança” ele também deixou de lado a pintura, nos anos 40, e entregou-se apenas a trabalhos decorativos, como os cartões para as tapeçarias Polinésias e maquetes para painéis estampados sobre linho. Expressão e decoração, para Matisse, seria uma mesma unidade, uma mesma coisa, o último termo estaria condensado no primeiro. A lição que ele nos deixou é que um grande artista tem de olhar para a vida sem nenhum preconceito, e as obras de Matisse e sua trajetória comprova esse ponto de vista.

2.7 Livros ilustrados

Matisse por volta dos anos 30 é convidado a ilustrar uma nova edição dos poemas de Mallarmé, pelo editor suíço Albert Skira. Suas ilustrações consistiram em uma série de gravuras que eram uma composição gráfica a favor do livro, já que o texto formava uma área “preta” ele decidiu ilustrar em “branco”. Os desenhos eram feitos com linhas bem finas, complementando o texto e as margens para não confrontarem com a massa preta da mancha gráfica. As imagens fugiam das habituais encontradas nas suas telas, ele fez um cisne, um barco, uma cabeça feminina com cabelos encaracolados em volta e os retratos de Edgar Allan Poe e Baudelaire.

Após este empreendimento Matisse ainda ilustrou *Ulisses* de James Joyce, *Pasiphaé* de Henry de Montherlant (que neste caso era o contrário das ilustrações de Mallarmé - ilustradas em preto - já que o texto continha muitas áreas em “branco”), uma antologia de poemas de amor de Ronsard, poemas de Charles d’Orleans (neste ele ilustrou, selecionou os poemas e os escreveu a mão) e o ponto máximo de seu trabalho como ilustrador de livros, foi o seu próprio: *Jazz*. Matisse também ilustrou mais quatro livros não muito mais importantes que estes mencionados acima. *Jazz* foi iniciado em 1943 e publicado em 1947, Matisse ilustrou e o escreveu à mão. O texto também foi uma criação sua e consistia em reflexões sobre arte, amor entre outras coisas. A função do livro era simplesmente visual, que continham suas memórias sobre circo, folclore e viagens. Como vemos nas imagens: “Cavalo, tratador e palhaço”, “O enterro de pierrot”, “A lagoa”, “O cowboy”, “Icaro” e “O destino”.

Imagem 16

Imagem 17



CAVALO, TRATADOR E PALHAÇO 1947

Imagem 18



O ENTERRO DE PIERROT 1943

Imagem 19



A LAGOA 1944

Imagem 20



O COWBOY 1943-44

Imagem 21



ICARO 1943

Imagem 22



O DESTINO 1946-47

Imagem 23

2.8 Colagens

Devido a problemas de saúde (uma grave cirurgia no estômago), seus últimos anos foram passados principalmente na cama, não podendo ficar muito tempo em pé, Matisse se viu obrigado a deixar a pintura um pouco de lado e passa a desenvolver uma técnica que consistia em pintar papéis com guache, recortá-los e depois colá-los em algum suporte. Isso possibilitou que ele não parasse totalmente de produzir e de investigar a cor como sempre aconteceu em sua carreira.

Matisse já havia utilizado essa técnica no processo de elaboração do quadro "A Dança" e no livro ilustrado Jazz. O que conferia originalidade ao

processo das colagens de Matisse era justamente o pioneirismo em elevar este trabalho manual e muitas vezes desprezado ao nível de arte. Quando começou com esta técnica, ela era somente um auxiliar na diagramação dos murais, depois ele utilizou a técnica em tapeçarias, mantas, cerâmicas e vitrais. Suas colagens revelam cores fortes, formas simples e cheias de movimento que caracterizam seu estilo como em “Nu azul” e chegam até a penetrar no abstracionismo como em “O caracol”.



ANIMAIS MARINHOS 1950

Imagem 24



MIMOSA 1949-51

Imagem 25



NU AZUL 1952



O CARACOL 1953

Imagem 26

Imagem 27

2.9 Esculturas

Henri Matisse também enveredou pelo mundo da escultura, somente dez anos após ter iniciado sua carreira como pintor, não objetivando a monumentalidade e nem impressionar as pessoas. Suas esculturas são pequenas e transmitem calma, sua falta de habilidade técnica não comprometeu o desenvolvimento de peças interessantes e com um estilo entre o tradicional e seu estilo próprio, apesar de ter se esforçado muito para conseguir se acostumar com o trabalho tridimensional.

