

PEDAGOGIA, LETRAS, EPISTEMOLOGIA E PRÁTICA DOCENTE

Interculturalidade e interdisciplinaridade:
traços da docência contemporânea

Volume 1



Douglas Vaz
Hildegard Susana Jung
Lúcia Regina Lucas da Rosa
Isabel Cristina da Silva Azeredo
(Orgs.)

UNIVERSIDADE
LaSalle★

Pedagogia, letras, epistemologia e prática docente

Volume I

Douglas Vaz

Hildegard Susana Jung

Lúcia Regina Lucas da Rosa

Isabel Cristina da Silva Azeredo

(Orgs.)

SUMÁRIO

PARTE 1:	7
IMIGRAÇÃO, INFÂNCIA E APRENDIZADO	7
CAPÍTULO 1	8
CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADAS NO BRASIL: O IDIOMA PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO FATOR DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO.....	8
CAPÍTULO 2	37
O CONTO <i>SOL DE NOCHE</i> : PROCESSO DE CRIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)	37
CAPÍTULO 3	53
AVALIAÇÃO MEDIADORA ATRAVÉS DE BILHETES ORIENTADORES	53
CAPÍTULO 4	76
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS COGNATAS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO TERCEIRA LÍNGUA POR FRANCESES: A QUESTÃO DA TRANSFERÊNCIA	76
CAPÍTULO 5	95
ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE	95
CAPÍTULO 6	121
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121
PARTE 2:	146
LUDICIDADE E LIMITES DA EDUCAÇÃO	146
CAPÍTULO 1	147
O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	147
CAPÍTULO 2	176
O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LUDICIDADE: ACABOU A BRINCADEIRA?.....	176
CAPÍTULO 3	185
AMIGO IMAGINÁRIO E SEU REFLEXO NA EDUCAÇÃO	185
CAPÍTULO 4	206
A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE EM TORNO DOS LIMITES	206
CAPÍTULO 5	217
DIFERENTES PERCEPÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	217
CAPÍTULO 6	229
O LÚDICO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS	229

CAPÍTULO 7	250
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	250
CAPÍTULO 8	263
OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	263
CAPÍTULO 9	274
BRINCAR E APRENDER: A LUDICIDADE E SEU POTENCIAL À APRENDIZAGEM ...	274
CAPÍTULO 10	287
A HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)	287

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I61i Interculturalidade e interdisciplinaridade [recurso eletrônico] : traços da docência contemporânea / Douglas Vaz, Hildegard Susana Jung, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Isabel Cristina da Silva Azeredo (orgs.) – Dados eletrônicos. – Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022. – (Série pedagogia, letras, epistemologia e prática docente; v.1).

ISBN: 978-65-00-65111-9.

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <www.repositorio.unilasalle.edu.br>

1. Educação. 2. Professores – Prática docente. 3. Interculturalidade. 4. Interdisciplinaridade. I. Vaz, Douglas. II. Jung, Susana Hidegard. III. Rosa, Lúcia Regina Lucas da. IV. Isabel Cristina da Silva Azeredo.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

Edição e Revisão: Daniela Tonietto

PARTE 1:
IMIGRAÇÃO, INFÂNCIA E APRENDIZADO

CAPÍTULO 1

CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADAS NO BRASIL: O IDIOMA PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO FATOR DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO

Suelem Pereira Kuhm¹
Hildegard Susana Jung²

1 INTRODUÇÃO

Crises humanitárias ao redor do mundo têm feito aumentar significativamente o número de migrantes internacionais e refugiados. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2016³), “migrante” é aquele que sai de seu país de origem por própria vontade - esta, podendo ter razões adversas como melhores condições de vida, educação, desastres naturais, fome e extrema pobreza - e que conforme o direito internacional, não é considerado refugiado. Já o termo “refugiado” é utilizado para caracterizar pessoas que são obrigadas a deixar seus países de origem, quando há fundadas perseguições, conflitos e/ou violências, que coloquem em risco a vida dos sujeitos. Sendo assim, a principal diferença entre “migrante internacional” e “refugiado” é que este último não pode voltar ao seu país, sob o perigo de morte.

Dados do ACNUR revelam que no mundo “[...] ao final do ano de 2018, cerca de 70,8 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus locais de origem por diferentes tipos de conflitos.” (CONARE, 2019). O relatório produzido pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), do Ministério da Justiça e Segurança Pública em parceria com o ACNUR, “Refúgio em números: 4º edição”, mostra-nos que nos últimos oito anos o Brasil recebeu 206.737 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Em 2017, o número era de 33.866 e, em 2018, houveram 80.057 solicitações, sendo 61.681 apenas de venezuelanos (CONARE, 2019). É

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Prof. Hildegard Susana Jung. E-mail: suelem.kuhm@gmail.com.

² Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Doutora em Educação. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

³ “REFUGIADOS” E “MIGRANTES”: PERGUNTAS FREQUENTES. **ACNUR**, 22 de março de 2016. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>> Acesso em 22 de abril de 2020

urgente que o Brasil responda à altura destas solicitações, com suporte necessário e políticas de apoio.

Ainda de acordo com os dados disponibilizados do ano de 2018, 11.231 pessoas foram reconhecidas como refugiadas pelo CONARE, o que evidencia que, apesar do esforço, considerando o número de solicitações, ainda são poucas as elegibilidades concedidas. O Rio Grande do Sul, que é um Estado onde vem aumentando a procura por refúgio, recebeu 646 pessoas vindas da Venezuela em 2018, que foram alocadas nas cidades de Canoas e Esteio, no Rio Grande do Sul - sem contabilizar os outros migrantes internacionais (ou imigrantes). Muitos vieram para trabalhar e trouxeram suas famílias junto, com esposas e crianças em idade escolar.

O artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) estabelece que “[...] toda pessoa tem direito à instrução” (ONU, 1948, p. 14). A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Portanto, sendo a educação direito de todos, as crianças que vieram de diferentes países também têm direito de frequentar as escolas brasileiras, nos respectivos Estados em que suas famílias se estabeleceram.

A necessidade de comunicação, básica ao ser humano, exige que a língua do país acolhedor seja o primeiro tópico a ser trabalhado, para que então posteriores assuntos sejam ensinados às crianças estrangeiras. É através da língua que é possível o entendimento da cultura e todos os seus aspectos, incluindo de fato a criança nesse novo lugar. E isso nos faz questionar: estariam as escolas preparadas para lidar com este desafio de incluir alguém que possui uma cultura e fala uma língua diferente? E de que forma acontece esse ensino? É contextualizado? O português brasileiro é ensinado como língua de acolhimento, respeitando a cultura primária dos indivíduos e resgatando-a sempre que possível? Estando as escolas preparadas ou não, estes sujeitos já estão nelas inseridos e precisam de apoio e de um olhar especial.

Sabemos do déficit das escolas públicas brasileiras, tanto de recursos humanos como materiais. Considerando esta demanda atual que bate à nossa porta

e exige de nós um posicionamento, esta pesquisa propõe o seguinte questionamento: como se dá a aquisição do português brasileiro por estes refugiados e imigrantes a partir de sua inclusão nas escolas públicas de Canoas/RS? Em decorrência, estabelece como objetivo geral: analisar como as crianças refugiadas e imigrantes adquirem o idioma português brasileiro, como segunda língua, através de sua inclusão nas escolas públicas de Canoas-RS.

Com relação à estrutura do texto de abordagem qualitativa, após esta introdução, apresentamos a metodologia; depois, os principais conceitos relacionados aos refugiados, bem como os motivos que fizeram com que os grupos de estrangeiros mais encontrados no Brasil fugissem de seus países. Ainda, discorreremos sobre as principais leis nacionais e internacionais que asseguram os direitos dos refugiados; trazemos também a legislação nacional e internacional que regulam os direitos da criança, com foco no direito à educação e por último os conceitos de inclusão e língua de acolhimento, que embasam a hipótese deste projeto. Na sequência, estão os dados encontrados na pesquisa e por último, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, considerando a definição de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26), que afirmam que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Portanto, o estudo adota este método, pois atende às características necessárias para obter resultados na resposta à pergunta do problema de pesquisa, se adequando ao cumprimento do objetivo geral que foi proposto. Como procedimento técnico, usamos a pesquisa exploratória (GIL, 2008).

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário anônimo, fazendo uso do recurso do Google, o Forms. Segundo Gil (2008) o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos,

crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). O autor ainda coloca as vantagens do uso de questionários. São elas:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122)

Assim, o questionário foi enviado a 4 escolas públicas de Canoas, município localizado na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul - área que compreende a realidade da pesquisa. Apenas 3 escolas retornaram, com respostas dos professores. É válido ressaltar que o município sabia muito pouco sobre onde estavam matriculadas estas crianças e não possuem nenhum dado compilado da quantidade de alunos estrangeiros matriculados; Quanto aos alunos, utilizamos outros meios para a captação de dados, pois as instituições mantinham pouco ou nenhum contato com crianças e assim, o questionário não chegava até elas. As escolas estão localizadas em diferentes bairros, portanto, apresentam diferentes realidades e estruturas, mesmo que todas sejam municipais. Sobre os participantes, o perfil dos professores varia de pedagogos a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, mas o que possuem em comum é que todos lecionam para alunos refugiados e (ou) imigrantes; no caso das crianças, são todas estrangeiras, refugiadas ou imigrantes, que estão estudando em escolas municipais, mas não necessariamente nas mesmas que os docentes que responderam a pesquisa lecionam.

Com respeito aos aspectos éticos, o questionário foi precedido de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os participantes foram informados do objetivo da pesquisa, que a participação é voluntária, não envolvendo nenhuma remuneração e tampouco nenhum risco conhecido. O questionário foi disponibilizado em português, inglês, espanhol e francês, para que o máximo de alunos estrangeiros pudessem responder, entendendo claramente os enunciados e ficando confortáveis para escrever em sua própria língua. As perguntas são apresentadas no quadro 1, que segue:

Quadro 1: Perguntas do questionário

Pergunta Comum aos Dois Públicos
1) Você é: () Professor () Aluno
Perguntas Específicas para Professores
1) Qual sua idade?
2) Qual seu gênero? () Masculino () Feminino () Outro
3) Qual seu nível de formação? () Magistério () Graduação () Pós Graduação () Mestrado () Doutorado () Outro
4) Em que ano você leciona? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Outro
5) Quantos alunos há em sua turma? () Menos de 20 () De 20 a 30 () Mais que 30
6) Como foi feita a escolha da turma para inserir o aluno estrangeiro? Foi aleatória essa escolha?
7) O município providenciou algum tipo de ajuda diferenciada à escola por terem recebido o aluno estrangeiro? () Sim () Não
8) O aluno entrou na mesma série que teria ingressado na Venezuela? () Sim () Não () Não Sei
9) O aluno ficou sem estudar por um tempo ao chegar ao Brasil? () Sim () Não () Não Sei
10) Há algum tipo de acompanhamento na classe ou extraclasse para o aluno? Se sim, descreva.
11) A escola mantém contato com a família do aluno estrangeiro? () Sim () Não () Esporadicamente
12) Você já ouviu falar sobre o conceito de "língua de acolhimento"? () Sim () Não
13) Enquanto professor, você escolhe parâmetros diferentes para avaliar os trabalhos e provas do aluno estrangeiro? Se sim, quais?
14) Como está sendo ensinar de forma remota (EAD)?
15) O PPP (Projeto Político Pedagógico) da sua escola tem alguma proposta sobre inclusão? Se sim, qual?
16) O que você considera fundamental para a inclusão do aluno estrangeiro nos anos iniciais?

Perguntas Específicas para os (as) Alunos (as)
1) Você é de: () Colômbia () Venezuela () Haiti () Senegal () Outro
2) Qual língua você se sente mais confortável para falar e escrever? () Inglês () Espanhol () Francês () Português
3) Qual é a sua idade? () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 () 12 () Outro
4) Marque seu gênero, por favor: () Masculino () Feminino () Outro
5) Em que ano você está na escola? () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano () Outro
6) Como você se sentiu com relação à receptividade por parte dos colegas e professores?
7) O que tem diferente entre a escola do seu país e a escola do Brasil?
8) Quanto tempo faz que você vive no Brasil?
9) Você entrou na escola logo que chegou ao Brasil? Em que ano foi isso?
10) Qual a matéria mais difícil na tua opinião? () Português () História () Matemática () Geografia () Artes () Educação Física () Outro
11) Você tem muitos amigos? Quem são seus melhores amigos?
12) O que você gosta de fazer no recreio na escola?
13) A quem você pede ajuda quando tem dúvidas sobre o conteúdo na aula?
14) Você gosta da professora/professor? Porque?
15) Você faz perguntas a professora/professor quando tem dúvidas? () Sim () Não
16) O que você mais gosta na escola no Brasil? O que você não gosta na escola?
17) O que você sente falta da escola no seu país de origem?
18) Como você está aprendendo na forma remota (EAD)?

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Podemos perceber que as primeiras questões buscam traçar um perfil dos participantes sem, contudo, comprometer o seu anonimato.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico tem por finalidade apresentar os autores que fundamentam as discussões da presente pesquisa, bem como desenvolver conceitos que são usados ao longo do texto.

3.1 Quem são os refugiados?

Retomando o conceito já apresentado na introdução (ACNUR, 2016), são considerados refugiados aqueles que precisaram deixar seu país de origem, pois estavam sob fundada perseguição, decorrente de questões religiosas, políticas ou até guerras, conflitos e/ou violências que coloquem em risco a vida do indivíduo. O refugiado não pode voltar ao seu próprio país, diferente do imigrante (migrante internacional). Geralmente, essas pessoas vêm em grandes ondas migratórias, diferente daqueles que buscam por asilo político. E para que possamos incluí-los em nosso meio e agir para que seus direitos sejam garantidos, é necessário compreender o contexto de onde vieram. Como afirma Cabral (2019, p. 110) citando Rodrigues, Sala e Siqueira (2018):

Portanto, para integrar ou bem acolher é preciso conhecer. Conhecer que um refugiado sírio vivenciou uma violenta e destruidora guerra civil, que começou no ano de 2011 com a Primavera Árabe e já dizimou mais de 470 mil pessoas em seu país, deixando outras 1,9 milhões feridas e 30 mil desaparecidas [...]

E que esta guerra, que se encontra em seu 10º ano, ainda não terminou. Há algumas regiões mais atingidas, mas ainda há sírios vivendo no país e os que conseguiram fugir, estão espalhados em vários lugares. No caso dos haitianos, é preciso saber que

[...] vieram para o Brasil (sendo aqui tratados como migrantes humanitários), além de enfrentar a guerra civil em seu país, foram surpreendidos por um terremoto, com magnitude sísmica de 7.0 na escala Richter, que devastou a cidade de Porto Príncipe, ocasionando a morte de cerca de 200 pessoas e deixando milhares desabrigadas, em meio à uma profunda crise social,

econômica e ambiental[...] (DUARTE; ANNONI, 2018 apud CABRAL, 2019 p. 110,111).

O problema de receberem o visto humanitário é que não possuem as mesmas garantias que os refugiados, perante o direito internacional, prejudicando sua inclusão na sociedade brasileira. Já os congolese,

[...] fogem de conflitos armados e de graves abusos aos direitos humanos, por parte de um governo autoritário e dos grupos rebeldes, os quais, para desestabilizar e dominar a população, efetuam ações violentas como sequestros, assassinatos, pilhagem de casas e estupros em massa” (CORRÊA et al., 2015 apud CABRAL 2019, p. 111)

E quando conseguem chegar aqui no Brasil, ainda sofrem preconceito racial, atitude que desconheciam em seu país. Por último,

Perceber que os venezuelanos que chegam diariamente pelos estados de Roraima e do Amazonas são provenientes de um país com profunda tensão política e crise econômica, tendo a população sentido dia após dia o peso da inflação sobre os alimentos, vestuários e produtos (inclusive a escassez de alguns deles, como remédios e artigos de higiene pessoal), além dos sérios problemas de saúde e segurança alimentar pelos quais estão passando. (SILVA, 2018 apud CABRAL 2019, p. 111).

Sendo a Venezuela fronteira com o Brasil, é a esperança mais real dessas pessoas de ter o básico de dignidade, proteção e condição para uma vida melhor, algo que seu país não ofereceu.

Assim, sem conhecer o mínimo dos motivos pelos quais houve o deslocamento como também a legislação que ampara os refugiados, pensar políticas de acolhimento para que os direitos se efetivem, torna-se inviável. São, antes de tudo, pessoas que precisam de amparo. Por isto, o próximo tópico se dedica a apresentar os principais direitos garantidos aos imigrantes.

3.2 Legislação Internacional e Nacional

No âmbito internacional, o primeiro documento que surgiu em um contexto pós-guerra e que veio para propor questões gerais de proteção integral à pessoa é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Destacamos o excerto abaixo:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” II “Todo ser humano tem capacidade para gozar os

direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.”[...] III “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” [...] XIV “Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países. (ONU, 1948, p. 4, 5 e 8)

Ou seja, apesar de gerais, na DUDH já encontramos indicativos de amparo à pessoa que por ventura, precise passar por um processo de migração involuntária, assegurando direito à vida, liberdade e sem qualquer distinção. Mas, o grande marco que consolidou os direitos dos refugiados se deu com a Convenção de Genebra de 1951, também chamada de “Convenção relativa aos Direitos dos Refugiados”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinada por vários países - inclusive o Brasil, através do Decreto 50.215 de 28 de Janeiro de 1961 (BRASIL, 1961), com nova redação do Decreto 98.602 de 19 de Dezembro de 1989 (BRASIL, 1989). Nele é considerada refugiada a pessoa

Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ONU, 1951, p. 2)

Dispõe também sobre os direitos e deveres que cabem ao indivíduo e ao Estado que concede asilo (ONU, 1951).

Vale ressaltar que em 1967, a ONU criou um Protocolo Adicional para expandir a definição acima, abrangendo também as pessoas que deixassem seu país não somente e por consequência dos fatos ocorridos antes de 1951, passando então a considerar refugiado “qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção [...]” (ONU, 1967). O documento ainda é referência para questões relacionadas aos refugiados. E, ainda na esfera internacional, o próprio Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR, órgão da ONU, foi criado justamente para proteger e assegurar os direitos das pessoas em situação de migração involuntária.

No âmbito nacional, temos o Estatuto do Refugiado, ratificado pela lei 9.474 de 22 de Julho de 1997. Seu objetivo é “[...] definir mecanismos para implementação do Estatuto do Refugiado de 1951 e determinar outras providências” (BRASIL, 1997).

Nele há todas as disposições e garantias que o Estado oferece, baseadas na DUDH, na Convenção de Genebra e no Protocolo Adicional de 1967. Além disso, a lei 9.474, em seus artigos 11 e 12, dispõe sobre a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão do Ministério da Justiça - bem como suas responsabilidades, sendo a principal entre outras atribuições, a análise e concessão dos pedidos da condição de refugiado.

Mesmo que essa Lei fosse considerada avançada para sua época, já não estava mais sendo capaz de cobrir todas as novas exigências das migrações modernas. Por isso, em 24 de Maio de 2017, foi sancionada a lei 13.445, chamada “Lei de Migração”. Nela há complementos para a Lei 9.474, de caráter mais humanitário e inclusivo, como podemos constatar no excerto abaixo:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III - não criminalização da migração; IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; V - promoção de entrada regular e de regularização documental; VI - acolhida humanitária; VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII - garantia do direito à reunião familiar; IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; (BRASIL, 2017).

Todos estes dispositivos legais, nacionais e internacionais, já seriam suficientes para que as crianças refugiadas estabelecidas aqui no Brasil tivessem acesso à educação de qualidade. Mas investigando de forma mais aprofundada, identificamos ainda direitos específicos das crianças.

3.3 Infância Refugiada

Internacionalmente, podemos citar a Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 20 de novembro de 1989. Houveram outras antes, mas esta foi considerada um marco, pois foi assinada por 196 países - ou seja, eles se comprometeram a fazer o que nela estava escrito - inclusive o Brasil, através do Decreto 99.170, de 21 de novembro de 1990. É o documento com melhor aceitação

entre as nações. Nela há disposições sobre o direito e proteção das crianças, considerando o papel da família, da sociedade e do Estado, como consta no artigo III:

Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas. (ONU, 1989)

Além disso, o artigo 22 dispõe especificamente sobre a criança refugiada e reforça o compromisso que o Estado assume de conceder-lhe proteção e assistência, estando ela acompanhada ou não (ONU, 1989). Ainda, Cabral (2019, p. 177) citando Corteidh (2014) reitera:

À criança desacompanhada deve ser designado um tutor competente o mais rápido possível, além de ser dada atenção prioritária para a realização da entrevista e encaminhamento do procedimento para a determinação da condição de refugiado. Tudo isso, concomitante à busca pelos pais, parentes ou responsáveis no país de origem.

No entanto, não é exatamente isso que acontece. Não há um programa de tutores a ser disponibilizado e a criança desacompanhada é considerada incapaz, logo, não pode solicitar o pedido de refúgio. O recomendado é que primeiro a situação seja legalizada na Vara da Infância e Juventude. Cabral (2019, p. 177) afirma:

A referida exigência (nesses casos, descabida) é fundamentada na suposta prevenção contra o tráfico de pessoas. No entanto, quando nem o protocolo é garantido à uma criança desacompanhada, a sua vulnerabilidade torna-se muito maior do que a inicialmente apresentada quando de sua chegada no Brasil.

Ou seja, além da vulnerabilidade causada pela situação de refúgio, há um agravamento, quando nem o direito básico é garantido. No Brasil, o documento que assegura os direitos da criança e do adolescente é o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), ratificado pela lei 8.069, de 21 de novembro de 1990. Ele dispõe artigos de proteção integral aos indivíduos sendo que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990). Esta é a mesma definição que utilizaremos. Perante a Lei, a criança refugiada possui os mesmos direitos que a brasileira (CABRAL, 2019, p. 182). O ECA afirma, em seus artigos 3º e 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Portanto, conforme artigo 4º, é dever da sociedade em geral e do poder público assegurar que os direitos das crianças se cumpram, sem qualquer forma de distinção. E isso é muitas vezes o que acontece, pois segundo Cabral (2019, p. 169) “[...]a maioria das políticas e das iniciativas partem de organizações não-governamentais, de instituições e associações da sociedade civil, de entidades religiosas, de empresas privadas, de redes solidárias ou mesmo de pessoas ou grupos engajados socialmente com a temática.” Apesar do Estado ser responsável pela efetivação das condições para cumprimento do que está na Lei, o que se observa é que as ONGs e a sociedade civil tem se mobilizado para garantir o mínimo do que está escrito nos documentos oficiais.

Um exemplo claro dessa falta de organização é que são insuficientes os dados sobre a infância refugiada, como aponta Cabral (2019, p. 183)

[...] não há uma plataforma de dados integrados, o que prejudica a identificação dos riscos e a estruturação das políticas públicas. É preciso uma plataforma que indique onde estão as crianças, qual a idade, composição familiar, vulnerabilidades a que estão expostas e demais situações que possam ser acessadas por todos os setores que trabalham no atendimento e acolhimento a essas pessoas [...].

Sem saber quem são e onde estão essas crianças, criar políticas públicas - já que atualmente são inexistentes (CABRAL, 2019) - torna-se impossível. E segundo Lazarin (2019, p. 15), isto ocorre pois “[...] existe uma precariedade de dados no Brasil quanto aos titulares dos processos, sendo ainda mais escassos os dados dos acompanhantes, dentre os quais estão a maior parte das crianças.” O que muitas vezes acontece é que o visto é concedido por extensão e não há dados que informem quem são os acompanhantes daqueles que solicitam o visto.

A Lei existe, mas sem mecanismos para cumprimento, as crianças continuarão contando com a sociedade civil e com o apoio das ONGs. Depois de todo este processo de reconhecimento da solicitação de refúgio, quando as famílias e/ou as crianças conseguem finalmente se estabelecer em algum Estado brasileiro para recomeçar, enfrentam outras barreiras para inclusão e recomeço na sociedade. Uma delas, foco desta pesquisa e que tratamos a seguir, é a educação.

3.4 Educação e as crianças refugiadas

Como ressaltado anteriormente, a criança refugiada possui os mesmos direitos que a brasileira, e isso obviamente inclui a educação. Podemos encontrar este direito garantido na DUDH, em seu artigo 26 “Todo ser humano tem direito à instrução.” (ONU, 1948, p. 14); na Convenção de Genebra, em seu artigo 22 “Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.” (ONU, 1951, p. 11); na Lei 13.445/2017 em seu artigo 3º, “XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, [...]” (BRASIL, 2017); na Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo artigo 28 “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação [...]” (ONU, 1990) e no ECA, em seu artigo 4º “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 1990) - além da Constituição Federal no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...] (BRASIL, 1988).

Assim, depois que as crianças recebem o visto e junto com suas famílias se instalam em alguma cidade do Brasil, inicia-se o processo de recomeço de vida e inclusão nessa nova sociedade. E nesse sentido, a escola possui papel fundamental, pois geralmente é o primeiro contato profundo com o país de acolhimento. Conforme LAZARIN (2019, p. 18):

[...] muitas crianças estão tendo que recorrer ao refúgio, e com ele lidam com tudo que está interposto a essa situação de ser desenraizado e precisar de um novo Estado de acolhimento. Ser exilado é, um “estado de ser descontinuo”, nas palavras de Said (2003). É estar separado das raízes, do

passado, e, ao mesmo tempo, ter essa necessidade urgente de reconstruir a vida rompida. Exilados são pessoas fogem de seus Estados, mas que ao se deparar assim, passam a ter como foco a busca por um outro Estado.

Dessa forma, é na escola que as primeiras relações da criança - e por consequência, da família também - irão se desenvolver, tornando esse momento tão importante e cercado de significado. É o ambiente que, se for acolhedor e receptivo, pode gerar a sensação de pertencimento novamente, além de sonhos e uma chance de recomeçar. E apesar de a língua ser a principal barreira, como veremos a seguir, há outros fatores importantes pois

Mais do que estar formando sua personalidade, a criança refugiada também estará lidando com situação de mudança de país, de língua e de cultura. Além de estar lidando com os problemas comuns à idade, a criança refugiada terá também que conviver com eventuais traumas que lhe tenham sido causados pelos conflitos e perseguições que ocorreram no seu país de origem. (MATTOS, 2016, p. 3)

Portanto, pensar a inclusão escolar é fundamental. Direta ou indiretamente a escola precisará lidar com as lacunas que aparecem, seja de cunho emocional ou na aprendizagem. Segundo Mantoan (2003, p. 16)

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...].

Logo, a inclusão deve ser concebida como necessária em todo o tempo, não somente para alunos com deficiência. Pensamos em uma perspectiva inclusiva de uma escola para todos, igual, onde as crianças possuem as mesmas oportunidades de aprendizado e trocas. No caso dos imigrantes, há uma necessidade de aprender novamente tudo o que foi construído anteriormente, além de uma nova língua e cultura, passando ao mesmo tempo pelas fases e desafios que a idade coloca. Quando se trata da sala de aula, todos precisam estar andando juntos - claro, considerando o ritmo de cada um - para que a aprendizagem seja significativa e alcance de forma igual. Ainda, Carvalho (1999, p. 38) afirma que:

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos - portadores ou não de deficiências - que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

Considerando as crianças imigrantes, o benefício da inclusão pode ser ainda maior para construir um ambiente diverso e com respeito às diferenças e culturas, gerando empatia e um lugar de acolhida. Mas, não podemos incluí-los em nossas salas de aula sem pensar no idioma, considerada principal barreira e que gera exclusão, como vemos em CABRAL (2019, p. 174)

A principal barreira quando do processo de integração de crianças em situação de refúgio no Brasil consiste no idioma. Ainda que as crianças tenham facilidade para a aquisição de novos conhecimentos, aprender o português é uma missão desafiadora para a criança migrante, o que requer apoio, para que o processo se torne mais fácil. [...] Uma criança que não entende a língua portuguesa não conseguirá interagir com as crianças brasileiras, o que poderá lhe causar a exclusão social, além de baixo ou nulo desempenho escolar.

Almeida (2017, p. 45) reitera

O desafio maior ao adentrar a sala de aula brasileira é a barreira linguística. Não compreender o que está no quadro, nas paredes da sala e o que os colegas de classe e professora falam é o maior desafio. Sem compreender o que se fala em sala, o estudante refugiado acaba isolado, sem possibilidades de interação, pois nada compreende sobre o que dizem e nada sabe responder.

Assim, para que a inclusão aconteça, a barreira linguística deve ser vencida, pois é fator de inclusão indispensável. Conseqüentemente, o ensino do português brasileiro seria o primeiro passo para incluir as crianças na escola. Mas, pensando em uma escola pública e nos anos iniciais do ensino fundamental, como o (a) professor (a) ensinaria o português, atendendo uma turma de aproximadamente 30 crianças e sendo capaz de abordar todos os outros conteúdos previstos no currículo? Reconhecemos aqui o desafio, a falta de preparo de nossos profissionais (pensando em pedagogos e nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que não recebem uma formação linguística ampla) e também a lacuna deixada pela falta de políticas públicas, responsabilidade do Governo.

Não há uma política pública para o ensino de estrangeiros: não são disponibilizadas aulas bilíngues ou aulas extras para aprender o idioma, nem mesmo programas de adaptação. Além disso, a formação dos docentes não considera a presença de estudantes estrangeiros nas salas de aula, deixando professores, diretores e profissionais da educação sem saber muito bem como acolher e integrar esses alunos, considerando sua cultura e sua identidade de origem. (ASBRAD, 2017, apud CABRAL, 2019, p. 174)

Assim, conceber o português brasileiro, neste caso, como língua de acolhimento, indispensável para socialização e integração é o primeiro passo para tornar este ensino significativo. A maioria das pessoas que têm requerido asilo no Brasil não é falante do português, o que pressupõe que há outra língua dominante na sua forma de comunicação. Não é como alfabetizar uma criança que cresceu ouvindo seus pais falarem português; há especificidades. Para entendermos o que isso quer dizer, antes é necessário diferenciar o conceito de segunda língua e de língua estrangeira; usamos a definição de Leffa (1998) (apud SENE, 2017, p. 24) que afirma que:

De acordo com Leffa, segunda língua é a língua não materna aprendida ou adquirida em um processo de imersão, isto é, onde a língua é usada pela comunidade, como língua estrangeira é a língua não materna aprendida em um ensino formal ou não, não sendo essa língua usada pela comunidade.

Quando falamos de imigrantes, o conceito recente que melhor define a aprendizagem dessa segunda língua é “língua de acolhimento”. Sene (2017, p. 26 e 27) se referindo a Grosso (2010) coloca que:

Quando Grosso pontua que a língua de acolhimento se aproxima e ao mesmo tempo, ultrapassa o conceito de língua estrangeira e língua segunda, compreendo que essa aproximação se dá, respectivamente, pelo fato de ser um ensino-aprendizagem de uma língua não-nativa e pela aprendizagem e aquisição dessa língua se desenvolver em um processo de imersão, ou seja, no país de acolhida. No entanto, ultrapassa esses conceitos, pois a língua de acolhimento apresenta especificidades que estão ligadas ao contexto migratório, ao público e às necessidades e motivações de aprendizagem e aquisição da língua.

Assim, há uma forma especial de aprendizagem da língua - e conseqüentemente de ensinar também. Considerar a cultura e a língua primária da criança, como também o fato de não era seu desejo estar ali, mas que por motivos de força maior precisou deixar seu lugar de origem, pode ser o primeiro passo para estabelecer um contato. Para o imigrante, criança ou não, a aquisição da língua do país de acolhida é fator fundamental para integração no novo lugar; há uma papel de sobrevivência em aprender o idioma. Sene (2017, p. 19, 20), quando cita Ança (2003) afirma:

[...] a aquisição da língua do país para o qual migrou é uma das vias poderosas para promover “a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania”. Sabemos que isso não se constitui uma garantia, mas uma possibilidade para que esses recém-

chegados consigam, por meio da aquisição da língua do país, se comunicarem, se expressarem, compreenderem as práticas socioculturais, agirem e se movimentarem socialmente na nova comunidade, criarem redes de amizade, se defenderem, transitarem entre culturas, terem acesso a melhores oportunidades de trabalho e educação, assim como se sentirem seguros e acolhidos, pois, quando rompida a barreira linguística, as tensões e os desconfortos provenientes do processo e do contexto migratório poderão ser de certa maneira amenizados ou mesmo compartilhados na nova sociedade de acolhimento.

Além de tornar possível as tarefas mais simples do cotidiano, aprender o idioma abre novos horizontes e oportunidades. Entretanto, se este ensino não se der de forma adequada e contextualizada, deixará falhas. Sene (2017, p. 77), falando sobre seus estudos com o ensino de português para imigrantes adultos afirma:

Notei que alguns aprendentes apresentavam dificuldades na aprendizagem e na aquisição do português, porque, muitas vezes, não tinham nenhum conhecimento das culturas presentes na sociedade brasileira e também porque não tinham contato mais próximo com brasileiros para que pudessem criar redes de amizade e vivenciar trocas culturais. [...] sugiro que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento busque proporcionar um ensino linguístico-cultural entrelaçado com práticas de letramentos e interculturalidades, para que assim, os aprendentes consigam adquirir a língua-alvo para poderem agir e se movimentar linguisticamente, culturalmente e socialmente nas diversas situações cotidianas da nova sociedade[...]

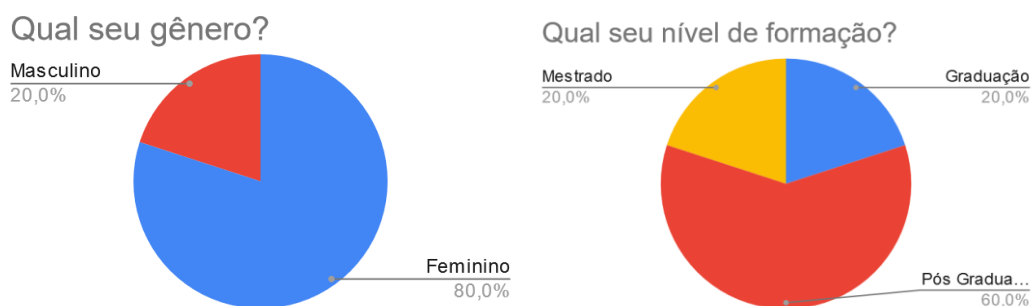
Portanto, o direito garantido por lei já é uma conquista. Mas é preciso mais para acolher as crianças refugiadas em nossas escolas. Elas requerem uma atenção especial, com seus direitos e culturas sendo respeitadas e que o português brasileiro, principal fator para inclusão, socialização e comunicação seja ensinado como língua de acolhimento. Há uma necessidade urgente de observarmos como isto vem ocorrendo na prática, se é de forma contextualizada - para que sejam incluídas na cultura de fato - ou se essa aprendizagem tem se dado mais de forma autônoma, pelas limitações encontradas nas instituições brasileiras. Ainda, é preciso que políticas públicas sejam criadas e que a formação de professores seja contemplada, tanto de pedagogos quanto das demais licenciaturas, pois são os profissionais que trabalham diretamente na inclusão destas crianças.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Como apresentado na Metodologia, a coleta de dados foi realizada através de um questionário anônimo, direcionado para professores que lecionam para alunos

refugiados e imigrantes. Assim, as primeiras perguntas, de ambas categorias, buscaram traçar um perfil para os sujeitos pesquisados. No caso dos professores, obtivemos 5 respostas. Eles têm entre 31 e 46 anos; a maioria é do gênero feminino e 3 dos pesquisados possuem pós-graduação, como mostram os gráficos da Figura 1, abaixo:

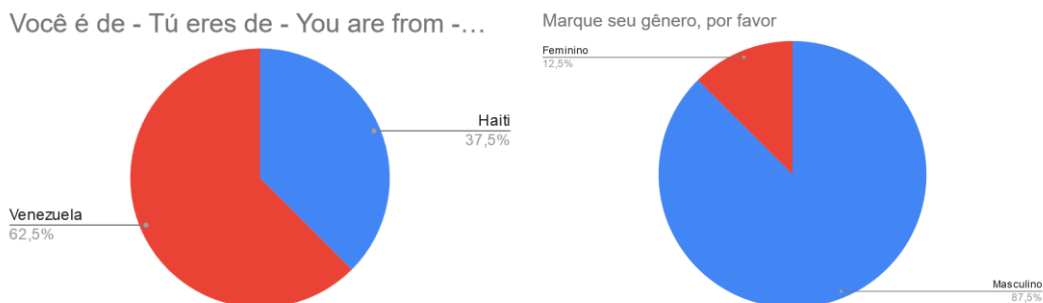
Figura 01: Caracterização dos sujeitos



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2020.

Quanto ao ano que lecionam, 3 são professores do 1º ano, 1 do 2º ano e outro ainda do 6º ao 9º. A respeito de quantos alunos possuem em sua turma, a resposta é unânime entre todos: de 20 a 30. Em relação aos alunos, obtivemos 8 respostas. São em sua maioria originários da Venezuela, mas também há alguns do Haiti, têm entre 9 e 14 anos e são, em maior parte, meninos, como mostram os gráficos da Figura 02.

Figura 02: Origem e idade dos sujeitos



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2020.

Sobre o ano escolar em que estão, encontram-se distribuídos entre o 3º e o 8º ano, sendo que a maior incidência faz parte do 4º ano. Sobre o tempo que vivem no Brasil, varia de 8 meses a 5 anos. É importante salientar que aqueles que aqui residem

abaixo de dois anos preferiram responder o questionário em sua língua materna. Na continuidade do questionário, as perguntas ficam mais específicas, para que possamos compreender a visão dos alunos e dos professores sobre as questões pertinentes à escola e à escolarização. Perguntamos aos alunos como se sentiram quando chegaram à escola e se haviam sido bem recepcionados: A maioria respondeu que foram bem recebidos, mas há respostas que nos levam a análises mais profundas.

Um estudante afirmou que se sentiu estranho em seu primeiro dia de aula, mesmo que as pessoas tenham sido receptivas. Outro respondeu que ficou tímido e outro ainda, que se sentia fora do lugar. Também temos o relato de uma aluna que iniciou seus estudos durante a presente pandemia. Assim, não teve contato com os colegas e com a professora, somente online. Essas narrativas nos levam a refletir sobre as questões de acolhimento e pertencimento, chaves essenciais para a inclusão da criança estrangeira. Para além dos desafios da idade cronológica, há uma bagagem muito maior de vivências experienciadas.

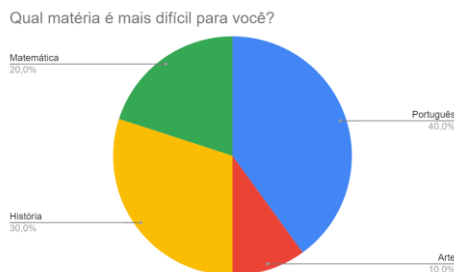
A categoria de refugiado carrega em si as noções de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade. Os refugiados se situam entre o país de origem e o país de destino. Ao transitar entre os dois universos, ocupam posição marginal, tanto em termos identitários, culturais e sociais, assentada na falta de pertencimento pleno enquanto membros da comunidade receptora e nos vínculos introjetados por códigos partilhados com a comunidade de origem; quanto em termos jurídicos, ao deixar de exercer, ao menos em caráter temporário, o *status* de cidadão no país de origem e portar o *status* de refugiado no país receptor. (MOREIRA, 2014, p. 87)

Assim, o esperado é que a escola não só receba bem essas crianças e jovens, mas consiga criar um ambiente que seja de fato inclusivo e promotor de socialização (ANDRÉ, 2016). Isto depende, no macro, de políticas públicas criadas pelo Governo Federal. Como sabemos que as políticas de acolhimento e inclusão são isoladas e que não há, de forma nacional, dispositivos para o cumprimento destas questões, ressaltamos que em uma esfera menor, é responsabilidade da gestão escolar propor e realizar estratégias que sanem este quesito.

Quando questionamos sobre as diferenças entre a escola do Brasil e a que frequentava, a maioria respondeu que é o idioma e a cultura; outro afirmou que aqui possui amigos e na outra escola, não possuía e ainda, outros dois, comparam a rigidez da instituição que frequentavam com a brasileira. Dizem que aqui não veem a memorização que era exigida em seu país natal e que sua escola era como uma

“escrava”. Por último, ainda há um relato que afirma que “aqui é diferente, pois tem diversão”. Resgatando as respostas sobre a dificuldade com o idioma e a cultura, o gráfico 5 nos revela que essa é uma dificuldade real e bem presente, pois o Português é considerada a matéria mais difícil, como ilustra o gráfico da Figura 03.

Figura 03: Qual matéria é mais difícil para você?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2020.

Nesse sentido, ANDRÉ (2016, p. 65) afirma que:

As dificuldades para dominar a língua da sociedade receptora são um dos principais desafios para todo e qualquer sujeito que resolve emigrar. Compreender e ser compreendido pelo outro é fundamental em um processo comunicativo. Porém, quando esta comunicação não acontece, ou demora muito a acontecer, as relações se veem prejudicadas, e os sujeitos muitas vezes se distanciam procurando seu grupo cultural ou de afinidade linguística.

Portanto, aprender o idioma é essencial; é também aprender a cultura, os costumes e portanto, inserir-se no lugar de acolhimento. ANDRADE e SANTOS (2010, p. 40) ainda colocam que “A aprendizagem da língua portuguesa, nesse caso, assume uma importância crucial, pois é a ferramenta necessária para que esses alunos possam alcançar integração na sociedade à qual agora pertencem.” E este ensino, de suma importância, não pode acontecer de qualquer forma. É preciso que a língua e a cultura do aluno sejam consideradas e que nesta aprendizagem do país de acolhimento, suas origens não sejam esquecidas ou negadas.

Sobre o que mais gostam de fazer no intervalo na escola, a resposta que mais aparece é jogar futebol, seguida de brincar, ler, escutar música e comer. Acerca do que mais gostam e do que não gostam na escola, as respostas se dividem em gostar dos amigos, de aprender coisas novas, conhecer pessoas novas e jogar futebol; a parte que não gostam, segundo a fala de um deles, são os banheiros sujos - que

sabemos ser uma realidade nas escolas públicas. Além disso, há o relato da participante que nem teve a oportunidade do presencial, mas quer saber como é.

Perguntamos às crianças para quem elas faziam perguntas quando tinham dúvidas. Somente dois fazem perguntas para a professora; alguns não perguntam e outros indagam seus pais. Questionamos posteriormente se eles realizam perguntas ao professor(a) e seis deles responderam que “sim” e outros dois, “às vezes”. Podemos perceber que as questões não convergem nas respostas. Na sequência, questionamos se gostam de seu(sua) professor(a) e todos disseram que sim. O motivo mais recorrente é que são consideradas(os) carinhosas(os), seguido de respeitosa(o) e atenta/o. Uma possível razão para as perguntas não feitas é colocada por Andrade e Santos (2010, p. 53 e 54):

Esses alunos encontram dificuldades para se comunicar em sala de aula com seus professores e com os demais colegas. Além disso, sentem-se encabulados por não entenderem o que se fala e têm medo de se expressar em português. Em consequência, sentem-se desmotivados, não se adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por ser discriminados (CALDEIRA et al., 2004).

Mesmo de forma online, estas questões não desaparecem. Inclusive, podem até aumentar, pois convivem somente com sua família que fala sua língua materna, tornando mais difícil o aprendizado e compreensão do português brasileiro, como veremos mais adiante.

No que diz respeito à quantidade de amigos que possuem, a maioria diz que não tem muitos; E quando analisamos a resposta para o que sentem mais falta em sua antiga escola, vemos uma convergência, pois o que mais aparece é falta dos amigos e da professora. Apenas dois não sentem falta de muita coisa, pois eram novos quando chegaram ao Brasil. André (2016, p. 68) afirma que:

Os vínculos de amizade que os alunos estrangeiros criam com seus pares no processo migratório são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural. Estas amizades tanto podem ser entre seus grupos culturais, grupos culturais de afinidades e/ou com os nativos. Quanto maior for a diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade deste aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente na nova sociedade. Estas novas amizades também favorecem o desenvolvimento de laços afetivos e trocas culturais com os colegas, assim como colaboram no processo de aprendizagem do idioma [...]

Portanto, desenvolver amizades é fundamental para a inclusão do aluno imigrante, tanto na sociedade como na escola. Apesar de esta estratégia ser quase nula neste ano, devido à pandemia do Covid-19, cabe à escola possibilitar oportunidades para que estes laços possam se formar de forma orgânica, sempre indo de encontro a toda e qualquer forma de preconceito - o que nem sempre é admitido pelas crianças (ANDRÉ, 2016), pela dor que causa, mas precisa ter um olhar especial a partir dos professores e gestores.

Na seção dos docentes, indagamos então, sobre o modo como foi feita a escolha da turma para inserção do aluno estrangeiro e se essa escolha foi aleatória ou não. Três dos professores afirmaram que a seleção foi aleatória, sem nenhum critério que justificasse; já outros dois, afirmam que depende do turno que a família escolhe, pois só há duas turmas do ano em questão disponíveis.

Percebemos aqui a enorme falha da gestão escolar, como um todo. André (2016, p. 74) coloca que:

A questão da acolhida não está relacionada só com a recepção do novo aluno ou das atitudes culturais de respeito. Esta acolhida tem a ver também com as atitudes pedagógicas desenvolvidas pela escola. Para Carrasco (2004), o tipo de acolhida é que vai caracterizar o tipo de adaptação realizada pelo aluno.

Assim, a falta de intencionalidade relatada até na escolha da turma nos dá indício de uma negligência por parte das escolas com estas crianças e adolescentes. Quanto ao auxílio oferecido pelo município às escolas, são unânimes na resposta: Não houve nenhuma. Questionamos também se o estudante ingressou na escola brasileira na mesma série em que estaria em seu país. As respostas divergem: um docente afirma que sim, dois que não e ainda outros dois não sabem. Outra pergunta se referia ao conhecimento dos professores em relação aos alunos; se eles sabiam se as crianças entraram na escola no mesmo ano em que chegaram ao Brasil. Três docentes afirmaram não saber e dois disseram que sim. Sem conhecer o mínimo histórico dos jovens e crianças, pensar em propostas pedagógicas se torna praticamente impossível. André (2016, p. 59, 60) declara que:

Conhecer quem são os alunos estrangeiros que estão colorindo nossas salas de aula com sua cultura, suas linguagens, saber onde estudam, conhecer que aspectos culturais poderiam ser trocados, e identificar as possíveis dificuldades que apresentam em seu cotidiano escolar, nos daria base para pensarmos em uma política pedagógica para melhor atendimento deste alunado. [...] os filhos e filhas dos trabalhadores estrangeiros deixam suas

escolas para acompanharem seus pais em um projeto migratório que não é deles (ANDRÉ, 2011). Por isso, independentemente do tempo que fiquem entre nós, quanto melhor forem assistidos, melhor será seu desenvolvimento escolar e pessoal.

Assim, é preciso um esforço das escolas, para conhecer mais do que é apresentado nos documentos (ou na falta deles); só assim a recepção é possível proposta pedagógica estará de acordo com a realidade. Quando comparamos esta resposta com a dos alunos que participaram da pesquisa, podemos perceber que dos oito respondentes apenas 3 ingressaram de forma direta na escola; um deles começou a estudar somente 7 meses depois; outros 3 começaram no ano em que chegaram ao Brasil, mas somente em adaptação. E ainda, outro começou as aulas durante a pandemia. Portanto, não teve contato com os colegas de forma presencial. Podemos constatar, então, que para a maioria das crianças o ingresso na educação básica não foi imediato, o que vai contra aos direitos estabelecidos por lei, repetidamente apresentados na seção de Referencial Teórico. Isto pode ocorrer pela falta de instrução e informação dos imigrantes, aliado à falta de políticas públicas do Estado brasileiro para o cumprimento dos dispositivos assegurados pela legislação. (ANDRÉ, 2016, p. 58)

Na sequência, perguntamos aos professores se havia algum tipo de acompanhamento extraclasse para os alunos: Dois responderam que havia sala de recursos e três afirmaram que não, isso não existia. Também, perguntamos se já haviam ouvido falar sobre o conceito de “língua de acolhimento”; apenas um professor respondeu que sim. Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola possuir ou não uma proposta de inclusão, todos concordaram que há, mas que não abrange estrangeiros.

Aqui fica claro a falta de preparo do Município, da escola e docentes. Estas lacunas possuem diferentes instâncias: Há a falta de formação inicial dos professores, o despreparo da escola - porque não possui nenhuma menção nem no PPP - e a falta de investimento no Município, tanto em formação continuada para gestores e docentes quanto em ações práticas de aplicação direta.

Quando perguntamos sobre o que consideram essencial para a inclusão do aluno estrangeiro, três responderam que seria “conhecer o mínimo da língua do aluno” e dois consideraram outros aspectos, como a socialização, tempo de aprendizagem, respeito à cultura e valores, ensino personalizado (de acordo com seus conhecimentos) e manutenção do vínculo afetivo e acolhimento. Acerca dos

parâmetros para avaliação, se há alguma diferença para os alunos estrangeiros, todos responderam que sim, adotam e apresentaram diferentes estratégias: de acordo com as dificuldades apresentadas, baseado na construção diária - demonstrando seus avanços e não comparando com o grupo que fala português brasileiro, consideram a dificuldade da língua no processo de alfabetização e ainda permitem escrever na língua materna; este docente que permite esta última estratégia ainda lê com o estudante, quando há dúvidas.

É possível constatar que mesmo a maioria não conhecendo o conceito de “Língua de Acolhimento”, como vimos acima, e sem a formação teórica necessária, os professores têm um olhar sensível e adotam diferentes estratégias tanto para avaliação, quanto para a inclusão destes alunos. Não é o cenário ideal, mas diante das possibilidades oferecidas, é o primeiro passo para uma acolhida humanizada. Conforme ANDRÉ (2016, p. 67)

[...] em um primeiro momento, mais importante que o aluno dominar cem por cento o idioma, é ele conseguir se relacionar com os colegas, com os professores, fazer-se entender e sentir-se seguro nestas relações. Com a convivência, com a vontade, com o esforço e com o passar do tempo, a maioria dos alunos vão conquistando sua autonomia linguística.

Com relação ao contato que a escola mantém com as famílias, dois afirmaram que existe, outros dois disseram que é esporádico e outro afirmou que não há. Tomando como base a coleta de dados desta pesquisa, onde indicamos os detalhes na seção da Metodologia, podemos supor que esse contato realmente não existe, pois do contrário, as crianças teriam acesso ao questionário. Por último, questionamos sobre como está sendo lecionar através do ensino remoto. As respostas apontam para um tom parecido: *“desafiador”, “muito difícil”, “o aluno não frequenta as aulas”, “Esse aluno em específico, não participa das aulas síncronas, o que aumenta ainda mais a distância, ele só busca as atividades na escola”* e *“Péssimo. Como a escola monopoliza o contato dos alunos, não falo com a aluna estrangeira desde março. Como em casa, só falam em espanhol com ela, deve ter regredido muito na aprendizagem da língua portuguesa.”* Quando comparamos estas respostas com a dos alunos, vemos reclamações e sentimentos semelhantes: *“Con Google Classroom y Otras apps, en realidad no me gustan las aulas virtuales, a veces me preocupa más hacer las actividades que aprender, pero igual las tengo que hacer :(”, “Es un poco complicado porque muchas veces no entiendo las materias y el internet también no*

es bueno”, “Se me ha hecho difícil porque el idioma no lo domino y no he tenido el material suficiente para poder aprender”.

Este ano, mais do que os outros, trouxe desafios que ninguém estava esperando encontrar e que ultrapassam as dificuldades “corriqueiras”, enfrentadas todos os dias nos chãos das escolas públicas. A falta de letramento tecnológico dos professores e pais, a responsabilidade maior da família no apoio para realização das atividades, bem como o déficit de materiais como notebooks, smartphones e internet de qualidade aumentaram em um nível muito acima de lecionar e aprender. Tudo isso, enfrentado a nível mundial e que produziram sentimentos e inquietações semelhantes (RIBEIRO, SOUSA e LIMA, 2020). E se tratando da aprendizagem dos alunos estrangeiros, podemos perceber pelos relatos acima que o ensino EAD não foi benéfico e tornou mais lento a aquisição do português brasileiro, necessário para sua inclusão na escola e na sociedade.

Ainda, como o questionário foi enviado aos responsáveis, um dos pais fez um comentário que as dificuldades com o português brasileiro eram somente no começo, mas que depois a criança conseguiria facilmente. Ele cita um exemplo do filho de um amigo, “que só quer falar o Português com seus pais, nada de língua materna”; a atribuição deste fato se dá pelo contexto escolar, onde o aluno precisa aprender, pois está imerso em um lugar que não fala sua língua de origem. Concordamos com esta afirmação, (ANDRÉ, 2016) mas quando pensamos neste contexto de pandemia, as coisas mudam. Isso porque, em casa, assim como o relato de um dos docentes nos indica, não há contato com pessoas que falam a língua do país de acolhimento e nem contato com efetivo com os colegas de classe, o que pode obstaculizar sua aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As migrações modernas são uma realidade cada vez mais presente no Brasil. A maioria dessas pessoas que batem à nossa porta não queriam estar aqui; elas vem pois não encontram outra alternativa a não ser deixar seu lugar de origem e começar do zero. O mínimo que nos cabe é acolher e prover o necessário para o bom desenvolvimento dos indivíduos e sua inclusão na sociedade.

Então, quando falamos das crianças que acompanham suas famílias, a promoção de inclusão e socialização é ainda mais necessária. E a porta de entrada para que isso ocorra é a escola. A comunicação, item básico ao ser humano, é essencial para todo e qualquer troca relacional. Assim, o idioma é apontado como a principal barreira para que ocorra, de forma efetiva, uma inclusão. Nossa pesquisa, portanto, se debruçou a saber como, no município de Canoas, as crianças estavam adquirindo o português brasileiro - se era através de uma perspectiva de língua de acolhimento ou contemplava alguma proposta diferenciada.

Como referencial teórico, apresentamos os principais motivos migratórios das pessoas que se encontram aqui no Brasil bem como a legislação de migração, em âmbito nacional e internacional. Ainda, relembramos os principais documentos que regulam os direitos da criança e do adolescente e as garantias básicas asseguradas por lei. E já que um direito básico é a educação pública, partimos do pressuposto que essa educação deve contemplar uma perspectiva inclusiva, e que isso pode se dar através do ensino do português brasileiro como língua de acolhimento. Posto isso, esta pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, buscou em sua coleta de dados, através do Forms, do Google, atingir professores que lecionam ou já haviam lecionado para crianças refugiadas e crianças estrangeiras.

Os resultados revelam que não houve nenhum auxílio diferenciado e nenhum tipo de investimento; os professores não receberam formação e as crianças não têm acompanhamento diferenciado, mesmo nesse tempo de aulas remotas. Inclusive, uma das barreiras que quase impossibilitaram essa pesquisa foi localizar essas famílias, pois as escolas mantinham contato mínimo e não há dados compilados que mostrem onde se encontram. Ainda, apesar do esforço dos professores e da adoção de diferentes estratégias de avaliação, a gestão das escolas não foi efetiva em cumprir seu papel.

Como perspectiva futura, esperamos que esse assunto tão importante receba mais atenção. Como dito durante o referencial teórico, além dos desafios da idade, estas crianças enfrentam muito mais desafios e quase não há pesquisas sobre este público. Esperamos também que políticas públicas sejam criadas, que dados acerca das crianças estrangeiras sejam compilados e que haja inclusão de fato, na escola e na sociedade. Desejamos também que a formação de professores possa contemplar uma perspectiva multicultural, bem como questões básicas à língua e conceitos

importantes, como considerar a língua do país acolhedor como “língua de acolhimento”. Ainda, é possível a parceria entre Universidades e escolas, tal como investimento por parte dos Poderes. Concluímos, portanto, que há um longo caminho a ser percorrido para inclusão destas crianças que já estão em nosso meio. Mesmo assim, as discussões e escritas acadêmicas sobre o assunto já são um indicativo de uma mudança - lenta, mas ainda assim, uma mudança.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. **Educação para refugiados congolese em Duque de Caxias/RJ: a (in)devida inclusão de crianças e adolescentes**. 2017. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2255/1/MSNA Almeida.pdf>> Acesso em 1 de julho de 2020.

ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de; SANTOS, Percília Lopes Cassemiro dos. **O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal**. Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/876/760>>. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

ANDRÉ, Bianka Pires. **A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação nas escolas brasileiras**. in: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. (org.) Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos emigratórios. – São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 56-78. Ebook. Disponível em: <<http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf>> Acesso em 07 de dezembro de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_a_o_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. Nova York, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Nova York, 1967.

Disponível em:

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 22 de abril de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961**. Promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50215.htm> Acesso em 22 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 98.602, de 19 de dezembro de 1989**. Dá nova redação ao Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961 que promulgou a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D98602.htm#art1> Acesso em 22 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 23 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm> Acesso em 22 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm> Acesso em 22 de junho de 2020.

CABRAL, Johana. **Políticas Públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: Limites e Possibilidades**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/6757>> Acesso em 21 de junho de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Integração e Inclusão: Do que estamos falando? in** BRASÍLIA. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais - Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 96 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9) Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002692.pdf>> Acesso em 01 de julho de 2020.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Refúgio em números: 4ª edição**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf> Acesso em 22 de abril de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. Atlas: São Paulo, 2008.

KUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: Guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAZARIN, Monique Roecker. **Quando a infância pede refúgio**: os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11627>> Acesso em 24 de junho de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? — São Paulo : Moderna, 2003. — Coleção cotidiano escolar

MATTOS, Alice Lopes. **A criança Refugiada no Brasil**: Entre a falta de regulamentação e a necessidade de proteção. XII Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea: II Mostra Nacional de Trabalhos Científicos. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14561/3345>> Acesso em 1 de julho de 2020.

MOREIRA, Julia Bertino. **Refugiados no Brasil**: reflexões acerca do processo de integração local. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. Brasília, v. 22, n. 43, p. 85-98, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852014000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 de dezembro de 2020.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível – Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. (Ebook)

SENE, Lígia Soares. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>> Acesso em 1 de julho de 2020.

SIMÕES, G. ; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. ; MOREIRA, E. ; CAMARGO, J. Resumo executivo. **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF: CNIg, 2017. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Perfil_imigracao_ven_Roraima_resumo.pdf> Acesso em 22 de abril de 2020.

CAPÍTULO 2

O CONTO *SOL DE NOCHE*: PROCESSO DE CRIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPANHOL)

Adriele Martineli Costa⁴
Maria Alejandra Saraiva Pasca⁵

1 INTRODUÇÃO

A motivação para escrever este artigo surgiu após minha experiência na escrita de um conto em espanhol como língua estrangeira, com características fantásticas inseridas dentro da escola literária do Realismo Mágico. Já havia escrito diversos textos em minha língua materna, o português, mas escrever em uma língua estrangeira é um processo diferente, pois ao utilizar essa língua não apenas aprendemos os recursos linguísticos, mas também o contexto cultural na qual esse idioma está inserido. Ao escrever em uma língua estrangeira estamos desenvolvendo diversas habilidades linguísticas, como conhecer a gramática da língua, o vocabulário e a forma como essa língua está estruturada, entre outras.

O objetivo deste artigo, além de relatar a minha experiência é, também, estimular outras pessoas a lerem mais, tanto em sua língua materna quanto em uma língua estrangeira. O ato de escrever, juntamente com o ato da leitura promove uma melhor aprendizagem linguística para o indivíduo, além de incentivar as pessoas a escreverem as suas próprias histórias. Como afirma Brasil (2019, p. 14) “o ficcionista será um curioso, aquele indiscreto que quer saber mais e mais sobre qualquer assunto. Saber por saber, num primeiro momento. Chegará a hora em que, de modo desconcertante, tudo isso ressurgirá em uma narrativa.”

O *corpus* analisado será o conto de minha autoria, escrito em língua espanhola, intitulado “Sol de noche”. Utilizarei como embasamento teórico o livro “Escrever ficção” de Luiz Antonio de Assis Brasil (2019), que tem como subtítulo “Um manual de criação

⁴ Discente do Curso de Letras da Universidade La Salle – Canoas, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, sob a orientação da Prof. Dr. Maria Alejandra Saraiva Pasca. E-mail: adrielemartinelicosta@gmail.com. Data de entrega: 16 dez. 2019

⁵ Docente do Curso de Letras, Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: maria.pasca@unilasalle.edu.br

literária”. Esse livro servirá de base para contar e confirmar a minha trajetória como escritora de ficção.

Primeiro será apresentado o gênero conto, sua finalidade e importância, de acordo com o autor Luiz Antonio de Assis Brasil. Também será feita uma breve explicação sobre a corrente artística latino americana chamada de Realismo Mágico e sua contribuição para o entendimento da língua espanhola, bem como sua importância no exercício de imersão cultural dentro dessa língua. Logo após, será feita a exposição do conto “Sol de noche” onde será relatada a minha experiência com a escrita em língua espanhola, a escolha dos personagens, do espaço, o conflito e o final do conto, bem como os percalços enfrentados durante a sua criação.

2 O QUE É CONTO

Quando pensamos em um texto pensamos em uma estrutura. Existem diversos tipos de textos e diversas estruturas que chamamos de gêneros textuais. Cada gênero textual possui uma função. O gênero textual abordado neste artigo será o conto. O texto, como estrutura, é constituído de acordo com as motivações do escritor dentro da sociedade

Texto é uma rede de determinações. É manifestamente uma totalidade onde cada elemento mantém com os outros relações de interdependência. Estes elementos e grupos de elementos seguem-se em ordem coerente e consistente, cada segmento textual contribuindo para a inteligibilidade daquele que segue. Este último, por sua vez, depois de decodificado, vem esclarecer retrospectivamente o precedente (WEINRICH, 1973, p. 174).

Pensando no texto como produto que possui um caráter social, o conto tem sua função na sociedade. Ele é produto da criatividade humana que serve para expressar seus sentimentos e assim poder gerar sentimentos e emoções ao leitor. O escritor quando cria um texto, sendo ele de qualquer gênero, estará empregando seus conhecimentos linguísticos, suas vivências, seu conhecimento de mundo, entre outras emoções e referências. Tudo isso para atingir o seu objetivo para com o leitor.

O conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto- cada espaço- tudo está cheio de significado [...] (FIORUSSI, 2003, p. 103).

Por ser uma narrativa curta, o conto não necessita ter muitos personagens e a história geralmente se passa em períodos curtos de tempo. No conto cada palavra é importante e possui muitos significados o que faz com que o escritor consiga explorar sua capacidade criativa sem a necessidade de se estender em sua narrativa. O escritor precisa ser direto, objetivo, mas ao mesmo tempo pode utilizar de diversos recursos da língua como metáforas, ironias, analogias, personificações, entre outras figuras de linguagem que serão utilizadas para construir a trama e os sentidos que pretendem ser alcançados. O escritor também pode jogar com as palavras a fim de deixar ao leitor a escolha de qual sentido este texto (conto) poderá ter. Segundo Brasil (2019, p. 27), “[...] o conto é, literalmente, outra história. Envolve poucos personagens, muitas vezes um só. O conflito também é único, ou nem isso – às vezes é apenas insinuado.”

Levando em conta que o gênero conto é uma narrativa que não possui a função social de relatar a realidade, o autor possui a liberdade de ser mais criativo e inventivo ao narrar a sua história.

Narrativa é uma história contada sob a forma literária, com uma preocupação tanto com o conteúdo quanto com a forma, tanto com os fatos que compõem a história quanto com a linguagem, tanto com a organização quanto com o efeito que essa organização provocará no leitor (BRASIL, 2019, p. 23).

O escritor pode criar e recriar a partir da sua perspectiva, explorando, assim, todos os recursos artísticos que a língua possa oferecer, empregando no ato da escrita todo o seu conhecimento teórico, bem como suas lembranças e vivências. No conto, o autor pode criar e recriar mundos, histórias e personagens à sua maneira. Sem que precise ter uma função social com o real, com relatar fatos e histórias verídicas, ainda que, se for de sua escolha, possa também relatar apenas histórias reais. Mesmo possuindo um caráter social mais além da contemplação da arte, o conto também possui outras funções literárias, como críticas sociais e nele poderão ser abordados temas de protesto, revolta, política, entre outros. Esses temas poderão ser abordados no conto de uma maneira diferente à de outras narrativas, explorando, em maior ou menor intensidade, o lado irreal e fantástico dependendo do objetivo do escritor e da interpretação do leitor.

3 O CONTO

O conto apresentado a seguir foi escrito e pensado em língua espanhola. Será exibida, então, a sua versão original.

Sol de noche

Llegué a Chimaltitán después de media docena de horas en coche. Mis ojos solo veían la carretera y el campo. Y esa carretera era de aquellas que se parecen a una taza de café que se llenó y una gota se escurrió así casi sin querer. Una gotita negra que estaba frente a mí por largas seis horas. En ese veintinueve de febrero, fue cuando conocí por primera vez a Chimaltitán, con su aire frío de invierno y un cielo azul despejado. En este día, en esta ciudad mágica empecé a vivir de verdad. En realidad pienso yo que volví a la vida como Lázaro en Betania.

Chimaltitán es una ciudad donde no pasa nada, nada de lo que pasa en las grandes ciudades. Y todo lo que pasa, las cosas cotidianas, son mágicas.

Soy simplemente un profesor que quiso huir del caos de la ciudad. En las escuelas de Chimaltitán, no hay energía eléctrica y las clases, las doy con dos soles de noche, pero hay toda una ciencia de alinear los dos soles de forma que se ilumine todo el salón. Como un solsticio, donde los soles se encuentran más alto en el cielo. La ciencia era así, les cuento porque quizá un día, cuando sean un profesor en Chimaltitán, necesiten saber de esta ciencia. Se pone un sol de noche en la pizarra y el otro en el medio de los alumnos, pero necesitan estar alineados para que ninguno refleje sobre el otro. Solo con dos soles de noche teníamos toda la iluminación y veíamos todo claro. Esta ciudad era mágica, pero olvidada por muchos de los que deberían mirar y cubrir las ciudades.

En otro veintinueve de febrero, estaba regresando de la escuela y me encuentro con un embotellamiento de serpientes, eso suele pasar en Chimaltitán. Todo el año bisiesto hay un evento mágico, el embotellamiento de serpientes. Les cuento eso no por el embotellamiento, sino por lo que pasó en ese momento. Las serpientes son siempre muy cordiales, pero en ese día, en este veintinueve de febrero, una de las serpientes, una así verde como las piedras de esmeralda, esa serpiente me mira a la cara y me sonrío. Yo sentí que eso era como una señal de que algo bueno iba a pasar. Sentí eso porque las serpientes no suelen mirar a la gente a la cara, tampoco sonreír.

Ese veintinueve de febrero, llegué a la casa y no pude dormir. Sentía hormigas caminando en mis pies, en mis piernas, hasta en mi cabeza. Sentía una inquietud y había hormigas en todo mi cuerpo. Salí a caminar, a ver si el aire frío de la noche

congelaba las hormigas de mi mente y así no podrían mover más sus patitas. Miré al cielo, inmenso, negro y sentí como si fuera una de esas hormigas en el medio de la selva. Miré una vez más hacia el cielo y me imaginé como una estrella, lo que me hizo sentir que no estaba solo, viendo a tantos puntitos de luz y sentí la calma llenar mi cuerpo, como una copa de vino que se llena lentamente mientras se escucha el sonido que hace. Al mismo tiempo que pensé eso, pensé que quizá tomar una copa de vino antes de dormir me ayudaría con eso de las hormigas. A ellas no les gusta el alcohol, lo sé.

Regresaba a casa pensando en el vino cuando vi a alguien en la plaza. No era simplemente alguien, era una mujer. No era una mujer, era una hermosa mujer. Una hermosa mujer con dos ojos verdes como algún verde raro, pero un raro conocido, familiar. Llevaba una bufanda verde. Los dos ojos miraron hacia los míos y parecieron sonreír. Me acerqué a ella.