Sua ideia era de que as esculturas o ajudassem na pintura, e muitas de suas obras saíram de quadros como a peça “Nu reclinado”. Temos uma visão mais abrangente das esculturas de Matisse, que segundo Tucker (1999), até 1990, com exceção da obra figurativa e acadêmica, a maior parte das pinturas de Matisse havia sido paisagens, interiores e naturezas-mortas. Eles estava vivenciando uma série de influências e estilos, sem encontrar uma área grande o bastante para conter-lhe a ambição crescente. Matisse iniciou na escultura porque queria incorporar a figura a sua arte, e ela era o modo mais direto de aproximar-se dela, o artista precisava da continuidade, do prolongamento do trabalho, em seus dois primeiros projetos de escultura principais, que são eles “O jaguar – segundo Barye” e “O escravo”.

O autor ainda afirma que ele buscava estabilidade psicológica numa época em que suas ideias sobre pintura estavam mudando num ritmo muito acelerado, ele buscava luz e sombra num objeto, para munir-se de uma experiência cada vez mais difícil de recapturar na pintura, uma vez que ele havia aceitado a tendência histórica à planaridade que tinha iniciado com o impressionismo.

Por fim, nessa época, a escultura lhe proporcionava uma área para expressão de suas emoções e sentimentos de uma violência e intencidade que jamais reaparecerão tão abertamente em sua obra. O primeiro grupo de escultura que o artista fez, entre os anos de 1899 e 1903, foram: “O jaguar”, “O escravo”, “Busto de uma mulher velha”, “Estudo de um pé”, “Cavalo”, “Ecorché”, “Madeleine I e II”, exibe um grande leque de temas e tratamento únicos e extremamente expressivos em sua arte.



NU RECLINADO I 1907

Imagem 28



O ESCRAVO 1900-04

Imagem 29



FIGURA SENTADA COM MÃO
DIREITA NO CHÃO 1908

Imagem 30



A SERPENTINA 1909

Imagem 31



AS COSTAS I 1909

Imagem 32



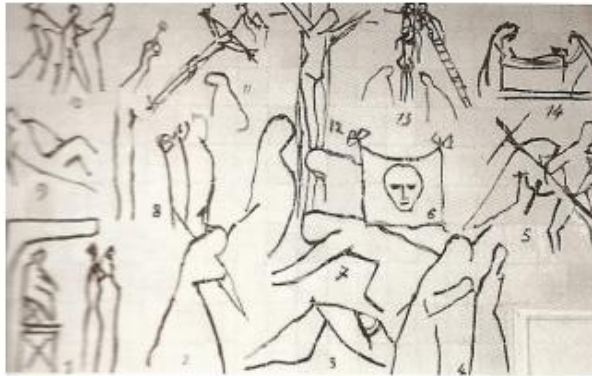
CABEÇA DE JEANNETTE I, II, III, IV E V 1910-13

Imagem 33

2.10 Capela do Rosário

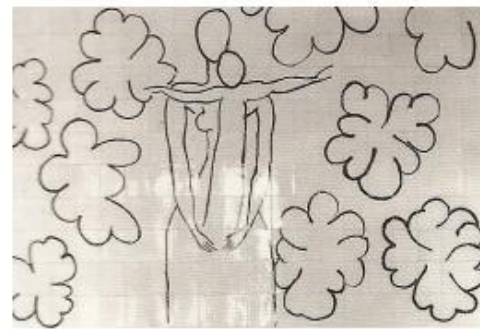
Matisse quando sofreu a cirurgia no estômago e já perto de seus anos finais foi cuidado por uma freira, chamada Monique Bougeois, que o auxiliava na tarefa dos papéis recortados e acabou o encarregando de cuidar da decoração da capela das freiras dominicanas em Vence. Tarefa essa que ele acatou com muito gosto, considerou como o maior empreendimento de sua vida e que tinha muita relação com seus trabalhos decorativos. Para a capela, Matisse, elaborou vitrais coloridos que refletem nos painéis de azulejo cores combinando amarelo, verde e azul que fazem uma referência a *Árvore da Vida*, painéis em azulejo com motivos de São Domingos, a Virgem e o Menino e a Via Crucis, todos desenhados somente com traços pretos característicos de

seu estilo, para absorverem a luz dos vitrais. E ainda desenhou os instrumentos da liturgia.



VIA CRUCIS

Imagem 34



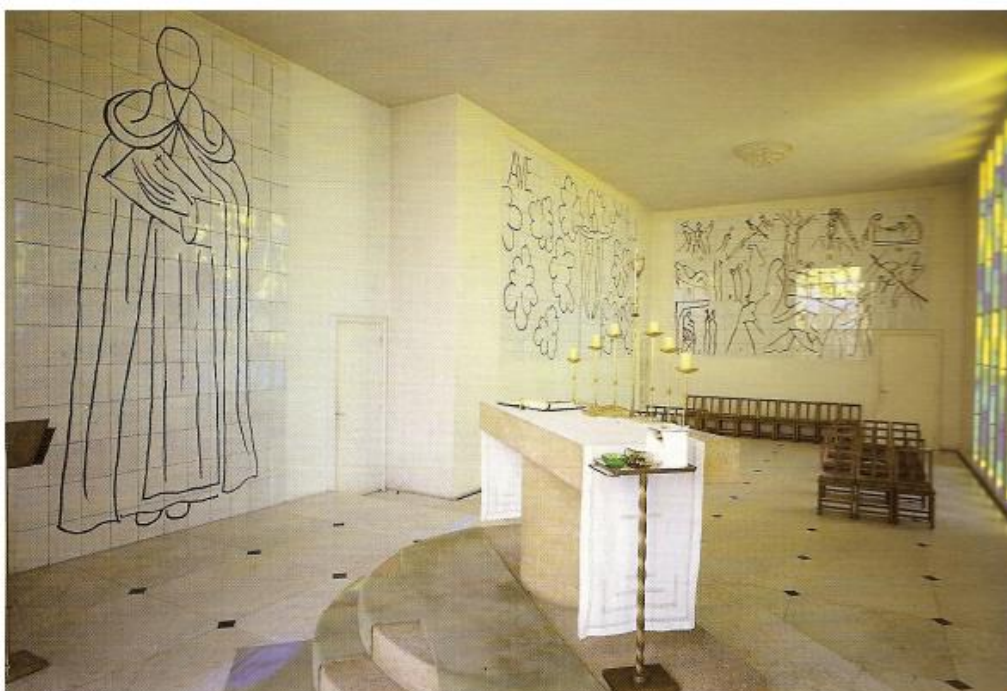
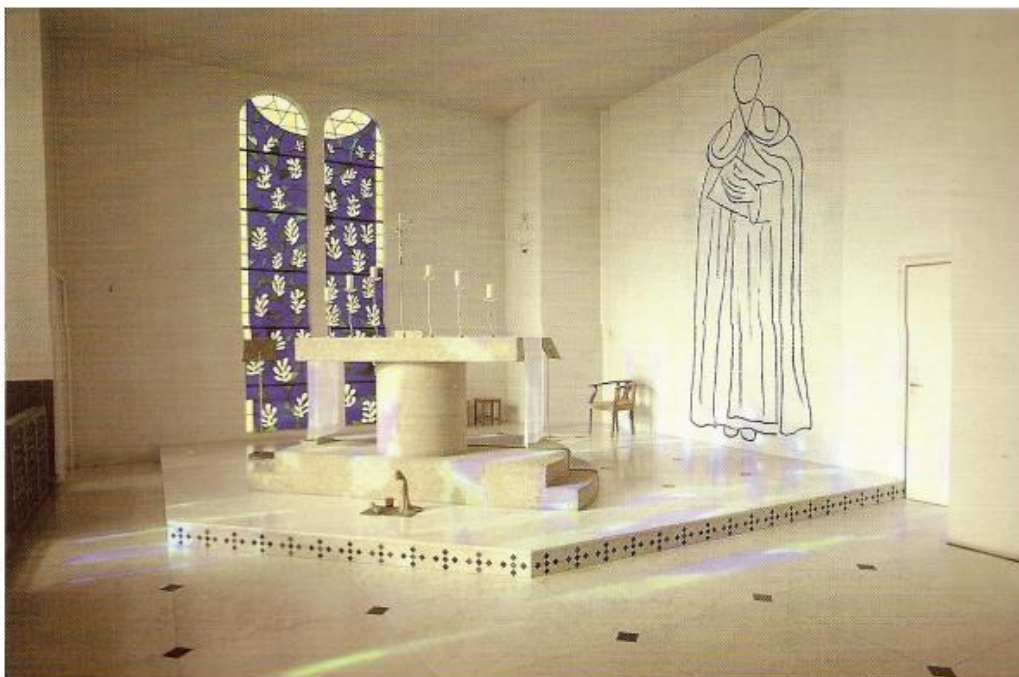
A VIRGEM E O MENINO

Imagem 35



VITRAL A ÁRVORE DA VIDA

Imagem 36



VISTAS DO INTERIOR DA CAPELA DO ROSÁRIO

Imagens 37 e 38

Por fim, apesar de ter tido início tardio, Henri Matisse foi um artista muito produtivo e ativo, sempre em busca do seu estilo, teve muitas experiências com diversos artistas e fez as suas próprias. Fez pinturas, esculturas, decorações, ilustrações, tapeçarias, cerâmicas, gravuras, colagens e desenhos. Quando a doença já o incapacitava de trabalhar em pé, ele arranhou uma maneira de se manter produzindo: suas colagens são cheias de energias e cores.