– ¡Hola! – Me dijo la mujer. Y sin dejar de mirarle a los ojos, le respondí:

– Hola ¿cómo te llamas? – Dije eso como se esas palabras hubiesen salido de mi boca por una gravedad, una gravedad de una estrella masiva como un sol.

– Solange, pero llámame Sol. – Mientras decía eso, sus ojos verdes parecían sonreírme – Esta noche está fría, necesitaría un vino para calentarme.

– Hay uno en mi casa. ¿Quieres acompañarme? – No sé cómo esas palabras salieron de mi boca, nunca había podido tener el coraje de hablar con una mujer tan hermosa. ¡Era la gravedad del sol!

– ¡Vamos! – Me dijo mientras tomaba mi brazo y se acercaba a mi pecho.

No les puedo contar lo que pasó en mi casa esa noche, porque hasta hoy no lo creo. Solo les puedo contar que ha sido magia, pura magia. Todavía no puedo distinguir si ha sido un sueño o realidad.

Lo que sé es que hoy recuerdo aquella noche, aquella hermosa mujer y sus ojos verdes. Ya se pasaron cuatro años y la sigo buscando. Después de aquella noche, nunca más pude verla.

Salgo de la escuela y después de otro embotellamiento de serpientes, no veo más la serpiente verde, pero me quedo. Espero. Busco una señal, alguna cosa que me traiga un sentido. Estoy solo en la carretera. Todos los coches ya se fueron. Podría seguir, pero me quedo, busco algo que en verdad no sé lo que es. Miro a la selva al otro lado de la carretera de donde vinieron las serpientes. Veo a lo lejos algo que

parece una bufanda verde. Siento un olor tan rico y tan familiar. ¡Sí! Era el perfume de Sol. Escucho un ruido cerca de un arbusto. Era la serpiente verde que me había traído tanta suerte. Seguí en su dirección. La serpiente se arrastraba deprisa como si quisiera huir de mí. No la pude alcanzar, pero la vi esconderse detrás de una piedra grande.

La seguí y en el medio del camino vi una fuerte luz que venía detrás de la piedra, un destello, como un rayo de sol. Asustado, me quedé paralizado. Después de algunos segundos, volví a caminar hacia la piedra, que ahora ya no me parecía tan grande. Por detrás de ella, de espaldas, una mujer, tan familiar, se levantaba. Recogió del suelo una bufanda verde y se dio vuelta hacia mí, enrollando su bufanda verde en el cuello. Era Sol. Sonrió aquella sonrisita de años. Y me preguntó, como si nada: – ¿Quieres tomar un vino? Me parece que esta será una noche fría.

4 ESCRITA EM ESPANHOL E IMERSÃO CULTURAL

A ideia de escrever o conto “Sol de noite” em espanhol surgiu a partir da proposta de atividade de escrita da disciplina de Cultura e Literatura Latino-americana III, no Curso de Letras da Universidade La Salle. A proposta seria de escrever um conto que possuísse características do realismo mágico. Antônio R. Esteves e Eurídice Figueiredo definem o realismo mágico da seguinte forma:

Trata-se, no entanto, de uma maravilha criada pelo homem, como ele também cria ou inventa a magia e o fantástico. O realismo mágico seria, então, essa magia inventada ou criada pelo artista a partir de uma realidade concreta, a qual deforma-se intencionalmente com fins estéticos (ESTEVES; FIGUEIREDO, 2005, p. 404).

O realismo mágico é então isso. Um olhar mágico sobre o real. É observar o cotidiano, o simples e ver nele algo mágico, fantasioso, talvez. E foi esse olhar que tive ao ouvir o relato de um professor, conforme será descrito neste artigo no capítulo 5. A partir de uma história real contada por ele, criei um conto mágico e fantástico.

O realismo mágico é uma corrente artística que surgiu na América Latina; portanto; a maioria dos escritores escreve em língua espanhola. Segundo dados do Instituto Cervantes, o idioma mais falado na América Latina é o espanhol. Quando comecei a pesquisar sobre o realismo mágico encontrei diversos materiais em língua espanhola. Além disso, os contos e poemas que lia estavam todos escritos nessa

língua. Essas leituras, além de ampliarem meu aprendizado e meu conhecimento sobre esta corrente artística, também contribuíram para o meu entendimento sobre a língua, entendendo a gramática, a forma como a língua é estruturada e organizada na construção do texto, além de incorporar uma série de palavras ao meu vocabulário. Ao mesmo tempo, me via também aprendendo mais sobre a cultura de diversos países de língua espanhola, inclusive o México, com a leitura de Carlos Fuentes, importante escritor mexicano do gênero conto que serviu de inspiração para a criação deste conto.

Quando escrevemos, tanto em língua materna quanto em uma língua estrangeira, estamos desenvolvendo algumas capacidades dentro da língua que serão necessárias para uma boa escrita. Escrever em língua estrangeira fará com que o escritor desenvolva algumas competências.

[...] competência gramatical – conhecimento da gramática da língua, do vocabulário e do sistema da língua. Competência discursiva – conhecimento do gênero e dos padrões retóricos que os criam. Competência sociolinguística – habilidade de usar a língua apropriadamente em diferentes contextos, entendendo os leitores e adotando atitudes apropriadas de autoria. Competência estratégica – habilidade para usar as várias estratégias de comunicação (HYLAND, 2003, p. 32).

Escrever se mostra um ato importante para o aprendizado e desenvolvimento de uma língua seja ela qual for. No ato de escrita estamos desenvolvendo várias habilidades importantes, não apenas para a leitura e a escrita, mas também para a comunicação oral.

Souza-Pinheiro-Passos escreve em seu artigo:

No processo de elaboração de um texto, para além dos sentidos produzidos pelo lugar previsível da leitura, certezas podem ser subvertidas por esse aluno. Em sua escrita estrangeira, por vezes arremedo de originais diversos, trava-se uma luta pelo dizer, e nela irrompe seu modo de enunciar na outra língua, movido pelo desejo – enunciado por alguns – do poder/querer dizer, produzindo sentidos, arriscando nas formas, tropeçando em cognatos e idiomáticas, experimentando outras discursividades (“é preciso tentar não traduzir em inglês os pensamentos que estão em português”/“é preciso pensar em inglês”) (SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, 2007, p. 2).

Apesar de a autora se referir ao inglês como língua estrangeira, ainda assim suas palavras têm grande importância, pois escrever em uma língua estrangeira, seja ela qual for, exige mais da capacidade do escritor. Por isso, quando comecei a escrever o conto, percebi que não só estava escrevendo em língua espanhola, mas

também pensando e criando em espanhol. Depois de iniciar as primeiras linhas em língua estrangeira, as palavras e frases já surgiam todas nessa língua em minha mente. E mesmo quando não estava escrevendo a história, mas pensando nela, os pensamentos também eram todos em espanhol.

Além disso, através das pesquisas realizadas sobre o país que serviu de cenário para a história, me sentia cada vez mais atraída pela cultura do país. A cultura irá atrair também, leitores e escritores para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Uma maneira pela qual diferentes esquemas culturais podem influenciar os escritores de língua estrangeira é através das concepções de aprendizado e escrita que eles disponibilizam. Nem sempre é óbvio que as maneiras que entendemos termos como o *aprendizado* e o *ensino* podem variar entre culturas (HYLAND, 2003, p. 37).

Essa experiência foi muito significativa para que eu soubesse o domínio que tenho sobre a língua. Apesar de algumas vezes eu buscar a tradução de algumas palavras que não conhecia, pude perceber uma maior facilidade com a língua. Além disso, esta experiência permitiu que eu pesquisasse elementos da cultura mexicana, já que a história se passa em uma pequena cidade do México, chamada *Chimaltitán*. Durante a escrita do conto, fiz muitas pesquisas e pude me sentir cada vez mais imersa na cultura deste país de língua espanhola. Desde palavras diferentes para reproduzir o mesmo significado, que mudavam de acordo com a região de fala, vocabulários que só eram utilizados em determinada região, até as diferentes características geográficas do país.

.....Segundo Guerreiro (2005, p. 12), “a cultura está intrinsecamente manifesta em todo o material linguístico, assim, tudo o que realiza-se na interação verbal tem um traço de apropriação cultural.” O que me levou a entender que enquanto escrevia o conto estava associado não apenas a língua, mas também a sua cultura. E isso foi enriquecedor para o meu aprendizado do espanhol, mas também para a imersão na cultura do idioma através da escrita do conto.

5 ADVENTO

No início do semestre surgiu a ideia da escrita de um conto para a disciplina de Cultura e Literatura Latino-americana III. A partir da proposta, comecei a pensar em como iria escrever este conto. Ainda não havia tomado tempo para a criação do conto

e a ideia surgiu de uma forma inusitada. Concordo com a afirmação de Brasil (2019, p. 170), “O maior de todos os prazeres, todavia é quando se tem a ideia. Esse é um momento de pura exaltação, de êxtase, único [...]”

Em uma noite habitual de trabalho, na escola, conversando com dois professores, um deles, nos contou como era a sua vida docente em uma cidade pantaneira do estado do Mato Grosso do Sul onde trabalhou há alguns anos. Ele contava que nesta cidade pantaneira, a qual não me recordo o nome, a situação de trabalho dos professores era precária. Contou que não havia energia elétrica na escola e nas aulas do turno da noite para enxergar, ele e os outros professores usavam lampiões para iluminar a sala de aula, mas havia poucos. Ele possuía apenas dois lampiões, que deveriam ser posicionados em lugares estratégicos, a fim de se obter a iluminação necessária. O professor nos falou também que como a escola ficava próxima a um rio havia muitos animais selvagens na escola e próximos a ela. Foi então que ele relatou uma situação peculiar que me deixou maravilhada. Disse que um dia, voltando da aula, de moto e já escuro, ele se encontra frente a duas cobras que estavam atravessando a estrada, uma atrás da outra. Falou que foi uma situação inusitada, pois precisou parar e esperar que as cobras passassem para seguir o seu caminho.

No caminho de volta para casa, no trem, lembrei-me da história do professor e me pareceu uma história incrível. Dei-me conta então, que a partir do relato dele eu poderia criar uma narrativa ficcional, ou seja, um conto de ficção. Pois conforme Brasil (2019, p. 24) afirmou “[...] escrever ficção não é “só tudo isso”. É tudo isso e mais: é também ter envolvimento epidérmico, psíquico, pessoal e emocional com a história.” Os primeiros elementos pensados para a história foram então, um professor, uma cidade precária, a iluminação obtida através de lampiões e a convivência do ser humano com outros animais, neste caso a cobra. Eu tinha, então, elementos reais que seriam vistos sob um olhar fantástico. Começaria então, o processo de escrita do conto.

5.1 A escolha do espaço

O primeiro tópico a ser pensado no conto seria o espaço. Onde a história se passaria? Quando pensava nela imaginava um cenário como o do Pantanal, pois o

relato real, de onde a história surgiu, falava de uma cidade assim. De acordo com Brasil (2019, p. 274) “As sensações humanas decorrem da consciência de elementos externos, e estes compõem o espaço onde as coisas acontecem.” Assim como em mim, o relato causou sensações de encantamento e curiosidade, gostaria que os leitores do conto que iria escrever pudessem sentir estas sensações e outras mais.

Iniciei uma pesquisa para encontrar uma cidade que contivesse as características de cidade pantaneira e que estivesse localizada em um país de língua espanhola. Sobre a importância do espaço Brasil dirá que:

A narrativa ficcional, por ser uma arte, não tem nenhum compromisso com o real; assim, mesmo quando descreve uma mesa de modo realista, há sempre o olho seletivo do ficcionista por detrás da descrição, e isso dá *sentido* à mesa no enredo. Quero dizer: essa mesa será incorporada às intenções da narrativa e corresponderá sempre à perspectiva do personagem (BRASIL, 2019, p. 259).

Encontrei algumas cidades na Bolívia, Colômbia e outros países da América Latina que possuíam este clima, mas os nomes não me agradavam. Precisava encontrar uma cidade que tivesse um nome poético também, um nome que transmitisse uma mágica, uma musicalidade. A história deveria se passar em uma cidade do interior, com poucos habitantes, apenas uma escola e não muito desenvolvida, pois na escola não haveria energia elétrica. Precisava que ela contivesse estes elementos para provocar no leitor a sensação de se imaginar na história e para que a história, mesmo sendo uma ficção, trouxesse certa verossimilhança com a realidade.

Encontrei, enfim, uma cidade chamada *Chimaltitán* localizada no estado de Jalisco. Esta cidade possuía poucos habitantes e um rio que a banhava. Além disso, pesquisei também qual a distância dela de outras cidades mais populosas e foi então que descobri que ela ficava pouco mais de cinco horas de carro, do aeroporto de Guadalajara. Todas estas informações foram incorporadas ao conto.

Quando pronunciei o nome *Chimaltitán* pela primeira vez senti que minha língua parecia dançar em minha boca e percebi então que era esse efeito que eu procurava. Estava decidido, o conto se passaria na pequena cidade de *Chimaltitán*. Pesquisei mais sobre a cidade e comecei a adentrar-me na cultura mexicana.

5.2 A escolha dos personagens

Ao iniciar a escrita do conto havia apenas um personagem, o professor. Foi dele que surgiu a história, todos os outros elementos foram pensados a partir dele e para ele. Após o professor surgiam então outros dois personagens, para um conto seria o suficiente. No conto existiriam então, três personagens, o professor, uma mulher que se chamaria Solange, apelidada de Sol e a cobra verde. Apesar de não estar explícito no conto, a personagem Sol e a cobra verde poderiam ser o mesmo personagem. Ainda assim, como foram apresentados de formas diferentes, poderiam ser classificados como personagens diferentes.

A narrativa deve convencer o leitor de um fato: tudo o que ali está é porque o personagem, pelo simples fato de existir, faz com que as coisas aconteçam. Não, o personagem não tem poderes mágicos ou de super-herói. No entanto, é como se atraísse os acontecimentos narrados. Ou seja, os eventos de uma história estão enraizados nele [...] (BRASIL, 2019, p. 35 e 36).

O professor, além de ser o personagem, seria também o narrador do conto, que irá narrar a história em primeira pessoa.

O narrador-personagem conta na 1ª pessoa a história da qual participa também como personagem. Ele tem uma relação íntima com os outros elementos da narrativa. Sua maneira de contar é fortemente marcada por características subjetivas, emocionais. Essa proximidade com o mundo narrado revela fatos e situações que um narrador de fora não poderia conhecer. Ao mesmo tempo, essa mesma proximidade faz com que a narrativa seja parcial, impregnada pelo ponto de vista do narrador (SILVA, 2019).

Para que a história pudesse ter uma boa trama seriam necessários outros personagens, além do professor. Deveria criar uma história romântica e, para isso, precisava de um par romântico. A ideia do par romântico para o professor surgiu quando comecei a escrever sobre o engarrafamento de cobras. No engarrafamento, uma das cobras cativa o professor. Em um momento mágico do seu cotidiano uma cobra lhe sorri. Esse seria então o romance. Surgia assim o outro personagem, a cobra verde. A partir daí vemos o fantástico do conto. Essa cobra se transformaria em uma mulher, mas essa transformação só aconteceria em ano bissexto, para dar mais magia ao conto e um ar de folclore. Apesar de não estar explícita essa informação, o leitor pode (ou não) chegar a essa conclusão através de uma série de fatos demonstrados ao longo da narrativa. A mulher, na qual a cobra se transformaria, iria se chamar Solange, com o apelido Sol. A ideia desse nome surge, para que todos os elementos do conto estivessem ligados e esse nome faria alusão ao nome escolhido para o lampião, em espanhol, *sol de noche*.

Porque o leitor precisa ser convencido de que o conflito faz sentido com a história *interior* e *anterior* do personagem – mesmo que ela não esteja explicitada no texto. Isto é, o personagem age de certa maneira em face de determinadas circunstâncias, de acordo com suas emoções, contradições e perplexidades antes constituídas. (BRASIL, 2019, p. 96).

Para o personagem principal, o professor, não foram feitas descrições físicas, mas para Solange sim. Como essa personagem teria duas formas físicas, seria importante que essas descrições, bem como os acessórios relativos a elas ganhassem um espaço dentro do conto. Como nos diz Brasil (2019, p. 73): “se a descrição física for fundamental para deflagrar o conflito da narrativa, então ela se torna obrigatória.”

Feita a escolha e descrição dos personagens, o que precisava ser pensado era um desfecho para a história.

5.3 O conflito

Brasil irá explicar a extrema importância do conflito em uma história: “como ficcionistas, temos o compromisso de criar um conflito pela simples razão de que o leitor espera isso do livro que abriu para ler” (BRASIL, 2019, p. 109).

O conflito, também chamado de clímax, por alguns autores, se daria então, no final do conto. De acordo com o dicionário temos as seguintes definições para ‘conflito’ e ‘clímax’:

Conflito *s.m*: Oposição, choque de interesses, entre personagens, normalmente entre o protagonista e forças externas ou até consigo mesmo.
Clímax *s.m*: O ponto culminante. Grau máximo ou ótimo de desenvolvimento de um fenômeno (CONFLITO, CLÍMAX, 2019).

No final do conto, o professor encontra Sol novamente, depois de quatro anos de busca e espera, pois os encontros só poderiam acontecer em anos bissextos. Em uma cena mágica e misteriosa, carregada de misticismo, ele encontra Sol e a cobra. Sobre a importância da cena, Brasil nos dirá que:

Cena é o evento que decorre em “tempo real” diante do leitor, e quase sempre vem escrito no presente do indicativo ou no pretérito perfeito. Digamos assim: a narrativa mostra as ações dos personagens como se estivessem acontecendo na nossa frente, num filme ou num palco – daí o nome cena (BRASIL, 2019, p. 180).

Precisava então de uma cena que fizesse com que o leitor se sentisse dentro dela. Tomei o cuidado de não deixar explícito que as duas personagens eram a mesma pessoa. Durante a narrativa não se pode ter a certeza de que o encontro do professor com Sol foi real. Poderia ser apenas um delírio de um bêbado, pois no conto são expostas cenas em que ele bebe vinho. Poderia ser uma forma de o professor encontrar uma motivação, um sentido de estar naquela pequena cidade, pois no início da história, é contado que ele foi viver ali, pois estava fugindo da cidade grande, do caos, ou de algo mais.

Após o conflito ou junto a ele estará o final do conto. O final foi a parte mais difícil na criação do conto. Foram escritos dois finais e com a ajuda de um leitor crítico pôde então ser decidido qual seria o final.

Leve em conta que o final da história nem sempre está no último parágrafo. Você deve estar se lembrado de que no romance não ocorre a transformação do personagem; o que sucede, de fato é uma alteração da percepção do personagem acerca do conflito da história, e, em geral, esse momento é precedido por uma extrema tensão. É o *clímax*, quando o conflito se resolve – ou não –, para o bem ou para o mal (BRASIL, 2019, p. 369 e 370).

O final do conto ficaria “aberto”, para que o leitor, conforme as suas interpretações da história, pudesse usar de sua imaginação e da interpretação dos fatos explicitados ao longo da narrativa. Segundo Brasil (2019, p. 380) “[...] se pela expressão “final em aberto” entendermos que o subtexto da história fique a cargo do leitor, trata-se de um procedimento recomendável e sofisticado, que encontramos em narrativas bem pensadas e executadas.” Assim foi criado então, o final do conto.

5.4 Percalços

Durante o processo de escrita do conto surgiram algumas dificuldades, tanto em relação à língua, quanto à estrutura de formação do gênero ficcional, inserido no Realismo mágico. Uma delas foi a escolha do título. A princípio, o título seria o nome da cidade, dada sua importância dentro da narrativa. Solicitei novamente um auxílio de um leitor e a crítica dele foi de que esse título não atraiu a sua atenção. Depois de pensar muito sobre o título, decidi que seria então *Sol de noche*. Chamar-se-ia assim, pois à primeira vista o leitor poderia associar não ao lampião, mas à poesia de se existir um sol de noite. Somado à poética, outro motivo, contribuiu para a escolha

deste título. Conforme mencionado anteriormente, os elementos deste conto deveriam estar todos interligados.

Encontrei uma dúvida conforme escrevia o conto. Precisava ser colocado um diálogo, mas não faz parte do meu estilo usar diálogos em minhas narrativas ficcionais e nesta em particular, onde o narrador representava parte importante no texto. Isso me gerou um medo de errar na utilização e na forma dele. Brasil (2019, p. 255) falará sobre isto “[...] não escreva diálogos de modo automático. Pense se ele é imprescindível naquele momento.” O diálogo era necessário e venci essa etapa usando-o em apenas dois trechos pequenos e de uma maneira mais direta para não gerar um cansaço no leitor e para que o narrador não deixasse de ser importante dentro da narrativa.

Em relação ao realismo mágico, encontrei dificuldades em me enquadrar no gênero, pois uma das características dele é a crítica social. Onde seria inserida essa crítica, sendo que o conto além de fantasioso seria romântico? Percebi, então, que a crítica já estava presente no conto, mesmo que de maneira sutil. Ao narrar as dificuldades de um professor que trabalhava na escola de uma cidade pequena com poucos habitantes e que não era turística, sendo assim esquecida pelos governantes. Na escola onde o professor trabalhava não havia energia elétrica e ele e os outros professores precisavam criar uma estratégia para conseguir dar suas aulas aos alunos. Essa seria a crítica social. O não dar importância às cidades pequenas, por parte dos governantes, e o esforço dos professores em fazer além do seu trabalho, se preocupando não somente em ensinar os conteúdos, mas também com o bem-estar deles.

Outra dificuldade encontrada foi o domínio da língua espanhola em alguns vocábulos. A que merece menção neste artigo foi a procura da palavra ‘lampião’. Fiz uma pesquisa na internet e em um dicionário de espanhol e encontrei diversas traduções. Com a pesquisa, descobri então a palavra ‘*sol de noche*’ e a escolhi para traduzir a palavra ‘lampião’ por ver poesia e misticismo nela. Além da importância da tradução, essa palavra também contribuiu para a origem do nome da personagem Sol. Ela favorece também uma série de elementos relacionados a ela que foram acrescentados ao conto, como o próprio título.

6 CONCLUSÃO

Concluimos aqui o relato desta experiência de escrita de um conto de ficção que foi de grande importância para o desenvolvimento do meu domínio sobre uma língua estrangeira, o espanhol. Com o conhecimento da língua e as pesquisas realizadas para a escrita do conto “Sol de noite” pude fazer uma imersão, mesmo que de forma não tão profunda, na cultura mexicana, entendendo que, ao conhecer uma língua, conhecemos também a cultura da região que fala esta língua.

Escrever este artigo, relatando a escrita do conto de minha autoria se mostrou importante, também, para incentivar outras pessoas a escreverem, pois ler e escrever são atos importantes para o desenvolvimento de uma língua seja ela materna ou estrangeira.

A experiência de escritora também contribuiu para o desenvolvimento da minha capacidade criativa, além de que, a leitura do livro “Escrever ficção” do autor gaúcho, Luiz Antonio de Assis Brasil fortaleceu o meu entendimento sobre a forma/fórmula de se escrever uma narrativa ficcional.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **Escrever ficção**: Um manual de criação literária. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CONFLITO. Dicionário on-line do Dicionário on-line de português, 18 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/conflito/>>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

CLÍMAX. Dicionário on-line de português, 18 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/climax/>>. Acesso em 18 de dezembro de 2019.

ESTEVEES, Antônio R.; FIGUEIREDO, Eurídice. **Realismo mágico e realismo maravilhoso**.

In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.). Conceitos de literatura e cultura. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FIORUSSI, André, In: Antônio de Alcântara Machado et al. De conto em conto. São Paulo: Ática, 2003.

GUERREIRO, Glorinha Mendonça da silva. **Cultura, linguagem e ensino de língua estrangeira**: um estudo acerca desta inter-relação. 2005. 175 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93902/guerreiro_gms_me_sjrp.

pdf;jsessionid=EA97041974E1D60CF39FBD17EDBD1CC3?sequence=1>. Acesso em 6 de setembro de 2019.

HYLAND, Ken. **Second language writing**. New York, Cambridge language education, 2003.

SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, Deusa Maria de. **Língua estrangeira e escrita normalizada**: Sujeito na/pela língua do outro. SEAD: Seminário de Estudos de Análise do Discurso, [s. l.], 2007. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/3SEAD/Comunicacoes/DeusaMariaDeSouzaPinheiroPassos.pdf>>. Acesso em 14 de dezembro de 2019.

SILVA, Marina Cabral da. Narração: Tipos de Narrador. **Brasil Escola**, 2019. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/narracao-tipos-narrador.htm>>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

WEINRICH, Harold. **Le temps**. Paris, Le Seuil, 1973.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO MEDIADORA ATRAVÉS DE BILHETES ORIENTADORES

Flávia da Silva Fagundes⁶
Maria Alejandra Saraiva Pasca⁷

1 INTRODUÇÃO

Professores se deparam com diversos desafios diariamente, um deles é a avaliação escolar e quando se trata de avaliação textual, o tema fica ainda mais adverso. Como avaliarmos corretamente as redações escolares? Existe uma regra? Uma fórmula perfeita? Estes questionamentos são relevantes para a formação dos professores de língua portuguesa.

A avaliação em contexto geral é um tema que gera uma gama de discussões pois há profissionais que defendem a avaliação tradicional através de provas e há aqueles que preferem a avaliação mediadora. O enfoque deste trabalho será em abordar como a avaliação mediadora, dialogista e interativa pode ser promissora no aspecto da aprendizagem, onde o aluno seja protagonista para aquisição do conhecimento.

Entendemos que a produção textual é um processo contínuo e que devemos trabalhar todas as etapas envolvidas, Ruiz (2018), compreendendo seu ato linguístico e as funções textuais de cada gênero, o educador deve conscientizar o aluno de que não está escrevendo a redação para o professor ou para alguém, e sim construindo um ato de comunicação com valor em si, e não somente como um trabalho linguístico concebido como um objeto de avaliação. As construções textuais possuem inúmeras funções para uso fora da escola, e é indispensável o aluno saber as relações de sentido do texto com a vida externa à escola, é apropriado que se discuta estes temas e as formas de usá-los. FERRAREZI e CARVALHO (2015).

As etapas de uma produção textual qualificada se dá inicialmente com a habilidade de leitura, precedente à escrita vem a leitura, bons leitores se tornam bons escritores. CARVALHO (2018).

⁶Discente do Curso de Letras – Português e Espanhol e respectivas Literaturas da Universidade La Salle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Prof. Ma. Maria Alejandra Saraiva Pasca. E-mail: flaviasfr@hotmail.com Data de entrega: 13 dez. 2019.

⁷ Docente do Curso de Letras, Doutora em Linguística Aplicada. E-mail: maria.pasca@unilasalle.edu.br

Além disso, o educador deve ter princípios e referências teóricas, com apoio de metodologias e instrumentos para orientação do seu trabalho nas produções textuais, e desse modo poderá investir na prática de avaliação através dos bilhetes orientadores. O objetivo da avaliação por meio dos bilhetes é a de dialogar com o aluno, fazê-lo refletir sobre seu texto e reescrevê-lo após as orientações dadas pelo professor, Ruiz (2018). Esta prática, se distancia de correções indicativas, classificatórias e resolutivas, as quais são limitadas e pouco esclarecedoras, de modo que não subsidiam quais ajustes devem ser feitos no texto, sendo assim,

A partir de uma pesquisa liderada por Ruiz (2018) e de um corpus constituído por bilhetes orientadores produzidos por dez professores inseridos em escolas municipais, estaduais e particulares de Campinas/SP entre os anos de 1991 e 1996, aplicados em produções textuais de alunos do ensino fundamental de séries finais e ensino médio, este artigo apresenta uma análise de como a construção dos bilhetes reflete de forma positiva para os alunos escritores, tornando-os capazes de produzir novos textos aplicando as sugestões dadas pelo professor.

Com base nisso, apresentamos argumentos para uso correto dos bilhetes orientadores, propondo ao professor novas práticas de avaliação, possibilitando ao aluno a aquisição da escrita como uma habilidade, para fazê-lo desprender-se das amarras da escrita por obrigação.

Este trabalho está organizado da seguinte forma, inicialmente apresentamos o conceito de avaliação e as metodologias, e, junto a isso os tipos de avaliação existentes, após adentraremos ao tema de avaliação da escrita e a relação com a leitura, e o capítulo seguinte apresentará as análises sobre os bilhetes orientadores. Por fim, traremos a conclusão sobre o tema discutido.

2 CONCEITO DE AVALIAÇÃO E METODOLOGIAS

O conceito de avaliação escolar refere-se ao ato de medir conhecimentos e habilidades de outra pessoa. No entanto, o modelo tradicional de avaliação ainda é utilizado para atribuir notas e conceitos sobre os níveis de aprendizado atingido. A avaliação vem sendo substituída pelo exame, ou seja, enquanto na verdade se está examinando, usa-se o termo de avaliação,

[...] não se deve denominar por avaliação testes, provas ou exercícios (instrumentos de avaliação). Muito menos se deve nomear por avaliação boletins, fichas, relatórios, dossiês dos alunos (registros de avaliação). Métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. São essas as concepções que regem o fazer avaliativo e que lhe dão sentido. [...] A avaliação da aprendizagem, mais especificamente, envolve e diz respeito diretamente a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliando (HOFFMANN, 2007, p. 13).

Para especialistas dessa área de estudo, avaliar é o ato de acolhimento, de compreensão e acompanhamento. É o momento de entender o educando como pessoa e de exercer tomada de decisões.

A disposição de acolher está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente (LUCKESI, 2016, p. 31)

De acordo com esse pensamento, a prática de avaliar deve estar relacionada com a proximidade entre educador e educando. A avaliação possui o papel de amparar as dificuldades que possam surgir ao longo do processo de aprendizagem, para assim fazer a inclusão do aluno.

Luckesi (2011, p. 171) sustenta que “o ato de avaliar é um ato de investigar [...], enquanto a ciência estuda como funciona sua realidade, a avaliação estuda sua qualidade” ou seja, devemos considerar a situação de cada aluno e focarmos na qualidade da aprendizagem. Para Luckesi, existem dois tipos de avaliação: a avaliação de certificação e a avaliação de acompanhamento de uma ação (op.cit., p. 172). A primeira delas age somente sobre o objeto já construído e a segunda sobre um objeto em construção; a primeira destina-se a qualificar o que foi investigado e a segunda fornece subsídios durante o processo para chegar ao produto.

Concomitante a isso, Vasconcellos (2010, p. 8) defende que existem dois tipos de avaliação: essencial ou formal, o que, de certo modo, associa-se ao formato de avaliação sustentado por Luckesi, pois a primeira é aquela que é inerente ao ensino-aprendizagem, desenvolve e constrói conhecimento, está relacionada às necessidades dos alunos e se compromete com a sua superação. Já a avaliação formal é aquela que está prevista pela legislação, que não possui intuito de auxiliar na aprendizagem, e sim de constatar e medir o conhecimento do sujeito, descartando toda sua trajetória até ali.

E, ainda, Vasconcellos (1998, p. 50), afirma que é necessário o professor assumir a responsabilidade da não progressão do aluno, ou seja, que se comprometa com os bons e os “ruins”, e se desprenda da avaliação para rotular e classificar. Outra tese defendida pelo autor, retrata a aprendizagem como consequência do ensino,

É importante percebermos que a avaliação é uma das dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Não podemos pedir dela algo que não se pode dar: resolver o problema da aprendizagem, da disciplina em sala de aula. Se bem feita, a avaliação pode ajudar a localizar os problemas e com isto fazer com que a aprendizagem seja melhor, mas ela não pode, por si, alterar a qualidade da aprendizagem. O que altera, ou não, a qualidade da aprendizagem é o ensino (VASCONCELLOS, 1998, p. 50).

Segundo reitera Vasconcellos, ao avaliar, o professor responsabiliza-se pelas lacunas existentes na sala de aula, contudo a avaliação não poderá ser a única fonte de soluções para os problemas do ensino. A avaliação irá auxiliar no processo, e a qualidade do ensino é o que estabelece êxito na educação.

Em conformidade a isso, Hoffmann (1993, p. 52), aborda a concepção de avaliação mediadora, na qual

[...] pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados.

A reprodutividade de avaliações tradicionais perpassa ao longo dos anos. Contrária a isso, Hoffmann (1993, p. 33), sustenta em sua teoria que a avaliação mediadora deve exigir o desenvolvimento máximo possível, sem limites pré-estabelecidos, onde haja apenas pontos de partida e objetivos previamente traçados. A autora afirma que o educador deve manter atenção total no aluno, conhecê-lo profundamente e assim propor desafios “na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual” (HOFFMANN, 1993, p. 34).

Embora os conceitos de avaliação sejam demasiadamente claros, constatamos a permanência de práticas conservadoras nas escolas brasileiras. A forma de avaliar utilizada com maior frequência se relaciona com a memorização de informações. O conteúdo é transmitido pelo docente, memorizado pelo discente e em seguida a “memorização” dos conteúdos é estimada através de provas. Não há efeito de sentido nesse ciclo de ensino. Encerra-se determinada etapa de estudo e inicia-se outra e,

maquinalmente, os alunos recebem conceitos e notas pelo trabalho automático que exerceram.

Concomitantemente, Paulo Freire (2015, p. 80) descreve a prática de memorização da seguinte forma

[...] uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fica, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

Diante desta crítica, vejamos a equidade do léxico estudado, onde não há espaço para o significado do objeto de estudo, não há efeito de sentido, onde o foco de ensino estabelece-se em vencer o conteúdo programado, desconsiderando a relevância do tema dentro do contexto estudado. Parafraseando Freire (2015), os educadores agem desenfreadamente como depositantes de informação e os educandos são os depósitos. Anula-se, assim, a criatividade, a transformação e o saber, com objetivo na práxis.

Conforme Luckesi (2011, p. 106) aborda, o caminho correto a seguir deve ser o da aprendizagem inteligível e ativa no qual evidenciamos o raciocínio. O aluno aprende a usar o que aprendeu e entende a amplitude do ensino escolar: “as aprendizagens inteligíveis são complexas, levam em conta as múltiplas variáveis presentes em qualquer fenômeno e, por isso, dão base a aprofundamentos posteriores, assim como a criatividade. Só cria quem entende.” De acordo com esse pensamento, o ensino inteligente permite o desenvolvimento cognitivo e criativo e faz com que os educandos saibam o que fazer com o que foi aprendido.

Complementando o conceito de Luckesi, Freire (2015, p. 96), apresenta-nos o termo educando-educador, no qual o professor e o aluno evoluem em conjunto no processo de aprendizagem, onde o conhecimento de mundo emprega o papel de mediador para a educação. Isola-se o saber exclusivo do educador enfatizando a troca de saberes e os educandos são expostos à investigação, à diálogos e à investigação crítica.

Em paralelo a isso, a respeito do conhecimento externo ao da escola e da bagagem carregada individualmente pelos alunos, chamada de conhecimento de mundo, o professor deve ponderar as singularidades e abordá-las no repertório curricular, introduzir pontos de vista e articular opiniões para problematizar os temas

estudados em sala de aula, dando valia às convicções pré-existentes em cada aluno, promovendo exercícios que contribuam do interno ao externo e vice e versa. Hoffmann (1993, p. 56) explica que os entendimentos dos alunos decorrem de sua experiência de vida, e do mesmo modo ocorre com os professores: entendem conforme a experiência de vida e conhecimento intelectual.

Após introduzir o tema avaliação, com vertentes em diversos autores, podemos concluir que avaliar exige ações de acolhimento, de inclusão, de orientação, desenvolvimento, e de tomada de decisões, seja qual for o instrumento utilizado, tendo em vista humanizar este ato pedagógico tão importante para a educação.

“Avaliar é educar, é uma ação contínua que não pode ser separada do ato educativo, simplesmente porque faz parte dele. Quando avalia, o professor está educando!” (CARVALHO, 2018, p. 8). Para avaliar, então, o professor deve estar engajado com a educação efetiva, para entender que a avaliação vai além de quando termina. A visão correta para avaliar é deslocar-se dos resultados finais para o processo.

Por conseguinte, o enfoque deste trabalho se dará em questionar como as redações são avaliadas, e como podemos formar alunos leitores e escritores de qualidade.

2.1 Tipos de avaliação

Após entendermos as funções contidas nas avaliações escolares, necessitamos adentrar aos tipos de avaliações aplicadas nas escolas, sendo a prova, a principal forma de constatação da aprendizagem. Entretanto, a prova em si não é a maior inimiga neste âmbito de estudo.

O problema analisado se encontra na forma isolada com que a prova é apresentada, onde normalmente assume o papel de promoção para os próximos anos, de identificar os alunos bons e os ruins, de definir o futuro do educando e de classificar os que aprenderam daqueles que não conseguiram aderir ao conteúdo. Vemos, portanto, a minimização da avaliação ao ato de marcar provas e/ou trabalhos e, após, dar notas à cada resposta correta e retirar pontos à cada questão respondida incorretamente. Para Hoffmann, (1993, p. 66)

o instrumento de avaliação mais utilizado, neste enfoque, é a prova pelo qual os objetivos são distorcidos e muitas vezes são marcados para castigar os alunos, ameaçá-los à reprovação. Isso tem demonstrado em muitas escolas para pegá-los desprevenidos, causando assim medo, ou melhor, pânico entre os educandos [...] conceber e nomear o 'fazer testes' o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico.

A pergunta que se faz é o que o professor faz a partir dos resultados das provas e trabalhos? São feitos questionamentos que buscam aprimorar o grau de conhecimento dos alunos? Ou ainda, entender os motivos de um percentual de alunos errarem a mesma questão no exame? Os professores em grande maioria defendem a utilização da prova como meio legítimo de avaliação, de acordo com Vasconcellos (2010, p. 125):

[...] o docente tem a visão de que "sempre foi assim", não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sente-se seguro assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-la como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento). E localiza o problema no aluno, não se questionando o processo.

Essas análises diante da prova devem ser feitas pelo professor, não apenas para entender qual tipo de avaliação se está buscando aplicar, mas para contribuir pedagogicamente, onde a educação esteja acima de todos os outros pilares.

Para compreendermos como as avaliações são administradas, iremos discernir os três modos de avaliações existentes: a classificatória, a somativa e a formativa, de acordo com a teoria de Hadji (2001).

A primeira modalidade de avaliação deve ser realizada ao início de cada ciclo escolar. Consiste em diagnosticar as dificuldades, identificar e constatar as particularidades do grupo. Esses dados podem ser obtidos através de atividades críticas, participativas e de reflexão.

A modalidade somativa é aquela que classifica os educandos de acordo com os níveis atingidos durante o ciclo escolar. A partir desta soma alcançada são analisadas as notas e verificam-se os resultados individuais e do grupo como um todo.

A avaliação formativa é aquela que informa o professor e o aluno sobre os resultados da aprendizagem, alinha expectativas entre ambos e deve ser aplicada

durante o processo do ano letivo de forma contínua, para assim investigar o produto final e definir os métodos de ensino.

Visto isso, podemos verificar que há diferentes formas de praticar a avaliação, onde a prova não é único recurso pois a partir dos conceitos de avaliação classificatória, somativa e formativa é possível nortear qual a forma mais adequada para avaliar os educandos. Hadji (2001, p. 20) sustenta que a “avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação”. Para o autor, esta modalidade é a que permeia o ensino para a evolução do aluno, é flexível e apresenta variabilidade didática, “sua existência concreta jamais é assegurada” (2001, p. 22), não há regras e técnicas para a sua definição, o que existe é “modelo regulador, de uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho”.

Mediante estas justificativas, apresentamos, a seguir, uma discussão sobre a prática de leitura aliada à escrita, e como podemos intervir para que o educando aperfeiçoe a leitura e, conseqüentemente, possa escrever com mais qualidade.

3 AVALIAÇÃO DA ESCRITA: A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Para fundamentarmos esta etapa de estudo, precisamos compreender os propósitos elegidos para a escrita em sala de aula. As redações escolares são normalmente solicitadas para que o aluno exponha determinado assunto, para comprovar o entendimento do conteúdo, para resenhar sobre o filme assistido, entre outras finalidades.

De acordo com os autores Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 55) existem dois tipos básicos de redação escolar, sendo a primeira delas a redação como registro e a segunda a redação como criação. Essa definição distingue e esclarece os objetivos que a produção textual poderá atingir.

A redação de registro pode ser classificada como aquela cujo modelo representa gêneros textuais atribuídos à escola, fichamentos, relatórios, trabalhos dissertativos, entre outros. Esses gêneros normalmente estão apenas sob uso escolar e devido a isso a liberdade criativa é limitada, de acordo com a definição de Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 85)

Trata-se de uma modalidade com menos liberdade de ação, digamos assim, pois a função sócio comunicativa dos gêneros textuais que se enquadram

nessa categoria é muito específica e, geralmente referencial. Ou seja, são textos que devem evitar ao máximo múltiplas interpretações, exigem um grau de clareza e concisão, normalmente muito alto e se destinam, como o nome sugere, muito mais a registrar coisas do que a “inventar” coisas.

Por isso, é necessário compreender que um texto possui funcionalidades distintas para uso na vida e quando se torna objeto de ensino e aprendizagem têm outras finalidades.

[...] quando aluno o precisa escrever um relatório de uma visita técnica à companhia de saneamento básico da cidade, por exemplo, esse texto que ele vai produzir tem relevância porque está inserido numa situação real e concreta. Isto é, ele participa da visita e, depois, com base em seus apontamentos no local da visita, produzirá um texto relatando o que viu, o que a sua firma fez, as aprendizagens que ele julga ter alcançado com o evento. Ora, esse texto, então, funciona no interior de uma prática. Ele não precisará ser escrito como se fosse um “faz de conta” bobo de escola (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 55).

Portanto, é relevante propor atividades que contenham aplicabilidade fora da escola, nas quais o educando possa utilizar o conhecimento adquirido para uso no seu cotidiano, assim, identificando através da leitura e escrita as possibilidades de execução e empoderamento crítico como cidadão. Conjuntamente, o conhecimento prévio do gênero que irá ser trabalhado prepara o aluno para a construção textual, pois:

uma boa atividade de escrita não pode prescindir de uma atividade de preparação que a anteceda. Estamos falando, entre outras possibilidades, da leitura. Antes de escrever, o aluno precisa conhecer o gênero, sua funcionalidade, suas características construtivas etc. Uma forma adequada de mostrar isso ao aluno é através da leitura e análise desses textos (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 56).

Já a redação de criação incentiva a liberdade de produção e para isso ocorrer é necessário propor atividades leves, lúdicas, em que o aluno possa fazer suas próprias escolhas, desviando-se do caminho de padronização onde os alunos são formatados em moldes. A liberdade é o que irá permitir a criatividade de produção, viabilizar que o aluno decida as leituras que irá fazer. Assim, tomar gosto pela leitura fará com que leia cada vez mais. E por meio de mais e mais leituras é que ele poderá sentir-se impulsionado a imitar os autores e as histórias que leu (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 67).

Parafraseando os autores Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 67) é possível afirmar que sem planejamento não há aprendizagem e o professor não tem certeza sobre o

que os alunos podem ter aprendido. No entanto, após um bom trabalho de leitura, livre, mas planejado pelo professor, o mesmo conseguirá solicitar a escrita criativa.

Seguindo nesse contexto, podemos afirmar que para escrever bem é necessário ler bem. Segundo Ruiz (2018, p. 20), a recepção da leitura possui um valor significativo para que a produção possa atingir as expectativas objetivadas e, apesar disso, quando a recepção da leitura não ocorre conforme deveria, conseqüentemente a produção textual terá problemas. A autora afirma que falar de problema de redação significa falar, necessariamente, de problema de leitura. Para a autora, essa afirmação pode ser evidenciada nas alterações que o próprio escritor faz durante a produção textual. Com a leitura simultânea, é possível modificar o que foi escrito, sendo assim “quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor, ou o produtor desempenhando o papel de leitor, ainda que se trate do mesmo indivíduo; é, pois, o leitor-produtor.” Ruiz (2018, p. 20)

Somente após a leitura, o educando poderá detectar as informações do texto e, assim, poderá gerar estranhamento, seja pela quantidade de informações, pela organização, seleção lexical ou ainda pela variedade linguística utilizada pelo autor do texto (RUIZ, 2018, p. 26). Contudo, o leitor deverá ter essa encontrar os problemas do texto.

Durante o processo de leitura, são explorados diversos campos de interpretação, os quais buscam o significado do texto e seu sentido total. Para os autores Dascal e Weizman (1987, apud RUIZ, 2018, p. 21) existem dois tipos de informação contextual: a extralinguística e a metalinguística. A primeira tem a ver com conhecimento de mundo do ouvinte/leitor e, através do conhecimento universal, o leitor poderá fazer inferências ao longo da leitura, considerando o âmbito pragmático da linguística. Essa competência possibilitará a expansão da leitura, na qual o leitor terá múltiplas interpretações.

A informação metalinguística tem a ver com o “conhecimento” de estruturas linguísticas e de convenções que o leitor possui. Tanto a extra quanto a metalinguística são conhecimentos que fazem o preenchimento dos vazios deixados no texto. Ainda com base nos autores Dascal e Weizman (1987, apud RUIZ, 2018, p. 22), existem duas formas de um texto não ser transparente, podendo ser pela dificuldade do leitor de relacionar o texto com o contexto (inerente ao externo do texto) ou ao contexto (referente ao interno do texto) e, dessa forma, não conseguir realizar

a completude do texto. Sendo assim, Ruiz (2018) sustenta que a aquisição da leitura deve ser a primeira habilidade a ser trabalhada e, em decorrência dessa aptidão, o leitor-produtor passará a construir textos integralmente claros e coerentes.

Para prosseguirmos esta discussão devemos ampliar a nossa visão sobre o texto, darmos as devidas possibilidades que as produções textuais possuem, ensinarmos o texto como forma de expressão e de exposição de ideias, podendo ser

[...] “uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da atividade de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais” (KOCH , 1995, apud RUIZ, ANO, p. 30).

e ainda “o texto, assim, deixa de ser entendido como uma estrutura acabada e passa a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção” (RUIZ, 2018, p. 30). Portanto, deve ser considerado como uma unidade de compreensão maior. Todavia, é fundamental a articulação correta e organização linguística e não apenas de palavras, mas que estejam em harmonia, transformando o léxico em produção de sentido.

Outro tópico relevante em relação à estrutura textual refere-se aos conceitos de coesão e coerência para construir a textualidade. A textualidade liga as palavras e frases entre si. Podemos definir textualidade como um entrelaçamento, comparando com a técnica de tecer onde os fios são as palavras e o falante ou escritor é quem constrói a trama da linguagem, ou seja, para resultar em um tecido firme e de boa qualidade, é necessário costurar de forma coesa para que o texto seja considerado uma unidade básica (RUIZ, 2018, p. 31).

Diante dos argumentos apresentados, verificamos que é preciso aprimorar a prática da escrita através da leitura, ou seja, o professor em princípio deve apresentar aos alunos os textos que pretende produzir, após praticar a leitura e, por fim, solicitar a escrita. A avaliação da produção textual poderá ser realizada por intermédio dos bilhetes orientadores, sendo eles uma forma de avaliação mediadora composta pela troca interativa entre professor e aluno. O próximo capítulo descreve como esta modalidade de avaliação é transformadora.

3.1 Bilhetes orientadores

Em busca de novos conceitos de avaliação, iremos aprofundar-nos no universo dos bilhetes orientadores. Eles são utilizados para realizar intervenção nas produções criadas pelos alunos. Sobretudo, esse gênero de avaliação subsidia *feedbacks* e fornece observações através do que o aluno tentou expressar. Os bilhetes propõem a troca de ideias e diálogo entre o educador e o educando, para que, assim, o aluno entenda as melhorias a serem feitas no texto (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 3):

o professor passa a mediar o processo de apropriação do gênero produzido pelo aluno se posicionando como um leitor interessado, questionando a produção de texto de acordo com as exigências da situação de interlocução, propostas na tarefa. Uma interlocução entre aluno e professor se estabelece indiretamente por meio das versões dos textos dos alunos, que respondem primeiramente ao enunciado da tarefa pedagógica proposta pelo professor, e, em um segundo momento, ao bilhete orientador escrito pelo mesmo, que se constitui como um novo enunciado de tarefa: a reescrita do texto. O bilhete orientador, além disso, dá à situação de avaliação um caráter integrador de todo o processo, e não apenas de meta final.

Segundo esses autores (op. cit), os bilhetes focam em responder a primeira tentativa de produção e em solicitar a reescrita: “nosso pressuposto é o de que a reescrita orientada por bilhetes de fato inaugura esse espaço de interlocução entre professor e aluno e permite que se priorize o que o aluno tem a dizer, anterior à maneira como diz” (MANGABEIRA, COSTA e SIMÕES, 2011, p. 4).

De acordo com isso, nessa ocasião, os bilhetes possuem novos significados pois seu papel é o de interagir com o aluno e possibilitar a reescrita do texto. A produção passa a ter um papel de produção em andamento até chegar ao produto final, diferentemente de uma única produção - na qual a correção de “visto”, “muito bem” ou apenas sinalizando as palavras escritas erradas - pode ser vista comumente.

Buin (2006, apud Fuzer, 2012, p.7) defende que os bilhetes são uma

boa alternativa de instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno e por isso deve ser objeto de ensino nos cursos de formação de professores, mais habituados ao gênero comentário, cuja função não é a mesma.

Compartilhando desse ponto de vista, abordamos a funcionalidade dos bilhetes orientadores e seu êxito enquanto método avaliativo para a escrita escolar. No entanto, para chegar aos bilhetes orientadores, Ruiz (2018, p. 35) sustenta que existem diversos modos utilizados pelos professores para a correção dos textos, seja

por forma escrita às margens do texto ou no pós-texto, o que chamamos de bilhete orientador. Essas modalidades podem ser aplicadas ao mesmo tempo ou individualmente e são conhecidas como correção indicativa, correção resolutive, correção classificatória e correção textual-indicativa.

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem do texto as palavras, orações ou períodos que apresentam erros. Normalmente, é pouco esclarecedora, pois apenas aponta os erros lexicais e sugerem que o aluno corrija os erros grafados.

A correção resolutive consiste em reescrever palavras, orações ou períodos. Nesse caso, os professores substituem tudo que consideram errado por soluções dadas por eles próprios. Usam de substituição, adição, supressão e deslocamento, recursos usados comumente por escritores quando reescrevem seus textos, ou seja, esse tipo de correção não fornece subsídios para o aluno perceber as falhas do texto.

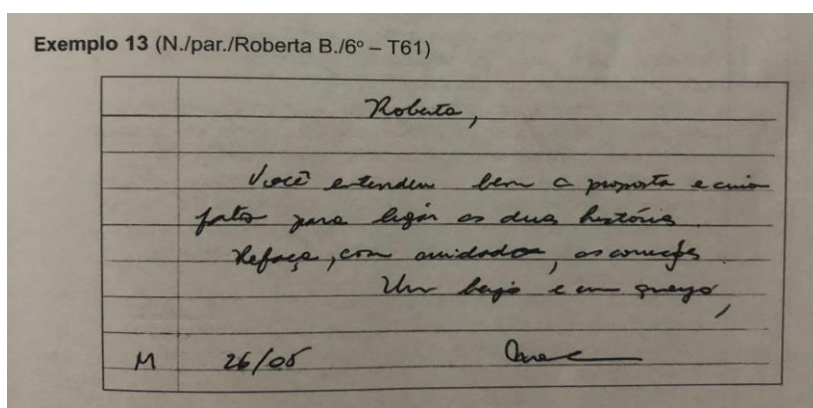
A correção classificatória tem como estratégia indicar o erro através de classificação. O professor sugere as modificações e propõe que o aluno corrija sozinho seu erro, grifando as palavras que estejam erradas. Esta modalidade tem como característica a objetividade e o esclarecimento perante os erros. No entanto, pode ser ambígua, pois utiliza siglas como “EF” para estrutura da frase, “Coes” para coesão e “LO” para linguagem oral. Sendo assim, nem sempre o aluno consegue compreender o que precisa ajustar no texto.

A última modalidade é a correção textual-interativa. Diferentemente das demais, essa modalidade tem como característica tecer comentários ao final do texto do aluno, normalmente alocados nos espaços vazios que sobraram da construção textual do estudante. Esses bilhetes têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno ou falar metadiscursivamente sobre a tarefa de correção pelo professor. Desse modo, os bilhetes são os que expressam a possibilidade de comunicação entre o professor e o aluno, propiciando aproximação e revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. Visto isso, essa modalidade de correção combina com o conceito defendido por Hoffmann (1993, p. 118):

Embora muito empregado no vocabulário dos professores, o sentido do acompanhamento pode não corresponder ao significado mediador do termo conforme se pretende. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção do conhecimento deveria favorecer o desenvolvimento do estudante, oferecendo-lhe novas e desafiadoras situações de aprendizagem, novas leituras ou explicações, sugerindo investigações.

De acordo com os preceitos afirmados por Ruiz (2018) e Hoffmann (1993), podemos afirmar que a melhor forma de promover a avaliação mediadora se dá com a prática dos bilhetes orientadores, pois a partir das análises dos professores, o educando conseguirá evoluir constantemente. A Figura 1, abaixo, mostra um exemplo de bilhete orientador aplicado à uma aluna do 6º ano, no qual a professora elogia o trabalho feito pela aluna.

Figura 1. Bilhete orientador para texto de aluna do 6º. Ano



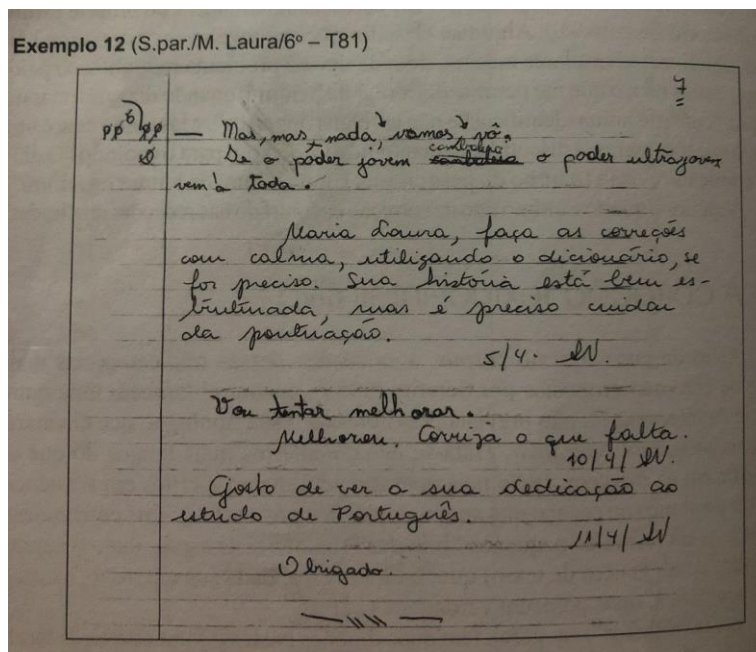
Fonte: Ruiz (2018, p. 49)

Neste artigo, o corpus da pesquisa que será empregado são materiais expostos de alunos do ensino fundamental, das séries finais e do ensino médio, obtidos entre os anos de 1991 e 1996, de escolas estaduais, municipais e particulares de Campinas/SP. As correções foram feitas por cerca de dez professores diferentes, em pesquisa realizada por Ruiz (2018). O contexto escolar dos alunos que participaram da pesquisa é bastante diversificado. Alguns percorrem grandes distâncias para chegar até a escola enquanto outros possuem condição de vida mais privilegiada. Entretanto, esses contrastes não serão aqui discutidos, considerando que o objeto de estudo serão os bilhetes orientadores.

Na Figura 2, abaixo, é apresentado um fragmento do texto escrito pela aluna do 6º ano. A professora indica nas margens do texto os erros com a sigla “PP” (pontuação) e ao final da folha ela deixa um bilhete orientando a aluna a escrever com calma e a utilizar o apoio do dicionário. Ainda, faz observação quanto à história dizendo que está bem estruturada. No bilhete não é possível verificar a orientação para a aluna reescrevê-lo, porém está datado em 05/04, e como há resposta da aluna

no dia 10/04, certamente ela rescreveu. Na última data 11/04 a professora encerrou o diálogo elogiando o desempenho da aluna e sua dedicação nas aulas.

Figura 2. Bilhete orientador a aluna de 6º. ano



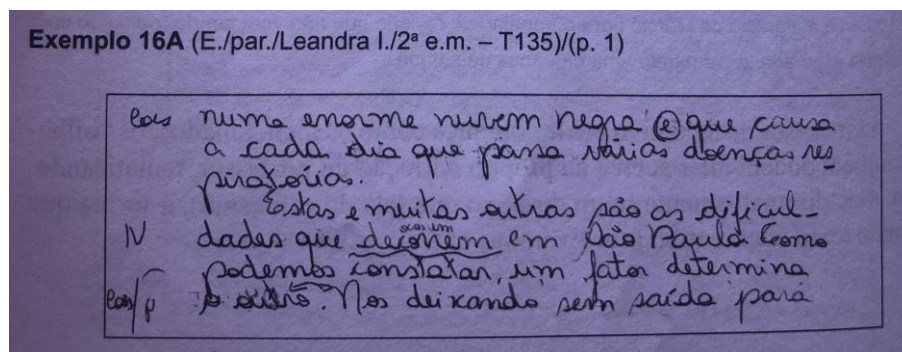
Fonte: Ruiz (2018, p. 49)

Desse modo, entendemos que além de o professor fazer as correções ortográficas e sinalizar sobre a pontuação, ainda direciona o aluno a reescrever corrigindo as falhas da primeira versão do texto. Em contraponto às formas de correções isoladas, como a indicativa e classificatória, por exemplo, os bilhetes orientadores podem ser complementares à essas correções, dado que este tipo de avaliação se trabalhado em conjunto poderá mostrar ao aluno os erros metalinguísticos e as falhas de coesão e coerência dentro do texto, de uma forma mais explicativa e questionadora.

No entanto nem sempre os bilhetes são usados para render elogios ao trabalho dos alunos, em alguns exemplos podemos ver o professor cobrando o aluno pela falta de atenção e dedicação às aulas, como foi o caso do bilhete orientador dado pela professora de um aluno do 9º ano, o qual dizia: “Márcio atenção é uma coisa muito importante para se aprender alguma coisa. Para aprender a escrever corretamente é preciso muita atenção também” e assim exigindo a reescrita dos textos que o mesmo ainda não entregou, neste caso a proposta do bilhete foi a de comunicar o aluno o quão o rendimento do aluno nas produções textuais estava baixo e o que deveria fazer para melhorar. RUIZ (2018,p. 51).

Na figura 3, demonstrada abaixo, verificamos um excerto do texto de uma aluna do 2º ano do ensino médio, no qual o bilhete orientador da professora perpassa o incentivo e/ou cobrança, a correção textual-interativa é a alternativa escolhida para sinalizar os problemas da redação da aluna, além de apresentar a correção indicativa ao longo do texto.

Figura 3. Texto da aluna do 2º ano do ensino médio.

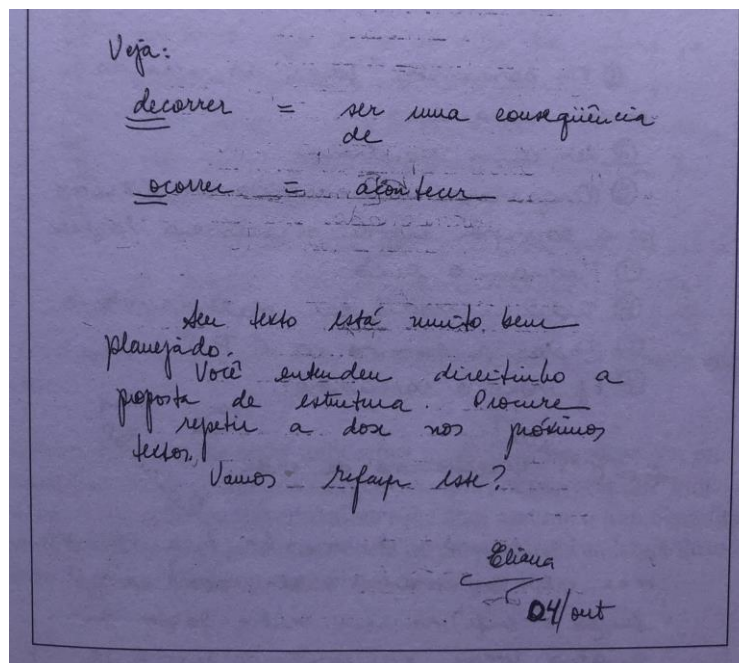


Fonte: Ruiz (2018, p. 52)

A postura adotada pela professora foi a correção indicativa do texto, no primeiro parágrafo aponta “Coas” para indicar a falta de coesão na escrita da aluna, já no segundo parágrafo ela coloca IV - que resultará em um comentário pós-texto - e no parágrafo seguinte, novamente aparece “Coas” para coesão e “P” de pontuação. Vemos ainda palavras sublinhadas e circuladas, e flechas destacando a ordem da oração, o que indica que a escrita deve ser revisada e corrigida.

Em sequência na figura 4, vemos o bilhete que a professora deixou sobre a redação da aluna, ou seja, foram usadas ambas modalidades de correções textuais, a indicativa, resolutiva e a textual-interativa para postular o direcionamento à aluna.

Figura 4. Bilhete orientador a aluna do 2º ano do ensino médio.



Fonte: Ruiz (2018, p. 53)

No bilhete consta a legenda para a marcação IV a qual se refere a palavra decorrer e ocorrer, explicando para a aluna a diferença entre elas, e o porquê de ter sido assinalada no texto, e ao final a professora diz que a aluna entendeu a proposta esperada e que siga do mesmo modo nas próximas redações, no entanto deve refazer o texto em questão.

Nos exemplos demonstrados até aqui, verificamos como a prática dos bilhetes orientadores são aplicados pelos professores, dos quais normalmente são afetuosos e dialogam com o aluno-escritor. Assim buscam explicitar os erros referente a mensagem da redação, explicar como aluno pode ajustar os problemas do texto, e ainda solicitar a reescrita, o que irá comprovar se o aluno teve progresso no trabalho ou não. Desta forma podemos dizer que a práxis através dos bilhetes orientadores respeitam a produção do aluno, investindo no desenvolvimento do seu aprendizado, enfatizando o que há de bom e incentivando a melhorar o que precisa ser aprimorado.

De acordo com isso, vamos analisar as reescritas textuais posteriores ao *feedback* dos professores através dos bilhetes orientadores, normalmente as reescritas ocorrem por meio de refacção de todo o texto ou *in loco*, o que significa que ocorrem no próprio corpo da primeira versão. As ocorrências *in loco* podem se apresentar de duas formas: a primeira sobreposta à original, podendo ser notada pela diferença de cores da caneta, pelo traçado da letra, pelas rasuras, e a segunda pelo apagamento do primeiro texto e reescrevendo sobre a mesma folha, com isso em

algumas vezes se perde a versão primária, podendo não ser analisado as diferenças entre as produções. RUIZ (2018, p. 59).

É possível notar que a forma elegida para as correções textuais determina como se dará a reescrita do aluno, podemos comprovar esta afirmação perante as correções resolutivas, conforme a pesquisa realizada pela autora Ruiz (2018), as segundas versões textuais pós correções resolutivas apresentaram transcrições das anotações do professor para a reescrita, pois o aluno não conseguiu perceber os erros além das anotações dadas pelo professor. Portanto defendemos a ideia de que é necessário haver esforço pessoal do aluno para a correção dos seus próprios erros, pois deste modo o professor “que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução” RUIZ (2018, p. 61).

Com isso verificamos a crítica para o trabalho de copiar as orientações deixadas pelo professor, esta tarefa não fará o aluno revisar os erros linguísticos, e assim não será levado a refletir sobre como evitá-los nas próximas produções textuais. Sendo assim o aluno poderá entender que a tarefa e correção é do professor e não sua, deixando de adquirir o hábito de leitura de revisão como forma de comparação e análise do texto, pois sempre haverá uma solução pronta para os problemas do seu texto.

As reescritas pós-indicações, que ocorrem posterior as correções do tipo indicativa, foram as que tiveram menor incidência - devido à dificuldade de serem totalmente indicativas - essa modalidade de correção apenas sinaliza os erros no corpo do texto e pretende que o aluno o reescreva ajustando o que está errado. No entanto de acordo com a pesquisa de Ruiz (2018) foram raras as vezes que o aluno percebeu o que deveria mudar, e apareceram apenas substituições de palavras e os textos praticamente inalterados, com isso vemos que esta modalidade é tampouco esclarecedora e eficaz, pois não há informações suficientes para que consiga corrigir o texto. RUIZ (2018, p. 64).

Já as reescritas após correções classificatórias se assemelham muito às reescritas das correções indicativas, ambas podem apresentar diversos resultados e não há garantia de que o aluno consiga efetivar a correção do texto, de acordo com as análises dessas reescritas vemos que em variadas vezes o professor deixa a mesma orientação classificatória na margem do texto como o “A” em “onibus” e em

“Etá” por exemplo e o aluno corrige apenas em uma das vezes, isso significa que ele não entendeu verdadeiramente o que deveria corrigir ou por dificuldade de encontrar solução para o problema. Dado isso, essa correção assim como a indicativa não apresenta soluções satisfatórias.

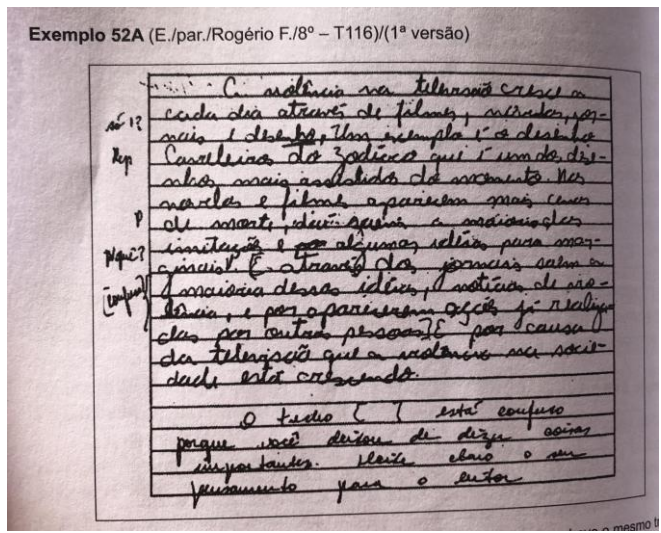
E por fim chegamos às reescritas após bilhetes textuais-interativos, como vimos anteriormente esta modalidade de correção remete-se ao diálogo e ao incentivo à reescrita. De acordo com o conceito de dialogismo de Bakhtin (1988) introduzido por Fiorin (2016) o enunciador, para constituir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. FIORIN (2016, p. 22)

Visto isso, o aluno ao escrever seu texto deve entender que está construindo uma ferramenta de comunicação e que será lido por um interlocutor - nesse caso o professor - portanto seu enunciado deve ser claro e caso não esteja, com a reescrita poderá fazer as correções necessárias. E de acordo com a ideia de Bakhtin, na qual sustenta que o diálogo é a forma mais simples e clássica da comunicação verbal, cujas fronteiras são determinadas pelas alternâncias dos sujeitos falantes (ou seja, locutores) tanto na língua oral como na escrita. RUIZ (2018, p. 79).

No entanto temos exemplos de bilhetes orientadores que pela falta de imposição do professor não resultam em novos textos, ou seja, o diálogo não é constituído pelos dois sujeitos envolvidos - professor e aluno - o que demonstra que os bilhetes além de explicar o que aluno deve fazer, precisam ser imperativos, ou seja, ter explicitamente o que querem que os alunos façam, caso contrário, terá o mesmo efeito das correções indicativas, resolutivas e classificatórias. RUIZ (2018, p. 78).