Já nos anos finais, Matisse mais do que nunca produziu e fez seu maior empreendimento: a decoração da capela do Rosário em Vence. Isto prova mais do que nunca que ele merece o lugar de destaque que recebeu quando, por exemplo, o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque inaugurou com um grande acervo seu e uma retrospectiva, isto comprova que o artista é um dos maiores pintores do século XX.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DE ARTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

Nesse capítulo intitulado “O currículo de Arte da cidade de São Paulo” abordaremos o currículo como o próprio título diz, com o objetivo de propor uma sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo para os alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I do ciclo interdisciplinar.

3.1 Currículo de Arte para a cidade de São Paulo e o professor

De acordo com São Paulo (2017), o ponto de partida ao se pensar em currículo é sublinhar que o professor é seu mediador, o agente que o movimenta pela ação. Essa mediação não deve ser mecânica entre os documentos oficiais que dispõem acerca do ensino de Arte, a legislação vigente e os estudantes.

O professor ao pensar no currículo deve se inserir num permanente processo de criação, de maneira lúdica, criativa, inventiva, com fruição e nutrição estética, ou seja, deve ser um mediador ativo.

“As ações artísticas propostas e compartilhadas in loco entre professor e estudantes tornam as

escolas vivas, em movimento constante de diálogos entre Arte e sociedade; elas trazem de volta ao(a) professor(a) sua função de artista, de artista/docente. Com isso, o(a) professor(a) de Arte não se entende somente como o intermediário, um mediador, um facilitador entre o mundo da Arte e o mundo da escola; ele(a) é também uma fonte viva para que estudantes experienciem de maneira direta as relações entre o circuito social da arte e a escola” (SÃO PAULO, 2016, p.19)

Ao pensarmos nas formações e experiências tão heterogêneas dos professores da rede pública municipal, o currículo nos permite “a possibilidade de criar percursos de aprendizagem com ênfase em sua linguagem de formação específica, focalizando conceitos e práticas gerais da área de Artes”. (SÃO PAULO, 2017, p.64)

Deste modo, o currículo acolhe as necessidades dos profissionais, coloca o professor como mediador de todo o processo ensino-aprendizagem e possibilita a iniciação, desenvolvimento, assim como o aprofundamento artístico nas quatro linguagens pelos estudantes.

3.2 Ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental

O primeiro ponto que o currículo destaca é a autonomia da Arte como componente curricular, ela não é um tema transversal ou um acessório das demais disciplinas. Segundo São Paulo (2017), o ato de ensinar e aprender Arte no Ensino Fundamental transcorre no âmbito de seus conhecimentos específicos e não como auxiliar de outros estudos.

Ao ensinarmos Arte desenvolvemos em nossos meninos e meninas a leitura da língua estética do mundo, aproximando-os dos signos sonoros, visuais, motores, textuais, gestuais, táteis e verbais que levam a estesia de nossos sentidos à estética das criações. Arte é o componente curricular capaz de compreender a cultura em sua dimensão estética, porém ela é muito maior que isso, pois com ela incluímos “a resignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade”. (SÃO PAULO, 2017, p. 66)

A experiência artística na escola promove o exercício da liberdade, tanto na forma dos signos culturais quanto no aspecto criativo. Arte para o mundo, mas seu território é o universo e nele tudo é possível existir, há múltiplas e diversas possibilidades ao trazemos para dentro da unidade escolar respeitando os tempos e espaços.





3.3 O ensino de arte no quinto ano do ciclo interdisciplinar

São Paulo (2017) diz que neste ciclo a relação da Arte não ocorrerá somente interdisciplinarmente, mas também de modo intradisciplinar. O professor permitirá um trabalho com todas as linguagens, possibilitando movimento dentro e fora da linguagem, objetivando a repercussão no outro e em si, a reflexão e o diálogo entre as diversas áreas e componentes curriculares, sempre em consonância com as relações, contexto e ampliação de saberes.

Deste modo, escolhemos o quinto ano da rede pública municipal da cidade de São Paulo para preparar uma sequência didática considerando o currículo e o Fauvismo discutido nesse trabalho.

O quadro abaixo, retirado do Currículo da Cidade – página 84 demonstra os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o 4º ano do Ensino Fundamental I, ciclo interdisciplinar, no campo das Artes Visuais.

ARTES VISUAIS

Campos Conceituais	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	Elementos da linguagem	(EF04A01) Identificar alguns elementos estruturantes das artes visuais.	
		(EF04A02) Fazer escolhas e uso de elementos da linguagem e articulá-los.	
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E ESTÉTICA	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A03) Conhecer e interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.	
		(EF04A04) Estabelecer relações entre a produção artística e a cultura visual de diferentes tempos, locais e contextos.	
	Arte e sociedade	(EF04A05) Conhecer e se perceber na interação artística e estética com o outro.	
	Registros formais e não-formais	(EF04A06) Aprender a fazer registros a partir de objetos artísticos e ações efêmeras nas manifestações artísticas.	
PROCESSO DE CRIAÇÃO	Registros formais e não-formais	(EF04A07) Produzir artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.	
SABERES E FAZERES CULTURAIS	Produções artísticas locais, regionais, nacionais e internacionais	(EF04A08) Conhecer e explorar diferentes repertórios da linguagem, analisando os papéis de profissionais das artes visuais e suas funções na construção e produção do conhecimento em arte.	

A sequência didática sobre Henri Matisse e o Fauvismo considera todos os itens mencionados anteriormente em relação ao currículo de Arte, ao papel mediador do professor, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, assim como os campos conceituais, objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.4 O Currículo e os Objetos de Desenvolvimento Sustentável

O currículo da cidade de São Paulo incorporou os Objetos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas. Eles são de extrema importância, pois são trabalhados como temas inspiradores de maneira conjunta e articulada com os objetos de aprendizagem.

Professores e estudantes são os protagonistas na materialização das ODS que tem como objetivo promover maior cooperação entre a comunidade escolar e os diferentes atores sociais, assim como compartilhar conhecimento e prática.

Para a sequência didática de Henri Matisse e o Fauvismo para o quarto ano do Ensino Fundamental I serão abordados os seguintes ODS: educação de qualidade; paz, justiça e instituições eficazes; redução das desigualdades e emprego digno e crescimento econômico.

O primeiro objetivo “Educação de Qualidade”, de acordo com a Agenda 2030 (2019), visa à promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. O empoderamento dos indivíduos ampliando as oportunidades das pessoas mais vulneráveis.



Imagem 39

Já o segundo, “Paz, justiça e Instituições Eficazes”, promove sociedades pacíficas, inclusivas e fortes para o desenvolvimento humano sustentável e proporcionar a justiça baseados no Estado de Direito.



Imagem 40

“Redução das desigualdades” é o terceiro item abordado no currículo na parte de Artes Visuais, tem como objetivo reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles, expandindo as possibilidades e habilidades das pessoas.



Imagem 41

Por fim, o último ODS é “Emprego decente e crescimento econômico”, que segundo a Agenda visa promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.



Imagem 42

Os ODS visam um processo ensino-aprendizagem relacionado com o mundo real no qual a sociedade contemporânea está inserida, quando o professor de Arte trabalha com todas as linguagens, possibilita que elas se movam dentro e fora da linguagem, “permitindo assim a reflexão, à repercussão em si e no outro, o diálogo entre as áreas e os componentes curriculares, observando: o contexto, a ampliação de saberes e as relações”. (SÃO PAULO, 2017, p. 83)

3.5 Sequência Didática

Para que essa sequência seja eficaz, utilizaremos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, que de acordo com Corrêa e Oliveira (2018), busca uma aprendizagem mais significativa, foca na abordagem metodológica adotada

pelo professor em suas aulas práticas, a fim de não engessar o processo, ela nos permite liberdade para obter conhecimento crítico reflexível.



Imagem 44

No primeiro momento, os alunos serão convidados a praticar numa perspectiva na qual eles primeiro farão as atividades e depois ocorrerá a contextualização. Os alunos irão realizar registros formais e não formais ao produzirem artisticamente, utilizando diferentes materialidades e procedimentos.

Corrêa e Oliveira (2018) dizem que no eixo da produção está o processo de criação, nele o estudante torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas.