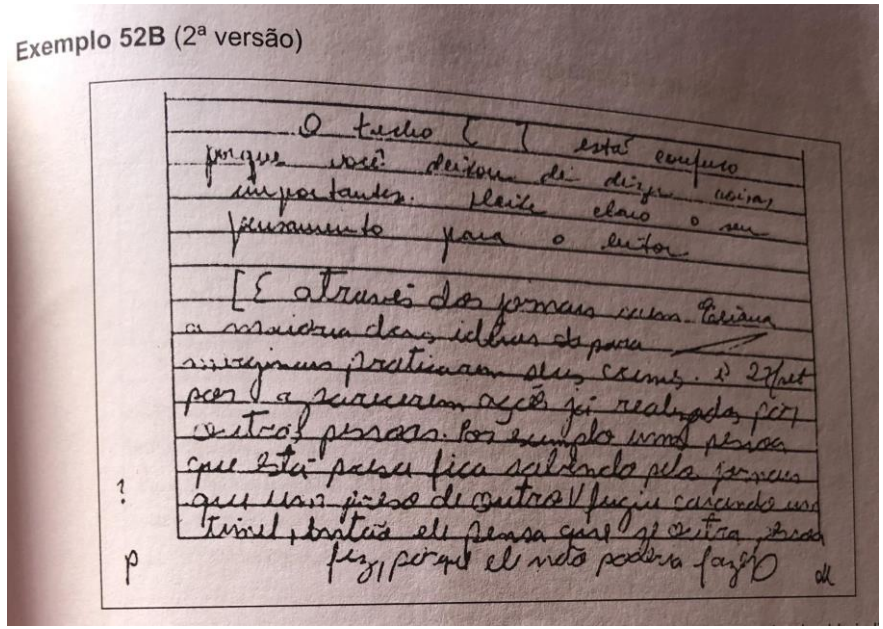
Na figura 5, abaixo, o aluno de 8º ano, escreveu um texto sobre a violência na mídia, e ao longo da margem do texto a professora coloca perguntas e considerações sobre as partes do texto que não estão coerentes e ao final acrescenta o bilhete, dizendo para o aluno “deixar seu pensamento claro para o leitor”, sendo assim a intervenção na forma textual-interativa foi explicitadora para o aluno, isso pode ser confirmado após a escrita da segunda versão do texto do aluno Rogério, o qual vemos a evolução em seu texto.

Figura 5. Bilhete orientador a aluno do 8º ano do ensino médio. 1º versão



Fonte: Ruiz (2018, p. 140)

Na figura 6, abaixo, verificamos a segunda versão do texto escrita pelo aluno Rogério



Fonte: Ruiz (2018, p. 141)

Na parte que havia sido assinalada com “[]” pela professora o aluno compreendeu a orientação presente no bilhete orientador da sua primeira versão textual e corrigiu todo o parágrafo que está confuso, o efeito da avaliação dada através do bilhete foi fundamental para que o aluno alterasse significativamente o que havia escrito na versão anterior.

Verificamos ainda que em alguns casos os bilhetes extrapolam os limites do gênero ao qual se referem, pois em determinadas correções o professor necessita perpassar os comentários norteadores para explicar para o aluno detalhadamente como é o caso de quando a professora teve de descrever como fazer a coesão do texto com o pronome adequado: “[...] Aprisiona-os com uma gosma. A gosma se forma da gordura. Substituindo por: “Aprisiona-os com uma gosma que se forma da gordura”, desse modo, a professora além de comentar sobre a estrutura global do texto, acrescentou uma pequena aula de gramática no bilhete.

Outra técnica utilizada para além dos bilhetes, é o uso de símbolos de asterisco “*” ao lado dos trechos que serão comentados ao final do texto, e assim fazer questionamentos sobre as lacunas do texto, como exemplo de “Como ele poderia saber que esse cientista era o criminoso?” e “Conte com detalhes este trecho da história”, o que isso nos mostra é a possibilidade de a correção textual-interativa de o aluno aproveitar o produto já escrito e reorganizar as ideias, remontar o texto e fazer ter sentido para o leitor.

Dentre todos os exemplos de bilhetes orientadores que discutimos neste trabalho, eles podem trazer inúmeras questões, algumas delas podem ser os problemas da redação tematizados, o nível de conhecimento linguístico do aluno, o conhecimento metalinguístico usado para as correções, a coesão e coerência do texto, a estrutura global do texto e a mensagem que quer passar para o interlocutor. Por isso argumentamos a relevância de escolhermos os métodos corretos para avaliar as produções textuais escolares e como os bilhetes podem ser aliados na prática de avaliação mediadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos como a avaliação textual pode desprender-se de correções focadas apenas no léxico e nas formas gramaticais, vemos que os bilhetes orientadores podem ser um método de avaliação formativa de Hadji (2001) e mediadora de Hoffmann (1993), nas quais o educando possa se desenvolver e protagonizar o aprendizado na escola, onde o professor irá considerar o processo contínuo do aluno e a evolução apresentada por ele ao longo do ano letivo, e assim

promover avaliações em que professor e aluno trocam experiências e dialoguem para chegarem aos objetivos planejados.

As análises realizadas na perspectiva textual-interativa de avaliação de textos Ruiz (2018), Mangabeira, Costa e Simões (2011) e Fiorin (2016) forneceram subsídios para que pudéssemos esclarecer a práxis de avaliação através dos bilhetes, e assim possibilitando que este método de avaliação possa auxiliar professores para a elaboração de bilhetes orientadores eficazes para a interação com os alunos ao longo do processo das construções textuais.

Por fim, este trabalho teve como objetivo apresentar novas condutas para a avaliação textual e alternativas que possam ser usadas em sala de aula, além do mais apresentamos o diálogo como principal forma de correção textual e que vemos como uma metodologia promissora e norteadora.

5 REFERÊNCIAS

CARVALHO, Robson. **Ensinar a ler aprender a avaliar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

FERRAREZI, Celso; CARVALHO, Robson. **Produzir textos na educação básica o que saber, como fazer**. 1. ed. São Paulo, 2015.

FIORIN, José. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FUZER, Cristiane. **Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual**. Revista do programa de pós-graduação em Letras. Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213-245, 2012.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANGABEIRA, Andrea; COSTA, Éverton; SIMÕES, Luciane. **O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas**. Cadernos do IL, Revista vinculada ao programa de pós-graduação do em Letras do Instituto de Letras da UFRGS. Porto Alegre, n. 42, p. 293-307, 2011.

RUIZ, Eliana. **Como corrigir redações na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora.** 11. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

CAPÍTULO 4

RECONHECIMENTO DE PALAVRAS COGNATAS NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO TERCEIRA LÍNGUA POR FRANCESES: A QUESTÃO DA TRANSFERÊNCIA

Laura Salmoria de Almeida⁸
Maria Alejandra Saraiva Pasca⁹

1 INTRODUÇÃO

O estudo da transferência na aquisição de terceira língua é uma área que vem ganhando cada vez mais importância. Por conta disso, diversas pesquisas surgiram buscando compreender o fenômeno da transferência e como ela ocorre (CENOZ; HOFFMANN, 2003; DE ANGELIS, 2007; MURPHY, 2003; RINGBOM, 2007). Essas pesquisas tornaram possível um maior destaque à área da transferência linguística, promovendo assim, a curiosidade e a busca pela compreensão dos processos nela envolvidos. Por conta disso, este artigo visa investigar a ocorrência da transferência na aquisição de PB como L3 e observar o quanto o conhecimento de francês (L1) e de inglês (L2) foi facilitador (ou não facilitador) no reconhecimento de palavras cognatas em PB (L3).

No segundo capítulo é abordado o conceito de multilinguismo e são apresentadas informações sobre o processo de aquisição de segunda língua (L2) e de terceira língua (L3), bem como aspectos que interferem e auxiliam os estudantes nesse processo, como as estratégias de aprendizagem. O terceiro capítulo apresenta a questão da transferência e as condições em que ela pode ocorrer e seus diferentes tipos, com base no ponto de vista e nas considerações dos principais autores que estudam esse fenômeno. No capítulo 4, descreve-se o instrumento de coleta de dados e dados sobre os informantes franceses, com nível intermediário em inglês (L2), estudantes de PB (L3) no Brasil, residentes temporariamente no país para fins de Mobilidade Acadêmica. Além disso, é apresentada uma análise dos dados coletados

⁸ Discente do Curso de Letras – Inglês da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Prof. Ma. Maria Alejandra Saraiva Pasca. E-mail: laura.salmoria@hotmail.com. Data de entrega: 17 dez. 2019.

⁹ Doutora em Linguística Aplicada. Docente do Curso de Letras da Universidade La Salle. E-mail: maria.pasca@unilasalle.edu.br.

quanto à ocorrência da transferência e as causas de sua motivação no grupo investigado.

2 MULTILINGUISMO

O multilinguismo é uma realidade em diversas partes do mundo. Em diversos países, ser fluente em mais de uma língua é algo natural por conta da proximidade com outros países e da grande circulação de pessoas de diferentes culturas.

No Brasil, o multilinguismo não é algo comum no dia a dia da maior parte das pessoas, apesar da grande diversidade de línguas em nosso país, como as línguas indígenas, que somam 274 línguas faladas segundo o censo de 2010 do IBGE¹⁰, e as línguas de imigração, faladas pelos descendentes de imigrantes até hoje. Para muitos brasileiros, o primeiro contato com uma língua estrangeira¹¹ é na escola, através de seu ensino formal, geralmente de inglês ou espanhol, que inicia no ensino fundamental e acompanha o aluno até a conclusão do ensino médio. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o objetivo do aprendizado de língua estrangeira na escola é, acima de tudo, promover o contato com outra língua para que o adolescente desenvolva o conhecimento e tenha uma visão de mundo mais ampla, onde possa conhecer diferentes culturas e reconhecer as diferenças no mundo. Entretanto, em um mundo onde a tecnologia é um fator presente na vida da maior parte das pessoas, é comum estarmos em contato com palavras em línguas estrangeiras cotidianamente, dentro e fora da sala de aula. Até mesmo quem não tem contato direto com a língua, eventualmente aprende o significado de algumas palavras.

No entanto, estudiosos da área não são unânimes na definição de bilinguismo. A afirmação de que “todo mundo é bilíngue” é defendida por Edwards (2006). Para o autor, o fato de estarmos em constante contato com línguas estrangeiras, mesmo que indiretamente, faz com que saibamos pelo menos o significado de algumas palavras, o que nos torna bilíngues. Para Grosjean (2012, p. 22), “bilíngues são aqueles que utilizam duas ou mais línguas em seu dia-a-dia.”

¹⁰ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>. Acesso em: 14 dez. 2019.

¹¹ Neste artigo, não será feita distinção entre Língua Estrangeira e Segunda Língua.

O inglês é a língua mais aprendida no mundo, atualmente. De acordo com Crystal (2003), estima-se que um quarto da população é fluente em inglês. Isso se deve ao fato de ser uma língua franca utilizada no mundo dos negócios, das pesquisas científicas, no ambiente acadêmico, etc. Saber inglês é visto cada vez mais como necessidade e é considerado importante para falantes não nativos. Ou seja, buscar aprender uma língua estrangeira é algo cada vez mais comum, motivado por razões diferentes, como sentir-se mais confiante, ser capaz de comunicar-se com pessoas de diferentes lugares, viajar, e claro, tornar-se mais qualificado do ponto de vista acadêmico e profissional, tendo a chance de concorrer a melhores vagas de trabalho.

Edwards (1994, p. 1) afirma que “uma perspectiva monolíngue é frequentemente, infelizmente, uma consequência de possuir uma ‘língua de comunicação mais ampla’ como o inglês, francês, alemão, espanhol [...]”. Saber uma língua de prestígio como o inglês pode afetar o interesse de conhecer outras línguas, outras culturas e desenvolver uma visão mais ampla do mundo. O autor também afirma que isso pode ocorrer com falantes nativos e com pessoas que adquirem o inglês como segunda língua, ou seja, o indivíduo pode não se interessar pelo aprendizado de outras línguas porque já sabe uma língua de prestígio. Felizmente, esse posicionamento não é uma regra, pois o interesse em aprender inglês, espanhol e outras L2s tem se mostrado um incentivo para muitos aprendizes em diferentes lugares do mundo.

De acordo com De Angelis (2007, p. 1), “o multilinguismo é uma conquista alcançada por muitos ao redor do mundo”, e pode ser motivado por diversas razões. Em algumas partes do mundo, o contato com mais de uma língua diariamente é algo comum, o que contribui fortemente para que as pessoas aprendam ou queiram aprender outras línguas. O processo de aquisição de L2 é muito diferente do processo de aquisição da língua materna (LM). Há diferentes possibilidades de aquisição de L2. Ela pode acontecer simultaneamente ou após a aquisição da LM. Os processos cognitivos envolvidos na aquisição de segunda língua (ASL) são diferentes dos processos que ocorrem quando uma criança está aprendendo sua LM. Quando a LM está sendo adquirida, a criança passa por diversas fases até que palavras e frases comecem a ser produzidas. Os estágios de aprendizagem são diferentes, pois o desenvolvimento da linguagem ocorre junto com a construção de sua identidade, o

reconhecimento do mundo, a criação e a percepção das coisas ao seu redor. Segundo Spinassé (2006, p.4), “[...] é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais”. A linguagem vem como forma de expressar as primeiras impressões sobre o mundo, e assim, está intrinsecamente relacionada à identidade do ser humano.

Quando a aquisição da L2 ocorre após a LM, o aprendiz passa por processos que até então havia passado apenas de maneira inconsciente. Alguns desses processos estão relacionados à forma em que o aprendiz faz uso do aprendizado existente de sua LM para internalizar o conhecimento da L2. Segundo Ellis (2008, p.16) esses processos podem ser pensados como processos de aprendizagem. Eles servem como o meio em que o aprendiz constrói uma interlíngua (um sistema transicional que reflete o nível atual de conhecimento de L2 do aprendiz)”.

De acordo com Scarcella e Oxford (1992, p. 63), estratégias de aprendizado são “ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas – como buscar parceiros para conversar, e encorajar-se para resolver uma tarefa difícil na língua – utilizado por estudantes para aprimorar seu aprendizado.” As estratégias de aprendizado são importantes para estudantes na aquisição de L2 porque o aprendiz começa a se tornar mais consciente de que métodos ele poderá se beneficiar em busca de maior conhecimento da língua. Ter consciência de seu próprio aprendizado colabora para que o estudante busque situações que irão auxiliá-lo em seu aprendizado e se aproprie mais de momentos que considera que o farão avançar em seu conhecimento. O aprendiz tem a chance de fazer conexões com conhecimentos prévios de sua LM, buscando estabelecer relações. Basicamente, tendo maior conhecimento das estratégias que colaboram para seu aprendizado, o aluno ganha controle sobre o que aprende e consegue administrar melhor o que sabe ser mais proveitoso para si. Por conta disso, é muito importante levar em conta a experiência de aprendizado dos alunos. Aprender uma nova língua é como uma rede em nosso cérebro, onde ligamos e associamos novos conhecimentos com conhecimentos já existentes (NEUNER, 2004, p.16).

Levando em conta as relações que são estabelecidas quando ocorre a aquisição de L3, o aprendizado se dá de maneira distinta ao aprendizado de uma L2. Aprendizes de L3 já tiveram a experiência de aquisição de outras duas línguas. Por

conta disso, o conhecimento da estrutura e léxico das outras línguas e o conhecimento acerca do processo de aquisição provavelmente influenciará o processo de aquisição da L3 (CENOZ; HOFFMANN, 2003, p. 3) Por conta disso, o aprendiz possui maior conhecimento de seu processo de aprendizagem e sobre os fatores facilitadores e não-facilitadores ao aprender uma nova língua, assim fazendo maior proveito de seus conhecimentos prévios. Por conta disso, pesquisas foram desenvolvidas buscando compreender o papel do bilinguismo na aquisição de terceira língua, que foi considerado majoritariamente positivo (CENOZ; HOFFMANN, 2003).

Segundo Wandruszka (1979, apud HUFSEISEN; NEUNER, 2004, p. 14), o plurilinguismo é inato em todos os seres humanos porque até mesmo em nossa língua materna, estamos sempre fazendo mudanças relativas à estrutura, dialetos, etc. Königs (2000, apud HUFSEISEN; NEUNER, 2004, p.15) diferencia o plurilinguismo de três formas: Plurilinguismo Retrospectivo, onde o aprendiz já apresenta um grande conhecimento na L2, a língua sendo ensinada, ou seja, já possui grande vantagem em sala de aula; o Plurilinguismo Retrospectivo Prospectivo, que ocorre quando o aprendiz possui vasto conhecimento linguístico em duas línguas e está em sala de aula, aprendendo uma L3; e por último, o Plurilinguismo Prospectivo, que é quando o aprendiz chega em sala de aula com conhecimento de sua língua materna, buscando o conhecimento de uma L2, cenário muito comum no contexto de aprendizado de línguas. Há que se levar em conta, também, o contexto em que a L3 está sendo aprendida, pois um ambiente colaborativo auxilia no processo de aprendizagem da L2/L3 de maneira positiva. Em contextos considerados negativos, por exemplo, quando a língua a ser aprendida é imposta às pessoas, o aprendizado pode ser prejudicado, visto que o aluno tende a sentir-se desmotivado e pode acabar tendo reações negativas em relação à língua, causando a interrupção do aprendizado.

3 TRANSFERÊNCIA

Quando o aprendiz possui conhecimento prévio de outras línguas e está construindo seu conhecimento em uma nova L2/L3, ele usa de certos artifícios, consciente ou inconscientemente, que podem colaborar nas relações que são feitas entre os idiomas, auxiliando na produção oral e escrita. Esse fenômeno foi chamado

de *Cross-Linguistic Influence* (Influência Translinguística), campo que começou a ser estudado por volta da década de 80, para investigar os diferentes tipos de influência que o conhecimento de uma ou mais línguas pode ter na aquisição de uma L2, como a transferência positiva e negativa, evitar utilizar palavras e/ou estruturas que sejam difíceis para o aprendiz, pegar emprestado palavras da língua adquirida ou ainda alguns aspectos de perda de linguagem (DE ANGELIS, 2007, p.19). Segundo a autora (op. cit, p. 19), esse fenômeno “[...] busca explicar como o conhecimento de outras línguas pode influenciar a produção, a compreensão e o desenvolvimento da língua-alvo”.

A definição de Sharwood-Smith (1994) é bem similar àquela apresentada por De Angelis:

A influência da língua materna na performance do aprendiz no desenvolvimento de uma determinada língua-alvo; por extensão, também significa a influência de qualquer outra língua conhecida pelo aprendiz (SHARWOOD-SMITH, 1994).

Para Odlin (1989), a transferência é a “influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”. Ao tratar da transferência, Odlin acrescenta que nem sempre ela é facilitadora, uma vez que o autor afirma que o aprendiz, enquanto em seu processo de aquisição, pode transferir estruturas linguísticas da língua fonte à língua alvo que não são semelhantes na língua alvo, cometendo, assim, erros ao comunicar-se. Ou seja, há similaridades na literatura em relação ao processo principal de transferência, porém o autor (op. cit. 1989) aborda a transferência não facilitadora de maneira mais profunda. Ver o processo de transferência como uma associação de L1 para L2 ou vice-versa é possível e faz sentido, porém, essa deixa de ser a única possibilidade quando há mais de uma língua disponível para o falante acessar.

Transferência é costumeiramente visto como um fenômeno que diz respeito a duas línguas – língua base e língua alvo. A definição de CLI ditas anteriormente refletem essa posição, levando em conta que a transferência é descrita como um processo que ocorre entre uma L1 e L2, uma L2 e L3 ou uma L2 e L1 e assim por diante (DE ANGELIS, 2007, p. 20).

Dessa forma, as possibilidades de transferência são diversas (KROLL; SUNDERMAN, 2003, p. 105). A transferência é vista como parte da aquisição de outra língua, sendo considerado um acontecimento natural, um dos principais processos

ligados ao aprendizado. Segundo Murphy (2003) muitos são os fatores que podem causar a transferência, como a similaridade entre as palavras das línguas conhecidas, que promove a transferência lexical. O nível de proficiência do estudante também pode ser um fator, visto que quanto mais fluente o aprendiz for na língua que está sendo adquirida, menores são as chances de ele recorrer às outras línguas que conhece para buscar as palavras que não sabe. Outro fato que influencia diretamente na frequência em que a transferência pode ocorrer é a consciência do aprendiz sobre seus próprios processos de aprendizagem, já que tende a ficar mais observador e cauteloso em sua produção em outra língua.

Ringbom (2007, p. 1) afirma que os estudantes buscam estabelecer correlações entre as línguas que têm conhecimento, para que a comunicação ocorra, mesmo quando há dificuldades. O princípio da transferência é a apropriação que o aprendiz faz de seu conhecimento prévio em outras línguas, relacionando o que acreditar ser similar, poupando esforços na aprendizagem de uma L2. Muitos pesquisadores afirmam que a busca por similaridades em outras línguas pode atrapalhar o aprendizado do estudante por promover a continuidade de erros que poderiam ser evitados, porém, o autor (op. cit. 2007, p.1) ressalta que, assim como em outras esferas da nossa vida, a utilização de conhecimento prévio provavelmente auxiliará positivamente os estudantes que estão aprendendo uma nova língua.

Em seu estudo, Ringbom (2007) estabelece três tipos de transferência: a similaridade, o contraste e a relação zero. Quando uma língua está sendo aprendida, sempre procuramos encontrar elementos parecidos, principalmente com a língua materna. Se identificarmos que não há similaridades, então buscamos as diferenças (RINGBOM, 2007, p. 5). A relação de similaridade ocorre quando um item ou padrão na língua alvo é percebido como parecido na primeira língua ou outra língua adquirida pelo aprendiz. O tipo mais comum de similaridade é visto em palavras cognatas. Já outros tipos de similaridades presentes na sintaxe, por exemplo, não são tão comuns. Nas relações de contraste, o aprendiz percebe diferenças entre itens ou estruturas na língua-alvo com a L1, mas isso colabora para que ele estabeleça conexões entre as palavras (RINGBOM, 2007, p. 6). A relação zero é quando o aprendiz não consegue estabelecer nenhuma relação entre as línguas porque elas são línguas totalmente diferentes. Por exemplo, para um aprendiz que estudou apenas línguas latinas estudar

uma língua asiática será complicado porque as possibilidades de relações que poderão ser estabelecidas diminuirão significativamente (RINGBOM, 2007, p. 10).

3.1 Transferência em palavras cognatas

As palavras cognatas, no contexto de aprendizado de outra língua, são aquelas que apresentam grafia parecida a de palavras em uma ou mais de uma língua conhecida pelo aprendiz. A palavra *information*, por exemplo, tem a mesma grafia em inglês e em francês, e também tem o mesmo significado, 'informação'. Para um falante de LP, a grafia da palavra colabora para seu entendimento, visto que são muito parecidas (*information* → informação). A palavra '*viaje*', em espanhol, também é uma palavra cognata para um falante de LP, pois se parece muito com a palavra 'viagem'. Já a palavra '*genero*' em italiano é um exemplo de outra situação. Um falante de LP pode pensar que essa palavra significa 'gênero' em português, visto que a grafia da palavra é a mesma, somente sem o acento circunflexo, porém essa palavra significa 'genro' em italiano, ou seja, é um falso cognato, uma palavra que se parece muito com outra palavra noutra língua, mas cujo significado é diferente.

Falsos cognatos confundem muitos estudantes de outras línguas e podem causar falha na comunicação. Por conta disso, é muito comum que os aprendizes fiquem cautelosos quando se deparam com palavras que são muito parecidas na sua L1. Os cognatos podem auxiliar ou não o estudante a fazer relações na língua que está sendo adquirida, pois as relações feitas nem sempre estão corretas, o que pode levar a uma produção inadequada da língua ou a ignorar as semelhanças entre as línguas. Por exemplo, em estudo feito por Dressler et al. (2011), foi investigado o uso de cognatos em alunos falantes de espanhol (L1), aprendizes de inglês (L2) e observou-se que para alunos alfabetizados nas duas línguas, o uso de cognatos inglês-espanhol em textos não foi considerado relevante, visto que eles não pareceram utilizar de seus conhecimentos da L1 para a compreensão do texto em inglês (L2). Isso pode indicar que o reconhecimento de cognatos para determinados grupos, talvez, só seja relevante se apresentado explicitamente.

Por conta de seu conhecimento linguístico, aprendizes de L3 provavelmente terão maior consciência das relações que estabelecem entre as línguas, fazendo correlações com a ortografia da palavra, por exemplo. Levando em conta o contexto da frase, muitos aprendizes são capazes de fazer a relação das palavras. O estudo

de Dressler et al. (2011) analisou que a ortografia é muito importante para que seja feita a relação entre a palavra cognata na L1 e na língua alvo. Mas muitos estudantes, nessa pesquisa, também demonstraram fazer ligações referentes aos sons das palavras. Na avaliação dos resultados da pesquisa, os autores analisam que há duas formas de averiguar o conhecimento demonstrado pelos estudantes. Os autores utilizam os termos conhecimento Declarativo ou Processual para definir os resultados apresentados no estudo. (PARIS et al., 1983 apud DRESSLER; CARLO; SNOW; et al, 2011). O conhecimento Declarativo é o “saber que ...” e está relacionado ao conhecimento de regras, teorias, etc. Já o conhecimento Processual é o “saber como”, que é demonstrado durante a execução de uma tarefa (DRESSLER; CARLO; SNOW; et al, 2011, p. 253).

Os resultados indicam que os estudantes com maior nível de proficiência na leitura e com maior consciência metalinguística reconheceram as palavras cognatas e fizeram relações conscientes entre as palavras. O raciocínio da palavra era feito em voz alta, possibilitando a observação do modo que os entrevistados relacionavam a palavra ao conhecimento que já possuíam, como uma menina que ao ter que supor o significado da palavra “*amorous*”, retirou o sufixo da palavra e disse que a palavra era relacionada à ‘amor’, por conta de como soava (DRESSLER; CARLO; SNOW; et al., 2011, p. 250).

Alvarez (2002) analisou a ocorrência de transferência de aspectos da língua espanhola para a língua portuguesa por conta da similaridade e concluiu que por conta de serem línguas muito próximas, o falante pode considerar o aprendizado muito fácil no começo, iniciando o processo de aquisição da língua com muita confiança. Entretanto, com o passar do tempo, a aquisição se torna mais desafiadora naturalmente, por conta de estruturas mais complicadas, regras mais complexas e, por isso, o aluno pode se sentir frustrado ao sentir que está estagnado em seu aprendizado, causando assim, a fossilização do conhecimento. O autor argumenta que esses aspectos podem estar relacionados ao insumo que o aprendiz está exposto e ao contexto em que a língua está sendo adquirida, muitas vezes não desafiando o aprendiz a buscar outras formas de se comunicar com significado.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa envolveu a coleta de dados sobre o reconhecimento de palavras em PB que são cognatas em francês e/ou em inglês. Os informantes da pesquisa são alunos franceses em Mobilidade Acadêmica na Universidade La Salle, falantes de francês (L1), inglês (L2) e aprendizes de PB (L3). A seguir, são apresentadas informações sobre esses estudantes, sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados e sobre a análise dos resultados.

4.1 Informantes

Buscando investigar o reconhecimento de palavras cognatas, foi aplicada uma pesquisa de natureza qualitativa junto a três alunos franceses em programa de Mobilidade Acadêmica na Universidade La Salle, em Canoas-RS. Os alunos estão na faixa etária dos 20 anos e cursam Agronomia em sua universidade na França. Optaram vir para o Brasil visando aprender o PB e desde outubro de 2018 iniciaram aulas de português brasileiro na França.

Em agosto de 2019 vieram para o Brasil, onde além das disciplinas do curso, estudaram inglês na universidade durante todo o semestre, uma vez por semana, para se prepararem para o exame de Proficiência TOEIC, exigido na Universidade em que estudam na França. Também tiveram aulas de PB, uma vez por semana, dentro da Universidade La Salle.

Para que fosse testado o reconhecimento de cognatos, foi aplicado um questionário com perguntas em inglês, buscando maiores informações acerca do histórico de aprendizado de línguas desses estudantes. São alunos que têm o francês (L1), o inglês (L2), conhecimentos de espanhol e estão aprendendo PB no Brasil.

Os estudantes entrevistados consideram que seu nível seja pré-intermediário em português e em inglês. Para eles, a maior dificuldade em PB está na produção e na compreensão oral. A escrita aparece como uma dificuldade maior para dois dos alunos e a leitura é a habilidade que consideram mais fácil.

Em relação ao papel que as outras línguas que sabem podem desempenhar em seu aprendizado do PB, eles acreditam que as línguas auxiliam positivamente. Uma das respostas se refere à similaridade do PB com o espanhol e outra faz menção às palavras que são iguais em francês e em do PB.

A coleta dos dados foi feita no dia 2 de dezembro de 2019, na Universidade La Salle, após o término da aula semanal de inglês preparatória para o TOEIC. Para que fosse feita a leitura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido e preenchido o questionário e instrumento, foram necessários quarenta minutos.

Quadro 1 – Questionário para coleta de dados sobre os informantes

1) <i>How many languages do you know? Which ones?</i> (Quantas línguas você sabe? Quais?)
2) <i>When was your first contact with Portuguese? Why? Have you studied the language before coming to Brazil?</i> (Quando foi seu primeiro contato com português? Por quê? Você estudou a língua antes de vir para o Brasil?)
3) <i>Why did you choose Brazil to travel on an exchange program?</i> (Por que você escolheu o Brasil para viajar em um programa de intercâmbio?)
4) <i>What is your level in English?</i> () <i>beginner</i> () <i>pre-intermediate</i> () <i>intermediate</i> () <i>advanced</i> (Qual o seu nível de inglês?) () iniciante () pré-intermediário () intermediário () avançado
5) <i>What is your level in Portuguese?</i> () <i>beginner</i> () <i>pre-intermediate</i> () <i>intermediate</i> () <i>advanced</i> (Qual o seu nível de Português?) () iniciante () pré-intermediário () intermediário () avançado
6) <i>What is your biggest difficulty in Portuguese?</i> () <i>speaking</i> () <i>reading</i> () <i>listening</i> () <i>writing</i> (Qual é sua maior dificuldade em Português?) () falar () ler () ouvir () escrever
7) <i>Do you think the other languages that you know help you with Portuguese? How?</i> (Você acha que as outras línguas que você sabe o ajudam com o português? Como?)

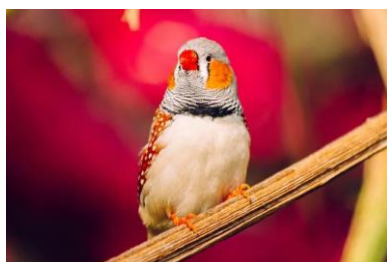
Fonte: Autoria Própria (2019).

Instrumento de coleta de dados

Além do questionário para a coleta de dados pessoais dos informantes, foi utilizado o artigo abaixo para verificar o reconhecimento dos cognatos.

Cientistas implantam memória em pássaros – para fazê-los cantar diferente

Mandarins aprenderam a nova canção sem precisarem da ajuda dos pais-tradicionalmente, seus primeiros professores de canto.



Para os mandarins, **simpáticos** passarinhos como este que você vê na foto acima, cantar é um hábito que atravessa gerações – e exige uma boa dose de esforço. Os mais novos da **família** aprendem o canto típico da espécie memorizando o jeito que seus pais fazem. Depois, vão balbuciando as notas e tentando copiá-las aos poucos, segundo demonstrou este **estudo** de 2008. De tanto repetirem a **melodia**, finalmente conseguem ajustar a afinação e reproduzir de forma fiel o show de seus genitores. Estima-se que filhotes fiquem craques cerca de 3 meses depois da **primeira** “aula”. Após estudarem a fundo esse processo de aprendizagem, pesquisadores da Universidade do Sudoeste do Texas, nos Estados Unidos, conseguiram manipular essas etapas e implantar memórias vocais no cérebro dos mandarins. E isso os ensinou a cantar sua tradicional canção de uma forma inédita – sem precisar da mentoria de seus pais pássaros. “Confirmamos pela primeira vez que existem regiões do cérebro responsáveis por memórias comportamentais – memórias que nos guiam quando queremos imitar qualquer coisa, desde a fala até aprender a tocar piano”, disse Todd Roberts, neurocientista e co-autor do estudo, em comunicado. “Essas descobertas nos permitiram plantar memórias nos pássaros e controlar o aprendizado de seu canto”. Um estudo publicado na revista científica *Science* explica como os **cientistas** ativaram um circuito específico de neurônios dos pássaros usando optogenética. Essa técnica utiliza luz para ativar certas partes do cérebro e controlar sua atividade. O foco dessa técnica era uma área cerebral chamada NIF. Adicionando genes sensíveis à luz aos neurônios dessas áreas, cientistas conseguiram controlar a **informação** que a região transmite à HVC – outra parte do cérebro dos pássaros. Enquanto a atividade da NIF determina o tamanho das sílabas (ou notas) da canção, a outra região do cérebro é responsável pelo aprendizado. Quanto menor a exposição à luz, menores eram as sílabas (ou notas) que os pássaros passavam a usar para cantar. Iluminar as áreas do cérebro por mais tempo, por outro lado, fazia com que a canção tivesse notas mais longas. E isso deu origem a uma **música** totalmente nova.

Ao **manipular** a interação dessas duas áreas, era como se os cientistas criassem novas memórias nos filhotes. Mas isso não significava passar a receita de bolo completa: aspectos como a intensidade e tom da cantoria ainda precisavam vir instalados de fábrica. “Nós não ensinamos tudo que o pássaro precisa saber – só a duração das sílabas da canção”, disse Roberts. “As duas regiões cerebrais que

testamos no estudo representam apenas um pedaço do quebra-cabeças”. Ou seja: ainda que a **tecnologia** dê uma mãozinha, ter um bom professor desde o ninho ainda fazia toda a diferença. A equipe afirma no estudo que a descoberta da relação entre memória e cantoria em pássaros pode abrir caminho para o tratamento de certos problemas de fala em pessoas. Há, claro, um caminho muito longo a ser percorrido, uma vez que relações entre partes diferentes do cérebro humano costumam ser bem mais complexas que as que acontecem em aves.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/cientistas-implantam-memorias-em-passaros-para-faze-los-cantar-diferente/>.

Para analisar o reconhecimento de palavras cognatas, os participantes da pesquisa leram o artigo apresentado acima, “Cientistas implantam memórias em pássaros – para fazê-los cantar diferente”, escrito por Guilherme Eler, publicado em outubro de 2019, no site da Revista Super Interessante. O artigo foi entregue em português com dez palavras cognatas em destaque ao longo do texto.

As frases em que as palavras destacadas estavam inseridas foram retiradas do texto e abaixo de cada uma delas constavam as seguintes perguntas: 1) *Você já viu esta palavra antes?*; 2) *Você sabe o que significa?*; 3) *O que você acha que significa?*; 4) *O que faz você pensar que significa isso?*. O objetivo era que após a leitura, os alunos analisassem as frases em que as palavras cognatas estavam inseridas e, de acordo com o contexto, escrevessem o que achavam que aquela palavra significava, respondendo às perguntas. No instrumento de coleta, as perguntas foram feitas em inglês e foi solicitado aos alunos que as respostas fossem escritas em inglês ou francês.

Esse método de pesquisa foi retirado do estudo de Dressler et al. (2011), aplicado para a análise do reconhecimento de cognatos por alunos espanhóis na tentativa de deduzir o significado de palavras em inglês. Essas perguntas da pesquisa de Dressler et al. foram escolhidas como forma de coleta de dados para que o objetivo da pesquisa realizada neste artigo fosse alcançado de maneira objetiva, visando compreender o que os alunos entendem das palavras destacadas e por que acreditam que elas significam o que escreveram. As palavras escolhidas para observar o reconhecimento de cognatos pelos alunos franceses foram as seguintes: simpático, primeira, família, estudo, melodia, manipular, cientistas, informação, música e tecnologia. A palavra ‘simpático’ e ‘primeira’ são cognatas ao francês ‘*sympathique*’ e

'*première*', respectivamente. As seguintes palavras são cognatas ao inglês e ao francês, respectivamente: 'família' ('*family* e *famille*), 'estudo' (*study* e *étude*), 'melodia' (*melody* e *mélodie*), 'manipular' (*manipulate* e *manipuler*), 'cientista' (*scientists* e *scientifiques*), 'informação' (*information* e *information*), 'música' (*music* e *musique*) e 'tecnologia' (*technology* e *technologie*), são cognatas do inglês e francês, respectivamente. As palavras escolhidas foram destacadas no texto apenas uma vez e as frases em que estavam inseridas foram mencionadas novamente após a leitura do texto, para que o aluno pudesse analisar o contexto da palavra destacada inserida dentro da frase e então, responder às perguntas.

Quadro 2 – Exemplo de questão apresentada no instrumento

Ao manipular a interação dessas duas áreas, era como se os cientistas os cientistas criassem novas memórias nos filhotes.
<i>Have you seen this word before?</i>
<i>Do you know what it means? What does it mean?</i>
<i>What do you think it means?</i>
<i>What makes you think that?</i>

Fonte: Autoria Própria (2019).

Para cada palavra destacada, foi retirada a frase do texto em que estava inserida e logo após cada frase, havia as mesmas quatro perguntas. A seguir, são apresentadas as dez orações utilizadas.

Quadro 3 – Frases retiradas do texto

- Para os mandarins, simpáticos passarinhos como este que você na foto acima, cantar é um hábito que atravessa gerações – e exige uma boa dose de esforço.
- Os mais novos da família aprendem o canto típico da espécie memorizando o jeito que seus pais fazem.
- Depois, vão balbuciando as notas e tentando copiá-las aos poucos, segundo demonstrou este estudo de 2008.
- De tanto repetirem a melodia , finalmente conseguem ajustar a afinação e reproduzir de forma fiel o show de seus genitores.
- Estima-se que filhotes fiquem craques cerca de 3 meses depois da primeira "aula".
- Um estudo publicado na revista científica <i>Science</i> explica como os cientistas ativaram um circuito específico de neurônios dos pássaros usando optogenética.
- O foco dessa técnica era uma área cerebral chamada Nlf. Adicionando genes sensíveis à luz aos neurônios dessas áreas, cientistas conseguiam controlar a informação que a região transmite à HVC – outra parte do cérebro dos pássaros.
- E isso dava origem a uma música totalmente nova.

- Ou seja: ainda que a **tecnologia** dê uma mãozinha, ter um bom professor desde o ninho ainda fazia toda a diferença.

Fonte: Autoria Própria (2019).

4.2 Resultados da coleta de dados

Os resultados indicam que os três participantes utilizaram do seu conhecimento de francês e inglês para responder às questões propostas. Como resposta para a primeira pergunta “Você já viu esta palavra antes?”, todos responderam ‘sim’ para as dez palavras. Em relação à palavra ‘simpático’, todos eles responderam a segunda pergunta, “Você sabe o que significa?”, com a palavra equivalente em francês e como resposta à quarta pergunta escreveram que era por conta da similaridade.

Em relação à outra palavra cognata ao francês ‘primeira’, dois dos alunos responderam à segunda pergunta com a palavra equivalente em inglês (*first*), mas um aluno respondeu com o equivalente da palavra em francês, só que no masculino (*premier*). A relação feita pelos alunos para que dois deles respondessem com a palavra *first* não era esperada, visto que não se assemelha à palavra em francês. Uma vez que são alunos intermediários de inglês e que momentos antes eles estavam tendo aula do idioma, pode ser considerado que as relações feitas para as respostas das perguntas não se baseiam apenas na similaridade das palavras, mas também que o reconhecimento da palavra pode ocorrer não necessariamente por ela ser cognata a outro idioma, e que talvez, por conta do inglês utilizado previamente à coleta, lembraram primeiro de *first* do que de *première*.

Para as palavras ‘família’ e ‘estudo’, dois alunos responderam o equivalente ao francês e o outro aluno respondeu o equivalente em inglês. Já para a palavra ‘melodia’, duas respostas utilizaram a palavra em inglês e uma resposta corresponde à palavra em francês. Para a palavra ‘manipular’, uma das respostas à segunda pergunta foi “*It means using something.*” Dois alunos compararam essa palavra ao equivalente em inglês e o outro comparou ao equivalente em francês. Em relação à palavra ‘cientista’, dois alunos responderam o equivalente ao francês e o outro ao inglês. Quanto à ‘música’ e ‘tecnologia’, dois alunos responderam com o equivalente em inglês e um dos alunos respondeu com o equivalente em francês. Quanto à palavra ‘informação’, todos eles responderam o mesmo por conta da escrita ser igual nas duas línguas. Quanto à

quarta pergunta “*What makes you think that?*”, todas as respostas se referiram à similaridade das palavras.

Quadro 4 – Respostas dos entrevistados

Palavras do PB cognatas em francês e/ou inglês	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3
Simpático	<i>Sympathique</i> (F)	<i>Sympathique</i> (F)	<i>Sympathique</i> (F)
Família	<i>Family</i> (I)	<i>Famille</i> (F)	<i>Famille</i> (F)
Estudo	<i>Study</i> (I)	<i>Étude</i> (F)	<i>Étude</i> (F)
Melodia	<i>Melody</i> (I)	<i>Melodie</i> (F)	<i>Melody</i> (I)
Primeira	<i>First</i> (I)	<i>Premier</i> (F)	<i>First</i> (I)
Manipular	<i>Manipulate</i> (I)	<i>Manipuler</i> (F)	<i>Manipulate</i> (I)
Cientistas	<i>Scientifique</i> (F)	<i>Scientifique</i> (F)	<i>Scientist</i> (I)
Informação	<i>Information</i> (I e F)	<i>Information</i> (I e F)	<i>Information</i> (I e F)
Música	<i>Music</i> (I)	<i>Musique</i> (F)	<i>Music</i> (I)
Tecnologia	<i>Technology</i> (I)	<i>Technologie</i> (F)	<i>Technology</i> (I)

Fonte: Autoria Própria (2019).

De acordo com os resultados, foi possível observar que os alunos entrevistados fizeram grande uso do conhecimento que possuem em outras línguas para estabelecerem conexões entre as palavras apresentadas no texto. Podemos observar que o Aluno 1 apresentou mais relações com palavras do inglês e que o Aluno 2 fez relações utilizando somente a língua francesa. Já o Aluno 3 utilizou ambas as línguas, porém a língua inglesa foi utilizada mais vezes nas respostas.

Também é possível observar que de acordo com as respostas, o maior contribuinte para que os alunos estabelecessem as conexões necessárias foi a similaridade entre as palavras escolhidas, independentemente de a língua ser a L1 ou a L2. Pode-se dizer, que neste caso, a transferência facilitadora ocorreu da L1 para L3 e da L2 para L3, e que, pelo menos no que se refere a cognatos, a transferência teve mais relação com a similaridade ortográfica apresentada nas palavras do que com a ordem de aquisição das línguas. O resultado alcançado foi esperado no que se refere à similaridade das palavras, apesar de que algumas relações apresentadas não eram as esperadas, como as respostas à palavra ‘primeira’, por exemplo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relacionando os dados coletados às teorias vistas nessa pesquisa, é possível perceber que os alunos entrevistados se encaixam em um contexto de Plurilinguismo Retrospectivo – Prospectivo, pois já possuem vasto conhecimento em sua L1 (francês) e na L2 (inglês), iniciaram seus estudos de PB na França, e hoje estão inseridos em um contexto em que estão em contato com o PB a todo o momento. Conseqüentemente, utilizam o PB sempre, seja falando, ouvindo, lendo ou escrevendo.

Também foi possível perceber que as relações feitas pelos alunos foram estabelecidas por conta da similaridade, ou seja, desde o início relacionaram as palavras destacadas no instrumento de coleta de dados às palavras de sua L1 e/ou de sua L2, recorrendo sempre aos seus conhecimentos prévios, demonstrando consciência linguística em seus processos de aprendizagem.

Assim, a coleta de dados realizada nesta pesquisa mostra que o conhecimento de francês (L1) e de inglês (L2) foi fator facilitador na aquisição de cognatos em PB (L3) pelos participantes da pesquisa. As relações de transferência foram feitas pelos aprendizes não apenas da L1→L3 ou da L2→L3 mas de ambas as línguas para a L3. Isso mostra que todas as línguas adquiridas anteriormente podem colaborar no processo de aquisição da L3. No entanto, conforme apresentado em 3.1 neste artigo, muitas vezes o aprendiz de L3 tem receio de reconhecer cognatos em L3 por considerar que são muito parecidos com palavras que conhece em L1 ou em L2, descartando esse rico conhecimento prévio. Por isso, o professor de L3 tem um papel crucial em sala de aula: auxiliar o aprendiz adulto a estabelecer essas relações de semelhança entre as línguas. Assim, o professor poderá ajudar o aprendiz adulto a acelerar seu processo de aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: **Congreso Brasileño de Hispanistas**. San Pablo, v. 2, 2002. Associação Brasileira de Hispanistas, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100039&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CENOZ, Jasone; HOFFMANN, Charlotte. Acquiring a third language: What role does bilingualism play? **The International Journal of Bilingualism**. v. 7, n. 1, p. 1-5, 2003.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DE ANGELIS, Gessica. **Third or Additional Language Acquisition**. United Kingdom. Multilingual Matters, 2007.

DRESSLER, Cheryl; CARLO, Maria S.; SNOW, Catherine S. et al. Spanish Speaking Students' use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. **Bilingualism: Language and Cognition**. Cambridge University Press. v. 14. nº 2, p. 243-255, 2011.

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K; RITCHIE, William C. **The Handbook of Bilingualism**. Blackwell Publishing. 2006, p. 7-31.

EDWARDS, John. **Multilingualism**. United Kingdom: Routledge, 1994.

ELER, Guilherme. Cientistas implantam memórias em pássaros – para fazê-los cantar diferente. **Super Interessante** [online]. Abril. 2019. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/cientistas-implantam-memorias-em-passaros-para-faze-los-cantar-diferente/>>. Acesso em 29 de novembro de 2019.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. 2nd ed. Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, François. Bilingual: life and reality. **Sociolinguistic Studies**. United Kingdom, v. 6.3, p. 596-602, 2012.

HUFEISEN, Britta; NEUNER, Gerhard. Org. The concept of plurilingualism and tertiary language didactics. In: _____. **The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English**. S.l.: Council of Euro Publishing, 2004, p. 13-34.

KROLL, Judith F.; SUNDERMAN, Gretchen. Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael H. Org. **The Handbook of Second Language Acquisition**. 2003, p. 104-129.

MURPHY, Shirin. **Second Language Transfer during Third Language Acquisition**. Work. Pap. TESOL Applied Linguist. v. 3. 2003.

ODLIN, Terrence. **Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

SCARCELLA, Robin C; OXFORD, Rebecca L. The Tapestry of Language Learning: **The Individual in the Communicative Classroom**. Boston: Heinle & Heinle, 1992.

RINGBOM, Håkan. **Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning**. United Kingdom. Multilingual Matters, 2007.

SHARWOOD-SMITH, Michael. **Second Language Learning: Theoretical Foundations**. London: Longman, 1994.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf?sequence=1>>. Acesso em 04 de outubro de 2019.

CAPÍTULO 5

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE

Lisiane Pelegrin da Silva¹²
Patrick da Silveira Gonçalves¹³

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos a apresentação do estudo aqui desenvolvido, é necessário compreender a importância da educação para o surdo. Pode-se considerar que tal proposta é relativamente nova, quando comparada à história da Educação escolarizada. Somente no século XVI que Cardano (1501- 1576), um educador da época, considerou que seria crime não educar um sujeito surdo, empreendendo esforços para a escolarização dessa população. Desta forma, surgem diferentes metodologias que buscam ensinar crianças surdas (PERLIN; STROBEL, 2009). É necessário compreender que hoje no Brasil há três correntes metodológicas que se destacam na educação de surdos, quais sejam: o oralismo, fundado por Samuel Heinicke (1729-1790), que minimiza a surdez, e incentiva o desenvolvimento da fala; a comunicação total, apresentada por Gallaudet (1787-1851), que busca entender o surdo de qualquer forma, seja por mímica, língua de sinais, gestos ou leitura labial; e o bilinguismo que, contrapondo as duas metodologias anteriores, busca promover ao surdo uma educação através da língua de sinais, língua materna do sujeito surdo e da língua portuguesa, segunda língua.

Para Goldfeld (2002, p. 43), “[...] o conceito mais importante para a filosofia bilíngue é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias”, ou seja, dentro do contexto educacional bilíngue, assume-se a perspectiva de que o surdo possui sua própria forma de comunicação, devendo esta ser respeitada e legitimada, não colocando-o em um modelo no qual os sujeitos ouvintes já estão apropriados. O presente trabalho foi realizado em um contexto educacional que atua

¹² Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do(a) Prof. Patrick da Silveira Gonçalves. E-mail: lisiane.silva0730@unilasalle.edu.br

¹³ Docente dos Cursos de Educação Física e Pedagogia na Universidade La Salle. E-mail: patrick.goncalves@unilasalle.edu.br

apenas com o método do bilinguismo. A pesquisa foi desenvolvida a partir dessa perspectiva, pois acredita-se que seja o que mais representa a comunidade surda (GOLDFELD, 2002), perspectiva essa que esteve presente na minha convivência na comunidade surda. Tais experiências me fizeram compreender que a maior parte dos surdos busca ser reconhecido como sujeito que possui seus próprios modos de ser e existir no mundo, sendo aceito em suas próprias formas de comunicação.

Nessa perspectiva, encontra-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que faz parte da sua cultura surda, sendo sua língua materna e sua principal forma de comunicação. O português, se constitui como recurso que contribui para as habilidades de leitura e escrita, que são exigidas para a decodificação de símbolos que ocorrem através da comunicação visual. A Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e que se constitui como um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). No âmbito legal, a Libras é reconhecida pela Lei Federal nº 10.436, promulgada em 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A Libras, como língua própria e oficial brasileira, é utilizada para a comunicação de pessoas surdas. Cabe destacar que ela não é uma variação da língua portuguesa, mas sim uma língua própria, possuindo níveis linguísticos, como a morfologia, fonologia, sintaxe e semântica próprias de sua estrutura devendo, portanto, ser desenvolvida em escolas que buscam o desenvolvimento da pessoa surda. Ainda existem os cinco parâmetros da libras, são eles: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação, expressão corporal e facial. Esses parâmetros existem com a finalidade de melhor compreender a libras e seus significados, pensando na prática linguística do sujeito surdo (CASTRO JÚNIOR, 2011).

A escola para surdos¹⁴ busca atender exclusivamente estudantes surdos, através da prática bilíngue. Ensinando além dos conteúdos solicitados, duas línguas: a Libras, como principal meio de comunicação e a língua portuguesa escrita, visando a tentativa de inserção do surdo na sociedade através da escrita e da leitura (BRASIL, 2005). É possível pensar que, devido a Libras possuir uma gramática própria, é difícil para o sujeito surdo se apropriar de duas gramáticas. Logo, a sua escrita pode ser

¹⁴ Entendo que a educação para surdos consta, no âmbito legal, como uma proposta dentro da modalidade de educação especial, mas assumirei neste trabalho a nomenclatura educação de surdos, compreendendo que se trata não de uma proposta que venha a adaptar modelos de ensino convencionais, mas reconhecer a cultura própria de um grupo social.

diferente como, por exemplo, sendo utilizada sem a conjugação de verbos. As inspirações para o desenvolvimento deste trabalho remetem à minha infância, quando convivi dentro da comunidade surda com meus pais. Desde então, ao observar o surdo, compreendo que a comunicação é visual, composta por várias características individuais que, juntas, formam a singularidade de cada sujeito. Nessas singularidades, destaco uma das características que quase sempre é bastante subjetiva na comunicação dos surdos e que vai além dos gestos realizados com as mãos: a expressão através do corpo. Para Garcia e Haas:

A expressão corporal pode ser entendida como expressão integral e harmônica do corpo, compreendido como um todo, sem fragmentações [...] pode ser compreendida como sentimentos e emoções do ser humano traduzidas por meio de seus estados de ânimo. (GARCIA; HAAS, 2002, p.11-12).

Ao compreendermos a amplitude da Libras, podemos pensar que ela não obrigatoriamente acontece apenas com sinais rígidos feitos pelas mãos, mas, na maioria das vezes, se desenvolve com o corpo todo, uma vez que as expressões corporais facilitam a comunicação, compondo também um dos cinco parâmetros da língua de sinais.

Durante o percurso desenvolvido na graduação, em Pedagogia, estudei as fases de desenvolvimento de uma criança, as fases da infância, a adaptação dentro da escola, questões comportamentais e cognitivas durante todo o processo de desenvolvimento de cada sujeito. Ao longo da minha trajetória acadêmica, entendi que existiam questões as quais eu sentia a necessidade de aprofundar os conhecimentos. Esta pode ser considerada a chamada curiosidade epistemológica, descrita por Freire (2003), grosso modo, como um meio de distanciamento do senso comum, ao encontro da pesquisa metódica e rigorosa sobre os diversos fenômenos da sociedade, dentre elas, a inclusão de alunos surdos. Assim, surgem os questionamentos que apresentam o problema da pesquisa: de que forma ocorrem as atividades rítmicas e expressivas no processo de escolarização de crianças surdas, em uma escola para surdos? Quais as contribuições destas atividades para o seu desenvolvimento integral das crianças surdas? Como os professores compreendem este objeto de ensino no processo de escolarização? Quais estratégias os professores utilizam, ou não, para trabalhá-lo? Em decorrência desses questionamentos, o objetivo geral deste estudo se estrutura no sentido de investigar como acontecem as atividades rítmicas e

expressivas no processo de escolarização de crianças surdas em uma escola para surdos.

Com esta pesquisa, busco compreender de que forma a escola para surdos auxilia no desenvolvimento integral da criança surda, levando em consideração a necessidade da expressão corporal e a importância dela para a comunicação dos surdos. Geralmente, o primeiro contato social que a criança vai ter além do meio familiar que está inserido é a comunidade escolar. Logo, entende-se que a responsabilidade da escola vai além do desenvolvimento do saber conceitual, estando ligada também ao desenvolvimento integral. Compreende-se que a criança surda possui as mesmas necessidades que uma criança ouvinte, deste modo, a escola deve possuir o mesmo significado para ambas, ensinar saberes e auxiliar no desenvolvimento social e integral. A importância das práticas expressivas e rítmicas na escolarização de crianças surdas, precisa ser compreendida pelas escolas, para que essas possuam consciência dos benefícios no desenvolvimento das crianças surdas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo em vista que faz um estudo sobre aspectos e fenômenos que ocorrem na sociedade, buscando compreender tais fatos e analisar também os modos de ser e existir que os sujeitos atribuem às suas ações. Ou seja, buscou compreender as atividades expressivas e rítmicas no processo de escolarização de crianças surdas, sendo uma tarefa com focos e interesses amplos, entretanto, há uma procura de encontrar uma resposta específica sobre as atribuições positivas da prática motora ao desenvolvimento integral de crianças surdas. Considerando também a importância do desenvolvimento através da pesquisa, compreendendo o processo e não apenas em um resultado final, pois o trabalho consiste em uma compreensão da realidade de sala de aula, e de alunos que por muitas vezes possuem diferenças individuais entre em si, sendo assim, a realidade se apresenta de inúmeras formas, podendo mudar de forma constantemente, principalmente quando estamos pesquisando sobre crianças surdas cujo o contexto familiar influencia a sua criação significativamente. Para Goldfeld (2002, p. 51):

As diferentes sociedades criam especificidades linguísticas diferentes, de acordo com suas necessidades. Temos exemplos clássicos como: os índios que vivem na selva e nomeiam a cor verde de diversos nomes, dependendo da tonalidade das plantas. Os esquimós que possuem diversas palavras para denominar a cor branca da água em estado sólido.

Quando estamos descrevendo situações, acontecimentos, contextos sociais e desenvolvimentos humanos, também estamos usando a metodologia qualitativa, com a finalidade de compreender atitudes, comportamentos e movimentos. Como aquilo que proponho através desta pesquisa é analisar um contexto social real e atual, caracterizo este trabalho como estudo de caso, pois o mesmo ainda visa um detalhamento profundo sobre os conhecimentos a serem encontrados (GIL, 2002) visa um detalhamento profundo sobre os conhecimentos a serem encontrados. Ainda, segundo Gil (2002, p. 54), os estudos de caso atendem diferentes propósitos:

- A) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- B) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- C) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- D) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- E) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Logo, compreende-se a importância de o pesquisador possuir um contato real com o ambiente de investigação, portanto para o desenvolvimento da mesma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e questionários com os docentes que possuem envolvimento nas atividades de escolarização de crianças surdas, em uma escola para surdos na cidade de Gravataí/RS. Considerando preservar a escola, o seu nome real não será citado, entretanto para uma aproximação com a sua realidade e singularidade, nomearei ficticiamente a escola, ao decorrer do corpo do texto ela será reconhecida como Olimpo. Em decorrência da pandemia do Covid-19 no ano de realização desta pesquisa, em 2020, onde a sociedade estava sendo orientada a praticar o isolamento social, os questionários ocorreram em um formato à distância, através de *e-mails*, e as entrevistas através de conversas no aplicativo WhatsApp.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo busco aproximar o problema de pesquisa à literatura atual, compreendendo os principais temas que se relacionam ao objeto de estudo. Em um

primeiro momento, busco descrever o que é a escolarização de surdos e a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Em um segundo momento, discorro sobre a expressão corporal e suas potencialidades como objeto de conhecimento a ser trabalhado no processo de escolarização. No terceiro e último momento, realizo a aproximação entre a prática pedagógica dos professores e suas ações frente ao ensino das atividades rítmicas e expressivas.

3.1 A escolarização de surdos e a libras

Segundo o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Compreende-se assim que o conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro assegura a todas as crianças uma educação que vise seu desenvolvimento integral. No caso das crianças surdas não é diferente, as mesmas têm o direito de frequentar a escola, seja através da inclusão em uma escola regular com crianças da sua idade ou, no enfoque deste trabalho, na escola para surdos. Além disso a escola bilíngue atualmente no Brasil é amparada por lei e recomendada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), O decreto nº 5.626 de 22/12/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), em seu capítulo VI, artigo 22 diz:

- I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (NOVAES, 2010 p. 73).

Buscando o desenvolvimento histórico acerca da escolarização de surdos, é possível pensar que o reconhecimento da educação para estes sujeitos surge no período colonial do Brasil, quando Dom Pedro II oficializa uma instituição voltada para a comunidade surda (SILVA, 2019). É válido lembrar que esta instituição de ensino foi fundada por um surdo chamado Hernet Huet em 1857, atualmente conhecido como INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) é reconhecido como centro de referência na educação de surdos. Ainda sobre os professores surdos, sabe-se que

existe uma certa dificuldade quanto à formação do surdo, devido à exigência da escrita do português corretamente solicitado pelas instituições de formação profissional, considerando também a necessidade de intérpretes nessas mesmas instituições. “Compreende-se, portanto, que por mais que a Língua Portuguesa não seja uma língua estrangeira, a dificuldade dos surdos em aprender uma segunda língua, é grande” (SILVA, 2019, p. 08). Entretanto mesmo com dificuldades o surdo ainda busca a formação docente, motivando-se através de sua própria comunidade, Quadros (2006, p. 79) pondera que:

Mas, a falta da escola, de seus professores, estava em receber os alunos surdos e não acompanhar o crescimento dessa comunidade, bem como a expansão do seu movimento político. Foi quando os próprios membros da comunidade passaram a buscar a profissionalização docente que os autorizasse a entrar para a escola, junto das crianças surdas que estavam chegando.

Desta forma entende-se que o surdo sempre lutou pelo seu direito de educação, buscando reconhecimento e acessibilidade para a comunidade surda também. Percebe-se então que a discussão sobre a necessidade do estudante surdo precisar de uma educação específica, que atenda às suas necessidades, é muito mais antiga que as atuais legislações que regem a Educação Especial. Essa discussão tem sido bastante abordada na atualidade. Em uma carta aberta ao Ministério da Educação elaborada por sete doutores surdos que atuam nas áreas de educação e linguística, é expresso que:

A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. (CAMPELLO E COL., 2012, s/p).

Os autores ainda seguem a carta defendendo a escola para surdos, e pedindo ainda mais reconhecimento sobre ela. Assim sendo, a comunidade surda, em sua maioria, escolhe pela escola bilíngue para surdos, pois a mesma oferece uma educação direcionada para atender esta comunidade. Cabe destacar que a escola é considerada uma forma de inserção da criança na sociedade, onde irá desenvolver habilidades, não apenas cognitivas, como também socializadoras, afetivas, motoras, o que é muito importante para qualquer indivíduo (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995). Salienta-se que a interação e a comunicação entre surdos e ouvintes é

necessária, pois o surdo também é um cidadão, que busca a inserção no seu cotidiano e, pressupondo uma sociedade livre de discriminações de qualquer tipo, o respeito às diferenças é necessário.

No entanto, a busca por uma educação específica para surdos acontece pela sua língua materna: a Libras. Isso não significa que a comunidade surda é uma comunidade segregada da comunidade ouvinte, mas uma comunidade que partilha de uma cultura específica, que definirá a comunidade surda. Um dos elementos básicos que formam o conjunto de valores da comunidade surda é a língua de sinais. Tal forma de comunicação é constituída assim por surdos, familiares fluentes, intérpretes e pessoas que fazem parte desse grupo social. A iniciação dentro da comunidade surda acontece de forma individual, por uma escolha do indivíduo, sendo ele surdo ou não.

As comunidades surdas surgem principalmente porque a língua de sinais não é universal, ela muda de país para país, podendo ter alterações até mesmo em diferentes regiões geográficas que se situam dentro do território de uma nação (CASTRO JÚNIOR, 2011). Essas questões, em uma analogia, são muito semelhantes ao sotaque, variações linguísticas que acometem os ouvintes no Brasil. Logo, os grupos vão surgindo em torno daquilo que se assemelham, como a língua, os códigos, os símbolos, os valores e as crenças em comum entre os indivíduos. É de extrema importância as comunidades surdas existirem, além de elas darem visibilidade ao grupo de surdos presentes nela, pode ser essencial para a retirada de dúvidas que alguns ouvintes possam vir a ter.

Quanto à identidade de uma comunidade surda, é principalmente aquilo que caracteriza uma comunidade surda, como, a variação linguística, os sinais, expressões. Para Skliar (1998) cada surdo também possui a sua própria identidade, o que define isso é basicamente a maneira que a pessoa usa a língua de sinais. Por exemplo, com gírias, expressões mais marcantes, intensidade, velocidade, calma, paciência. Assim como qualquer pessoa possui características próprias, dentro da comunidade surda não é diferente, e isso é o que define a identidade surda. Quando falamos de identidade, logo pensamos na origem da existência do indivíduo, de onde surgiu, então é necessário saber da história das comunidades, para assim cada identidade ser significativa.

Quanto à educação especial para surdos através do método bilíngue surge então uma possibilidade de ensino através da língua materna dos surdos, a libras. Skutnabb-Kangas (1994) afirma que a educação bilíngue deve ser valorizada e reconhecida para as crianças surdas. Defende isso através de seus estudos sobre os direitos humanos, e declara que esses direitos devem assegurar:

- A) que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- B) que todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- C) que todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola).
- D) que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta. (SKUTNABB-KANGAS, 1994, p. 152)

Quando uma criança nasce surda, ela pode encontrar pelo menos dois ambientes. Uma família com pais ouvintes que, em uma visão idealista, irá se adaptar às necessidades da criança, buscando de forma empática atender às suas necessidades. Mas ainda assim, poderá encontrar dificuldades em sua integração social, considerando as problemáticas na comunicação quando pessoas que não são fluentes na língua de sinais acabam tendo filhos surdos. Conforme Jokinen (2009, p. 119):

É importante que as crianças vivenciem experiências exatamente como qualquer outra criança ouvinte da mesma idade, tanto linguisticamente, como em outros aspectos. Os pais deveriam receber oportunidades de aprender tanto quanto possível a língua de sinais logo que descobrem que a criança é surda.

O que pode influenciar significativamente no desempenho escolar das crianças surdas. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994, p. 13) “a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social.” Refletindo nisto, há um desafio na mão de mães e pais que não conhecem ainda a língua materna de seus filhos.

A segunda possibilidade, é a criança nascer em uma família onde os seus pais também são surdos, conseqüentemente estar inserido em um ambiente próprio de sua identidade surda, possuindo como base o pensamento de que as crianças tem

como primeira língua a mesma de seus pais (GUARINELLO; LACERDA, 2007). As autoras ainda afirmam que:

Crianças surdas com pais surdos são expostas à língua de sinais muito cedo, adquirindo-a sem esforços. Muitos pesquisadores reconheceram que as crianças surdas filhas de pais surdos têm melhor desempenho acadêmico e psicológico que as crianças surdas cujos pais são ouvintes. Uma razão para isso é o fato de que os pais surdos têm melhor aceitação da surdez; além disso, esses pais possuem expectativas mais realistas com relação ao sujeito surdo, aceitando os filhos como são. Outro fator de extrema relevância é o uso da língua de sinais entre os pais e a criança, que favorece sua constituição como sujeito social de maneira harmoniosa. (GUARINELLO; LACERDA, 2007, p. 106)

Desta forma, impactando diretamente na educação destas crianças surdas, que quando desde o nascimento estão inseridos na comunidade surda, desenvolvem suas habilidades de linguagem de forma mais rápida e natural. E quando chegam na escola bilíngue já possuem uma fluência em Libras, logo estão mais maduras em sua língua materna. Assim sendo, compreende-se a necessidade de as famílias conhecerem seus filhos para, assim, auxiliarem eles em seu desenvolvimento. Entende-se também as contribuições positivas que a expressão corporal pode atribuir às crianças surdas, considerando que a expressão é fundamental na socialização, pois a mesma é uma forma de comunicação (MARQUES; MARTINS, 2014).

3.2 A expressão corporal e suas potencialidades

A expressão corporal pode ser entendida como a expressão integral e harmônica do corpo, ou seja, está além de ser apenas movimentos físicos e orientados, é uma das possibilidades de transmissão de sentimentos e emoções (GARCIA; HAAS, 2002). Além de potencializar o autoconhecimento do sujeito disposto a compreender a si mesmo de forma interior, através do seu próprio corpo, também dispõe o conhecimento do mundo exterior, pois as atividades expressivas surgem como uma demonstração daquilo que não está evidenciado. Para Garcia e Haas (2002, p.11):

A expressão corporal pode ser considerada, dentro de inúmeras possibilidades que regem a amplitude desse campo de conhecimento teórico-prático, como a terapia dos sentidos e/ou como a terapia sentimental, pois é uma atividade que pode despertar e potencializar a aquisição e o desenvolvimento dos sentidos.

É importante ressaltar que as atividades rítmicas e expressivas podem ser abordadas no contexto educacional de forma interdisciplinar. Destacam-se também as finalidades essenciais que possibilitam o desenvolvimento harmônico e integral dos educandos nas instituições de ensino. A expressão corporal ainda vai auxiliar no desenvolvimento da comunicação interpessoal, e na comunicação coletiva, facilitando a interação do sujeito com o mundo exterior, levando em consideração que o corpo é um grande meio de comunicação, e além do exterior, pode também favorecer a relação consigo mesmo através da consciência corporal. (GARCIA; HAAS, 2002). O processo de envolvimento da expressão corporal ainda vai potencializar a imaginação, a criação, o envolvimento com o corpo e seus movimentos através da naturalidade e da espontaneidade. Através desse envolvimento com o corpo, as atividades expressivas vão proporcionar ainda técnicas de relaxamento corporal, desinibição e concentração, sendo estimulado também a atenção e a inteligência, sendo assim adquirindo uma autonomia corporal. (GARCIA; HAAS, 2002)

Deste modo, compreende-se que as atividades expressivas podem ser usadas na educação como uma ação que possibilita os educandos ao autoconhecimento, às habilidades de socialização, comunicação, entre outras que agregam de forma significativa o desenvolvimento do sujeito, contribuindo também para a liberdade de expressão. Considera-se também que a expressão corporal pode constituir um dos pilares da Educação, desenvolvendo o sujeito de forma harmônica e integral (GARCIA; HAAS, 2002).