Os meninos e meninas receberão cada um uma folha de papel A3 e terão acesso a diversos materiais como papéis de cores e texturas variadas, revista, sucatas, cola, tesoura, canetinha, giz de cera, lápis de cor, lápis, apontador e borracha. Eles serão incentivados a criarem uma obra com cores vibrantes de maneira pura e livre tratamento da forma na expressão do mundo, esse é o conceito de Fauvismo, porém os alunos ainda não terão acesso a essa informação. Eles irão desenvolver composições, combinando os elementos da visualidade em explorações de conceitos (bidimensional, tridimensional, movimentos, profundidades e outros).

Ao final do processo de criação será realizada uma visita ao Museu de Arte de São Paulo (MASP) no qual os alunos poderão ter contato com diversas obras inclusive as de Henri Matisse. Nesse momento, eles conhecerão e poderão interagir com obras artísticas originais em instituições culturais.

Ao retornarmos para a sala de aula, eles irão apreciar obras de Maurício de Souza intitulada "Turma da Mônica em quadrões", as imagens serão

expostas utilizando recursos tecnológicos disponíveis na unidade escolar. Abaixo estão as imagens que serão discutidas com os alunos, serão diversas obras e uma de Henri Matisse para podermos continuar com o objeto de conhecimento.

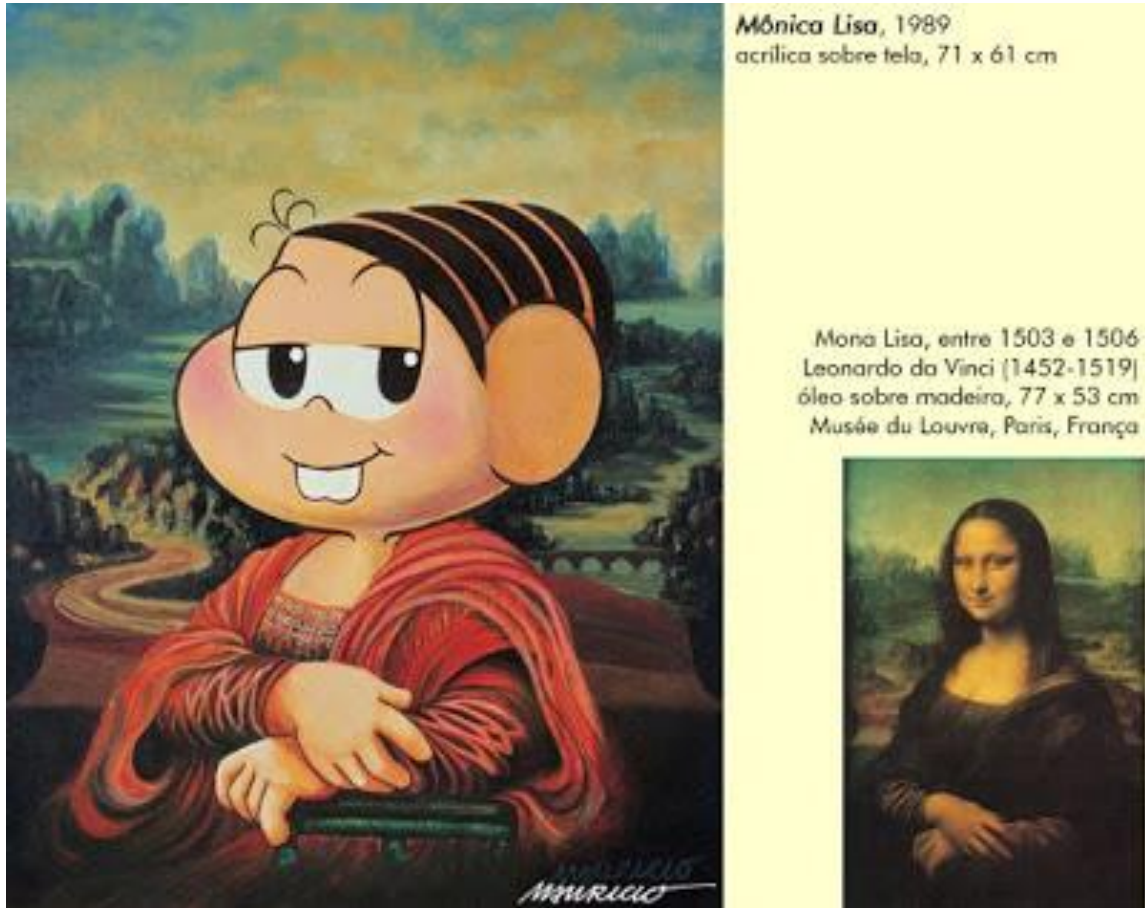


Imagem 45

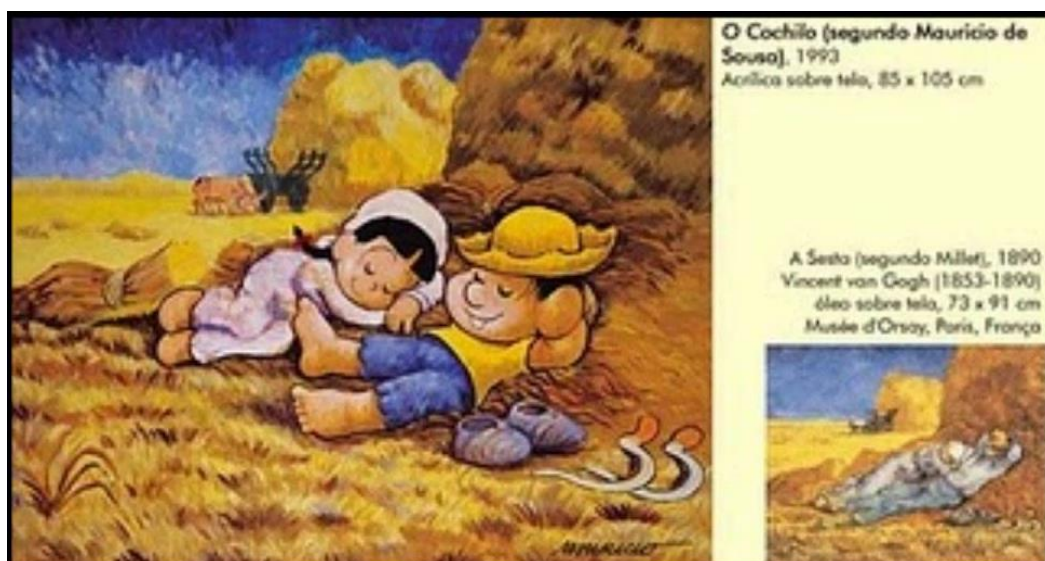


Imagem 46

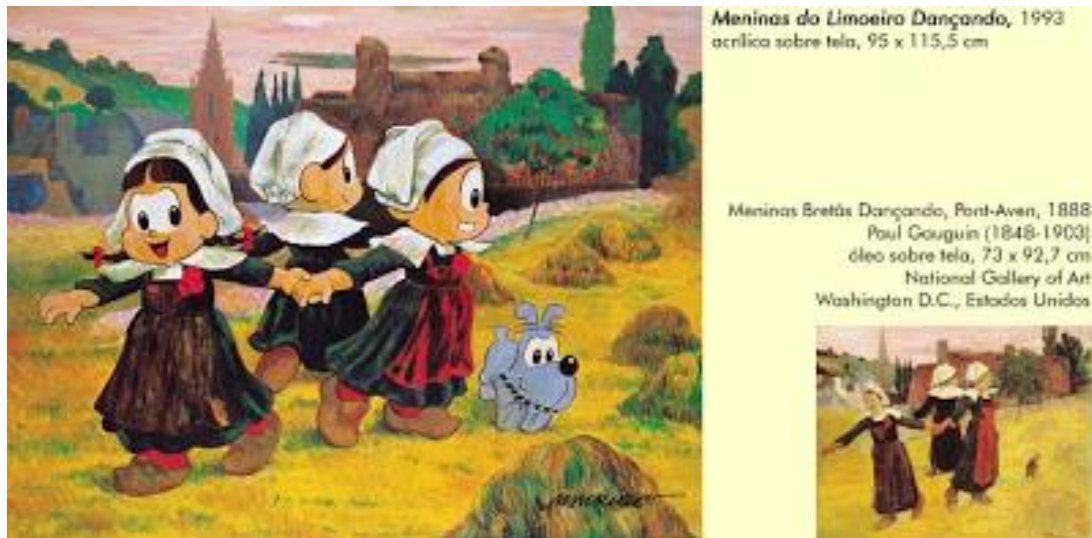


Imagem 47



Imagem 48



Imagem 49

Magali e a Mesa de Jantar, 2018
Acrilica sobre Tela, 110 x 130 cm

Maggy and the Dinner Table, 2018
Acrylic on canvas, 110x 130 cm



Imagem 50

Após discutirmos as imagens, nomes, artistas, locais de exposição, mostrar no mapa onde se localiza o museu ou país onde elas estão originalmente expostas e conversarmos sobre o porquê do cartunista Maurício de Souza ter decidido realizar essa exposição focaremos na obra Magali e a Mesa de Jantar que atualmente está exposta na FIESP Paulista. O objetivo desse momento é interagir com obras artísticas originais por meio digital/virtual.