A expressão corporal também vai valorizar desde a infância as manifestações corporais, assim proporcionando às crianças autonomia e segurança em suas ações dentro de um contexto lúdico, criativo e de livre imaginação. É viável reconhecer a importância de dar sentido às formas de expressão, ou seja, o docente deve dar significado e instruir corretamente seus educandos para que assim os objetivos sejam alcançados. “As atividades de expressão corporal corretamente orientadas podem auxiliar nessa experiência de comunicação e interação da criança com o mundo...” (GARCIA; HAAS, 2002 p. 19). Outra potencialidade da expressão corporal que deve ser reconhecida é a possibilidade da manifestação e de fazer protesto, seja de sentimentos, pensamentos ou ideologias, sendo assim é preciso falar que a expressão corporal vai além de uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento do sujeito,

como também surge como uma expressão artística que possibilita ser arte (GARCIA; HAAS, 2002).

Pode-se refletir através da BNCC (BRASIL, 2017) que as atividades rítmicas e expressivas, nas escolas regulares, podem acontecer dentro dos componentes curriculares de Educação Física e Artes, onde essa prática deve ser realizada através de esportes, danças, teatros e atividades que valorizem a expressão, potencializando os movimentos, cultivando o imaginário, a simbolização e a improvisação, tais práticas podem ocorrer de modo individual, coletivo e colaborativo.

É importante observar também que dentro da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) não foi possível encontrar nenhuma menção à educação de surdos. Entretanto, ao observar o referencial curricular da cidade de Gravataí (GRAVATAÍ, 2019), município onde a pesquisa ocorreu, nota-se que existe um currículo específico para a escola de surdos, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), desta forma acreditando valorizar e preservar a identidade surda. Logo, compreende-se que a escola bilíngue para surdos busca através dos saberes e conhecimentos transmitir aos educandos surdos a valorização da sua língua materna e de sua cultura, assim promovendo acessibilidade a uma educação igualitária.

3.3 Prática pedagógica com atividades rítmicas e expressivas

Nas práticas pedagógicas é importante compreender o papel do professor mediador, pois é ele que vai promover o contato dos educandos com as atividades objetivadas e significativas para o processo de educação. Existem pressupostos que podem auxiliar o docente nesse processo, visando sempre potencializar as aprendizagens. Garcia e Haas (2002, p. 23-24) consideram que:

- O processo e o seu resultado na atividade expressiva são importantes; contudo, a relevância concentra-se no desenvolvimento do processo em que ocorrem, de forma mais significativa, as trocas de vivências, decisões, ideias, criatividade, imaginação, etc. (o resultado e/ou a produção final são consequências da experiência no decorrer do processo).
- O professor deve estar contextualizado com a realidade que o cerca em relação ao que diz respeito, especialmente, ao conhecimento de seus alunos (níveis cultural, social, econômico, de desenvolvimento, faixa etária, tipo de experiências e história de vida, etc.).

Aconselha-se também que o docente compreenda a estrutura oferecida para o desenvolvimento de seu trabalho, bem como conhecer os materiais da escola e seus

recursos. É importante que o educador também troque experiências com seus colegas de trabalho, aprendendo então com as situações já vivenciadas, pois são como referências daquele ambiente. Os professores que atuam com as atividades expressivas e rítmicas em escolas, necessitam ainda atuar de forma divertida e espontânea, a fim de envolver os educando nas atividades de forma leve e natural, visto que por muitas vezes os alunos sentem-se constrangidos ao desenvolver atividades práticas em grupo (GARCIA; HAAS, 2002). Refletindo na participação dos educandos, sugere-se que os professores também propõem atividades diversas, fazendo uso de recursos e materiais que favoreçam o engajamento de todos durante os exercícios, assim estimulando o aluno a ser participativo no seu processo de aquisição da aprendizagem. O professor pode ser um inovador quanto a atividades expressivas, tornando-se alvo de admiração das crianças e adolescentes. É inviável que o educador obrigue os educandos a realizar atividades que os mesmos não sintam-se à vontade, ou até mesmo propor atividades fora da realidade da turma. É essencial que o docente busque ter carisma, dedicação, calma e paciência para explicar quantas vezes for necessário os exercícios e as propostas da aula, lembrando sempre de agir conforme a abertura e necessidade da turma, com diálogos simples conforme o nível de desenvolvimento dos educandos, para que assim as aulas sejam valorizadas e bem aproveitadas por todos. Compreende-se também que os espaços onde as atividades são realizadas podem ser coletivos, portanto sugere-se que esses ambientes devem ser motivadores, capazes de transformações, e personalizações. (GARCIA; HAAS, 2002)

Além disso, o docente deve ainda compreender a realidade de suas aulas, adaptando-se às necessidades de seus alunos (GARCIA; HAAS, 2002). Sendo um orientador/mediador de todo o processo de criação dos educandos, sendo esses processos coletivos ou individuais. Inovar sua metodologia nas atividades expressivas e rítmicas, propondo jogos, danças, teatros e momentos de reflexão das práticas. É indicado que o docente ainda seja um auxiliar na integração/relação dos discentes uns com os outros, promovendo no grupo harmonia e interação enérgica (GARCIA; HAAS, 2002). Aconselha-se também que o docente esteja em constante busca de inovações, reinventando e atualizando suas práxis, através de referenciais teóricos, grupo de professores que troquem experiências e formações continuadas (GARCIA; HAAS,

2002). E antes de qualquer atividade, o docente possui a obrigação de respeitar seus educandos, assim como seus interesses.

Portanto, acredito que para compreender como que acontecem as atividades rítmicas e expressivas no processo de escolarização de crianças surdas, é necessário entender como que esse processo de escolarização acontece, qual a língua materna dessas crianças, e qual comunidade ela está inserida, pois a mesma reflete na construção de sua identidade. Identificar quais as contribuições das atividades expressivas e rítmicas, e como elas podem ser significativas no processo de escolarização e de formação dessas crianças. Refletindo também o papel real docente nesse processo, pois o mesmo como mediador de conhecimento e proporcionando atividades expressivas, torna-se um transformador de realidades (GARCIA; HAAS, 2002).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Apresentação dos entrevistados

Nesse primeiro momento, ressalto a importância da participação dos professores em minha pesquisa, pois através deles foi possível que eu emergisse completamente nas reflexões sobre as práticas docentes com crianças surdas através de suas experiências, vivências e relatos reais. Entretanto, neste trabalho, conforme as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (CNS 196/96), prezando pela confidencialidade, privacidade e a proteção de imagens, os nomes reais dos entrevistados não serão citados, apenas nomes fictícios que têm relação com suas práxis. Para os três professores entrevistados escolhi nomes que carregam grande simbologia grega, significados que associo a cada docente, fazendo uma ligação entre a mitologia dos deuses e a vida dos professores. A primeira será nomeada Hera, pois assim como a deusa grega que carrega representatividade de organização e maternidade, a entrevistada mostrou-se bastante cuidadosa e preocupada com a sua comunidade escolar. O segundo será nomeado Hermes, devido a sua facilidade de comunicação, e a terceira entrevistada será chamada Atena, pois transmite sabedoria e conhecimento, agindo de forma racional e justa.

Em relação à trajetória docente e formação, há muitas semelhanças nas falas de Hera, diretora da escola para surdos, fluente em libras e formada em educação especial para surdos, e Atena, professora de matemática, fluente em libras, intérprete de língua de sinais e com formação em capacitação em deficiência auditiva, pois ambas citam que sempre sonharam em trabalhar com a educação de surdos.

“Sempre quis trabalhar com educação especial. A LIBRAS é fascinante. No ano de 2000 fui convidada para assumir a supervisão da escola, fiquei muito feliz, mas ao mesmo tempo apavorada. Não tinha noção da LIBRAS. Iniciei na escola, me apropriei da Língua de Sinais. Ao longo desses anos, além de supervisora fui professora de jovens e adultos surdos em um projeto desenvolvido na escola. Dei aula de língua portuguesa para os alunos do ciclo II. Estou na direção da escola pela segunda vez. (Hera, através de questionário via e-mail, 2020).”¹⁵

Através dessa fala, é possível perceber a realização da docente em relação ao seu trabalho, pois ela apresenta esse momento como um objetivo alcançado. Atena vai ainda mais além ao expressar seus sentimentos em relação a seu trabalho, ela diz: *“Minha motivação foi única e exclusivamente um sonho de criança. Não tinha nenhum familiar ou amigo surdo. Sempre tive o sonho de ser professora e trabalhar em especial com surdos.”*. Logo compreende-se que para Atena, ser educadora de crianças surdas não é apenas um simples trabalho, mas também a realização de um objetivo de vida.

Por outro lado, Hermes, que é professor de educação física, formado também em fisioterapia, especializado em terapia manual, acupuntura, osteopatia e deficiência física, não fluente em libras, acabou entrando na educação para surdos através de um concurso, justamente por ter uma especialização em deficiência física. Ele diz: *“[...]por ser concursado no Município de Gravataí como professor, fui designado para trabalhar com crianças especiais.”* Assim, é possível visualizar que dentro da escola de surdos em Gravataí/RS existem diferentes perfis de professores, o que conseqüentemente reflete nas atividades de cada docente em relação às aulas. Através desse contexto, compreende-se que a formação docente possui uma identidade profissional (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996), fazendo com que cada sujeito se constitua um professor ou professora singular.

¹⁵ As falas diretas dos professores colaboradores encontram-se sempre em itálico e entre aspas como forma de dar destaque às suas narrativas.

4.2 Contextualização escolar e o currículo

Os professores entrevistados atuam todos na mesma escola, logo essa pesquisa é sobre um contexto escolar específico, o que não muda as diferentes possibilidades que uma comunidade escolar possui (CANDAU, 2011). Ainda sobre essas diferenças, pode-se considerar que elas são construtivistas no que diz respeito ao processo de aprendizagem das crianças, levando em consideração as potencialidades que uma educação integradora e reflexiva possui. Candau (2011, p. 242) complementa: “Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas.”.

Em relação ao enquadramento da instituição de ensino em que os professores entrevistados atuam, todos afirmam que a escola atende a uma comunidade escolar carente, onde além de possuir situações de baixa renda, também é possível encontrar uma defasagem na relação escola x família. Atena (2020) nos diz:

“Meus alunos, na grande maioria, possuem outras deficiências associadas à surdez. Alguns com familiares mais comprometidos com seus desenvolvimentos, outros contam apenas com a escola para isso.... Com familiares tendo como instrução o ensino fundamental ou médio e no momento todos alunos são filhos de pais ouvintes, tendo uma grande barreira comunicativa.” (Atena, através de questionário via e-mail, 2020).

Neste momento, relembro os desafios que pais ouvintes enfrentam na criação de crianças surdas, pois é uma criança que possui uma língua materna diferente, isso vai exigir tempo, paciência, compreensão e empatia, pois nascer surdo na comunidade ouvinte, é estar em um mundo adverso ao seu, o que pode gerar frustração. Carvalho e Santos (2016, p. 199) concluem:

É parte fundamental do desenvolvimento da identidade do surdo a escolha de sua modalidade de comunicação. Ao ignorar sua habilidade visuoespacial, que tem a Libras como caminho de desenvolvimento, e tomar como modalidade de comunicação a língua oral, a criança surda acaba sofrendo por essa má escolha. Nesses casos, a família costuma ser a maior responsável pelas consequências que afetam a criança ao longo de sua vida.

Refletindo nisso, é possível compreender a preocupação dos professores entrevistados em relação às suas práticas, principalmente quando citam que seus maiores desafios estão atrelados a problemas familiares, pois são esses problemas

que influenciam diretamente nos processos de aprendizagens dos estudantes, considerando “tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar” (CARVALHO, p. 143-155, 2000).

A entrevistada Hera ressalta outros pontos ao que se refere aos desafios que encontra no cotidiano da escola de surdos, ela diz:

“Um dos maiores desafios é respeitar a LS, entender que a LIBRAS tem uma estrutura própria. Na EMEES a LIBRAS é considerada a primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita é considerada a segunda língua. Entender que nem todo professor de escola especial para surdos é intérprete.” (Hera, através de questionário via e-mail, 2020).

Ponto nesse momento que a escola onde a pesquisa ocorreu é bilíngue, isso significa que a mesma possui como primeira língua de ensino aos educandos a Libras, e o português como segunda língua, concentrando-se na escrita (GRAVATAÍ, 2019). Logo é compreensível que aos professores ouvintes esse seja um desafio presente no cotidiano, pois é colocar sua língua materna de lado e respeitar as diferenças de seus alunos, entretanto através das entrevistas realizadas, compreende-se que esse desafio possa ser uma questão de empatia do professor em relação à língua de seus alunos, pois Hermes não é fluente na língua de sinais, o mesmo ainda diz que para ele o maior desafio que encontra é: *“inserir os surdos em todos os aspectos da sociedade.”*. Através dessa fala, percebe-se que Hermes possui um olhar mais clínico em relação às suas práticas e seus alunos, isso pode ser um reflexo de sua formação acadêmica, onde o mesmo insinua por diversas vezes uma grande preocupação com o desenvolvimento motor dos educandos. Já Atena e Hera demonstram uma preocupação maior em relação ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

O posicionamento e pensamento de cada professor reflete diretamente em suas práticas, logo compreende-se que mesmo com semelhanças cada entrevistado possui um olhar, o que reflete na construção do plano de aula. Segundo Menegolla e Sant’Anna (2011), o planejamento deve ser um norteador que guia o professor, mas pensado e criado exclusivamente para atender as necessidades de seus alunos, e em segunda instância deve cumprir com as solicitações da escola. Os autores ainda afirmam que, “[...] planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, p. 15, 2011). Assim, incluindo a importância do ato de planejar, para além de um preparo do docente em sala,

também cumprir com os objetivos das aulas. Sendo assim, cada entrevistado possui um olhar e forma de planejamento, exceto Hera que por estar na direção da escola não realiza planejamentos de sala de aula. Hermes nos conta como seu planejamento ocorre:

“Planejo minhas aulas conforme a necessidade dos alunos em relação aos aspectos motores, pois, por vezes, não só a surdez designa a deficiência, há também comorbidades. As limitações associadas, muitas vezes, exigem planejamentos individuais e específicos. Como referência para o trabalho, me baseio nos estudos do desenvolvimento motor.” (Hermes, através de questionário via e-mail, 2020).

Através dessa fala, podemos perceber ainda mais sobre o olhar clínico que Hermes possui para seus alunos, até mesmo fazendo uso de termos técnicos da área da saúde, numa tentativa de através do desenvolvimento motor auxiliar a criança surda em possíveis problemas de saúde. Atena por outro lado possui uma outra forma de planejar, ela nos conta:

“Sempre que planejo minha aula, imagino como eu aprenderia cada objeto do conhecimento, sem a audição e a partir daí procuro elaborar aulas bem visuais, geralmente com alguma experiência significativa que ilustre a aula. Minha pesquisa para por livros e dicionários para surdos, sites, grupos especializados na área, entre outros.” (Atena, através de questionário via e-mail, 2020).

Por meio da fala de Atena, podemos refletir que a mesma possui uma grande empatia por seus alunos, colocando-se no mesmo lugar que eles, trazendo suas realidades para o planejamento, não se detendo apenas no senso comum, mas numa busca constante de metodologias ativas para a aprendizagem de crianças surdas. Segundo Goldfeld (2002), para a criança surda é importante que a aprendizagem impulse e direcione seu desenvolvimento, da mesma forma que ocorre com crianças ouvintes, através de estímulos que são incentivos na construção de conhecimento.

Quanto ao currículo da escola, ele possui uma perspectiva educacional bilíngue, com propostas que se baseiam em estudar a cultura surda e identidade surda, os contextos da comunidade surda, o sujeito surdo e as práticas sociais, analisar a língua, leituras, contextualização, elementos da Libras, interpretação, produção textual, história do surdo, cidadania e ética, tradução e a literatura através da comunicação e expressão, “dramatizar situações cotidianas expandindo o vocabulário sinalizado” (GRAVATAÍ, 2019, p. 257). E analisando o currículo da escola Olimpo, surge um novo argumento, as diferenças entre o currículo da escola bilíngue

e o currículo de escolas regulares. Relembro aqui a ausência de direcionamento na BNCC, até o momento de desenvolvimento desta pesquisa, para a educação de crianças surdas (Base Nacional Comum Curricular, 2015). A escola bilíngue Olimpo onde os professores atuam, possui como primeira língua a libras a professora Hera, entrevistada ainda complementa sobre o porquê disso, ela diz:

“O aluno surdo está sempre em defasagem se compararmos com uma escola regular. O aluno ouvinte nasce ouvindo, interagindo com o mundo, quando chega na escola está preparado para iniciar o processo de aprendizagem. O surdo não, este quando entra na escola precisa aprender uma língua, pois na sua maioria usa gestos caseiros.” (Hera, através de questionário via e-mail, 2020).

Hermes afirma que a maior diferença entre os currículos é a linguagem, Atena além de concordar com a fala dos colegas ainda complementa que existem diferentes metodologias para a aprendizagem de crianças surdas.

Como acontecem as atividades rítmicas e expressivas em uma escola para surdos no município de Gravataí.

Durante as entrevistas realizadas, há uma pergunta de extrema importância, que orienta o processo de pesquisa realizado até então. Esse questionamento é: De que forma ocorrem as atividades rítmicas e expressivas no processo de escolarização de crianças surdas? A partir dessa reflexão, os entrevistados Hera, Hermes e Atena responderam nesta mesma ordem:

*“1.A escola anteriormente tinha um projeto em turno inverso que trabalhava a dança. Atualmente essas atividades ocorrem nas aulas de educação física e artes.
2.Através de atividades orientadas e lúdicas.
3.Nas aulas de Educação Física e atividades realizadas pelos professores fora das aulas de E.F, em forma de brincadeiras e atividades de descontração.” (Hera, Hermes e Atena, através de questionários via e-mail, 2020).*

Através desses depoimentos, podemos perceber que existem atividades expressivas e rítmicas em escolas para surdos, essas atividades podem acontecer de diversas formas, e de maneira interdisciplinares. Lembrando da importância de estimular as crianças a se expressarem (GARCIA; HAAS, 2002), a expressão corporal empregada de forma pedagógica no contexto escolar vai potencializar técnicas de comunicação, de compreensão dos sentimentos, podendo também de forma

educativa influenciar positivamente no comportamento das crianças dentro da escola, pois as mesmas sentem-se envolvidas através de práticas que podem de forma lúdica agregar conhecimentos e saberes (GARCIA; HAAS, 2002).

Refletindo sobre a fala de Hera, que aborda projetos que trabalham dança em escola de surdos, pontuo que, a dança é uma forma de expressão corporal, onde por meio de movimentos pode-se transmitir mensagens e sentimentos, sendo assim uma forma de comunicação visual (SAMPAIO; ALVES; DA SILVA, 2019), a Libras, também possui as mesmas finalidades, sendo também uma forma de comunicação visual, logo, se o sujeito surdo compreende a dança como um instrumento que pode potencializar sua comunicação, ela pode ser uma oportunidade positiva no seu desenvolvimento social e até mesmo pessoal, pois as danças e suas modalidades possuem grande influência na autoestima. (SAMPAIO; ALVES; DA SILVA, 2019). Portanto, proporcionar que pessoas surdas, desde a infância possuam contato com atividades expressivas, é permitir que elas descubram possibilidades que auxiliam no seu desenvolvimento físico e emocional. Ainda através da expressão corporal, existem movimentos artísticos de pessoas surdas. “A arte surda envolve geralmente criações artísticas que mostram sua cultura, suas emoções e sentimentos.” (ANJOS, 2008. p. 15), esses movimentos são maneiras de fortalecer a cultura surda, e contribuir para a autoestima do sujeito surdo, ressaltando que a arte surda pode acontecer de diversas formas, como através da dança, pintura, desenhos, teatro (ANJOS, 2008).

No processo de escolarização de crianças surdas, dentro da escola bilíngue, um dos grandes potencializadores da aprendizagem também vai ser a ludicidade (BARROS, 2019), sendo explorada em suas inúmeras possibilidades, as atividades lúdicas vão fortalecer a relação aluno professor, proporcionar diálogo, e transmitir saberes e conhecimento de forma divertida e significativa para a criança surda. (BARROS, 2019), desta forma, através do lúdico as atividades expressivas também estão sendo valorizadas e exploradas para um melhor desenvolvimento de aprendizagens de crianças surdas. As atividades lúdicas ainda proporcionam que os educandos aprendam de forma prazerosa, usando o imaginário para construir saberes e conhecimentos, sendo um estimulador da criatividade, tornando-se uma grande ferramenta no auxílio do desenvolvimento da autonomia, e do senso crítico.

4.3 A importância da expressão corporal no contexto escolar para o desenvolvimento do educando surdo

Ao reconhecer que as atividades rítmicas e expressivas fazem parte do contexto da escolarização de crianças surdas, na escola Olimpo, é necessário também compreender quais as contribuições dessas atividades para as crianças surdas, em todos os sentidos que elas possam estar presentes. Segundo a entrevistada Hera, os surdos adoram as atividades que envolvem expressão corporal, ela ainda diz: *“O surdo precisa desenvolver a expressão corporal. Eles adoram dançar, fazer coreografias e sentir a vibração da música”*. Logo, compreendemos que na concepção de Hera, as atividades expressivas são indispensáveis para o sujeito surdo, ela ainda afirma que a maior contribuição dessas atividades é o desenvolvimento da autoestima. Considero então que a expressão corporal é um grande potencializar, podendo estimular a comunicação, o desenvolvimento da auto imagem, e da autoestima, através de seus movimentos e possibilidades de promover o autoconhecimento (GARCIA; HAAS, 2002).

Na fala do entrevistado Hermes, é possível compreender que o professor considera que a expressão corporal é uma forma de manifestar sentimentos e emoções, através de movimentos significativos ou não significativos do corpo, ele ainda diz: *“O surdo se utiliza da expressão para se comunicar, então, cabe aos professores, através de recursos motores, estimularem os alunos”*, transmitindo assim o pensamento de que a libras é uma forma de expressão corporal também. Hermes ainda diz que, para ele, a principal contribuição das atividades expressivas e rítmicas é no desenvolvimento motor da criança surda, como forma de estimulação e como uma possível forma de identificar defasagens nos aspectos evolutivos das crianças. Segundo Garcia e Haas (2002), a expressão corporal também oportuniza a melhoria dos aspectos físicos do ser humano.

Para a entrevistada Atena, a expressão corporal é a forma com que o corpo fala, se expressa e apresenta ideias, pensamentos e sentimentos, ela vai nos dizer que: *“Ela é uma forma da criança surda se comunicar, fazendo parte dos cinco parâmetros da língua de sinais. As atividades rítmicas são importantíssimas para desenvolver a expressão corporal, portanto ambas fazem parte da vida da criança surda.”* Através dessa fala de Atena, podemos ver uma ligação direta da Libras e da

expressão corporal, pois a expressão corporal é um dos componentes que compõem a língua de sinais. Quanto às contribuições que das atividades expressivas e rítmicas no processo de escolarização, Atena nos diz que: “São *primordiais, por desenvolver a autonomia da criança e com isso auxilia na aquisição de linguagem e desenvolvimento das habilidades*”. Compreende-se aqui uma semelhança com a fala de Hera, que também pontua a autoestima como contribuição para o desenvolvimento das crianças surdas. Sobre a aquisição da linguagem, a expressão corporal vai amparar a criança surda nesse processo por fazer parte dos componentes da linguística que fazem parte da Libras (CASTRO JÚNIOR, 2011), desta forma, contribuindo naturalmente e positivamente para o processo de aprendizagem da sua língua materna.

Desta forma entende-se que a importância da expressão corporal no processo de aprendizagem de crianças surdas, é social e pessoal, variando entre autoconhecimento e comunicação, sendo considerado essencial para a sua formação como sujeito singular em sua comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou a imersão de meus estudos nas atividades rítmicas e expressivas no processo de escolarização de crianças surdas, permitindo assim a minha compreensão de como essas atividades acontecem e quais as suas contribuições durante esse processo que pode ser tão significativo na vida dessas crianças, na modalidade da educação bilíngue. Ao iniciar este trabalho tinha como motivação as minhas vivências dentro da comunidade surda, onde cresci e obtive uma educação também bilíngue. A minha língua materna, que é o português, sempre foi respeitada e fui oralizada como uma criança ouvinte, mas, por outro lado, o amor pela minha família fez com que a minha segunda língua fosse a Libras. Sendo assim, compreendo o meu processo de constituição cultural como sendo atravessado também pela cultura surda. Através dessa admiração, e acreditando em uma educação transformadora, resolvi então investir em uma pesquisa totalmente significativa para mim, que me cativou e inspirou, mostrando-me então que essa é minha contribuição para a ciência.

Através desse estudo, ainda foi possível obter pistas para compreender de forma teórica e prática como acontecem as atividades rítmicas e expressivas no processo de escolarização de crianças surdas, dentro da escola de surdos. Por meio da compreensão das narrativas dos professores, considero então que essas atividades estão presentes no cotidiano da escola Olimpo das mais variadas formas, através de brincadeiras lúdicas, que promovem a movimentação do corpo, ou de histórias que podem ser interpretadas e encenadas, elevando a expressão corporal a um nível de transmissor de mensagens, através de danças, que podem se tornar uma forma de manifestar sentimentos e emoções, e até mesmo por meio da libras, a língua materna do sujeito surdo, que possui como preceito a expressão corporal, desta forma, percebe-se também que as diferentes potencialidades da expressão corporal faz parte da comunidade surda.

Outro questionamento que foi possível compreender também são as contribuições das atividades rítmicas e expressivas para o seu desenvolvimento integral das crianças surdas, por meio de estudos e praxis dos docentes da escola Olimpo, é notório que as contribuições são muitas e essenciais no desenvolvimento da criança surda, as atividades vão potencializar a comunicação, as práticas motoras, podendo também, ser uma forte ferramenta na elevação da autoestima, desta forma as atividades expressivas e rítmicas agem positivamente em questões sociais e pessoais, para que não apenas o surdo seja reconhecido como indivíduo capaz de realizar atividades que o senso comum questiona a relevância, mas sim para que o surdo construa a sua identidade através do seu autoconhecimento.

É possível responder também que os professores da escola de surdos compreendem este objeto de ensino no processo de escolarização das crianças como essenciais e indispensáveis, por meio das entrevistas os docentes afirmaram utilizar a expressão corporal como metodologia ativa de trabalho, acreditando em suas potencialidades. Afirmam que, a expressão corporal é a forma de manifestação de sentimentos, emoções, e sensações internas, acreditando que dessa forma o corpo se comunica, de forma direta e indireta. Consideram a importância da expressão corporal para a aquisição da linguagem também, visto que, a libras é uma língua sinalizada, que envolve os quesitos da expressão, logo essas atividades estão presentes no cotidiano de sala de aula, de forma direta e indireta, sendo uma ferramenta natural para o processo de aprendizagem dos educandos.

Em relação às estratégias usadas por docentes, para o desenvolvimentos de atividades rítmicas e expressivas no contexto escolar bilíngue de surdos é visível que é bastante singular conforme cada prática, cada professor possui um olhar bastante cuidadoso para o desenvolvimento das atividades, eles relataram que o mais importante é atentar-se para as necessidades que cada aluno vai possuir, sendo até mesmo possível a realização de planos individuais, visando um melhor desenvolvimento de aprendizagem, nada deve ser feito sem objetivos ou motivação. Uma forte estratégia utilizada pelos docentes é a empatia com a surdez, ou seja, há uma grande preocupação em que o conhecimento seja significativo para aquela criança que não possui a audição, dessa forma, mesmo os professores sendo ouvintes, necessitam ter um envolvimento com a libras e possuir comunicação com os alunos.

Portanto, através dessa pesquisa, alcanço meus objetivos e questionamentos em relação às atividades de expressão corporal no contexto da escola para surdos, entretanto, assim como a vida, a educação e suas metodologias são mutáveis, as vivências e práticas das crianças surdas são inconstantes e sujeitas a mudanças a todo tempo, assim como o avanço da tecnologia, da sociedade, da ciência, desta forma, não podemos reter nossas pesquisas apenas a alguns momentos, mas devemos continuar com estudos que possuem importância social, sendo transmissores de saberes e conhecimento que representam culturas.

6 REFERÊNCIAS

ANJOS, Rosa Virgínia de Oliveira dos. **Auto-estima resgatada pela identidade com artistas surdos**. 2008.

BARROS, Dayse do Prado. **Ludicidade como estratégia de inclusão social de estudantes surdos no contexto de uma escola pública**. 2017. 149 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 01 de julho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 01 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em 01 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** 3. versão. Brasília: MEC, 2017.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *et al.* **Carta aberta ao ministro da educação elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística.** Disponível em: <<http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>>. Acesso em 01 de julho de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.110, p. 143-155, jul. 2000.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira: foco no léxico.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2011.

COLL, César; PALACIOS, Jésus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996: Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Bioética**, v. 4, n. s2, 1996.

DE LIMA SANTOS, Layane Rodrigues; CARVALHO, Denise Moura. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 2, p. 190-203, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Ângela; HAAS, Aline Nogueira. Expressão Corporal: aspectos gerais. **Caderno Universitário.** 04. ed. Canoas: ULBRA, 2002.

GIL, Carlos Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRAVATAÍ. **Referencial do Território de Gravataí.** SMEE: Gravataí, 2019.

GUARINELLO, Ana Cristina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança. *In*: SANTANA, Ana Paula; *et al.* (org.). **Abordagens Grupais em Fonoaudiologia contextos e aplicações.** São Paulo: Plexus, 2007, p. 105-120.

JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. *In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos.* 3. ed. Porto Alegre: Ed.Mediação, 2009.

MARTINS, Cristiane Alves; MARQUES, Camila Rodrigues. Expressão corporal e linguagem: os mistérios da comunicação de deficientes auditivos. **Revista Mineira de Educação Física**, v. 22, n.3, p. 116-124, 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula.** Editora Vozes Limitada, 2011.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História de educação dos surdos.** Texto-base do curso de Licenciatura de Letras/ Libras, UFSC, Florianópolis, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

QUADROS, Ronice Müller. **Estudos surdos I.** Arara Azul, 2006.

SAMPAIO, Ana Beatriz Almeida; ALVES, Thiago Costa; DA SILVA, Francisca Aldenisa Peixoto. Quem disse que os surdos não podem dançar? uma articulação entre dança, surdez e psicologia. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 5, n. 1, 2019.

SILVA, Laionel. Mattos. **Ensino de História para surdos:** um estudo de caso na Escola Especial Keli Meise Machado. ANPUH-Brasil, Recife, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565802869_ARQUIVO_ArtigoANPUH\(1\).pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565802869_ARQUIVO_ArtigoANPUH(1).pdf). Acesso em 01 jul. 2020.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1998.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Linguistic Human Rights: A prerequisite for bilingualism. *In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (ed.). Bilingualism in deaf education.* Hamburg: Signum Press, 1994.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência da Espanha. **Relatório final:** Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade. Salamanca: UNESCO.

CAPÍTULO 6

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ândrea Corrêa Maya¹⁶
Gilberto Ferreira da Silva¹⁷

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância da leitura na Educação Infantil, seu significado e suas formas de utilização como um recurso no processo ensino- aprendizagem. Esta pesquisa lançou mão de um estudo de caso com criança pequena, buscando compreender a articulação entre teoria e prática na área da formação do leitor infantil. Esse campo de estudo foi escolhido porque, além de analisar os processos de aprendizagem de crianças, propõe também identificar dificuldades que interferem no processo de aprendizagem infantil, abordando os contos de fadas como um recurso importantíssimo para o seu desenvolvimento social e cognitivo.

Por se tratar de um ângulo relativamente novo sobre o processo de aprendizagem infantil, o processo de letramento foi estereotipado, sendo priorizado por volta dos 5 e 6 anos de idade – quando o letramento se relaciona à alfabetização – esquecendo-se completamente de que a formação do leitor se inicia antes da fase escolar.

A atuação de educadores, focando na importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem é essencial, possibilitando conscientizar professores e pais sobre a formação de alunos leitores, incentivando o contato da criança com textos diversos e, assim, ampliando a visão desta com relação ao mundo. Compreendemos que a leitura em nossa sociedade tem uma aplicabilidade essencial de manifestar e fornecer informações básicas, que venham colaborar para a construção integral da vida da criança em sociedade. Assim sendo, é algo fundamental para a aprendizagem do ser humano, pois através dela podemos desenvolver nosso vocabulário, adquirir

¹⁶ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle – Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva. E-mail: andrea.maya0419@unilasalle.edu.br.

¹⁷ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle – Unilasalle. Doutor em Educação. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.

cultura e ampliar o raciocínio. O ato de ler é indispensável ao indivíduo, pois possibilita a inclusão do mesmo no meio social e o qualifica como cidadão consciente. Assim, a leitura proporciona o crescimento individual e social do ser humano.

Podemos perceber que desenvolver o hábito de ler não é uma missão simples, pois requer uma atitude crítica e intelectual do leitor e essas condições são obtidas através da prática. Conforme afirma Martins (1999, p. 34), é primordial que o educador crie possibilidades para que o aluno possa produzir a sua devida aprendizagem:

Aprender a ler significa aprender a ler o mundo, e a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, seguido as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

De acordo com a pesquisadora, a leitura é fundamental para a vida e para a formação intelectual dos indivíduos na nossa sociedade e é papel da escola criar condições e intervir para que os alunos se tornem bons leitores. É importante acrescentar que nos primeiros anos de escolarização a criança precisa ser estimulada a ler, de forma que se torne um leitor independente e criativo. Assim, podemos estabelecer que a ação de contar histórias seja a primeira proximidade da criança com um texto e de onde brotam as possibilidades de sentir emoções.

A escola precisa acompanhar esse tempo moderno, discutir sobre Educação Infantil, pois, há pouco tempo, no Brasil, essa etapa educacional tornou-se obrigatória para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. O hábito de ler contribui para ampliar a visão de mundo da criança, estimula o desejo de outras leituras e de querer ouvir mais histórias, exercita a fantasia, o imaginário e faz com que a criança leve o faz de conta para as brincadeiras do dia a dia, contribuindo também para a aprendizagem, ampliando sua oralidade, capacidade de escuta e seu senso crítico.

Atualmente, o professor tem o papel de estimular a criança a apreciar uma boa leitura, que faça com que encontre, assim, um mundo mágico habitado por seres incríveis, que podem contribuir para o desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos de forma prazerosa.

Para vivermos em nossa sociedade, faz-se necessário saber ler e para isso há que se considerar a leitura de diferentes linguagens como da linguagem verbal, da linguagem visual, auditiva, olfativa, gustativa, bem como os gestos, os sons, os sentidos, as coisas, os traços, as linhas, a natureza, os

comportamentos, a moda, a televisão, o cinema, o teatro, enfim, tudo o que é vivo e significativo (CARVALHO, 1997, p. 26).

Os contos de fadas, por exemplo, são um recurso importantíssimo para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, porque desenvolvem, principalmente, a criatividade, a imaginação, a leitura e a oralidade, emoções e vivências, podendo ser abordados em qualquer época da vida da criança.

A leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e criativo das crianças. Por meio da leitura, elas descobrem/encontram um mundo novo, no qual existem inúmeras possibilidades, desenvolvem o imaginário e acabam por inventar novas brincadeiras e personagens, reproduzem suas histórias preferidas ou até mesmo criam suas próprias histórias a partir das conhecidas. As histórias infantis, os contos e as fábulas, aliados a um planejamento pedagógico bem estruturado, são recursos preciosos para se desenvolver a sensibilização das crianças com o propósito de desenvolver atitudes comportamentais importantes para o bom convívio social. Segundo Bettelheim (2016), os contos de fadas atuam de maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo. Por esta razão, são tão convincentes para elas, contribuindo muito na formação da personalidade, ajudando-as a entender um pouco melhor o contexto no qual estão inseridas.

Vygotsky (1998) trata sobre a possibilidade de o ensino da leitura e escrita à criança em idade pré-escolar. Argumenta que a ação do educador é essencial para que o resultado esperado seja alcançado.

Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1998, p. 157).

O artigo está estruturado em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo, a seguir, abordamos, na perspectiva de Vygotsky e Abramovich, a importância da leitura na infância para o desenvolvimento cognitivo e psicológico, assim como uma nova visão de mundo que a leitura proporciona para criança e a relevância de uma rotina de leitura para a formação de um futuro leitor. No terceiro capítulo apresentamos a importância da leitura para o desenvolvimento infantil, trazendo a relevância desse processo dentro do contexto de ensino-aprendizagem,

especialmente no tocante às práticas de estímulo à leitura, juntamente com ações pedagógicas que possam auxiliar a criança em seu desenvolvimento pleno. No quarto capítulo tratamos do papel do educador no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, enfatizando que uma boa comunicação entre educador, escola e família é de suma importância para proporcionar ao aluno segurança para desenvolver-se e aprender. Por fim, no quinto capítulo sintetizamos aspectos sobre a importância da leitura para a aprendizagem na Educação Infantil, destacando-se o lúdico como ferramenta essencial para despertar o imaginário e as experiências enriquecedoras para a vivência das crianças.

Para fomentarmos este artigo, e termos uma melhor compreensão sobre o tema abordado, realizamos um estudo de caso com uma criança em idade referente ao maternal I (2 anos e 8 meses). Foram promovidas cinco intervenções de letramento, aliadas a atividades pedagógicas significativas para o desenvolvimento e aprendizagem – adequadas à faixa etária da criança –, que pudessem ser relevantes para aquisição de práticas e gosto pela leitura desse futuro leitor. Nesse viés, a leitura tem o propósito de instruir, pois nela se descobre o registro da cultura, empregada para propagar o saber para as novas gerações.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A importância da leitura na infância na perspectiva de Vygotsky e Abramovich

Com base no referencial, podemos dizer que a leitura em si nada mais é do que uma prática particular, na qual o indivíduo realiza uma imersão no mundo das histórias e das palavras, conectando o seu próprio conhecimento de mundo. Nesse sentido, a pedagoga Fanny Abramovich (2008) pondera que a fase ideal para a construção da leitura é antes da iniciação escolar, despertando na criança o costume de ler:

Ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo. Por isso precisamos ler histórias para as crianças, sempre, sempre... (ABRAMOVICH, 2008, p. 17).

Nessa linha de pensamento, é fundamental que a criança tenha uma rotina estabelecida, reservando tempo para o cultivo da leitura da maneira mais prazerosa

possível, assim, estimulando a mente da criança que está em pleno desenvolvimento. Ressaltamos que é de suma importância a participação dos pais para que aconteça esse vínculo com a leitura. Entretanto, a leitura pode ser considerada prática penosa, pois devido aos transtornos ou distúrbios que dificultam o processo de decodificação das palavras, como, por exemplo, a dislexia. Contudo todos os desafios podem ser superados através do apoio tanto familiar quanto escolar, pois é por meio da leitura que se alicerça a compreensão do mundo que vive.

Sobre esse aspecto, o psicólogo Lev Vygotsky (2009) argumenta que a leitura amplia os conhecimentos da criança em relação ao mundo, tanto como proporciona à criança amplitude de sua vida emocional. Essa modalidade da escrita permite “[...] dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano.” (VYGOTSKY, 2009, p. 96). Nesse viés, Abramovich (2008) ressalta que através da leitura a criança desperta para um “novo mundo”, no qual ela pode compreender as coisas ao seu redor com outra perspectiva. Por sua vez, afirma que a literatura infantil tem um papel crucial para a formação do pequeno leitor, pois contribui para o seu desenvolvimento intelectual e cultural.

Na verdade, é a partir da linguagem que a criança pode se expressar, comunicando-se com os outros, enraizando uma multiplicidade de linguagens, além da escrita, incluindo a fala e a linguagem corporal. Vygotsky (1998) discorre sobre a linguagem, apontando que esta seria a base para o raciocínio humano.

2.2 A importância da leitura na aprendizagem infantil

Compreendemos que os professores desempenham uma atividade de extrema importância, visto que são fundamentais no processo de aprendizagem infantil. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebemos que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. (BRASIL, 2017, p. 36).

Em resumo, o documento traz, nas entrelinhas, que os educadores têm o dever de determinar de modo preciso o processo de aprendizagem para que a criança possa desenvolver suas habilidades por meio de estímulos, através da leitura. Assim, o ensino tem a obrigação de priorizar as histórias infantis como base para a formação de seus alunos.

Por outro lado, na perspectiva de Abramovich (2008), a prática da leitura precisa ser um processo contínuo inserido através de ações pedagógicas, visando nortear o aluno para que ele seja capaz de entender o texto em si, interpretar o seu sentido – “a moral da história” – e para que possa aplicar os valores aprendidos na sociedade. Em princípio, a função básica no âmbito escolar é a de formar alunos que sejam capazes de ler. Entretanto, o processo da leitura não se resume a isso – significa aflorar a imaginação e expandir o conhecimento.

2.3 O educador no processo de ensino aprendizagem na educação infantil

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo às questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 16) aponta: “[...] currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”. Ainda convém lembrar que, de acordo com BNCC, para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Por esse viés, Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento deve concluir certos círculos de leis, isto é, determinadas funções devem amadurecer antes que a escola passe a lecionar determinados conhecimentos à criança. Os ciclos do desenvolvimento sempre antecedem os ciclos da aprendizagem.

2.4 Leitura na aprendizagem na educação infantil

De acordo com Abramovich (2008), ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança – é o início da aprendizagem para ser e tornar-se um leitor e começar a compreender e interpretar o mundo. Continua Abramovich (2008), afirmando que é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] e ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc.

Entretanto, a BNCC (BRASIL, 2017) aponta que na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (2000, p. 322) afirma que “[...] a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente.” Isso significa que a aprendizagem está à frente do desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

Durante o trabalho, com o objetivo de responder como se dá a aprendizagem e o incentivo da leitura na Educação Infantil, será utilizada pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e objetivo descritivo, com estudo de caso como instrumento de prática. Para tanto, buscamos fundamentação em Gil (2002), Richardson (1999) e Yin (2005).

Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Nesse viés, procuramos pesquisar de forma aprofundada as produções de autores que falam sobre o tema em questão e que possam contribuir com a proposta. No que se refere à abordagem qualitativa, conforme Richardson (1999, p. 102),

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Já o estudo de caso visa explicar a realidade de uma forma crítica e reflexiva sem perder a objetividade da pesquisa. Segundo Yin (2005, p. 32), “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”

Em efeito, o estudo de caso deste artigo é realizado com uma criança em idade referente ao maternal I (2 anos e 8 meses), que não está socializando na escola de Educação Infantil devido à pandemia de COVID-19, que assombra o país (Brasil) neste ano de 2020, o que poderá afetar este estudo em relação ao social da criança. O estágio de desenvolvimento cognitivo em que esta criança se encontra neste momento, segundo Jean Piaget (2007), é o pré-conceitual ou pré-operacional. A característica principal desse estágio é, justamente, a aquisição da linguagem. A função simbólica desenvolve-se e a criança ingressa como sujeito em um mundo que passará a contribuir intensamente para sua subjetivação. A leitura, nessa faixa etária, deve ser promovida por meio de uma literatura leve, com enredos curtos, gravuras coloridas e claras, para que estimule a imaginação da criança no momento em que ela ouve histórias. Pode se dar por meio de manipulação e exploração de livros, assim como em contação de histórias prontas ou criativamente inventadas, identificação de personagens e questionamentos relacionados à narrativa, sem esquecermos que a leitura nessa fase da infância também está relacionada ao brincar e reflete diretamente nas brincadeiras das crianças.

Segundo Mafra (2015, p. 115), “Assim como os desenhos, as histórias infantis se constituem como uma ferramenta de aproximação ao universo infantil que, por excelência, visa centrar a atenção das crianças de uma maneira prazerosa.” Porém, esse processo não deve ser generalizado, pois as crianças reagem de maneira diferente a uma mesma história, ou seja, dependendo do propósito de uma determinada narrativa, pode-se resolver alguns problemas difíceis para as crianças.

A Educação Infantil possui uma ferramenta riquíssima, dentre diversas, qual seja, a literatura. Através desta, aliada a projetos/planos de aula estruturados e coerentes com as fases de desenvolvimento da criança, podemos criar possibilidades

para explorar todos os campos de experiência presentes na BNCC. A literatura é capaz de, através do imaginário, levar a criança a conhecer mundos distantes e com personagens inusitados, ganhando vida nas brincadeiras mais divertidas e significativas. Assim, gera momentos de grandes descobertas e aprendizagens na infância, fazendo com que a criança se desenvolva de acordo com suas especificidades.

A recente BNCC, que dentre vários aspectos, estabelece as competências e habilidades para o desenvolvimento do aprendizado na Educação Infantil, traz o seguinte:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

Nesse sentido, o documento requer o acompanhamento do desenvolvimento da criança para com a leitura e orienta este estudo para abordar conteúdo específico para essa fase do desenvolvimento, tendo como objetivo proporcionar para que a criança consiga:

[...] Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita); formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos; relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc. (BRASIL, 2017, p. 49).

Assim, seguindo por esse viés, elaboramos um plano de intervenção para o estudo de caso, o qual foi organizado em cinco intervenções planejadas, de aproximadamente 35 minutos cada. Aqui denominamos de intervenção, pois, considerando o contexto pandêmico em que a pesquisa se deu, não trabalhamos com a ideia de um planejamento aos moldes de plano de aula e sim como uma ação pontual, demarcada por um tempo restrito e limitado, onde foram observados pontos

relevantes à aquisição de práticas que poderão levar a criança a hábitos e gosto pela leitura, o que permitirá um melhor estudo sobre a importância da leitura na Educação Infantil. Nesse sentido Soares enfatiza:

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para a sua plena inserção no mundo da escrita (SOARES, 2009, S/P).

A estratégia utilizada para que a criança aprecie o gosto pela leitura, dentre as diversas existentes, foi: disponibilizar os livros de maneira que a criança possa manipulá-los livremente e que estes estejam ao seu alcance, dando apoio e sempre orientando-a para os cuidados com livro e o quão preciosa pode ser a leitura; disponibilizar momentos de troca com a criança, ora contando a história e ora a criança, do jeito dela e da maneira como ela interpretar melhor; estimular a “hora do conto” com auxílio de fantoches e bonecos. Esse momento poderá ser finalizado com a criação de material concreto e representativo dos personagens, enredo e cenários referentes ao conteúdo abordado na história. Também haverá possibilidade de ser criado/inventado um enredo novo e diferenciado, partindo da criatividade da criança.

Serão utilizados, como materiais de apoio, livros diversos (contos, fábulas, poemas, cordéis, parlendas, etc.), folhas em branco, materiais para pintura (giz de cera, canetinhas, tintas guache, pincel, lápis de cor, etc.), massa de modelagem ou argila, fantasias, acessórios (gravatas, óculos, binóculos, chapéus, coroas, maquiagem facial, etc.), fantoches, bonecos, teatros e palitoques, etc.

O tema para a escolha das histórias partiu através do interesse da criança, pelo personagem que mais lhe chama atenção nos desenhos e livros, o lobo. Assim, considerando a faixa etária da criança, optamos por trabalhar com a temática lobo, para o que escolhemos cinco títulos com esse personagem. São eles: “Os três porquinhos”, “Chapeuzinho vermelho”, “Pedrinho e o lobo”, “A casa que o lobo fez” e “É o lobo?”.

Cada livro foi, antes da leitura, disponibilizado para que a criança pudesse manuseá-lo livremente e fazer sua própria. Durante a leitura foram levantados questionamentos relevantes à história. Isso é de suma importância para que a criança possa contextualizar ou criar sua própria versão da história, compreender o significado

das figuras e personagens, dando início ao processo de decodificação do conteúdo do livro e desenvolvimento de um pensamento crítico e próprio.

Na primeira intervenção será explorado o clássico “Os três porquinhos”, com interpretação de texto seguida de três atividades lúdicas. Na primeira atividade será sugerido à criança que faça pilhas com os materiais representativos das casas dos porquinhos – palha, madeira e tijolos – e logo terá que soprar, testando as diferentes densidades e peso destes. Primeiramente a criança fará uma pilha de palha e tentará soprá-la e fará sucessivamente a mesma atividade com a madeira e com os tijolos. Assim, esta atividade proporcionará que a criança explore diferentes texturas, densidades e formas. A segunda atividade se dará através de desenho interpretativo da criança em relação à história apresentada. Mais especificamente, desenhará a casa de cada porquinho de forma livre, possibilitando-lhe que manifeste, em seu desenho, sua própria interpretação. Para a terceira atividade serão disponibilizados materiais – representando os que foram utilizados nas construções das casas dos personagens do livro – para que, assim, a criança realize a colagem desses materiais no desenho confeccionado na atividade anterior.

Nossa segunda intervenção será com a história de “Chapeuzinho vermelho”, através de um livro interativo, onde a criança terá que seguir as orientações contidas no livro para interagir e logo após irá realizar uma atividade. Esta atividade consiste em preparar uma cesta de guloseimas e petiscos e fazer um percurso lúdico com cantigas tradicionais da história – simulando situações adversas semelhantes aos desafios da história – para chegar ao destino e aproveitar um belo lanche na casa da vovó.

A terceira intervenção será abordada com um vídeo da história de “Pedrinho e o lobo”, seguida de uma conversa interpretativa. Após, a criança será convidada para, com auxílio de bonecos representativos, construir uma nova versão para a história.

Seguindo com nossa temática, a quarta intervenção se dará com a leitura do livro “A casa que o lobo fez”. Ao final da leitura iniciaremos a atividade com massinha de modelar, recriando a casinha do lobo e confeccionando móveis para a mesma, juntamente como uma conversa interpretativa da história.

A quinta e última intervenção será com um livro que a própria criança sugeriu e que foi fator relevante para escolha da temática, intitulado “É o lobo?” Este livro, por ser interativo, fará com que a criança interaja com a obra, possibilitando-lhe o

despertar de sentimentos como curiosidade, medo, coragem, ansiedade entre outros. Faremos uma colagem de diferentes materiais, de acordo com as características do personagem “lobo” e confeccionaremos uma máscara juntos. Após a confecção desta, iremos ao pátio para brincar de esconde-esconde.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Passamos a explorar e analisar as informações que foram possíveis de serem observadas durante as cinco intervenções propostas no trabalho para a construção do estudo de caso. A primeira intervenção, com o Clássico “Os três porquinhos”, iniciou com a apresentação e manuseio livre do livro. A história foi contada através de fantoches dos personagens principais, o lobo e os três porquinhos, fazendo com que esses personagens, em suas falas, interagissem com a criança, enriquecendo o lúdico.

Após a hora do conto, e com o auxílio dos fantoches, foi perguntado à criança sobre as casas dos porquinhos: O que o lobo fez com a casinha de palha do porquinho? Qual a outra casinha que o lobo derrubou? De que ela era feita? Qual casinha o lobo não derrubou? De que ela era feita? Após a sequência de perguntas, foram feitas atividades com os materiais referentes aos usados nas casas dos porquinhos. Na primeira atividade, a criança fez uma pilha de palha (Fotografia 2), uma pilha de madeira (Fotografia 3) e uma de tijolos (Fotografia 4) – representados com material semelhante –, e assim como o lobo, soprou! Soprou a pilha de palha, que voou para longe. Na sequência, a criança soprou, soprou a pilha de madeiras e esta caiu ao vento. Na terceira pilha, a criança soprou, soprou, e a pilha de tijolos não se moveu um milímetro. Assim como o lobo, a criança “Soprou! Soprou!” novamente e nada de a pilha se mexer. A criança para e exclama: “Essa pilha é muito forte! Não consigo derrubar!”.

Fotografia 2 – Atividade sopro de palha



Fonte: Autoria própria (2020).

Fotografia 3 – Atividade sopro de madeira



Fonte: Autoria própria (2020).

Fotografia 4 – Atividade sopro de tijolos

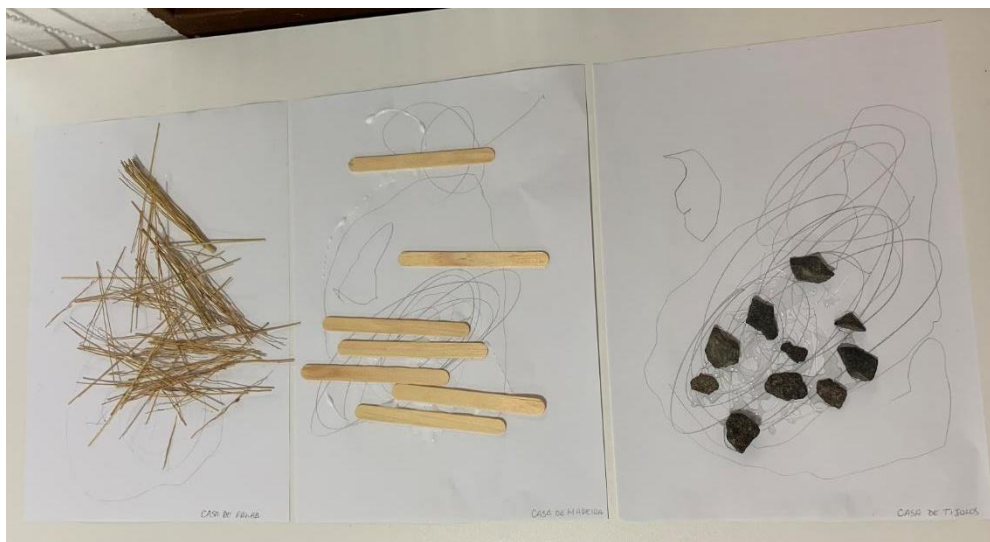


Fonte: Autoria própria (2020).

Dando segmento à intervenção, a criança fez desenhos, de próprio punho, representando as três casas dos porquinhos e em seguida fez a colagem da palha, da madeira e dos tijolos nas respectivas casas (Fotografia 5). Trazendo o lúdico da

história e transformando, assim, em material concreto, nesta atividade o lúdico e o imaginário se unem, trazendo traços que, para a criança, esboçam uma casa conforme a narrativa da história.

Fotografia 5 – Atividade de colagem



Fonte: Autoria própria (2020).

Para Soares (2009), o ato de apropriar-se de um modo de fazer registro, seja via escrita ou via desenho, constitui-se como modo de desenvolver etapas que se aliam ao processo de alfabetização. A autora assim delimita:

Essa fase considerada a pré-história da escrita explica por que a criança pequena supõe estar escrevendo quando está desenhando ou quando está fazendo rabiscos e garatujas, nesse caso muitas vezes tentando imitar a escrita cursiva dos adultos, o que já representa um avanço em seu processo de alfabetização - um reconhecimento da verificar o quanto o trabalho por imitação do adulto e o quanto o conto acaba estimulando a capacidade para a vivência de experiências natureza arbitrária da escrita (SOARES, 2009, p. 1).

Nessa direção, a proposta desta primeira intervenção realizada com a criança permitiu verificar o quanto o trabalho por imitação do adulto e o quanto o conto acaba estimulando a capacidade para a vivência de experiências junto à criança. Outro elemento importante que deve ser considerado é o fato de ter havido um planejamento que antecedeu a intervenção, permitindo que materiais estivessem à disposição e acessíveis à criança para que pudesse, pela repetição da história, fazer a experimentação via sopro.

Passamos à análise da segunda intervenção, através de outro clássico da literatura, “Chapeuzinho Vermelho. Esse livro, por ser interativo, permitiu que a criança

interagisse com o conto. Para tanto, era necessário seguir as orientações descritas no conteúdo da obra para descobrir personagens escondidos, bem como escolher roupas ou alternar falas dos personagens.

Nessa história foi escolhida uma abordagem interativa também para a intervenção. A contação se deu em meio a uma encenação do enredo. Algumas frutas e guloseimas foram escolhidas e colocadas em uma cesta (Fotografia 7) para levar à vovó, que estava doente. Após, seguimos por uma estrada – imaginária – onde encontramos um lobo – representado por um boneco – que se escondia atrás de uma árvore. Este queria roubar a cesta, mas não conseguiu.

Fotografia 7 – Montagem de cesta



Fonte: Autoria própria (2020).

Seguimos em nosso caminho, cantando canções, até chegarmos à casa da vovó. O lobo estava lá. Ele tinha fechado a porta do quarto da vovó, para trancá-la dentro, vestiu uma camisola da vovó e tentou nos enganar e roubar nossa cesta. A própria criança deu sua versão para o final da história e disse: “Ele deve estar com fome! Vamos dividir!” (Fotografia 8).

Fotografia 8 – Dividindo o lanche



Fonte: A autoria própria (2020).

E assim se fez. Dividimos as frutas e guloseimas com o lobo, em meio a um piquenique no jardim (Fotografia 9). A vovó ganhou um beijinho do "sara-sara-dodozinho!" – jargão inventado pela criança para curar os males – e veio se juntar ao piquenique. O lobo virou amigo e, após comer, foi embora!

Fotografia 9 – Sara-sara!



Fonte: A autoria própria (2020).

Nesse sentido, a Educação Infantil possui inúmeros recursos para explorar o simbólico. Recriando a realidade através do símbolo e da brincadeira, o “faz de conta” traz situações de vivências da criança, fazendo com que ela transfira para a brincar soluções para os problemas criados nas histórias. Nesse sentido a autora Kishimoto (2015) ressalta a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento da criança:

Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação. Ela vai assimilar a realidade externa ao seu eu, fazendo distorções ou transposições. Da mesma forma, o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais avança em idade mais caminha para a realidade (KISHIMOTO, 2015, p. 40).

Nessa proposta de intervenção é notável a influência do “faz de conta” para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. O “faz de conta” presente na história trouxe problemáticas que geraram possibilidades para a criança, através do pensamento crítico, desenvolvendo formas para sanar o problema de uma forma que fosse significativa para seu aprendizado como indivíduo social.

O letramento na Educação Infantil não é apenas a leitura de conteúdo. É também possibilitar à criança interpretar, dar significado ao conteúdo descrito, é saber ler o mundo que a cerca, assim como ter competência e capacidade de criar novas histórias. Histórias essas que fazem sentido, partindo da cultura social da criança, pois os filmes infantis também são um meio de se introduzir o hábito da leitura.

São através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de serem, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2008, p. 17).

A observação da terceira intervenção foi através da história de “Pedrinho e o lobo”. Esta história, em especial, foi apresentada à criança em forma de filme. Durante o filme, foram levantadas questões sobre os personagens: Quem eram? Quantas ovelhas Pedro tinha? (aqui paramos o vídeo para contar quantas ovelhas apareciam no momento.) Pode mentir? Após assistir ao filme, com o auxílio de bonecos, a criança fez uma nova versão da história (Fotografias 10 e 11), onde Pedrinho não mentia e os amigos de Pedro vinham e gritavam muito alto para assustar o lobo, que saiu correndo de medo e nunca mais voltou.

Fotografia 10 – Recriando história 1
história 2



Fonte: Autoria própria (2020)

Fotografia 11 – Recriando



Fonte: Autoria própria (2020)

Os filmes também auxiliam no letramento, pois permitem que a criança aumente sua capacidade de escuta, enriquece o vocabulário através de palavras distintas do cotidiano, aumentando, assim, sua curiosidade e aplicabilidade em relação ao termo. Os filmes sempre trazem consigo uma gama de valores em que podemos trabalhar com as crianças. Tais mensagens podem estar relacionadas às atitudes da criança ou a problemáticas do cotidiano e trazem junto uma solução para resolvê-las.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p. 28).

A imaginação de uma criança é capaz de criar inúmeras situações, podendo elas serem possíveis ou não, mas quase sempre estão relacionadas às vivências e experiências cotidianas na vida da criança. Pudemos confirmar isso durante a atividade: a criança criou uma história adversa à contada no filme, utilizando de memórias e falas contidas em seu saber prático.

Seguindo com nossa temática, a quarta intervenção se deu com a leitura do livro “A casa que o lobo fez”. O livro traz uma história inusitada, onde os principais personagens dos contos de fadas ficam inquietos com o novo vizinho e em meio ao texto seguem trechos da música enredo do lobo mau.

Ao final da leitura, iniciamos a atividade com massinha de modelar, recriando a casinha do lobo e confeccionando móveis para ela (Fotografia 13). Surgiram questões como, o que tem na casinha do lobo? A criança teve a ideia de construir uma casa de blocos, e assim ela solicitou que fosse construída (Fotografia 14). Somente após ter uma casinha, segundo a criança, seria possível fazer os móveis. Para cada cômodo da casa foi confeccionado um móvel em massinha de modelar (Fotografia 15).

Fotografia 13 – Atividade de modelagem



Fonte: Autoria própria (2020)

Fotografia 14 – Atividade de confecção
de resultado



Fonte: Autoria própria (2020)

Fotografia 15 – Atividade de
de resultado



Fonte: Autoria própria (2020)

Na Educação Infantil é comum vermos as crianças brincando de massinha de modelar. A massinha é um recurso que, além de desenvolver a motricidade fina,

também desenvolve concentração e oralidade. Pudemos observar, nesta intervenção, que a criança dispõe de grande concentração para reproduzir os itens que pudessem compor a casa do personagem. Tal momento proporcionou à criança desenvolver capacidades motoras e psicológicas e expor sua criatividade e aumentar a autoestima, pois, quando a criança criava algo que lhe era satisfatório e cumpria com o proposto, percebia sua capacidade e isso fazia com que adquirisse maior confiança ao longo da atividade.

A quinta e última intervenção se deu com o livro interativo e sensorial intitulado “É o Lobo?”, que narra a história de um porquinho da fazenda que está à procura do temível lobo.

Essa leitura permitiu que durante a leitura da obra houvesse momentos de interação com a criança. Esta teve experiências sensoriais em foi questionada sobre o que sentia e se tinha medo ou coragem de enfrentar o que poderia estar escondido embaixo de cada bolso. Teve momentos em que a criança se negou a sentir o desconhecido. Respeitamos o momento de receio da criança e continuamos a leitura. A BNCC traz a importância de trabalhar as diversas formas e texturas com crianças pequenas, assim esse campo de experiência diz:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

Ao final, tivemos uma grande revelação – seguida de uma surpresa misturada com curiosidade que a perseguia a cada página – com o lobo saindo de dentro do livro (Fotografia 17).

Fotografia 17 – O lobo mau



Fonte: Aatoria própria (2020).

Para essa intervenção, utilizamos os bolsos do próprio livro. Cada um trazia uma característica do personagem, seguindo as características do lobo mencionadas no livro, e, em forma de colagem, confeccionamos uma máscara desse personagem (Fotografias 18 e 19).

Fotografia 18



Fonte: Aatoria própria (2020).

Fotografia 19



Fonte: Aatoria própria (2020).

Para a confecção da máscara (Fotografia 20) foram disponibilizados diversos materiais e opções que correspondiam às descrições do personagem lobo, para que a criança escolhesse o que achava mais adequado.

Fotografia 20 – Resultado



Fonte: A autoria própria (2020)

Assim como no livro, brincamos de esconde-esconde até o lobo aparecer. Então, saímos correndo, assustados e voltamos a nos esconder. Nesse sentido, Kishimoto (1997, p. 24) declara: “Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.”

Partindo da bibliografia utilizada e considerando o estudo de caso, focamos nossa análise no processo e não no resultado. Nesse sentido, procuramos responder ao questionamento da problemática relativa ao tema em articulação com os objetivos traçados, compreendendo a importância da leitura na Educação Infantil, seu significado e suas formas de utilização, como um recurso relevante no processo ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que, diante dos argumentos expostos sobre a importância da leitura na Educação Infantil, a qual beneficia muito na construção de futuros leitores por meio de métodos pedagógicos que visem possibilitar a experiência. Dessa forma, além de simplesmente ler, a criança estimula sua imaginação. E o educador é o responsável por garantir essa aprendizagem. Somos levados a acreditar que o acompanhamento múltiplo entre o educador, o aluno e a família é o alicerce primordial para a construção do hábito da leitura. Nesse sentido, a criança sente-se segura para desenvolver-se, aprender e se tornar um futuro leitor.

O estudo de caso que realizamos foi elaborado pensando no desenvolvimento da criança, visando também observar o processo de ensino-aprendizagem através da

leitura na Educação Infantil. Este estudo se deu por meio de cinco intervenções, onde foram observados pontos relevantes à aquisição de práticas que possam levar a criança a hábitos e gosto pela leitura. Assim, obtivemos uma compreensão mais consistente sobre a importância da leitura na Educação Infantil.

O estudo foi realizado com uma criança em idade referente ao maternal I (2 anos e 8 meses), que não está se socializando na escola de Educação Infantil devido à pandemia da COVID-19. Podemos observar que a organização prévia dos materiais utilizados nas intervenções e o livre acesso a estes também foi um fator relevante para a criança querer participar e manter-se dentro da atividade, contribuindo para um desenvolvimento amplo, vivenciando momentos de interação e interpretação da leitura como forma de construção do conhecimento. A pesquisa mostrou que ler e incentivar a criança através de atividades significativas e relativas a sua faixa etária é, sim, um fator expressivo para a aquisição do hábito da leitura e de querer ouvir histórias.

Constatamos que a escolha de um tema ou de personagens que sejam significativos e de interesse da criança geram maior encanto desta em relação à leitura, o que desperta curiosidade em ler e reler histórias sobre os personagens que geram empatia. Durante este estudo e a cada história, a criança mostrava-se curiosa e interessada, tanto em relação aos livros quanto ao conteúdo destes. As ilustrações coloridas e bem visíveis chamavam atenção da criança para com o enredo. Os livros interativos instigaram ainda mais a imaginação da criança, assim como despertaram sensações e sentimentos. Oportunizar à criança dar uma nova versão aos fatos mostrou-se ser significativo para sua formação como leitor, mesmo que ainda não sabendo ler e escrever.

Nesse sentido, as intervenções aplicadas neste estudo de caso, juntamente à teoria que subsidia este artigo, permitiram constatar, também, que as atividades elaboradas através dos contos de fadas e clássicos da literatura infantil estimularam e contribuíram bastante para a familiarização da criança com os contos e narrativas dos clássicos. A criança, diante de personagens que lhe eram atrativos, manteve constante interesse nas histórias, estimulando-a a realizar as atividades.

Ao analisar as atividades realizadas com material concreto no clássico “Os três porquinhos” (palha, madeira e tijolos), percebemos que essas atividades proporcionaram que a criança, além de vivenciar traços da história, ampliasse seu conhecimento em relação a elementos como densidade, peso, tamanho e textura dos

materiais apresentados. Nesse viés, podemos afirmar a relevância do objetivo de aprendizagem, “Traços, sons, cores e formas” assim como “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, possibilitam à criança não só explorar os materiais descritos acima, como também oportunizou que o aprendizado do conhecimento matemático se desse de forma significativa, relacionando o lúdico ao concreto.

A criatividade e a imaginação ganharam ênfase no estudo de caso, pois, através do imaginário a criança vivenciou experiências de aprendizados, de situação de problemáticas e pode resolvê-las com grande facilidade, dentro do que lhe parecia adequado. O imaginário dos clássicos proporcionou, também, a possibilidade de conhecer culturas e personagens que estimularam o desenvolvimento da criança e que o ajudaram a construir valores, promovendo, assim, um aprendizado de forma lúdica.

Após analisar cada intervenção, podemos perceber que é possível, através da leitura, desenvolver todos os campos de experiência descritos na BNCC, levando a criança a uma aprendizagem significativa, de acordo com os objetivos dispostos no referido documento, mostrando ser isso de grande relevância para o incentivo à leitura.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 de julho de 2020.

CARVALHO, Neuza C. **Proleitur**s. Unesp/Uem/Uel. 08/1997. Ed. Unesp. Ano 4, n. 15.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, Mochida. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). 4. ed. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Mochida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAFRA, Aline. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 107-119, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277655712_Metodologias_de_pesquisa_com_crianças_desafios_e_perspectivas>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995.

PEDRO e o lobo. Autor: Sergei Prokofiev. Produção: Walt Disney, 1990. Vídeo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WPUyEr27aY0>>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, n. 20, jul./out. 2009. Disponível em: <<http://falandospequenos.blogspot.com/2010/04/alfabetizacao-e-letramento-na-educacao.html>>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A pré-história da linguagem escrita. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

PARTE 2:
LUDICIDADE E LIMITES DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Andressa Morais Fim¹⁸
Cledes Antonio Casagrande¹⁹

1 INTRODUÇÃO

Os laços interpessoais que estabelecemos contribuem para o desenvolvimento das atitudes que revelamos ao mundo e a construção de nossa personalidade. São nos momentos de convivência com os indivíduos que reconhecemos diferenças, percebemos a alteridade, e por meio das interpretações de cada indivíduo a subjetividade. Nas experiências interpessoais entendemos que a convivência social é formada de pluralidade, de sujeitos únicos, históricos e sociais.

Logo, o ato de conectar-se nas relações pessoais pressupõe identificar e entender no próximo outras naturezas e formas de ser. E para estar aberto ao entendimento alheio, o indivíduo necessita desenvolver e usar a empatia, sentimento que permite ligar-se ao outro.

A empatia é uma habilidade essencial para uma boa convivência entre as pessoas. É a partir dela que adotamos uma atitude mais respeitosa, atenciosa e compreensiva, pois, com empatia o ser humano se espelha na situação do próximo, e assim ele pode experimentar os mesmos sentimentos e atingir consciência dos fatos. Segundo Goleman (2012) há três tipos de empatia. A primeira delas é a empatia cognitiva, que se refere à capacidade de nós observarmos os desejos do outro e entendermos a sua perspectiva. O segundo tipo é a empatia emocional, que consiste em sentirmos o mesmo que a outra pessoa; assim somos capazes de transitar de alguma forma, por exemplo, pela dor, alegria, angústia do outro. E, por fim, a terceira

¹⁸ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do Prof. Dr. Cledes Antônio Casagrande. E-mail: clede.casagrande@unilasalle.edu.br

¹⁹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Mestre/doutor (a) em Educação. E-mail: clede.casagrande@unilasalle.edu.br

é a preocupação empática, reconhecida quando sentimos que o próximo precisa de ajuda e, espontaneamente, nos colocamos a prestá-los.

Usar a óptica do outro nas relações interpessoais é um exercício que deve ser praticado constantemente. O contexto escolar pode ser considerado um espaço privilegiado para debatermos, acolhermos e vivenciarmos essa prática, pois, é na escola que damos os primeiros passos enquanto seres de uma coletividade. Além disso, o sentimento de empatia está proposto na BNCC com uma das dez competências gerais a serem promovidas durante o período de desenvolvimento do aluno. Assim, declara:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p.8)

A BNCC (2017) define competência como uma mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana. Portanto, a prática educacional pode e deve desenvolver um currículo que promova o exercício da empatia em seus alunos, por meio de um ambiente aberto ao diálogo, da escuta ativa do outro, da atenção responsiva e a valorização das diferenças, através de atividades/atitudes que envolvam estes fatores, para que assim a escola possa edificar cidadãos que enriqueçam seus sentimentos, que pratiquem ao próximo uma atitude mais gentil, tanto no cotidiano escolar, como na vida em sociedade. Com isso, a escola também passa a ser um lugar solidário e com potencial para o desenvolvimento de valores.

Assim sendo, o presente estudo estabeleceu como questão problema: Qual a compreensão e a importância da empatia na percepção das professoras do Ensino Fundamental do Colégio La Salle Esteio e como elas a abordam nas suas práticas educativas? E, em decorrência, tem como objetivo geral investigar a compreensão e a importância da empatia no entendimento das professoras do Ensino Fundamental do Colégio La Salle Esteio e de que modo a exercem em suas práticas educativas.

Em vista disso, buscará por meio da análise de dados coletados por meio do estudo de caso, contribuir para a ampliação da discussão desta temática e para a construção de vínculos mais saudáveis na evolução das crianças.

Na sequência do texto, apresentaremos a metodologia de pesquisa, o referencial teórico que embasa esta pesquisa e a análise e interpretação dos dados coletados.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e exploratória, do tipo estudo de caso, pois buscará analisar as circunstâncias do meio que levam a determinado contexto. A coleta de dados foi realizada pela análise documental e por entrevista. A análise e interpretação dos dados seguirá a Técnica de Análise de Conteúdos (BARDIN, 2016).

A abordagem qualitativa é dotada de sensibilidade, pois prioriza o processo e busca atender-se a todos os detalhes do cenário estudado. Segundo Lüdke e André (1986, p.12) "a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas".

Assim, farão parte da investigação os professores que participam e agem no construto do currículo e do planejamento do cotidiano escolar, pois auxiliarão a revelar como o tema empatia se desenvolve no currículo e no cotidiano escolar dos alunos do Ensino Fundamental, ao apontarem em quais situações focalizam suas práticas. Assim, a pesquisa qualitativa terá o intuito de aprofundar os significados da realidade estudada, pois:

A pesquisa qualitativa tem o especial objetivo de revelar os mistérios que permeiam o cotidiano escolar, identificando processos que, muitas vezes, devido ao fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade escolar, passam despercebidos pelos próprios envolvidos na pesquisa. (NEVES, 2015, p.19)

Optou-se pelo método de investigação estudo de caso, a partir do qual será estudado como se desenvolve a empatia no contexto escolar e suas variáveis. O estudo de caso é explicado por Yin (2005, p.32) como "[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. "

A partir de um procedimento exploratório, sobre um único caso, serão recolhidas informações que sejam essenciais para entender o objeto da pesquisa, e formular as hipóteses. Segundo Meirinhos e Osório (2010)

[...] em qualquer investigação não existe descoberta de conhecimento, como é pretensão da investigação quantitativa, mas sim construção de conhecimento. Desta forma, a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento. (p.51)

O estudo de caso foi realizado no Colégio La Salle Esteio do município de Esteio, cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS. A instituição promove seu trabalho há 68 anos, dedicando a seus estudantes uma educação que integra a construção de conhecimentos aliado ao protagonismo do estudante, em uma formação humana e cristã. A instituição é localizada em um bairro nobre da cidade, constituindo uma comunidade escolar bem abastada. Os valores disponibilizados pelas mensalidades estão na média em relação às outras instituições da cidade. O colégio também disponibiliza bolsas parciais/integrais do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

O La Salle Esteio oferece desde a educação infantil até o ensino médio, com um atual número de 993 estudantes. O colégio possui um programa bilíngue que contempla a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental e o turno complementar.

A instituição disponibiliza diversas aulas extraclasse, tais como: capoeira, dança, futsal, jazz, judô, crossfit kids, ginástica rítmica, patinação, inglês complementar, dentre outros. O turno complementar é uma alternativa à educação integral, disponibilizado no turno da manhã para os níveis da educação infantil e anos iniciais. Este é composto por oficinas, como: música, arte, educação física e aulas mais frequentes de inglês. Durante o turno os alunos recebem lanche e almoço. Após o horário do almoço, as crianças têm um momento de descanso pré-aula, estes vão para uma sala onde podem descansar ou dormir.

Com o intuito de obter informações sobre a questão problema da pesquisa, foram escolhidos, como sujeitos participantes do estudo, alguns professores do ensino fundamental/anos iniciais. A escolha dos profissionais se deu a partir do critério de quem está há mais tempo na instituição em cada ano/série. Foi realizada uma entrevista semiestruturada e juntamente análise da proposta educativa do

Colégio La Salle Esteio. A técnica de análise dos dados será a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que se constitui por três etapas: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

2.1 A escola e seu papel formativo: algumas perspectivas.

A escola, dentre tantos papéis que assume, consiste em um espaço de convivência e de heterogeneidade. Conviver em um ambiente de indivíduos diversos, muitas vezes gera conflitos e assim, logo se depreende a importância da organização de harmonia entre os seres. Para que se torne um ambiente de respeito e liberdade, a escola precisa ser democrática, pois como afirma Morin (2011, p.94) “ [...] a democracia favorece a relação rica e complexa indivíduo↔sociedade, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente”. É dentro de um espaço democrático que os alunos irão se sentir mais confortáveis, respeitados e capazes de criar vínculos verdadeiros com seus pares, parceria com seus professores, desenvolvendo uma aprendizagem mais estimulante.

O espaço social da escola deve preparar seus sujeitos para assumirem uma posição cidadã, dando aos estudantes subsídios para essa formação. Como destaca a LDB, no Art.32, um dos objetivos da formação básica do cidadão é “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2006). Presume-se, diante disso, que ocorra dentro das escolas um frequente diálogo, que objetivem o fortalecimento de valores, a criação de debates, de escuta, do entendimento e tolerância em relação às diferenças.

Segundo Bertagna et.al. (2014), no entanto, ainda é predominante no cotidiano das aulas um conhecimento atrelado às disciplinas que deem base para uma preparação ao mundo do trabalho, uma formação focada no sujeito que se encontra no futuro a serviço do mercado. Há muitas escolas que ainda priorizam disciplinas escolhidas como essenciais, ou seja, as áreas linguísticas e matemáticas, e, até mesmo, algumas disciplinas que modificam a sua essência, ou a deixam um pouco de lado, para estarem mais atrelada aos interesses do mercado. Assim, as aulas vão dando prioridade aos conteúdos estabelecidos, focando em metas determinadas, deixando de lado aspectos do contexto importantes para serem desenvolvidos. A

formação humana que é necessária nas escolas deve desenvolver uma atitude empática, que forneça apoio aos seus estudantes em todos seus aspectos. Bertagna et.al.(2014, p.2) afirma:

[...] entendemos por formação humana pensando numa proposta ampliada que ultrapasse os limites colocados ao campo educacional por indicadores de desempenho escolar centrados em aspectos cognitivos e, em especial, em conhecimentos específicos como Língua Portuguesa e Matemática.

Sobretudo, entendemos a importância destas disciplinas mais racionalizadoras (matemática, português, ciências, etc.), porém, pontuamos a relevância destas batalharem para uma educação transformadora e incorporarem em suas concepções a unidade dos valores humanos, pois

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 1921, p.16)

Morin (2011) também destaca que, o ato educativo não deve fragmentar-se em partes, mas saber articular em multidimensionalidade. Deve tocar no sensível, no complexo e trabalhar em consonância com o contexto. Os alunos precisam experimentar a ação de refletir sobre si e os outros, da relevância de si em sociedade e do seu potencial enquanto indivíduo. A escola deve propiciar aos alunos momentos de autoconhecimento. O currículo escolar necessita de conteúdos de todas as áreas do conhecimento, e não deve restringir-se apenas aos aspectos cognitivos, mas levar em conta a educação do espírito. É necessário trabalhar em sala de aula os valores escassos em nossa sociedade atual, conforme Neves Neto,

[...] a ideia de uma educação mais humana que está presente nos diversos espaços de convívio social, familiar e de trabalho na tentativa de superar o pensamento monológico e o ato de educar como um monólogo do professor, observando a necessidade de participação para chegar num estágio dialógico de intercompreensão e reconhecimento do outro. (2019, p.17).

E para que essas práticas se efetivem, Lemos (2007) salienta que a escola deve ser um ambiente favorável à disseminação de valores humanos éticos não só para os alunos, mas bem como com os outros sujeitos que a operam: professores,

gestores e colaboradores. Estes precisam estar alinhados ao propósito que a instituição tem para com seus alunos. Um locus de união e abertura para os funcionários, favorece o compartilhamento de ideias e melhorias em prol da educação. Afinal, os profissionais da educação serão os responsáveis por promover as mudanças aqui destacadas, através da gestão da escola, do currículo e das metodologias de ensino, enfim, por meio do ato educativo, poderão desenvolver uma prática mais humana.

Uma escola mais humana, para que não perca esse propósito, precisa se manter atenta aos seus alunos, sendo um ambiente de suporte e partilha. Segundo Morin (2011, p.18) “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”.

Para sensibilizar o movimento quanto ao trabalho de uma formação de valores humanos na escola, a empatia é importante para se desenvolver diálogos referentes à condição humana e situações do cotidiano daqueles que constituem a escola.

2.1 Um olhar mais aprofundado sobre a empatia

A palavra empatia tem origem no termo grego “*empathia*” que significa “paixão”, “sofrimento”. Segundo as pesquisas de Serpa et al. (2006), a empatia está associada ao desenvolvimento de atitudes altruístas, pró-sociais ou morais, dado que as classes de comportamento que as compõem podem ser entendidas como reações intencionalmente voltadas à preocupação com o outro. A empatia se trata de uma habilidade que nos leva a colocarmos no ponto de vista do outro e, perante isso, experienciar emoções, abstrações que nos coloquem em sintonia com o próximo. É claro, que essa situação estabelece uma limitação, ao ponto que não conseguimos de fato sentir tudo aquilo que o outro sente sobre determinada condição, o que é algo inconcebível. Porém, é uma habilidade importante à benevolência do ser humano, e importantíssima para viver saudavelmente nas relações de qualquer natureza.

Waal (2010) afirma que atingir um significativo grau de empatia requer tanto um espelhamento mental quanto uma separação mental. O espelhamento possibilita que a visão de outra pessoa induz em nós um estado semelhante, sentimos a dor da pessoa, ou sentimento de perda, prazer, entre outros, por meio das chamadas

representações partilhadas. Nós, diferentemente de outros animais, realizamos a separação do nosso próprio estado mental. Não fosse assim, seríamos como uma criança pequena que chora ao ouvir outra criança chorar, mas não consegue distinguir o próprio sofrimento do sofrimento do outro. Waal (2010) salienta que a separação mental é a consciência do “eu” e é importante tomada na tarefa de desembaraçar-se das emoções do outro, para podermos localizarmos a verdadeira fonte de nossos sentimentos.

Segundo Motta et.al.(2006, p.524) “De maneira mais completa, empatia pode ser definida como uma habilidade social constituída de três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental”. A empatia envolve muitos aspectos de nossa condição, e como uma habilidade tão abrangente ela deve ser trabalhada para seu melhor desenvolvimento. Empatia é algo natural e simples em nossos corpos.

A empatia começou de uma forma muito mais simples, com a sincronização dos corpos – correndo quando os outros correm, rindo quando os outros riem, chorando quando os outros choram e bocejando quando os outros bocejam. A maioria de nós alcançou o estado incrivelmente avançado em que a simples menção do ato de bocejar nos provoca essa reação. (WAAL, 2010, p. 75).

Assim, sendo algo tão genuíno e passível a tantas sensações, a empatia é algo que requer um aprofundamento de consciência e espelhamento, pois passa por nossos julgamentos, interesses, mas também nos diz das emoções do outro quando nós a experienciamos. Waal (2010) escreveu que a empatia não é desencadeada da imaginação, ela requer envolvimento emocional. E para isso devemos encarar a visão alheia abrandada de nossos interesses, pois nem sempre ao nos colocarmos no lugar do outro compactuamos com suas vontades, no entanto, é preciso compreensão para entender o outro. Krznaric (2015, p.13) pontua que “O esforço para olhar através dos olhos do outro pode ser pessoalmente desafiador – e por vezes extremamente divertido –, mas tem também extraordinário potencial como uma força para a mudança social”.

Quando a empatia se faz presente em nosso pensar, ela irá convergir com nossos valores em relação à situação. Waal (2010) ressalta que há estudiosos que relatam que a empatia com o próximo terá forte relação com identificação, pois ela se mostrará mais aflorada para o sujeito que tenha alguma semelhança de cultura, traços étnicos, instrução ou sexo. Fatores que tragam simpatia, a ponto de o ser humano ser capaz de mostrar solidariedade ao outro, bem como a capacidade de mostrarmos ou

sentirmos empatia de forma orgânica e aberta à diversidade, em razão de vivermos em um mundo plural. Segundo Waal:

Não se pode descrever a empatia como “egoísta”, porque uma atitude puramente egoísta simplesmente ignoraria as emoções de outro indivíduo. Entretanto, também não se parece apropriado descrevê-la como “desinteressada”, se é o próprio estado emocional de um indivíduo que move sua ação. A demarcação entre o egoísmo e o altruísmo talvez seja um falso problema. Por que tentar extrair o eu do outro, ou o outro do eu, se a fusão entre os dois é o segredo por trás da nossa natureza cooperativa? (WAAL, 2010, p. 111).

Ainda segundo Waal (2010), embora constituídos desta habilidade de empatizar, não podemos cair no engodo de atribuirmos o altruísmo ao que é chamado de altruísmo de autoproteção, ou seja, intervir onde determinada circunstância nos gera sentimentos desagradáveis. Assim, estaremos olhando mais nossas preferências, sem separar aquilo que faz parte um acontecimento necessário.

A adoção de perspectiva empática depende dessa combinação entre o alerta emocional, que desperta a nossa preocupação com os outros, e uma abordagem cognitiva, que nos ajuda a avaliar a situação. É preciso haver equilíbrio entre esses dois lados. Se as emoções falarem alto demais, a adoção de perspectiva pode se perder. (WAAL, 2010, p. 146).

É necessário que cada indivíduo entenda o poder da empatia nas relações, mas, sobretudo, ela é bem instruída quando temos conhecimento sobre nós. No momento que buscamos o autoconhecimento, adquirimos maior noção sobre nossos sentimentos e interesses, assim, aprofundamos aquilo que é primordial para nossas vidas. Com isso, conseguimos lidar com mais tolerância e gentileza com nossos desafios diante da vida. Então, no momento que nos imbuímos de refletir sobre aspectos do próximo, por vezes poderemos realizar uma melhor avaliação. Neves Neto (2019, p.17) afirma que o “caminho de autoconhecimento e do reconhecimento do outro, que é um processo de educar a ação, possibilitando o escrever sobre si e o aprender a ouvir (considerar e reconhecer) o outro, situando o aprendente num processo de abertura dialógica ao outro”.

Nós vivemos em um atual contexto de sociedade, em um mundo de maiores possibilidades, ferramentas, informações, inovações. Tudo isso impacta no modo que somos e sentimos. E, embora tenhamos evoluído como indivíduos, há posicionamentos que caracterizam retrocessos. Há um mundo de experiências que emergem, são creditadas, apoiados por inúmeros meios, em prol de interesses de

poder. Levando os sujeitos a certas privações, e entregue a delitos efêmeros. Uma produção preocupada com ganhos, que por vezes atropela valores morais, pessoas, laços, no propósito de reconhecimento. Krznaric reitera que acontecimentos como

Violência política e étnica, intolerância religiosa, pobreza e fome, abusos dos direitos humanos, aquecimento global – há uma necessidade urgente de utilizar o poder da empatia para enfrentar essas crises e transpor as divisões sociais. Isso exige que pensemos sobre a empatia não apenas como uma relação entre indivíduos – como é tipicamente descrita em livros de psicologia –, mas como uma força coletiva que pode alterar os contornos da paisagem social e política. (2015, p. 19).

Isto porque a empatia implica um processo de humanização, ao olhar as pessoas com afetividade, para compreender que o outro é igualmente detentor de necessidades e interesses únicos e, com ela, vem o resgate ao respeito pela intersubjetividade. Pois, nisso acreditamos através do desenvolvimento desta habilidade. Com a promoção de voz a todos os sujeitos, sem distinção, diálogo e liberdade são igualmente fontes para essa mudança nas práticas sociais. Assim como garante no Artigo 19 da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) “ XXI- Todo homem tem direito à liberdade de opinião e expressão. Este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente de fronteiras ”.

A relevância da temática da empatia é significativa, uma vez que ela gera acesso para tantos outros diálogos e é capaz de legitimar ajustamentos sociais essenciais para nossa humanidade. As instituições de educação, como espaços que ocupam tantos sujeitos, em uma carga horária cada vez mais crescente, com um currículo e propostas que se inovam e se alargam, devem apropriar-se deste assunto, uma vez que a rotina escolar se mostra conflitante em muitos momentos.

2.3 Cenário escolar sobre a empatia

Como discute Antunes (1999), sabemos que escassamente se faz nas escolas uma “alfabetização emocional” que abarque o comportamento e o desenvolvimento do aluno no seu aspecto emocional, através de trabalhos no dia a dia escolar. Embora haja novas conjunturas se estabelecendo, o que de fato é muito positivo para o campo educacional, ainda vivenciamos um cotidiano aos moldes tradicionais, que pouco evocam a inteligência dos sentimentos. Como afirma Waal (2010, p.20), “vivemos

numa época que enaltece o que é cerebral e menospreza as emoções, encaradas como complicadas e piegas. Pior ainda, as emoções são difíceis de controlar, e não é justamente o autocontrole que nos faz humanos? ”.

Este cenário logo dá margem para proliferar conflitos, já que a escola é um ambiente provido de inúmeros indivíduos, com personalidades distintas e modos de educação familiares particulares. O conflito entre os pares é algo corriqueiro dentro do ambiente escolar, e ele se dá tanto entre aluno-aluno quanto na interação aluno-professor. Os atritos são tão comuns que, com o passar dos anos e uma maior observação, foi estabelecida uma nomenclatura própria, *Bullying*, como a manifestação agressiva mais recorrente entre colegas. E o reconhecimento dessa situação, trouxe mais conhecimento sobre os ataques ocorridos, como insultos, assédios, violência, ridicularizações, exclusões, dentre outros. Em relação aos sujeitos protagonistas destas ações, explica Fante (apud, Lemos, 2007, p.72), que “ tal comportamento é decorrente de carência afetiva, ausência de limites, maus tratos e explosões emocionais violentas provenientes dos pais, caracterizando uma ausência de modelos educativos humanistas éticos”. Os ataques envolvem fatos como erro de alguma tarefa, status, concorrência, preconceito, algum traço comportamental ou físico da vítima.

Conforme as hostilidades são concretizadas, a vítima do *bullying* vai sofrendo dolorosas consequências; o sujeito se torna desestimulado, fechado, com dificuldades de aprendizagem, desejos de vingança, evasão escolar, ansiedade, depressão, e até casos graves de automutilação e suicídio. Como destaca Lemos (2007, p.72), “o trágico é que as vítimas desse fenômeno são feridas na área mais preciosa, e inviolável do ser – a sua alma”. A passividade perante estes acontecimentos isola o certame da justiça e agrava um sistema de desigualdade e opressão. Se porventura essas situações não são aprofundadas pelos educadores, se proliferam pela ausência do desenvolvimento empático. Waal afirma:

Os humanos manifestam empatia com os colegas num ambiente cooperativo, mas mostram-se insensíveis em relação aos competidores. Quando somos tratados com hostilidade, demonstramos o contrário da empatia. Em vez de sorrir quando o outro sorri, fazemos uma careta, como se o prazer do outro nos desagradasse. Quando o outro dá sinais de sofrimento, por outro lado, nós sorrimos, como se deleitássemos com sua dor. Uma pesquisa descreveu da seguinte forma as reações a um experimentador hostil: “ A euforia dele produziu disforia, e a sua disforia produziu euforia”.

Desse modo, a empatia pode converter-se em algo bastante desagradável se o bem-estar do outro não for de nosso interesse. Nossas reações não são nem um pouco indiscriminadas como seria de se esperar se o nosso funcionamento psicológico tivesse se desenvolvido para promover a cooperação no interior do grupo. Somos parciais em relação às pessoas com quem temos, ou esperamos ter, uma parceria positiva. (WAAL, 2010, p. 167-168).

Quebrar essas práticas desrespeitosas do cotidiano escolar é uma maneira mais sadia para os pares aprenderem a praticar a empatia. É importante, claro, que os pais exerçam suas funções como primeira instância da disseminação de valores saudáveis, embora, infelizmente, nem todo conjunto familiar irá promover esse dever. Por isso, cabe à escola ajudar nesse processo. Como pontua Lemos (2007), ainda assim, a escola não é redentora de salvar indivíduos que não possuem bases necessárias advindas do seio familiar, de um vínculo saudável tão necessário ao desenvolvimento de qualquer sujeito, o qual nunca será substituível pelo labor escolar. “Pesquisas mostraram que, para as crianças de meios desfavorecidos, as experiências positivas na escola tornaram mais provável a planificação de suas vidas e, com isso, correr menos riscos” (Gutfreind et. al, 2013, p.140). Ou seja, o desdobramento de práticas positivas na escola contribui para uma melhora da resiliência e autoestima destes sujeitos que ficam à beira do desamparo.

Conforme instituído na LDB, no art.12, destinado aos estabelecimentos de ensino, destacam-se algumas iniciativas a serem promovidas na escola: “IX- promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X- estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas”. Logo, acredita-se que ocorra dentro da escola uma prática em consonância com as normas, a fim de efetivar sujeitos mais íntegros no respeito às alteridades, a benevolência, igualdade, ou seja, numa ascensão do comportamento pró-social e um ambiente de equilíbrio.

2.4 Considerações sobre práticas empáticas na escola

O ato educativo quando é realizado com paciência, respeito, escuta, dialogicidade, ele é também empático. Pois, subentende-se que a atitude educada é aquela que nós também gostaríamos de receber. Motta et. al. afirma:

[...] estudos anteriores que sugerem que a sensibilidade, a afetividade e a responsividade dos educadores favorecem o desenvolvimento da empatia (Barnett, 1992), enquanto as práticas punitivas e o uso de prêmios para orientar o comportamento infantil podem ser prejudiciais; (Cotton, s.d. Krevans & Gibbs, 1996). (MOTTA et.al, 2006, p. 530)

Assim, mais do que ensinar a empatia, é necessário praticá-la, demonstrar ao alunado atitudes éticas; é também favorecer um espaço para que essas manifestações se proliferem. Wall (2010) discorre que os vínculos sociais são importantíssimos em nosso desenvolvimento; ou seja, a ligação afetiva e a empatia são fundamentais para construir um entendimento mais avançado do outro. Segundo Motta et.al.(2006, p. 531), “a infância é um período especialmente crítico para intervenções de caráter preventivo voltadas à promoção de competências sociais” (Barnett, 1992; Matos, 1997). Assim, executar práticas na escola que colaborem no desenvolvimento de atitudes pró-sociais, aprofunda o desenvolvimento emocional sobre si e o próximo, de modo a interpretar melhor os sentimentos. Conforme fomenta a competência oito da BNCC (2017, p.8), “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”.

Nessa mesma perspectiva e motivação, para uma transformação social a partir da empatia a educadora *Mary Gordon* desenvolveu o programa “*Roots of Empathy*”²⁰ (raízes da empatia) em Ontário, Canadá em 1996. Com o objetivo de desenvolver a competência social/emocional e o aumento da empatia, este programa escolar consiste em levar um bebê (através de uma família voluntária) para sala de aula, e as crianças através de suas observações comentaram sobre os sentimentos do bebê. Esse processo com o bebê, juntamente com as atividades do currículo, gera uma alavanca para as crianças identificarem e refletirem sobre seus próprios sentimentos e os do próximo. Com essa proposta, o programa relata um progresso no desenvolvimento de habilidades como a alfabetização emocional, a resiliência, regulação emocional; ademais os estudantes aprendem a desafiar a crueldade e a injustiça, e ocorrem diminuições significativas na agressão e aumento do comportamento pró-social.

O currículo do programa é dividido em nove temas, com três encontros que compõem a visita familiar com o bebê. O currículo aborda o lado afetivo da educação. Ademais, as atividades têm muitos links com as disciplinas, como por exemplo, usar

²⁰ Rootsofempathy. Programa Roots of empathy. Disponível em:< <https://rootsofempathy.org/about/>>.

habilidades matemáticas para calcular as medidas do bebê; a literatura é usada como uma maneira de abrir portas para sentimentos e perspectivas, dentre outras. Atualmente, este premiado programa está presente pelo mundo, em 14 países, e atinge comunidades rurais, urbanas e remotas, incluindo comunidades indígenas. As famílias dos bebês que se voluntariam para as escolas são sempre residentes do bairro, ligadas logo ao contexto da comunidade escolar.

O programa destacado acima demonstra como de fato a empatia tem sido foco de pesquisa e estimulada no âmbito escolar. Visto que possui uma verdadeira potência para o desenvolvimento integral saudável das crianças, e ao disponibilizar um currículo com propostas que estimulem o reconhecimento do outro, e com isso o respeito à alteridade e diversidade. Desse modo, valoriza o trabalho com a alfabetização emocional, que é tão importante para o manejo dos nossos sentimentos. De acordo com Pereira (2002) apud Silva e Vieira, por alfabetização emocional entende-se:

[...] o conjunto de habilidades necessárias ao ser humano para compreender, gerenciar e expressar os valores e aspectos sociais e emocionais da vida e que permitem o manejo bem sucedido de tarefas da vida, tais como: formação de relacionamentos, solução de problemas do dia-a-dia e adaptação às complexas demandas e exigências do crescimento e desenvolvimento. (p. 05).

O professor, nesta tarefa, é um mediador, e assim deve conduzir seus alunos a compreender melhor seus dilemas e ensiná-los a serem solidários com o do próximo. Gutfreind (2013) afirma que uma rede de interações e conexões, tal como no cérebro humano, desenvolvemos a inteligência e a capacidade de empatia pela interação e estimulação social. Para isso, precisamos encontrar em nossos cuidadores, educadores, pais e afins, pessoas suficientemente capazes de serem ponte para o desenvolvimento empático. Segundo Castro (2012) os professores devem propiciar um ambiente atrativo, em que a criança se sinta segura e confortável para se desenvolver. A comunicação entre os sujeitos é algo essencial para o desenvolvimento da empatia se feita com bom senso.

A empatia parece ser um processo aberto de percepção e conhecimento da alteridade que se apresenta e a partir da qual se pode estabelecer uma relação de comunicação. A inexistência dessa abertura para o outro dificulta o estabelecimento da comunicação na medida em que o terreno comum necessário para isso não é construído. (MARTINO, 2019, p. 83).

Segundo Motta et al. (2006), a partir do momento que se opera na escola uma comunicação livre de julgamentos, ela abre-se oportunidades para o reconhecimento da singularidade de cada um. Uma comunicação que acolhe as alteridades traz inclusão para o grupo.

Chegar ao outro sem a violência da redução, reconhecendo-o como mistério irreduzível e familiaridade possível, na abertura para a diferença que, se, por um lado, é infinita, não é absolutamente estranha: o gesto da empatia se apresenta como uma possibilidade para elaborar uma relação de comunicação. A empatia não se apresenta como ato de se colocar no lugar do outro, mas, antes, como um desejo de aprender o outro (MARTINO, 2019, p. 84).

Desenvolver hábitos de diálogos e reflexões na escola, mediante o conceito de empatia e já propor essa iniciação com as crianças, potencializa o desenvolvimento ético humano nas relações pessoais. Motta et al (2006) esclarece que, desde cedo, deve-se propor aos pequenos pensar sobre como o outro se sente, para desse modo aflorar a sua empatia e subjetividade. Os educadores a partir da criação de projetos, atividades e costumes cotidianos com a intencionalidade da empatia, trarão como algo habitual para o pensamento dos seus alunos, importar-se com o bem-estar do próximo. Como é destacado por Motta et al., uma das iniciativas propulsoras:

Uma das práticas educativas mais citadas na literatura como reforçadoras das tendências empáticas da criança é a disciplina indutiva (Barnett, 1992; Cotton, s.d.; Krevans & Gibbs, 1996). Esta técnica consiste em dirigir a atenção da criança ao mal-estar da vítima, quando ela fere ou magoa outra pessoa, induzindo-a a se imaginar em seu lugar (Barnett, 1992). Como a disciplina indutiva leva a criança a refletir sobre como seu comportamento afeta os outros, seu uso tende a promover a compreensão e o sentimento empático, motivando o comportamento pró-social, em situações subsequentes. (MOTTA et al., 2006, p. 525).

Propostas que discutam a empatia, introduzidas no campo das linguagens, da arte e outras disciplinas, são de grande valia, assim como afirma a BNCC na área da língua portuguesa:

[...] a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC,2017, p.135.)

O uso da literatura, como também de filmes, muitas vezes gera comoção, visto que ocorre o espelhamento frente a história, e as emoções são postas em ação no estado de empatia. O uso de narrativas ligadas a assuntos importantes ao conhecimento e criticidade dos alunos, fomenta nos mesmos discussões importantes e por vezes a capacidade de identificar-se e colocar-se em determinada posição. Assim explicita Martino (2019, p.84): “[...] na narrativa, há um vínculo que permite a quem ouve – ou assiste – sentir-se “dentro”, ou o mais próximo possível, da história narrada. Isso pressupõe imaginação, próxima da intuição, no ato de empatia ligado à comunicação”. Desse modo, destaca-se a importância dos professores levarem para suas aulas contações que possuem relatos que trazem sensibilidade aos seus alunos, assim buscando elo com outras realidades, ampliando seu repertório de consciência da diversidade, como bem declara Neves Neto:

Dessa forma, aprende que dirigir a atenção sobre si mesmo e sobre/com o outro de uma maneira não egocêntrica revela as potencialidades pedagógicas de descentração e reconhecimento do outro, cujos interesses comuns possam estimular e despertar a curiosidade. O estudante assim aprende a repensar sua vida e seus atos sempre buscando uma justificação da sua autonomia e do seu direito de liberdade, para ampliar o repertório cultural, garantindo a escuta e a fala do outro, a partir de um processo comunicativo. (NEVES NETO, 2019, p.19).

A escola, como um espaço de desenvolvimento educacional integral de sujeitos, deve elencar a empatia em seu currículo e os professores serem parceiros neste objetivo e significativos mediadores no processo para com seus alunos. Já que a escola é um ambiente coletivo e plural, assim como a sociedade em geral, logo demanda-se considerar a empatia no cotidiano para a inclusão dos indivíduos, posto que a empatia gera vínculo, compreensão e inclusão. Afirma Martino (2019) que “O gesto de empatia aponta para outra direção: compreender o diferente, mesmo que a diferença, em alguns casos, seja de ordem cognitiva, ética ou moral” (p.85). Logo, os educadores possuem fundamental importância na dissociação de preconceitos e movimento para a clareza de determinados assuntos.

Profissionais da educação são alicerces na construção do conhecimento e identidade das crianças. Segundo Lemos,

Como educadores, possuem imensa relevância no estímulo a um processo de aprendizagem fluído e sua conduta, sua postura, seu exemplo, sua maneira de lidar com o sujeito, com o objeto de conhecimento e com a forma de circulação do saber são fundamentais para desenvolver no sujeito uma

motivação para o saber. Em contrapartida, no caso de uma má condução, são capazes, igualmente, de desenvolver bloqueios e de impedir que a aprendizagem se processe corretamente. (LEMOS, 2007, p.70).

O professor, além de ser co-autor no processo de desenvolvimento de conhecimento e de um comportamento pró-social de seus alunos, é também exemplo, e como tal, ele deve ser ético nas suas práticas e relações, assim como saber transitar entre a autoridade e a afetividade. Conforme Silva e Vieira (2018), a autoridade em sala de aula deve ser construída e consolidada; ela é valorosa, pois traz respeito e organização à turma. Contudo, segundo Martins et al. (2013), já a afetividade deve prevalecer com supremacia, e ela está presente seja nas formas de o professor ajudar os alunos; as formas de interação com os alunos; as atividades propostas; as aprendizagens que vão além dos conteúdos; as formas de corrigir e avaliar; a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; a relação do professor com o objeto de conhecimento; os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor. Tal prática é só advinda daquele que possui empatia e preocupação com seu alunado. Educar e cuidar são aspectos do ato educativo que andam lado a lado, como pontua as DCNs:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (DCNs, 2013, p.18).

O progresso da atitude empática irá depender das práticas educativas realizadas, e como afirma Martino (2019) da constante ligação de acolher a narrativa e a escuta, ou seja, da atenção comprometida com o outro. A empatia tem potencial para desenvolver generosos comportamentos na formação da integridade dos sujeitos. Nas palavras de Krznaric (2015, p.22) a empatia solicita “ [...] sairmos de nossos próprios egos e entrarmos na vida de outros, tanto pessoas que nos são próximas quanto estranhos distantes. Os prazeres que isso proporciona são reais e profundos. Sem laços empáticos somos seres menores, e apenas parte do que poderíamos ser.”

2.5 Análise e interpretação dos dados

A análise por meio do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) possui diferentes fases, a qual organiza-se em três procedimentos: Pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise constitui-se:

- a) Leitura flutuante: refere-se ao contato e conhecimento do texto a ser analisado e suas impressões.
- b) A escolha dos documentos: onde se define a escolha de um documento que faça parte da instituição pesquisada a fim de analisar neste a inquietação da pesquisa.
- C) A formulação de objetivos e hipóteses: trata-se de organizar os objetivos e hipóteses a buscar no documento escolhido.

Subsequente a isso, parte-se para a exploração do material, como nas palavras de Bardin (2016, p.66) “ Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição, ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. ” Perante os resultados obtidos realiza-se então a interpretação, as inferências com a intenção de significar os dados por meio dos objetivos propostos. Bardin em relação aos resultados de pesquisa, expõe que “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (2016, p.66).

2.6 Análise documental

O documento proposto a ser analisado do Colégio La Salle Esteio é sua Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014). O objetivo com a análise é identificar, em seu texto, se há explícito ou implícito o propósito do desenvolvimento da empatia nos estudantes.

A atual Proposta Educativa foi concretizada no ano de 2014, e tem como propósito ser um documento referência para a missão educativa Lassalista nas suas ações pedagógicas, administrativas e pastorais.

Ao analisar o texto, não é encontrada a palavra empatia. Porém, há fragmentos do texto que subentendem atitudes empáticas no que tange ao trabalho educativo lassalista. Assim como se destaca neste parágrafo, relativo ao subitem da Pastoral, onde demonstra importância em reconhecer e acolher o próximo: “[...] construímos relações fraternas e solidárias, reconhecendo o valor, a dignidade e os direitos de cada pessoa, superando atitudes de egoísmo e de competição, mediante o diálogo, a escuta e a acolhida. ” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.19). Além disso, há uma preocupação em desenvolver serviços em prol de grupos desfavorecidos: “[...] atitudes de caridade e de acolhida a todas as pessoas, especialmente aos mais pobres, excluídos e marginalizados, mediante a promoção de ações de voluntariado, de assistência social e de solidariedade cristã. ” (p.19).

A Proposta Lassalista esclarece que seu modo de educar está alinhado com uma sociedade plural, que busca atender todas as nuances de um mundo globalizado.

A globalização atinge todos os campos da nossa vida, diminuindo as distâncias, aproximando as experiências humanas mediante novos meios de comunicação, contrastando com as desigualdades sociais e as lacunas históricas, como o analfabetismo, a fome e os baixos índices de desenvolvimento humano. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 14)

2.7 Análise dos dados da entrevista

O estudo de caso desenvolvido no colégio La Salle Esteio foi constituído através de uma entrevista com quatro professoras do Ensino Fundamental/Anos Iniciais do 2º ao 5º ano. As participantes foram escolhidas a partir do critério de maior tempo de trabalho na escola, em cada série. A professora 1(P1) com 7 anos no colégio, a professora 2 (P2) há 9 anos, a professora 3 (P3) há 4 anos e a professora 4 (P4) há 12 anos.

A entrevista compilou dados por meio de quatro perguntas sobre empatia: 1) O que você compreende por empatia? 2) Qual na sua opinião a importância da empatia para as relações pessoais? 3) Nas suas práticas educativas você elabora situações para desenvolver a empatia? 4) Você identifica no Colégio La Salle Esteio, por meio do seu trabalho, um compromisso em desenvolver a empatia em seus estudantes? As entrevistas foram gravadas e depois analisadas de acordo com a técnica de análise de conteúdo, conforme já exposto anteriormente.

Das respostas oriundas das entrevistas emergiram quatro categorias, que serão expostas na sequência, as quais foram interpretadas à luz do referencial teórico.

2.8 Categoria 1: Compreensão de empatia - colocar-se no lugar do outro

A primeira categoria busca explicitar, a partir da visão das professoras do Ensino Fundamental, qual o seu conhecimento ou compreensão do conceito de empatia. Observa-se, nos relatos a seguir, evidente na fala de todas, uma concepção mais universal da palavra, como a capacidade de se colocar no lugar do outro.

P1: [...] se colocar no lugar do outro, [...] eu me colocar no lugar do meu aluno e respeitar o espaço dele, [...] é sentir na pele, é se entregar para ele, sabe, de verdade.

P2: A empatia é se colocar no lugar do outro.

P3: Nós estarmos sempre nos colocando no lugar do outro.

P4: [...] é se colocar no lugar do outro, entender o que o outro está passando.

Como afirma Waal (2010), a nossa capacidade de sentirmos empatia emergiu num passado extremamente distante, com o mimetismo motor e o contágio emocional. Após isso, a evolução foi adicionando camadas após camadas, até que nossos ancestrais se tornassem capazes não apenas de sentir o que os outros sentem, mas também de compreender os desejos e as necessidades dos outros. Segundo o autor, a empatia possui camadas como um núcleo, em sua parte central refere-se aos ajustamentos dos estados mentais, ao redor se trata da fase do consolo (preocupação com os outros) e, por fim, a adoção de perspectiva do semelhante.

2.9 Categoria 2: Relevância da empatia para as relações - vincular/aproximar as pessoas

Nesta segunda categoria, vemos emergir, a partir da fala das professoras, a importância da empatia enquanto uma competência que vincula e aproxima as pessoas nos distintos momentos da vida. Aqui a centralidade está nas relações que se estabelecem entre os diversos sujeitos, que pode ser entendida como uma interação ética.

Conforme afirma Moitoso e Casagrande (2017, p.217) “ Estando-se dotado de tal capacidade de apreensão daquilo que o outro sente, vivencia e pensa,

é relevante e factível, a hipótese de que se é naturalmente munido de empatia, o que abre caminho para a efetivação dos outros atributos éticos. ”

Como já mencionado, as respostas à segunda interrogativa trazem o que as professoras pensam sobre a importância da empatia nas relações pessoais. Para melhor apresentar essa compreensão, apresentamos as seguintes falas:

P1: Fundamental, né? Porque a partir do momento que tu age de forma empática, acho que a relação é mais verdadeira. [...] Acho que é isso, é fundamental nas relações de troca verdadeira.

P2: Algo é muito importante e que falta muito hoje em dia, né. Que a gente precisa sempre colocar no lugar do outro em várias situações. A gente não pensa igual, não reagimos igual.

P3- Mais relacionado a Educação ou de um modo geral, eu acho que é empatia é fundamental, né? [...] E tu vê tantas situações que as pessoas não são empáticas, não se coloca no lugar do outro, não tenta entender o que pode estar acontecendo, né? E eu particularmente acho que é fundamental principalmente quando a gente tá lidando com as crianças.

P4- Fundamental, eu tenho por hábito, assim a gente conversa muito com os alunos do turno da manhã, como eu leciono filosofia e educação religiosa. A empatia é algo que eu sempre reforço muito, eu digo que a gente só é capaz de se perceber no mundo o dia que entender o outro a partir do momento que tu consegue ser uma pessoa empática. A partir do momento que tu consegue desenvolver a empatia. Ter esse valor como um princípio para tua vida, com certeza suas relações serão bem diferentes, um valor, um significado, bem diferente.

Outro aspecto pontuado pelas docentes, é buscar compreender no dia a dia escolar, as situações particulares de cada aluno, a fim de tornar a sua acolhida mais genuína. De modo que a tratativa com os alunos transcenda os interesses teóricos, e, assim, tenha um olhar mais empático, como descrito nas falas a seguir:

P2- Em algum momento a gente não está bem e a gente responde de uma forma, ou se colocar pra pensar porque a pessoa respondeu daquela maneira, entender porque talvez aquela pessoa naquele dia não estava bem. Realmente se colocar no lugar do outro, em vários momentos da vida.

P3- E é muito cansativo também, tu exercer essa empatia, porque como tu exerce com o outro, nem sempre o outro vai exercitar contigo, né? Mas na minha vida assim tanto profissional, quanto pessoal, sempre procuro entender muito o que que pode estar acontecendo com aquele aluno, ou na minha casa ou na minha vida pessoal. Realmente se colocar no lugar do outro para entender, e fazer um mundo melhor.

As profissionais reiteram que toda relação que é marcada pela empatia se torna mais verdadeira, e menos egoísta. E que, por isso, é uma habilidade que deve ser constantemente ativa, para uma sociedade mais benevolente. De acordo com Cecconello e Koller (2000, apud RODRIGUES e SILVA, 2012, p.62), o desenvolvimento da empatia pode contribuir para um desempenho socialmente

competente, favorecendo o vínculo entre as pessoas e contribuindo para o desenvolvimento das relações de amizade.

2.10 Categoria 3: Prática educativa e formação da empatia

Neste ponto examinamos pelo interior das falas das professoras qual seu trabalho frente ao desenvolvimento da empatia com seus estudantes. As profissionais mencionam situações de vivências de muito tempo de sala de aula, de atividades propostas e atitudes cotidianamente vistas no cenário escolar.

Quanto à ação pedagógica exercida pelas profissionais, vejamos a seguir:

P1- O tempo todo, até vou te dizer que tanto na sala de aula, como nas relações com os colegas e até mesmo com a gestão. Eu bato muito com isso, que nós não trabalhamos com números, exatas, a gente trabalha com humanas e até a questão da avaliação, né? Me toca um pouco, porque eu não consigo sendo empática trabalhar com números ou avaliar um ser humano com a minha percepção. Eu acho que é muito vaga. [...] procuro ficar na escuta. E observar o tempo todo, sempre observando.

P2- Normalmente nas aulas, a gente começa na segunda-feira com um texto em que geralmente vai gerar a aula para a semana toda e sempre questionando e fazendo provocações e perguntas para eles se colocarem no lugar do outro. [...] Eu vejo que na sala de aula a gente fala isso todos os dias, até agora nas aulas online quando um responde na frente do outro, se colocar no lugar do outro, e com certeza em textos ou quando eu busco livros, busco achar algo que vá instigar essa questão de se colocar no lugar do outro em alguma situação. Então, eu acho que em todos os momentos, e na educação isso tem que ter.

P3- Projeto específico que eu tenho elaborado não, mas na minha prática diária é sempre assim e em “N” situações. A gente também bate com uma certa questão burocrática, que nem sempre, muitas vezes permite que tu possa fazer esse tipo de coisa. [...] mas que a gente faça o que o nosso coração manda também, que a educação vá de encontro aos nossos sentimentos. Não é para gente seguir só burocraticamente tudo aquilo que nos é solicitado, né? Mas a gente também deve agir com amor, com cuidado, acho que isso é fundamental. Muitas vezes até mais que o conteúdo em si, acho que tu agir com afeto, tu conquista esse aluno e o conteúdo flui.

P4- Com os alunos da turma da manhã, eu trabalho com o 6º ao 3º ano do ensino médio e temos tanto eu como a professora de educação religiosa professora X nós sempre procuramos criar atividades, trazer vídeos, apresentar projetos, tarefas com esse propósito de desenvolvimento. Fazer com que eles percebam a importância da empatia na formação da nossa bagagem enquanto indivíduos.

Estabelecer, desde cedo, com as crianças situações de diálogo e de questionamentos sobre a empatia, levará a uma melhora na sua inteligência social e da capacidade de interagir com os outros. Somente a empatia do professor não será suficiente, se este não estiver comprometido em levar esta habilidade adiante, auxiliando que seja desenvolvida também em seus estudantes. A criança possui sua

natureza empática, e o docente precisa auxiliar no processo do desabrochar deste desenvolvimento. Assim, como descreve Goleman (2011), cada marco no desenvolvimento da empatia torna a criança mais capaz de entender como sentem ou pensam as outras pessoas, ou quais poderiam ser as suas intenções. O olho da mente surge aos poucos, à medida que a criança amadurece, começando com o mais simples autorreconhecimento e se desenvolvendo até se transformar em uma sofisticada percepção social.

À medida que as relações de troca entre aluno e professor emerge, subentende-se a criação de um elo de convivência e afeição. No cenário de interação e de partilha de vida dos humanos, Wall (2011) afirma que o principal portal para a empatia é a identificação. Sendo assim, a abertura e a interação com pessoas do círculo social auxiliarão na formação da empatia e, assim, estaremos mais aptos a nos deixarmos tocar pelos sentimentos alheios. Em relação a esse aspecto, abaixo um fragmento da narrativa de uma docente, acerca de um episódio vivenciado, onde houve uma notória conduta de identificação empática:

P3- Eu lembro uma vez um aluno que chegou na aula e tinha uma prova trimestral, que acontece no nosso colégio, e o aluno estava com sono, acho que não tinha dormido à noite. Estava com muita dor de cabeça e o sono, eu não sei o que havia acontecido na casa dele, como é que eu ia obrigar ele a fazer uma avaliação trimestral, né? Eu tenho que colocar no lugar dele e entender que ele tá lá no 5º ano, ele tinha 11 anos, como é que ele ia fazer uma prova se não estava se sentindo bem, então eu mandei ele ir para o SCT pedi para ele dormir um pouquinho, descansar um pouquinho e depois voltar e fazer avaliação. Eu não sabia se eu poderia mandar ele fazer isso, mas naquele momento foi o que eu fiz, talvez eu devesse obrigar a ele a fazer avaliação de imediato, não sei se o que eu fiz foi certo ou errado, mas naquela situação foi o que eu fiz, porque eu me coloquei no lugar dele.

2.11 Categoria 4: Missão Lassalista e empatia

Neste tópico, por fim, buscamos analisar o trabalho pedagógico do colégio La Salle Esteio, na visão das professoras, no que tange à formação da empatia. É importante destacar que os educadores e educadoras são parte integrante e fundamental do dinamismo da missão Lassalista, e, neste sentido, o que elas observam e realizam em prol do desenvolvimento da empatia dentro da estrutura de trabalho pedagógico/pastoral do colégio é de fundamental importância:

P1- A essência lassalista é esta. [...] Foi o que o La Salle fez, ele serviu ao próximo, se doou aos que mais precisavam, os pobres, lá na época dele. [...]

Eu acho que o La Salle Esteio tem muito isso sim, essa essência de empatia, de se colocar no lugar do outro, de servir.

P2- Acho que La Salle, ele é um exemplo de atividade, assim que são geradas em torno da empatia [...] a instituição prima por uma educação em empatia e valores, realmente colocar no lugar do outro, de ajudar o próximo.

P3- Eu acredito muito na missão de La Salle, na proposta Lassalista. [...] Eu acredito sempre nessa missão de La Salle, de fazer o aluno bem viver no colégio, em todas as situações, dar bons exemplos.

As docentes trazem, de modo correspondente, a crença no ideário do colégio de formar cada estudante a partir dos valores e da tradição herdados de São João Batista de La Salle, de modo que o espírito do aluno lassalista seja um fator que o distingue dos demais. O colégio busca operar através do carisma e da herança pedagógica de seu fundador, dando continuidade à obra dele. As professoras salientam a importância de serem fonte de exemplo diante da missão Lassalista, bem como na expressão da empatia. Fatos estes que não se limitam em suas vidas somente ao espaço do colégio, como referido em trechos da entrevista:

P1- Eu acho que a rede La Salle tem esse compromisso de tratar o outro com empatia. E eu levo muito isso comigo, até na minha vida pessoal, porque quando eu vou no mercado eu não deixo de ser a professora do colégio La Salle, então onde eu estou, eu estou exercendo meu papel de professora lassalista com carisma lassalista.

P2- [...] às vezes o nome (São João Batista de La Salle) não é tão citado, mas eu acho que as crianças se identificam. Tanto que a gente usa "sou Lassalista". E aí quando algumas vezes eu falo: "Tu está com o La Salle no peito, né", E o que é que a gente aprende aqui na escola. Qual é uma das principais questões da gente se colocar no lugar do outro, né? O lassalista é esse que acolhe, que abraça o colega. O La Salle é um grande exemplo. Eu trabalhei 15 anos em outra instituição. Que tinha muita diferença entre tratar melhor quem tinha mais dinheiro ou não. E quando eu entrei no La Salle ouvi muito isso de igualdade, mesmo, entre todos.

P3- A gente sabe que nós somos uma opção de exemplo positivo para os alunos, né? Porque tu sabe que os pais nem sempre tem uma estrutura familiar tão boa, então o nosso papel ele é muito importante. [...] acho que nós pecamos em algumas questões. Talvez isso, por uma questão burocrática, porque vem coisas da chefia, de outros setores, enfim, mas de modo geral, eu acredito sim na proposta lassalista e é o que me seduz.

P4- [...] acredito que antes de desenvolver nos estudantes, é necessário que nós possamos desenvolver em nós mesmos, porque que nem eu digo para os meus alunos "não adianta ter um discurso muito bonito, uma fala, uma teoria muito bonita, se a nossa prática não condiz". [...] Nas relações também, que eles percebiam que não são únicos, não vivemos numa ilha, nós não estamos isolados, mesmo isolados socialmente, né, mas a gente tem que perceber o outro, entender, dentro de um contexto não só de sala de aula, mas nas nossas relações. Então, a gente sempre tem um retorno tranquilo, muito significativo deles, até na própria fala deles que eles sabem o conceito.

As professoras discutem como os estudantes precisam se apropriar da empatia nas relações, de modo que não fiquem somente à beira da teoria. Logo, a proposta em torno deste tema deve ser significativa e contínua, bem como, entender que esse

movimento deve ser aberto para receber aquilo que o aluno também tem a ensinar. Pois, segundo os princípios da Proposta Lassalista, o educador: “vive a missão educativa de forma profissional e proativa, com ética e zelo, como um sinal de fé, de esperança e de caridade.[...] seguindo o exemplo de Jesus, alia a ternura e a firmeza, amorosidade, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.23)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção das professoras do Ensino Fundamental do colégio La Salle Esteio sobre a importância e a compreensão da empatia, e como elas a executam em suas práticas educativas. Além disso, foi realizado um exercício de estabelecer associações a concepções teóricas, a documentos oficiais da educação e à Proposta Educativa do colégio.

Durante o processo da pesquisa foi perceptível, por meio dos relatos das professoras, quanto o diálogo sobre a empatia está arraigado no cotidiano escolar do La Salle Esteio, seja por suas próprias atitudes docentes, pela missão e valores que o colégio opera, como pelos acontecimentos das relações entre os estudantes e questões pedagógicas. E, casualmente também, devido este tema ter sido tão repercutido e debatido no ano, por conta da pandemia (COVID-19). As profissionais entrevistadas narraram o quanto acreditam na importância de debater e desenvolver o tema da empatia em sala, pois acreditam que, para vivermos relações mais autênticas, a empatia é essencial. Todas reiteraram colocar-se no lugar do outro em muitas situações na vida, para que assim pudessem compreender melhor a posição do próximo.

No meu ponto de vista de pesquisadora, me alegro através dos dados referidos da entrevista e análise documental, quanto o colégio La Salle Esteio exerce, dentro da sua tarefa educativa, e, principalmente, por meio das atividades pastorais realizadas no colégio, a atenção ao próximo. O citado “carisma lassalista” traz em seu significado proporcionar aos estudantes o bem viver e, deste modo, desenvolver indivíduos focalizados em conservar valores pró-sociais.

A empatia é uma competência fundamental para o ser humano e a sociedade, pois consiste em uma espécie de ponte para chegar até o outro. Esta temática se faz

cada vez mais necessária no campo da educação, uma vez que para conviver entre pessoas é necessário refletir e respeitar as escolhas de cada indivíduo em sociedade, rompendo com discursos de ignorância e intolerância. A empatia se bem desenvolvida pode favorecer a cooperação, a benevolência, o diálogo e nutrir relações mais harmônicas, tornando-nos cada vez mais abertos aos outros. Por sua importância na atualidade, a empatia requer constante estímulo para seu estabelecimento enquanto uma competência humana, bem como para que seja uma prática, tanto em sala de aula como na sociedade em geral.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Alfabetização emocional: novas estratégias**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2016.

BERTAGNA, R.H, OLIVEIRA, S.B., MIRANDA, A.C. **Por uma compreensão do conceito de formação humana para a construção da qualidade social da educação**. EdUECE - Livro 3 03369. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em 08 de junho de 2020.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas**. 1ª ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 120p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social: o poder das relações humanas**. Rio de Janeiro: Elsevier: 2011.

GUTFREIND, Celso, et al. **A obra de Salvador Celia: empatia, utopia e saúde mental das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

KRZARNIC, Roman. **O poder da empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo/Roman Krzarnic; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LEMOS, Anna Carolina Mendonça. **Uma visão psicopedagógica do bullying escolar**. Rev. psicopedag. São Paulo, v. 24, n. 73, p. 68-75, 2007.

LÜDKE, Menga, MARLI E.D.A., André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Comunicação e empatia**: explorações na trilha de Husserl e Stein. Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação Vol. 7, nº 14, p.80-87 Julho-Dezembro/2019

TASSONI, Elvira Cristina Martins; DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**: as contribuições da teoria walloniana. Educação, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António (2010). **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação**. EduSer: revista de educação. ISSN 1645-4774. 2:2, p. 49-65

MOITOSO, Gisele Schmidt; CASAGRANDE, Cledes Antonio. **A gênese e o desenvolvimento da empatia**: fatores formativos implicados. Educação Por Escrito, v. 8, n. 2, p. 209-224, 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília,DF : UNESCO, 2011.

MOTTA, Danielle da Cunha, et al. **Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 523-532, set./dez. 2006

NEVES, Miranilde Oliveira. **A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores**: subsídios ao exercício da docência. Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754

NEVES NETO, Raul Maia de Andrade. **Psicogênese da empatia [manuscrito]**: educação, autoconhecimento e reconhecimento e reconhecimento do outro. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; DA SILVA, Renata de Lourdes Miguel. **Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil**. Estudos e pesquisas em Psicologia, v. 12, n. 1, p. 59-75, 2012.

SERPA, F.A.G; DEL PRETTE, Z.A.; DEL PRETTE, A. **Meninos Pré-Escolares Empáticos e Não-Empáticos: Empatia e Procedimentos Educativos dos Pais.** Revista Interamericana de Psicologia [en línea]. 2006, 40 (1), 77-88. ISSN: 0034-9690.

SILVA, L.F.B; VIEIRA, M.R. **A afetividade e alfabetização emocional e seus vínculos com a aprendizagem escolar.** Mediação, Pires do Rio - GO, v. 13, n. 2, p. 123-136, jul.- dez. 2018.e-ISSN 2447-6978

WAAL, Frans De. **A era da empatia: Lições da natureza para uma sociedade mais gentil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- O que você compreende por empatia?
- 2- Qual na sua opinião a importância da empatia nas relações pessoais?
- 3- Nas suas práticas educativas você elabora situações para desenvolver a empatia?
- 4- Você identifica no Colégio La Salle Esteio, por meio do seu trabalho, um compromisso em desenvolver a empatia em seus estudantes?

APÊNDICE B- Autorização de Estudo

AUTORIZAÇÃO

Eu, Ir. Giomar Baggio, abaixo assinado, responsável pelo Colégio La Salle Esteio, autorizo a realização do estudo, — O Desenvolvimento da Empatia nas Práticas Educativas do Ensino Fundamental e suas Contribuições para a Formação Integral da Criança: um estudo de caso, a ser conduzido pela pesquisadora Andressa Morais Fim. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter a ciência de que o projeto está sob orientação do Dr. Clede Casagrande.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esteio, xx de agosto de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE C - Termo de Consentimento

AUTORIZAÇÃO

Através deste, AUTORIZO a entrevista, via Meet, por mim realizado, caso necessário, sejam utilizados como objetos de estudo por parte da pesquisadora ANDRESSA MORAIS FIM e por ela publicada, no artigo de TCC, sob o título — O Desenvolvimento da Empatia nas Práticas Educativas do Ensino Fundamental e suas Contribuições para a Formação Integral da Criança: um estudo de caso, bem como das publicações dela decorrentes.

Esteio, xx agosto de 2020.

Nome completo

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A LUDICIDADE: ACABOU A BRINCADEIRA?

Joanete Rodrigues dos Santos²¹
Hildegard Susana Jung²²

1 INTRODUÇÃO

Em nossa trajetória docente, frequentemente nos confrontamos com a dificuldade que as crianças têm em realizar tarefas maçantes e repetitivas e na maioria das vezes pouco lúdicas durante seu percurso escolar (folhinhas, cópias de texto, etc.). Essa metodologia traz para a criança dos anos iniciais um processo rotineiro que normalmente irá acompanhá-las nos demais níveis escolares e porque não se dizer na vida acadêmica também. É comum perceber que o processo de ensino-aprendizagem se dá apenas por repetição e memorização, transformando as aulas desinteressantes e contribuindo para a desconcentração do corpo discente das propostas e atividades sugeridas.

No que se refere à alfabetização das crianças, não podemos esquecer que para o aprendizado precisamos de estímulos e que cada sujeito tem um tempo diferente para a sua compreensão. Neste cenário, os jogos podem ser instrumentos de auxílio neste processo, já que brincamos desenvolvemos novas habilidades para a construção da aprendizagem significativa. Sobre a ludicidade, Kishimoto (2011, p.41) afirma que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Percebemos que os jogos e brincadeiras são mais trabalhados na educação infantil, e quando a criança passa para os anos iniciais há uma grande redução dessas atividades, fazendo com que as aulas sejam cansativas e desinteressantes. Pensando

²¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: janete.tche@gmail.com

²² Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e do PPG em Educação da Unilasalle. E-mail: hildegardsjung@gmail.com.

nesses aspectos, esta pesquisa tem por intuito suscitar o debate sobre a ludicidade enquanto estratégia metodológica no processo de alfabetização.

Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução, apresentamos a metodologia da pesquisa realizada, seguida do seu referencial teórico. Na sequência, constam as análise e discussão dos dados e, por último, as considerações finais e referências que embasaram a discussão.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realizar a pesquisa é de cunho qualitativo, definida por Gil (2008) como aquela que não necessita de cálculos matemáticos tampouco estatísticas na análise de seus resultados. Segundo o autor, a pesquisa qualitativa tem uma abordagem mais subjetiva, levando em conta também a vivência do pesquisador.

Com relação às etapas do trabalho, também nos guiamos em Gil (2008, p. 133), cujo autor esclarece que é necessário que sigamos etapas bem definidas para a realização de uma pesquisa científica, quais sejam: “a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Assim, seguindo as orientações do autor citado, a primeira etapa consistiu em realizar uma busca por material relacionado à temática em fontes científicas como artigos de revistas indexadas e livros do acervo da biblioteca da universidade que abrigou a pesquisa, bem como do acervo pessoal das autoras.

A categorização dos dados e o trabalho de interpretação foram realizados de maneira simultânea, posto que, à medida em que o material ia sendo selecionado de acordo à sua aderência ao objetivo, também já se ia realizando a análise e discussão do material selecionado, à luz da teoria. A redação deu-se de forma coletiva, por meio do recurso google drive, que permite a interação síncrona e assíncrona no processo de escrita coletiva.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Realizando atividades colaborativas na alfabetização e reforço de alunos retidos no 3º ano (séries iniciais), nos confrontamos com a dificuldade que a criança

tem em realizar tarefas tradicionais e na maioria das vezes pouco lúdicas. Essas atividades acabam trazendo para a criança do terceiro ano um processo rotineiro e para os alunos com dificuldades no aprendizado tornam-se ainda mais complexas. Nesse sentido, percebemos que brincadeiras e jogos apresentam-se como uma estratégia cativante para o desenvolvimento do processo cognitivo e aprendizado aos alunos das séries iniciais. Como explica Kishimoto (2003, p. 13),

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

Percebemos, ainda, que os jogos e brincadeiras são mais trabalhados na educação infantil e quando a criança passa para os anos iniciais há uma grande redução dessas atividades, fazendo com que as aulas sejam cansativas e desinteressantes. Por outro lado, a utilização de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e música, permite um desenvolvimento mais natural, posto que o brincar é parte inerente à infância. Portanto,

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos — tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...]. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2008, p.35).

Transformar uma colher em um helicóptero, um avião ou carro de polícia para alimentar uma criança, por exemplo, é um faz de conta que cria um ambiente lúdico para essa criança realizar com prazer o que o adulto deseja. Na maioria das vezes o resultado é satisfatório e posteriormente a isso é possível obter mais um importante passo no desenvolvimento e aprendizado dessa criança. Segundo Vygotsky (1998, p. 34), “o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

Se as brincadeiras, jogos e o faz de conta se fizeram presentes no cotidiano das crianças durante o período da educação infantil, em que momento se perde essa virtude nas séries iniciais?

3.1 A ludicidade como estímulo à alfabetização

Antes de falarmos sobre a ludicidade, precisamos entender a diferença entre brincadeira, jogo, brinquedo e atividade lúdica, termos definidos por Adriana Friedmann como:

Brincadeira refere-se à ação do brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar sentido de objeto de brincar; atividades lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1996, p.12).

De acordo com Kishimoto (2005) antigamente o jogo era usado apenas como uma forma de recreação para as crianças e somente a partir do século XX este recurso foi inserido como material pedagógico para auxiliar e ser um aliado na construção da aprendizagem de forma estimulante. Dessa forma compreendeu-se que, tornando as aulas lúdicas, conseguimos desenvolver características como “espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa” (FORTUNA, 2000, p.157).

Quando falamos em alfabetização, isso nos remete a refletir sobre o desafio de aprender a ler e escrever que a criança enfrenta nos anos iniciais. Neste sentido, “ler é uma tarefa difícil no começo, muito difícil. O nosso cérebro evoluiu para a linguagem falada, mas ler e escrever são invenções muito recentes (no que se refere à evolução), e não habilidades que a maioria das crianças adquire instintivamente” (ELIOT, 2013, p. 204). Portanto, é essencial que essa fase seja realizada de forma prazerosa e estimulante, durante a qual o professor deve propiciar atividades lúdicas para que esse processo ocorra da forma mais natural possível.

Sobre a ludicidade como recurso pedagógico para a fase da alfabetização, Vygotsky (2007, p.134) explica:

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas

essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras.

Ainda conforme Vygotsky (2007), para que a aprendizagem ocorra precisamos trabalhar a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (o que a criança já sabe), para alcançarmos a Zona de Desenvolvimento Real (expandir os conhecimentos prévios através estímulos), estando relacionado com a sua interação com o meio e com os outros. Esse desenvolvimento cognitivo se dá do meio social para o individual, modificando o seu meio, e sendo modificado por ele.

3.2 A brincadeira é uma simulação da vida adulta

A brincadeira é coisa séria. De acordo com Martins, Jung e Quadros da Silva (2018), a importância da brincadeira e da ludicidade de uma maneira geral, está diretamente relacionada à projeção que a criança faz de atitudes da vida adulta. Em outras palavras, o brincar é como se fosse um ensaio para a vida adulta.

Por outro lado, Piaget (1967, p. 32) explica que “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Winnicott (1975), dirá que a ludicidade, o jogo e a descontração estão relacionadas ao prazer, fator que se torna um grande facilitador da aprendizagem.

Dessa forma, a brincadeira prepara para a vida adulta também na medida em que oportuniza a convivência e as relações com os demais. Neste sentido, explica que:

[...] a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.). (GÓES, 2000, p. 39).

O pensamento da autora vai ao encontro do que explica Vygotsky (2008), quando o autor explica que a brincadeira é uma experiência social. Por outro lado, o mesmo adverte que, mesmo a brincadeira sendo mais comum na pré-escola, ela não pode ser ignorada no período escolar. Dessa forma, argumenta que:

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real. (VYGOTSKY, 2008, p. 36)

Nas palavras do autor percebemos que, apesar de que as brincadeiras tomam uma dimensão distinta a partir das séries de alfabetização, não podemos deixar de compreender que a ludicidade tem um importante papel em toda a fase escolar.

3.3 Análise e discussão dos dados

Tudo isso nos leva a refletir sobre: O que aprendi com brincadeira na minha infância? Como os jogos e brincadeiras podem contribuir para a autonomia? Nos tópicos a seguir realizamos a análise e a discussão deste tema.

3.4 A relação entre ludicidade e autonomia

A ludicidade, o jogo e a brincadeira não podem ser vistos apenas como forma de entretenimento das crianças e de consumo de energia, como vimos com Piaget (1967). Eles são estratégias altamente eficientes na construção da autonomia da criança, por isso a aplicação desses recursos em sala de aula e essa troca de experiências auxiliam em seu desenvolvimento cognitivo, na sua criatividade e nas suas percepções. Essas práticas proporcionam autonomia, desenvolvimento social e interação com as demais crianças da turma, aproximando-os à convivência em grupo e tornando as mesmas protagonistas na construção de seu aprendizado. Como podemos perceber, a ludicidade auxilia para que as mesmas se tornem adultos que consigam tomar decisões, encontrar a melhor forma de agir para a resolução de um problema, sabendo respeitar os demais indivíduos do seu convívio, obtendo assim seu espaço no meio social.

As atividades lúdicas nos propiciam trabalhar de forma interdisciplinar em sala de aula, aguçando a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento do senso crítico. Podemos brincar com as palavras para um melhor desempenho na alfabetização que, por sua vez trará um bom retorno em relação à resolução de problemas matemáticos. Estes, por sua vez, podem estar interligados a ciências, história e geografia,

possibilitando aprendizagens múltiplas através da troca de conhecimentos e percepções feitas pela turma, e assim formando um ciclo para o desenvolvimento cognitivo do aluno em sua totalidade.

O artigo 7º da Declaração dos Direitos das Crianças, reafirma o direito da criança ao brincar: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação” (ONU, 1959). Dessa forma, temos como dever propiciar o cumprimento desse direito para o desenvolvimento pleno, integral e com autonomia, por meio de atividades lúdicas que propiciem a expansão de seu raciocínio e suas potencialidades.

3.5 O jogo como estratégia pedagógica

Como podemos perceber, é normal que a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental os jogos e as brincadeiras passem a ter regras um pouco diferentes, como já referimos com Vygotsky (2008). Entretanto, não é possível esquecer da ludicidade, dos jogos e das brincadeiras enquanto recursos didático-pedagógicos.

Por outro lado, deve-se lembrar que mesmo as brincadeiras livres possuem regras. O faz-de-conta, por exemplo, segue um conjunto de regras de comportamento para cada papel representado. Dessa forma, as atividades lúdicas também possuem um papel importante na construção da compreensão das regras pelas crianças. Trata-se, como podemos perceber, de uma estratégia pedagógica preciosa para a construção das regras e, inclusive, dos limites por parte das crianças.

O jogo e suas regras, segundo Piaget (1969), cumpre um papel importante na socialização da criança, sendo que as regras devem ser seguidas por todos os participantes, auxiliando na formação de valores éticos e de justiça. Os jogos podem ser desenvolvidos em grupos ou individualmente, estabelecendo uma cooperação ou até mesmo uma competição. Dessa forma, o jogo também é utilizado para trabalhar de forma positiva as angústias e frustrações, estimulando a inteligência emocional de saber perder, ganhar e se arriscar.

De acordo com Fortuna (2000, p.157), “a verdadeira contribuição que o jogo dá à educação é ensiná-la a rimar e a aprender com prazer”. Nessa perspectiva, as ações pedagógicas devem ter espaço para a construção e desenvolvimento ativo da criatividade e espontaneidade do indivíduo em relação aos objetivos propostos.

Dessa forma, torna-se imperativo fazer com que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizado significativo e com um desenvolvimento pleno.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe aspectos fundamentais sobre a brincadeira como estratégia pedagógica. Além disso, está claro que a ludicidade facilita o aprendizado em todas as idades e se apresenta como estratégia, inclusive, na educação e no desenvolvimento de adultos, seja no ambiente escolar ou no ambiente institucional.

Dessa maneira, os docentes têm a oportunidade de buscar e desenvolver novas estratégias e metodologias para que essa aprendizagem seja realizada de forma significativa. As atividades envolvendo jogos e brincadeiras não podem somente ser usadas como forma de recreação, mas sim como uma séria ferramenta de formação e desenvolvimento do corpo e da mente integral do ser humano, forjando indivíduos ativos e críticos.

Assim, as brincadeiras, os jogos e o faz-de-conta que se fizeram presentes no cotidiano das crianças durante o período da Educação Infantil não podem ser esquecidos nas séries iniciais, pois podem tornar-se uma eficiente estratégia no fazer pedagógico.

5 REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLAZEN, Maria Isabel H.(Orgs.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, p. 147-164, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 116-131, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: Jogos, a criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Josileide; JUNG, Hildegard Susana; DA SILVA, Louise de Quadros. Ludicidade e desenvolvimento: importância do brincar na Educação Infantil. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 17, 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crianca/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em 30 de novembro de 2019.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Rio de Janeiro, n. 11. p. 23- 36, jun. 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Fontes, 2007

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO 3

AMIGO IMAGINÁRIO E SEU REFLEXO NA EDUCAÇÃO

Jéssica Patrícia Perchin Rocha²³
Renato Ferreira Machado ²⁴

1 INTRODUÇÃO

A infância é o início de uma fase importante na vida de uma criança, que é repleta de pequenas descobertas; uma delas é a imaginação. A imaginação é um universo de fantasia que a criança utiliza para compreender situações e sentimentos e obter uma forma de expressá-los que podem ou não ter objetos ou brinquedos. É nessa fantasia que realizam o brincar.

O amigo Imaginário pode ser considerado uma das formas que possibilita esse brincar através do faz-de-conta, visto que auxilia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O simbólico relacionado ao pedagógico, é um grande aliado do saber. Segundo Postic (1993) “o imaginário está povoado de representações simbólicas do real”. Pensando nisso, esse estudo foi elaborado para colaborar na compreensão acerca do uso do amigo imaginário e sua relevância na aprendizagem e também considerando a experiência transcendente como elemento significativo desta experiência imaginativa.

De acordo com Postic (1993), no decorrer da trajetória na aprendizagem podemos perceber que o simbólico tem uma forte ligação com aquilo que a criança internaliza de algum conceito educativo. Portanto, tornou-se necessário buscar informações com a finalidade de responder às seguintes indagações: como a representação pelo imaginário afeta o modo como as crianças aprendem? Que aspectos do seu desenvolvimento percorrem? Como a experiência transcendente está relacionada à imaginação?

2 OBJETIVO GERAL

²³ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação do Prof. Renato Ferreira Machado E-mail: renato.machado@unilasalle.edu.br

²⁴ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Mestre/doutor em Teologia. E-mail: renato.machado@unilasalle.edu.br

Para que essas questões possam ser esclarecidas, o estudo visa facilitar o entendimento sobre o uso do amigo imaginário na educação para incentivar práticas pedagógicas que contemplem o uso da imaginação.

Objetivos Específicos

- Pesquisar sobre a fantasia e seu papel na infância;
- Compreender o amigo imaginário e sua implicação com uma infância sadia;
- Buscar, no processo de entendimento do amigo imaginário, recursos para a potencialização da aprendizagem;
- Estabelecer vínculo do imaginário com aspectos da transcendência humana.

3 JUSTIFICATIVA

A justificativa para a realização da presente pesquisa relaciona-se com a sua relevância. Dessa maneira, articula-se à sua relevância pessoal-profissional, à acadêmico-científica e a social.

A primeira, ou seja, a relevância pessoal profissional, está ligada à carreira que a autora-pesquisadora escolheu. Além disso, as experiências com crianças a partir de um ano de idade despertaram a curiosidade por estudar mais a respeito do assunto. Dessa forma, foi possível perceber que através das práticas que as crianças traziam suas colaborações do que imaginavam, oralizando com um “amigo” ou objeto usando imaginário, o que instigou a estudar esse tema e a forma que ele estabelece um vínculo com a aprendizagem.

A relevância acadêmico-científica está vinculada à possibilidade de este trabalho suscitar outros estudos nessa área, posto que se trata de um assunto que desperta curiosidade, tanto na área da educação, como da Psicologia e do público em geral.

A relevância social está articulada à discussão de um tema significativo para as famílias e para a educação de qualidade que queremos em nossas escolas, levando em conta todos os aspectos da criança, inclusive a sua vivência com a fantasia, potencializando a aprendizagem também por meio do recurso da fantasia.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Kramer (2006) acredita que infância seja o marco da história de cada um, que em nossa sociedade vai do nascimento até cerca dos dez anos de idade. Já Javeau (2005) faz uma relação diferente sobre infância e criança. Na sua concepção, a criança está mais ligada à Psicologia, compreendendo suas fases de desenvolvimento enquanto a infância antropológica e social. Este faz o estudo de um grupo de indivíduos que vivem em um território e possuem uma série de direitos, linguagens, traços culturais e maneiras de agir que os somatizam para o nível de escolaridade chamado Educação Infantil.

Portanto, a infância é a trajetória de vida do ser humano repleta de descobertas, desafios, conhecimentos e vivências, que exigem um cuidado ao serem estudados. Há alguns estudos sobre a infância que diversificam vertentes teóricas favorecendo para que o tema seja uma proposta interdisciplinar. É interessante perceber que o ser criança em termos de sujeito sempre esteve presente em nossa história de concepção humana, porém, até então não era discutido o fator infância e sua colaboração para o desenvolvimento da criança.

Podemos perceber que o conceito de infância era julgado não por seu caráter humano, mas pelo fator cultural. Para compreender a infância precisamos analisar sua esfera social, porque antes do século XVII as crianças eram vistas como pequenos adultos, tinham hábitos e comportamentos por conviverem nos mesmos espaços que os adultos que não as consideravam como seres que necessitavam de tratamento diferenciado por suas condições de maturação e desenvolvimento estarem em formação (ARIÈS, 1978).

Ariès (1978) refere-se à infância como um sentimento moderno, que tem duas posições que divergem para os adultos: a primeira considera a criança como um ser ingênuo e puro, refletida no que chama de paparicação. A outra traz discordância ao afirmar que a criança é um ser imperfeito e incompleto, que precisa da moral e da educação realizadas pelo adulto.

A infância, da maneira como foi abordada, era produto de um tratamento rígido com as crianças, sendo necessário um espaço sobre o qual pudéssemos refletir e originar novos saberes e formas de conceber a infância da criança. Dessa forma, passam a ter ações que fazem da criança seu papel principal focando em seus momentos de diversão, aprendizado, dever e esforço. A infância começa a ter uma

outra visão marcada de que antes era vivenciada de forma coletiva e agora precisa ser mais restrita ao espaço familiar, fazendo com que houvesse mais comprometimento dos pais.

Compreende-se que a criança é um ser frágil e imaturo e, por isso, sujeito aos cuidados de um adulto, visto como alguém que fará com que essa criança tenha educação e subordinação e assim desenvolva competências e racionalidade básica. Porém, não podemos tornar as crianças frutos da generalização, porque elas vivem em tempos e espaços diversos, criando uma infância mais heterogênea a partir de suas experiências singulares. Sarmiento (2006) diz que a infância se torna uma classe geracional, onde a desigualdade social e diversidade fazem parte desse contexto.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 36)

Nessa perspectiva, as crianças têm seu modo de pensar e viver, e entender como funciona sua cultura de ver, sentir e agir. Faz com que possamos compreendê-la humanamente em um grupo. Para que isso seja possível precisamos deixar com que as crianças consigam externar, através das diferentes linguagens, suas concepções de mundo e a tomar decisões a respeito do seu cotidiano. Para Cohn (2006) não é que as crianças tenham menos conhecimento, apenas o têm sobre outras coisas.

Tenhamos clareza de que os conceitos de criança e infância, apesar de serem parecidos e muito confundidos, são aspectos distintos em sua caracterização e que se relacionam buscando uma integralidade do indivíduo em formação. Atualmente, a infância ressignificou-se dando lugar a um processo de afastamento do adulto da criança, com os adultos cada vez mais engajados com sua performance e sucesso no trabalho, desvinculando-se da educação da criança e designando-a para o ambiente escolar. Crianças pequenas possuem muitos compromissos extraclasse e, quando chegam em casa, o celular, tablet e outros eletrônicos fazem parte da sua rotina. De forma rápida, estes artefatos vão substituindo o papel dos pais e fazem com que elas não estabeleçam conexões com o mundo real através da socialização, que permite um desenvolvimento mais integral por agregar mais acontecimentos relevantes a partir dos seus interesses, como explica Lahire (2006, p. 166):

Cada indivíduo se aproxima de centenas, e mesmo de milhares de outros, em certos pontos, e distingue-se deles em outros pontos, no final das contas, cada indivíduo é indissociavelmente o produto social de uma infinidade de experiências socializadoras e um ser relativamente singular enquanto mistura de estilos que tem poucas chances de encontrar o clone perfeito no espaço social.

Nesse contexto, a cultura das infâncias faz parte das práticas pedagógicas, pois as crianças, como produtoras culturais interpretam, simbolizam e comunicam as relações que fazem do mundo na interação com outras crianças e adultos. Retomando o conceito de infância, trata-se da criança em sua totalidade nos segmentos em que está inserida, incluindo a escola. A escola trabalhará o conceito da infância sobre os pilares de identidade, autonomia, socialização, simbólico, responsabilidade, conhecimento entre outras áreas que contribuem para sua trajetória infantil, pois “O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (SARMENTO, 1997, p.25).

4.1 Infância e autonomia

Ao passo em que a criança se desenvolve é preciso torná-la produtora do seu conhecimento na ação, supondo que ela possa refletir suas atitudes e fazer escolhas com responsabilidade. Para que a criança possa apropriar-se da autonomia é fundamental que ela se sinta segura e possa estar confortável sem estar constantemente dependente de um adulto. Em um primeiro momento o adulto é que norteia essas ações para que aos poucos a criança obtenha mais independência.

Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. (ZATTI, 2007, p.12)

Essa construção da independência acontece no momento em que os adultos possibilitam que a criança experimente situações que a desafiem, de criarem, de buscarem e com isso o sentimento de segurança e de insegurança são testados. Piaget (1978) traz uma grandiosa colaboração sobre autonomia da criança, fez estudos sobre a moral infantil, e analisou três conceitos sobre o tema, que define

como: moralidade, anomia, heterônoma e autonomia, os quais baseou no jogo de regras.

A anomia acontece até os cinco anos. A princípio, não se tem normas de comportamento estabelecidas, mas quando as regras são impostas e elas têm um nível de obediência, as crianças fazem mais por costume, pois ainda não desenvolveram a consciência do que é certo ou errado.

A criança, entre os três e nove anos, está na fase heterônoma. Ela joga por prazer e é egocêntrica, e busca obedecer às regras impostas pelos mais velhos. De acordo com Lino e Vieira (2007, p. 201), [...] a criança na fase de heteronomia moral concebe as regras sociais como entidades externas às pessoas e aos contextos, com caráter imutável e absoluto.

A partir dos dez anos, a criança se encontra na fase autônoma, quando ela já possui consciência sobre o que é certo e errado e faz escolhas mais independentes. O enfoque está na cooperação, pois as regras podem ser mais flexíveis de acordo com as circunstâncias e do consentimento devido:

A característica da autonomia também é a capacidade para cooperar. Porém, a cooperação pressupõe que os indivíduos envolvidos tenham consciência de si e saibam situá-lo em relação à perspectiva do outro. Sendo os elementos indispensáveis à cooperação. (LINO E VIEIRA, 2007, p.205)

Levando em consideração os diferentes estágios que a criança conclui para chegar à autonomia, é relevante que possamos ofertar a elas condições que propiciem seu avanço. A escola, família e a sociedade são os lugares que vão abrigar esse processo da criança na autonomia, e cada um através dos seus estímulos criará um vínculo significativo nesse aspecto do desenvolvimento infantil. Neste sentido, a parceria família escola é fundamental para que ocorram os processos de aprendizagem e crescimento de todos os membros deste sistema, uma vez que a aprendizagem não está circunscrita à conteúdos escolares. (BARTHOLLO, 2001, p.23)

Percebemos a relação escola-família na construção do indivíduo que está inserido na sociedade desde o seu nascimento, logo, escola e família compartilham essa responsabilidade nas funções educacionais, sociais e políticas, uma vez que influenciam e colaboram na formação do sujeito. São instituições que intervêm no processo de crescimento que podem ser estimuladoras ou bloqueadoras nas condições física, emocional, social e intelectual.

4.2 A ludicidade infantil

De acordo com Freud (1996), a criança que brinca e cria se aproxima da sua cultura no campo simbólico, distanciando-se do que é real para se proteger das decepções que podem ocorrer, uma espécie de ensaio da vida real.

Neste sentido, os jogos são uma forma de estimular a habilidade mental, física e a imaginação desde os desafios, as brincadeiras mais tradicionais (aquelas que provavelmente os pais brincavam e que são de geração) as simbólicas (que são baseadas no faz-de-conta) as que são de montar, encaixar ou as possuem regras, e as que são mais cooperativas. Há diversas formas de jogos e organizações que vão desde que a criança consegue realizar sozinha ou que precisa estar em grupo.

Benjamin (1984) baseia-se na independência do brincar em relação ao brinquedo. Ele argumenta que a ideia do brinquedo não deve definir a brincadeira, pois é a brincadeira que origina o uso dos objetos, como por exemplo o cabo de vassoura, que pode ser um cavalinho de pau. No mesmo sentido, existe uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência (BROUGÈRE, 2008.)

As atividades lúdicas, desde o momento em que a criança conhece a brincadeira até quando o reproduz dando uma nova significação e é uma forma que a criança encontra para se inserir em uma cultura. Não se tratando apenas da cultura em termos de sociedade, mas também na cultura de pares, essa vivência com outras crianças da mesma ou de diferente faixa etária: “[...]como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p.128).

A ludicidade é fundamental na cultura infantil, porque a fantasia do real faz parte da construção do mundo da criança e em como ela atribui significados às coisas, estando atrelado ao ato de brincar. Conforme Piaget (1971) o desenvolvimento da criança ocorre através do lúdico, a criança para crescer precisa brincar. Nesse sentido,

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro,

de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida. (SILVA, 2011, p.20)

O lúdico utiliza mais do que o uso de objetos para acontecer, sendo considerada a ação do sujeito. Partindo desse pressuposto auxiliando em questões psíquicas uma vez que o lúdico é produto da nossa mente que cria conexões ao que experimentamos no momento. Assim, o lúdico deve ser explorado pelos educadores em suas aulas como forma de o aluno possa estabelecer uma representação do conteúdo abordado para que possa entendê-lo melhor.

A experiência lúdica na escola tem relação com a formação do cidadão, pois as crianças interiorizam e externalizam de maneira mais prazerosa os conhecimentos obtidos pelas relações cognitivas que fazem no decorrer das observações. Trabalhando com a ludicidade, o professor pode colaborar efetivamente para que a criança pratique a afetividade, criação e sociabilidade necessitando para que isso aconteça dar espaço para a criança consiga usar seu potencial nas diferentes opções de se fazer entender.

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. (NEGRINI, 1994)

4.3 Função simbólica e a construção do amigo imaginário

A função simbólica é um termo que Jean Piaget utilizou para descrever a capacidade de representações mentais ao qual se designam significados. Para Piaget (1978), o representar acontece quando existe simultaneamente, diferenciação e coordenação entre significantes e significados ou ainda significações. Essas ações realizadas pelas crianças não é uma condição inata ou que podem atribuir a fatores como o meio em que vivem. Dessa forma,

(...) o conceito é um esquema abstrato e a imagem um símbolo concreto, mas, embora já não se reduz o pensamento a um sistema de imagens, poder-se-á admitir que todo pensamento se faz acompanhar de imagens, portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um 'significante' e o conceito um 'significado'. (PIAGET, 1978, p.87)

A capacidade de representar, para Piaget (1978), tem dois momentos: o sensório-motor, considerado por ele o princípio do simbolismo ou esquema simbólico, que surge na ausência de objetos do cotidiano na ação, sendo pelo faz de conta que ela se realiza. O simbolismo se dá quando a criança faz de conta que está ninando um bebê quando, na verdade, é uma boneca que faz o sujeito real dessa ação, ou quando está fazendo jantar e prova a comida de faz-de-conta, como se de fato fosse o alimento. Logo, a ação está relacionada com o comportamento do sujeito.

O outro momento é denominado como pré-operatório, onde o pensamento é egocêntrico que caracteriza algo mais puro e que acontece pelo jogo, ao qual Piaget (2002) diz ser o jogo simbólico. Nesse momento, segundo Piaget (1959) o jogo simbólico passa a ser sempre o eu, uma forma egocêntrica inocente da criança, que baseia suas ações do eu no grupo social, o qual imagina ter explorado relatando, na realidade, qualidades que fazem parte da visão particular em que está inserido.

Entre os dois aos sete anos, a criança sente pela atividade cognitiva como se tivesse poder de mudar o mundo pelas representações simbólicas que constrói, recriando através do pensamento e imaginação novas situações geradas pela significação. As reflexões da criança sobre o que vivencia acabam se adaptando à nova realidade. A representação, ao mesmo tempo em que deve ser incentivada em um contexto pedagógico, exige que a criança se aproprie do mundo pela criação imaginativa ou representativa. Ela precisa compreender que essa apropriação que antes era somente sua passará a ser dividida no social, adquirindo outras percepções na capacidade representativa, como explica Cordeiro (2008, p.331-332): “Para além da manipulação pura e simples dos objectos e do prazer que sente fazendo deles o que quer, a criança sente-se poderosa porque pode ser quem quer”.

A partir do momento em que essa capacidade simbólica está sendo desenvolvida, a criança acaba manifestando através do faz de conta, um amigo. Esse amigo é fruto de sua fantasia que pode ser de duas formas: projetado em um brinquedo ou um amigo no qual somente ela consegue visualizar e acessar pelo seu imaginário. Taylor e Mottweiler (2008) relatam que a criança gera uma personalidade para esse brinquedo ou produz um amigo invisível como espécie de companhia especial.

Geralmente, o amigo imaginário acontece quando a criança tem por volta de três anos, quando a mente infantil está mais suscetível a fantasias. Essa criança pode

desenvolver o amigo invisível para suprir carências emocionais, traumas ou apenas por diversão, para escapar de alguma situação que lhe cause tédio e desinteresse. Assim sendo,

Em última análise, projeta-se o objeto irreal. Essa qualidade essencial da consciência imaginante, que é dar-se um objeto que na sua essência pode até ser inexistente. O que eu digo: que é isto que consiste a estrutura essencial imaginante; é constituir-se, dando um objeto ausente ou inexistente, como uma realidade presente, mas que não é essa realidade de carne e osso, não é uma realidade da percepção, não é uma realidade da sensação. Mas ela é uma realidade para a vida imaginária, que através dessa sua imaginação, realiza o seu desejo (SARTRE, 1940).

Quando a criança utiliza o faz-de-conta em suas brincadeiras, ela está desenvolvendo a representação cognitiva que está associada à teoria da mente. Portanto,

Um dos aspectos da teoria da mente é a distinção entre a fantasia e a realidade, entre os dezoito meses e os três anos as crianças aprendem a distinguir entre os eventos reais e coisas imaginadas. O pensamento mágico ou ilusório em crianças dos três ou até mais velhas não se dá início devido a confusão entre fantasia e realidade, mas é uma maneira que elas têm de exemplificar algum evento que não tenha explicações realistas evidentes devido a falta de conhecimento sobre esse evento, ou seja é uma maneira de se entregar aos prazeres do brincar e do faz de conta. (PAPALIA, et al. 2001)

As crianças conseguem distinguir o que é real e o que é fruto da imaginação. Porém, é preciso analisar enquanto pais e profissionais da educação, que são os responsáveis diretos em função de conviverem mais tempo com a criança. Trata-se de acompanhar o que é demonstrado nessa representação de faz de conta pelo amigo imaginário, as características de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social que vão sendo construídos a partir dele.

As crianças que experimentam ter o amigo imaginário têm a sua primeira construção do sentimento de amizade. Um exemplo da autora Seiffge-Krenke (2010) conta a história dos amigos Calvin e Haroldo. Calvin é um menino de seis anos que tem um tigre de pelúcia que para ele acaba sendo seu amigo, porque por meio da fantasia, o tigre ganha vida.

Uma vez que a criança estabelece esse primeiro vínculo no campo da fantasia e ao entrar na escola se depara com outras crianças da mesma idade, têm mais probabilidade de interação, até mesmo para apresentar esse amigo invisível

convidando-os para brincarem juntos. Enquanto a isso, as pesquisas das autoras Taylor, Shawber e Mannering, apontam:

As pesquisas recentes sugerem, portanto, que as crianças que se engajam nesse faz de conta sofisticado tendem a serem indivíduos sociáveis, que possuem um interesse particular por interações sociais, que se reflete na sua brincadeira simbólica. Deste modo, quando não há ninguém por perto, elas inventam uma companhia. (TAYLOR;SHAWBER; MANNERING, 2009, p. 26)

O amigo imaginário acaba estimulando o campo social, uma vez que sua criação não seja para suprir uma carência por parte dos pais ou de não se sentir incluído ao grupo escola. Há também outras áreas que ele auxilia a desenvolver como a linguagem. Segundo Roby e Kidd (2008) existem capacidades comunicativas que expressam a codificação e decodificação do conhecimento verbal. Outros pesquisadores da linguagem, como Fernyhough, Bland, Meins e Coltheart (2007) dizem que o amigo imaginário faz com que a criança tenha uma “conversa interna”, ou seja, que ela fale para ela mesma.

A linguagem advinda do amigo imaginário tende a tornar a criança em um aluno comunicativo que, por exemplo, quando a professora narra uma história e pede para que cada aluno a reconte da sua maneira, tem mais criatividade para elaborar elementos fantasiosos fazendo o uso da linguagem ser mais espontânea. Outro aspecto que o amigo imaginário possui e estimula é o brincar. Em seu contato com o amigo imaginário, a criança faz o uso da ludicidade, o que geralmente é muito reforçado no meio escolar através das brincadeiras com corpo, objetos e do próprio faz de conta em atividades com histórias e músicas que exploram a capacidade de criação, autonomia e prazer no exercício do brincar. Dessa forma o brincar resulta em:

[...] um processo de reinterpretação ativa dessas referências, possibilitado por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação. Desse modo, as crianças brincam de pique-pega, usando como tema a série televisiva Power Rangers; de casinha, reproduzindo e ressignificando os papéis sociais (...). (BORBA, 2006, p.50)

Portanto, pais e profissionais das áreas da Educação e Psicologia, devem compreender em seu sentido amplo o que amigo imaginário contribui para a integralidade da criança, fazendo as devidas intervenções.

4.4 Integração do amigo imaginário com a prática pedagógica

Para integrar o recurso do amigo imaginário com a prática pedagógica é necessário que o professor esteja atento a aquilo que o educando expressa como resultado dessa interação imaginativa. Com base em suas observações, elaborar em seus planos de aulas objetivos que deseja contemplar que utilizem este recurso da imaginação associando com o objeto de conhecimento do currículo escolar, ampliando a criatividade, envolvimento e as estruturas cognitivas, afetivas e sociais do educando.

Deste modo, é possível construir com educando uma relação de aprendizagem pela sua afinidade com o instrumento pedagógico fruto da sua experiência simbólica, assim repercutindo consideráveis benefícios para sua formação.

4.5 Projeção do imaginário e transcendência

De acordo com Fowler (1992) a criança entre os dois e sete anos se encontra na fase da fé Intuitivo-Projetiva e ela utiliza de objetos de comunicação e de representação simbólica que estrutura sua experiência sensorial e assim convertê-la em um elemento de sentido. Fowler explica que a criança ao falar palavras e nomes está descobrindo possibilidades e que em seu cotidiano novos recursos estão sendo inseridos e para quais elas ainda não possuem uma organização antecipadamente estabelecida. Assim, em alguns momentos a maneira como se faz o questionamento acaba sendo diferente da maneira que se dá a resposta, pois a criança ainda não consegue alterar pensamento para que pergunta e resposta possam ser coerentes.

O comportamento da criança neste estágio está relacionado ao egocentrismo cognitivo e em função dele a criança tem o seu ponto de vista como sendo o único, sendo assim a criança não se vê preparada para analisar ou observar dois pontos de vista referente a um mesmo objeto. Devido a isso, as crianças intuitivas-projetivas tendem a criar monólogos dobrados de qual elas não possuem o entendimento dessa outra visão, mas que o utilizam como modo de adaptar-se.

Fowler (1992) traz a questão de crianças vindas de lares não-religiosos ou anti-religiosos mostram tendências similares, embora as suas fontes de imagens e símbolos possam ser mais limitadas. Nessa percepção, as crianças que possuem uma

cultura religiosa têm um campo de imagens e símbolos mais significativos em relação às crianças que não possuem, pois, a ligação com alguma cultura proveniente da religião que a criança frequenta estimula pelo sagrado a sua imaginação pelas histórias, imagens e ritos.

Mas na verdade, não existe dessas coisas onde você mora, não é mesmo? E elas diziam que não. Então eu perguntava de novo: O que faz você sentir medo? E a resposta voltada: Leões, tigres, ursos e monstros! Refletindo sobre isso com alguns dos meus assistentes, fui ajudado por uma das mulheres, que me indicou que essas criaturas temíveis, arquetípicas compõem os sonhos e fantasias das crianças e que a “realidade” e a fantasia interpenetram-se para elas. (FOWLER, 1992, p.113)

Ao contar histórias as crianças expõem seus medos e anseios por meio de personagens como animais ou monstros, porque associam que essas criaturas causam medo por serem agressivos como os leões ou feio e malvado como um monstro. No imaginário infantil a criança faz a relação com imagens e objetos projeta de acordo com o significado que a atribui, e então quanto mais ilustrações ela obtiver mais esse imaginário será repleto de fantasia.

Para Fowler (1992) as crianças na etapa pré-escola, ainda não recontam histórias com exatidão em que foram narradas, pois elas ainda não realizam a conexão causal com conjunto de imagens, geralmente apreciam histórias mais longas, mas ao reconta-las o fazem usando seus próprios detalhes. Fowler ainda relata algumas informações sobre suas entrevistas com crianças, como exemplo: O testemunho de homem de trinta anos, que conta que quando tinha quatro anos, tinha como obrigação tirar uma soneca à tarde e sua mãe o contava histórias bíblicas e após o deixava dormir e com isso vinham em sua mente fantasias que eram consequências das histórias. Uma de suas viagens ao mundo imaginário foi através da história que sua mãe lhe contou sobre Samuel à obra de Deus por Ana, a mãe de Samuel, o entrevistado tinha uma identificação com Samuel pela sua ligação com a mãe que também era muito religiosa. Samuel na história bíblica falava o versículo: Fala, Senhor, que teu servo ouve”, o entrevistado ao longo da sua infância e adolescência acordava no meio da noite e repetia o mesmo versículo.

Em uma passagem de Bettelheim, ele diz:

A mente de uma criança pequena contém uma coleção, que se expande rapidamente, de impressões frequentemente mal classificadas e apenas

parcialmente integradas: alguns aspectos da realidade vistos de maneira correta, mas muitos elementos completamente dominados pela fantasia (...) A fantasia preenche os imensos vazios na compreensão de uma criança que se devem à imaturidade de seu pensamento e à falta de informação pertinente. (FOWLER, 1992, p.115)

A compreensão acerca de alguns aspectos da realidade que a criança experimenta fica confusa devida sua falta de maturação para ter a clareza necessária para fazer conexão dos fatos no mundo real, assim ela desenvolve o que supõe ter entendido e transforma em pensamentos que exemplificam a criação de um determinado acontecimento com contornos da sua imaginação criativa. Fowler (1992) demonstra-se incomodado com o posicionamento de Bettelheim, pois acredita que esse termo “vazios” não descreve o processo do imaginário nesse estágio, de acordo com ele:

a vida de imaginação e fantasia da criança pode ser explorada por adultos, intencionalmente ou não. Para cada criança cujos outros significados compartilham histórias, imagens e símbolos religiosos de formas que abrem para a vida e sustentam amor, fé e coragem, deve haver pelo menos uma outra para qual a introdução à religião, conquanto igualmente poderosa, fez surgir medo, rigidez e brutalização das almas - a da própria criança e as de outros. (FOWLER, 1992, p.115)

Como a religião é apresentada para a criança faz toda diferença para seu repertório imaginativo, as referências que os adultos fazem ao contar e exteriorizam às crianças as fazem atribuir um significado e um sentimento que levam a construções boas ou más de interpretações que elas fazem ao decorrer da infância e que muitas vezes carregam para a fase adulta.

O estágio da fé intuitivo-projetiva relacionada a fase 1, que é fase em que a criança explora sua fantasia e capacidade representativa e assim possui fonte de ligação que é gerada por exemplos, gênio, atitudes, histórias da fé que está aparente dos adultos que são os indivíduos com qual a criança tem um vínculo primário.

Pelo campo imaginativo da criança estar aberto às representações que ela própria recria, faz-se essencial ter cuidado ao que Fowler (1992) descreve como perigo, que seria o ato da possessão, quando a criança tem acesso a imagens apavorantes e destrutivas ou ainda de exploração seja ela consciente ou não de sua imaginação que fortificam comportamentos morais ou doutrinárias.

4.6 Relação do imaginário infantil com a transcendência

Para Meira (2016) o desenvolvimento da fé infantil passa por etapas comunitárias definida pelo convívio e pela imitação que dá acesso a autonomia. As crianças constantemente expressam-se pelo pensamento verbal que podem ou não serem frutos da fantasia que experimentam, sendo um aspecto importante no contexto da vivência humana também levam de maneira espontânea para o espiritual.

Podemos notar que a fantasia também conecta-se com o lado espiritual da criança, ela transforma elementos religiosos em sua mente e os personifica da forma que elas se identificam ou que melhor possam compreender o sentido desses elementos no seu cotidiano ao qual geralmente a família ou amigos os apresenta. Importante ressaltar que a família e/ou amigos que inserem por meio de histórias ou cultos a fé para as crianças estão constantemente estimulando seu imaginário que atribuem um significado relativo ao que interpretam de acordo com a sua etapa. Dessa forma, Klein afirma:

Os símbolos são, pois, certamente, a primeira e a principal forma de expressão religiosa, visto que o ser humano só consegue compreender e expressar a sua fé utilizando-se do visível para falar do invisível, do presente para falar do ausente, do humano para falar do divino, do imanente para falar do transcendente. (KLEIN, Remí. 2006, p.81)

Também aborda o símbolo como:

Tanto a imagem como o símbolo constituem representações. Essas não significam substituições puras dos objetos apresentados na percepção, mas são, antes, reapresentações, ou seja, a apresentação do objeto percebido de outra forma, atribuindo-lhe significados diferentes, mas sempre limitados pelo próprio objeto que é dado a perceber. (LAPLANTINE, François et TRINDADE, Liana. 1996, p.10-14)

A criança assimila elemento da fé como um sentimento que lhe traz conforto e amor, pois como somos dotados de humanidade e com ela possuímos desejos e medos, ao ponto em que desejamos amar e sermos amados por quem somos, a fé é capaz de centralizar a comunicação com nosso próprio eu, dando para nossa vida um propósito, uma ligação mais íntima e profunda do porquê existirmos. Essa relação com a fé inicia-se nos nossos primeiros momentos de vida, onde o ato de nascer por si só já é um marco do surgimento desse encontro.

Assim, cada criança projeta símbolos religiosos de acordo com sua maturidade e grau de afinidade com a sua cultura religiosa. Por exemplo, para algumas crianças

a imagem que fazem de Deus é como sendo de uma outra criança ou como uma pessoa idosa.

4.7 Personagens e correlação com fantasia infantil

É cada vez mais notável o quanto os personagens de desenhos e HQs povoam a imaginação das crianças, consumindo canais midiáticos que lhe apresentam criações representativas de superpoderes dos quais toda criança gostaria de possuir ou traços que façam com que a criança estabeleça uma afinidade com personagem, seja porque personagem usa óculos, cabelo ou algo da sua rotina.

Os aspectos vistos como positivos e desejados pelas crianças são os mencionados por elas como semelhantes ao do herói, em uma tentativa de internalizar os mesmos, as crianças aderem a alguns dos comportamentos que mais desejam, sendo esse um momento do desenvolvimento, de imitação de pessoas ou figuras de segurança, que auxiliam na relação com o self pessoal. (SOARES e CHALLHUB, 2004, p. 22)

É um aspecto que ganhou força na mídia como fonte de conhecimento de personagens ainda mais criativos com contextos que proporcionam às crianças a entrar na esfera imaginativa. Dessa forma, Giardello (2008) baseado em pesquisa refere-se que as crianças não deixaram de brincar de imaginar em função da TV, mas que os conteúdos assistidos aderem-se às brincadeiras, fazendo com que personagens de super heróis e heroínas sejam matéria prima para o imaginário e inventividade da criança.

4.8 Super-Heróis no processo de aprendizagem

Os amigos imaginários têm tido uma forte influência nos últimos tempos dos Super-heróis em suas diversas versões como desenhos, filmes ou HQs. Existem cada vez personagens com superpoderes inusitados que fazem com que as crianças estabeleçam uma afinidade entre elas e os super-heróis, as crianças acabam se relacionando com uma postura inspiradora e que podem se espelhar. Assim:

[...] os heróis estimulam nas crianças virtudes como a coragem de enfrentar desafios, vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais e combater o inaceitável. Neste cenário, eles representam os atributos que os humanos mais admiram em si próprios. Mais do que ídolos, são modelos a

serem respeitados e imitados. No entanto, não são desprovidos de medo e, justamente por isso, são fonte de coragem. (GFK INDICADOR, 2008)

Os super-heróis passam por gerações e ganham novas características tornando-os mais humanos criando vínculos com as crianças e adolescentes que abordam temas de seu cotidiano que apontam situações. Yunes (2014) traz alguns exemplos como de abusos físicos ou sexuais, abandono da família, bullying, negligência física e/ou emocional. Há ainda situações de risco que envolvem escassez de recursos, dentre eles financeiros, educacionais, emocionais e sociais, que influenciam na segurança e no bem-estar da criança e da família. Nessa perspectiva, podemos considerar:

A hipótese a ser pesquisada é de que há semelhanças a serem descobertas entre a vida dos super-heróis e a vida real de crianças e adolescentes que vivenciam diferentes condições de risco. Tais similitudes podem ser de grande valor como recurso para a criação e desenho de programas de educação ligados à área da saúde, ensino, assistência social e planejamento de políticas públicas. (WESCHENFELDER, 2017, p.48)

Com propósito de ajudar as crianças em tratamento Wilson (2013) cita o Hospital A.C Camargo Center em São Paulo que desempenham com pacientes da oncologia pediátrica o que eles nomearam como “Super Fórmula”, uma maneira de fortalecer a esperança e seu empenho em lutar contra o câncer. É assim:

a ala da oncologia pediátrica do hospital A.C. Camargo Center foi transformada em “Sala da Justiça”, alusão ao local da equipe de super-heróis nas HQs publicadas e promovidas pela DC Comics. Heróis como Batman, Aquaman, Mulher Maravilha, Lanterna Verde, entre outros da Liga da Justiça, fazem muito sucesso e são amplamente aceitos pelas crianças. A ala hospitalar foi toda redecorada: a sala de brinquedos transformou-se em Sala da Justiça e, nas portas e corredores, foram postos adesivos com a fachada apresentando uma entrada exclusiva para os pequenos heróis. (A. C. CAMARGO CENTER, 2014)

Acredita Weschenfelder (2017) que os super-heróis tiveram a intenção de promover expressões de resiliência nas crianças que estão vivenciando a doença com personagens como referência no confronto vitorioso contra a dor e o sofrimento. Super-herói em contato com medicação define comparações das lutas dos personagens contra o mal com a luta da criança com o câncer.

Existe uma relação intrínseca sobre a resiliência e a proposta dos super-heróis no tratamento de crianças com câncer, mas não apenas somente nesse contexto, como observamos a criança reconhece-se seja com super-heróis ou por uma

idealização sua de uma espécie de companheiro com quem ela vai passar por momentos de superação e com isso sentimento de resiliência se constrói, por ela acreditar que de fato possui poderes conseqüentemente a resiliência é “[...] trazer luz às metamorfoses pessoais e sociais que resultam em vida saudável e acima das expectativas em situações de extrema adversidade”(YUNES, 2015, p.93)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos fatos mencionados podemos concluir que o amigo imaginário está inserido na aprendizagem das crianças por estimulá-las a usar a criatividade através da imaginação, proporcionado pelas brincadeiras e histórias que lhes são apresentadas em sala de aula, refletindo na forma como a criança assimila e se identifica com aspectos que a conectem com o estudo.

Compreendendo o amigo imaginário como um recurso que expõe e sentimentos e pensamentos desenvolvidos pela criança, indica possíveis dificuldades, assim como, possibilita contribuir com a sua percepção a respeito do quão interessante é para ela essa representatividade simbólica, a forma como a criança concebe o ensino e tornando-o significativo.

No contexto escolar, entendemos que os professores podem utilizar o amigo imaginário como uma ferramenta pedagógica em seus planejamentos, a fim de potencializar as habilidades e competências que pretende desenvolver em seus educandos. Aos pais, é interessante que acompanhem o que está sendo demonstrado na capacidade representativa da criança e assim poder auxiliá-lo em suas demandas.

Atualmente, os personagens vêm se destacando cada vez mais no cenário infantil, uma vez que possuem relação com o brincar presente na cultura da infância. As crianças buscam nesses personagens referências para enfrentar situações difíceis e para externalizar o entendimento acerca da transcendência humana e do mundo que vivem.

Nesse sentido, o amigo imaginário abrange dimensões importantes existentes no processo de desenvolvimento infantil, colaborando com os diversos estudos relacionados ao universo da criança.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete, SOMMERHALDER, Aline. **O brincar**: linguagem da infância, língua do infantil. Revista Motriz, Rio Claro –SP, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas Escolares, Culturas De Infância e Culturas Familiares**: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2028100.pdf>>. Acesso em junho de 2019.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. **Reflexões sobre experiências brincantes de crianças na educação infantil**. Estudo realizado para Educere, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19389_9123.pdf>. Acesso em junho de 2019.

BECKER, Fernando. et al. **Função Simbólica e aprendizagem**. Coleção Epistemologia Genética e Educação, Ed. Educat, p.230. Porto Alegre, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **O cotidiano na Educação Infantil**, Secretaria da Educação a distância, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/87948357/Coletanea-O-cotidiano-na-educacao-infantil-Salto-para-o-futuro>>. Acesso em junho de 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORDEIRO, Mário. **O livro da criança**. Lisboa: A esfera dos livros, 2008.

DE LIMA, Liliana Correia. **Interação Família-Escola**: Papel da família no processo ensino-aprendizagem. Documento postado no Portal dia a dia educação. Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2009-8.pdf>>. Acesso em junho de 2019.

DIAS, Adelaide Alves. **Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil**: O que pensam os professores. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005, p.380. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a11v18n3>>. Acesso em junho de 2019.

FOWLER, James W. **Estágios da fé**. Sinodal, edição 1, p.278, 1992.

GUIMARÃES, Juliana Martins. **O que as crianças têm a nos contar?** O desenvolvimento do discurso narrativo e o imaginário nas narrativas de crianças de quatro e cinco anos. Trabalho de conclusão do curso (Especialização), Universidade Federal da Bahia, p.53, Bahia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19976/1/O%20QUE%20AS%20CRIAN%c3%87AS%20T%c3%8aM%20A%20NOS%20CONTAR.pdf>>. Acesso em junho de 2019.

KLEIN, Remí. **O lugar e o papel dos símbolos no processo educativo-religioso**. Estudos Teológicos, v. 46, n. 2, p. 74-83, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4602_2006/et2006-2e_rklein.pdf>. Acesso em setembro de 2019.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006

LAPLATINE, François; TRINDADE, Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1996. Disponível em: <<https://imagemerevolucao.wordpress.com/2010/05/28/a-imagem-a-ideia-o-simbolo/>>. Acesso em outubro de 2019.

LUSTIG, Andréa. et al. **Criança e Infância: Contexto Histórico Social**. UNEMAT, Mato Grosso, 2010. Disponível em: <<http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>>. Acesso em junho de 2019.

MARTINS, Josileide; JUNG, Hildegard Susana; DA SILVA, Louise Quadros. Ludicidade e desenvolvimento. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, p.58-82, Pernambuco, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/256/274>>. Acesso em junho de 2019.

MEIRA, Vanessa Raquel de Almeida. **A influência de contos infantis populares no desenvolvimento da fé nas crianças: uma avaliação em uma perspectiva adventista**. EST/PPG, p.137, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BR-SIFE/788/1/meira_vra_tm333.pdf>. Acesso em setembro de 2019.

MELO, Diego Gomes da Silva. et al. **O posicionamento dos pais sob a ótica dos amigos imaginários**. Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, p.9, Olinda. 2017. Documento postado em Psicologia, o portal dos psicólogos em 2018. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1158.pdf>>. Acesso em junho de 2019.

MODESTO, Monica Cristina; Rubio, J. A. S. **A importância do lúdico na construção do conhecimento**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, volume 5, n.º 1, 2014, São Roque – SP. Disponível: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf>. Acesso em junho de 2019.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil–Simbologia e jogo**. Porto Alegre: Ed. Prodil, 1994.

PAPALIA; Diana; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**. 8.ª edição. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do Símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. LTC. Edição 4. Rio de Janeiro, 2010.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução: Estela dos Santos Abreu, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1993.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: Uma relação marcada por preconceitos**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, p. 310. Campinas – SP, 2000.

SARTRE, Jean Paul. **L'imaginaire**. Paris: Gallimard, 1940

Taylor, M., Shawber, A. B., Mannering, A. M. Children's imaginary companions: What is it like to have an invisible friend? *In*: K. D. Markman, W. M. P. Klein & J. A. Suhr

(Eds.), **Handbook of imagination and mental simulation** (pp. 211-224). New York, NY: Psychology Press, 2009.

VELLUDO, Natália Benincasa, SOUZA, Débora de Hollanda. **Amigos Imaginários: Contribuições para o Desenvolvimento Infantil**. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, p.10, São Carlos –SP, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v34/1806-3446-ptp-34-e3432.pdf>>. Acesso em junho de 2019.

VELLUDO, Natália Benincasa, SOUZA, Débora de Hollanda. **A Criação de Amigos Imaginários: Uma Revisão de Literatura**. Revista PUCRS, p. 25-37, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/16406/12944>>. Acesso em junho de 2019.

WESCHENFELDER, Gelson Vanderlei. **Os super-heróis das histórias em quadrinhos como recursos para a promoção de resiliência em crianças e adolescentes em situação de risco**. Repositório Institucional Unilasalle. p.176. Canoas-RS, 2017. Disponível em: <<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/761>>. Acesso em novembro de 2019.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2007, p.83. Disponível: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>>. Acesso em junho de 2019.

CAPÍTULO 4

A INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DEBATE EM TORNO DOS LIMITES

Adriana Silveira²⁵
Hildegard Susana Jung²⁶

1 INTRODUÇÃO

A criança nem sempre foi vista como é na atualidade. Do ponto de vista histórico, as crianças aparecem como categorias quando se começa a separar as pessoas umas das outras e criam-se categorias dentre elas. Antes da modernidade e desta estratificação, as pessoas viviam nos mesmos ambientes, usufruíam das mesmas condições e partilhavam dos mesmos acontecimentos, independentemente de sua idade. Isso significa que a criança era compreendida como um mini adulto (ARIÈS, 1981). Dessa forma, podemos compreender que o próprio conceito de infância é algo relativamente recente, historicamente falando.

Por sua vez, o mundo líquido descrito por Bauman (2007) como inconstante e até vertiginoso, caracteriza um período no qual temos pouco tempo, pouca paciência e muitos afazeres. Nesse cenário, as redes sociais ocupam também uma parcela significativa de tempo, o reduz as horas de conversa com os filhos, com os amigos, com os seres humanos entre si de uma forma geral. Estaríamos, então, retornando a uma “adultização” da infância? Ao observarmos, enquanto docentes, alguns comportamentos, seja na argumentação das crianças, na forma de se vestirem, no uso de maquiagem pelas meninas (ainda pequenas), talvez poderíamos pensar que sim.

A criança precisa de orientação de um adulto para a sua socialização e sua escolarização, pois é nesta fase que se desenvolve a personalidade humana. É uma situação comum hoje em dia, os pais trabalham muito e com menos tempo para se

²⁵ Discente do curso de Pedagogia da Universidade La Salle-Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob orientação da profa. Dra. Hildegard Susana Jung. E-mail: adrisilveira09@gmail.com.

²⁶ Doutora em Educação. Docente e coordenadora do curso de Pedagogia na Universidade La Salle Mestre. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

dedicarem à educação, evitando dizer não aos filhos. Os filhos, então, têm grande potencial para ser indisciplinados e agressivos, não querendo participar das atividades propostas pelos educadores (MACHADO, 2002).

De acordo com Nogaro, Jung e Conte (2018), cada vez mais se torna frágil o limite entre a criança e o adulto, o que os autores consideram como uma das consequências do mundo líquido contemporâneo. Segundo relatam, no contexto atual, “pais e professores tornam-se cada vez menos sapiens e a informação e opiniões midiáticas ganham mais força e espaço” (NOGARO, JUNG e CONTE, 2018, p. 762) no que se refere ao trato com as nossas crianças.

Também neste sentido, Javeau (2005) se mostra mais veemente, quando acredita que o mundo atual está expulsando as crianças do jardim de infância. Claro que não se trata de uma afirmação literal. O autor acredita que estamos vivendo um retorno da adultização das crianças, não lhes permitindo a experimentação, o lúdico, o ócio, enfim, exigindo delas um comportamento adultizado.

Tomando como ponto de partida as ideias apresentadas, o presente artigo tem como objetivo suscitar o debate em torno da indisciplina na Educação Infantil nos dias de hoje, sob o ponto de vista da falta de limites por parte dos alunos. Após esta breve introdução, apresentamos a metodologia utilizada, seguida do referencial teórico. Na continuação, constam as discussões em torno dos resultados da pesquisa. Fechamos o trabalho trazendo as considerações finais e as referências que embasaram o debate.

2 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, segue as orientações de Gil (2008) no que se refere a uma revisão bibliográfica. De acordo com o autor, as pesquisas qualitativas não utilizam cálculos matemáticos, tampouco variáveis, para a análise de seus resultados. Dessa forma, seguimos suas recomendações, quando explica que os passos de uma pesquisa científica devem incluir “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Assim, seguindo as orientações do autor citado, a pesquisa seguiu as fases mencionadas, as quais descrevemos na sequência.

Num primeiro momento, reunimos o material de consulta que consistiu, basicamente, em artigos científicos da plataforma Capes Periódicos²⁷, bem como livros do acervo da Biblioteca da Universidade na qual se concebeu a pesquisa, bem como documentos legais. Na sequência, o material foi categorizado de acordo com o objetivo do estudo. A partir daí, perseguindo as questões que foram surgindo relativamente à temática, iniciamos o trabalho de interpretação e redação do artigo, o qual ocorreu de forma coletiva por parte das autoras, utilizando o recurso Google Drive, o qual permite o trabalho síncrono e assíncrono.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

As autoras Vergés e Sana (2012, p. 17) relatam que indisciplina não é algo estático, tampouco uniforme. Pode ser causada pela falta de interesse do aluno e de pouco conhecimento do conteúdo pelo professor, pela vivência familiar e, sobretudo, pelo meio social em que o aluno está inserido.

Neste sentido, Brazelton (2005, p. 46) explica:

Cada criança é única, que dispõe de uma personalidade própria e de um caráter que com certeza é diferente de outros. Sem disciplina, o desenvolvimento moral não ocorreria. Sem a capacidade de entender a perspectiva de outra pessoa, a regra de ouro não pode ser apropriada. Todavia, não pode ser seguida a menos que uma criança os tenha sido capaz de se apropriar da disciplina dos pais.

No ambiente escolar devem ser conservadas as regras que regulamentem o comportamento e a convivência daqueles que neles estão incluídos. É possível compreender o comportamento a partir deste contexto e promover estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos alunos de maneira individualizada. Entretanto, não podemos deixar de estabelecer os limites, ajudar a controlar impulsos, lidar com suas emoções, respeitar as necessidades, sentimentos e direitos dos outros. Segundo explicam Vergés e Sana (2012, p.56),

A maioria dos comportamentos infantis é aprendida por meio da imitação, da experimentação e da reprodução de gestos e atitudes dos pais, cujas práticas de criação são aspectos que interferem no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, refletem-se no comportamento da criança no ambiente escolar.

²⁷ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

De acordo com as autoras, a escola é como um ensaio para a vida em sociedade e, assim como na sociedade, na escola também precisamos de um conjunto de normas para reger o nosso convívio de forma harmoniosa. Da mesma forma, Piaget (1977) compreende que essas regras precisam ser vivenciadas, compreendidas e discutidas, pois a criança pequena ainda não tem convicções formadas a respeito da origem das regras. A suas ideias constituem apenas indícios de sua vivência em família ou no seu meio social.

Assim, chegamos a um ponto importante, que é o dos limites na vida em família. Neste sentido, “insistentemente nos perguntamos sobre onde chegaremos ou o que se espera do futuro. Qual o espaço para a escola na educação das crianças quando estas estão imersas e envolvidas inteiramente pelos artefatos tecnológicos-midiáticos?” (NOGARO, JUNG e CONTE, 2018, p. 746). De acordo com os autores, a tecnologia tem inúmeros benefícios, mas é necessário saber dosá-la e reservar algum tempo para as conversas, para ócio criativo e para a empatia. Estas estratégias auxiliam a formarmos uma pessoa que tem mais facilidade de relacionamento com os demais e, além disso, compreende seus limites, pois já os está testando nas relações sociais das quais participa.

Segundo Araújo e Sperb (2009) os limites são representados como fronteira a ser respeitada em prol da moralidade. A prática do diálogo é um recurso presente nas narrativas das mães e professoras, assim como a necessidade de tolerância, não somente da parte dos adultos para com os pequenos, mas entre as pessoas de forma geral, sejam estas crianças ou não. De acordo com os autores, a infância é a fase na qual nós nos conhecemos como parte integrante da sociedade. Na escola é possível vivenciar isso, conhecer a respeito do mundo, conhecer também muitas crianças iguais ou diferentes, brincar, divertir-se e experimentar mudanças na sua rotina. Neste momento é que a criança se depara com os limites, pois se em casa tudo pode, a escola é um local no qual é necessário respeitar algumas regras de convivência.

Neste sentido, a pesquisa de Araújo e Sperb (2009) trouxe narrativas de mães e professoras com relação à construção dos limites na vida das crianças durante a Educação Infantil. Neste estudo, “As professoras atribuem a responsabilidade da falta de limites às famílias, já as mães não percebem a escola como uma aliada no processo de construção de limites” (ARAÚJO, SPERB, 2009). Ambas, entretanto,

demonstram muitas dúvidas e culpa no que tange ao processo de construção dos limites das crianças nesta fase.

3.1 A síndrome do Imperador: desafios para a educação contemporânea

De acordo com Zolet (2019), crianças que mandam na casa, são agressivas com os pais, com as babás e com os professores, escolhem o que vão comer, o que vai ser visto na televisão até mesmo o horário para ir dormir, sofrem da síndrome do imperador. A autora explica que

Esta síndrome é resultado de uma série de fatores, incluindo as mudanças socioculturais da última década que levaram os pais a terem menos tempo para ficar com os filhos e, por isso, ficam mais propensos a aceitar as birras e a superproteger, compensando, assim, a ausência. Outro condicionante é o modelo de educação autoritária na qual os pais foram submetidos, ou seja, ambientes de muita repressão, mágoas e culpa. Para fugir dessa matriz e não a replicar, muitos pais acabam afrouxando as rédeas e tornam-se reféns emocionais dos filhos ao serem lenientes com caprichos e birras deles (ZOLET, 2019, p. 64).

O mais grave é que, segundo a autora, quando a síndrome do imperador não é devidamente tratada, a mesma pode evoluir para casos mais graves, bem como patologias, como o Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD). A doença se caracteriza pela agressividade e violência, e seu tratamento exige terapia individual e familiar, além de medicamentos, quando for o caso.

Por outro lado, Viana (2013, p.46) explica que a “passividade e permissividade dos pais resulta, gradualmente, em resignação”. Por isso acaba sendo frequente observarmos, principalmente perante as queixas da escola com relação ao comportamento dos filhos com a síndrome do imperador, pais que se mostram resignados com a condição de seus filhos, numa atitude passiva e resignada com a situação.

3.2 A atuação docente na construção dos limites

Como explica Vergés (2012), para que a construção do desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil ocorra com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo, pontos como: a interação das crianças de mesma idade e de idades diferentes; a individualidade e a diversidade; o

grau de desafio colocado pelas atividades, que devem ser significativas. Como podemos perceber, a escola se apresenta como um dos primeiros espaços de socialização da criança e, portanto, quanto mais houver interação com as outras crianças e com um espaço que não é o lar, mais facilmente ocorrerá a construção do desenvolvimento cognitivo, processo que também ocorre paralelamente à percepção de que há regras de convivência que precisam ser respeitadas.

O docente deve procurar as causas para a falta de limites. Geralmente, não se trata de uma causa única, e esta pode ser interna e também externa à escola. O professor pode ver se a causa está nas influências midiáticas-tecnológicas, como quando há o consumo de programas e/ou jogos de conteúdo inadequado para a idade da criança, ou se existe a causa está no ambiente familiar. Neste sentido, Garcia (1999, p. 104) explica que, frequentemente, “na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção disciplinar que os professores praticam podem reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina”. Ou seja, atitudes violentas e repressoras também poderão causar revolta e violência.

Na prática, se desejamos que a educação escolar que venha a representar mudanças (FREIRE, 1991), deve-se cultivar uma postura - sobretudo entre os professores - de interesse e compromisso pelas metas, realizações e problemas dos estudantes, bem como de apoio às suas atividades curriculares e extracurriculares. Significa, de acordo com o autor, que o diálogo se constitui em uma estratégia valiosa na construção dos limites e da disciplina escolar, uma vez que levará em conta o contexto do aluno, oferecendo-lhe a oportunidade de expressar-se sobre os seus dilemas e as suas dificuldades, bem como sobre suas conquistas e alegrias.

3.3 Análise e discussão dos dados

A escola se trata de um local de aprendizagem e convívio social. Trata-se do primeiro círculo de convívio da criança fora do seio familiar.

3.4 O mundo líquido e a sociedade contemporânea

Hoje em dia as relações estão cada vez mais líquidas, como alerta Bauman (2007), ou seja, se dissolvem rapidamente e as crianças também estão neste mundo

sem entender o que se passa. Observamos, seguidamente, que seus pais não conseguem mais constituir aquelas relações sólidas que existiam no passado. Assim, a busca pela felicidade nos momentos passageiros faz com que a criança não estabeleça laços para a vida toda.

Nesse cenário, muitas vezes as crianças ficam sem referência em sua vida, pois um dia seus pais estão juntos e em outro momento não estão mais. Assim, sucessivamente, outros aspectos da vida como o trabalho da pessoa responsável, o lugar de moradia, tudo pode mudar muito rapidamente. Como professores, presenciamos esses ocorridos com bastante frequência.

Podemos perceber que, assim como explica Bauman (2007) e Sousa Santos (2002), há certa inconstância nas relações, o que causa, como dizem, uma vertigem, uma desorientação nos mapas. Outra questão perceptível apontada pelos autores é o consumo, o qual se torna tudo tão descartável, que inclusive os relacionamentos entram nesse patamar. Assim, a crise da sociedade contemporânea reside na efemeridade das relações, nas aparências. Neste sentido, as redes sociais facilitam muito os relacionamentos, pois na rede social a pessoa é bonita, vive bem, é um "cidadão de bem". Entretanto, nem sempre a realidade condiz com o que se apresenta.

3.5 A questão da maturidade dos pais

Não raro, nós professores nos deparamos com uma espécie de desabafo dos pais dos nossos alunos no que se refere à tarefa de colocar limites aos seus filhos: "Não sei mais o que fazer!". Estaríamos vivendo uma crise de limites? Autores como Garcia (1999) explicam que os pais se culpam muito pela falta de tempo para com seus filhos, agindo então ora muito permissivos e ora muito autoritários. Dessa forma, as crianças perdem a referência sobre o que podem e o que não podem fazer. Quando isso ocorre, não conseguem se organizar nas tarefas diárias de casa, pois os pais, sendo permissivos, deixam as sem uma rotina a ser seguida.

A questão da rotina e da colocação de limites à criança demanda grande maturidade por parte dos pais, além de tempo. Este parece ser, segundo Bauman (2007), um dos fatores mais preciosos e mais raros no mundo líquido. É necessário ter tempo para o trabalho, para a família, para a escola, etc. Além disso, a tecnologia

acabou tornando mais líquido ainda nosso tempo, pois as demandas do trabalho chegam a qualquer momento e não mais somente no período em que estamos no trabalho. Além disso, há a questão das redes sociais, que também tomam tempo dos pais. Neste sentido, de forma ainda bastante tímida, começamos a perceber algumas campanhas de otimização do tempo, de atenção às crianças, as quais esperamos que possam tomar uma proporção mais robusta em breve.

3.6 A escola como lugar de construção de limites e valores para pais e filhos

Quando a criança não aprende limites em casa, na escola os professores muitas vezes têm de fazer o papel dos pais. Seja ouvindo o que as crianças têm para falar, seja explicando o que pode e o que não pode ser feito. A escola é o primeiro ensaio da criança para a vida em sociedade e, portanto, é lá que a questão dos limites é colocada à prova, uma vez que o espaço escolar precisa contemplar a diversidade, a inclusão e o ritmo de cada um, de cada uma.

Uma criança que não se sente amada em seu lar pode refletir na escola a agressividade e a falta de limites, como explicam Zolet (2019) e Viana (2013). Dessa forma, como professores, percebemos que a escola muitas vezes, ao mesmo tempo em que precisa construir limites e valores na vida das crianças, também precisa educar os pais. Daí a importância da participação da família na vida escolar, de maneira que formemos uma comunidade educativa, baseada no diálogo, no respeito mútuo e no acolhimento, como ensina Freire (1991).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo traz muitas reflexões sobre a questão dos limites na escola e, inclusive, na família. Foi possível compreender que a crise de limites para as crianças da Educação Infantil, o que muitas vezes ocorre inclusive em casa, tem relação com o comportamento de pais permissivos e pouco afetivos.

A indisciplina das crianças tem muita relação com a maneira como são tratadas nos primeiros anos de suas vidas, bem como com a maturidade dos pais. Nesse contexto, a escola se apresenta como um lugar de construção de limites e de valores, tanto para as crianças, como também para os pais.

Ficam ainda muitos questionamentos e novas reflexões possíveis, como o papel das redes sociais no agravamento da crise de limites, pois as mesmas acabam ocupando uma grande parcela do já escasso tempo dos pais junto aos seus filhos. Outro viés de questionamento se encontra no uso que fazemos da tecnologia. Seria ela também uma das razões pelo encurtamento do tempo que estamos perdendo para o convívio familiar?

O que podemos afirmar, levando em conta a nossa experiência docente, bem como as leituras realizadas, é que a escola é um lugar de convivência e de construção de valores e de limites, pois é nela que as crianças ensaiam a sua vida social. Dessa forma, cabe a nós, educadores, buscar mais e mais a inclusão das famílias nas nossas práticas escolares e na construção conjunta de valores e de limites na vida das crianças, como uma verdadeira comunidade educativa.

5 REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M; KREUTZ, L. Decorrências da Representação sobre o papel docente na construção de limites com crianças da Educação Infantil: desafios e possibilidades. *In: Anais do V Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. 2010. p. 17-20.
- ARAUJO, G. B.; SPERB, T. M. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em estudo**. Maringá. vol. 14, n. 1 (jan./mar. 2009), p. 185-194, 2009.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMAN, Z. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Editor Jorge Zahar, 2007.
- BRAZELTON, B. As Necessidades Irredutíveis da Criança. In: J. Gomes Pedro. **Mais Criança: As Necessidades Irredutíveis**. Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria, Faculdade de Medicina de Lisboa, p. 45-51, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de desenvolvimento**, n. 95, p. 101-108, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- INDALÉCIO, A. B.; RIBEIRO, M. G. M. Gerações Ze Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. **Revista UNIFEV: Ciência & Tecnologia**, v. 2, p. 137-148, 2017.

JAVEAU, C. Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago.2005.

MACHADO, P. **Comportamento Infantil**: Estabelecendo limites. Porto Alegre: Mediação, 2002.

NOGARO, A.; JUNG, H. S.; CONTE, E. Infância: desaparecimento ou metamorfose?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 3, p. 745-765, 2018.

PIAGET, J. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Leya, 2013.

VERGÉS, M. R. M.; SANA, M. A. **Limites e indisciplina na Educação Infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

VIANA, S. Um Mundo Grande Demais: Psicopatologia do Desenraizamento e Juventude. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, n. 25, p. 40-54. 2013.

ZOLET, L. **Síndrome do Imperador**: Entendendo a mente das crianças mandonas e autoritárias. Foz do Iguaçu: Epígrafe Editorial e Gráfica LTDA, 2017.

CAPÍTULO 5

DIFERENTES PERCEPÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claiton Maciel Heida²⁸
Elaine Conte²⁹

1 INTRODUÇÃO

Motivar e manter o interesse de uma criança de ser alfabetizada é um desafio na contemporaneidade, exige que o educador tenha sob seu domínio muitas técnicas e uma boa formação, é preciso a) descobrir em que nível sua turma está ou seja conhecimentos prévios; b) ser capaz de prender a atenção das crianças; c) desenvolver do conteúdo exigido nas escolas de ensino fundamental, porém como realizar estas tarefas se as aulas neste nível passam a ter critérios mais tradicionais e com atrativos lúdicos praticamente ausentes. Partindo desse objetivos, na tentativa de descobrir a veia imaginativa do lúdico no processo de aprendizagem, iremos construir esse trabalho de pesquisa e analisar as falas de importantes teóricos(as) como Brasil (2017), Craidy (2001), Gordon (2000), Hermann (2003), Jung (2018), Kaercher (2001), Kishimoto (2011), Martins (2018), Miranda (2002), Santos (2019), Silva (2018) e Vygotsky (2008).

A escolha do tema centra-se no encantamento deste pesquisador ao compreender como as atividades que envolvem a corporeidade, a motricidade e os jogos mediam no desenvolvimento das crianças de forma vasta e as auxiliam a exteriorizar o seu mundo e seus desejos internos. Consideramos que a importância dessas atividades no meio escolar, sendo que, a corporeidade, a motricidade e os jogos possibilitam que a criança se sinta parte do contexto educativo, não como uma mera reprodutora de ordens e conteúdos passados pelo professor, mas sim, como participante ativa de todo o processo educacional. Apreciar a criança e suas ações, é também, apreciar um ser ansioso de conhecimentos e que tem muito mais a nos ensinar, do que o contrário.

²⁸Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculado (a) na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da professora Elaine Conte.

²⁹ Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Doutora em Educação. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

A educação Infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, são etapas da educação completamente encantadoras, pela especificidade de cada ser que se descobre nestes momentos de escolarização. Podemos perceber que quando a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental, ela desloca-se para a escola com toda a energia do mundo, sedenta por novos conhecimentos, e por novas aprendizagens. De repente, encontra-se em um ambiente onde precisa ficar quieta, sentada, como um mini adulto, ser disciplinada e sem poder questionar nada, apenas reproduzindo aquilo que é dito pelo professor. Esse é o aluno pretendido por muitos professores, que acabam por esquecer, de que por trás desta criança, existe uma enorme vontade de brincar e aprender, como afirma Wajshop (1995, p. 11):

Reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silêncio, passividade, submissão às regras e rotinas muitas das quais sem objetivos claros, encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente.

Durante a trajetória de uma criança na educação infantil, ela é continuamente estimulada por seus professores a aperfeiçoar-se plenamente por meio de brincadeiras e jogos grupais, nutridos do teor lúdico (como o faz de conta, o abstrato), essa etapa do processo é imprescindível para o letramento e a alfabetização da criança, de si e do mundo, Kishimoto (2011, p.41) afirma que:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Usualmente, os jogos e brincadeiras com intensidade lúdica são realizados com maior assiduidade na educação infantil. E, quando a criança ingressa para os anos iniciais, há uma redução destas atividades lúdicas, fazendo com que as aulas se tornem cansativas e desinteressantes. Nesse sentido, esta pesquisa tem por intuito instigar o leitor ao debate sobre a ludicidade no que diz respeito à estratégia metodológica no processo de alfabetização.

Com base nesta breve explicação, apresentamos a problemática de pesquisa: Como as atividades que envolvem a corporeidade, a motricidade e os jogos interferem no desenvolvimento das crianças? Sobre a organização deste artigo, após esta breve introdução, apresentamos a metodologia da pesquisa realizada, seguida do seu

referencial teórico. Dando prosseguimento às análises e discussão dos dados e, por último, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Depois de inúmeras leituras em livros, teses, dissertações e artigos, elaboramos uma análise sobre como a evolução da criança de seis anos ocorre, percorrendo sobre diferentes teóricos. Ainda observamos como o brincar e as atividades lúdicas permanecem presentes na vida da criança, desde o seu nascimento, e são insubstituíveis para o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Abordaremos em seguida, a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras a partir de teóricos como Brasil (2017), Craidy (2001), Gordon (2000), Hermann (2003), Jung (2018), Kaercher (2001), Kishimoto (2011), Martins (2018), Miranda (2002), Santos (2019), Silva (2018) e Vygotsky (2008).

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de revisão de literatura, construída por meio da coleta de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2015 a 2020. O mapeamento foi realizado por meio das seguintes palavras-chave: Brincar, Educação Infantil, Ludicidade, Séries iniciais. Foram coletadas em novembro de 2020 o número de três (3) dissertações e quatro (4) teses de doutorado, a saber: Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG (REGINA ROSA DOS SANTOS LEAL, 2016), A corporeidade criança vai à escola? (JOSÉ CARLOS DOS SANTOS, 2019), O corpo entre o riso e o choro na classe hospitalar (JÚLIO CÉSAR RODRIGUES, 2016), Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental (VALÉRIA CIABOTTI, 2016), Alfabetização no ensino fundamental: novas bases curriculares (NATÁLIA BORTOLACI, 2015), Metodologia de projetos no ensino das ciências - Reflexão, estratégia e prática metodológica no 5º ano do Ensino Fundamental na escola São Pedro Parananema - Parintins/AM (DENIS DE OLIVEIRA SILVA, 2016) e A formação lúdica docente e a universidade: Contribuições da ludo biografia e da hermenêutica filosófica (TÂNIA RAMOS FORTUNA, 2011).

O estudo interpretativo de pesquisas rastreadas no campo da educação possibilita a compreensão da temática no campo socioeducacional, lançando novos olhares como um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula o enfrentamento e a abertura aos outros conhecimentos e formas de perceber o mundo enquanto propósito para a transformação pedagógica. A partir da interpretação dos dados (teses e dissertações) sobre a temática em articulação com as práticas lúdicas da realidade escolar, questionamos e trazemos novos sobre as diferentes percepções do lúdico para os processos de aprendizagem na educação infantil e séries iniciais. Tais conhecimentos rastreados corroboram nas relações teórico-práticas para compreender as trilhas de aprendizagem que as experiências educativas norteadas pela ludicidade podem despertar, tendo a curiosidade como impulso para aprender, que dá possibilidades às condições dos jogos inventivo do diálogo e interação coletiva (HERMANN, 2003). A hermenêutica busca a reflexão crítica em perspectiva criativa sobre aquilo que vemos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências enquanto movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências criativas no mundo (HERMANN, 2003).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando o movimento, as atividades de socialização, a interação, a espontaneidade e a expressividade como primordiais nesta etapa de escolarização, impõe-nos substituir práticas mecânicas ainda existentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental por procedimentos pedagógicos que valorizem a vivência da motricidade, dos jogos (pedagógicos) e da corporeidade em si, razão da preocupação deste trabalho de conclusão de curso. Acreditamos que a inserção dos estudos da corporeidade, da motricidade e dos jogos na educação é importante para que o profissional docente possa explorá-lo no sentido de aprimorar sua ação pedagógica propiciando aulas interessantes, interativas e dinâmicas, além de ir ao encontro do que as crianças mais gostam, que é aprender brincando, expondo a sua alegria, seus conhecimentos.

Com a inserção das crianças cada vez mais novas no ensino fundamental, as escolas precisam constituir-se em um novo espaço de vivência, de relações sociais e de reconstrução do conhecimento, situado fora do ambiente familiar. Pois as

expectativas vividas pela criança na escola são decisivas na constituição do seu “eu”. Surge assim, alguns questionamentos, tais como: O lúdico encontra-se presente nas ações pedagógicas do professor? Qual a diferença entre corpo/corporeidade e movimento e motricidade?

Marcellino (2000, p.12) afirma o quanto seria bom se a infância fosse marcada pelo lúdico, pelas brincadeiras e brinquedos, e o que mais temos atualmente são crianças impedidas de realizar o que mais gostam, que é o brincar. Abdicam de serem crianças e passam a ser alunos. Em 2013 é estabelecida a Lei nº 12.796/2013 que as crianças a partir dos 4 anos de idade terão de ir à escola, este novo documento ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. Portanto esse ajuste à lei foi desconstruindo a ideia do senso comum de que as escolas de educação infantil eram apenas locais para cuidados de aspectos físicos tais como higiene e alimentação. As instituições escolares, professores, políticos e todos os demais envolvidos com o ensino infantil passaram a promover e defender o direito da criança se desenvolver de forma integral, já em seus primeiros anos de acesso à educação.

Em 2015 foi aberto para consulta pública o documento Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), que apesar de estar previsto na Constituição Federal de 1988 sua primeira versão foi redigida em 2014. No entanto essa abertura permitiu que a sociedade pudesse contribuir de forma ativa com suas sugestões e opiniões sobre a educação no Brasil, 45 mil escolas participaram do processo, que levou a segunda versão em 2016, esta versão viajou por todos os estados do país, sendo debatida em congressos e seminários, para que em Dezembro de 2017 a terceira versão fosse homologada pelo MEC - Ministério da Educação.

Todo esse percurso de leis e documentos norteadores da educação permitiram que as escolas de educação infantil se transformassem em fortes ambientes de desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Porém o aspecto que queremos chamar a atenção dos leitores deste artigo é o direito da criança de brincar.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e

delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017).

Devido a todo este movimento político, social e de direito que ocorreu no passado, na contemporaneidade as escolas de educação infantil passaram a ser referência em aproximar as crianças de seu ambiente educacional convidando-as a interagir com os colegas através de brincadeiras e jogos estes carregados de ludicidade e muito faz de conta. Percebemos que o mais importante é criar possibilidades de aprendizagem, os professores conseguem orientar as brincadeiras para que as crianças desenvolvam habilidades como: autonomia e empatia, um exemplo claro é a musicalização que não deixa de ser um ato de brincar que bem explorado pelo educador atuará no desenvolvimento cognitivo, físico e social ao mesmo tempo.

Quando a criança começa a frequentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível, familiar e aconchegante. Além das novidades do ambiente físico, o mundo sonoro é completamente desconhecido. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. [...] O canto é uma atividade eminente social, é uma abertura para o outro e um enorme enriquecimento pessoal. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 130).

A musicalização nas escolas de educação infantil agregada de brincadeiras e jogos cooperam significativamente para auxiliar professores na rotina das crianças, tem jogo do silêncio no horário de dormir, tem brincadeira de trem para realização de filas, tem roda cantada para ensinar a lavar as mãos, enfim são muitas as brincadeiras e jogos que ajudam o educador a atingir com sucesso seus objetivos (ensinar).

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos — tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...]. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Em algum momento da sua vida você provavelmente já precisou transformar uma colher em um helicóptero, um avião ou carro de polícia para alimentar uma criança corretamente, não? Então, esse ato não deixa de ser considerado um faz de conta, e você enquanto adulto foi capaz de perceber a necessidade de criar um

ambiente lúdico para que essa criança realiza-se com prazer o que desejava, essa percepção é a verdadeira expertise de um professor, um pai, um tio, um avô, etc... em se promover o aprendizado através do faz de conta, na maioria das vezes o resultado é satisfatório e posteriormente a isso se obteve mais um importante passo no desenvolvimento e aprendizado dessa criança. Portanto:

[...] quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam. Aquilo que a criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo (GORDON, 2000, p. 3).

Se as brincadeiras, jogos e o faz de conta se fizeram tão presentes no cotidiano das crianças durante o período da educação infantil como podemos ver, em que momento se perde essa virtude por esse método homogeneizador de ensino nas séries iniciais... De acordo com Fortuna (2011, p. 67-68), considera o brincar uma atividade essencial na formação do ser humano, pois ajuda-nos a definir o que somos, em termos de inteligência, criatividade, emoção, etc.

Brincar é, por isso, uma atividade fascinante. Entretanto, este mesmo fascínio é responsável, ao menos em parte, pelo desprezo que a acompanha, como já sublinhei em outro lugar (FORTUNA, 2005). O que de fato pode erguer o brincar a um lugar digno na vida da criança, não é o olhar científico, que não contém nenhuma paixão, pois o ato do brincar não se apresenta como uma mera atividade precária, instável e imponderável. Sendo assim, esta é a razão de seu encanto.

Para Vygotsky (1991), significativo, de fato, no jogo, é a concepção de uma circunstância utópica, por intermédio da qual a criança concomitantemente se desempareda da vivência e, também, a controla, está evoluindo seu pensamento abstrato. Segundo esse autor, o brinquedo cria uma “Zona de Desenvolvimento Proximal”, também conhecida como ZDP, pois através dele a criança vai mais longe do que o seu próprio nível de desenvolvimento real estabelece, investigando seu nível de desenvolvimento potencial. Vygotsky, no entanto, reconsidera a noção de liberdade correlacionada ao jogo, determinando que ela é ilusória, uma vez que as ações são, ao fim e ao cabo, dependentes dos objetos com os quais se brinca.

Instigá-los da relevância para a aprendizagem, todavia, não é nada simples. Diversos educadores procuram a sua identidade na refutação entre brincar e o estudar: os educadores das crianças bem pequenas contestando-se a reconhecer a

sua atribuição pedagógica possibilitam o brincar; já os educadores das outras séries, do ensino fundamental até o ensino superior, propiciam o estudar.

Defender o brincar dentro da escola não significa se descuidar da responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento (SAUTOT, 2006; SARLÉ, 2001; 2006; CABRAL, 2001; GRANATO et. al. 2004). Muitos críticos das pedagogias que apresentam o brincar na sala, temem a entrada do lúdico, pois acreditam atrapalhar a aprendizagem. Obviamente, temos de dosar o aprender, o brincar e o ensinar, para que os três funcionem em conjunto. Conciliando sempre com os objetivos pedagógicos propostos.

Vivenciados na brincadeira, cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais á aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. Assim, no sentido amplo, todo jogo é educativo. É por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque se pretendeu ensinar um conteúdo específico do currículo escolar por meio de um jogo. (FORTUNA, 2011, p. 82)

Retornando às relações entre o brincar e o aprender, anseio imaginá-las, neste momento, no âmbito da sala de aula: a essa conjunção nomeio de aula lúdica. Nada obstante, não é necessário jogar o tempo todo a fim de que uma aula passe a ser lúdica. Compreendo aula lúdica como uma aula ludicamente inspirada, na qual as características da brincadeira estão presentes, podendo-se configurar como uma aula ludiforme³⁰.

Por fim, a aula lúdica, com jogos pedagógicos lúdicos, ou que foi inspirada ludicamente, acentua os processos do aprender e do ensinar brincando, desta maneira, valorizando e, também, reconhecendo os múltiplos produtos dele decorrentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desfrutamos do título desta seção, apenas para o cumprimento de uma pesquisa científica. Pois, segundo Moreira (1990, p. 185), “uma pesquisa que é desenvolvida sob a ótica qualitativa, com abordagem centrada no fenômeno situado,

³⁰ Empregada pela primeira vez pelo pedagogo italiano Aldo Visalberghi na década de 1950, para designar atividades que contêm algumas características lúdicas, como: estabilidade, progressividade e comprometimento.

não recomenda conclusões, pois isto dá a ideia de produto, de algo acabado, que é incompatível com a interpretação realizada”. Desfrutamos da percepção de que este trabalho não se conclui por aqui, ele unicamente se transforma em anseios, para futuros professores darem continuidade.

A décima primeira tese de Benjamin, que foi um filósofo e sociólogo judeu alemão, sobre a técnica do escritor é enfática: “não escreva a conclusão da obra no local de trabalho habitual. Nele você não encontraria coragem para isso”. (BENJAMIN, 1987, p. 31). E eu? Será que possuo coragem para concluir a redação deste trabalho de conclusão de curso? Afinal, confesso que concluir a graduação, tem representado para mim, uma imensa aventura existencial, abrangendo desde o desafio da escrita, até a reunião e seleção de leituras e interesses em harmonia com a temática do trabalho.

Não serve de consolo suficiente para esse momento de encerramento de ciclo, saber com Gadamer, que “um texto não é um objeto dado, mas uma fase na realização de um processo de entendimento”. (GADAMER, 2007, p. 398). Se lá no começo do texto, a preocupação era com a tentação de subverter a ordem da narrativa, assim, atropelando os fatos, pressentindo, de maneira constante, tal como Lessing (2007, p. 58), “as sombras de eventos futuros”, agora, no seu final o que sobrevém é a apreensão em pensar que posso ter deixado algo de fora: como por exemplo algo que seja considerado imprescindível do ponto de vista de todo o esforço realizado e da coerência com os objetivos estudados.

Considerando a relevância do desenvolvimento preparatório na educação infantil como base para a vida estudantil do aluno, o saber e o brincar aplicados com intencionalidade, se fazem necessários para a construção da aprendizagem, utilizando-se do lúdico como seu principal instrumento. Essa metodologia de ensinar brincando é a combinação perfeita, levando em consideração as necessidades da idade em questão.

A dinâmica do brincar faz parte da práxis regular da vida das crianças, e apenas distingue-se de acordo com a fase e idade do grupo infantil. É por meio do brincar que a criança passa a interagir com o seu mundo, bem como, o mundo que existe ao seu redor, explorando e apresentando as suas realidades, necessidades e sonhos. A brincadeira expressa a forma que uma criança reflete, organiza e desorganiza, constrói, desconstrói e reconstrói o mundo todo à sua maneira. É o espaço onde a

criança pode se expressar, de modo simbólico, seus desejos, sentimentos agressivos, medos, suas fantasias e, também, os conhecimentos que ela vai construindo a partir das experiências vivenciadas.

O objetivo desta pesquisa, de se aprofundar em estudos teóricos, se justifica pelo fato de que a ludicidade tem grande relevância na construção de conhecimentos da criança, e por outro lado, a ludicidade que se utiliza na educação infantil e possibilita grandes avanços em seu processo de aprendizagem. É necessário investirmos e acreditarmos na mudança das ações pedagógicas, até porque nada é estático e permanente. Segundo o autor renomado Freire (1996), o professor tem a função de estar constantemente aberto a novas mudanças, ser crítico do seu próprio trabalho, ser criativo objetivando que o processo de ensino e aprendizagem se torne cada vez mais atrativo e prazeroso para ambos, estudante e professor.

5 REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**: obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORTOLACI, N; BELINTANE, C. **Alfabetização no ensino fundamental**: novas bases curriculares. 158f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042016-114039/>>. Acesso em: 11 de novembro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: CNE/MEC, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 11 de novembro de 2020.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

CIABOTTI, V. **Elaboração de livro paradidático para o Ensino de Probabilidade**: o trilhar de uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

EMENDA CONSTITUCIONAL 59/2009. **Revista Ação Educativa**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/index.php?option=com_content&task=view&id=2126&Itemid=2>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

FORTUNA, T. R. A formação lúdica do educador. In: MOLL, J. (org.). **Múltiplos analfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. p. 107-121.

FORTUNA, T. R. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. 425p. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H. G. **Verdade e método II: complementos e índice**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 381-418.

GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRANATO, M. A. et al.. **El juego en el proceso de aprendizaje: capacitación y perfeccionamiento docente**. Buenos Aires: Editorial Stella. Ediciones La Crujía. 2004.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, R. R. S. **Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG**. 180 p. 2016. Tese (Doutorado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

LESSING, D. **Andando na sombra: segundo volume da minha autobiografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer; uma introdução**. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

MARTINS, J.; JUNG, H. S.; SILVA, L. Q. Ludicidade e Desenvolvimento: a importância do brincar na educação infantil. **Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco**, Petrolina, v. 8, n. 17, p. 58-82, dez. 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/256>> Acesso em: 04 de novembro de 2020.

MIRANDA, S. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 21-34, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2989/2688>> Acesso em: 04 de novembro de 2020.

MOREIRA, W. W. **A ação do professor de educação física na escola: uma abordagem fenomenológica**. 1990. 162f. Tese (Doutorado em Educação) -

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252755>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2019.

RODRIGUES, J. C. **O corpo entre o riso e o choro na classe hospitalar**. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

SANTOS, J. C. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019.185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <<http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/683>> Acesso em: 04 de novembro de 2020.

SARLÉ, P. M. **Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2001.

SARLÉ, P. M. **Ensenar el juego y jugar la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós. 2006.

SILVA, D. O. **Metodologia de projetos no ensino das ciências: reflexão, estratégia e prática metodológica no 5º ano do ensino fundamental na escola São Pedro do Parananema – Parintins/AM**. 165p. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo/SP: Martins Fontes. 1991.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, p. 23-36, jun. 2008.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 11, 1995.

CAPÍTULO 6

O LÚDICO EM PESQUISAS EDUCACIONAIS

Camila Silveira Moraes Avila³¹
Elaine Conte³²

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma temática recorrente no campo da educação, mas que ainda encontra resistência na práxis pedagógica, que é a questão do brincar e da atividade lúdica³³ nos processos de ensino e de aprendizagem.

A criança desde seu nascimento já faz leituras sobre o seu meio, aprende a imitar, interagir, socializar e se fazer entender. Em entrevista recente³⁴ Tânia Ramos Fortuna (2016, *online*) argumenta que o ato de brincar com um brinquedo/objeto ou com os outros, em um jogo coletivo, engendra mistério e oportuniza a provocação e o desafio tanto físico quanto mental.

Assim, o sujeito é ativo pelas provocações de conhecimentos construídos na relação com o outro e o “brinquedo é tudo aquilo que provoca a ação e interação da criança. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ter este nome sem ação de quem brinca, ou seja, sem a brincadeira acontecer efetivamente” (FORTUNA, 2016, *online*).

Em outras palavras, a pesquisa de revisão de literatura tem como objetivo analisar como a dimensão lúdica nos processos de ensino e de aprendizagem provocam a (re)construção de conhecimentos na prática docente, diante de uma educação que se destaca em adaptar os estudantes a um mundo dominado por tecnologias computacionais. É importante resgatar a reflexão crítica acerca dos

³¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Conte. E-mail: camila.moraes0614@unilasalle.edu.br

³² Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Mestre/doutora em Educação. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

³³ A expressão *lúdico* e sua derivação ludicidade apresenta diversos significados, tais como: jogo, divertimento, entretenimento, brincadeira e ato de brincar. Daí podemos compreender a atividade lúdica como experiência humana, afetiva, do imaginário social, divertida, diversa, alegre e prazerosa de performar junto.

³⁴ Entrevista com Tânia Fortuna e publicada em 04/06/2016, que mostra a importância do brincar. A especialista Tânia Ramos Fortuna desvenda afinal os segredos do brinquedo. Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2016/06/04/a-especialista-tania-ramos-fortuna-desvenda-afinal-os-segredos-do-brinquedo/> Acesso em: 24 ago. 2020.

avanços tecnológicos como cultos da atualidade e propor alternativas que desvelem as contradições e provocações da dimensão lúdica nos processos educacionais.

Talvez uma formação continuada para os educadores no campo da ludicidade seja algo a ser pensado para formar sujeitos autônomos, críticos e dinâmicos, utilizando o lúdico como incentivo à construção de conhecimentos, tendo como centro o brincar como uma atividade cooperadora do desenvolvimento das potencialidades infantis. No entanto, ao chegar à escola a criança se depara com um novo mundo no qual nada se parece com a sua realidade familiar, tudo fica confuso e estranho, pois é por meio das experiências com o mundo que a rodeia, com a família, sociedade e de relações sociais que se constrói o ser criança. Desde sua chegada ao meio escolar se torna importante que esta criança possa perceber que dentro da sala de aula ela pode compartilhar suas vivências e aprendizados e interagir com as dos seus colegas.

O trabalho apresenta uma revisão de literatura sobre o tema da ludicidade, especialmente nas pesquisas educacionais, para compreender qual a importância do lúdico nos processos de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) fica evidenciado a garantia à criança dos direitos que são inerentes ao seu desenvolvimento. E o brincar, que é um direito, ainda precisa ser incluído no cotidiano escolar pelos educadores, pela equipe escolar e pelas famílias. Trata-se aqui de compreender a importância do lúdico nos processos de ensino e de aprendizagem para ganhar *status* à promoção de conhecimentos e novos repertórios culturais desenvolvidos socialmente, culturalmente e pessoalmente, contribuindo para uma vida saudável, física e mental, respeitando a própria condição humana em dever formativo. Entende-se que o professor para construir esta prática precisará transformar os conteúdos em atividades lúdicas, o que precisará de muito esforço e uma busca pessoal por formação permanente, capacitação profissional, pesquisas sobre materiais que são disponibilizados pela escola, lidar com o tempo restrito para seu planejamento e prática e, possivelmente, o pouco apoio da equipe diretiva, mas se suas ideias e objetivos estiverem bem fundamentados não haverá porque não seguir em frente.

Desse modo, na primeira seção do texto, tratamos da criança e suas relações com o lúdico, tomando como base autores como Feil (1986), que chama a atenção

aos educadores para repensarem suas práticas profissionais, fazendo-se necessário perceber a criança como sujeito histórico e de direitos que chega à escola com conhecimentos e saberes de acordo com suas leituras e experiências do mundo. Kishimoto (1993) expõe o jogo como algo com um grande valor educacional no processo de ensino e de aprendizagem, como um impulso natural, um motivador e aliado. Fortuna (2011) levanta questionamentos sobre a prática docente, o brincar, a brincadeira, o ensinar e o aprender, e percebe que os professores que já possuem o entendimento sobre a ludicidade o fazem de forma intrínseca e com amor, suas aulas se tornam uma verdadeira alegria e paixão por descobrir o mundo, pois apresentam características próprias do lúdico. Santos (1997) relata que a aplicação da educação lúdica precisa partir do interesse do educador e da busca incessante por sua capacitação profissional, para romper com as dificuldades de associar o lúdico com os conteúdos curriculares, em diálogos com os saberes culturais.

Na sequência, dialogamos sobre o influente papel do lúdico nos processos educativos, pois este demonstra ampla eficácia para desenvolver o pensamento abstrato, relacional e concreto, conforme as pesquisas, no desenvolvimento da construção do conhecimento desde a infância, assim como favorece a atenção, a concentração, a interação com o meio e a autonomia. Aspectos estes que farão toda a diferença na caminhada e na convergência de ações à vida adulta. Nas considerações finais, apontamos que a construção de conhecimentos interdisciplinares em propostas lúdicas nos processos de ensino e de aprendizagem trazem inúmeras vantagens em relação à construção de novos repertórios culturais subjacentes aos jogos de linguagem, que permite dar sentido às atividades pedagógicas e inspirar o próprio desenvolvimento das capacidades humanas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa de natureza qualitativa, de tipo revisão de literatura ou estado da arte foi realizada por bases teóricas presente em plataformas digitais do portal de periódicos CAPES, na seção de busca avançada, a partir das palavras-chave: “lúdico, criança, escola, professor, pesquisas, experiências da infância”. Tais buscas foram circunscritas às publicações dos últimos 5 anos (2015-2020) e se somaram a outros textos do campo de interesse. Dos resultados mapeados optamos por fazer uma

escolha pelos artigos científicos nacionais que obtivessem relatos de pesquisas de intervenção, utilizando a perspectiva lúdica no processo pedagógico de ensino e de aprendizagem dentro do contexto da educação. Nesse aspecto, não nos detemos apenas nos achados das buscas, em categorizá-los, mas nos mobilizamos e trazemos outros horizontes de análise, a partir da complexidade da problemática que envolvem interlocuções com as atividades lúdicas.

Integrar o lúdico como recurso no processo de ensino e de aprendizagem é perceber o valor científico e educativo deste instrumento para desenvolver de maneira criativa e construtiva o trabalho pedagógico, participando como sujeito e tornando-se o maior responsável pela sua aprendizagem. A criança desde seu nascimento faz leituras sobre o seu meio, aprende a interagir, socializar e se fazer entender. Ao chegar à escola, percebe-se em um novo mundo que não se parece com a sua realidade por conta das novas regras, dos novos relacionamentos que terá que construir, o distanciamento dos pais e tudo fica sem sentido. Este novo espaço precisa ser acolhedor permitindo que a criança se sinta segura e crie vínculos. Partindo disso, desde sua chegada ao meio escolar se torna importante que esta criança possa perceber que dentro da sala de aula pode compartilhar suas vivências e aprendizados, bem como interagir com os seus colegas. O lúdico ou o brincar faz parte do saber humano e permeia as ações humanas aprendentes desde a infância, quando começa a brincar de inventar, criar e fantasiar, sendo necessário a todo o processo de ensino e de aprendizagem que deseja educar com alegria.

As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são as dos sentidos. São as primeiras que se deveriam cultivar e são as únicas que se esquecem ou as que mais se negligenciam. Exercer os sentidos não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem apalpar, nem ver, nem ouvir senão da maneira que aprendemos. (ROUSSEAU, 1995, p. 101).

Cabe salientar que Walter Benjamin (2002, p. 115), já em 1928, clamava também pela observação do brincar das crianças e de suas narrativas, considerando que “não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil”. A superioridade intelectual e moral do professor acaba por ignorar as necessidades de corporeidade e da ludicidade das crianças e os desejos que as movem para a ação, resultando em uma postura antipedagógica. Aqui reside um dos grandes desafios pedagógicos que é o de regenerar a própria condição humana do ser brincante e do corpo em ação. As práticas corporais são meios de

expressão dos sujeitos, para atribuir sentido e significado aos contextos comunicativos entre as pessoas em diálogo com as marcas da cultura, considerando as mais diversas atuações no mundo. “Independentemente de épocas e estruturas de civilização, a criança sempre brincou. A criança aprende brincando, portanto, é importante que o ensino seja lúdico e prazeroso”. (ALBRECHT, 2009, p. 11).

No entendimento da cultura lúdica, Vygotsky (1984) é um grande expoente pois afirma que o jogo permite ao professor olhar para as necessidades que determinam o desenvolvimento da criança, bem como o brincar em jogo com o outro cria uma zona de desenvolvimento proximal entre as crianças que permitem a elas ir além de si mesmas pela criação de novas situações no pensamento, tendo o brinquedo como uma atividade condutora. Educar a partir da necessidade que brota do desejo de brincar da criança é ensinar para o desenvolvimento das múltiplas linguagens, por motivações, tendências e incentivos das situações do estar jogado no mundo em relações que nos mobilizam. De fato, “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo de nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções” (VYGOTSKY, 1984, p. 479). Tais discussões contemplam o vir a ser nos modos de sentir, ver, pensar, escutar, agir e educar, em perspectivas de formar-se com o outro (a educação emancipatória não pode ser isolada) e de provocar metamorfoses educativas, enxergando os próprios limites dos aprendizados, para abrir-se às diferentes alteridades de ser com os outros no mundo.

A cultura lúdica, como vimos, é construída a partir das interações sociais, situadas num determinado espaço e contexto histórico, daí a importância de mapear o que estamos produzindo sobre a temática em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, trazemos alguns estudos mapeados nos últimos cinco anos. A partir da realidade pesquisada por Araújo, Ribeiro e Santos (2012) identificamos que as crianças precisam de objetos de aprendizagem para alavancar e motivar os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de favorecer a apreensão de conteúdo e o interesse pela tarefa, contribuindo à partilha de conhecimentos entre os educandos para que conquistem e desenvolvam estratégias e capacidades a sua compreensão como leitores. De acordo com Mineiro e D’Avila (2019, p. 8),

Por ingenuidade, desconhecimento, falta de formação adequada ou por opção intencional, o fato é que não se pode fomentar que essa ideia de ludicidade como ferramenta seja disseminada. A ludicidade é elemento

estruturante, um meio, uma linguagem que pode permear todo o fazer docente, o instrumento que pode, em consonância com os outros instrumentos da orquestra educativa, tocar uma enternecedora canção de resignificação.

De modo geral, o lúdico é um dispositivo para despertar novas práticas culturais e educativas, mas a sua relevância depende do valor e da forma como o educador acredita ou não nesse potencial do jogo e da ludicidade no momento da construção do seu planejamento. Já a responsabilidade sobre a importância do planejamento e da sua ação, do seu pesquisar e sua intencionalidade, independem do seu fazer lúdico docente. Oliveira e Francischini (2009, p. 2) dizem que “o brinquedo proporcionará às crianças a livre substituição (capacidade de substituir um objeto pelo outro)”. Essa capacidade possibilita à criança atingir uma definição funcional de conceitos e objetos, desenvolver o pensamento abstrato e aprender regras, valores e modelos dos adultos.” A escolha do brinquedo possui um significado para cada um das fases do desenvolvimento, do seu nascimento até a vida adulta. O brinquedo possui a função de criar e resolver conflitos, além de servir como inspiração à própria elaboração da experiência no fazer sempre de novo do hábito de brincar consigo mesmo, com o outro e com os objetos do mundo. Por fim, ao brincar nas diversas formas de relações com as outras crianças e sujeitos no mundo, elas criam para si um repertório cultural próprio.

As tecnologias podem fazer parte do processo lúdico, sendo geralmente inseridas de forma objetiva e dentro do contexto pedagógico, afinal, elas já fazem parte da realidade da maioria das crianças. Porém, não basta apenas uma adaptação desse recurso dentro do ambiente escolar como algo inovador, mas sem debates ou resignificação. Os professores precisam estar em constante formação e reciclagem, aprendendo como utilizar as tecnologias de forma colaborativa, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, construindo novas linguagens e formas de ensinar e aprender, onde há integração de valores e competências nas atividades educacionais.

A escola não apresenta grandes mudanças há muito tempo e tem dificuldades em apropriar e engajar as tecnologias digitais ao cotidiano escolar. A organização dos estudantes nas salas, os recursos utilizados, as metodologias, as formas de avaliação estão defasadas em comparação à realidade vivida pelas crianças. (INÁCIO; CONTE, 2019, p. 67).

É importante e necessário que a criança seja guiada e orientada pelos educadores e pais sobre as interações realizadas por meio destas ferramentas, para

que seja ampliada sua criatividade, autonomia, memória e as experiências da construção de aprendizagens sociais.

Ao invés de simplesmente proibir o uso das tecnologias digitais, as famílias podem mediar e auxiliar a criança no momento de experimentação destes recursos. Com isso, irão saber o que o filho está explorando, reconhecendo seus interesses, saberes, habilidades e também estarão interagindo e estabelecendo vínculos emocionais e socioafetivos. (INÁCIO; CONTE, 2019, p. 78).

O uso das tecnologias sem orientação acaba trazendo malefícios para o desenvolvimento da criança, sendo tomada como válvula de escape para o desamparo familiar, ficando a criança privada de relações corporificadas com o outro, seus sentimentos no contato com outras crianças³⁵. Daí ocorre a troca do brincar intuitivo pela separação e satisfação de necessidades imediatas, deixando de lado as dimensões humanas e como consequência gera estresse, dependência tecnológica, raiva, baixa autoestima, atraso na aprendizagem, entre outros sintomas, prejudicando a saúde física, mental e emocional.

Quanto aos jogos, não necessariamente da forma como encontramos no dicionário, atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento, mas sim devem ser enfatizados pela visão intencional desta experiência na esfera pedagógica. As pesquisas de Avanço e Lima (2020, p. 6) apontam que “dependendo da natureza do investimento pedagógico sobre o jogo espontâneo, poder-se-ia transformá-lo em jogo educativo”. Os dados mostraram que o professor pode se apropriar das áreas do conhecimento e alargá-los e contextualizá-los concretamente, modificando a intenção e objetivo do jogo, uma vez que ele não seja pedagógico, porém que os estudantes aprendam construindo novos saberes, novas interações com as diferenças, reconhecimentos e também possam encontrar divertimento em suas aprendizagens. Kishimoto (1999), por sua vez, argumenta que qualquer objeto pode ser utilizado de maneira lúdica, incorporando saberes, como é o caso dos jogos. Mas há uma diferença nas formas de brincar para o adulto e para a criança, enquanto o ato de brincar da criança usa a realidade para promover a própria imaginação e representar cenas lúdicas (ao brincar e imitar a rotina do adulto a criança recria outras

³⁵Sobre isso, cabe ressaltar o Painel *Ser criança diante das telas* que abordou a questão da integralidade do ser voltado à uma visão plena da criança, com a psicanalista Vera Iaconelli que mergulha na relação das crianças pequenas com os dispositivos móveis e um mundo digital nos limites da pandemia. Como lidar com os estímulos visuais das telas? Disponível em: <https://youtu.be/Kv9yp5FLVU> Transmitido ao vivo em 12 de nov. de 2020.

realidades) com o brinquedo, o adulto brinca para fugir da realidade. Logo, se percebe que os professores precisam incluir os jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, desafiando, encantando, gerando movimentos e alegrando os educandos.

Tais desafios são mencionados por Deise Decarli e Gilca Kortmann (2019, p. 19), quando afirmam que “é importante que o aprendizado seja lúdico, pois desperta a fantasia, a imaginação e a criatividade do aluno possibilitando mais resultados positivos”. Tais resultados permitirão ao estudante e ao professor o *gérmen* de sucesso para a caminhada pedagógica, como um maior interesse sobre as propostas, servindo como um resgate aos resultados positivos daqueles alunos que não encontram mais prazer no seu processo de ensino e aprendizagem, não demonstrando mais interesse pelas atividades.

Em outra pesquisa conjunta, intitulada *As barreiras à ludicidade no ensino: perspectivas docentes*, de Elyse Cardozo Nunes e Elaine Conte, as autoras ainda destacam a necessidade das instituições de ensino com a comunidade escolar construir juntos através do diálogo a consciência sobre a importância e os benefícios do uso da ludicidade “na formação cultural e humana. Assim, estudantes e professores poderão ter um ambiente propício para um processo de ensino e de aprendizagem lúdico, atrativo e significativo”. (CASAGRANDE; JUNG; FOSSATI, 2019, p. 101).

Em contrapartida, Azevedo e Betti (2014, p. 3) trazem em seus escritos a pressão social em prol da alfabetização e letramento, deixando de lado a importância e valorização do lúdico, pois este é entendido como uma “oposição às atividades escolares sérias (ler, escrever, contar), como passatempo, como uma espécie de compensação com que se premiam as crianças”. Ao observar os autores citados, percebemos que é através do lúdico (jogos, brincadeiras, atividades criativas e dinâmicas) que a criança aprende a se relacionar com o outro, com as diferenças, articulando a inteligência emocional e as habilidades sociais ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade. Afinal, a criatividade é socialmente estimulada em um ambiente de aprendizagem prazeroso, planejado e motivador. Assim como expor a criança apenas a cadernos e canetas com o objetivo de ensiná-la a ler e escrever como primordial é incapacitar a imaginação criadora, esquecer ou deixar de estimular as demais potencialidades e o seu desenvolvimento global.

Depende muito do professor a capacidade de criar situações que despertem nas crianças a curiosidade e o hábito da leitura prazerosa, com histórias e versões diferentes, assim como encontrar métodos que estimulem e mobilizem espaços lúdicos onde todos experimentam momentos de interação e imaginação no processo de letramento. (ROSA; CONTE; FONTANA; MARTINI, 2016, p. 4).

Os jogos e brincadeiras precisam estar ligados à realidade dos estudantes e seus interesses, para que haja sentido criativo no processo de aprendizagem, permitindo que eles explorem o mundo digital e atual, pensem, construam seus próprios argumentos e se tornem sujeitos críticos, autônomos e de explosão criativa. “Com isso, a criança se situa no mundo para conquistar o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, e se torna alfabetizada com a bagagem cultural lúdica e com as fontes de conhecimento e caminhos diversos apresentados pelo professor” (ROSA; CONTE; FONTANA; MARTINI, 2016, p. 7). Para que as crianças avancem no processo de seu desenvolvimento será necessária uma ação reflexiva de todos que estão envolvidos na organização escolar.

No artigo *O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott*, Sekkel (2016, p. 2) traz elementos para reforçar que o “brincar é uma atividade fundamental presente em todas as culturas, e é objeto de estudo em várias áreas do conhecimento”. Nesse entendimento, a brincadeira torna-se algo essencial e permanente no desenvolvimento da autonomia e da criatividade da pessoa, para sua saúde, seu desenvolvimento emocional e sociocultural.

O mundo interno mobiliza e a criança busca inspiração na cultura para suas brincadeiras. Na brincadeira de faz de conta a criança busca o diálogo com a cultura; não brinca com coisas isoladas e sem significado. A textura da areia a atrai, ela quer brincar com a areia, mas a areia nunca é só areia, ela é bolo, túnel, castelo etc., e a brincadeira (que é também experimentação) se dá nessas várias dimensões simultaneamente. (SEKKEL, 2016, p. 91-92).

Sendo assim, a brincadeira faz parte da vida e traz novos sentidos, desenvolvendo e experimentando o mundo em suas possibilidades de (re)conhecimento, além de reavivar a cor e a vida que pode ser transformada e aprendida criticamente pelo imaginário social. Nesse contexto de discussão, os jogos e as brincadeiras em circunstâncias e articulações com o viver a experiência de mundos abrem para novas possibilidades lúdicas e permitem a capacidade da criança de criar e reinventar-se com as diferenças e o universo do outro.

No artigo recente de Cleomar Ferreira Gomes (2020, p. 1236), com o título *O lugar do brinquedo e do brincar na educação básica: uma proposta de pé no chão é*

apresentada uma experiência endereçada a professores no cotidiano da Educação Básica que obteve os seguintes resultados:

Foi muito rico para pesquisadores e professores saber como lidar com esses conceitos na faina do trabalho cotidiano e como aproveitar esses conhecimentos adquiridos nos cursos de formações específicas e estudos para, na intervenção, auferir algum resultado prático, usando jogos e brincadeiras no solo da formação de crianças e jovens. Lato sensu, os resultados revelaram que os discursos e as práticas são favoráveis à entrada de brinquedos, jogos e brincadeiras no espaço escolar quando são importantes no desenvolvimento natural das crianças. Stricto sensu foi possível analisar as narrativas pelas percepções e noções que adquirem com o uso desses jogos e quando suas intervenções pedagógicas estimulam os espaços de escolarização.

Podemos dizer que um ponto fraco do fenômeno do brincar contemporâneo remete à reprodutibilidade técnica de brinquedos prontos, comprados e que dispensam a imaginação criadora por conta de ser algo programado e divulgado em multimídias como fetiche. Walter Benjamin (2002) reconhecia o potencial mimético e metafórico do brincar que significava, inclusive, uma fuga dos horrores das guerras e do mundo adulto que incapacita os sujeitos de pensar, sentir, criar e agir através da mera reprodução miniaturizada. As crianças (re)criam de forma divertida e diversa enquanto brincam, um mundo próprio aberto a interpretações e novos jogos de sua própria formação cultural. O referencial da cultura da infância está atrelado às práticas de reconhecimento intersubjetivo enquanto processos vinculados às noções de mobilização de conhecimentos, experiências, espontaneidade e ludicidade para o desenvolvimento integral do ser humano em seus processos e tradições socioculturais.

2.1 A criança e o lúdico

A criança precisa de liberdade para construir sua própria autonomia, aprendendo a resolver as situações problemas que surgem por si só, construindo seus próprios conhecimentos, suas novas aprendizagens através de seus saberes prévios. Conforme Feil (1986, p. 34), “a liberdade na escola é fundamental para a criança desenvolver-se natural e normalmente”. O lúdico proporciona à criança tempo de qualidade, de construção, de criatividade, de exploração. Para Piaget (1967, p. 25): “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Existe

a necessidade de que esta ideia do lúdico como recurso no processo de ensino e de aprendizagem esteja intrínseca no professor, fazendo parte da sua proposta pedagógica, dos seus planejamentos e práticas diárias. O papel do educador, além do todo, é fazer as mediações frente às dúvidas que chegam até ele, além de ser um brincante com os olhos atentos às necessidades de seus educandos, orientando de forma construtiva, motivando o pensar da criança, despertando a observação de vários ângulos. De acordo com Almeida (1998, p. 41),

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria de conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A sala de aula precisa tornar-se um laboratório de investigação, assim como toda a escola. A criança precisa ver, tocar, sentir, cheirar e analisar os objetos de estudos e, novamente, o papel do professor torna-se de suma importância permitindo com que este momento de exploração se torne tempo de muitas pesquisas, aprendizagens, construções e questionamentos.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 23).

A ludicidade permite à criança expressar-se por meio de ações e emoções, o que muitas vezes não conseguem em palavras. Através do faz de conta pode transmitir situações em que algo está errado em seu ambiente familiar, por exemplo, e o professor ao estar atento capta esses sinais podendo buscar auxílio. O jogo contribui em vários aspectos no desenvolvimento da criança, também através de conflitos, ou melhor, ainda, na busca da solução deles. Na perspectiva de Corneto (2015, p. 94),

O jogo, além de contribuir para a aquisição de diversos aspectos do desenvolvimento infantil, também é um espaço de conflitos. Esses conflitos devem ser mediados pelos pais e educadores, a fim de que se tornem espaços de diálogo e aprendizagem, como a socialização, interação, cooperação, divisão de papéis, entre outros.

Muitas brincadeiras levam ao experimento do mundo adulto através da imaginação. A mediação do professor durante a brincadeira ou o jogo precisa ser feita sempre que haja a necessidade, estabelecendo vínculos entre a criança e o docente. Assim, compreendendo a importância deste recurso pedagógico em cada fase e na individualidade de cada educando.

Atualmente as instituições de educação infantil, tanto públicas quanto privadas, estão dedicando cada vez menos tempo aos jogos e brincadeiras das crianças, uma rotina extensa e cansativa, conteudista, contribuindo para a cultura da adultização, mas de uma maneira diferente, uma maneira de privar a ludicidade em favorecimento da alfabetização e construção dos números, ou seja, estão antecipando o ensino fundamental ainda na educação infantil. (CORNETO, 2015, p. 94).

Ou seja, as crianças deixam de fazer coisas de criança, são apresentadas a materiais e conteúdos que, naquele momento, não agregarão, e isto poderá desencadear consequências graves futuramente. Ao observar, se percebe muitos adultos, imaturos emocionalmente se cobrando de forma obcecada ou regredindo à fases da adolescência ou infância que *pularam*. Introduzir de forma sadia construindo a curiosidade da criança e trazendo o lúdico em paralelo a esse mundo de letras e números, através de um ambiente facilitador, estimulante e atraente, com base nas próprias vivências e situações concretas do cotidiano, sem esquecer a essência do brincar, do lúdico e dos jogos como recursos pedagógicos fundamentais.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996, p. 26).

As crianças brincam, e isto desde sempre, e provavelmente assim continuarão. E quando isso não acontece é porque há algo errado. Seja por puro prazer ou para aliviar sentimentos ruins que a perturbam. É uma forma que elas encontram de se relacionar e de se apropriar do mundo ao seu redor. No artigo *Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil*, de Sandro Vinicius Sales dos Santos (2015, p. 223), os autores relacionam referências importantes ao estudo das questões lúdicas ao defender que:

A análise se desenvolve a partir de textos do próprio Benjamin e de textos de comentaristas da teoria crítica da cultura e da modernidade. Ao apresentar as contribuições de Walter Benjamin para a construção de um olhar diferenciado para a criança e sua educação, o autor conclui enfatizando a importância delas para a área da educação infantil e, de modo mais amplo, para o desenvolvimento da infância contemporânea.

Converge com essas análises críticas, o artigo *Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social*, de autoria de Sandro Vinicius Sales dos Santos e Isabel de Oliveira e Silva (2016, p. 131):

O texto discute a necessidade de considerar as crianças no contexto de relações reguladas pelos adultos ao se utilizarem as categorias da ação social para o estudo das experiências vividas pelas crianças nessa instituição escolar. As análises apresentam leitura interpretativa de tais experiências, expressas por meio tanto da linguagem verbal como do que aparece nos corpos dos meninos e das meninas. Verificou-se ainda que, ao vivenciar as experiências na instituição, as crianças o fazem articulando-as a outras experiências de suas vidas, imprimindo-lhes o caráter de continuidade.

O estudo foi realizado com a participação de dezoito crianças e duas professoras, no contexto das experiências de crianças de 4 e 5 anos, trazendo memórias e curiosidades dos estudos sociais da infância. Os registros em caderno de campo e registros audiovisuais como forma de captar as ações das crianças identificou sentidos da experiência social que as crianças articulam em diversos elementos e lógicas de ação nas relações que estabelecem entre si, com os adultos e com o mundo.

2.2 A importância do lúdico à construção de (re)conhecimentos

São muitas as vantagens do lúdico no processo de ensino e de aprendizagem, “as atividades lúdicas, em especial o brincar, são o recurso mais adequado para a construção plena e satisfatória do indivíduo em formação” (CORNETO, 2015, p. 87). Por meio dos seus esforços físicos e cognitivos, a criança explora tudo o que está à sua volta, livremente, sem se sentir impelida por adultos. São marcas que farão parte dos aprendizes por toda a sua jornada até a vida adulta dentro e fora do meio escolar, influenciando as pessoas que fazem parte do seu meio.

A infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o tempo da criança, por isso as atividades motoras desenvolvidas nos jogos e nas brincadeiras, tornam-se muito significativas, pois, por meio delas, conseguem elaborar

seus conflitos internos, lidar com suas emoções e expressarem-se, sentindo-se como participantes do mundo. (CORNETO, 2015, p. 87).

O lúdico por meio dos jogos tem se mostrado um grande aliado no processo de ensino e de aprendizagem quando bem planejado e utilizado de forma consciente e com um propósito bem estabelecido pelos educadores, pois a criança precisa ser o sujeito e não apenas um ser sendo bombardeado de informações que não fazem sentido naquele momento, gerando desinteresse do aprender ou o não interesse no que está sendo proposto. Muitos autores, como Kishimoto (1993), Fortuna (2011), Santos (1997) defendem a importância e eficácia deste recurso em vista da qualidade na vida escolar dos alunos que se beneficiam deste.

Brincando [...] as crianças aprendem [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade. (KISHIMOTO, 1993, p. 110)

Por meio dos jogos a criança imagina, faz trocas, constrói, resolve problemas, estimula o raciocínio lógico, cria, lida com suas emoções, experimenta, estimula sua autonomia de ação e se desenvolve. Além de contribuir no auxílio da compreensão dos sentimentos como frustração pelas perdas e alegrias de conquistas, descobrindo como lidar com essas emoções sendo elas boas ou ruins.

Os jogos se mostram eficazes no processo educativo, pois além de auxiliar na cognição, leva a identificação daquilo que a criança pensa e sente, já que nesses momentos o profissional atento consegue perceber que as crianças demonstram e expressam a sua vida cotidiana, além de aprimorar suas habilidades motoras. O jogar então passa ser de extrema importância na vida de qualquer criança, pois através dos mesmos, a criança entra em contato com situações diversas, desenvolve e estimula sua linguagem, favorecendo o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, social e moral. (SOUZA, 2013, p. 14).

Entende-se que por meio do brincar a criança interage com o seu meio e com isso vai construindo novos significados. O jogo e o brincar estão diariamente presentes na vida da criança e não podem passar de forma indiferente no ambiente escolar. O educador, tendo em vista a criança que demonstra dificuldades na aprendizagem, é capaz de elaborar sondagens para perceber mais a fundo o problema e quais recursos terá maior êxito ao utilizar. Não basta apenas ser adepto aos jogos nos processos de ensino e de aprendizagem, mas repensar e problematizar sua prática para entender como utilizá-los da melhor forma, bem como quais utilizar e em que contextos. Esta

troca ou experiência precisa ser uma mudança gradativa para que a criança se sinta segura e confiante no que está sendo proposto. Vygotsky (1984, p. 35) afirma que:

A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz.

Nota-se qualidade no ensino que utiliza o lúdico (do latim *ludus*, que significa jogo) como uma possibilidade pedagógica, que alcança um maior interesse e prazer da parte das crianças e do educador, favorecendo o objetivo pedagógico. Para Dias (2013 p. 3), “uma criança que joga um dado ou pula de um pé só não está apenas brincando e se divertindo. Neste ato ela está desenvolvendo e operando várias funções motoras e cognitivas que serão fundamentais para toda a sua vida”. O lúdico está longe de ser apenas uma distração, no caso da educação infantil para que o educador possa ter um tempo mais tranquilo e acalmar as crianças. Ou ainda, no Ensino Fundamental para ocupar os estudantes que já terminaram a atividade proposta enquanto aguardam os que ainda não concluíram. Assim, a educação lúdica vai muito além disso, enquanto jogam, independente do jogo ou brincadeira, estão se desenvolvendo. A criança constrói competências interativas, se torna mais espontânea, aprende sobre regras, limites, potencialidades, explora suas habilidades e desenvolve seu caráter. Tais construções, ou experiências serão fundamentais no decorrer de toda a sua vida.

O lúdico na educação infantil tem sido uma das estratégias mais bem sucedidas no que concerne à estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança. Essa atividade é significativa por que desenvolvem as capacidades de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem. (DIAS, 2013, p. 3).

O embasamento teórico do professor sobre a importância do lúdico precisa estar bem estruturado para saber como manuseá-lo e adequá-lo. Tanto a escola como o educador precisa dessa referência para desconstruir a ideia do brincar e da brincadeira como algo livre, sem que se esteja sendo construído naquele determinado momento e “focar em um aspecto pedagógico, de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas que respaldem o seu percurso na escola” (DIAS, 2013, p. 4). Em todo tempo a criança está se

desenvolvendo, construindo e fazendo novas conexões e o brincar é uma atividade fundamental da infância. Santos (2014, p. 4) afirma:

O educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar. Isto significa que ela pode não apresentar predisposição para gostar de uma disciplina e por isso não se interessa por ela. Daí, a necessidade de programar atividades lúdicas na escola.

Ao examinarmos os processos de ensino e de aprendizagem, percebemos que o brincar leva ao desenvolvimento integral da criança, despertando o interesse e o desejo pelo saber. O lúdico é uma ferramenta pedagógica essencial à promoção de atividades da aprendizagem coletiva, pois através dos jogos o educador consegue trabalhar os conhecimentos e interpretá-los em relação e contato com os outros, com as diferenças que nos constituem e com os contextos contraditórios da realidade. De acordo com Barros (2009, p. 34), “a escola de Ensino Fundamental, ao receber as crianças da Educação Infantil, parece desconsiderar as suas especificidades e seu desenvolvimento, passando a vê-las não mais como crianças, mas como apenas alunos”. Por isso a importância de o professor considerar sua prática docente observando as necessidades da turma no geral e individualmente, facilitando a construção do conhecimento, garantindo a autonomia, o senso crítico e a reflexão. Estes são fundamentais para que ocorram mudanças significativas no campo educacional. O principal para transformar uma sociedade começa na educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto, resultado de pesquisas científicas recentes objetivou apresentar como a ludicidade está presente em todas as instâncias do conhecimento humano e surge nos processos de ensino e de aprendizagem como ressignificação de sentido da própria condição humana, como expressão de uma pedagogia desejosa de reconhecimento e valorização, como potencial revolucionário e de sentido transformador à arte de educar. Os dados nos levam a perceber que a valorização do jogo como uma dimensão da prática educativa permite explorar o potencial das situações culturais que recriam processos de evolução das aprendizagens sociais dos sujeitos que se implicam nas brincadeiras, como forma de incentivo aos estudantes na instigante aventura do conhecimento. Finalizamos a caminhada com o anúncio da

necessidade de revisitar o pensador da ludicidade, Walter Benjamin (2002), que projeta ações para os contextos críticos do ato de educar, cujos espaços possam ser transformados criativamente por brincadeiras de reconhecimento às crianças.

Se as questões entre reconhecimento, comunicação e linguagem parecem configurar um grande campo de pesquisa na atualidade da teoria crítica, em nosso *olhar para dentro* identificamos nossa contribuição como a construção de um possível diálogo entre psicologia, educação contra a barbárie e o reconhecimento dos direitos humanos. (BENJAMIN, 2002, p. 161-162).

Cabe salientar que os autores aqui citados, de modo geral, defendem a ludicidade como uma linguagem de mediação fundamental na configuração da cognição humana, do ato de (re)conhecer o mundo em seus processos de aprendizagem na realidade hipercomplexa. As contribuições do brincar na experiência infantil são complexas e envolvem a escola como lugar de experiência social à construção de novos contextos de aprendizagem desafiantes e interdependentes ao desenvolvimento humano pleno face à realidade. Embora as investigações teóricas sobre o papel do brincar e da dimensão lúdica apontem para a formação de um sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura, ainda faltam esforços para a implementação.

4 REFERÊNCIAS

ALBRECHT, Tatiana D'ornellas. **Atividades lúdicas no Ensino Fundamental: uma intervenção pedagógica.** 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8072-atividades-ludicas-no-ensino-fundamental-uma-intervencao-pedagogica.pdf> Acesso em: 06 de novembro de 2020.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica – técnicas e jogos pedagógicos.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ARAUJO, Nukácia Meyre Silva. S.; RIBEIRO, Fernanda Rodrigues; SANTOS, Suellen Fernandes dos. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 4-23, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732012000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 de outubro de 2020.

AVANCO, Leonardo Dias; LIMA, José Milton de. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e215597, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/ktjhTPSSRWjSys3P87KBJVG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, aug. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP 2009. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/bdcnk/pdf/barros-9788579830235.pdf>> Acesso em: 29 de agosto de 2020.

BARROS, Carlos César. Reconhecimento na Vida Danificada: Honneth Leitor de Adorno. **Revista Ideação**, n. 36, p. 144-165, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/3152/2666>> Acesso em: 17 de novembro de 2020.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB, Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> Acesso em: 19 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em: 29 de agosto de 2020.

CASAGRANDE, Cledes; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. (Org.). **Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019.

CORNETO, Nathalia. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. 3, p. 86-96, 2015. Disponível em: <<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=c3691c4e-661d-443a-89d4-3fb3e8d9d565%40sessionmgr4006>> Acesso em: 17 de setembro de 2020.

DECARLI, Deise Weschenfelder; KORTMANN, Gilca Maria. Múltiplos significados da imagem das comunidades quilombolas para as crianças dos anos iniciais. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019. p. 18-24.

DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista Educação e Linguagem**, v. 7, n. 1, p. 1-16, 2013. Disponível em: <<https://silo.tips/download/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil>> Acesso em: 22 de setembro de 2020.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização** – um novo desafio para um novo tempo. 6. ed. Ijuí, RS: Vozes/Fidene, 1986.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. 2011. 425p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf>> Acesso em: 24 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Cleomar Ferreira. O lugar do brinquedo e do brincar na educação básica: uma proposta de pé no chão. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, v. 15, n. 3, p. 1236-1249, 2020. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12425>

INÁCIO, Cláudia Oliveira; CONTE, Elaine. A criança e as tecnologias. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade: as séries iniciais em foco**. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019. p. 64-83.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <https://issuu.com/eltonamorim7/docs/jogo_e_a_educacao_infantil_kishimoto/6> Acesso em: 02 de setembro de 2020.

MINEIRO, Márcia; D'AVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e208494, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100587&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, Indira Caldas Cunha de; FRANCISCHINI, Rosângela. Direito de brincar: as (im) possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. **Psico - USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 59-70, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382712009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROSA, Jaqueline H. S.; CONTE, Elaine; FONTANA, Maristela V.; MARINI, Rosa Maria Filippozzi. Reflexões sobre o processo de alfabetização através da mediação lúdica: expressividade, criação, liberdade e aprendizagem social. **Gestão Universitária**, v. 5, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/reflexoes-sobre-o-processo-de-alfabetizacao-atraves-da-mediacao-ludica-expressividade-criacao-liberdade-e-aprendizagem-social>> Acesso em: 19 de novembro de 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTAELLA, Lucia. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 185-195, 2012. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24277>> Acesso em: 03 de setembro de 2020.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. O Lúdico no processo ensino-aprendizagem. In: **Anais... IV Fórum UNEMAT**, Mato Grosso, 2014. Disponível em <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf> Acesso em: 23 de setembro de 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade**: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9UGKGW/1/vers_o_final.pdf> Acesso em: 05 de novembro de 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200223&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; OLIVEIRA E SILVA, Isabel de. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 131-150, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100131&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

SEKKEL, Marie Claire. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642016000100086&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 de novembro de 2020.

SOUZA, Eloá Franco. **Alfabetização e o Lúdico**: A Importância dos Jogos na Educação Fundamental. 2013. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins, 2013. Disponível em <

<http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf>> Acesso em: 25 de agosto de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone dos Anjos Bittencourt Lopes³⁶
Cleusa Maria Gomes Graebin³⁷

1 INTRODUÇÃO

A ideia para esta pesquisa surgiu a partir do estágio remunerado que realizei entre 2018 e 2019, junto ao “Programa Primeira Infância Melhor (PIM)/Criança Feliz”, da Prefeitura Municipal de Canoas, RS.

O PIM se constitui em:

ação transversal de promoção do desenvolvimento integral na primeira infância. Desenvolve-se através de visitas domiciliares e comunitárias realizadas semanalmente a famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, visando o fortalecimento de suas competências para educar e cuidar de suas crianças. Desenvolvido desde 2003, tornou-se Lei Estadual n.º 12.544 em 03 de julho de 2006. Fundamenta-se teoricamente nos pressupostos de Vygotsky, Piaget, Bowlby, Winnicott e Bruner, além dos recentes estudos da Neurociência. Igualmente, trabalha com referências multidisciplinares visando o desenvolvimento integral da infância. O PIM está voltado para o desenvolvimento pleno das capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais do ser humano, e tem como eixos de sustentação a Comunidade, a Família e a Intersetorialidade. (PIM, recurso eletrônico).

Entre as tecnologias de intervenção estavam a visita domiciliar e a ludicidade. a primeira envolvia profissionais que iam até os domicílios para com uma metodologia exploratória de aproximação, reconhecimento das necessidades para adotar propostas de intervenção adequadas a cada realidade. No caso de trabalho com crianças, a ludicidade, envolvendo o brincar e as brincadeiras, repletas “[...] de oportunidades para a criança aprender e desenvolver novas habilidades” (PIM, Recurso eletrônico).

Minha atividade, como estagiária, consistia em visitar as famílias, em suas residências, promovendo a construção dos vínculos necessários para que a criança

³⁶ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Profa. Dra. Cleusa Maria Graebin. E-mail: simone.lopes0250@unilasalle.edu.br

³⁷ Doutora em História. Docente da graduação e pós-graduação na Unilasalle. Pesquisadora e coordenadora do PPG em Memória Social e Bens Culturais. E-mail: cleusa.graebin@unilasalle.edu.br.

se sentisse inserida no meio em que vive, acompanhar o avanço apresentado pelas crianças atendidas pelo programa. Todas as ações eram projetadas e planejadas para que as crianças conseguissem interagir e se desenvolver diariamente com a ajuda do seu cuidador. Este trabalho gerou em mim, um interesse sobre o brincar e as brincadeiras na Educação Infantil, a partir do qual formulei o seguinte problema: Qual a importância das atividades lúdicas no ambiente escolar, na Educação Infantil?

Este trabalho, então, aborda o brincar e as brincadeiras na Educação Infantil, tendo como objetivos: discutir a importância do lúdico no desenvolvimento integral da criança; realizar uma revisão de obras bibliográficas sobre o tema; discutir a sua abordagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e construir uma *playlist* comentada de vídeos sobre brincadeiras que podem ser utilizadas como recurso didático.

A escolha desse tema se deu pelo fato de ainda existirem professores que acreditam que o lúdico só serve para brincar e que através dele não se aprende. Porém, acredito que o lúdico pode ser aproveitado em qualquer disciplina, de forma séria e descontraída, proporcionando um aprendizado mais prazeroso para as crianças.

Aprender de forma lúdica pode proporcionar muitos benefícios para as crianças. As brincadeiras direcionadas oferecem às crianças um ambiente agradável e interessante, possibilitando assim um aprendizado de várias habilidades para a vida social e afetiva. É também indispensável para o desenvolvimento psicomotor da criança e as brincadeiras devem ser encaradas como uma ferramenta didática nas mãos do professor.

A educação é um ato de buscas, envolve trocas, interações e apropriações, devendo ser uma ação conjunta entre famílias e professores. No entanto, existem famílias que acreditam que brincar não é aula, brincar não é ensino, que um jogo não proporciona a aquisição do conhecimento, que o professor antigo, titular ou “o do ano passado”, é que sabia ensinar, porque este professor mantinha a sala em “ordem”.

A infância é a fase que as crianças mais brincam, é nas brincadeiras que elas se realizam, expressando seus desejos e sentimentos. A ludicidade é uma das formas mais eficientes para envolver as crianças nas atividades escolares porque as brincadeiras são inerentes à própria criança.

O lúdico na educação infantil deve dar aos professores a oportunidade de compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação. Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo mais prazer e segurança para as crianças, com base nestas considerações o problema de pesquisa será: inserir conteúdos teóricos na ludicidade para que dessa maneira as atividades possam se transformar em conteúdos interessantes e prazerosos.

Segundo Queiroz, Palau e Queiroz:

[...] a vivência do lúdico no processo de aprendizagem fomenta o diagnóstico das relações sociais que o aluno estabelece enquanto se diverte, porque é na interação com os outros que se fortalece o processo de socialização. Quando se encaixa o lúdico nas aulas, a aprendizagem cognitiva é concebida como algo prazeroso e agradável, como recreação ativa do saber e nunca como simples memorização de conhecimentos, ideias abstratas, prontas e acabadas, configurando-se assim, como uma proposta educativa que atende às necessidades da criança. (2018, p. 5).

Uma vez apresentada a pesquisa, passo a descrever seu percurso metodológico:

A pesquisa teve início, a partir de levantamento de bibliografias de autores que relatam e defendem o lúdico na Educação Infantil, reunindo elementos que se constituíram como base para as discussões, assim foram apresentados o problema e os objetivos da investigação, sua justificativa e marcos teóricos. Os instrumentos da investigação foram a observação de crianças durante as visitas que realizei nas casas, através do meu estágio remunerado, no qual fui estagiária pela Prefeitura Municipal de Canoas pelo “Programa Primeira Infância Melhor (PIM) / Criança Feliz”.

Isto posto, passo a discutir os elementos teóricos que fundamentam o trabalho.

2 MARCOS TEÓRICOS

Início com um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, a qual tem uma trajetória já de muitos anos, expressa como educação pré-escolar, utilizada até a década de 1980.

2.1 Elementos históricos da Educação Infantil no Brasil

Com a Constituição de 1988, passa a ser dever de estado (Emenda constitucional nº 59/2009) e passa a ter significado diferenciado, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1996 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que a incluiu como etapa inicial da Educação Básica, atendendo crianças de zero a seis anos. Com a modificação ocorrida na LDB em 2006, a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos. A Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.

A partir da LDB, houve a exigência da formação de docentes em Licenciatura com qualificação profissional contemplando conteúdos específicos para atender os educandos desta etapa, com o destaque para inserir o lúdico e o espaço da brincadeira a fim de auxiliar no desenvolvimento infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), Artigo 4º, criança é um

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

Esses pressupostos serviram de norteadores para a BNCC em termos de compreensão sobre as crianças, suas aprendizagens e desenvolvimento.

2.2 O lúdico no processo de aprendizagem

Para este trabalho, é fundamental trazer alguns dos pressupostos das teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon em relação ao desenvolvimento infantil (Quadro 1).

Quadro 1 - Manifestações lúdicas no desenvolvimento das crianças (Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon).

PIAGET	VYGOTSKY	WALLON
As manifestações lúdicas vinculam-se ao desenvolvimento cognitivo das crianças.	Para o desenvolvimento da criança deve-se possibilitar mais vivências com a criação e imaginação.	A criança avança essencialmente através de atividades lúdicas.

Fonte: Autoria própria a partir de Luiz et all (2012).

Esses autores, resguardadas as suas concepções, indicam que o lúdico contribui no processo de desenvolvimento das crianças e como mediador das aprendizagens significativas.

A partir de levantamento bibliográfico, foi possível mapear estudos sobre o lúdico na educação.

Quadro 2 - Revisão Bibliográfica sobre o Lúdico na Educação.

Autor/Obra	Justificativa
ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos . 8. Ed. São Paulo: Loyola, 1995.	Esta obra trata sobre os fundamentos da educação lúdica e sua evolução do sentido de desenvolvimento e de técnica para o de transformador e libertador.
MALUF, A. C. M. Atividades recreativas para divertir e ensinar . 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008	O ato de brincar vai oportunizar as vivências e experiências, possibilitando à criança o aumento da autoestima, autoconhecimento de suas responsabilidades corporais e culturais, por meio das atividades de socialização. A criança, na atividade lúdica, projeta seu modo de ser e por meio dela, é auxiliada a expressar com maior facilidade os seus conflitos e dificuldades.
KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Jogo, a Criança e a Educação . Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.	O livro apresenta três estudos que traduzem de maneira clara as relações entre o jogo, a criança em idade pré-escolar e a educação. O primeiro, intitulado Jogos tradicionais infantis do Brasil, focaliza a imagem da criança dos tempos dos engenhos de açúcar e o seu brincar, discorrendo sobre as raízes históricas dos jogos e apresentando estudos de natureza etnográfica. O segundo, O jogo e a criança no início do século em São Paulo, traz uma análise sobre como as imagens construídas das crianças se projetam na estrutura e no funcionamento das instituições infantis. O último, As Teorias pedagógicas e o jogo, centraliza-se nas concepções de aprendizagem e de desenvolvimento.
BISCOLI, I. A. A. Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001.2005 . Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.	As brincadeiras são a ação que a criança tem para desempenhar as regras do jogo na atividade lúdica. Utiliza-se do brinquedo, mas ambos se distinguem. Na idade pré-escolar, a brincadeira ocorre em virtude da necessidade da criança em se apropriar das ações do universo. No brinquedo não há necessariamente regras envolvendo seu uso e funcionamento. O brinquedo é o que permite que a criança represente o jogo do faz de conta e, por sua vez, é livre para usá-lo como quiser.

<p>TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. São Paulo: Loyola,</p>	<p>Esta obra apresenta exemplos de jogos educativos que podem tornar a hora de aprender mais estimulante e prazerosa. Também, esclarece o porquê de utilizar o lúdico como recurso pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria (2019/2020).

Esses estudos mostram que o lúdico não se constitui apenas como diversão, mas auxilia na abertura da criança para novos conhecimentos.

2.3 O lúdico na Educação Infantil a partir da BNCC

A inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular de 2017, traz o brincar, as brincadeiras e os jogos, com a compreensão de que por meio desses, as crianças interagem entre si e com o mundo em que vivem, desenvolvendo o raciocínio, criatividade, definindo habilidades e capacidades. O brincar está entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se).

O lugar do lúdico na BNCC perpassa todos os momentos da criança na Educação Infantil. O papel do professor é o de estar constantemente interagindo com a criança, facilitando a liberdade nos espaços onde esta possa desenvolver a sua criatividade. A ludicidade está para além do brinquedo e da brincadeira e é transversal aos seus direitos de aprendizagem. Assim, a criança tem o direito de

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017, p. 38).

Escuta e olhar atento são dois dos requisitos para o professor, para acompanhar as crianças e auxiliá-las a desenvolver a criatividade, a resiliência, de acordo com a BNCC (2017).

Os eixos estruturantes da BNCC para a Educação Infantil são as interações e brincadeiras que asseguram os direitos e também organizando curricularmente em cinco campos de experiência: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes são

perpassados transversalmente pela ludicidade a qual possibilita à criança experimentar, interagir, explorar, criar e se expressar, entre outros.

2.4 A experiência com o lúdico no estágio no PIM-Programa Primeira Infância Melhor/Criança Feliz, Canoas(RS)

Iniciei o estágio no PIM em 2018, através de um edital lançado no site da Prefeitura Municipal De Canoas. Os visitantes do PIM têm formação específica para atuar na promoção do desenvolvimento integral na primeira infância e suporte permanente de uma equipe transdisciplinar.

O quadro do Pim era composto de 20 visitadoras(es), dividido em dois grupos, pois atendiam dois bairros da cidade, Mathias Velho e Guajuviras. O número de famílias atendidas por visitador dependia da carga horária do seu contrato, podendo chegar a até 15 famílias.

O convívio semanal com as famílias, por meio das visitas domiciliares, o olhar e a escuta qualificada sobre as realidades vividas por aquelas, nos permitiam a construção de vínculos de confiança e afeto. Além disso, nos favorecia a fazer as intervenções necessárias centradas na cultura, experiências, necessidades, desejos e interesses de cada família.

Quanto aos tipos de brincadeira, buscamos aplicar atividades lúdicas, para trabalhar os sentidos e as capacidades das crianças, utilizando, na maioria das vezes, brinquedos não estruturados (construídos com materiais recicláveis - Figura 1), para utilizar junto das famílias no estímulo às crianças. Trabalhamos com brinquedos como carrinhos, instrumentos musicais, caixas de coisas, brinquedos de encaixe. As brincadeiras eram pensadas para cada faixa etária, respeitando o tempo de desenvolvimento de cada um.

Figura 1 – Materiais para brinquedos não estruturados



Fonte: Disponível em <https://www.papodaprofessoradenise.com.br/wp-content/uploads/2015/11/est-1.jpg>

As crianças reagem bem e na maioria das vezes, aceitavam com empolgação as atividades propostas. A atividade que maior envolvia participação, no meu caso, era a "caixa de arroz" (Figura 2). Nesta atividade utilizamos pequenas caixas de papelão, colocamos grãos de arroz, potinhos, tampinhas, panelinhas e medidores. A criança deveria, com o auxílio das famílias, explorar as texturas dos grãos, além de utilizar medidores e colheres para encher os potinhos.

Figura 2 – Caixa de arroz



Fonte – Disponível em <https://www.linhababyboo.com.br/blog/wp-content/uploads/2019/09/Brincadeiras-sensoriais-para-o-bebe%CC%82-8-BabyBoo.jpg>

Com crianças um pouco mais velhas, trabalhamos noções de tamanho, dimensões e cores. Quanto aos resultados alcançados, as crianças demonstravam-se mais aptas a socializarem com outras pessoas, além de passarem, com o decorrer do tempo, a reconhecer as cores, diferenciar tamanhos maiores de menores, e etc.

O maior desafio percebido por mim, sempre foi sensibilizar as mães e responsáveis sobre a importância de estimular o desenvolvimento das crianças, a partir dessas brincadeiras. São feitas orientações às famílias sobre a importância do desenvolvimento integral infantil.

Estimulávamos as famílias para que realizassem as atividades em conjunto com as crianças, pois algumas eram muito quietinhas, encabuladas, mas muitas das mães eram relutantes em participar com os filhos nas atividades.

Além disso, realizamos encaminhamentos para a rede de atenção e de proteção. Estes eram feitos ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), devido a algumas crianças não terem o registro civil, carteira de vacinação e também para conseguirem o rancho. Também eram feitos encaminhamentos para a Unidade Básica

De Saúde (UBS) quando a criança estava com alergias, febres e até mesmo quando percebíamos que estavam desnutridas. Quando detectávamos sinais de maus tratos era feito um relatório da situação e passávamos para os supervisores do PIM. Se estes entendiam ser necessário, acionavam o Conselho Tutelar. A partir dessas experiências, pensei em reunir um conjunto de atividades para desenvolver com crianças na Educação Infantil.

2.5 Playlist de atividades lúdicas para trabalho com crianças na Educação Infantil

Trata-se, aqui neste trabalho, de exemplo de uma *playlist* comentada de atividades lúdicas que espero continuar organizando e divulgando para alunos de graduação em Pedagogia e para professores da Educação Infantil.

a) BNCC - Eixos estruturantes: interação e brincadeira

<https://www.youtube.com/watch?v=0tPcLcky-II>

Os eixos estruturantes servem para garantir que a criança tenha a oportunidade de desenvolver os seus direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se), adquirindo-os de uma forma amigável, motivadora, contextualizada e fortalecedora. A criança sai do seu grupo social — a família —, e passa a ser inserida em um outro que é a escola, no qual as práticas precisam ser repensadas e planejadas.

A interação entre os adultos e as crianças promove uma troca de experiências e conhecimentos entre os mais experientes e os menos experientes. A interação entre as crianças se fundamenta na construção das aprendizagens, elas trocam conhecimentos, aprendem a se relacionar com o outro e constroem valores como a cooperação, ser solidário e respeitar o próximo.

b) BNCC - Brincadeiras e Jogos

<https://www.youtube.com/watch?v=5dLNvZqqzU8>

O lúdico na sala de aula é muito prazeroso e interessante para a criança, pois ela aprende mais jogando e brincando do que fazendo atividades extracurriculares.

É através dos jogos e das brincadeiras que a criança aprende a vivenciar e cumprir regras estabelecidas, como a esperar a sua vez e também a ganhar e perder. Muitas vezes através dos jogos, as crianças melhoram a autoestima e o rendimento escolar e passam a perceber, por si mesmas, os avanços que são capazes de realizar.

A conscientização sobre a ludicidade é muito importante, pois contribui para a saúde física e mental do ser humano, o brincar faz parte da infância e é através das brincadeiras que as crianças usam a criatividade e soltam a imaginação.

c) Corpo, gestos e movimentos na Educação Infantil — campo de experiência da BNCC

https://www.youtube.com/watch?v=IJc-b5_Ya_g

Esse campo de experiência nos ensina desde bebê que nossos movimentos são aleatórios e vastos, aborda não só os sentidos, mas tudo que envolve o nosso corpo, como os nossos movimentos coordenados, como os espontâneos, tanto os voluntários, como os involuntários.

Quando se trabalha com os bebês sempre é recomendável que eles possam estar em um ambiente seguro, espaçoso e supervisionado que possam se espreguiçar, alcançar os objetos, interagir com estes objetos e, também, serem estimulados por mímicas faciais.

Com as crianças mais velhas é possível estimular a coordenação motora fina e ampla, com atividades de pintura, desenho e a própria alimentação, que deve ser supervisionada e incentivada para que se alimentem sozinhas.

As brincadeiras para se movimentarem são variadas como as pracinhas, pular corda e amarelinha, dançar, pique-esconde entre outras. O estímulo às crianças com o próprio corpo, desenvolvendo a movimentação e o equilíbrio e adquirindo conhecimentos sobre os limites.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil oferecem um espaço de descontração às crianças, onde estabelecem novas amizades, novas descobertas que permitem o seu aprendizado e desenvolvimento, sendo eles, físico, motor, intelectual, afetivo (emocional ou social).

O lúdico é muito importante para a aprendizagem e nada impede que seja levado a sério, pois é um processo educativo que todos necessitam, não importando a idade. O brincar, o jogar e o estudar, juntos, potencializam-se, seja qual for a fase na qual a criança esteja e para que se desenvolva harmonicamente, guardando experiências positivas para a vida toda. É importante este processo educativo, pois materiais

pedagógicos e jogos, além de aguçar a curiosidade infantil, são atrativos e excelentes recursos pedagógicos.

No entanto, devemos ressaltar que é necessária a intervenção do professor e que este tenha claros os objetivos propostos, a fim de que este material não fique apenas para a diversão das crianças, mas sim como recurso pedagógico, para que possa fazer as análises do desenvolvimento da aprendizagem de cada um, compreendendo que são facilitadores para que sejam desenvolvidas habilidades e competências, pois sabemos que o brincar está inserido como uma das necessidades básicas para a criança, assim como saúde, nutrição, educação e habitação.

4 REFERÊNCIAS

ANTUNES, D. A. **O Direito da Brincadeira à Criança**. São Paulo: Summus, 2001.

BERTOLDO, JANICE VIDA; RUSCHEL, MOURA, Maria Andrea. **Jogo, Brinquedo e Brincadeira - Uma Revisão Conceitual**. Disponível em:
<http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FROEBEL, F. **Educar para Crescer**. Disponível em:
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml>.

FROEBEL, Froebel. **Lúdico**. Disponível em:
<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-3079>. (Org.); - 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipionne, 1989.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, a Criança e a Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, Brinquedo e a Educação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LUIZ, Jessica Martins Marques; SANTOS, Ana Carolina Belther; ROCHA, Francielli Ferreira da; Andrade, Soraia Camila de; REIS, Yara Galinari. **As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski**. Disponível em:
[https://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm#:~:text=As%20concep%C3%A7%C3%B5es%20de%20jogos%20para%20Piaget%2C%20Wallon%20e%20Vygotski&text=pela%20Universidade%20Estadual%20de%20Maring%C3%A1%20\(UEM\)%2C%20PR.&text=O%20presente%20estudo%20trata%20da,did%C3%A1tico%20que%20auxilia%20no%20ensino](https://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm#:~:text=As%20concep%C3%A7%C3%B5es%20de%20jogos%20para%20Piaget%2C%20Wallon%20e%20Vygotski&text=pela%20Universidade%20Estadual%20de%20Maring%C3%A1%20(UEM)%2C%20PR.&text=O%20presente%20estudo%20trata%20da,did%C3%A1tico%20que%20auxilia%20no%20ensino) . Acesso em 19 out. 2020.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: Prazer e Aprendizado**. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAURICIO, Juliana Tavares. **Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem**. 2008. Disponível em [http://www.pedagogia.com.br/artigos/importancia da brinquedoteca 1/index.php?pag.9](http://www.pedagogia.com.br/artigos/importancia_da_brinquedoteca_1/index.php?pag.9).

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das relações educativas**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoint.htm>.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIM-Primeira Infância Melhor. Disponível em <http://www.pim.saude.rs.gov.br/site/o-pim/o-que-e/> Acesso em 10 nov. 2020.

QUEIROZ, Maria Cristina Trajano. PALAU, Francisco. Percepção dos professores da escola de educação básica da universidade federal da paraíba sobre a importância de relacionar do lúdico no processo de ensino-aprendizagem das crianças, no ano 2012'. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 09, Vol. 04, pp. 144-260 Setembro de 2018. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/ludico> Acesso em 12 nov. 2020.

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, Conhecer, Ensinar**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Questões da Nossa Época: V.19).

RIZZO, G. Brinquedoteca. Disponível em: <http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/0018031/p>.

SANTOS, P. Santa Marli. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis. RJ: 2ª edição, Editora Vozes, 2000.

SANTOS, P. Santa Marli. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis. RJ: 4ª edição, Editora Vozes, 1997.

TEIXEIRA, C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

WINNICOTT, Donald. (1975). **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago.

CAPÍTULO 8

OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Gonçalves de Oliveira³⁸
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva³⁹

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a utilização dos jogos matemáticos como facilitadores da aprendizagem no ensino fundamental. Os jogos, envolvendo brincadeira, interação e ludicidade, contribuem no aprendizado da criança. Como afirma Vygotsky (1998, p. 110), “[...] de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados.”

O interesse pelo tema em questão surgiu a partir da vontade de tornar a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental mais prazerosa e divertida, considerando a idade das crianças que frequentam esta etapa de ensino. Observa-se o quanto a interação professor-aluno e o gosto pela aprendizagem são fundamentais para o bom desenvolvimento de um trabalho docente. Um outro elemento a destacar é o fato de se entender e apostar que o uso de jogos nas práticas de ensino oferece elementos que podem vir a contribuir, inclusive, para evitar evasão escolar.

Segundo dados do Censo Escolar 2017, “O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%.” (BRASIL, 2018). Essa evasão é preocupante e precisa ser vista de maneira mais cuidadosa, pois grande parte da população está abandonando os estudos ainda no ensino fundamental. A gravidade se revela na falta de qualificação para o mercado de trabalho e, com isso, a conseqüente desvalorização da mão de obra (baixos salários, condições de trabalho precárias, etc.). Em tempo de evasão escolar acentuada na adolescência e com os índices de analfabetismo funcional elevado, este é um tema importante a ser discutido e pesquisado.

³⁸ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade La Salle. E-mail: 00brunaoliveira@gmail.com

³⁹ Doutor em Educação. Docente do Curso de Pedagogia e pesquisador do PPG em Educação da Unilasalle. E-mail: gilberto.silva@unilasalle.edu.br.

Este trabalho está organizado, para além desta introdução, em três tópicos, os quais procuram dar conta de discutir o problema central da pesquisa, mais as “Considerações finais”. Assim, em “Metodologia” descreve-se o tipo de pesquisa e os procedimentos que permitiram sistematizar e apresentar a discussão sobre o tema. O tópico “Referencial teórico” explora as noções de lúdico, aprendizagem e jogos matemáticos desde as contribuições específicas de Piaget (1990) e Vygostsky (1998; 2010). Em “Análise e discussão dos dados” amplia-se o debate desde o que traz a produção pesquisada na área, explorando-se o material selecionado (textos/pesquisas acadêmicas) como subsídio à reflexão sobre o lugar ocupado pelos jogos no ensino de matemática. Finalizando, apresentam-se as considerações finais, procurando sintetizar o que se conseguiu verificar no processo de construção da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Este estudo constitui-se numa pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, analisando experiências diversificadas sobre a metodologia de jogos matemáticos como facilitadores da aprendizagem no ensino fundamental. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil (2008, p. 44) afirma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica estrutura-se, ainda segundo Gil (2008, p. 59), nas seguintes etapas:

a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

Após uma busca sobre possíveis fontes a serem usadas na pesquisa, localizou-se um conjunto de revistas especializadas em publicar trabalhos de pesquisa voltadas

ao ensino de matemática. Procedendo-se a uma análise preliminar nesses periódicos, elegeu-se a Revista Eletrônica de Educação Matemática (REVEMAT), considerando-se que esta concentra seus objetivos em

promover o aprofundamento da investigação sobre temas ligados à epistemologia, à formação de professores e ao ensino e aprendizagem da matemática, com ênfase nas contribuições dos estudos semióticos na aprendizagem de conceitos. Pretende contribuir para o adensamento da pesquisa e difusão de conhecimentos em educação matemática e científica, em permanente articulação com a prática pedagógica escolar⁴⁰.

O acima citado atesta a importância da escolha da revista para este trabalho, uma vez que o objeto de estudo se centra no ensino de matemática. Um outro critério adotado para a seleção do periódico corresponde ao fato de que é publicado desde 2006 até o presente – uma edição por ano de 2006 a 2010 e duas a partir de 2011. Em alguns momentos, a editoria da revista recorreu à publicação de uma edição especial, compondo assim a terceira no mesmo ano. O conjunto de publicações analisadas neste trabalho contemplou o total de 29 edições, incluindo as edições especiais. E por último, e não menos importante, considera-se o fato de que a revista está vinculada a uma universidade da região sul do país, o que poderia, de algum modo, trazer elementos de caráter mais regional para a discussão que se está propondo.

O levantamento inicial realizado nas edições da revista contemplou os últimos cinco anos (de 2015 até 2020). Para a busca, utilizaram-se os seguintes descritores: jogos, educação e ensino fundamental. A seleção de artigos de referência e embasamento para a construção da pesquisa levou em consideração conteúdos representativos referentes às séries iniciais do ensino fundamental, priorizando os que utilizam a metodologia de jogos como parte da construção de aprendizagem das crianças e que constituam conteúdo disciplinar correspondente a cada ano de estudo. Da REVEMAT, apenas um trabalho contempla o objetivo desta pesquisa.

A busca se estendeu, então, a outras revistas de ensino de matemática. Assim, foram encontrados mais dois artigos que tratam da temática em análise. Um texto foi localizado na Revista Tangran, Revista de Educação Matemática publicada pela da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vinculada à Faculdade de

⁴⁰ Informação contida na página eletrônica da revista, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat>.

Ciências Exatas e Tecnológicas (FACET), à Faculdade de Educação (FAED) e à Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). Este periódico tem por objetivo divulgar as produções voltadas à educação matemática de forma em geral, mas publica, também, trabalhos no campo da iniciação científica. Outro artigo foi encontrado na Revista HOLOS, publicação do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho está fundamentado na teoria da aprendizagem e na epistemologia construtivista. Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, dos vínculos estabelecidos com outros indivíduos e com o meio, possibilitando a construção de novas experiências e conhecimentos. Vygotsky (1998) indica que, para ocorrer a aprendizagem, a interação social deve acontecer por meio do potencial de inter-relação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que, segundo o autor, seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui de potencialidade para aprender, ou seja, seu conhecimento futuro.

Já Piaget (1990) diz que é preciso conhecer individualmente o educando, tendo em vista a bagagem hereditária que traz, pois o conhecimento não é algo que se adquire, mas que se constrói durante as interações que o sujeito tem com o meio em que vive, com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, ao se estudar o lugar ocupado pelos jogos no ensino de matemática, constata-se o surgimento, com o advento das tecnologias, de uma nova modalidade de jogos, os jogos eletrônicos. Estes jogos, se bem aplicados e inseridos em um bom planejamento, podem trazer contribuições importantes e, igualmente, facilidade no aprendizado do estudante. Sobre esse novo tipo de jogos, Johnson (2006, p. 11) destaca:

O jogo eletrônico é uma das mídias mais interativas que existem, onde o jogador é forçado a tomar decisões e para isso precisa sistematizar e avaliar todas as informações disponíveis e definir estratégias para alcançar seus objetivos, de longo ou de curto prazo. Para o autor, o que traz benefício não é a decisão em si, mas o processo de reunir e analisar informações. Com isso, o jogador acaba desenvolvendo a capacidade cognitiva e exercitando as estruturas cerebrais responsáveis pelas escolhas e iniciativas.

A aprendizagem também se dá através dos jogos manuais, os quais o estudante pode manusear e interagir com os demais colegas em sala de aula, desenvolvendo, assim, um conhecimento conjunto e eficaz. Os jogos podem e devem ser usados desde o letramento, nos primeiros anos do ensino fundamental I, onde as crianças de aproximadamente seis anos de idade estão sendo inseridas num novo mundo, o escolar, chegando até os anos finais deste nível de ensino. De acordo com Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011, p. 9):

O plano de ensino do 1º EF9 dispõe de objetivos no campo das linguagens, matemática e ciências naturais e humanas, tendo como base o jogo e o letramento. Não se pensa nos conteúdos curriculares na modalidade disciplinar, mas procura-se desenvolver atividades relacionadas às linguagens integradas (artes visuais, música, teatro, literatura e expressão corporal) para que a criança possa ter contato com múltiplas referências culturais.

Existe um paradigma, segundo o qual, ao se inserir a criança no mundo escolar acaba o período de brincadeiras vividas na educação infantil e inicia-se o momento de apenas estudar, fazendo com que o indivíduo já crie um tipo de receio e frustração no ensino fundamental. Isso precisa ser revisto e enfrentado com outra perspectiva por pais, alunos e professores. Desta forma, torna-se necessário introduzir brincadeiras como forma de ensino nos planejamentos disciplinares. Isto é, os jogos devem fazer parte desta etapa tão importante na formação do aluno. "Na idade escolar o brincar não morre, mas é orientado para a realidade." (Vygotsky, 1998, p. 104).

De outra parte, Silva e Morais II (2011, p. 4) trazem o seguinte:

Com o passar do tempo, os alunos começaram a ganhar mais autonomia em sala de aula, tornando-se mais independentes, o que os fez transitarem de sujeito passivo para ativo, participando ativamente das aulas, fazendo com que o professor continue sempre buscando resgatar o interesse do educando pelo ensino procurando criar condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos abordados em sala, uma vez que os mesmos não se encontram mais satisfeitos com livros didáticos, quadro negro e giz.

É necessário inovar para chamar a atenção dos alunos desta nova era. Ora, os jogos possibilitam uma grande interação entre os estudantes: mantendo a atenção e motivação destes durante as aulas, além de aprimorar e despertar o cognitivo de forma lúdica e prazerosa; associando os conteúdos programáticos aos jogos virtuais ou manuais; trazendo ao cotidiano uma nova perspectiva de aprendizagem; fazendo com que o educando seja o próprio criador do conhecimento; e reconhecendo seus erros e acertos em diversas áreas da educação. Utilizando-se métodos segundo os

quais o estudante veja o que está sendo estudado na sua prática diária, desperta-se interesse na educação e no assunto que está sendo tratado em sala de aula.

Em complemento, Groenwald e Rodrigues (2020, p. 3) colocam:

Conforme Moreira e Candau (2007) uma educação de qualidade é aquela que propicia ao estudante ampliar e transformar o que por ele já é conhecido, ou seja, um sujeito ativo disposto a buscar mudanças do seu próprio contexto. Para que isso aconteça são necessários conhecimentos escolares que facilitem aos estudantes uma compreensão mais acurada da realidade que os cerca, tendo em vista que este processo possibilita aos estudantes ampliarem seu universo cultural, possibilitando a mudança desejada. Para os autores o conhecimento possibilita ao ser humano perceber fatos que anteriormente eram desconhecidos, por isso se faz indispensável a busca pelo conhecimento científico, pois sem conhecimento não há aprendizagem.

Portanto, os conhecimentos escolares precisam ser significativos e úteis na vida do educando, assim gerando maior dedicação e empenho nas atividades propostas. Torna-se fundamental associar os jogos à realidade da comunidade em que a escola em questão esteja inserida, a fim de propor a interação entre a escola e comunidade escolar e, dessa forma, explorando os conhecimentos científicos e experienciais do grupo; ampliando o universo cultural por meio de reflexões e fundamentos da sociedade; e comparando aos resultados obtidos durante as pesquisas científicas.

A metodologia de jogos é usada como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, exercendo papel fundamental na trajetória escolar do aluno, principalmente nos primeiros anos escolares. Vygotsky afirma (2010, p. 122):

O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança — área esta que não é diretamente acessível a ela — só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brincar que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a principal atividade.

Trabalha-se, nesta etapa de ensino, com alunos em faixa etária pequena, que, por isso, necessitam de uma maior interação durante as atividades. Muitos ainda estão na transição da educação infantil para o ensino fundamental, eram acostumados a aprender sempre brincando. Uma sala de aula tradicional torna uma experiência muitas vezes chocante e desesperadora. Afirmam Groenwald e Rodrigues (2020, p. 5):

Tem-se o conhecimento obtido nas escolas como aquele que ocupa o papel central no estudo da teoria sobre o currículo, sendo que através dele se pode transmitir, interrogar e repensar o legado sobre as transformações que a obtenção do conhecimento em geral, bem como, o acesso crítico a este conhecimento como forma de habilitar o sujeito que busca construir novos conhecimentos.

As escolas são vistas como a principal fonte de estudos, e de fato o são, pois é o momento que o educando tem para se dedicar totalmente ao aprendizado. Porém, os professores não devem ser vistos como a principal fonte de conhecimento, e sim como orientadores do processo de construção dos conhecimentos investigados por cada estudante.

3.1 Análise e discussão dos dados

Os três trabalhos selecionados que melhor responderam aos objetivos deste estudo são analisados nesta seção. O primeiro estudo é o de Groenwald e Rodrigues (2020, p. 2) que toma por objetivo “[...] investigar a concepção dos professores de Matemática quanto aos conhecimentos matemáticos, considerados fundamentais para construção de uma BNCC.”. Neste estudo os pesquisadores fazem uso de “[...] uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, o qual estimula os entrevistados a pensarem e falarem livremente sobre o tema de pesquisa” (p.11). Esta pesquisa centrou sua atenção nos anos finais do ensino fundamental. Destacam os autores que:

Uma das reflexões propiciadas pela pesquisa aponta que o planejamento de um currículo escolar é uma ferramenta importante para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar dos estudantes, e indispensável para a reflexão de conceitos considerados essenciais para a aprendizagem e para a formação docente de profissionais que buscam estarem aptos para cumprir com qualidade seu trabalho (GROENWALD; RODRIGUES, 2020, p. 19).

Esta pesquisa traz uma visão mais ampla dos professores perante os novos modos de ensino, principalmente os jogos educacionais. Constata-se a necessidade de uma metodologia inovadora em sala de aula, para que os educadores tenham precisão ao transmitir conhecimento e, principalmente, incentivar e criar possibilidades para que o aprendizado seja realizado de forma autônoma, seguindo as novas regras da BNCC. Assim:

Salienta-se, também, que para que sejam desenvolvidos conhecimentos importantes é necessário que os professores estejam engajados e dispostos a ensinar o conhecimento especializado, bem como, os estudantes aptos para enfrentar este processo de aprendizagem do conhecimento escolar (GROENWALD; RODRIGUES, 2020, p. 19).

O segundo estudo é o de Gonçalves, Almeida e Silva (2019), estabelecendo por objetivo a aplicação do jogo batalha naval matemática no 7º ano do ensino fundamental e lançando mão de uma metodologia que explorou as experiências geradas durante a aplicação das tarefas, envolvendo o conteúdo previsto para o ano em questão. “Nas perspectivas atuais relativas da educação matemática, discute-se a necessidade de uma postura cada vez mais dinâmica por parte dos docentes, a fim de trazer mais atratividade às aulas.” (GONÇALVES; ALMEIDA; SILVA, 2019, p. 107). Esta pesquisa também foi realizada de forma quantitativa, analisando o relato de aplicação de jogos matemáticos, brincadeiras e atividades lúdicas que exercem papel fundamental na construção do conhecimento da criança.

Os pesquisadores apontam, dentre suas conclusões, que, com o processo de utilização dos jogos durante as aulas, o papel do professor passou de orientador para “mobilizador do processo”. Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo intelectual da criança, os jogos serviram como fonte de interação e novas relações entre a turma. Finalmente, enfatizam que o trabalho com jogos é um grande aliado e influenciador no ensino da matemática, facilitando a aprendizagem dos conteúdos propostos e motivando os alunos na busca do conhecimento.

Um aspecto importante do jogo utilizado é a possibilidade de poder ampliá-lo, incluir e/ou alterar suas regras, inclusive com a participação dos alunos. Outro ponto a considerar é a possibilidade de trabalhar com outros conteúdos, tanto na fase inicial da abordagem dos mesmos, quanto para revisar e/ou fixar conceitos (GONÇALVES; ALMEIDA; SILVA 2019, p. 116).

O conhecimento também se dá através da autonomia, que faz parte da evolução da ser humano. A partir dos seus próprios experimentos, a criança consegue realizar conexões, transformando-as em conhecimento, processo que é instigado com os jogos, onde é possível a visualização dos seus erros e acertos no resultado final.

A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada.” (VYGOTSKY, 2010, p. 121).

Silva e Morais II (2011, p. 2), apresentam, em seu artigo, uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de expor um pouco da história da educação, apresentando significativas mudanças ao decorrer dos anos, afirmando que: “A educação é como uma herança a que se busca aprimorar para fazê-la render bons resultados.” Durante o estudo mostram comparações entre as vantagens e desvantagens de jogos como facilitadores da aprendizagem. “Cada jogo possui seus próprios benefícios e características, explorando de forma gradativa diversos aspectos, com isso os alunos despertam a perspectiva de atingir o objetivo proposto no jogo gerando um aumento cognitivo.” (SILVA; MORAIS II, 2011, p. 4).

Concluem expondo o ambiente favorável e alegre que os jogos criam para a aprendizagem, a fuga da rotina tradicional e a construção do próprio conhecimento. Dizem os autores:

Quando se possibilita aos alunos um ambiente alegre e favorável para sua aprendizagem, é notório o aumento de interesse tanto por parte dos alunos que irão sair da rotina das aulas tradicionais, como para os professores que alcançarão uma maior participação de seus alunos nas aulas, obtendo um aumento cognitivo considerável, uma vez que o processo cognitivo é contínuo e o professor deve favorecer esse processo oferecendo condições para que isto ocorra (SILVA; MORAIS II, 2011, p. 164).

É indispensável a elaboração e seleção de jogos que condizem com a faixa etária a ser trabalhada, analisando os conhecimentos prévios que precisam ser dominados pelo aluno, para que se tenha um aproveitamento significativo do jogo proposto, o que é válido, também, para os jogos eletrônicos. Nos dias de hoje é frequente encontrar crianças muito pequenas com celulares, tablets, notebooks; acessando joguinhos interativos que não condizem com sua idade e não promovem nenhum benefício ao desenvolvimento infantil, muitos deles trazendo propostas reversas ao que se espera. É preciso que se atente a este gênero de interatividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo buscou fazer uma reflexão sobre a influência dos jogos educativos, especialmente os jogos matemáticos, no processo de ensino-aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Procurou-se localizar estudos que pudessem oferecer elementos para tecer uma reflexão em torno do que dizem os pesquisadores sobre o tema em questão.

Analisaram-se os trabalhos a fim de extrair informações importantes e de fontes confiáveis sobre a aplicação dos jogos durante as aulas no ensino fundamental. Dentre as análises, destaca-se o quanto ambientes educativos preparados, planejados, possibilitam a criatividade. Tais elementos são evidenciados no trabalho que é proposto pelo professor. Portanto, ganha relevância o tipo de formação que este profissional recebeu ao longo de sua trajetória profissional, assim como mais recentemente na chamada formação continuada.

Os autores trouxeram as experiências vividas de forma clara e enriquecedora para esta pesquisa, mostrando a percepção dos alunos perante as aulas inovadoras de matemática. A proposta inovadora teve resultado positivo e motivador, pois proporcionou maior envolvimento dos educandos durante as aulas da disciplina e mais facilidade na aprendizagem.

Outro aspecto a destacar refere-se à própria trajetória do ensino de matemática ao longo do tempo, a qual veio sofrendo reformulações e amadurecendo tanto como campo de investigação quanto espaço de vivência e experimentações desde a perspectiva didática. Essa trajetória mostrou muitas mudanças ao longo do tempo, apontando vantagens e desvantagens percebidas na educação brasileira.

Este estudo propiciou compreender a relevância da inserção de tecnologias digitais na educação, associadas ao ensino mediante jogos digitais. Em decorrência, confronta-se o modelo tradicional de ensino com modelos críticos de aprendizagem que utilizam as novas tecnologias. Daí a importância e a necessidade de se ter professores engajados e alunos dispostos, para que uma metodologia com jogos seja bem aplicada em sala de aula. Esta é uma das questões que emergem das análises que se procederam nos trabalhos de pesquisa selecionados, o que requer planejamento como marco inicial para uma aprendizagem eficaz.

5 REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017** – notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília-DF, jan. 2018.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GONÇALVES, André Tavares; ALMEIDA, Wálmisson Régis de; SILVA, José Fernandes da. Batalha Naval Matemática: um relato da aplicação de jogos matemáticos no ensino fundamental. **Tangram – Revista de Educação Matemática**, Dourados – MS, v. 2 n. 4, p. 106 – 117, 2019. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/10342>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira; RODRIGUES, Greyce dos Santos. Conhecimento especializado nos currículos de matemática na concepção dos professores. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 15, p. 1-22, maio 2020. ISSN 1981-1322. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e67759/42909>. Acesso em: 13 jul. 2020.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. de F. C.; TOYOFUKI, K. R. **Jogo e letramento**: crianças de 6 anos no ensino fundamental. Educ. Pesqui. [online], São Paulo, v. 37, n. 1, 2011. São Paulo.

SILVA, I. K. de O.; MORAIS II, M. J. de O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. **Revista HOLOS**, Natal, a. 27, v. 5, p. 153-164, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In*: COLE, M.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (orgs.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone Editora, 2010.

CAPÍTULO 9

BRINCAR E APRENDER: A LUDICIDADE E SEU POTENCIAL À APRENDIZAGEM

Márcia Daiane Tavares Borges⁴¹
Hildegard Susana Jung⁴²

1 INTRODUÇÃO

A brincadeira é algo inerente ao ser humano, desde o início dos tempos. Até os animais brincam. De acordo com Almeida e Shigunov (2000), a brincadeira tem, inclusive, grande potencial para curas psicoterápicas. Além disso, ajuda a descontrair, alivia o estresse e pode ser muito educativa.

Segundo Amado (2011), o brincar perpassa os tempos, pois há evidências e registros de culturas pré-históricas e civilizações, em que o brincar estava presente na vida de crianças e adultos, e até mesmo de suas famílias, pois passavam estes ensinamentos de geração em geração. Durante este período, o lúdico foi marcado por desenhos e esculturas realizadas por seres primitivos, que demonstravam sua realidade, através do lúdico. Nessa perspectiva, a cultura representa um vasto campo de possibilidades, onde nos deparamos com experiências de outras gerações, que se assimilam com experiências atuais. Dessa forma, heranças culturais incluem a vida social dos indivíduos, o que caracteriza as diferenças de cada um, e assim compondo suas tradições, perspectivas e saberes através das gerações, dando continuidade à espécie humana.

Sabemos, também, que a brincadeira é inerente à infância e também é um direito da criança. Entretanto, esse direito nem sempre foi garantido, porque o próprio conceito de infância se transformou ao longo dos tempos. Segundo Nogaro, Jung e Conte (2018), a criança nem sempre foi considerada com um ser que precisa de atenção e de um processo lúdico para o seu desenvolvimento. Os autores explicam que “Os discursos sobre as necessidades das crianças adquirem novas representações de acordo com o tempo social vivido, constituindo uma vontade de

⁴¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Prof. Hildegard Susana Jung.
E-mail: borges.marcia45@yahoo.com.

⁴² Docente do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Doutora em Educação.
E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

saber sobre a infância e sobre a maneira de lidar com ela” (NOGARO, JUNG e CONTE, 2018, p. 748). Assim, percebemos que, no mundo contemporâneo, a concepção de infância e de criança enquanto um ser lúdico é bastante recente.

No Brasil, em especial, a criança tem seus direitos garantidos a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) mas, especialmente, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), um dos dispositivos legais sobre os quais versamos na sequência. A escola, por sua vez, vai garantir esse direito, principalmente, a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e, mais recentemente, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Todos esses documentos consideram o brincar um dos direitos fundamentais para que a criança cresça e se desenvolva de maneira saudável física e psicologicamente.

Dito isso, a escolha do tema ludicidade para o presente artigo deu-se pelo fato de acreditarmos que a brincadeira tem um potencial que vai além do simples ato de brincar, pois brincando também se aprende. Dessa forma, entendemos que o lúdico pode ser aproveitado em qualquer situação escolar de forma séria e descontraída, proporcionando um aprendizado mais prazeroso. O objetivo do estudo qualitativo, de revisão bibliográfica, consiste em refletir sobre o potencial da brincadeira enquanto estratégia pedagógica.

Com relação à arquitetura do texto, após esta introdução, apresentamos a metodologia que direcionou a pesquisa, seguida do referencial teórico que embasou os conceitos abordados. Na sequência, constam a análise e discussão dos dados, as considerações finais e as referências.

2 METODOLOGIA

Todos os tipos de pesquisa, segundo Streck (2005, p. 14) “[...] contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”. Assim, a intenção deste estudo é colaborar com a elaboração de conhecimento original sobre a temática da ludicidade, da brincadeira, tendo como objetivo refletir sobre o potencial da brincadeira enquanto estratégia pedagógica.

Com relação à abordagem, trata-se de um estudo qualitativo, o qual, segundo Gil (2008, p. 133), “a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples”. Ainda de acordo com o autor e também na visão de Bardin (2016), não são utilizados dados quantitativos, tampouco variáveis estatísticas na análise dos dados de uma pesquisa qualitativa, o que ocorre basicamente a partir do exame dos achados à luz da teoria, de onde emergem as inferências do pesquisador.

Com relação aos passos da pesquisa, Gil (2008, p. 132) recomenda que é necessário “definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Dessa forma, estes foram os passos seguidos, quando, em um primeiro momento, reunimos todo o material encontrado a respeito do tema. Este foi encontrado em plataformas científicas, como o Google Acadêmico, na biblioteca digital da Universidade que sediou o estudo, bem como do acervo particular das autoras. A primeira leitura, também denominada como leitura flutuante por Bardin (2006), teve como objetivo descartar aquele material que não tinha aderência à proposta da pesquisa.

O passo seguinte, a categorização dos dados, consistiu em realizar uma leitura criteriosa e atenta, de onde foram emergindo os tópicos, de onde emergiram os tópicos do texto. A sua interpretação foi ocorrendo paralelamente ao processo de escrita, que consiste na referida redação do relatório.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico tem por finalidade apresentar o referencial teórico em torno do qual orbita a pesquisa.

2.2 O brincar nos dispositivos legais

São vários os dispositivos legais que apresentam a importância e o direito da criança ao brincar. Para esta pesquisa, entretanto, abordamos três desses documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI)

(BRASIL, 2013), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), implementadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 37).

Outra importante contribuição deste dispositivo legal consiste no Artigo 9º, que busca estabelecer práticas pedagógicas e meios para que as crianças possam relaxar e entregar-se à fantasia da ludicidade, apropriar-se de conhecimentos, possibilitando aprendizagens, melhor interação e convívio social. Esta estratégia faz com que a criança explore todos os seus sentidos, inclusive corpo e mente, e se for mediante o auxílio de adultos ou animais, esta interação seria de suma importância, pois a exploração dos sentidos faz o indivíduo obter benefícios importantes para o seu desenvolvimento, assim todos estes fatores são estimulantes e facilitadores da criatividade.

Este estímulo caracteriza o cotidiano da criança, trazendo estratégias estabelecidas mediante potenciais para o desenvolvimento mútuo de cada indivíduo, podendo-se observar a interação entre as crianças e os adultos, possivelmente identificando algum problema neste desenvolvimento e até mesmo a resolução de conflitos ou expressões de afeto que irão surgir durante o período de interação. Dessa forma, as DCNEI estabelecem que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2009, p. 38).

O ECA, por sua vez, está inserido como estatuto para o controle dos diversos âmbitos e busca manter o controle sobre diversos fatores relacionados ao desenvolvimento infantil. Isso faz-se necessário, pois muitas crianças dependem deste órgão para manter-se bem estabelecidas e seguras. Por meio da garantia legal, elas podem usufruir de seus direitos a uma infância saudável, num bom convívio social

e familiar, mantendo sua saúde estabelecida e com acesso a uma boa alimentação, educação, lazer e direito de brincar.

Na Legislação Brasileira, tanto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 227, quanto no ECA (BRASIL, 1990), artigos 4º, 16 e 71, consta a garantia de uma vida digna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O ECA, no mesmo sentido, estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Contudo, como podemos perceber, nenhum desses dispositivos legais discrimina os meios para que este sistema de proteção e de garantias seja implementado e exercido pelas crianças. Apenas é especificando o direito, mas não os meios para exercê-lo.

No Art. 16 do ECA, não muito diferente, há referência à liberdade, diversão e a prática de esportes. Já no Art. 71, garante-se condições de desenvolvimento sadio com basicamente os mesmos argumentos, porém, sem fundamentos específicos para a prática dos mesmos:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. [...] Art. 71. A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Na BNCC, o âmbito das práticas pedagógicas está ligado às competências gerais da educação básica. Essas competências são abordadas no quadro 01, como segue.

Quadro 01: As dez competências da educação básica segundo a BNCC

Competência	Significado
1. Conhecimento	Valorizar e usufruir de conhecimentos construídos ao longo dos anos sobre os diversos âmbitos sociocultural, compreendendo e construindo uma sociedade democrática, inclusiva e justa.
2. Pensamento Científico, Crítico e Criativo	Praticar o intelecto e apropriar-se de reflexões e investigações de problemas e criar soluções para os mesmos, em diversas áreas do conhecimento.
3. Repertório Cultural	Desfrutar de vantagens artístico-cultural de diversos lugares, tanto local, quanto mundial.
4. Comunicação	Expressar conhecimentos de linguagens, corporal, digital e científica, compartilhando experiências e contextos do entendimento mútuo.
5. Cultura Digital	Contrair e criar tecnologias digitais e de comunicação, de maneira significativa para a resolução dos problemas pessoais e coletivos.
6. Trabalho e Projeto de Vida	Valorizar as diferenças de conhecimentos e experiências ou condição de cidadão de maneira crítica e responsável.
7. Argumentação	Apresentar fatos ou ideias de maneira respeitosa e responsável, pertencentes a uma região, local, pessoal e demais indivíduos se posicionando de maneira ética com relação às decisões comuns.
8. Autoconhecimento e Autocuidado	Reconhecer e considerar cuidados com a saúde física e mental sua e dos demais indivíduos, sabendo analisar as diversidades humanas.
9. Empatia e Cooperação	Compreender emocionalmente e estabelecer a cooperação, promovendo a capacidade de respeitar as diversidades culturais, eliminando preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e Cidadania	Tomar decisões críticas de forma responsável, sustentando comportamentos solidários, princípios éticos, sempre buscando flexibilidade no lado pessoal e coletivo.

Fonte: BNCC (2017, p. 9 e 10)

Como podemos perceber, a ludicidade está fortemente ligada às competências, procedimentos, práticas cognitivas e socioemocionais estabelecidas pela BNCC para a educação básica, que firmam valores e estimulam ações que contribuem para uma melhor transformação humana, justa e voltada à preservação da natureza.

Para a Educação Infantil, por sua vez, a BNCC estabelece cinco campos de experiência, como representa o quadro 02.

Quadro 02: Os campos de experiência para a Educação Infantil de acordo com a BNCC

Campo de experiência	Significado
-----------------------------	--------------------

O eu, o outro e o nós	Maneira com que a criança interage com as pessoas a sua volta, construindo suas percepções e questionamentos sobre si e os outros, estimulando sua autonomia, autocuidado e reciprocidade no meio em que vive, facilitando o reconhecimento e a valorização de sua própria identidade, respeitando o outro e suas diferenças.
Corpo, gestos e movimento	Ensina desde muito cedo a criança a explorar espaços e o mundo, expressão corporal e linguagem, isso potencializa a identificação dos seus limites, mantendo sem risco sua integridade física.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Desde a gestação a criança participa da comunicação, apropriando-se de manifestações, como agitação na barriga da mãe ao escutar, depois ao decorrer do processo com choro, enriquecimento do vocabulário, privilegiando a interação e correlacionando com a língua materna, assim manifestando suas curiosidades, acompanhamento escolar e comunitário, propostas estabelecidas pelo educador, propiciando de forma crítica seus pensamentos e imaginação.
Traços, sons, cores e formas	Possibilita o conhecimento dos diversos fenômenos culturais e artísticos, valorizando a participação e promovendo apreciação, ampliando repertórios e experiência vivenciadas no mundo artístico, exercitando a autoria coletiva e individual.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Desenvolve a curiosidade pelo mundo físico, fenômenos naturais e socioculturais, assim como tradições e costumes de cada lugar, seja na rua ou dentro de casa, conseguem diferenciar a noção de tempo e espaços, fazendo relações ao que vivenciam, levantando hipóteses e buscando informações sobre as diversas transformações e diversidades há que se deparam, até mesmo nas contagens matemáticas.

Fonte: BNCC (2017, p. 40, 41, 42 e 43)

Os campos de experiência, em sua totalidade, possuem potencial para o trabalho lúdico, mas podemos destacar corpo, gestos e movimento, por meio do qual a criança consegue experimentar suas potencialidades, buscar novas descobertas, interesses e necessidades, potencializando habilidades do processo educativo. Estas experiências tornam-se fundamentais e necessárias para o sistema evolutivo dos pequenos, valorizando sua própria identidade e sabendo respeitar as diferenças do outro. Além disso, os jogos lúdicos que utilizam dança, cantigas de roda, esportes, são contemplados neste campo de experiência.

Dessa forma, percebemos que os três dispositivos legais analisados se alinham e asseguram os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento por meio da brincadeira, dos esportes e das ludicidades como um todo. A ideia é que a criança possa desempenhar um papel ativo, possibilitando uma construção significativa sobre si, os outros, o mundo social e natural. Trata-se de potencializar o brincar, conhecer-se, conviver, expressar, explorar e participar. Desta maneira, a criança consegue

assimilar, fazer seus próprios julgamentos, sistematizando suas ações por meio da sociedade em que está inserida.

2.3 A educação e a ludicidade

O professor, capaz de explorar os diversos âmbitos do lúdico, acaba auxiliando os educandos ao melhor desempenho das suas habilidades. Trata-se, portanto, de desafiar o estudante, de estimulá-lo por meio de atividades interessantes. Neste sentido, Antunes (2001, p. 55) argumenta da seguinte forma: “[...] um professor que adora o que faz, e se mostra sedutor em relação aos saberes e sua disciplina, que apresenta seu tema sempre em situações de desafios, estimulantes, intrigantes, sempre possui chances maiores de obter reciprocidade do que quem a desenvolve com inevitável tédio da vida, da profissão, das relações humanas da turma.”.

Usar as estratégias da ludicidade como um aliado pedagógico a fim de alcançar objetivos construtivos de conhecimentos para cada aluno, torna-se um recurso prazeroso, produtivo e que chama a atenção. Santos (1997, p.14) afirma que: “Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa”. Dessa forma, percebe-se que a ludicidade precisa ser algo natural para o educador, formando parte da sua prática docente.

Mas o que, de fato, significa um educador utilizando estratégias lúdicas? Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 2009, p.23) esclarece:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Toda criança necessita de brincar para se desenvolver e através do lúdico ela se aproxima mais do mundo em que vive. O brincar e o jogo são atos indispensáveis à saúde física, emocional, intelectual, e sempre estiveram presentes em qualquer povo, desde os mais remotos tempos, como explica Amado (2011).

Segundo o autor Amado (2011, p. 24), parte das culturas relacionadas ao lúdico “são fruto de uma herança de séculos, que atualmente correm risco de ser postas à

parte”. Há décadas, assim como hoje, crianças costumam manter comportamentos similares aos dos adultos. Mediante uma observação em diversos âmbitos, procuram imitar e recriar atitudes do seu jeito, demonstrando-as através de jogos e brincadeiras. Para Platão (Leis, I, p. 643) o espírito de imitação das crianças é fruto de estimulação e exploração pedagógica.

Dessa forma, a raiz histórica infantil e da humanidade, atualmente, baseada num paradigma de contato com natureza e cooperação com os demais seres e suas características, transformam as novas tecnologias e o novo padrão que elas suportam, a fim de permitir que a criança tenha contato estimulante com a natureza, assim não correndo risco de contribuir com a perda da infância que todos devemos ter. (AMADO, 2011). Neste sentido, sabemos da importância de manter essa herança dos diversos costumes comportamentais, lúdicos e expressivos. Para isso, as crianças costumam criar e recriar brincadeiras de forma crítica, estabelecendo seus conhecimentos e habilidades, podendo manter sua infância tranquila e estimulada por uma sociedade, que contribui para este desenvolvimento.

Com relação à brincadeira enquanto estratégia pedagógica, é muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p. 36), que “Educar é ir em direção à alegria”. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Compreendemos que a educação lúdica precisa estar coberta de uma intencionalidade pedagógica, o que demanda um bom planejamento de cada uma das atividades e sua relação com as competências que o educador pretende mobilizar durante aqueles momentos de brincadeira.

A educação lúdica é uma forma transacional em direção ao conhecimento e as atividades como verdadeiras facilitadoras na aprendizagem lúdica dos alunos. Dessa forma, o lúdico é uma necessidade do ser humano em todas as idades e não pode ser vista apenas como diversão, pois, além de melhorar o âmbito educativo, pois o aluno desenvolve a curiosidade, explorando muito mais a criatividade (SNEYDERS, 1996).

Maurício (2008) também menciona que a ludicidade reflete a expressão mais genuína do ser, é o espaço de todo o ser para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetivos. E essa relação auxilia no desenvolvimento infantil e envolve os aspectos biológico, afetivo e social. Brincando

a criança constrói conhecimento, estimula sua capacidade criadora e investe na sua capacidade de encontrar soluções para seus objetivos. Assim, “[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aprende sempre como uma forma transacional, em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo” (ALMEIDA, 1995, p.11).

Através do lúdico, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar e participar na construção de um mundo melhor. Segundo Kishimoto:

Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação (Kishimoto, 1993, p. 45).

Dessa forma, a autora explica que, ao brincar de faz de conta, por exemplo, as crianças buscam imitar, imaginar, representar de uma forma específica que uma coisa pode ser outra, que um personagem pode ser um objeto. Ao brincar as crianças estão construindo a sua personalidade, pois é por meio das brincadeiras que elas percebem e interagem com o mundo que as cerca, deixando a imaginação fluir. Expressando-se de modo natural, a criança constrói sua personalidade e seu aprendizado (KISHIMOTO, 1996).

No decorrer da infância, a introdução do brincar para o desenvolvimento da criança estabelece-se de forma livre e espontânea, alinhando o desenvolvimento físico, moral e cognitivo. Para Kishimoto:

O brinquedo supõe uma relação íntima como o sujeito, uma indeterminação quanto a uso, ausência de regras. O jogo pode ser visto como sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social: um sistema de regras, um objeto (Kishimoto, 1996, p. 12).

Como vimos, todas as crianças têm necessidade de alegria e espontaneidade e devem ser compreendidas conforme esse desejo. Isso é muito importante para o processo de aprendizagem e o jogo desempenha esse papel muito bem por ser uma espécie de elo entre a realidade externa e interna do ser humano.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como vimos a partir de Amado (2011), o brincar é algo inerente ao ser humano desde os primórdios. Dessa forma, nos perguntamos por que a ludicidade frequentemente caminha em sentido oposto ao pedagógico. Acreditamos que ela possibilita uma aprendizagem mais leve e mais divertida, o que torna mais significativa.

Por meio da literatura consultada foi possível perceber que o brincar é um direito assegurado à criança por vários dispositivos legais, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto estratégia pedagógica, o potencial da brincadeira está relacionado à aprendizagem significativa. Como vimos com Kishimoto (1993; 1996) e Maurício (2008), o brincar é importante fator para o prazer individual de cada criança, socializando com o meio em que vive, permitindo-se criar hipóteses e meios de chegar a determinado objetivo que lhes são estabelecidos diariamente. Neste sentido, compreendemos que cabe à escola o desenvolvimento de valores como o respeito consigo e com o outro, aprendendo e desenvolvendo suas habilidades naturalmente e no seu ritmo, como prevê a BNCC (BRASIL, 2017).

Dessa forma, o brincar é uma forma de expressão e interação com os outros seres a sua volta. A necessidade lúdica está ligada a questões psicológicas e pedagógicas, que ajudam e facilitam vivenciar fatores do processo cognitivo, favorecendo no processo ensino aprendizagem. Assim, estruturar conceitos de interação e cooperação, possibilita a discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras durante o processo de ensino aprendizagem.

Há atividades lúdicas que contribuem com a sensação de prazer, despertando a autoconfiança, desenvolvimento psicomotor, e assim, envolvendo a afetividade através do brincar, aprendendo regras e se possibilitando através de limites, sempre respeitando o grupo em que está inserido. A partir dessa perspectiva, podemos compreender que a brincadeira é fundamental em nossas vidas, permitindo-nos ser felizes, expressando emoções, proporcionando o envolvimento com o outro ou com o grupo, incentivando a cooperação, elevando a autoestima, desenvolvendo a capacidade de abstração, tornando-se crítico através daquilo que se vê ou sente.

Esse tipo de emoção causado pela brincadeira torna a aprendizagem mais leve e mais significativa, como vimos com Sneyders (1996) e Almeida (1995). De forma

simples, a ludicidade tem potencial para facilitar a percepção dos conceitos que estão sendo abordados, envolvendo conteúdos e informações. Possibilita, inclusive, a criação de fantasias a partir do imaginário.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo possibilitaram a constatação de que o lúdico é muito importante para que a aprendizagem ocorra de forma mais descontraída, o que não impede que o ato pedagógico seja levado a sério. O brincar, o jogar e o estudar, juntos, potencializam-se. Por outro lado, o brincar está inserido como uma das necessidades básicas da criança, assim como a saúde, a nutrição, a educação e a habitação.

Dessa forma, seja qual for a fase do desenvolvimento em que a criança se encontre, para que se desenvolva harmonicamente, guardando experiências positivas para a vida toda, é importante que este processo educativo ocorra da maneira mais natural e significativa possível. Neste sentido, os materiais pedagógicos e os jogos, além de aguçar a curiosidade infantil, são muito atrativos.

No entanto, devemos ressaltar que estes materiais necessitam da intervenção do professor, o qual precisa ter claros os objetivos propostos, um planejamento bem elaborado e a clareza de quais competências deseja mobilizar, a fim de que este material não fique apenas para a diversão das crianças, sem um direcionamento, mas sim como recurso pedagógico. Brincar, portanto, é um ato intencional para a atividade pedagógico-educativa.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro; SHIGUNOV, Viktor. **A atividade lúdica infantil e suas possibilidades**. Journal of Physical Education, v. 11, n. 1, p. 69-76, 2000. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3793> Acesso em: 08 set. 2020.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. 8. Ed. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, D. A. **O Direito da Brincadeira a Criança**. São Paulo: Summus, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 26. ago. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso Nacional, Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 26. ago. 2020

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 26. ago. 2020

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 26. ago. 2020

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, a Criança e a Educação**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, Brinquedo e a Educação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAURICIO, Juliana Tavares. **Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem**. v. 140, p. 59-64, 2018. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp140.htm> Acesso em: 05 out. 2020

NOGARO, Arnaldo; JUNG, Hildegard Susana; CONTE, Elaine. **Infância: desaparecimento ou metamorfose?** Revista HISTEDBR On-Line, v. 18, n. 3, p. 745-765, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652022> Acesso em: 22 set. 2020

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis. RJ: 2ª edição, Editora Vozes, 2000.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis. RJ: 4ª edição, Editora Vozes, 1997.

SNEYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CAPÍTULO 10

A HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

Luciane Ferreira Bezerra Pivetta⁴³
Dirléia Fanfa Sarmiento⁴⁴

1 INTRODUÇÃO

O currículo, no Ensino Fundamental, está constituído por uma base comum e uma parte diversificada. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos o currículo é compreendido

[...] como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010, Artigo 9º).

Com relação às experiências escolares, as Diretrizes explicitam que elas são aquelas que configuram “a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes” (BRASIL, 2010, Art. 9º, §2º). Tais conhecimentos

[...] são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. (BRASIL, 2010b, Art. 9º, §3º).

A BNCC é um documento, de cunho obrigatório, que estabelece as competências a serem desenvolvidas em todas as redes de ensino, definindo assim a base comum do currículo no território nacional. Tal documento “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017,

⁴³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle.

⁴⁴ Pós- doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve (Portugal). Pós- doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (RJ/Brasil). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS/Brasil). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

p. 7, grifo do documento). Na BNCC constam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais se traduzem sob a forma de competências e habilidades a serem desenvolvidas. De acordo com a BNCC:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p.13, grifo do documento).

A falta de motivação em relação às aulas, dentre outros fatores, pode interferir na aprendizagem dos alunos. Os alunos, mesmo aqueles oriundos de contextos de maior privação econômica, possuem contato com aparatos tecnológicos e experiências, por vezes, mais divertidas e agradáveis do que aquelas propiciadas no ambiente escolar. Conforme Santos (2001, p.47):

No caso específico do Brasil, há diversos processos que desencadeiam o desinteresse pela leitura, sejam de ordem econômico-social (a parcela mais pobre da população não tem poder aquisitivo para adquirir livros, jornais e revistas), sejam de ordem política (o Estado é responsável pela situação calamitosa, crônica e persistente do ensino público que, além de não incentivar o aluno a criar o hábito da leitura, ainda é ineficiente).

Segundo Freire (2001), o ato de ler é, antes de tudo, um ato político. Com base na afirmação do autor, cabe aos educadores despertar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita de maneira prazerosa, crítica e significativa, possibilitando assim que os mesmos possam se expressar e discutir aspectos socioculturais.

Trabalhar com linguagens na sala de aula, vai além daquele tradicionalmente desenvolvido na escola (linguagem oral e escrita), havendo, portanto, a possibilidade de elaboração de estratégias que podem favorecer a aprendizagem, a expressão e o desenvolvimento integral do aluno.

Numa sociedade informatizada e tecnológica, a escola não pode ficar alheia à interação com outras linguagens, devendo fazer circular novos códigos e buscando ampliar abordagens envolvidas com o mundo imagético. Neste movimento, é possível estabelecer pontos de contato com os conteúdos educacionais, aproximando, por exemplo, os espaços do aluno, da escola e da linguagem em questão.

Conforme Fagundes, Silva e Teixeira (2017, p. 185-186):

A História em Quadrinhos é um gênero bastante prazeroso de ler, pois possui uma linguagem curta e normalmente simples e abrange, também, o campo da linguagem imaginária que atua no desenvolvimento cognitivo do leitor. Esse gênero utiliza uma grande variedade de recursos, tais como metáforas, onomatopeias, estrutura narrativa apresentada por meio da mensagem icônica e linguística, balões de diferentes tipos, letras com espessuras diversas ligadas a ações e sentimentos expressos pelos personagens. (FAGUNDES; SILVA; TEIXEIRA, 2017, p. 185-186)

Os quadrinhos contribuem bastante para o ensino-aprendizagem em sala de aula, pois possuem uma linguagem clara e objetiva, além de utilizar a linguagem gráfica, tornando assim o entendimento mais fácil, rápido e prazeroso.

Diante disso, nesse artigo tem-se como objetivo refletir sobre como as Histórias em Quadrinhos são contempladas na BNCC, no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Feitas tais considerações, o artigo está organizado de forma que, inicialmente é feita a introdução do foco de reflexão. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos. A seguir, uma contextualização sobre as Histórias em Quadrinhos e, posteriormente, como esse gênero é abordado na BNCC. Por fim, retomam-se as principais ideias abordadas ao longo do texto.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa documental tem como foco de reflexão o gênero textual história em quadrinhos no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na pesquisa documental a fonte de coleta utilizada é o documento. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Neste estudo, o documento constituinte do *corpus* investigativo é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Dessa forma, nas próximas seções são apresentadas o contexto das HQs e o modo de abordagem do mesmo, enquanto um gênero textual, na BNCC.

3 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Penteado (2011, p. 2), explica que: “ No Brasil, o primeiro gibi de expressão foi O Tico-tico, no Rio de Janeiro, em 1905”. Continua o autor: “ Acredita-se que foi o início dos quadrinhos infantis, pois trazia em seu bojo contos, curiosidades, poesias, datas históricas e textos informativos” (PENTEADO, 2008, p. 2). Apesar de circular entre as crianças, jovens e adultos há bastante tempo, Silva (2011, p.2):

O termo “Histórias em Quadrinhos” só foi utilizado a partir do início do século XX, quando foram inseridos balões nos desenhos com as falas dos personagens. A partir daí, as HQs se tornaram fenômeno em todo o mundo, consolidando o seu consumo entre crianças e jovens, principalmente, com o surgimento dos super-heróis, sobretudo o Superman em 1938. Isso marcou o começo da conhecida era de ouro dos gibis. (grifo do autor).

Havia uma desconfiança em torno das HQs por possuírem em suas páginas aventuras e fantasias. Pais e mestres julgavam que as HQs afastariam as crianças de leituras “sérias”, distanciando-as, portanto, de um amadurecimento “sadio”. Quando entraram em sala de aula pela primeira vez, as HQs acabaram encontrando severas restrições, sendo, por fim, expulsas da escola. (RAMA, 2004).

Convivemos com as Histórias em Quadrinhos há muito tempo e, talvez por isso, não percebamos sua real importância. Poucos já pararam para pensar que os quadrinhos, além de nos proporcionar prazer e entretenimento, constituem, também, uma fascinante demonstração da arte e criatividade humana. (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 7)

De acordo com Rama *et al.* (2004), uma barreira pedagógica contra as HQs predominou durante muito tempo. Segundo o autor, “os quadrinhos foram condenados e responsabilizados por uma série de males e problemas, que, em parte presumível das vezes, não tinham nada de concomitante com eles, mas que serviam como justificativa a sua marginalização”. (RAMA, et al. 2004). O autor prossegue:

O despertar para os quadrinhos surgiu inicialmente no ambiente cultural europeu, sendo depois ampliado para outras regiões do mundo. Aos poucos, o “redescobrimto” das HQs fez com que muitas das barreiras ou acusações contra elas fossem derrubadas e anuladas. De certa maneira, entendeu-se que grande parte da resistência que existia em relação a elas, principalmente por parte de pais e educadores, era desprovida de fundamento, sustentada muito mais em afirmações preconceituosas em relação a um meio sobre o qual, na realidade, se tinha muito pouco conhecimento. [...] [Isso] favoreceu

a aproximação das Histórias em Quadrinhos das práticas pedagógicas. (grifo do autor).

Com o passar dos tempos, devido a sua potencialidade, as HQs passaram a constituir em foco de estudo, considerando que “centenas de milhões de seres humanos interessam-se por este meio de expressão, forçando sociólogos, professores, universitários, antropólogos, historiadores, a interrogar-se sobre a importância das Histórias em Quadrinhos” (SILVA, 1976, p.12).

4 O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Além de foco de estudo, conforme mencionado na seção anterior, as HQs na contemporaneidade são reconhecidas como um gênero textual, passando a fazer parte do currículo escolar. Fagundes, Silva e Teixeira (2017, p. 185-186), explicam que a HQs

[...] é um gênero bastante prazeroso de ler, pois possui linguagem curta e normalmente simples e abrange, também, o campo da linguagem imaginária que atua no desenvolvimento cognitivo do leitor. Esse gênero utiliza uma grande variedade de recursos, tais como metáforas, onomatopeias, estrutura narrativa apresentada por meio da mensagem icônica e linguística, balões de diferentes tipos, letras com espessuras diversas ligadas a ações e sentimentos expressivos pelos personagens.

Conforme Santos (2001, p. 47), a HQs “pode ser de grande valia para iniciar o jovem no caminho que leva à consolidação do hábito e do prazer de ler”. Nesta mesma perspectiva, Souza (2017, p. 30 – 31) considera que:

A linguagem visual das HQs, aliado ao texto, pode proporcionar um estímulo e promover a leitura, mesmo que as HQs caracterizem pela linguagem coloquial, com gírias e falas das regiões a qual a histórias foi inserida. Esse tipo de fonte de informação tem sido cada vez mais inserido nestes planejamentos pelos educadores que vêem uma oportunidade de aprendizado para as crianças, pois com elas as crianças que ainda não sabem ler conseguem ler e entender as mais diversas situações, por serem histórias completamente ilustradas e possibilita facilmente a leitura dos quadrinhos devido à curiosidade e fascínio que as crianças têm por esse material.

Para Lisbôa (2008, p. 14), as HQs:

- São um material dinâmico, que pode tratar, a cada edição, de um novo tema (livros didáticos trazem conteúdos estáticos, por vários anos);

- Possuem um poder de alcance muito grande, por meio de comunicação direta e de fácil compreensão;
- São mais especificamente voltadas para o público infanto-juvenil, sendo essa a etapa do desenvolvimento social e cognitivo em que a pessoa assimila a maior parte dos conceitos que levará para o resto da vida.

Além disso, no entender de Silva (2007, p. 42):

O cartum, a charge e os quadrinhos, retratam muitas situações, que podem ser analisadas em várias escalas (local, regional, nacional e mundial). Notamos que a maioria dos alunos gosta desse tipo de recurso didático, quando usam de forma complementar aos conteúdos estudados, motiva a reflexão, tornando a aula mais receptiva e agradável.

Tendo presente as ênfases dos autores supracitados na relevância das HQs, é importante situar como este gênero textual está contemplado na BNCC. O currículo escolar no Ensino Fundamental está organizado por áreas de conhecimento (BRASIL, 2010, 2017). A área de Linguagens contempla, dentre outros componentes curriculares, a Língua Portuguesa. Segundo a BNCC (2017, p. 68):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Uma das competências gerais da Língua Portuguesa, a ser desenvolvida no decorrer do Ensino Fundamental, é “Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)”. (BRASIL, 2017, p.85).

Em termos de estrutura, a Língua Portuguesa nos Anos Iniciais está organizada em quatro campos de atuação. Segundo a BNCC (2017, p. 84):

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.

O quadro 1 apresenta o conjunto de campos de atuação a serem considerados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Campos de atuação.

Campos de atuação	Caracterização
● Campo da vida cotidiana	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
● Campo da vida pública	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.
● Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.
● Campo artístico-literário	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Fonte: BNCC (2017, p. 101-108)

Perpassam por estes campos de atuação as práticas de linguagens. De forma articulada a estes campos de atuação, estão as práticas de linguagem a serem desenvolvidas na estrutura do componente curricular Língua Portuguesa no decorrer dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O quadro 2 apresenta cada uma dessas práticas.

Quadro 2 - Práticas de Linguagem

Práticas de Linguagem	Caracterização
Oralidade	Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e

	interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.
• Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.
• Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).	[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.
Análise linguística/semiótica Alfabetização (1º e 2º anos) Ortografização (3º ao 5º anos)	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido.

Fonte: BNCC (2017, p. 69-78)

De acordo com o exposto no quadro 1, as HQs são trabalhadas no campo artístico-literário, sendo que as mesmas possuem potencial de serem exploradas para o desenvolvimento das diversas práticas de linguagem. Assim, a BNCC estabelece que ao final do quinto ano do Ensino Fundamental, o estudante deverá ter consolidado a habilidade de “Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)”. (BRASIL, 2017, p. 97).

Santos (201, p. 48) enfatiza que :

A História em Quadrinhos, ao falar diretamente ao imaginário da criança, preenche suas expectativas e a prepara para a leitura de outras obras. A experiência de folhear as páginas de uma revista de quadrinhos pode gerar e perpetuar o gosto pelo livro impresso, independente de seu conteúdo.

Continua o referido autor explicando que: “A união de texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra”. (SANTOS, 2001, p. 48). As HQs contribuem, também, para a formação crítica, pois abordam temas que perpassam o cotidiano e possibilitam a reflexão, conforme afirma Santos (2001, p. 49): “Temas da atualidade ou de natureza histórica, ética ou científica podem ser discutidos a partir da leitura de uma determinada História em Quadrinhos”.

Tendo presente o exposto, apresentam-se as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a História em Quadrinhos no contexto da BNCC, evidenciamos no decorrer das reflexões apresentadas, a relevância desse gênero textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação do leitor; a promoção do gosto pela leitura; a busca de conhecimentos; a reflexão sobre temas do cotidiano; e para o prazer e o entretenimento.

Destacamos, também, que a abordagem das HQs não pode ser compreendida como apenas mais um recurso didático-pedagógico a ser utilizado pelo professor em sala de aula, pois ela possui finalidades que extrapolam a questão metodológica.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FAGUNDES, Gislaine G.; SILVA, Rannyelle F.; TEIXEIRA, Renata. O gênero história em quadrinhos (HQ) como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua portuguesa. **SYNTHESIS Revista Digital FAPAM**, v. 8, n. 8, p. 185-186, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Moderna, 1994.

LISBÔA, Livia L. **História em quadrinhos como local de aprendizagem: saberes ambientais e a formação de sujeitos.** 2008. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)-Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2008.

PENTEADO, Maria Aparecida. **Desvelando o universo das Histórias em Quadrinhos: uma proposta de ação.** 2008. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr/portals/pde/arquivos/1167-4.pdf>.> acesso em 02 abr. 2020

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro; BARBOSA, A.; RAMOS Paulo; VILELA, Túlio. **Como usar Histórias em Quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2004.

SANTOS, Roberto Elísio dos. **Aplicações das Histórias em Quadrinhos.** Comunicação & Educação, São Paulo, 2001. Disponível em:

<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4507/4229>>. Acesso em: 12 mar. 2020

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicação da História em Quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (22): 46 a 51, set./dez, 2001.

SILVA, Diamantino da. **Quadrinhos para quadrados.** Porto Alegre: Bels, 1976.

SILVA, Eunice I. Charge, cartum e quadrinhos: linguagem alternativa no ensino de geografia. **Revista Polyphonia**, v. 18, n. 1, p. 41, 26 nov. 2007.

SILVA, Rafael. A Contribuição das Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis para a Formação de Leitores Críticos. **Anagrama**, v. 5, n. 1, p. 1-12, 12 jun. 2011.

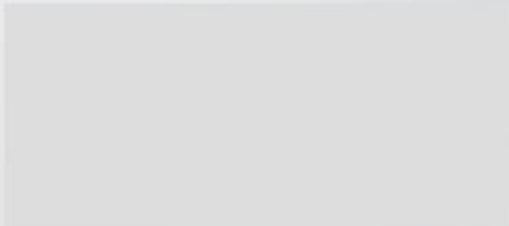
SOUZA, Rafael Queiroz de. **Histórias em quadrinhos como fonte de informação e incentivo à leitura.** 2017. Trabalho de conclusão do curso (Bacharel em Biblioteconomia) Faculdade de Biblioteconomia, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.



Programa de
Pós-graduação em
Educação



EDUCAÇÃO
E CULTURA



UNIVERSIDADE 
LaSalle