A próxima etapa será com base na obra da Mesa de Jantar expor o que é o fauvismo e Henri Matisse através do projeto *Art+Culture* do Google. Na sala de informática em parceria com o professor de informática visitaremos esse website (<http://www.artandculture.com>), eles serão guiados a visitarem virtualmente museus que abrigam obras de Matisse e também terão acesso a informações do autor. Nesse momento, o professor irá permitir que eles acessem as informações de acordo com suas preferências, como se estivessem em um passeio mesmo, e ao fim irá realizar uma roda de conversa para pontuar fatos importantes e assim perceber qual foi a percepção dos alunos em relação ao tema.

No momento seguinte, com todas as informações sobre o fauvismo e o autor, os alunos serão incentivados a criar registros gráficos de memória, observação e imaginação, escolhendo temas e formas para expressar experiências do cotidiano. Este será um processo de criação, no qual eles irão se inspirar numa ação do cotidiano para elaborarem uma obra de arte com todos os conceitos fauvistas, porém eles poderão escolher qual das fases de Henri Matisse eles irão querer enfatizar na produção deles.

Por fim, todas as obras serão expostas na escola e registradas via fotografia. Uma exposição online também será realizada na Fanpage da instituição para que o maior número possível de pessoas possa ter acesso ao trabalho dos estudantes.

CONCLUSÃO

Esse trabalho intitulado “Fauvismo: Henri Matisse – uma proposta para o quinto ano do ciclo interdisciplinar” teve como objetivo expor o conceito de Fauvismo, cronologia e seu contexto histórico-artístico.

Em seguida, abordou a biografia do artista Henri Matisse, expondo suas obras e cada fase de suas criações. Esse movimento inspirou a criação de uma sequência didática para o quinto ano do ciclo interdisciplinar de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo baseada no currículo do Ensino Fundamental de Arte.

Este currículo aborda o conceito de ensinar e aprender, o ensino da arte, a função da arte para o ciclo em questão, o papel mediador do professor e orienta o trabalho do mesmo.

Baseando-se em todas essas orientações uma sequência didática foi elaborada visando o pleno desenvolvimento do educando de maneira motivadora e interessante, utilizando a tecnologia para tornar a mesma significativa.

Por fim, este trabalho foi de extrema relevância para o processo ensino-aprendizagem do tema, trouxe reflexões interessantes a cerca do artista e de como podemos colocar em prática seu processo criativo e aguçar o interesse dos alunos em relação ao fauvismo de maneira motivadora, interessante e contextualizada com a realidade dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA 2030. **Plataforma Agenda 2030**. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 09/10/2019 às 07h14.

BARBOSA, Maria Ignez. **Gênio que amava décor**. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/casa-e-decoracao,genio-que-amava-decor,459059>. Acesso em: 26/08/2019 às 10h38

BIBLIOTECA DE ARTES VISUAIS ITAÚ CULTURAL. **Fauvismo**. INTERNET. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=1985. Acesso em: 15/05/2019 às 15h58.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves e OLIVEIRA, Eliane dos Santos. **Ensino de Artes: A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa**. 2018. Disponível em: <http://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagem-triangular-de-ana-mae-barbosa/>. Acesso em: 04/10/2019. Acesso às 16h17.

DIANA, Daniela. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/henri-matisse/>. Acesso em 17/08/2019 às 10h09 (15/10/17)

FRAZÃO, Dilva. **Henri Matisse**. INTERNET. Disponível em: https://www.ebiografia.com/henri_matisse/. Acesso em: 13/08/2019 às 10h33 (30/04/19).

GÊNIOS DA PINTURA. **Henri Matisse no 7**. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

GILLOT, Françoise. **Matisse e Picasso**. Tradução por J. E. Smith Caldas. Sem edição. São Paulo: Siciliano, 1992. (p. 65 nota de rodapé n.º 11)

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direito de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SEM AUTOR. **Henri Matisse**. Tradução por Berta Rodrigues Silveira. sem ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.

TUCKER, Willian. **A linguagem da escultura**. Tradução por Antonio Manfredinni. sem ed. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM