

INTERPRETAÇÕES DA DOCÊNCIA

Intervenções pedagógicas nos espaços da
Educação Básica

ADAIR ADAMS
RAQUEL FOLMER CORRÊA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
ILUSTRADOR

ADAIR ADAMS
RAQUEL FOLMER CORRÊA
(ORGANIZADORES)

INTERPRETAÇÕES DA DOCÊNCIA

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS NOS ESPAÇOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2023



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-Chefe: Fábio César Junges

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

I61 Interpretações da docência : intervenções pedagógicas nos espaços da educação básica / organizadores: Adair Adams, Raquel Folmer Corrêa. - Cruz Alta : Ilustração, 2023. 276 p. : il. ; 21 cm

ISBN 978-65-85614-60-3

DOI 10.46550/978-65-85614-60-3

1. Educação básica. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Práticas pedagógicas. I. Adams, Adair (org.). II. Corrêa, Raquel Folmer (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Rua Coronel Martins 194, Bairro São Miguel, Cruz Alta, CEP 98025-057

E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	FEMA, Santa Rosa, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	SETREM, Três de Maio, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Bouffleur	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSM, Santa Maria, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

AGRADECIMENTOS

Esta obra traz inquietações de docentes e pós-graduandos do Curso Docência na Educação Básica sobre o ensino e o papel da escola. Diante desse contexto, os organizadores desta obra agradecem:

Ao diretor geral do *Campus* Vacaria, professor
Gilberto Luiz Putti.

Ao Reitor Júlio Xandro Heck e colegas da reitoria.

Ao IFRS pelo auxílio recebido via Edital IFRS Nº 07/2023 – Auxílio à publicação de produtos bibliográficos. Ressalta-se que este livro é uma produção de servidores e acadêmicos da Pós-graduação em Docência na Educação Básica, IFRS, *Campus* Vacaria, e recebe o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Por fim, um agradecimento especial a todos os autores que se dedicaram para a publicação deste livro ao dividir ideias, experiências e vivências docentes, reconhecendo a colaboração que a Pós-graduação em Docência na Educação Básica trouxe para a formação pedagógica.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Adair Adams</i>	
<i>Raquel Folmer Corrêa</i>	
Capítulo 1 - O ENCURTAMENTO DIDÁTICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO.....	19
<i>Valquíria Moschen</i>	
<i>Adair Adams</i>	
Capítulo 2 - ESPAÇO ESCOLAR E OBRA LITERÁRIA: RESSIGNIFICANDO A LEITURA.....	45
<i>Caroline de Moraes</i>	
<i>Caroline Grazziotin do Rosário Mota</i>	
Capítulo 3 - BRINCADEIRAS E JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS LÚDICOS.....	69
<i>Caroline de Moraes</i>	
<i>Luciana Araceli Capanema Fernandes</i>	
Capítulo 4 - UM OLHAR PARA AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	89
<i>Adriana Maria da Silva Costa</i>	
<i>Adair Adams</i>	
Capítulo 5 - JOGOS LÚDICOS VISANDO A CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	113
<i>Douglas Almir Tolfo Rossa</i>	
<i>Caroline Gomes Maineri</i>	

Capítulo 6 - O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO A PARTIR DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DE GEOGRAFIA 133

Grasiele de Freitas

Felipe Akauan da Silva

Capítulo 7 - DE UMA MUDANÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA ESPAÇOS ESCOLARES DE MUDANÇA: RESSIGNIFICANDO AMBIENTES EM UMA EMEI..... 159

Laura Cristina Noal Madalozzo

Jaqueline Lovatel

Capítulo 8 - NEUROATIVIDADES: ESTÍMULO CEREBRAL PARA MATUREZAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS DO PRÉ II 159

Adriana Ferreira Boeira

Allannah Nayara Gonzatto Valendorf

Capítulo 9 - ESTUDANTES EM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: ENSINO E APRENDIZAGEM REGISTRO EM E-BOOK 225

Adriana Ferreira Boeira

Samara Beatris Perim Parizotto

Capítulo 10 - “CADA UM COM SEU BICO”: COMPREENDENDO A SELEÇÃO NATURAL NA PRÁTICA... 253

Margarete dos Santos Ritter

Ilana Rossi Hack

Capítulo 11 - BRINCADEIRA E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL POR MEIO DO FAZ DE CONTA..... 263

Itaise Moretti de Lima

Viviana Padilho de Oliveira

APRESENTAÇÃO

A docência é uma das atividades da humanidade na qual a disposição a interpretá-la está intimamente relacionada com a sua vivência. No trabalho em sala de aula, como campo privilegiado de observação, a docência é imersão, e é, também por isso, possibilidade de intervenção. Nosso tempo histórico exige a defesa inegociável da democracia. Ação possível pela via da argumentação, do pensamento crítico e de ações criativas contextualizadas em nossos fazeres pedagógicos. Essa intencionalidade de formação humana crítica cidadã é a unidade na diversidade de temas abordados nos textos aqui disponibilizados.

O presente livro reúne relatos de experiências desenvolvidas em sala de aula por discentes que cursaram a Especialização em Docência na Educação Básica. É o resultado do trabalho de pesquisadoras e pesquisadores atuantes na área, que se dedicaram a aprofundar determinadas temáticas em relação aos seus contextos sociais e pedagógicos. As investigações e reflexões sobre as intervenções realizadas foram elaboradas com o rigor ético, teórico e metodológico que os processos educacionais requerem. Como todo trabalho coletivo, este livro foi sistematicamente discutido e cada um dos capítulos foi revisado por suas autorias para garantir coesão e coerência.

No primeiro capítulo, os autores analisam o encurtamento didático como produtor de dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, com base em um estudo de caso e referenciais bibliográficos publicados sobre alfabetização e didática. Pensar na práxis docente e conceitualizar o que denominam por encurtamento didático e suas consequências nos espaços e tempos escolares, tornou-se necessário devido aos inúmeros alunos das escolas públicas que não sabem ler e escrever, habilidades que fazem parte do desenvolvimento integral humano e, conseqüentemente,

de viver em liberdade e autonomia em um mundo comum. Argumentam que a ausência da didática para a entrada em cena de metodologias de ensino, uma vez que ambas diferem quanto ao seu campo de atuação, fazem suscitar em salas de aulas algumas técnicas instrumentalistas e niveladoras, contribuindo pouco para o aprendizado de todos os alunos que ali se encontram. Por meio de um estudo de caso realizado em uma escola da Rede Estadual de Vacaria, mostram uma tendência de práticas pedagógicas niveladoras e que não têm essas preocupações, mas apenas em técnicas de ensinar sob o pressuposto de que todos aprendem do mesmo jeito e estão nas mesmas condições para tal. O encurtamento didático deixa de lado pontos fundamentais do ensinar que respeita a pluralidade e a diversidade, estas que compõem a realidade do mundo comum e, sua superação pode estar na visualização de que para se alfabetizar a ciência, a pesquisa, relação entre a teoria e prática precisam estar presentes na prática educativa escolar.

As autoras do segundo capítulo, ao voltarem-se para a leitura, apresentam uma perspectiva metodológica que valoriza o sujeito-leitor no estudo as obras literárias de forma lúdica permeadas por atividades pedagógicas que interajam com o espaço escolar, fazendo-se entender o direito de ler a si, ao outro e ao mundo. Este capítulo tem como objetivo demonstrar diferentes formas de aproximar a obra literária das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental por intermédio da exploração de espaços escolares em atividades didático-pedagógicas.

No terceiro capítulo salienta-se a importância do lúdico como possibilidade de interação entre os conteúdos programáticos e os estudantes, reconhecendo o ensino por meio de jogos e de brincadeiras. O objetivo deste estudo é explorar as contribuições do lúdico no contexto de ensino como forma de desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental. Portanto, as ações que articulam o lúdico são pertinentes para o aprendizado, estando relacionadas aos conteúdos ministrados e à faixa etária dos estudantes.

Os autores do quarto capítulo têm como tema de estudos a

questão das emoções no ambiente escolar, intensificada e em busca de legitimidade em diferentes áreas do conhecimento científico, pois caracteriza-se como algo significativo para o processo de desenvolvimento humano. Destacam a necessidade de um olhar diferenciado para o contexto escolar a que se refere principalmente às relações emocionais estabelecidas entre professor, aluno e ambiente escolar. Buscam apresentar a relevância para sujeito em perceber as próprias emoções e as dos outros. Portanto, o objetivo geral deste trabalho é compreender como as expressões e as manifestações emocionais advindas dos discentes do Ensino Fundamental são interpretadas e trabalhadas pelos docentes no processo de aprendizagem. O estudo apontou que os professores reconhecem a importância de trabalhar com a emoção dos alunos na sala de aula, no entanto, foi observado que os professores apresentam primeiramente a necessidade de compreender e saber lidar de forma efetiva com as suas próprias emoções. Procuram evidenciar a importância da educação emocional nas instituições de ensino, contribuindo de forma concreta na aprendizagem e na formação dos educandos. Por fim, com intuito que o referido estudo desperte interesse de outros pesquisadores na temática, esperam ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, considerando os processos de formação docente e o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Para os autores do quinto capítulo, a infância é uma fase muito importante para adquirir diversas habilidades, cabe também destacar neste estudo o desenvolvimento infantil, que se constitui num processo de múltiplas mudanças na vida das crianças. Na volta às aulas presenciais na Educação Infantil, percebemos que o desenvolvimento foi prejudicado no período da pandemia. Para buscar respostas ao problema objetivou-se analisar as contribuições do uso de jogos lúdicos em sala de aula.

O sexto capítulo propõe fazer uma discussão metodológica enfatizando a temática do ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é discutir e mobilizar, na prática pedagógica, as possibilidades para uma educação inclusiva postas em textos e elaborações teóricas de referência para a discussão dos

objetos de conhecimento de Geografia.

Discorrer sobre os benefícios de se realizar mudanças planejadas em espaços externos de uma escola no intuito de ressignificar esses ambientes tornando-os melhor utilizados pelos estudantes e docentes, é o tema do sétimo capítulo. Trata-se do relato de uma pesquisa-ação circunscrita em uma prática de intervenção pedagógica em uma escola de Educação Infantil no município de Vacaria/RS.

O estudo que compõe o repertório de ideias do oitavo capítulo foi desenvolvido de modo a investigar se as Neuroatividades, explorando as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010), podem contribuir para o processo de maturação emocional em crianças do Pré II. Assim, por meio de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizou-se uma intervenção pedagógica com crianças das turmas do Pré II A e B, proporcionando Neuroatividades apoiadas nas Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010).

O objetivo do nono capítulo é apresentar algumas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em atendimentos especializados da rede municipal de ensino no município de Vacaria-RS, bem como a contribuição de um *e-book* para facilitar o acompanhamento dos mesmos pelos(as) professores(as) titulares.

O décimo capítulo trata da importância das teorias evolutivas para a Biologia e seu ensino. As autoras relatam a intervenção pedagógica realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio sobre o tema teorias evolutivas, com ênfase à compreensão do processo de seleção natural através da atividade prática “Cada um com seu bico”, com uma abordagem embasada na construção do conhecimento em conjunto, nas trocas de significados e experiências, estimulando o diálogo e o debate de ideias entre estudantes. Através da atividade prática “Cada um com seu bico” foi possível compreender o processo de seleção natural de forma simples e acessível aos estudantes, antes mesmo de seu estudo

teórico, já que esta prática foi escolhida como ponto de partida para a intervenção pedagógica proposta. A atividade demonstrou um grande potencial em relação à participação ativa e envolvimento dos estudantes, sendo possível observar o interesse e atenção destes, assim como a importância do compartilhamento de ideias e troca de experiências para a construção do conhecimento.

O décimo primeiro capítulo discorre sobre uma pesquisa realizada em escola de Educação Infantil e tem como objetivo refletir sobre a relação entre brincadeira e letramento. A intervenção pedagógica foi realizada junto a docentes de turmas de creche e pré-escola e consistiu na reestruturação do espaço destinado ao brincar, visando aproximar as crianças de práticas sociais de leitura e escrita através de brincadeiras de faz-de-conta.

Este conjunto de textos oferece estudos sobre educação inclusiva, dificuldades de aprendizagem e atendimentos especializados. Aborda reflexões sobre a valorização do sujeito-leitor, contribuições do lúdico no desenvolvimento integral e de brincadeiras no letramento. Apresenta investigações sobre neuroatividades, emoções e ressignificações do ambiente escolar. Temas atuais e com interpretações sugestivas do contexto da Educação Básica brasileira. A diversidade de abordagens tanto teóricas quanto metodológicas que atravessa as autoras e os autores é, sem dúvida, um dos tantos desafios enfrentados neste livro.

Acreditamos que o exposto até aqui destaca a relevância da leitura de *Interpretações da docência: intervenções pedagógicas nos espaços da Educação Básica*. Obra que demonstra a vontade de promover uma cidadania crítica pelo debate público sobre processos educacionais no Brasil. Portanto, caracterizada por ser resistência à subalternização da docência a princípios não democráticos e não republicanos. Sabemos da validade da máxima socrática, apresentada no texto *Apologia de Sócrates*, de Platão, de que “(...) a democracia é um cavalo grande e nobre que se move lentamente, e que é preciso cutucar para que desperte”. Por isso, a mobilização constante de nossas capacidades de diálogo, interpretação e organização coletiva para intervenções democráticas criativas.

Que a leitura aqui sugerida faça parte da trajetória de discentes e docentes em defesa da educação pública, socialmente referenciada e aberta aos desafios do nosso tempo histórico.

Adair Adams
Raquel Folmer Corrêa
(Organizadores)

O ENCURTAMENTO DIDÁTICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

Valquíria Moschen¹

Adair Adams²

1 Considerações iniciais

Delimitar a aprendizagem da educação escolar pelo uso de metodologias de ensino, como uma receita pronta e acabada que possa ser replicada em qualquer contexto, pode gerar dificuldade no processo de alfabetização e desenvolvimento humano, pelo fato de os sujeitos que fazem parte do processo serem plurais e heterogêneos e estarem inseridos em contextos sociocultural e histórico diversos. Esses elementos vitais não são transparentes por si, mas têm seus sentidos por meio de interpretações filosóficas, sociológicas, antropológicas, psicológicas e pedagógicas. Elas, as interpretações, permitem um encontro pedagógico profundo, amplo e humanizante em torno de aprendizagens construídas que permitam o acolhimento, a socialização e ingresso das novas gerações no mundo comum. As dinâmicas escolares de ensino que não levam em conta todas essas questões, centralizadas numa técnica de ensinar conteúdos estabelecidos nos documentos oficiais,

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: valquiria.moschen@gmail.com.

2 Doutor em Educação nas Ciências. Professor EBTT do IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br.

implicam num encurtamento didático.

O sentido específico para o conceito de *encurtamento* encontramos em Hannah Arendt (2007), em seu livro “A condição humana”, que expressa hermeneuticamente o espaço político como desacreditado para o desenvolvimento de novos modos de vida, provocando deste modo, a desfiguração do público, a abertura da não-política. A autora mostra as implicações e consequências de um encurtamento do espaço público pelo privado. Situada a inspiração para nosso conceito central, isso na perspectiva da didática, podemos, agora, apresentar como ele é a chave de leitura para o estudo de um caso, que é o foco da intervenção pedagógica, requisito do curso de Pós-Graduação em Docência na Educação Básica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - *Campus Vacaria*, base para esse texto.

Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem implica no desenvolvimento humano, e isso de uma forma não aritmética, pois um passo na primeira é dois passos no segundo. É de conhecimento que tardar o ensino intencionado escolar e nivelá-lo, com a tese de que todos aprendem da mesma forma, é comprometer o desenvolvimento da criança, mesmo que ela aprende muito antes de ingressar na escola. Contudo, a sistematização ocorrida no período escolar é fundamental para impulsionar o seu desenvolvimento, pois insere as novas gerações no horizonte do mundo comum, compartilhado pela humanidade.

Nossa hipótese é que esse encurtamento didático do aprender e do desenvolvimento e da inserção no espaço público surge quando a didática, na escola, é diminuída ou retirada de cena para a entrada exclusiva de metodologias de ensino. O nivelamento (ROUANET, 2013) no processo de alfabetização é uma das faces ou formas mais elaboradas desse encurtamento. Ele ocasiona a fragmentação da práxis pedagógica docente por não considerar o ser humano em sua integralidade, sua inserção em contextos específicos, sua situação de vida e acontecimentos com seu grupo de convivência.

Nossas apostas com essa pesquisa e sua relação com a intervenção constituem-se em trazer à tona as consequências do encurtamento didático no processo de alfabetização escolar para a aprendizagem e o desenvolvimento psicocognitivo e sociocultural de uma estudante, matriculada numa escola da rede estadual de Vacaria, e aprofundar os estudos sobre a necessidade de repensar a didática nas séries iniciais da educação básica. Tal estudo pretende evidenciar se realmente há dificuldades de aprendizagem, ou se o que há é a utilização de didáticas inadequadas e, até mesmo, sua ausência, em detrimento de metodologias técnico-instrumentalistas. Para isso, objetivamos compreender o encurtamento didático que produz dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, com base no estudo de caso, da aqui chamada aluna Medeia, nome este que criamos para nos referirmos a aluna que fez parte desta pesquisa, e em referências bibliográficas publicadas sobre a temática. Aluna esta, que no início do ano letivo de 2021, tinha 10 anos e, ao ingressar no 4º ano do ensino fundamental, não estava alfabetizada, reconhecendo algumas letras do alfabeto e não realizava a leitura de seu nome por segmentação, somente por memória. A motivação para realização deste estudo é visualizar os motivos e razões da realidade escolar de Medeia.

Compreendemos a didática e seu campo epistemológico enquanto ciência que estuda o processo de ensinar e aprender, identificando suas diferenças e semelhanças para com a metodologia, a partir de referenciais teóricos para que ambas sejam pontuadas quanto ao seu campo de atuação. O caso Medeia proporciona reflexões sobre essa dimensão fundamental da educação escolar e os desafios de pensá-la e praticá-la de forma significativa e, com isso, se tornar a base para a inserção das novas gerações neste mundo letrado, enquanto sujeitos de cultura e de história. Pensar a alfabetização na idade certa no meio educacional e possíveis prejuízos quando o mesmo não ocorre. Não saber ler e escrever conduz a situações de exclusão social e psicológica desta sociedade em que vivemos, onde a escrita e a leitura estão cada vez mais presentes.

A relevância acadêmica da pesquisa consiste em contribuir

para a discussão educacional sobre a didática na práxis docente, pois seu reducionismo pode levar o aluno a apresentar dificuldades de aprendizagem, trazendo ainda prejuízos a aspectos psicocognitivos e socioculturais, fundamentais para sua inserção no mundo. Dessa forma, este artigo está organizado seguindo o percurso de análise sobre a didática enquanto ciência do ensinar e do aprender e as consequências de seu encurtamento. Discorreremos sobre discussões pertinentes à ação didático-pedagógica, abordando suas reflexões e desafios, trazendo uma breve descrição das observações realizadas nos espaços da escola da Medeia para evidenciar situações nas quais precisam ser enfrentadas e superadas, para que as aprendizagens ocorram. Por fim, as considerações finais apontam os fatores que contribuem para o encurtamento didático e sua repercussão para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

2 Da didática ao encurtamento didático

2.1 A didática e sua relação com o ensinar e o aprender

Na tradição do pensamento ocidental dos séculos XVIII e XIX, o conceito de didática foi considerado como sinônimo da Pedagogia, pois a linha que divisa as semelhanças, diferenças e especificidades de atuação de ambas sempre foi tênue. A didática é considerada por muitos estudiosos e pesquisadores da educação como uma “área de estudo da pedagogia” (PIMENTA, 2013, p. 144). A partir dos referenciais usados nesta pesquisa, ela é entendida como ciência que estuda o ensino e a aprendizagem escolar e suas interpretações com todas as suas interlocuções interdisciplinares.

Foi com o avanço das ciências na contemporaneidade que a didática foi apresentada como estudo do processo de ensino e aprendizagem, e ao ser compreendida em sua especialidade permite traçar o caminho para a sua atuação na esfera educacional. Notamos que ela possui seu próprio campo epistemológico, ocupando-se do elo que há entre o ensinar e o aprender. Para Libâneo (2008, p.

236), o “[...] foco da didática [é] o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender [...]”. Constitui-se, assim, na ciência que estuda o processo de ensinar e aprender, isto é, comporta a forma como o professor vai conduzir seu trabalho para que os alunos aprendam e, para isso, apoia-se e analisa as metodologias e técnicas em diálogo com a multiplicidade de vozes do mundo vivido que levam ao aprendizado efetivo.

Quando são abordadas as questões em torno da didática, vários equívocos aparecem, fazendo com que ela não seja posta no campo educacional, mais precisamente em sala de aula, de forma efetiva e com qualidade significativa para o processo de ensino aprendizagem. É neste cenário da sala de aula que o encurtamento didático vem sendo efetivado, isto é, a implantação de “práticas” de ensino com ênfase na concepção técnico-instrumental, descontextualizadas e que afetam o processo de desenvolvimento humano. Para Vigotski (1998, p. 117) o aprendizado tem função específica para o desenvolvimento humano, isto é,

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta processos internos do desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Se o aprendizado não ocorre, há um comprometimento do desenvolvimento da criança. Além de situações de “fracasso escolar”, há os prejuízos emocionais e psicossociais, como também o comprometimento da liberdade no meio em que vive. É diante destas problemáticas situadas acima que a didática oferece subsídios para que o professor possa intervir no processo de ensino e aprendizagem permitindo que o aprendizado estimule o desenvolvimento.

Concomitante a isso, a ideia central desta pesquisa

é compreender o encurtamento didático como negação da necessidade de interação com outras áreas do conhecimento que impede a contextualização com o mundo circundante do aluno e, desta forma, lhe possibilitar o desenvolvimento cognoscitivo. Como bem salienta Libâneo (2010, p. 60) a didática:

[...] estuda as relações entre o ensino e a aprendizagem, interagindo necessariamente com outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais referentes à aprendizagem e ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e ensino das disciplinas escolares.

Da relação com “o meio” em que se dá o aprender e ensinar compreendemos que há um conjunto de questões complexas que precisam ser levadas em conta. Essas relações perpassam pelos sujeitos envolvidos neste processo, professor e aluno, do qual o encurtamento didático em benefício da aplicação de uma prática técnico-instrumental não dá conta das aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano. E, é neste viés que muitos dos alunos ditos com dificuldades de aprendizagem podem estar na verdade, vivenciando no espaço e tempo da sala de aula, o encurtamento didático. É neste sentido que o ato de ensinar e aprender vai muito além de técnicas instrumentalistas, assim “[...] a questão fundamental em didática é a escolha de situações apropriadas para os alunos, levando-se em consideração o ponto de desenvolvimento que já atingiram. É verdade que nesta escolha é fundamental se interessar acerca da epistemologia específica dos diversos domínios do conhecimento [...]”. (GROSSI, 2003, p. 39).

A didática em sala de aula deve observar escolhas condizentes com as necessidades e possibilidades dos alunos, inclusive os que estão em processo de alfabetização, para que a aprendizagem aconteça e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos mesmos. Essas escolhas devem considerar os níveis da psicogênese escrita em que se encontram e, aqui vale salientar mais uma vez, a

importância do professor não promover o encurtamento didático. Pois, é na didática que encontrará subsídios e conhecimentos, para a compreensão de fenômenos acerca do ensinar e aprender.

A didática e a metodologia não possuem o mesmo campo de estudo. Se, por um lado, a metodologia estuda os métodos de ensino, por outro, a didática procura compreender cada um desses métodos quanto a sua apropriação para determinada situação de ensino aprendizagem. Assim sendo, ao não se apropriar da didática da qual leva a analisar, se determinada situação metodológica é apropriada ou não, para determinado ato de ensinar e aprender, a práxis pedagógica resultará num encurtamento didático e, a metodologia sem o “juízo” se reduzirá a uma técnica-instrumental.

Observamos que ao trazer o encurtamento didático para a sala de aula, no processo de alfabetização, podem ocorrer dificuldades de aprendizagem para a aquisição da leitura, escrita, sistema numérico, enfim aprendizagens fundamentais para que a criança possa se desenvolver e, ser promovida de ano com as habilidades consolidadas. A longo prazo, em anos seguintes, essas crianças podem vivenciar situações problemáticas por não terem desenvolvido a leitura e a escrita, o que impossibilita a compreensão de outras áreas do saber, da interpretação do mundo em que vivem. Pois, é de conhecimento que “para um aluno é traumático não aprender no mesmo tempo em que aprendem os demais alunos da turma. Aprender é visceralmente uma experiência social. Aprender-se na interação com os colegas.” (GEEMPA, 2013, p. 106). Outro fator preocupante quando a criança avança de ano sem as habilidades esperadas desenvolvidas é que “[...] para que se cumpra este papel de interativo entre os colegas é necessário um núcleo comum de conhecimentos entre eles” (GEEMPA, 2013, p. 106).

Pensar esse núcleo comum de conhecimentos não é dizer que os alunos precisam estar em uma classe homogênea para que as aprendizagens ocorram. O que se salienta é que o núcleo de conhecimento precisa ser comum, para que as trocas aconteçam, porque mesmo em uma sala de aula onde todos estão em processo

de alfabetização, os alunos são heterogêneos e ainda possuem características e necessidades diferentes para o aprendizado. Do contrário, as trocas ficam restritas. Não aprendemos sozinhos, mas por meio de uma dialética com o outro, seja docente, seja colega estudante. Não aprender com os demais colegas de sala de aula pode ser fonte de sofrimento e afetar o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Charlot (2000, p. 16)

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga nas crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deve desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

O autor esclarece que o fundamental é analisar as situações que levam a não aprendizagem. Em quais condições uma criança não aprende a ler e escrever? É isto que precisa ser analisado, as dificuldades para desenvolver habilidades para a aquisição da escrita e leitura no processo de alfabetização. A partir disso, é preciso pensar como a didática está contribuindo para a superação destas situações que levam ao fracasso escolar. Ainda, a didática, no processo de alfabetização está sendo pensada, inserida? Ou, o que há nesse espaço escolar? É o seu encurtamento em prol de técnicas instrumentalistas? É neste sentido, que Charlot é provocativo, ou seja, busca compreender quais são as situações que estão levando alunos a vivenciarem fracassos.

A escola, o social e o desenvolvimento individual e coletivo têm uma relação íntima em termos de constituição da subjetividade e da instituição do mundo comum. Sem a aquisição da leitura e da escrita, na qual estão presentes nos mais diversos ambientes, torna-se dificultoso o exercício da autonomia, dos processos de socialização e da criação de condições para colaborar na construção do mundo comum. Para Vigotski (1998, p. 110) “o aprendizado e

desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Sendo assim, o sujeito em idade escolar, ao estar dirigido para a aquisição do conhecimento científico socialmente construído e dele não dar conta, há defasagem no desenvolvimento, prejudicando desta forma, a vida da criança enquanto ser psíquico-cognitivo e social.

Na escola, a docência tem entre outros papéis a orientação dos estudantes no percurso do aprender. Ele necessita de assistência quando demonstra a zona de desenvolvimento proximal, que é definida por “[...] aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1998, p. 113). Do contrário, se não precisar do auxílio do professor é porque esta criança encontra-se no nível de desenvolvimento real, pois “se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram” (VIGOTSKI, 1998, p. 113). Por conseguinte, “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Uma das questões centrais das zonas de desenvolvimento é a afetividade. Pensá-la na sala de aula não está relacionado ao professor deixar de desenvolver suas funções enquanto docente. Ela se torna um dos aspectos fundamentais de uma interação pedagógica profunda. Para Libâneo (2012, p. 16) há uma confusão com o conceito de acolhimento, que manifesta

[...] o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

O afeto é estruturante em sala de aula, pois ele transmite confiança e segurança à criança, de que por mais árduo que seja o

processo para aprender, ela terá ali o professor lhe orientando, lhe estimulando e principalmente lhe mostrando que há uma linha muito tênue entre a dor e o prazer quando se está aprendendo. Segundo Grossi (GEEMPA, 2013, p. 95), os conflitos quando pensados por meio da didática evidenciam o processo de aprendizagem, pois “[...] quando o aluno percebe que seus esquemas são incapazes de fazer frente ao conjunto de problemas que ele é capaz de se formular nesse momento. [...] os alunos têm tendência de abandonar a arena do seu conflito por um certo tempo, porque lhes é penoso dar-se conta dessas lacunas cognitivas”. É a partir dos conflitos que surgem também no abandono de hipóteses, para a construção de novas perspectivas na produção do conhecimento, que a dor e o prazer podem, por um determinado tempo, se entrelaçarem.

A aprendizagem escolar é a propulsora para o desenvolvimento integral dos alunos. Neste sentido, deve ser desafiadora e construtora, jamais reprodutora de informações, das quais há a necessidade de apenas memorizá-las. Sendo assim, o processo de ensino aprendizagem não é nivelador, justamente porque cada sujeito elabora suas hipóteses em torno do conhecimento que constrói em condições diferentes, do qual sua cultura, experiência e vivência fazem parte. É nestes momentos que a didática contribui para a práxis do professor, por possibilitar que ele pesquise situações que levam o aluno a aprender. Enfrentar o encurtamento didático em prol de metodologias desconectadas do contexto podem refletir em dificuldades de aprendizagem durante a alfabetização.

2.2 Elementos metodológicos e o percurso didático

Após as leituras e a identificação das principais características metodológicas das pesquisas na área da educação, referentes à didática na alfabetização, das quais no decorrer apresentam-se algumas reflexões e os procedimentos utilizados. Entre estas, quanto à natureza, a pesquisa é básica e constitui-se em aprofundar conhecimentos científicos já estudados ou ainda, estudos já realizados, com vistas para o avanço da ciência. Em relação à

abordagem é qualitativa, que para Ludke (2014, p. 12) “é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”.

Segundo Ludke (2014, p. 15) ao citar Bogdan e Biklen (1982) “a pesquisa qualitativa ou naturalística [...], envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Esta abordagem dá a especificidade ao projeto que é na área da educação, ciências humanas, o processo percorrido para se chegar é fundamental para a construção de novos saberes. Isso porque a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação entre o contexto e o sujeito, esse como ser pensante e atuante, social e psicocognitivo, não sendo possível quantificá-lo.

Para Gil (2002), no que se refere à classificação da pesquisa, em relação aos objetivos, a divisão se dá em três grupos que são a exploratória, descritiva e explicativa. Para o desenvolvimento desta pesquisa, realizamos pesquisas exploratórias e descritivas. Para o referido autor (2002, p. 41), a primeira “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou de descobertas de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. Já a pesquisa descritiva trata da “[...] descrição das características de determinada população ou fenômeno (utilização questionário e observação) [...] tem por objetivo estudar as características de um grupo [...]”. (GIL, 2002, p. 42). Para caracterizar certos fenômenos ou ainda descrever características, a pesquisa descritiva estabelece elos entre técnicas de coleta de dados e de observação.

No presente estudo e intervenção, a amostra está circunscrita ao universo escolar de uma estudante de 4º ano, Medeia, durante o ano letivo de 2021, de uma escola localizada no município de Vacaria, da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, que não se encontrava alfabetizada, diferentemente dos demais alunos da turma em que frequentava. A escolha justifica-se

na situação do caso Medeia, de frequentar a escola e não aprender e, com isso, não estar alfabetizadas na idade certa. No período da intervenção, a aluna tinha 10 anos de idade, sendo que a idade desta turma oscilava entre 9 e 11 anos, e ainda, estavam juntos, desde o 1º ano do ensino fundamental, poucos foram os que entraram e/ou saíram deste grupo.

Com base em Ludke (2014), escolhemos o estudo de caso como método de abordagem. Desta forma, por esta pesquisa ter decorrido em um ano letivo, há uma gama de estudos devido a sua contextualização e complexidade. Em se tratando de problemas escolares, a autora salienta que o estudo de caso contribui para a compreensão de tais problemáticas, isso pela preciosidade de elementos que oferece e que são fundamentais para compreender o papel da escola.

Para a coleta de dados foram realizados encontros, ao longo do ano letivo de 2021, individual e presencial, pois Medeia era minha aluna. Em função das restrições da pandemia, esses encontros ocorriam duas vezes por semana, durante uma hora, com a estudante participante deste estudo. Foram realizadas observações de materiais que evidenciaram o nível de escrita e leitura, sendo que para a análise do nível da psicogênese da alfabetização e, a construção de um vínculo com a mesma, foi utilizada a “Aula entrevista”.

A Aula Entrevista é o “encontro a sós entre a professora e cada aluno” (GEEMPA, 2013, p. 20), sendo subdividida em doze tarefas. Considera-se este um dos elementos fundamentais da didática, por demonstrar todo o percurso metodológico desenvolvido não só na presente pesquisa, mas nas ações didático-metodológicas em sala de aula. A primeira tarefa consiste numa “[...] conversa que representa uma oportunidade da professora e de cada aluno se encontrarem num diálogo. É um excelente momento para que a professora saiba aspectos da vida do aluno fora da escola através de sua própria boca”. (GEEMPA, p. 20, 2013). Porém, não se trata de um questionário, mas da dialogicidade, na qual “deve-se levar em conta os marcadores sociais como lugar de moradia,

família, religião, diversão, valorização ou não dos estudos, etc”. (GEEMPA, p. 20, 2013). O olhar docente está voltado para os elementos sociológicos, psicológicos, culturais, antropológicos e pedagógicos do mundo circundante do aluno.

A segunda tarefa aborda a escrita do nome. A seguinte é a leitura do nome a partir de partes variáveis e de transformações. Já a quarta tarefa consiste em solicitar ao aluno a escrita de quatro palavras e uma frase, surgida no decorrer da conversa inicial. Essas palavras precisam fazer parte da vivência e experiência do mesmo e possuir significado. Por isso devem ter feito parte da primeira tarefa. Ainda seguem a seguinte ordem: dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba, e a escrita da frase sempre inicia com o nome do sujeito aprendente e precisa ser composta necessariamente com a palavra dissílaba.

Partindo do exposto logo acima, a escrita das palavras e frase serviu para verificar o nível da psicogênese da alfabetização, fundamentais para a intervenção didática, ou seja, que provocações são necessárias para que a aprendizagem aconteça. Pois, cada nível possui uma hipótese em relação à escrita e à leitura. Sendo assim, necessitam de orientações que se diferem e que devem fazer parte do planejamento do professor.

A elaboração de um texto faz parte da quinta tarefa, podendo ser uma carta, sonho ou uma história, sendo o professor o escriba do texto ditado pelo aluno. A sexta atividade se dirige à leitura do texto pelo aluno, descrito anteriormente. A seguinte, sétima, é a leitura das quatro palavras e a frase, da quarta tarefa, porém agora escritas pelo professor, com vistas à ortografia da escrita. Na oitava é solicitada a elaboração de um texto pelo próprio aluno, enfatizando-se que deve ser do seu jeito, da maneira que souber. As tarefas seguintes, nona, décima e décima primeira, vinculam-se ao conhecimento das letras, sendo respectivamente, escrita de letras, nome das letras e associação das letras com o som das iniciais de palavras. A última tarefa, décima segunda, refere-se a unidades linguísticas para que o aluno possa distinguir a diferença entre letras, palavras e textos, ao lado de desenhos e números.

Para (LUDKE, 2014, p. 30) “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional [...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Além disso, as entrevistas representaram um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa utilizada nas ciências sociais. Com estes momentos, de conversas informais e de ensino da escrita e da leitura, foi possível conhecer aspectos do contexto sócio-histórico-cultural, bem como aspectos psicoemocionais que envolvem a estudante.

Seguindo este viés, Ludke (2014, p. 20) acrescenta que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Destacamos que este tipo de estudo é amplo em estudos descritivos e exploratório, visualiza a realidade buscando a sua complexidade, contextualizando-a. Assim sendo, o estudo de caso apresenta características fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, de modo qualitativo. Para Ludke (2014, p. 24), o estudo de caso possui como “preocupação central [...] a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Concomitante a isto, realizamos uma pesquisa bibliográfica de materiais já publicados sobre o assunto aqui tratado, como livros, artigos, informações gerais na internet, entre outros subsídios que venham a contribuir com a pesquisa. Os dados e informações levantados foram analisados hermeneuticamente, indicando aspectos para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem e sua influência no desenvolvimento integral da estudante participante durante o processo de alfabetização. Diante disto, “para compreender melhor as manifestações gerais de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem se relacionar às situações específicas onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas” (LUDKE, 2014, p. 21-22). Neste sentido, é necessária a interpretação do contexto para analisar qual é a relação, como se

percebe e atua, no contexto ao qual ela se situa, seja ele escolar e extraescolar, frente às dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, a escola aqui referida, situa-se em um bairro central da cidade, recebendo alunos também da área central e periféricos. Em relação ao trabalho atuam no comércio, indústria, serviço doméstico, servidor público e no próprio negócio, o que torna a esta escola plural, tanto em questão de localização de quem ocupa seus serviços como também em relação ao sustento das famílias. Para Ludke (2014, p. 22), interpretar a realidade é fundamental para “[...] revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”.

2.3 A ação didático-pedagógica: reflexões e desafios

A intervenção aconteceu não como forma de aplicar e explicar uma prática pedagógica, por mais que a mesma faça parte, mas com um olhar que se deteve para um viés dos pressupostos da didática, dentre os quais se destacam a psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, entre outros. Como bem salientou Libâneo (2010), a didática interage com outros campos da ciência, para atender as necessidades que há entre o aprender e ensinar em sala de aula. Docente não é ser somente aquele que aplica uma determinada metodologia, mas também aquele, que por estar diretamente em contato com diferentes situações e problemáticas no contexto da escola e da educação, ajuda a pensá-la.

É no sentido de pensar a sala de aula e suas situações de aprendizagens como um espaço de aprendizagem não somente para o aluno, mas também ao professor enquanto pesquisador que este estudo de caso se deu com Medeia. Inicialmente, os encontros ocorriam de forma presencial, duas vezes por semana, durante uma hora, devido às aulas serem síncronas, em virtude da Pandemia Covid-19. Os alunos que frequentavam a turma de 4º ano tinham aulas síncronas, e a aluna, além destas, possuía dois encontros presenciais, comigo sua professora e também pesquisadora. Posteriormente, com o retorno às aulas presenciais, a intervenção

ocorria semanalmente, de segunda a sexta-feira, durante 4 horas diárias, ou seja, durante o horário de aula. Vale ressaltar que eu era professora da turma, porém o estudo de caso foi realizado somente com a aluna acima citada.

No primeiro encontro presencial com a aluna, realizamos alguns questionamentos, dos quais fizeram parte da Aula Entrevista, para verificar qual a importância da leitura e da escrita em sua vida, visto que, era a única não alfabetizada da turma. Assim, uma das primeiras perguntas, feita a aluna foi “*Você quer aprender a ler e escrever, neste ano?*” Ela respondeu: “*Sim, quero aprender*”. Nisto, percebemos que havia um desejo, uma vontade de aprender e, então, interrogamos novamente: “*Por que você quer aprender a ler e escrever?*” A resposta foi: “*Para escrever uma carta para minha mãe, tenho saudades dela*”. Havia um estímulo, uma necessidade desejante. Esse é um espaço considerável e enriquecedor que o professor possui para intervir e orientar o processo de alfabetização para o desenvolvimento da leitura e da escrita. É neste sentido que a didática contribui para o processo de ensinar e aprender, pois pensar didaticamente é “olhar para os lados”, para o que está envolto. É, também, pensar a psicogênese da alfabetização como forma de perceber as interferências do ambiente do qual a criança está inserida.

Conforme Vigotski (1998, p. 118)

O aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. [...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Para o autor, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento. É neste sentido, que a leitura e a escrita podem fazer parte da vida de Medeia, pois ambas inserem-na socialmente e culturalmente no meio em que se encontra, de forma autônoma, tornando-a capaz de resolver e de agir perante as problemáticas que este meio pode

apresentar.

A ênfase dos encontros com Medeia foi no conhecimento das letras, números, associação letra e som a partir da inicial de palavras, pseudo-leitura de textos e palavras. Escrita espontânea de textos e palavras para verificação do nível de escrita. Pois, verificamos que a aluna estava no nível pré-silábico 2, conhecia apenas 6 letras do alfabeto. Escrevia seu nome, reconhecia a letra inicial e final, a leitura do nome era de memória e não realizava a leitura quando segmentado.

No retorno às aulas presenciais, em meados de junho de 2021, Medeia conhecia as letras e associava as letras ao som. Lia de memória e na escrita encontrava-se no nível silábico, nível que permaneceu por mais tempo. Diante disto, as intervenções didático-pedagógicas se intensificaram para que a aluna avançasse no nível de escrita e leitura. No mês de setembro de 2021, lia com pouca fluência e, na escrita, encontrava-se no nível alfabético. No mês de outubro de 2021, lia com maior fluência e escrevia e, a partir deste ponto, ambas foram sendo trabalhadas em suas especificidades.

Entretanto, vale ressaltar que a partir do momento em que a aluna retornou às aulas presenciais, com os demais colegas, algumas observações também puderam ser vistas, sendo estas fundamentais. Isso se constitui em outro fator importante da intervenção, de que o aprender é uma questão social, pois aprendemos com o outro, com os colegas, com a mediação do professor. Entretanto, uma das dificuldades enfrentadas pela aluna, era a interação com colegas de mesmo núcleo de conhecimento. Essa frustração era visível, pois “para um aluno é traumático não aprender ao mesmo tempo em que aprendem os demais alunos de uma turma. [...] Não se aprende sozinho, mas sempre no coração de um grupo [...]”. (GEEMPA, 2013, p. 106). Assim, os momentos de trocas eram frustrantes, bem como para os demais integrantes do grupo, já que os esquemas de pensamento não são os mesmos, de quem lê e de quem ainda não lê. Enquanto professora e pesquisadora ao mesmo tempo, apareceram dificuldades para desenvolver provocações didáticas com níveis de conhecimento tão distantes, pois as habilidades e competências de

crianças para alfabetização diferem das desenvolvidas num 4º ano.

Pensar no encurtamento didático é também analisar a sala de aula como um todo. O fato de haver, na sala de aula em que Medeia frequentava, alunos com núcleos de conhecimentos muito diferentes, algumas falas podem acontecer e estas nem sempre contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Pois, podem surgir situações que prejudicam sua autoestima ou ainda promovem a sensação de que não irá aprender. Algumas falas puderam ser observadas, o que confirma o descrito acima, como *“Essa até a Medeia sabe fazer”*; *“Ela é burra, não consegue fazer o que nós fazemos”*; *“Ela não vai passar de ano, não sabe ler e escrever, ainda”*. Assim, foi possível perceber que estas conversas que surgiram no contexto do processo educativo prejudicam o desenvolvimento da aprendizagem, e isto pode ser visto nas falas dela *“Eu não consigo, eu não sei”*; *“Isso eu não aprendi, ainda”*.

Segundo Grossi (GEEMPA, 2013, p. 113-114) “estar na escola e não aprender é uma forte experiência de desgarramento. É uma clara e dolorosa marginalização. É um não ser do grupo. É um perder espaço social. É começar a cair fora da cena dos colegas”. Esses fatores podem inclusive atrapalhar a passagem de nível da psicogênese da alfabetização. Medeia permaneceu tempo demais no nível silábico, o que coube ao professor a atenção para auxiliar a atravessar esse desgarramento, essa dolorosa marginalização.

É desafiador para o professor trabalhar com núcleos de conhecimento diferentes, com estigmas tão presentes numa turma, como da própria Medeia, em relação ao aprendizado. Por outro lado, é possível criar situações e espaços para que tais aprendizagens aconteçam, sendo um dos primeiros passos, não silenciar diante dos acontecimentos que marginalizam ainda mais esta aluna. Outro passo importante a se dar, é buscar apoio na pesquisa, nos estudos, na didática, pois se alfabetiza com afeto e ciência, não com achismos.

Diante desta fala, podem surgir indagações sobre, o porquê de então, muitas crianças, parecerem se alfabetizar com

cartilhas que não são científicas, questão essa também levantada por Grossi (2022) no curso ministrado pelo GEEMPA, intitulado “Alfabetizando com muita ciência e carinho”. “O desafio de ensinar, de verdade, como alfabetizar a TODOS, num país que, antes da pandemia, só alfabetizava 43% dos alunos matriculados em todo o país, a cada ano” (GROSSI, 2022, p. 114), demonstra que nem todos que passam pela escola são alfabetizados. E, muitos dos que “atingem” a alfabetização, sabem apenas decodificar as letras, mas não conseguem interagir com o texto, trazê-lo para o seu contexto social.

Além das falas acima, ditas em sala de aula, havia no ambiente escolar um determinismo sobre Medeia, expresso nas seguintes formas: “*Tu vai ver, vai chegar no final do ano e vai ser a mesma coisa. Não aprende não adianta*”; “*É difícil para ela aprender, tudo o que passou em casa*”; “*A vida dela não é fácil, coitadinha*”. Compreendemos que a escola é um espaço para a aprendizagem e é errôneo pensar que, encobrir o fato de Medeia não se alfabetizar, pelas dificuldades que passou ou passa irá ajudá-la em sua vida, enquanto um sujeito autônomo e capaz de exercer viver e conviver em um mundo comum.

Além disso, vitimizá-la, mesmo que inconscientemente, é uma forma de nivelar o grupo de alunos, como se todos aprendessem do mesmo modo. Daí a necessidade do professor não ser um mero aplicador de metodologias já prontas, mas um investigador, pesquisador, aquele que analisa a sua própria prática didático-pedagógica em contextos de vida dos estudantes. Pois, “o indivíduo que nivela [aqui o professor] é ele mesmo engolfado pelo nivelamento, mesmo quando acha que sabe o que está fazendo” (ROUANET, 2013, p. 155). Depreendemos disso que o encurtamento didático pode acontecer sem a tomada de consciência docente. Por isso, é imprescindível a relação teoria e prática no processo educativo como uma possibilidade de reduzir as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

Ressaltamos que a ênfase nas perspectivas metodologias e as apostas nelas depositadas, a ponto de se tornar um comércio, é um

dos principais fatores do encurtamento didático. Encurta porque desvirtua a relação intrínseca que a metodologia, em seu campo de atuação, precisa ter com a didática, ou seja, retira-se a didática em prol de técnicas de ensinar. Pensar didaticamente é procurar observar para além do método de ensino, procurar perceber os entornos e os entremeios a partir de pressupostos, aqui já descritos, para compreender os sujeitos enquanto seres psicocognitivos e socioculturais.

Concomitante às falas do contexto escolar, citadas acima, percebemos que a disposição afetiva faz parte da aprendizagem, pois ela engloba a integralidade do ser de quem aprende e de quem ensina. Tê-la em conta implica em não silenciar diante das situações vivenciadas por Medeia, seja no espaço da sala de aula ou da escola. Essa disposição é condição de possibilidade para a compreensão de si e dos outros, e na educação uma base para a aprendizagem das palavras e do ver o mundo. No sorriso de Medeia manifestava-se o mundo como um lugar de acolhimento digno humanamente.

Essas novas interpretações causaram, também, uma certa revolta em Medeia, o que gerou a agressividade e a vontade de desistir. Ela tinha momentos de grandes conquistas, mas também de tropeços. Somos seres integrais que têm as dimensões cognitiva, social e psicológica. Aqui, o professor possui fundamental importância, que é conduzir os alunos a perspectivas de não desistir, de não abandonar o percurso educativo, do qual é singular e único a cada sujeito. A agressividade da Medeia durante o processo de aprendizagem não possui como significado a agressão, mas no sentido de que a “agressividade é para nós, necessária para aprender a crescer. [...] Para aprender a ler e escrever [...] precisa-se da agressividade, a fim de agredir nossas ignorâncias, uma vez que aprender é transitar ignorâncias” (GROSSI, 2005, p. 16).

A agressividade surgiu, para a aluna, quando uma hipótese, em torno do conhecimento da linguagem escrita, foi vista como não mais útil. E, é aqui, que normalmente a agressividade dá as suas caras, ou seja, na transição de velhas hipóteses por novas. Para Vigotski (1998, p. 118) é “no momento em que uma

criança assimila o significado de uma palavra, ou o domínio de uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita” que seus processos de desenvolvimento começam, visto que este é mais lento, ou seja, vem em seguida ao aprendizado e, por isso, o domínio inicial da linguagem ou da própria aritmética “[...] fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento da criança” (VIGOTSKI, 1998, p. 118). E, é neste sentido, no abandono de hipóteses já consolidadas pela elaboração de novas hipóteses, ciclo este, que permanece durante todo o aprendizado, que possibilita a transição entre a zona de desenvolvimento proximal, havendo aqui a interação com o ambiente e com o outro e, a zona de desenvolvimento real, aquilo que é capaz de realizar sozinha, com autonomia.

Neste sentido, a didática é fundamental e necessária para que se possa compreender não somente como ensinar, mas também como se aprende. Assim, é imprescindível que não haja encurtamento didático, já que ele implica num nivelamento metodológico que prejudica a aprendizagem, pois somos seres diversos e aprendemos na interação com o meio e com os outros.

3 Considerações finais

Este estudo se propôs a analisar o encurtamento didático no contexto escolar, e mais precisamente durante o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. A pesquisa realizada trata de uma ação enquanto professora alfabetizadora na educação básica e pública. Pensar a práxis didático-pedagógica se faz com pesquisa conectada com a docência, pois compreender como os sujeitos aprendem se faz com ciência e, não com achismo e emprego de técnicas sem saber o porquê das mesmas.

A ausência da didática em uma sala de aula coloca muitos alunos em situações de fracasso, fazendo com que abandonem a escola e alguns, posteriormente, retornem aos bancos escolares, já como adultos, com grande defasagem na aprendizagem e no desenvolvimento integral. É urgente desnaturalizar que somente

os “bem nascidos” são os aprendentes, inclusive por possuir outros estímulos, além dos escolares, precisam “menos” da intervenção e orientação de um professor. Por outro lado, há alunos que precisam “mais” das provocações didáticas da professora para aprenderem, esses normalmente são os de classes populares que por meio do encurtamento didático padecem de um empobrecimento do acesso a que todos têm direito, o conhecimento.

Contudo, a utilização de didáticas inadequadas e utilização de metodologias técnico-instrumentistas ocorrem sem a tomada de consciência do professor, devido a inúmeros fatores sejam pela falta de conhecimento por parte do professor, visto que vincular a prática e teoria é fundamental. Ainda, o poderio da comercialização de metodologias com fins financeiros e, nem sempre educacionais, pois são oriundas de preconceitos e não de cientificidade. Isto demonstra que não há uma ação voluntária do professor, mas ele é engolfado a inserir no contexto da sala de aula e no processo de ensino aprendido o encurtamento didático. Porém, com a tomada de consciência sobre o encurtamento didático, que advém do estudo, da pesquisa e da ciência, pelo professor é urgente que o mesmo haja diante desta problemática e não silencie, pois o silêncio e a falta de ação na práxis pedagógica podem inserir inúmeros alunos à situação de fracasso escolar.

Com a didática é possível compreender as problemáticas em relação à aprendizagem da aluna Medeia e, a partir disso, operar metodologicamente no ensino durante o seu percurso de alfabetização. A didática se torna imprescindível porque através de sua interlocução com outras áreas do conhecimento faz perceber que nosso aluno não é somente o aqui e agora. Ele é para além dos muros escolares, é e se faz na sua cultura, no seu entorno e história enquanto ser que age e pensa no meio social em que vive. Porém, para que atue como agente, precisa impreterivelmente saber ler e escrever, porque é a leitura e a escrita que dão acesso ao conhecimento.

A educação é um ato político. O encurtamento didático pode acontecer sem a tomada de consciência. Porém quando a

retomada da consciência acontece posso ou não querer tirar meu aluno desta situação de fracasso escolar. É uma questão ética e também política, porque o que está em jogo é, que mundo se quer?

Neste sentido, o conceito de encurtamento buscado em Hannah Arendt vai ao encontro da didática e da própria educação, visto que esta é um ato político.

Quando Hannah Arendt pensa o público para um bem comum e o privado como algo individual, despreocupado com o outro, isso tem uma profunda relação com encurtamento didático. Pois, quando a didática é encurtada se projeta no aluno o individual aquele que está no mundo, para si e por si, porém com a superação do encurtamento didático se pensa no público, para que este aluno possa viver e conviver em um mundo comum, sendo que para isso a leitura e a escrita são a porta de entrada.

Deste modo, foi possível perceber a complexidade didática-pedagógica em que o professor está permeado no processo de ensino aprendizagem frente às dificuldades de aprendizagem. Em uma sala de aula, onde os núcleos de conhecimento são diferentes, a complexidade do fazer pedagógico do professor precisa, inevitavelmente, se apoiar em uma didática consistente. Essa consistência didática deve estar vinculada com concepções e conceitos trazidos por outras áreas do saber, justamente porque “entre” o aprender e ensinar está o contexto, as vivências, as experiências dos sujeitos aprendentes.

O estudo demonstrou que a aprendizagem não é linear, mas sim caótica, pois se aprende no caos, em rede e, essa observação se deu por trazer a teoria para a prática. Como salienta Vigotski (1998), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, por isso, não é possível esperar o ritmo do aluno, mas sim inseri-lo no caos, pois é o professor quem dá o ritmo da aprendizagem, quanto mais provocar, mais aprendizagens irão acontecer e, logicamente, contribuir para o desenvolvimento. A aprendizagem também é uma caminhada pessoal e coletiva.

Desta forma, a didática é necessária no contexto do ensino

e da aprendizagem, porém percebemos algumas dificuldades que se têm nos ambientes escolares, dentre as de se desenvolver a Aula Entrevista, já que a mesma é um encontro a sós entre professor e aluno. Há espaços na educação escolar somente para aulas coletivas. A escola básica ainda está organizada em seu tempo e espaço, da mesma forma há muito tempo e, por vezes, é resistente à mudança. Porém, não há como desconsiderar a Aula Entrevista para o planejamento do professor, bem como para conhecer o aluno e, desta forma, é preciso encontrar brechas para que seja realizada.

Partindo dos pressupostos acima, este trabalho é contínuo, pois a sala de aula é um grande e precioso laboratório vivo e constantemente mutável de aprendizagem para o professor. Assim, esta pesquisa em torno do conceito de encurtamento didático é algo que faz e fará parte do planejamento e trabalho docente. Por fim, evitá-lo é uma das melhores formas de enfrentamento dos fatores de os alunos não se alfabetizarem na idade certa, retirando-lhes a possibilidade de viver em um mundo comum.

Referências

ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GEEMPA. Grupo de estudos sobre educação, metodologia da pesquisa e ação. Aula-Entrevista: caracterização do processo rua à escrita e à leitura. 2. ed. Porto Alegre: GEEMPA, 2013.

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

GROSSI, Esther Pillar. Alfabetizando com muita ciência e carinho. Porto Alegre, 23 de julho, 2022. Facebook: Esther Pillar Grossi.

GROSSI, Esther Pillar (org.). *Agressividade: Qual é teu papel na aprendizagem?* Porto Alegre: GEEMPA, 2005.

GROSSI, Esther Pillar (org.). *Por que ainda há quem não aprende?* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, Edla; (et. al) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.* Porto Alegre: Edipucrs, 2008, p. 234-252.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a Didática e as Didáticas específicas. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (orgs.). *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 59-88.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Revista Educação e Pesquisa.* São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

PIMENTA, Selma G., FUSARI, José C., *et al.* A construção da didática no GT Didática. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

ROUANET. Sergio Paulo. Adorno e Kierkegaard. *Estudos Avançados.* 2013, v. 27, n. 79 [Acessado 28 Setembro 2022], pp. 147-156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300011>, acesso em 16 de julho de 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Formação social da mente.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESPAÇO ESCOLAR E OBRA LITERÁRIA: RESSIGNIFICANDO A LEITURA¹

Caroline de Morais²

Caroline Grazziotin do Rosário Mota³

1 Considerações iniciais

A leitura é vista como um importante elemento no aprendizado escolar, sendo qualificada em cada nova etapa e exigida em todo o percurso de estudos. De acordo com esse pressuposto, este estudo é voltado para o estímulo da leitura por meio da apreciação de textos literários em diferentes espaços escolares. Como forma de ressignificar a literatura e o espaço, detalha-se, no presente estudo, uma intervenção pedagógica guiada por interações com obras literárias e crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública situada na cidade de Vacaria (Rio Grande do Sul).

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Vacaria.

2 Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela UCS. Especialista em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo, UPF. Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus* Farroupilha. E-mail: caroline.morais@farroupilha.ifrs.edu.br.

3 Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Graduada em Educação Física pela Universidade do Planalto Catarinense. Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. Professora da Rede Municipal, atuando na cidade de Vacaria. E-mail: kaasinha@gmail.com.

O processo de ensino e aprendizagem perpassa a formação leitora, exigindo dos estudantes compreensão textual de distintas esferas, como textos literários, jornalísticos, técnicos, entre outros. Diante disso, a leitura do texto literário é entendida como uma associação ao contexto social e cultural, reconhecendo a leitura de mundo e a interpretação de situações vividas. Freire (2011) salienta que a leitura do mundo é precedida da leitura da palavra, desse modo, ao aproximar-se das obras literárias os estudantes enriquecem os conhecimentos referentes aos dois enquadramentos mencionados pelo estudioso.

A leitura favorece a formação de ideias e o desenvolvimento intelectual dos estudantes, sendo a escola uma etapa pertinente para aprimorar o conhecimento literário. A fase escolar predis põe de novas experiências, então, a estrutura física também pode ser explorada de forma pedagógica, não limitando o aprendizado apenas para a sala de aula. Com base no exposto, o objetivo deste capítulo é demonstrar diferentes formas de aproximar a obra literária das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental por intermédio da exploração de espaços escolares em atividades didático-pedagógicas. Para isso, torna-se imprescindível significar a aprendizagem literária envolvendo espaços escolares que não são utilizados com esse propósito e elaborar estratégias didáticas para apreciação da obra literária.

O espaço escolar tem potencialidades voltadas ao aprendizado, remetendo aos seus colaboradores, sendo um ambiente social e representativo para a identidade e a cultura de uma comunidade. Cabe destacar a riqueza de espaços promovidos pela instituição escolar, além das salas de aulas, a maioria das escolas dispõe de ginásio de esportes, quadra ao ar livre, sala da direção, refeitório, pátio, biblioteca, entre outros. Assim, qualquer espaço institucional pode ser utilizado como recurso pedagógico, viabilizando o aprendizado dos estudantes.

A interação entre obras literárias e o espaço escolar potencializa o pertencimento dos estudantes com a instituição de ensino. Nesse contexto, a metodologia adotada por este estudo

segue a abordagem qualitativa, atendo-se ao envolvimento das crianças com as propostas de leitura das obras literárias em espaços distintos. Neste capítulo são apresentadas cinco ações pedagógicas aplicadas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, centralizando a leitura e a contribuição dos estudantes. Em face do exposto, reforça-se que o texto literário pode ser articulado em qualquer espaço escolar.

A organização do capítulo traz o referencial teórico quanto ao texto literário e ao espaço escolar, com base em estudos de Paulo Freire (2011), Antonio Candido (2004), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007), no que tange à leitura e à literatura, e de Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano (1998) para tratar do espaço escolar. Em seguida, apresentam-se os aspectos metodológicos e o planejamento das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na escola. O tópico seguinte examina como se deu a intervenção pedagógica e a participação das crianças. Por fim, as considerações finais realizam um fechamento do estudo, destacando os resultados e os principais pontos encontrados.

2 Leitura: possibilidades de aprendizado por meio das obras literárias e do espaço escolar

A escola é ambiente propício para o encontro das crianças com o texto literário, reconhecendo as diferentes propostas didáticas que envolvem as obras literárias e conquistam os estudantes. Com isso, ao formar um leitor, ampliam-se os horizontes do conhecimento e da cultura, transformando esse leitor em um ser crítico e participativo, comprometido com a transformação social. Destaca-se a importância da literatura para o desenvolvimento cidadão, entretanto, aponta-se a relevância da metodologia adequada para que o texto literário seja apresentado nos espaços escolares, tais como a biblioteca, a sala de aula, o ginásio, os corredores e até mesmo o pátio.

Historicamente, de acordo com Lajolo e Zilberman (2007),

o público infantil teve o direcionamento das primeiras obras literárias somente em meados do século XVIII, com destaque para escritores como Charles Perrault e Jean de La Fontaine e para a propagação dos contos de fadas.

Perrault não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15).

A literatura infantil chegou a ser considerada apenas uma mercadoria com a produção de livros, articulando com a industrialização. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a criança motivou o surgimento de objetos, como brinquedos, e livros, este último valorizando o cunho cultural. Por conseguinte, as obras literárias adentraram o ambiente escolar como um estímulo para a leitura e o domínio da língua escrita. Na época, esses materiais detinham o caráter ético e didático com o propósito de educar e moldar as crianças, considerando aspectos previstos e exigidos pela sociedade.

A educação literária acompanhava os preceitos centrados em uma relação de poder moralista, moldando a criança em conformidade com os desejos de quem educa. Em razão do exposto, o material literário era escasso em composições de livros de aventuras e de forma lúdica, incentivando o prazer da leitura e reconhecendo elementos da estética literária. Essa condição é percebida e “[...] emerge o texto criativo e se evidenciam as qualidades artísticas da literatura infantil, englobando-a ao setor mais geral da arte literária. [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 19).

Na atualidade, o texto literário infantil tem espaço próprio e dedicação voltada para as crianças, com enfoque em distintas temáticas. De acordo com Zilberman (2003, p. 173), “Determinar o lugar da literatura infantil não pode prescindir de uma formulação

sobre seu caráter artístico e seus vínculos com a literatura inteira”. Os materiais infantis estão mais planejados, sendo associados à área da Arte e à área da Pedagogia, não pertencendo somente à área da Letras. Desse modo, a literatura infantil contempla muitas abordagens no ambiente escolar, exigindo aperfeiçoamento e atualização docente no que diz respeito ao trato com a estética literária.

O texto literário carrega consigo as dimensões sociais e culturais, retratando situações que transformam e qualificam os conhecimentos do leitor. De modo semelhante, na literatura infantil, conforme Zilberman (2003), também ocorre esse reconhecimento e essa ruptura com as normas sociais e o convencional, valorizando a criação literária ao mesmo tempo em que questiona os aspectos permeados pela sociedade. Desse modo, a literatura infantil,

[...] ao incorporar os modelos estéticos, sociais, linguísticos, éticos ou religiosos, o texto revela-os, enquanto convenções destinadas a manter um certo tipo de dominação no meio social, contribuindo, pois, para seu conhecimento e transformação. Em tal medida, o texto se converte em instrumento de investigação da realidade, questionando-a sem abdicar de sua natureza literária, pois transforma todos os elementos externos em componentes de sua estrutura. A relação com as normas e os padrões estabelecidos de uma dada época e sociedade vem participar do universo artístico, garantindo a autonomia deste, mas, ao mesmo tempo, reativando seu contato com a vida social. (ZILBERMAN, 2003, p. 175).

A partir do exposto, as obras literárias podem ser vistas como ferramentas para o entendimento social e para a aquisição da leitura, salientando-se que a leitura de livros é precedida pela leitura de mundo, pois antes de aprender as palavras, é essencial compreender o que está em volta (FREIRE, 2011). O contexto literário proporciona a expansão de conhecimentos, ampliando o entendimento sobre circunstâncias sociais e culturais, ultrapassando uma leitura mecânica e adentrando em vivências e pensamentos. A tentativa de compreensão da palavra escrita e da linguagem sem relação com o mundo, perde o sentido e a percepção do aprender,

conforme Freire (2011, p. 19-20), “[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...]”.

Em todos os lugares há leitura, não estando somente em livros e textos, mas no mundo. Aprende-se a ler a partir do ambiente e do entendimento de que tudo tem significado e pode ser interpretado. O movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre em ação, e é condição para interagir em uma sociedade e para a construção do conhecimento (FREIRE, 2011). Desse modo, as práticas leitoras são relevantes no momento em que os sujeitos são levados à condição de leitores que refletem e transformam seus significados tendo em vista a pertinência que a leitura é apresentada a eles.

Segundo Candido (2004), a leitura literária potencializa a formação da personalidade dos leitores, sendo transformadora e humanizadora, como um significativo recurso no processo de aprendizagem. Por meio dessa aproximação com a literatura, os estudantes desenvolvem o senso crítico, a autonomia, a imaginação, entre outros aspectos. O texto literário permite a reflexão social acerca da vida e do estar no mundo, contribuindo para a formação integral dos estudantes, inclusive contemplando as crianças da Educação Infantil. Nessa etapa de ensino, mesmo sem a alfabetização, é possível prestigiar a literatura mediante a contação de histórias, a manipulação das obras literárias, valorizando imagens e ilustrações.

O texto literário pode ser inserido em qualquer etapa escolar, desde que haja adequação e direcionamento para as faixas etárias, reconhecendo habilidades e interesses dos estudantes. Por exemplo, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a literatura fomenta a construção de autonomia, a troca de experiências, a articulação de diferentes pontos de vista, o entendimento social, entre outras condições impulsionadas pelo material literário escolhido. Assim, os leitores são vistos como sujeitos que exercem o papel social dentro e fora da escola. Candido (2004, p. 179) indica que “As produções

literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo”.

Os docentes têm a possibilidade de incluir vários textos literários em sala de aula, explorando as obras literárias em sua dimensão estética, perpassando por mitos, fábulas, contos, adaptações de clássicos, parlendas, adivinhas, textos narrativos e poéticos, lendas, memórias, entre outros. Nesse caso, o texto literário não pode ficar restrito aos conteúdos disponíveis no livro didático, além disso, o material literário não deve ser recurso exclusivo para atividades gramaticais ou ensinamentos de lições. O leitor é cativado pelo prazer proporcionado pela leitura e só fará jus ao seu papel social ao transcender os espaços escolares. Assim, o que une a escola à literatura é o fato das duas serem formativas, sendo a primeira talvez um dos únicos locais de mediação da segunda.

Diante das potencialidades permeadas pelo contexto literário, ressaltam-se os subsídios para o desenvolvimento da sensibilidade artística e criativa, a capacidade de interpretação, de comunicação e de entendimento do mundo e a efetivação de um espírito cidadão, além da maturação emocional. Os leitores tornam-se capazes de repensar os problemas sociais e compreender as semelhanças entre a obra literária e a vida, potencializando as relações de reconhecimento da criança como sujeito construtor de valores.

Candido (2004) afirma que a literatura é uma necessidade universal, sendo um direito de todos o acesso às obras literárias, pois elas humanizam e contribuem com o amadurecimento dos indivíduos. Desse modo, “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. [...]” (CANDIDO, 2004, p. 186). Com base no exposto, entende-se que é fundamental ler para as crianças, despertando a curiosidade pelo livro e pelas histórias.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o sentido da leitura como ação conjunta a construção do conhecimento, identificando que a criança manifesta curiosidade ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, observando os que circulam no meio familiar, comunitário e escolar. A leitura no ambiente escolar é marcada por um conjunto de memórias e reflexões, sendo agregada a elementos que sustentam ideias e argumentos.

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. (BRASIL, 2018, p. 40).

A partir do documento, a Literatura Infantil é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem. Mesmo com crianças ainda não alfabetizadas é relevante a interação com os textos literários por meio das ilustrações e da contação das histórias, segundo Vole (2001, p. 43), “[...] é importante que o professor conheça vários tipos de narrativas, a fim de que coloque à disposição de seus alunos textos diversificados quanto à espécie, ao assunto e ao tema, para que eles, diante das opções oferecidas, procedam à escolha [...]”. Então, qualquer proposta pedagógica envolvendo a literatura ressignifica o pensamento, a interpretação e a participação dos estudantes. Desse modo, a aprendizagem ocorre durante a interação do texto com as crianças, gerando percepções e conclusões acerca do contexto literário.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça as possibilidades de leitura com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo que a leitura “[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (BRASIL, 2018, p. 72).

Em vista disso, existem inúmeras ferramentas pedagógicas para desenvolver as práticas leitoras no espaço escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

O espaço escolar é elemento integrante para o processo educativo. Nessa perspectiva, destaca-se que todos os espaços são construtores do saber, reconhecendo que a aprendizagem não se estabelece somente dentro de uma sala de aula. Diante disso, ressalta-se a necessidade de ampliar os espaços de aprendizado, entendendo-os como parte do currículo. Frago e Escolano (1998) evidenciam que o espaço não é considerado neutro, entendendo que ele educa e, por isso, é essencial pensar nas marcas espaciais para compreender os efeitos na formação discente e nas atribuições docentes.

O uso dos recintos da escola permite o desenvolvimento junto à comunidade, reforçando que as ações ocorrem em um lugar. A instituição escolar contempla salas de aulas, ginásio, pátio, sala da direção, sala para professores, laboratórios de ciências e de informática, refeitório, sala de leitura, entre outros espaços, que carregam símbolos e vestígios da condição e da relação social entre aqueles que o habitam.

Frago e Escolano (1998, p. 77) apontam que “A escola é espaço e lugar”, adquirindo distintos significados com o passar do tempo para quem frequenta. A identificação de espaço consiste na condição significativa do currículo, supondo aspectos de distribuição e designação, carregando a configuração de lugar, signos, símbolos e vestígios das relações sociais. Nesse caso, há possibilidades, funções e usos determinados para conceituar espaço como lugar, segundo um modelo de organização educativa e dos métodos de ensino, além dos aspectos presentes na arquitetura escolar. Desse modo, entende-se que “[...] onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 66).

A escola e o ensino recebem esses nomes quando se estabelecem em um lugar específico, estável e fixo. A instituição escolar ampara grande parte do tempo dos estudantes, tornando-se,

gradativamente, em um lugar legítimo de educação. Ao ordenar as atividades, delimita onde aprender e como aprender. Se o espaço educa, convém refletir como é utilizado e quais efeitos produz na vida das crianças. Frago e Escolano (1998) entendem que:

[...] todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplan, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também sua dimensão simbólica. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 78).

Com base nos estudiosos, a dimensão escolar não está restrita à sala de aula, observando os espaços educativos e culturais como um conjunto organizado e disposto ao conhecimento. Os ambientes educacionais potencializam o planejamento das ações pedagógicas, permitindo valores ideológicos, estéticos e simbólicos que se relacionam com as experiências vivenciadas, sendo potencialmente formadores e transformadores. Logo, os espaços educacionais proporcionam relações entre os estudantes e o mundo, reconhecendo que a convivência no espaço escolar o torna em um lugar de pertencimento.

3 Percorso metodológico

As práticas desenvolvidas na turma de 2º ano do Ensino Fundamental priorizam o envolvimento dos estudantes com as obras literárias e o processo de leitura. Para essa intervenção pedagógica, o método observacional é adotado por ser um procedimento que indica fatos de comportamentos que podem ser organizados e analisados, identificando a relação entre eles. Gil (2008) considera o método observacional como um dos mais modernos, possibilitando elevado grau de precisão ao proporcionar meios técnicos para a realização de uma pesquisa social.

Neste estudo, a pesquisa bibliográfica é basilar em razão

das referências estudadas e relacionadas com a temática do capítulo, tendo a finalidade de entrar em contato com o que foi escrito sobre o assunto. Para o delineamento, ampara-se em Gil (2008), ao destacar que o planejamento da pesquisa necessita da análise e da interpretação dos dados. Com isso, a observação das atividades desenvolvidas no espaço escolar possibilita a análise e a interpretação da participação dos estudantes para a prática pedagógica proposta. Quanto à abordagem metodológica, adota-se a qualitativa, examinando aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano, ocorridos em determinado tempo, local e cultura. Segundo Gil (2008, p. 177), “[...] na análise qualitativa o elemento humano continua sendo fundamental”.

A instituição escolar em que ocorreu a prática pedagógica é uma instituição pública municipal, situada na cidade de Vacaria, Rio Grande do Sul. Essa escola atende da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo cerca de 500 estudantes matriculados, nos turnos da manhã e da tarde. Para a aplicação da prática pedagógica, escolheu-se uma turma de 2ª ano do Ensino Fundamental, com 22 estudantes, entre seis e sete anos, que no momento da intervenção não estavam completamente alfabetizados. Quanto aos dados e informações dos participantes, ressalta-se que as crianças não serão identificadas e não terão seus nomes divulgados, mantendo o sigilo de suas identidades.

A prática pedagógica desenvolvida ocorreu no primeiro semestre de 2022, compreendendo cinco encontros com a turma. Para cada atividade foi proposta uma inserção literária, valorizando aspectos sociais, culturais e estéticos, além disso, para cada ação buscou-se significar um espaço escolar. O quadro 1 apresenta a organização dessas informações.

Quadro 1. Planejamento da proposta pedagógica.

	Obra literária	Espaço escolar	Ação proposta
Atividade 1	<i>Direitos do pequeno leitor</i> , de Patrícia Auerbach, e <i>Quantos nomes tem um menino?</i> , de Olívia de Mello Franco	Biblioteca	Conhecer a biblioteca e apresentar o próprio nome
Atividade 2	<i>Coisa de menina ou coisa de menino?</i> , de Priscila Ferrari Rezny	Ginásio	Apresentar os brinquedos e interagir com os objetos no ginásio
Atividade 3	<i>O monstro das cores</i> , de Anna Llenas	Sala de aula e ginásio	Roda de conversa sobre emoções e caça aos monstrinhos
Atividade 4	A escolher	Biblioteca	Leitura livre e apresentações
Atividade 5	<i>Rodas, pra que te quero!</i> , de Angela Carneiro e Marcela Cálamo	Escada de acesso à biblioteca, pátio externo na escola e ginásio	Conversa sobre acessibilidade e passeio de cadeira de rodas pelas dependências da escola

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A primeira atividade teve o intuito de conhecer o espaço da biblioteca e como é a organização, em como estão dispostos os livros literários. Nesse encontro, o foco está no direito de ler e no reconhecimento do próprio nome, relacionando essas atividades com duas obras. A primeira obra literária, *Direitos do pequeno leitor* (AUERBACH, 2018), é escrita por Patrícia Auerbach e ilustrada por Odilon Moraes. O texto literário revela os direitos de ser um leitor, justamente no momento em que as crianças estão aprendendo a ler. As ilustrações são referentes a personagens de histórias conhecidas, como o coelho de Alice no País das Maravilhas, a Chapeuzinho Vermelho, a Emília, entre outros. A segunda obra literária, *Quantos nomes tem um menino?* (FRANCO, 2011), de Olívia de Mello Franco e com ilustração de Simone Matias, apresenta um menino

que tem um nome e muitos apelidos, assim como as pessoas, e que cada um deles carrega particularidades, conforme o lugar em que está. Quando o assunto com as crianças é sobre livros e leitura, o primeiro espaço dentro da escola que é lembrado é a biblioteca, compreendendo-a como uma porta de acesso aos livros e de valorização à leitura.

Para a segunda ação, o ginásio da escola foi escolhido como espaço de leitura e desenvolvimento da atividade. Na aula anterior, as crianças foram orientadas para trazer um brinquedo, com a finalidade de desenvolver as tarefas, todos fizeram uma roda de leitura no centro do ginásio e organizaram os brinquedos. Alguns dentro de um baú e outros fora, pois não couberam. A leitura da obra literária *Coisa de menina ou coisa de menino?* (REZNY, 2018), escrita por Priscila Ferrari Rezny, exhibe a importância de meninos e meninas terem os mesmos direitos e oportunidades, refletindo e conversando sobre a liberdade de escolher o que gostam sem serem julgados, inclusive a escolha de seus brinquedos.

O terceiro encontro ocorreu no espaço da sala de aula, que segundo as crianças é destinado ao aprendizado. Diante disso, destacou-se que esse local pode ser modificado conforme a tarefa escolar proposta. Para complementar a atividade, o ginásio também foi utilizado para fazer a “caça aos monstrinhos”. Em sala de aula, organizou-se uma roda para conhecer a obra literária *O monstro das cores* (LLENAS, 2018), escrita por Anna Llenas e traduzida por Rosana de Mont’Alverne. A autora escreveu este livro pensando em conversar com adultos e crianças sobre as emoções, visto que, por meio das cores, o monstrinho compreende que as emoções devem ser guardadas em potinhos, ou seja, organizadas, para que se possa entender melhor os sentimentos. A atividade começou com a apresentação do livro, folheando-o. Para a leitura, utilizou-se fantoches de EVA como recurso pedagógico e, por meio deles, as crianças puderam se expressar após a contação da história.

No quarto encontro, a turma retornou à biblioteca. A maioria das crianças já estavam lendo, desse modo, poderiam contar a história no lugar da professora. A proposta era que todos pudessem

interagir com os materiais literários, fazendo a leitura livre de sua preferência. Para aqueles que ainda estavam com dificuldades de leitura, sugeriu-se que contassem a história seguindo as figuras ilustradas na obra literária. Cada estudante pode escolher um livro para contar a história aos colegas. Nesse momento, os materiais foram explorados e manuseados pelas crianças, inclusive revistas em quadrinhos e dicionários.

A última atividade teve o propósito de destacar o espaço da escola como um todo, sendo um lugar de aprendizagem, que pode e deve ser acessível, também compreendendo que a leitura pode ser efetuada em qualquer ambiente. A contação de história foi na escada de acesso à biblioteca, sendo um local diferente para as crianças. A obra escolhida foi *Rodas, pra que te quero!* (CARNEIRO; CÁLAMO, 2018), de Angela Carneiro e Marcela Cálamo, que conta a história de Tchela, que aos seis anos, não pôde mais andar e precisou de cadeira de rodas para continuar suas travessuras. As crianças foram convidadas a ir até a escada e sentar em qualquer degrau. Alguns estudantes acharam estranho e, ao explicar que a leitura do livro seria naquele local, começaram a rir. Para eles, a escada não é lugar de leitura.

Diante dessa reação, antes da última atividade, conversou-se sobre os diferentes espaços da escola e que todos, de alguma forma, ensinam algo. Por exemplo, o refeitório ensina sobre os alimentos e quem trabalha nele são as cozinheiras, que aprenderam a cozinhar. Outro espaço é o ginásio, em que a professora ensina a jogar, que também pode ser associado ao pátio da escola. Depois dessa discussão acerca dos espaços escolares, iniciou-se a leitura da obra literária.

A interação com obras literárias é um processo importante para a formação do leitor. Pela leitura, descobre-se um mundo novo por intermédio de contos, mitos, fábulas, lendas, poemas, histórias em quadrinhos, entre outros textos literários que podem despertar emoções e sentimentos. Os estudantes podem se apropriar de diferentes culturas, adquirindo informações que os ajudarão na construção do conhecimento. Diante disso, o ato de ler deve ser

incentivado, sendo uma possibilidade a contação de histórias, que pode ocorrer em diferentes espaços promotores de interpretações, argumentos e ideias. Dessa maneira, o processo de leitura pode ser desenvolvido em diversos espaços escolares, com estímulos que gerem inquietudes, auxiliando na relação do texto literário com os aspectos vividos no cotidiano.

4 Discussão da proposta pedagógica: a união entre literatura e espaço

Ao longo dos anos, a sala de aula foi compreendida como o principal ambiente para o aprendizado escolar. Entretanto, com base em diferentes estudos, salientam-se outros ambientes institucionais que fomentam o conhecimento, tendo em vista a ampla composição do espaço escolar. No que tange ao desempenho das crianças, a escola é vista como um instrumento de passagem da vida particular para a pública. As interações que ocorrem nesses espaços são relevantes para o desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que prestigia a compreensão de si mesmo e dos pares, a convivência com desafios e responsabilidades, a expressão de emoções, entre outros aspectos.

No ambiente escolar, a leitura literária beneficia o crescimento emocional e a aproximação com distintos sentimentos. Enquanto lê ou escuta uma história, a criança tem a possibilidade de sonhar, imaginar, refletir, sentir satisfação ou repúdio, medo, ansiedade e, até mesmo, admiração. Assim, a relação entre o texto literário e as experiências de vida é fundamental para o aprendizado, revelando novas significações e assimilando o conhecimento de mundo sob diferentes olhares permeados pelas narrativas.

Antes da primeira atividade, conversou-se com as crianças sobre leitura e descobriu-se que nenhuma delas conhecia a biblioteca, mas sabiam da existência de diversos tipos de livros, revistas, mapas, jogos, etc. Durante a prática pedagógica, no primeiro momento, as crianças ficaram livres para conhecer a

biblioteca, puderam caminhar pelas estantes, olhar e tocar os livros. Em seguida, escolheram os lugares para sentar-se. Após, iniciou-se uma conversa sobre aquele espaço e para que ele servia, entendendo que a biblioteca guarda os livros em segurança, sendo um lugar de leitura e de aprendizagem.

A leitura da obra *Direitos do pequeno leitor* (AUERBACH, 2018) foi realizada e as crianças expuseram suas ideias em relação ao livro. Questões sobre o porquê existiam pessoas que não sabiam ler e sobre a importância da leitura foram abordadas e os próprios estudantes levantaram hipóteses. A maioria defendeu que o trabalho e a falta de alimentos era a resposta indicada para os que não aprenderam a ler, porque não puderam frequentar a escola. Além disso, os estudantes identificaram que a leitura é importante para tudo, inclusive para ter um bom emprego.

A segunda leitura do encontro foi da obra *Quantos nomes tem um menino?* (FRANCO, 2011), que trouxe descontração por meio de risadas, já que o personagem tinha nomes e apelidos diferentes e engraçados. Com base na narrativa, discutiu-se sobre a leitura e de que forma os apelidos poderiam ser aceitos ou não por cada um. Para aperfeiçoar a interação com o contexto literário, as crianças trouxeram de casa a informação de quem escolheu o seu nome e por quê. No encerramento, cada estudante escolheu um livro para ler, alguns ainda não liam, mas os colegas incentivaram a contar com base nas imagens.

Diante dessa interação, observou-se que a literatura é um instrumento de aproximação social e de comunicação, sendo um meio de transmissão de cultura e de conhecimento. A BNCC (BRASIL, 2018) ressalta que a Literatura Infantil auxilia a aprendizagem, compreendendo, inclusive, a manipulação dos livros, visto que existem acervos do PNLD Literário à disposição nas bibliotecas escolares. A obra literária é repleta de histórias, fantasia e magia, possibilitando a interação das crianças e permitindo interpretações a partir das ilustrações, assim, os estudantes que ainda não estão alfabetizados também são atendidos por essa ferramenta de ensino.

Para a segunda aula cada criança deveria trazer um brinquedo. Um estudante trouxe um quebra-cabeças mandado pela mãe, pois esse brinquedo era considerado o mais “inteligente” pela família. Outra situação foi que o responsável por um dos estudantes disse que a escola não era lugar de brinquedo. Em contrapartida, nota-se que o brinquedo traz a perspectiva de conhecer o mundo e estabelecer relações com o universo imaginário, por isso, sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento e relevante para o contexto escolar. Desse modo, quando a criança brinca, ela imita, inventa, representa, cria e estabelece o processo de conhecimento de si e do mundo. Logo, não é visto como adequado limitar que um brinquedo seja inteligente ou certo, pois até mesmo um papel pode virar um avião, criando brincadeiras e histórias.

Após a leitura da obra literária *Coisa de menina ou coisa de menino?* (REZNY, 2018) surgiram comentários e especulações, como: existem bonecas e bonecos; as meninas vão dominar o mundo, por que as meninas fazem de tudo; os meninos precisam aprender a cozinhar, pois poderiam morrer de fome; e os adultos são chatos porque não brincam. A intenção inicial era utilizar os brinquedos para brincar de adivinhar quem era o dono, entretanto, antes do início da aula todos já sabiam de quem era cada brinquedo. Algo comum para a idade, considerando que são curiosos para saber quais são os brinquedos dos colegas. Mesmo assim, foi realizada a apresentação de cada brinquedo, mencionando informações como: quem era o dono, quando ganhou, o porquê esse foi o brinquedo escolhido, qual é o nome do brinquedo e alguns estudantes também demonstraram como funcionava.

Dentro do baú, três brinquedos eram da professora, do tempo em que era criança, sendo escondidos sem que ninguém percebesse. No final, esses brinquedos foram apresentados, retratando a história de cada um. Nessa atividade, destacou-se um menino que perguntou se a professora já tinha sido criança e outro estudante que estava espantado porque não conhecia um adulto que tinha brinquedo. Ao final da atividade, todos socializaram os brinquedos e aproveitaram o espaço do ginásio para brincar,

inclusive a professora.

Diante dessa proposta, considerou-se que a literatura é produzida e apresentada pelos adultos para as crianças e, neste caso, o adulto tem a responsabilidade de incentivar e permitir o acesso ao mundo da imaginação. O elemento lúdico presente nas obras literárias traz a compreensão da relação dos educandos com o eu, o outro e o mundo. As crianças, antes de aprenderem a ler, têm interações construídas com as histórias por meio de imagens que são reportadas aos brinquedos e às relações estabelecidas com esses objetos, criando inúmeras situações. Freire (2011) admite a leitura do mundo antes da leitura da palavra, apontando que existe um diálogo comunicativo e significativo nas relações que antecedem a compreensão da palavra escrita e da linguagem.

Para a terceira atividade, a obra literária *O monstro das cores* (LLENAS, 2018) foi contada e comentada pelos estudantes. Como destaque do encontro, um menino pediu para escolher três fantoches, explicando que era para contar o que estava sentindo. Então, ele contou sobre o processo de separação dos pais e, a cada momento da história, pegava o monstrinho, mostrava aos colegas e seu semblante se modificava. Estava vermelho ao contar como ficou sabendo, esboçou um choro ao contar da tristeza que sentiu e, ao final, disse que estava calmo por poder desabafar, erguendo o monstrinho verde e sorrindo.

Outro menino retomou um comentário da sua mãe, indicando que ele sempre foi uma criança calma desde o dia que nasceu e a sua cor preferida é verde, associando ao monstrinho representado pela obra. Uma menina relatou que não gosta de dormir no escuro, porque tem medo, visto que o quarto ficava preto durante a noite. Como solução, a avó deu um abajur com a luz rosa e, para a menina, a avó havia lido a história, pois o monstrinho preto era o medo e o rosa era o amor, e, para ela, a avó lhe amava.

Após os comentários participativos, a atividade exigiu a separação dos sentimentos em potinhos, sendo colocados seis potinhos referentes aos sentimentos/cores de acordo com a obra

literária e cada criança tirava uma imagem representando alguma emoção para ser colocada no potinho correspondente. Para finalizar, foram escondidos no ginásio, pequenos monstrinhos coloridos, para usar como ponteira no lápis, fazendo a “caça aos monstrinhos”. Diante disso, a literatura infantil possibilita reflexões sobre a vida e o mundo com situações e problemas do cotidiano, por vezes vivenciados pelas crianças. O reconhecimento das temáticas e a compreensão de que a realidade pode ser modificada, assim como nas histórias, permite às crianças uma educação humanizadora, dentro dos Direitos Humanos. Candido (2004) afirma que a literatura é um direito igualitário e todos devem ter acesso a obras literárias de qualidade que cooperam com a formação cidadã.

A quarta atividade, realizada na biblioteca, ressaltou duas crianças que pediram o que era um dicionário e que gostariam de ver. A biblioteca dispunha de vários, que foram distribuídos a todos. Os dois estudantes escolheram um dicionário ilustrado, que facilitou a compreensão sobre o que era o dicionário. Um deles pediu para ler com outro colega, reconhecendo que o amigo estava com dificuldades, demonstrando solidariedade. Ele explicava a sílaba de uma palavra do livro e o outro repetia, depois repetiam a palavra e a frase juntos. Ao contar a história para os colegas, o colega que foi auxiliado ficou feliz, descobrindo que também sabia ler. Todos tiveram um momento de apresentação de sua leitura. Os meninos que leram o dicionário escolheram algumas palavras e brincaram de adivinhar com os colegas.

Um dos estudantes teve a ideia de apresentar para a professora titular da turma os livros lidos neste dia e todos gostaram da proposta. Ao saírem da biblioteca, como atividade de casa, a turma ficou com a tarefa de fazer um convite especial para a professora. Na semana seguinte, a professora relatou que, ao chegar à biblioteca, a turma se organizou para as apresentações, cada um leu o seu livro e, no final, fizeram as adivinhações do dicionário. Alguns ficaram um pouco nervosos, mas conseguiram ler. Além disso, a turma manteve como uma prática escolar o jogo das adivinhações com o dicionário, essa atividade ocorre uma vez por semana na aula da

professora titular, dando continuidade ao proposto inicialmente.

Com base no exposto, nota-se o processo de leitura nas escolas como essencial para a formação do leitor literário. Essa inserção promove considerações e conhecimentos que permitirão aos estudantes um amplo desenvolvimento em diferentes situações de interação e convivência coletiva. Nesse caso, fundamenta-se na BNCC (BRASIL, 2018), que entende a leitura em vários sentidos, não se limitando somente a textos escritos e considerando diferentes possibilidades de leitura.

No último encontro, a obra literária escolhida foi *Rodas, pra que te quero!* (CARNEIRO; CÁLAMO, 2018), de Angela Carneiro e Marcela Cálamo. No momento da leitura, todos ficaram atentos até entenderem que a história se tratava de uma menina cadeirante. A leitura foi interrompida, por perguntas e comentários como: “Por que a leitura foi na escada se a menina do livro não poderia subir?”; “Como ela faria para ir à biblioteca, já que fica no andar superior?” e “Na escola, existem lugares em que a cadeira de rodas não pode acessar.” Nesse sentido, conversou-se sobre o direito da acessibilidade. Os estudantes reforçaram que os trabalhadores da escola têm a missão de organizá-la de uma forma que todos possam estudar direito e que cada um que está na escola precisa ajudar o outro de alguma forma.

Após finalizar a leitura, todos caminharam pelas dependências da escola, conversando sobre a personagem e como seria para ela, caso estivesse ali. Nessa atividade, a pesquisadora trouxe uma cadeira de rodas, que espantou a maioria das crianças, uns gostaram e outros não. Alguns não quiseram chegar perto, outros queriam passear com ela. Novamente os estudantes andaram pela escola, mas agora uma criança ia sentada na cadeira de rodas e outra ia empurrando. A turma descobriu que aquela cadeira era pesada para empurrar sozinho e que, em muitos lugares, seria perigoso andar com ela, compreendendo que há espaços em que a cadeira não entra ou não sobe, como na biblioteca, que fica no andar superior.

Como forma de sensibilizar a turma acerca da temática, as crianças brincaram no ginásio com a cadeira de rodas. Os estudantes que não gostaram no primeiro momento, aceitaram empurrar ou sentar na cadeira nessa última ação. Algumas crianças comentaram que agora saberiam o que fazer caso tivessem um amigo cadeirante, com isso, nota-se que o espaço físico da escola é pedagógico, trazendo aprendizados. Frago e Escolano (1998) ressaltam que todo o espaço educa e não é neutro, consistindo em aspectos significativos que favorecem o aprendizado, tendo no espaço escolar um lugar de pertencimento.

Aprimorar o hábito e a prática da leitura por intermédio do material literário é uma forma de expressão que contribui para a formação dos indivíduos, promovendo a humanização e a sociabilidade. As obras literárias constituem-se de um recurso facilitador para o ensino e a aprendizagem, desenvolvendo aspectos sociais, coletivos e cognitivos indispensáveis para a construção do conhecimento. Com base nas atividades desenvolvidas, ressalta-se que o universo literário apresentado às crianças favorece a formação de leitores críticos e sensíveis, que foram estimulados a manusear livros e a ouvir histórias, com a identificação de imagens e ilustrações, representando a realidade e desenvolvendo a imaginação.

5 Considerações finais

A leitura pode ser associada aos espaços escolares, reconhecendo a contribuição para a formação leitora e entendendo a prática pedagógica como motivadora. A interação com obras literárias no ambiente escolar, quando realizada de forma diversificada, amplia horizontes e estimula a formação de novas ideias. No que se refere aos objetivos propostos inicialmente, nota-se a valorização da prática da leitura e das atividades pedagógicas que recuperam os espaços escolares, atribuindo identificação com os estudantes.

A construção de estratégias didático-pedagógicas, que contextualizam obras literárias torna-se uma ferramenta de

aprendizado eficiente, posto que estimula os leitores em seres críticos, autônomos e comprometidos com a sociedade. Desse modo, as cinco ações apresentadas neste capítulo vêm ao encontro de potencializar a integração dos diversos espaços oferecidos na escola com a contação de histórias, reforçando a compreensão da organização do currículo de forma que os espaços escolares sejam utilizados como parte integradora da aprendizagem.

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa constituem-se como ferramenta pedagógica, sendo que os estudantes estão cercados por ações planejadas para ampliar o conhecimento e que fortalecem o engajamento em prol do próprio aprendizado. As tarefas e construções apresentadas tiveram planejamento e embasamento teórico para possibilitar aulas que envolvessem tanto o texto literário quanto o espaço escolar. Cada uma das atividades buscou um diferencial metodológico, em que cada espaço da escola fosse reconhecido como lugar de pertencimento e a cada obra literária recomendada, existisse um olhar de curiosidade e de criticidade por parte dos estudantes.

A literatura potencializa vivências significativas permeadas pela imaginação e pela criatividade, promovendo sentimentos, amadurecimento emocional, social, cultural, estético e cognitivo, envolvendo a compreensão do outro e da relação com o mundo. Durante as atividades, observaram-se as diferentes posturas adotadas pelos estudantes, salientando as indagações, comentários e discussões, além disso, cada atividade foi entendida como uma nova descoberta para as crianças. A utilização de diferentes espaços dentro da escola foi acolhida de forma positiva, evidenciando que a leitura literária foi complementada pelo espaço. Desse modo, as atividades propostas tiveram o envolvimento e a participação da turma, com espaços atrativos, considerando que dentro da escola, pode-se ler em qualquer lugar.

A aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental auxilia na formação global, promovendo a inserção no contexto social e cultural. Nesse âmbito, o aprendizado das crianças não só advém do ensino dos docentes, mas também é fruto da atuação dos

próprios estudantes. O texto literário, circulando nos ambientes escolares, age como facilitador da criatividade e da sensibilidade, observando que as crianças se sentem livres para criar e brincar, transformando a escola em um local de trocas, vivências e aprendizagens. Por fim, destaca-se que para ler não existe um único lugar, um lugar certo ou adequado, visto que qualquer espaço pode se tornar ambiente de descobertas e imaginação, basta abrir um livro.

Referências

AUERBACH, Patrícia. Direitos do pequeno leitor. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CARNEIRO, Angela. CÁLAMO, Marcela. Rodas, pra que te quero! 2. ed. São Paulo: Ática, 2018.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, Olivia. Quantos nomes tem um menino? Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

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

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LLENAS, Anna. O monstro das cores. Tradução Rosana de Mon'Alverne Neto. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

REZNY, Priscila Ferrari. Coisa de menina ou coisa de menino? São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.

VOLE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. *In*: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

BRINCADEIRAS E JOGOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS LÚDICOS¹

Caroline de Morais²

Luciana Araceli Capanema Fernandes³

1 Considerações iniciais

O presente capítulo articula o lúdico por meio da brincadeira e dos jogos como recursos pedagógicos de aprendizagem. Desse modo, entende-se a importância do trabalho docente para o desenvolvimento de aulas diferenciadas em turmas atendidas pelo Ensino Fundamental. As metodologias que entendem o lúdico como uma vertente de aprendizado, proporcionam aos estudantes distintas formas de interagir com os conteúdos previstos para cada etapa escolar.

Ao inserir brincadeiras e jogos educativos na rotina escolar,

-
- 1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*.
 - 2 Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul, UCS. Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade pela UCS. Especialista em Educação a Distância pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo, UPF. Docente do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, *Campus Farroupilha*. E-mail: caroline.morais@farroupilha.ifrs.edu.br.
 - 3 Especialista em Docência na Educação Básica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. Especialista em Educação Inclusiva, pela Universidade Cruzeiro do Sul. Tecnóloga em Fruticultura, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, UERGS. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná, UNOPAR. Monitora da rede municipal de Monte Alegre dos Campos. E-mail: capanema.lu@gmail.com.

pode-se otimizar o ensino para as crianças, que ainda se sentem atraídas pela ludicidade. Nesse âmbito, o objetivo deste estudo é explorar as contribuições do lúdico no contexto de ensino como forma de desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental. Com base nesse propósito, compreende-se que a construção de brinquedos e jogos envolve conhecimentos e habilidades básicas, além disso, as brincadeiras e os jogos permitem o envolvimento com os pares, favorecendo a socialização do aprendiz.

As atividades propostas nesta prática pedagógica contemplam ensinamentos de Matemática, Arte e Língua Portuguesa, relacionadas com jogos e brincadeiras, exigindo a participação constante das crianças. A metodologia atende a abordagem qualitativa, reconhecendo o envolvimento dos estudantes e a produção das ferramentas de ensino. Cinco encontros foram realizados com uma turma 2º ano do Ensino Fundamental para a aplicação das cinco atividades centradas nos aspectos lúdicos.

Este capítulo apresenta o referencial teórico, destacando aspectos do lúdico, a mediação do docente e os ensinamentos vindos dos documentos legais. Na sequência apresenta-se a organização e o planejamento das cinco atividades. Em seguida, expõem-se as discussões e as análises acerca de cada uma das tarefas propostas. No fechamento do capítulo, exibem-se os resultados da pesquisa com os destaques desta investigação.

2 Lúdico como recurso pedagógico

A abordagem metodológica valorizando o lúdico como recurso de aprendizagem, centraliza os jogos e as brincadeiras como possibilidades de ensino no ambiente escolar. Desse modo, este tópico articula o lúdico pelo viés da brincadeira e do jogo, reconhecendo a contribuição para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a figura do professor é determinante para a progressão escolar, sendo um mediador do conhecimento. Como documento norteador, ampara-se na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), considerando as indicações sobre o lúdico no contexto escolar.

As ações pedagógicas envolvendo a brincadeira e o jogo movimentam o aprendizado, contudo, ressalta-se que o ato de brincar não pode ficar restrito à Educação Infantil, pois as propostas podem ser adaptadas para os demais anos escolares. Nesse sentido, as crianças atendidas pelos anos iniciais do Ensino Fundamental também podem ter aulas permeadas pelo lúdico, basta rever o planejamento e a organização da sala de aula, considerando que esses estudantes ainda são pertencentes ao público infantil. Com isso, a imaginação, a criatividade e o trabalho em grupo não são descartados no percurso escolar, seguindo o proposto por Kramer (2007, p. 25), ao identificar “[...] o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura [...]”.

Acerca dessa inserção do lúdico na rotina escolar, Rios e Silva (2018, p. 3) identificam que “[...] Quando pensamos em ludicidade enquanto ferramenta pedagógica é quase que imediato associarmos tal ferramenta somente à educação infantil. Nas modalidades seguintes os processos lúdicos ficam praticamente esquecidos, restritos apenas ao recreio escolar [...]”. O percurso escolar tem início na Educação Infantil, com o conhecimento de espaços e a inserção na escola, de modo semelhante, os anos escolares seguintes devem trabalhar gradativamente com a autonomia das crianças, oportunizando diferentes metodologias para o aprendizado.

O planejamento do docente precisa prever um desenvolvimento globalizado dos estudantes, estimulando diferentes habilidades. Desse modo, as propostas escolares que contemplam ações com jogos e brincadeiras associadas aos conteúdos previstos diversificam as maneiras de entendimento de conceitos teóricos, sendo importante respeitar a idade das crianças, as realidades sociais e as crenças da infância.

A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça.

Os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe matéria. Algumas pessoas são tentadas a dizer que eles a condicionam, mas, então toda a brincadeira está condicionada pelo meio ambiente. Só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite justamente ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado. [...] (BROUGÈRE, 1995, p. 105).

A partir do exposto, nota-se o brincar como um método de aprendizagem significativo. Assim, o lúdico favorece o desenvolvimento, não só contribuindo para a aquisição de novos conhecimentos, mas também apoiando na formação crítica e criativa das crianças. Nesse caso, os materiais das brincadeiras e dos jogos são mediadores do conhecimento, uma vez que as propostas pedagógicas podem promover a construção dos objetos lúdicos, potencializando ainda mais o aprendizado escolar.

Segundo Teixeira (1995), o lúdico é essencial para o entendimento de papéis fundamentais na vida dos indivíduos, posto que, ao se envolver em atividades lúdicas, os estudantes articulam competências manuais e mentais. Para Teixeira (1995, p. 23), “[...] a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. [...]”. Então, as atividades lúdicas reforçam concepções cognitivas, motoras e que envolvem aspectos afetivos.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o toma uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Nessa perspectiva, o lúdico reforça concepções significativas

para a formação das crianças, reafirmando capacidades fundamentais para as interações sociais e culturais. Brinquedos e brincadeiras antigas denotam que o lúdico existe desde longa data, seguindo os avanços das gerações e tendo seus objetos adaptados de acordo com o progresso dos anos. Desse modo, compreende-se que o ato de brincar não é realizado ao acaso, exigindo a construção de ideias, de regras e de associações com a vida real.

Essa continuidade da brincadeira ao longo dos anos é vista como positiva, pois cada ação é atualizada para o momento presente. As brincadeiras envolvem as crianças em diferentes situações, Kishimoto (2002, p. 146) afirma que “[...] por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer [...]”.

A inserção do lúdico no meio escolar, incentivando o aprendizado por meio de brincadeiras e jogos permite a integração entre os pares e valoriza os conhecimentos escolares. De acordo com os estudos de Santos (1999), a criança vê o ato de brincar como a sua vida, sendo uma atribuição genuína da infância em que a brincadeira é uma das principais funções diárias. Com o passar dos anos, permeando a adolescência, as brincadeiras são alteradas, mas ainda estão presentes no desenvolvimento dos jovens, exigindo novos desafios.

No ambiente escolar, os jogos e as brincadeiras devem estar integrados aos conhecimentos dos conteúdos e ao espaço disponível pela instituição. Muitas atividades guiadas favorecem o trabalho em grupo, o compartilhamento de dados, a importância da participação e de viver novas experiências. Nesse caso, professor e equipe diretiva podem incluir diferentes atividades no planejamento didático, inserindo, por exemplo, novos recursos pedagógicos nas aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto às diferenças entre brinquedo e jogo, Kishimoto (2011, p. 18) observa: “[...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao

uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. Nesse sentido, o brinquedo potencializa a criatividade, a descoberta e a manipulação livre do novo objeto, atribuindo autoconfiança e autonomia para a criança. Os brinquedos reproduzem objetos do cotidiano, segundo Kishimoto (2011), os brinquedos são reproduções em tamanho menor ou adaptações de objetos reais, como casinha, mamadeira, carrinho, entre outras possibilidades.

Para o entendimento do que é jogo, é importante ressaltar a pertinência de regras e comandos, que permeiam a ação dos jogadores. Os objetos do jogo podem estar prontos para serem utilizados, não necessitando de construção por parte da criança. Além disso, alguns jogos preveem a disputa com mais jogadores, gerando a competição e a emoção em cada partida. Kishimoto (2011) defende que os jogos infantis e a educação estão associados por três fatores: a parte recreativa; os jogos com favorecimento ao aprendizado de conteúdos e, por fim, como diagnóstico e recurso para ajustar as formas de ensino. Nesse contexto, o jogo guiado pelo docente torna-se uma modalidade adequada para a aprendizagem e assimilação dos conteúdos escolares.

O estímulo aos jogos e às brincadeiras no contexto escolar fortalece o aprendizado de conteúdos programados e permite que as crianças continuem as atividades em casa com seus irmãos, primos ou amigos. De forma colaborativa, Freinet (1998) desenvolve a técnica pedagógica denominada como “aula-passeio”, com o objetivo de inserir motivações adicionais ao ambiente escolar dirigidas à aprendizagem. A técnica permite a expressão de modo livre, valorizando as descobertas e as novas experiências, uma vez que se baseia na experimentação e na documentação, tendo a criança como centro da prática pedagógica. Além disso, o autor salienta que as atividades educativas manuais tornam as crianças mais ativas, entendendo que é por meio das experiências vividas no ambiente escolar que os estudantes alcançam distintos conhecimentos. De forma semelhante, Machado (2003) reconhece a brincadeira como uma possibilidade de aprendizado:

[...] Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais [...] Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender [...] (MACHADO, 2003, p. 37).

O professor precisa entender esse progresso das crianças e ser um incentivador das ações escolares que envolvem o lúdico, mantendo tarefas que valorizem os jogos e as brincadeiras. Com isso, o docente está em constante atualização quanto ao uso de diferentes metodologias, buscando novas formas de cativar as crianças nas propostas pedagógicas. Os conteúdos previstos para cada ano escolar podem ser trabalhados de forma diversificada, utilizando distintos recursos pedagógicos, sendo assim, o docente tem a alternativa de incluir atividades lúdicas na aprendizagem semanalmente.

Segundo Nono (2016), o ambiente escolar precisa estar organizado e preparado para atender os estudantes, oferecendo o tempo de brincar, de estudar, de se alimentar, de repousar, considerando a rotina de cada idade. Além disso, a estudiosa reforça a importância da adequação dos espaços como as salas de atividades, da biblioteca, do parque, do ginásio, do refeitório, do banheiro e do pátio. Para Nono (2016), o docente é responsável pela organização dos espaços e pela definição do tempo necessário para a realização das atividades escolares.

As tarefas lúdicas envolvem a participação dos estudantes e também dos professores, que são vistos como mediadores. Essa interação do professor com as crianças é salientada por Kishimoto (2011), ao observar que a brincadeira é fundamental, uma vez que traz alegria e descontração na vivência com os colegas. O envolvimento do docente com as brincadeiras deixa as crianças à vontade, uma vez que não estão com a supervisão de alguém de fora da atividade, por conseguinte, o êxito escolar é resultado da interação entre professor e estudante.

O papel do professor é guiar os estudantes para ações participativas e envolventes, promovendo tarefas que despertem a curiosidade para os conteúdos programados. Essa relação é destacada por Freinet (1998), evidenciando o vínculo de carinho associado ao aprendizado escolar, nesse caso, considera-se o docente como elemento central de integração entre a atividade pedagógica e os estudantes. De acordo com Freinet (1973), a escola é espaço adequado para a troca de ideias, inovando o aprendizado e a forma como os estudantes são envolvidos. Desse modo, a instituição escolar trabalha na formação do estudante em diferentes esferas: social, cultural, econômica, estética, entre outras, não apresentando separação entre a educação e a vida como um todo.

Um ponto relevante é identificado por Santos (2010), reconhecendo que a inserção do lúdico no ambiente escolar torna-se possível somente pela aceitação dos estudantes. Nesse âmbito, com a mediação do professor, evidencia-se que os benefícios do lúdico, guiados por um conteúdo prévio, facilitam o entendimento do que é proposto. Conforme Kishimoto (2011), as crianças atingem inúmeros aprendizados com as tarefas lúdicas, como o companheirismo, a obediência às regras impostas pelo jogo, a espera pela sua vez de jogar, a respeitar a opinião e o momento de seus pares, a reconhecer seus erros, entre outras situações. Nesse sentido, todos esses aspectos estão relacionados ao viver em sociedade, sendo um aprendizado que não se restringe apenas ao ambiente escolar.

Ao trabalhar com a inserção de brincadeiras e jogos no ensino de diferentes conceitos teóricos, ampara-se nas orientações propostas pela BNCC (BRASIL, 2018). O documento indica que o componente curricular de Arte é propulsor para atividades que desenvolvam a criatividade, contribuindo para a interação crítica e o diálogo intercultural, propiciando a troca entre as diferentes culturas e reconhecendo semelhanças e diferenças. Esses momentos de troca precisam ser incentivados desde a Educação Infantil e permear para além do Ensino Médio. Nesse ponto, a etapa da Educação Infantil constitui-se como o primeiro contato da criança com o processo educacional, sendo o início de um longo período

de desenvolvimento escolar (BRASIL, 2018).

Os anos iniciais do Ensino Fundamental estão diretamente relacionados à Educação Infantil, uma vez que dão continuidade ao aprendizado anterior. A BNCC (BRASIL, 2018) reconhece essa continuidade de etapas e a importância da formação infantil, respeitando os interesses das crianças e aprimorando as formas de expressão e de socialização. Nesse caso, a parte lúdica é um aspecto a ser mantido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme orienta o documento:

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (BRASIL, 2018, p. 199).

A expressão criativa não pode ser perdida no decorrer dos anos escolares, considerando que os estudantes amadurecem, mas mantêm interesse por brincadeiras envolvendo o aprendizado de conteúdos. Nas competências específicas de Arte, direcionadas ao Ensino Fundamental, destaca-se a quarta competência com o propósito de “Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.” (BRASIL, 2018, p. 198). Diante disso, ressalta-se a importância do protagonismo estudantil com apreciação da própria aprendizagem, demonstrando conhecimento e propriedade acerca de cada etapa da Educação Básica.

3 Percorso metodológico

A proposta pedagógica apresentada neste capítulo envolve as brincadeiras e os jogos para reforçar a importância das ações lúdicas no ambiente escolar. Para isso, a pesquisa tem caráter exploratório por valorizar a construção e as ideias dos estudantes durante a

intervenção pedagógica. Para Gil (2002), a pesquisa exploratória possibilita aprimorar ideias, tendo um planejamento flexível. Por meio da pesquisa descritiva, é possível estabelecer uma observação sistematizada da prática pedagógica realizada, acompanhando o progresso dos estudantes.

No que diz respeito à abordagem, este estudo baseia-se no aspecto qualitativo, investigando o progresso e a participação das crianças, ao realizarem as ações envolvidas pelo lúdico, proporcionando o desenvolvimento e a criatividade em prol do processo educativo. A pesquisa bibliográfica está amparada pela leitura e estudo de materiais como livros, artigos, capítulos, pesquisas, entre outros, embasando a fundamentação teórica. Quanto às questões éticas, ressalta-se que os dados dos estudantes não são divulgados, não havendo exposição e mantendo o sigilo de suas identidades.

A prática pedagógica foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental pertencente à cidade de Vacaria. A intervenção pedagógica ocorreu no primeiro semestre de 2022, compreendendo cinco encontros em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Cinco tarefas foram aplicadas, unindo os conteúdos programados com o lúdico e potencializando o aprendizado, conforme quadro 1.

Quadro 1. Proposta pedagógica.

	Brincadeira / Jogo	Componente Curricular
Atividade 1	Boliche e Pescaria	Matemática e Arte
Atividade 2	Boneco do Pinóquio	Língua Portuguesa e Arte
Atividade 3	Construção de Coelhoos	Matemática e Arte
Atividade 4	Maquete Personagens do Sítio do Picapau Amarelo	Língua Portuguesa e Arte
Atividade 5	Estação por rotação: todas as atividades anteriores	Língua Portuguesa, Arte e Matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A primeira atividade constituiu-se em dois jogos (boliche e pescaria), evidenciando o aprendizado dos números, por conseguinte, reforçando os conhecimentos de Matemática. Nessa tarefa, as crianças construíram os próprios materiais e notaram a importância dos números para o encaminhamento dos jogos. No jogo do boliche utilizaram-se garrafas pet, que foram decoradas com os números de forma colorida. Para que as garrafas permanecessem em pé, foi colocado um pouco de água e tinta para que o interior ficasse colorido. A bola foi confeccionada com jornais. O jogo da pescaria envolvia tampinhas de garrafas numeradas, articulando os conhecimentos básicos de Matemática. Em uma bacia grande, os estudantes pescaram as tampinhas considerando os números aprendidos. A vara de pescaria foi estruturada em um cabo de vassoura, demonstrando que os jogos não necessitam de sofisticação.

Para a segunda atividade, a brincadeira estava na construção de um boneco, remetendo a história de Pinóquio. No primeiro momento as crianças ouviram a história, com referência ao dia da mentira, marcado pela data de primeiro de abril. Em seguida, a proposta pedagógica solicitava que os estudantes construíssem um boneco, utilizando tampinhas de vários tamanhos, como garrafas, amaciantes, potes, etc., passando-as por um barbante até formar um boneco.

A terceira atividade articula conhecimentos de grandeza e medida por meio da confecção de diferentes tamanhos de coelhos. A ação estava associada ao período da Páscoa, vivido pelas crianças no momento da tarefa. Todos construíram e coloriram três coelhos, que foram colados em rolo de papel higiênico, em caixa de leite e em caixa de sapato, com isso, os coelhos tinham três medidas, estabelecendo a noção de pequeno, médio e grande. Ao finalizar, os estudantes puderam brincar com os coelhos e interagir com os colegas, criando situações com os tamanhos.

A quarta atividade propôs a construção de uma maquete com personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*. Nessa ação a turma foi dividida em grupos e todos manusearam os livros de Monteiro Lobato que traziam histórias sobre o Sítio e seus personagens. Os

livros rodaram os grupos para que todos tivessem acesso ao maior número de informações sobre a história. Para construir a maquete, as crianças utilizaram a criatividade, montando os personagens nos locais que entendiam como adequados.

A quinta tarefa previa o encerramento da intervenção escolar. Desse modo, foram construídas estações por rotação com as quatro atividades desenvolvidas nos encontros anteriores. Por meio dessa proposta, as crianças brincaram novamente com as próprias produções. Nesse encontro, os estudantes compartilharam as experiências com os colegas e significaram o aprendizado, explorando os diferentes campos do conhecimento. Para melhor aproveitamento, todas as atividades foram distribuídas no pátio da escola, ocupando quatro áreas diferentes. Em pequenos grupos, as crianças circulavam pelas estações.

4 Discussão acerca da ludicidade no contexto escolar

Ao trazer o lúdico para o ambiente escolar, recuperam-se características infantis. A turma de 2º ano do Ensino Fundamental, ao construir os próprios recursos para as brincadeiras, tornou-se responsável pela ferramenta pedagógica criada. Além disso, os estudantes também construíram os recursos necessários para os jogos de boliche e pescaria, em seguida, colocando-os em prática ao jogar com os colegas. Nesse contexto, salienta-se que as ações permeadas pelo lúdico ressignificam os conteúdos ensinados.

A primeira atividade, boliche e pescaria, reforçou o aprendizado acerca de numerais de modo descontraído. As crianças manusearam os algarismos ao pintar e colar nas garrafas para o boliche. Com a prática do jogo, os números são o alvo, evidenciando o conhecimento básico matemático. De modo semelhante, a pescaria desafia ao conquistar os números dentro da bacia. Nesse caso, as crianças tentavam resgatar os maiores números, entendendo que a pontuação estava atribuída ao valor do número pescado.

Essas duas atividades contribuem significativamente para a aprendizagem matemática, pois as propostas enfatizam aspectos relacionados aos numerais. Conforme Kishimoto (2011), os jogos infantis potencializam não somente a imaginação, mas também a memória. Nesse âmbito, a proposta envolve dois jogos pertencentes à infância e que prestigiam o desempenho do componente curricular de Matemática.

A segunda atividade envolvia a fantasia e a presença da imaginação, por meio da proposta da construção do boneco, remetendo ao personagem Pinóquio e ao dia da mentira, que é de interesse e curiosidade da maioria das crianças. A história de Pinóquio cativou a turma, que se manteve atenta enquanto ouvia as peripécias do personagem (MARQUES, 2012). A contação da história ocorreu com a utilização do livro ilustrado, valorizando as imagens grandes e coloridas da obra literária.

Nesta ação, os estudantes construíram os próprios bonecos, exigindo coordenação para passar o barbante por dentro das tampinhas, a fim de dar forma ao brinquedo. Nessa prática, verificou-se que algumas crianças tiveram dificuldades, não conseguindo passar o barbante no espaço destinado. Outro ponto relevante é que o tempo previsto não foi suficiente para finalizar a ação em sala de aula, com isso, as crianças levaram as ferramentas para casa para finalizar o brinquedo com o auxílio dos familiares.

Com a proposta de confeccionar o boneco Pinóquio, as crianças envolveram-se em uma narrativa divertida, permeada pela contação de histórias, que estimula a imaginação e aguça a curiosidade para o mundo da fantasia. Além disso, a tarefa estimula o manejo de materiais pequenos, desenvolvendo a coordenação motora fina dos estudantes para inserir o barbante nas tampinhas. Acerca das atividades manuais, Freinet (1973) ressalta que a sala de aula potencializa essa habilidade, tornando as crianças mais ativas. Por intermédio da proposta envolvendo o personagem Pinóquio, exploram-se os componentes curriculares de Língua Portuguesa, em razão da contação de história, e de Arte, ao construir o boneco.

Na terceira atividade, prestigia-se a Páscoa por meio da simbolização do coelho, tendo como estratégia o entendimento dos diferentes tamanhos. Nessa proposta, as crianças distinguem em pequeno, médio e grande, representando as grandezas em três coelhos diferentes. Todos conseguiram finalizar a tarefa dentro do tempo previsto. Os conceitos de tamanhos foram compreendidos, posto que as respostas estavam corretas, quando questionados sobre as diferenças entre os três coelhos.

Por meio dessa atividade, a data comemorativa da Páscoa foi significada de modo associado ao estudo da Matemática e da Arte. A Matemática está relacionada aos tamanhos dos coelhos, explorando os conceitos de grande, médio e pequeno relevantes para o percurso escolar. O componente curricular de Arte está na vida dada aos coelhos, mediante a pintura e brincadeira. Brougère (1995) destaca a facilidade dos estudantes em brincar com diferentes objetos, desde os mais simples aos mais elaborados. Conforme o autor, o essencial é a imaginação no momento da brincadeira, compreendendo que os objetos são articulados com situações hipotéticas criadas pelas crianças. Esse aspecto está presente na estrutura dos três coelhos, entendendo as três medidas, e na criação de diferentes histórias projetadas pelas crianças.

A quarta atividade articula a imaginação, com a apreciação de histórias, e a significação do texto literário, mediante a construção da maquete. Dessa maneira, a proposta parte do abstrato para o concreto. Para o melhor desempenho, a tarefa ocorreu em grupos com três ou quatro crianças, todos com acesso aos livros do *Sítio do Picapau Amarelo* (MENGOZZI, 2011). Na primeira interação, os estudantes leram trechos, olharam as imagens, comentaram entre os pares, essa tarefa incentivou a aproximação com o contexto literário. Na segunda parte, todos pintaram os personagens com a finalidade de montar a maquete. Para o momento de pintura, a maioria das crianças respeitou as cores que estavam nos livros ilustrados. Por fim, cada grupo elaborou a sua maquete, inserindo os personagens nos locais que julgavam adequados.

Com essa proposta, explorou-se a imaginação por meio das

histórias infantis e a liberdade ao deixar as crianças descobrirem o material literário, incentivando o hábito da leitura e a aproximação com o contexto literário. Nessa tarefa, a confecção da maquete concretiza a história do sítio, integrando o componente curricular de Arte e Língua Portuguesa e promovendo a familiarização com os personagens. Teixeira (1995) entende que as atividades lúdicas estimulam as crianças, considerando as funções físicas e mentais. Nesse sentido, a construção da maquete com personagens da obra literária exige disposição mental, pois os estudantes reconstruíram os personagens e tiveram que usar o espaço da maquete adequadamente para que o resultado final ficasse harmônico.

A última atividade retoma as quatro tarefas propostas nesta intervenção pedagógica, recuperando o aprendizado das aulas anteriores. A organização por estações deixou os estudantes curiosos, querendo participar de todas as atividades. O local escolhido foi o pátio da escola, considerado adequado para a circulação e a interação entre as tarefas. Em grupos, os estudantes brincaram nas estações, respeitando os comandos de troca para avançar. Diante disso, destaca-se que o lúdico está associado ao ensino, promovendo a descoberta de novas formas de aprendizado.

Essa proposta permitiu que as crianças retomassem as ações realizadas ao longo das aulas. Com essa prática, observa-se a relação entre o lúdico e a educação, sendo um método pedagógico relevante para a inserção no espaço escolar. A BNCC (BRASIL, 2018) reforça que as atividades escolares podem ser realizadas em ambientes externos à sala de aula, como ocorre nesta proposta ao utilizar o pátio em prol do aprendizado. Nesse caso, ressalta-se a instituição escolar como potencializadora para que os estudantes circulem em diferentes cenários, acompanhados pelos professores.

Acerca das cinco atividades propostas neste estudo, centraliza-se o lúdico na rotina escolar, contribuindo no ensino, evidenciando o interesse dos estudantes com as tarefas voltadas aos componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa e Matemática. Por intermédio das tarefas desenvolvidas, as crianças aprimoraram o conhecimento específico e desenvolveram habilidades associadas

à criatividade e à coordenação motora. Ao incluir aspectos do lúdico na sala de aula, é possível recuperar conteúdos básicos com a finalidade de que os estudantes signifiquem a aprendizagem.

5 Considerações finais

O lúdico permeado pela brincadeira e pelos jogos exige disposição e conhecimento do professor que deseja inseri-lo na sua prática pedagógica. Entende-se que a criança se envolve com a maioria dos recursos disponíveis, prestigiando, principalmente, a imaginação e a curiosidade. Além disso, as ações lúdicas potencializam interações com a afetividade, a memória, o raciocínio lógico, a alteridade, entre outras concepções relevantes para o desenvolvimento integral das crianças. Diante disso, por meio deste estudo, propõe-se a inserção do lúdico no Projeto Político Pedagógico das escolas, não limitando apenas aos projetos individuais de alguns professores, sendo parte da constituição pedagógica na rotina escolar.

No que tange aos objetivos deste capítulo, constata-se que o lúdico é uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento escolar. Consequentemente, a ludicidade contempla atividades educacionais permeadas pela brincadeira e pelos jogos no âmbito escolar, desenvolvendo habilidades básicas na construção das ferramentas pedagógicas. Além disso, os estudantes socializam o conhecimento, interagem com os pares e tornam-se autônomos. As atividades propostas agregaram o lúdico mediante a brincadeira e os jogos, mostrando que é possível incluir esses recursos de forma a contribuir no processo pedagógico.

Os três componentes curriculares atendidos pelas ações da prática pedagógica (Língua Portuguesa, Arte e Matemática) são exemplos de possíveis associações entre conteúdos programáticos e aprendizado lúdico. A prática da leitura e da contação de histórias reforça o aspecto da imaginação, resignificando a leitura na construção da maquete e do boneco. As habilidades artísticas estão evidentes na elaboração do boliche, da pescaria, do boneco, dos

coelhos e da maquete, presentes em todas as ações propostas. A tarefa dos coelhos concretizou o entendimento dos três tamanhos, remetendo ao conteúdo matemático, assim como os jogos de pescaria e de boliche. Por fim, a retomada das atividades por meio da estação por rotação explora o conhecimento aprendido nas tarefas e recupera os ensinamentos anteriores.

O lúdico é promissor para o ambiente escolar, sendo uma ferramenta pedagógica relevante para a construção do conhecimento. Dessa maneira, a brincadeira e os jogos escolares são vistos como elementos de aprendizado, articulando aspectos como a imaginação, a linguagem, a criatividade e a interação com os colegas. Por fim, com base nos resultados deste estudo, verifica-se que a criança precisa de ações escolares lúdicas no decorrer do seu aprendizado, contemplando recursos pedagógicos que valorizem os jogos e as brincadeiras também nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jan. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREINET, Célestin. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São

Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

MARQUES, Cristina. **Pinóquio**. São Paulo: Todolivro Distribuidora, 2012.

MENGOZZI, Federico. **Monteiro Lobato em quadrinhos: Fábulas**. São Paulo: Globinho, 2011.

NONO, Maévi Anabel. Organização do tempo e do espaço na Educação Infantil - pesquisas e práticas. *In*: NONO, Maévi Anabel; GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.). **Educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, v. 1, p. 123-132. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/297/1/01d13t08.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

RIOS, Pedro Paulo Souza; SILVA, Thaynara Oliveira da. **O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar**. Anais V CONEDU (Congresso Nacional de Educação). Campina Grande: Realize Editora, 2018. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48156>. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. *In*: **IV Fórum de educação e diversidade**. Universitário de Tangará da Serra, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

UM OLHAR PARA AS EMOÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Adriana Maria da Silva Costa¹

Adair Adams²

1 Introdução

As emoções propiciam a interação social, auxiliam no processo de aprendizagem e contribuem para o amadurecimento social do estudante e do professor. Não há aprender que não envolva o ser humano de forma integral, o que implica repensar a centralidade na racionalidade como fundamento do saber que precisa ser apropriado. O sentido daquilo que é aprendido pelas novas gerações, como instrução para o mundo comum, requer sempre o humano em sua integralidade, sobretudo o reconhecimento das emoções como dimensão fundamental do aprender e do conviver. Segundo Wallon (1971, p. 12), “a emoção liga a vida orgânica à psíquica, ligando a aprendizagem ao desenvolvimento integral da pessoa. É o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo”. Assim, a ação da escola não se limita ao cumprimento da instrução, mas, principalmente, à função de desenvolver a singularidade da criança.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), mestranda em Extensão Rural (UFV), pós-graduada em psicopedagogia clínica e institucional, pedagoga, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (Gepes), da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: costaadri76@gmail.com

2 Doutor em Educação nas Ciências. Professor EBTT do IFRS – *Campus* Vacaria. E-mail: adair.adams@vacaria.ifrs.edu.br

No processo de ensino e aprendizagem escolar, as emoções são reconhecidas como busca de interdependência do sujeito, a constituição da convivialidade, que conduz à compreensão e domínio no processo de relação com as diferenças ao longo da vida. Para Wallon (1971), as emoções têm papel preponderante no desenvolvimento de qualquer pessoa. É por meio delas, então, que o estudante exterioriza seus desejos e suas vontades na coletividade, o que permite a dialética da diversidade. Quando adentramos no universo das emoções no contexto escolar, encontramos uma conexão direta entre as relações de aprendizagem com as manifestações emocionais tanto do discente como do docente.

A questão orientadora deste texto é: como os docentes significam as emoções no processo de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental? O pressuposto é compreensão da docência como participante efetiva na construção do processo emocional e afetivo do educando. Objetivamos, com este estudo, compreender como as expressões e as manifestações emocionais advindas dos discentes do Ensino Fundamental I são interpretadas e trabalhadas pelos docentes no processo de aprendizagem. O referencial compreensivo é teorização apresentada por Wallon, com enfoque na constituição da subjetividade para a educação na atualidade. Outrossim, abordar como as emoções influenciam os processos de aprendizagem dos educandos, abrindo espaço para uma formação mais humanizada de atuação pedagógica; elaborar estratégias que possam ser utilizadas para o desenvolvimento das emoções pelos profissionais da educação; como, também, apresentar aos docentes vivenciar, na prática, as diferentes sensações emocionais e formas de lidar com elas.

Este estudo apresenta algumas reflexões que possibilitam discutir sobre as influências dos fenômenos emocionais no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, apresentamos alguns dados de pesquisa durante uma oficina relacionada como lidamos com as nossas emoções e as emoções dos discentes. Durante a oficina realizada no município de Vacaria (RS), com docentes da rede pública e privada que atuam com alunos do ensino fundamental

I, foram realizados questionamentos e vivenciados experiências referente manifestações emocionais em sala de aula e a postura dos profissionais quanto a essas situações.

Partindo desse ponto de vista, observa-se que a questão emocional afeta diretamente o educando e docente, repercutindo nas relações estabelecidas no contexto escolar, na atuação profissional bem como na formação do sujeito.

2 Percurso metodológico

A estrutura da metodologia da intervenção pedagógica é um dos passos fundamentais do projeto, pois se pressupõe que será construído com o propósito de responder o problema e os objetivos da pesquisa. De acordo com Ruivo (2010, p. 3), a “metodologia de projeto tem como objetivo principal centrar-se na resolução de problemas e, através dela, adquirem-se capacidades e competências de características pessoais pela elaboração e concretização de projetos numa situação real”.

Para atender a proposta do presente projeto, usamos a pesquisa qualitativa de natureza básica. Segundo Minayo, (2001):

A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações. (MINAYO, 2001, p. 22).

Quanto aos fins, ela categoriza-se como exploratória, usando, como procedimento, a pesquisa de campo. Dez professoras que atuam como docentes da educação infantil e ensino fundamental no município de Vacaria/RS participaram da pesquisa. Cabe ressaltar que a referida intervenção teve como objetivo: Identificar como as expressões e manifestações emocionais advindas dos discentes do ensino fundamental são interpretadas e trabalhadas pelos docentes.

Para realização da intervenção, utilizamos o formato de oficina, proporcionando trocas de experiências e momentos de

dinâmicas, que contribuíram para a formação pessoal e profissional do docente. Como assinala Candau (1995, p. 9), “as oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos.”

O trabalho foi planejado e desenvolvido em quatro momentos com duração de 02 (duas) horas cada encontro, perfazendo um total de 08 (oito) horas, sendo que, para o andamento, foi utilizada a sala de formação do Centro Universitário Internacional Uninter, no período noturno, visando alcançar os objetivos propostos pelo projeto. Cada momento foi descrito nos itens que seguem no relato.

Durante todos os momentos dos encontros, os participantes estavam de posse de um caderno de anotações, que chamaremos “Diário das emoções”. Tudo foi registrado nele e, ao final, entregue sem nome para servir como ponto de análise de pesquisa, para as respostas das questões apresentadas no projeto. Após, foi apresentado como ocorreram os encontros e as atividades realizadas em cada um.

Para a viabilização do projeto de intervenção, usamos alguns materiais e instrumentos que auxiliaram no desenvolvimento das atividades teóricas e práticas no decorrer dos quatro encontros: recursos materiais e bibliográficos: cadeiras, músicas, canetão, Eva, M&M’s, copos de café descartáveis, cola, tesoura, folhas de ofício de várias cores, gaiola de passarinho, caixa de papelão, garrafa pet, baú de madeira, histórias impressas, textos e vídeos que contemplem as temáticas sugeridas nas oficinas. Também, foram usados recursos tecnológicos como notebook e TV.

2.1 Relatos dos encontros

2.1.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro teve por objetivo discutir o conceito de emoção e sentimentos e como essas influenciam nas nossas ações

e no processo de aprendizagem dos educandos. Para testar como as emoções mexem com o nosso psicológico, as participantes foram recepcionadas por alguém que elas não conheciam e direcionadas para uma sala de aula, sem nenhuma ornamentação, totalmente branca, em que tinha somente carteiras e um quadro.

Foi pedido para que elas relatassem, na forma de escrita, o que elas entendiam por emoção. Quando todas, em silêncio, terminaram de escrever, foi colocada música “Sinto o que Sinto” (Mundo Bit), e a pessoa que as acompanhava solicitou de modo bem formal que elas seguissem o som e encontrassem o local de onde ele vinha. A música direcionou-as para uma sala toda organizada e decorada com o tema emoções e sentimentos. Foram recepcionadas com um abraço e muita alegria. No auge da chegada, nesse novo espaço, solicitamos para que elas novamente respondessem, agora, de forma oral, o que elas entendiam por emoção.

Em seguida, foi explicada a dinâmica que envolveria os trabalhos dos dois encontros. Também foi disponibilizado um bloquinho para anotações, que chamamos de diário das emoções. Nesse diário, cada participante, sem se identificar, relatou questões referente às atividades e registrou respostas das questões que foram levantadas durante os encontros. Ao final dos encontros, recolhemos todos como uma fonte de informação que auxiliou a responder o meu problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Como forma de “quebrar o gelo”, utilizamos o dado de apresentação, cada participante joga o dado, faz sua apresentação e executa a atividade que caiu no dado.

Posteriormente, com auxílio de slides o conceito de emoções, foi explicado a sua importância e as principais emoções manifestadas pelos seres humanos. Surgem, nesse momento, as primeiras perguntas para anotação no diário: O que entendo por emoções? Qual a emoção que sinto quando chego à escola que trabalho? Qual a emoção que sentia antes de chegar aqui? Qual a emoção que estou sentindo agora? Se eu pudesse eu?

Como última atividade, foi construído um termômetro das

emoções com *emoji* das carinhas representando: medo, tristeza, alegria, raiva e o nojo. Cada participante levou o termômetro das emoções para casa e, no decorrer da semana, anotou, no diário, quais emoções que prevaleceram durante os dias e quais os locais que essas emoções manifestaram-se com maior ênfase.

2.1.2 Segundo encontro

O objetivo do segundo encontro foi discutir como as emoções e sentimentos estão presentes na nossa vida e a necessidade de manifestá-las como forma de manter nosso equilíbrio psicológico. No decorrer desse encontro, também foram apresentadas as estratégias que possam ser utilizadas para o desenvolvimento das emoções pelos profissionais da Educação.

Abrimos o nosso encontro com a avaliação sobre como foi nossa semana. Cada participante, de forma bem breve, expressou os fatos marcantes emocionalmente ocorridos e relatou sua experiência com o termômetro das emoções no decorrer da semana. Como foi? Qual o sentimento? Em que espaço ocorreu esses sentimentos? Em seguida, dispostos em círculo, foram entregues copos de plástico descartáveis de café com alguns M&M's para cada um. Para cada M&M's que foi tirado, socializamos com a turma o comando exposto em uma folha e a resposta. Para cada M&M's vermelho, dizer uma coisa que deixou a pessoa alegre naquela semana; laranja, dizer uma coisa que deixou triste; verde, dizer uma coisa que deixou com nojo; amarelo, dizer uma coisa que deixou com raiva; azul, dizer uma coisa que deixou com medo.

Como estímulo para continuar a conversa foi proposta a dinâmica “liberte uma emoção” com frases³ expostas dentro de uma gaiola de passarinho. A atividade consistiu em cada participante tirar um papelzinho de dentro da gaiola com pergunta ou frase

3 Algumas frases que fizeram parte da dinâmica: Liberte a emoção alegria e de uma gargalhada bem alta. Liberte a emoção tristeza e diga algo que te deixou triste essa semana. Escolha alguém para ir libertar uma emoção da gaiola. Escolha um par e responda, em conjunto, a próxima pergunta.

e, em seguida, responder ou executar a ação proposta. Ocorreram situações em que foi necessário o auxílio dos colegas para realizar a ação, foi abordada, nesse momento, a questão da importância da ajuda e empatia.

2.1.3 Terceiro encontro

O espaço foi todo organizado com figuras e personagens dos protagonistas do filme “Divertida Mente”. Foi apresentado ao grupo o trailer, (link nas referências), mostrando a relação das emoções e como elas estão interligadas. No diário, cada uma registrou: Olhando o trailer do filme eu lembrei quê? Foi aberto um debate em torno das cenas apresentadas no trailer e, ao final desse debate, chegaram à conclusão que sentimos diferentes emoções no decorrer do mesmo dia, muitas vezes, elas acabam confundindo e influenciando em nossas atitudes.

Esse desenlace do debate contribuiu para o encaminhamento da próxima atividade. Dando continuidade, os participantes apresentaram a história “O Monstro das Cores”⁴. Cada um representou uma cor e um sentimento. Ao final da história, cada uma respondeu no diário: O que eu faço quando estou como o monstrinho? Quando percebo que o meu aluno está com o monstrinho, quais as minhas atitudes?

Para encerrar esse encontro, trabalhamos a música o Rock das Emoções, aprendendo a letra e a coreografia. Momento de descontração, alegria e de integração.

2.1.4 Quarto encontro

O objetivo deste encontro foi trabalhar a representatividade da emoção tristeza e do sentimento de empatia na nossa vida e resgatar, avaliar e refletir as atividades desenvolvidas nos quatro

4 Link para a leitura da história: https://www.apabb.org.br/arquivos/upload/paginas_arquivos/2020/03/24/o-monstro-das-cores_95_66.pdf

encontros. Percebemos que a tristeza foi, repetidas vezes, mencionada no decorrer dos outros encontros, trouxe, para o início desse último encontro, a caixa da tristeza. Para abertura, foi apresentada a bonequinha (em feltro) da triste representada no filme “Divertida Mente”, cada um, em uma palavra, manifestou o que sente ao olhar para ela. Em seguida, encaminhou-se a dinâmica da caixa da tristeza, uma caixa no formato de coração. Foi solicitado para que imaginassem que a caixa era o coração delas, em continuidade, a caixa passou de mão em mão, não sendo permitido abrir a caixa, somente colocar a mão e retirar um papel ler e completar a frase.

Em seguida, foi questionado se a caixa estava leve ou pesada, todas responderam que estava pesada. Nesse momento, abordamos a questão de que quando nos sentimos tristes, ficamos pesados, quando não falamos sobre nossos sentimentos, guardamos tudo, o peso aumenta e é difícil de carregar. Nesse momento, abrimos a caixa, olhamos o que tinha dentro, tinha uma garrafa cheia de água, identificada com o rótulo escrito tristeza, então tiramos a garrafa e percebemos que a caixa ficou leve. Fechamos a atividade e expressamos que, juntos, esvaziamos a caixa e que agora ela está leve e que o nosso coração é assim, precisamos falar sobre o que nos deixa tristes.

Para finalizar, foi realizada a caça ao tesouro. O objetivo era estimular o trabalho em grupo, a atenção e a empatia. Foi um momento de observar como trabalham em equipe, quem está auxiliando, quem estava ouvindo as opiniões, quem não está, como vão enfrentar esse desafio de achar o tesouro, juntos. Foram dadas as pistas⁵ que levassem ao caminho para que, todos juntos, buscassem o tesouro. Foi um momento muito divertido, de descontração. Ao término, depois de encontrarem o tesouro, que era um baú cheio

5 Algumas das pistas utilizadas:

a) Por mim vocês entram na oficina e por mim vocês também vão sair.

b) Muito bem, vocês encontraram, para achar o que a dica falou tem que usar a palavra “alô”, mais uma dica para ajudar, eu faço ligações, tiro fotos e até tenho joguinhos.

c) Tenho 4 pernas, mas não saio do lugar, sempre que estão cansados costumam me usar.

de chocolate, que foi repartido entre elas, realizaram uma avaliação registrada no diário das emoções e entrega para a coordenadora da pesquisa, a autora deste texto.

3 Referencial teórico

O processo de desenvolvimento humano apresenta diferentes etapas. Em todas, as manifestações das emoções estão presentes, passando por constantes modificações. Segundo Damásio (2004, p. 62) “[...] as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e reagir de forma adaptativa”. Compreender nossas emoções, entendendo que somos únicos e, como tal, agimos de forma distinta, diante das diferentes manifestações provocadas por elas, é uma arte que depende de muita flexibilidade e conhecimento sobre si e de se estar aberto a conhecer o outro. Como salienta Silva (2017), é preciso aprender a controlar as reações emocionais, entendendo-se, primeiro, a si próprio sem se esquecer desse lado sensível que, se não controlado ou bem direcionado, gera consequências para toda uma vida. Assim, a construção do conhecimento ocorre numa troca de experiências entre seus pares, professor, aluno, escola e comunidade em geral.

Essa relação de conhecimento e controle das emoções está interligada às relações, primeiramente, estabelecidas no contexto familiar, desde o nascimento do indivíduo, e ganha amplitude de acordo com a expansão das relações sociais do sujeito. Assim sendo, compreendemos que as interações entre os sujeitos no ensino e aprendizagem são vitais. Reforçamos a concepção, baseada em minhas vivências em escolas, de que a sala de aula não é um ambiente neutro de sentimentos e emoções. Cada indivíduo, ao entrar nesse espaço, carrega consigo uma carga de emoções.

O espaço escolar está inserido num contexto que envolve diferentes situações que demandam controle do professor sobre suas emoções, que possibilitem lidar com os seus sentimentos e dos discentes. Destacamos também que trabalhar emoções e sentimentos na educação conduz o educando e professor ao autoconhecimento,

favorecendo, assim, o autodomínio, que promove o respeito consigo mesmo e com os outros. Desse modo, mantém-se um equilíbrio na relação de ambos, fazendo-os sentirem-se mais valorizados, sabendo trabalhar com diferentes pontos de vista frente a uma situação.

Diante do exposto, trabalhar as emoções e compreender como elas manifestam-se no decorrer das fases de desenvolvimento das crianças faz parte do trabalho do professor e dá embasamento para justificar a relevância da presente pesquisa, considerando a necessidade de conhecer e compreender as questões referentes ao desenvolvimento integral das crianças, levando-se em conta o aspecto emocional do indivíduo.

As emoções estão interligadas nas relações humanas, como ponto de partida das manifestações e como fonte inesgotável de experiências vividas pelo sujeito desde o seu nascimento. A “preocupação em compreender o papel da emoção, entre os diversos elementos que interferem na aprendizagem, ainda é motivo de encontros e controvérsias no meio docente.” (PAULA; GUIMARÃES; NASCIMENTO, 2020, p. 02)

Magalhães (2013) define emoções como uma resposta automática, intensa e rápida, inconsciente e/ou consciente, perante um estímulo e um impulso neuronal que leva o organismo a produzir uma ação. A reação química que envolve as emoções possibilita ao corpo manifestar seus impulsos dando vida ao sujeito. Como aponta Damásio (1999),

[...] as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenômeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida (DAMÁSIO, 1999, p. 72).

Assim, quando paramos para refletir a respeito das emoções, vem à tona sua relevância frente à nossa vida e, conseqüentemente, as relações sociais que estabelecemos. Como aponta Queirós

(2014), as emoções básicas comuns a todos os seres humanos são alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e surpresa. Em relação à origem das emoções, Wallon descreve-as como a base das atividades intelectuais.

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual começam a fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias aos conhecimentos das coisas e de si mesmo (WALLON, 1989, p. 64).

Nesse contexto, a relação estabelecida com o grupo leva a criança a desvendar seu próprio *eu* e perceber as diferentes intervenções que se estabelecem em seu entorno. A escola desempenha, nesse processo, um papel de extrema relevância, estimulando as relações de experiências em distintas situações, que levam a vivenciar variadas emoções.

Em vista disso, é de fundamental importância que a escola tenha consciência de que a criança, ao chegar ao ambiente escolar, já carrega consigo vivências que devem ser respeitadas e entendidas como base para o trabalho na busca do desenvolvimento integral da criança.

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábua rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais (LURIA, 2006, p. 101).

Dessa forma, estabelece-se uma relação de comprometimento e respeito por parte do docente com a formação do discente, esse

vínculo de responsabilidade por parte do professor é abordado por Nora (2018) como um desafio do século 21, complementando que a educação contemporânea deve almejar a aprendizagem integral “[...] desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais”. A educação escolar surge com um importante papel na estratégia de ajudar as crianças e jovens a desenvolverem-se de forma estruturada e significativa suas competências. Segundo Mahoney (2004, p. 91):

A escola é um meio que pode oferecer à criança experiências enriquecedoras se considerar que entre a afetividade e a inteligência há interpenetração, há interferência mútua, que uma dimensão dá suporte e alimenta a outra, e o que o conteúdo da consciência não se amplia por acúmulo de informações, mas por reorganizações, em resposta às solicitações.

Dentro dessa mesma linha de raciocínio, Stemme (1999, p. 12) aborda que “o homem está consciente de suas emoções. Deve, entretanto, não só reconhecer suas emoções, mas também lidar com elas, saber expressá-las de modo adequado. Ou dependendo das circunstâncias, também deve reprimi-las”.

A aprendizagem ocorre como parte de uma relação emocional entre o professor e um aluno. A aprendizagem insatisfatória dos alunos tem direta relação com uma incompreensão emocional na relação pedagógica que leva: ao distanciamento recíproco docente-aluno; a uma relação superprotetora, diretiva ou de abandono por parte dos professores; a um sentimento de frustração ou mal-estar no seu fazer; à formulação de juízos interpretativos não fundamentados; à realização de ações inoportunas ou até contraproducentes. A compreensão emocional que surge quando os professores estabelecem vínculos com os alunos e fazem desses vínculos o suporte da aprendizagem cria condições propícias para a aprendizagem e para resultados acadêmicos de alto nível, gera sentimentos de satisfação e bem estar nos professores, transforma a tarefa educativa numa aventura comum e vitaliza os fazeres do ensinar. (CASASSUS, 2009, p. 214)

Neste sentido, trabalhar as emoções e compreendê-las torna o processo de socialização e aprendizado mais harmonioso e auxilia na solução dos conflitos, despertando, no educando, o sentimento de empatia, capacidade de colocar-se no lugar do outro

e compreender o momento que o outro está passando.

Pontes (2021, p. 2) afirma que:

Nós humanos somos seres complexos, temos que lidar com sentimentos e emoções que por vezes nos desestabilizam. As crianças também têm que lidar diariamente com muitas emoções. Sentem raiva, alegria, tristeza e passam por situações que geram frustrações. Cada criança reage a esses sentimentos de maneira distinta, e conversar com elas sobre isso é uma forma de trabalhar as situações de conflito de forma positiva. Desse modo, as crianças passam a agir de forma mais tranquila, adotando uma atitude da qual se orgulham posteriormente.

A infância é a fase do ciclo vital com maior impacto na vida da pessoa, pois são as experiências vividas que definem hábitos emocionais e conduzirão a pessoa ao longo da vida (GOLEMAN, 2012). Ter discernimento da relevância das manifestações das emoções e sentimento das crianças, por parte das pessoas que a cercam, é de fundamental importância para que elas possam, de forma coerente e construtiva, compreender manifestações advindas de diferentes situações vivenciadas pelas crianças. O indivíduo emocionalmente inteligente precisa ter autodomínio, ter consciência de seus estados interiores e fazer a gestão desses estados. (GOLEMAN, 2011, p. 37).

Para Wallon (1995, p. 99), “é nas grandes aflições de pessoas, quando mais se apaga em cada um a noção de individualidade, que as emoções explodem com mais facilidade e intensidade”. Percebemos, desse modo, que o ambiente escolar torna-se espaço fecundo de “trocas e experiências envolvendo as emoções influenciando diretamente no processo de aprendizagem”.

John, em seu texto “Inteligência Emocional: a arte de educar nossos filhos” (1997, p. 32), “aponta a importância de darmos sentido às emoções demonstradas pelas crianças, mesmo que não consigam verbalizar o que sentem, expressam-se através das brincadeiras ou atitudes”. O autor ressalta ainda que “levar a sério as emoções da criança exigem empatia, capacidade de ouvir e ver as coisas pela ótica dela. Exige também uma dose de generosidade”.

Nessa concepção de levar a sério as questões que envolvem o emocional das crianças, Goleman (2011, p. 37) contribui salientando que o indivíduo emocionalmente inteligente precisa ter autodomínio, ter consciência de seus estados interiores e fazer a gestão desses estados. Nesse processo, torna-se necessário o professor ter um momento de escuta para com a criança, possibilitando manifestações de diferentes emoções e sentimento, momento que exige que o educador compreenda o contexto que envolve essa manifestação e consiga ter um olhar sensível para entender o que está envolto por trás desse comportamento.

No processo educativo, uma das metas a alcançar é a do equilíbrio e controle emocional. As experiências relativas à vida emocional do aluno nas primeiras etapas de sua existência têm uma importância fundamental para ela. Um clima sereno, tranquilo, com afeto sentido e manifestado de maneira adequada, constitui o marco apropriado para o desenvolvimento de uma personalidade saudável e equilibrada. (ARRIBAS, 2004, p. 47).

Diante desse cenário, é necessário entender como os docentes compreendem e agem com suas próprias emoções, considerando que o equilíbrio ao tratarmos nossas sensações leva a possibilitar maior prudência e responsabilidade quando nos deparamos com situações embaraçosas, tornando-se mais fácil resolvê-las. Também a compreensão e o equilíbrio das manifestações emocionais podem auxiliar, em muito, nossas relações sociais e profissionais.

Não se trata aqui de ignorar as emoções, nem tão pouco reprimir, mas trabalhar a autoconsciência. Em relação ao ambiente escolar, como indicam Silva & Araújo (2020), professores, estudantes e profissionais em educação trabalham para desenvolver sua inteligência emocional ao ponto de serem autoconscientes, para que possam enfrentar os desafios da profissão sem que seu estado mental seja afetado negativamente.

4 Resultados da intervenção

Ficou evidente que a oficina com a troca de experiências e conhecimentos constituiu um elemento privilegiado para ampliação e troca do conhecimento. A perspectiva educativa da oficina evidenciou-se fortemente quando os participantes revelaram que suas próprias experiências favoreceram a reflexão e a ampliação dos conhecimentos, por meio de uma forma diferente de aprender.

Durante as conversas e intervenções nas atividades, destacam-se as demandas e os conflitos consigo mesmo e no contato com os outros, vivenciados pelos professores nos diversos espaços de circulação. Também ficaram explícitas as angústias vivenciadas por eles no momento de lidar com situações cotidianas que acontecem no espaço escolar envolvendo sentimentos dos alunos. A relação apresentada ao que se refere saber lidar com as emoções, foi unânime a resposta: *“Não sei o que fazer, como lidar com isso”*. *“Não consigo, às vezes, nem controlar as minhas, isso é muito complicado”*.

A relação com as emoções causam incertezas, compreendemos que, ao vivenciarem situações, principalmente, de medo ou tristeza, surgem incertezas no modo de agir. Ocorrem uma dificuldade e habilidade em dar uma resposta, o que chamamos de carência de inteligência emocional.

Conforme Goleman (2011), a inteligência emocional auxilia:

A capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante. (GOLEMAN, 2011, p. 63).

Quando da relação com o saber controlar as emoções, surge fortemente nas manifestações referentes ao espaço escolar. *“Eu vou bem feliz para a escola, mas quando chego lá, algumas coisas me entristecem e algumas pessoas também”*. *“As crianças voltaram da*

pandemia bem perdidas, sem limites, com as emoções à flor da pele”. “Me sinto realizada, está difícil, mas faço com amor, aí as dificuldades, eu supero”. “Tem umas colegas que é difícil se relacionar, isso também vejo em sala, os alunos não sabem se respeitar e colocar no lugar do outro”.

Percebemos o quanto o ambiente e as pessoas com quem nos relacionamos interferem nas nossas ações e nas manifestações e controle das nossas emoções. As manifestações dos participantes remetem à necessidade de saber controlar nossas emoções e compreender as advindas dos outros. É notório, com base nas falas dos participantes, que o ambiente escolar, local de trabalho deles, passa por um período conturbado, envolvendo colegas de trabalho e as relações entre educandos e professores e educandos.

Cabe, nesse processo, abordar os domínios emocionais apresentados por Goleman (2011) que trata de conhecer suas próprias emoções (autoconsciência), lidar com as emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros e, por fim, domínio de lidar com os relacionamentos. A relação com as diferentes manifestações de emoções diariamente ficou bastante evidente, bem como a necessidade de parar e pensar no que está sentindo. Quando questionados em relação ao termômetro das emoções e a história do monstro das cores: “Às vezes, sinto tudo ao mesmo tempo, fica difícil dizer o que estou sentindo”. “Estou que nem o monstrinho, acho que preciso pensar”. “As crianças já chegam agitadas, nem sabem direito o que querem e o que estão sentindo, aí precisamos acalmar tentar compreender, somos pais, psicólogos e por último professor”. “Posso dizer que na escola vivenciamos todos os sentimentos todos os dias”. Esse processo de diferentes emoções e a necessidade de convivermos e sabermos controlá-las é abordado por Cury (2001, p. 34), com a seguinte perspectiva: “A emoção é um campo de energia em contínuo estado de transformação. Produzimos centenas de emoções diárias. Elas se organizam, se desorganizam e se reorganizam num processo contínuo e inevitável”.

A relação do ambiente com as emoções interligam-se e têm papel significativo, influenciando nas ações e manifestações

no nosso dia a dia. Dois momentos deixaram bem explícita essa relação, quando da chegada no primeiro dia da oficina e quando questionados o que sentem quando chegam na escola. *“Quando cheguei e vi uma sala de aula normal e você ainda não tinha chegado fiquei decepcionada”*. *“Fiquei triste”*. *“Minha vontade foi voltar para casa”*. *“Conhecendo eu imaginei que tinha algo errado”*. *“Fiquei muito feliz quando você levou para outra sala decorada com música”*.

Em relação ao ambiente de acolhimento para a oficina, ficou claro pelas manifestações de todos os participantes que ele pode influenciar de forma significativa tanto positiva como negativamente. Para Solís e Herrera (2017), a experiência do ambiente pode agir em nossos estados emocionais e comportamentais, relacionando o cérebro e o ambiente, podendo influenciar no estresse, emoção e memória.

A questão ambiente e emoções ficaram bem evidenciadas também quando questionado: Qual a emoção que sinto quando chego na escola que trabalho? *“Me sinto bem, é um lugar de vida”*. *“Adoro a minha sala tem a minha cara, fico braba quando mexem”*. *“Apesar de tudo não me vejo fora de lá vou bem contente é um local muito bom de ficar principalmente minha sala”*. Ainda em relação ao ambiente e emoções, uma participante expressou-se: *“sala dos professores eu não gosto não me sinto a vontade, compreendo agora com a oficina que a sala dos professores me passa uma emoção ruim”* ou *“espaço carrega muito fofoca”*. Percebemos que a sala de aula ainda é vista pelas participantes como um espaço de boas vivências e de sentimentos e emoções boas. Segundo Fuente (2013, p. 77): *“A experiência humana está intimamente ligada à experiência espacial, e, portanto, os espaços devem ser projetados para proporcionar emoções positivas”*.

Outra questão que chamou muito a atenção e ficou em evidência nas discussões do grupo foi a representatividade da família, principalmente pai e mãe no processo de formação emocional dos educandos. Quando foi apresentado o trailer do filme *“Divertida Mente”*, foram abordados dois aspectos mais enfaticamente pelos participantes. O primeiro refere-se às diferentes

emoções apresentadas em um curto espaço de tempo pela menina e o segundo a necessidade de os adultos estarem sempre atentos para reações e manifestações das crianças e adolescentes.

O ambiente familiar precisa satisfazer as necessidades básicas de afeto, apego, desapego, segurança, disciplina, aprendizagem e comunicação, pois é nele que se estrutura a mais importante forma de aprendizagem: a de estabelecer vínculos, isto é, a capacidade de aprender a se relacionar por trás de muitos distúrbios de aprendizagem ou de inadaptação da criança à escola. Esconde-se algum tipo de tensão emocional cuja origem encontra-se no universo familiar. Não é possível compreender a criança separada do seu lar, ela só pode obter maturidade emocional quando os adultos, com os quais convive, são emocionalmente maduros (ERNEGAS, 2012, p. 35).

A questão emocional relacionada ao contexto familiar foi apresentada como uma questão que influencia em muitos momentos negativamente o educando no processo de ensino-aprendizagem, bem como nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Como aponta uma das participantes após assistir ao trailer: “*É complicado querer que a criança chegue feliz, quando por vezes passou todos os períodos em casa, presenciando brigas e agressões na família*”. Outra integrante apontou: “*Os pais dão o celular e esquecem os filhos, falta diálogo*”.

A exposição da criança à frente a episódios constantes de conflito conjugal como forma de relacionamento familiar é um fator determinante de estresse. Conflitos frequentes geram respostas emocionais intensas por parte da criança, que podem manifestar-se por meio de condutas agressivas ou depressivas (BENETTI, 2005).

Essa relação conflituosa vivenciada fora do espaço escolar com reflexos dentro da instituição também aparece nas falas das participantes, na vivência cotidiana das próprias professoras. “*Dizem que quando chegamos na escola é para deixar os problemas lá fora, impossível a gente até tenta mas não dá*”. A percepção em relação ao andamento e conhecimentos trocados durante a oficina foi manifestada durante todos os momentos, pelas manifestações de riso e desabafos. Apareceu nitidamente na avaliação, inclusive,

quando a oficina foi tida como um espaço em que as pessoas sentiram-se bem, presentes e acolhidas. A avaliação de uma participante relata a visão das demais: “*Precisamos que você continue, faça mais encontros*”.

Sintetizando os pontos apresentados, a intervenção realizada no formato de oficina proporcionou um engajamento dos integrantes em todas as atividades, eles tiveram possibilidade de explanação sobre a relevância do tema escolhido e buscaram sensibilizá-los sobre a importância na vida pessoal e profissional. Dessa forma, percebemos que os resultados obtidos foram positivos e as metas traçadas na execução das oficinas foram atingidas e supridas de acordo com as percepções dos participantes.

5 Considerações finais

Diante de tantos desafios oriundos das relações humanas, podemos ressaltar a importância de compreender e trabalhar com diferentes manifestações das emoções. Evidencia-se que no ambiente escolar, os docentes carregam consigo a responsabilidade de estimular, entre os educandos, o reconhecimento das emoções, suas manifestações, importância e, principalmente, como lidar com elas, objetivando que se tornem capazes de viver em sociedade.

Vale ressaltar já no início das considerações que a pesquisa nos proporcionou vivenciar, ainda que de forma discreta, uma consciência da relevância das manifestações emocionais dos educandos e professores, não ficando claro e dessa forma não podemos afirmar se o mesmo ocorre no cotidiano escolar como um todo. Fica assim, evidenciada a necessidade de um trabalho mais significativo e amplo, envolvendo toda comunidade escolar e o reconhecimento de cada um em relação ao tema.

Nesse cenário, o professor desempenha um papel fundamental, para tanto, é necessário que esse, seja capaz de comunicar-se abertamente com suas sensações e sentimentos. Buscamos demonstrar que os docentes ainda demandam de

conhecimento e preparo para lidar, com as manifestações emocionais advindas das relações estabelecidas no contexto escolar.

Sendo assim, compreendemos que ocorre uma relação entre o processo emocional do professor, que envolve suas ações e repercute no espaço escolar. Contudo, é de fundamental importância que o docente procure trabalhar em si o autoconhecimento, reconhecendo as próprias emoções, atentando para suas potencialidades e fragilidades, o que possibilita atender de forma segura e responsável a manifestações emocionais advindas dos seus educandos.

Podemos considerar que aquilo que o professor ensina em sua prática docente está atrelado a sua própria personalidade e, nesse contexto, o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é ferramenta essencial para o andamento das ações pedagógicas e formação, tanto do discente como para o professor. Entendemos que os profissionais de educação tornam-se atores fundamentais no processo de compreender e saber trabalhar com as emoções e sentimentos dos educandos. Também para se munirem de recursos, informações e formação para proporcionarem maiores chances de sucesso nas intervenções pedagógicas.

Finalmente, julgamos que este artigo apresenta apenas uma reflexão inicial sobre a temática, podendo contribuir para novas pesquisas. Chama a atenção para necessidade de romper com a oposição entre razão e emoção, apresenta a importância da tanto para os docentes como os discentes desse olhar global para relações emocionais, o que proporciona e contribui em muito para a obtenção da aprendizagem significativa, que busque pela educação desenvolver a capacidade do sujeito se relacionar bem com os outros e consigo mesmo.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ARRIBAS, Teresa Lleixà. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BENETTI, S.P.C. Conflito Conjugal: Impacto no Desenvolvimento Psicológico da Criança e do Adolescente. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf> Acesso em: 20/05/2022.

CANDAU, Vera Maria *et al.* Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CURY, Augusto. Treinando a emoção para ser feliz. São Paulo: Academia de Inteligência, 2021.

DAMÁSIO, A. (1999). O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência. Mem Martins: Publicações Europa-América.

DAMÁSIO António R. Em busca de Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ERNEGAS, A.S.S. Família e aprendizagem: como a dinâmica familiar interfere nos problemas de aprendizagem. (2012) Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br>. Acesso em: 10/06/22.

FUENTE, J. A. A. O edifício doente: relação entre construção, saúde e bem-estar. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Programa de Pós-Graduação de Arquitetura da Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2013.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

JONH, Gottman, PhD. Inteligência emocional: a arte de educar nossos filhos. 32. ed. São Paulo: Objetiva, 1997.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

- MAGALHÃES, A. O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção. 2013.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NORA, T. V. D. *et al.* A percepção do docente acerca das competências socioemocionais do sujeito criança a partir da metodologia Impare educação. Anais do III Congresso Internacional uma nova pedagogia para a sociedade futura. 2018.
- PAULA, M, C; GUIMARÃES, G, D; NASCIMENTO, M, S; Contribuições de Henry Wallon: o papel da emoção na aprendizagem. RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, v. 19, n. 56, p. 181-192, agosto de 2020 ISSN 1676-8965. Link de Acesso: <https://docplayer.com.br/193897732-Contribuicoes-de-henry-wallon>. Acesso em: 22/05/22.
- PETE DOCTER. Divertida Mente. 2015. Disponível em: <https://playtable.com.br/blog/inteligencia-emocional-divertidamente>. Acesso: 23/03/22.
- PONTES, F. Projeto o Sentimento. Escola Semeador Crescer e Florescer. 2021. Link de Acesso: <https://www.escolasemeador.com/post/projeto-sentimentos>. Acesso em: 12/07/22.
- RUIVO, A. Metodologia de projeto: coletânea descritiva de etapas. Revista Percursos. 2010.
- SILVA, Eulina de Almeida da. Os Significados das Emoções na Educação das Crianças. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 09. Ano 02, Vol. 02. pp 88-110, Dezembro de 2017. ISSN: 2448-0959. Link de Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/emocoes-na-educacao>. Acesso em: 12/06/22.

SILVA, Araújo; Araújo, E. O uso da inteligência emocional na docência: Reflexões sobre o trabalho e a saúde mental do professor na atualidade. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020>. Acesso em: 20/07/22.

SOLÍS, A. M. E; HERRERA, N. L. R. El espacio físico y la mente: Reflexión sobre la neuroarquitectura. Cuadernos de Arquitectura. Año 07, n°7, p. 41-47, abril de 2017.

STEMME, F. O poder das emoções: a descoberta da inteligência emocional. São Paulo: Cultrix, 1999.

WALLON, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WALLON, H. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. Psicologia e educação da infância. Porto: Estampa, 1995.

JOGOS LÚDICOS VISANDO A CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Douglas Almir Tolfo Rossa¹

Caroline Gomes Maineri²

1 Jogos lúdicos e contribuições pós pandemia

A infância é uma fase muito importante para adquirir diversas habilidades, como andar, correr, pular, manusear objetos, compreender situações. Dentre elas, cabe também destacar neste estudo o desenvolvimento infantil, que se constitui num processo de múltiplas mudanças na vida das crianças.

Nesse contexto, temos a influência dos jogos lúdicos que são uma forma de brincar, sejam conduzidos ao objetivo da aprendizagem, e que podem servir de auxílio no desenvolvimento infantil e na motricidade em que, o estudante estimula a curiosidade e aprende a ter confiança, a conviver em grupo e a lidar com frustrações, aperfeiçoa a concentração e a atenção no que está na sua volta.

Ressalta-se que o período da pandemia, devido a necessidade de distanciamento social as crianças ficaram mais tempo em casa

1 Licenciado em Educação Física, Especialista em Educação Física Escolar e Mestre em Educação Física pela UFSM. Professor de Educação Física Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria* E-mail: douglas.rossa@vacaria.ifrs.edu.br.

2 Licenciada em Pedagogia Plena. Discente do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. E-mail: cgmaineri@gmail.com.

e, acabaram por interagir mais com telas, ficar mais tempo sem realizar atividades motoras, fato que pode ter ocasionado uma lacuna em seu desenvolvimento motor.

Sendo assim, a questão problema que norteou o estudo refere-se a: Quais as contribuições dos jogos lúdicos no desenvolvimento infantil e na motricidade dos estudantes da Educação Infantil, tendo em vista o retorno das aulas presenciais no contexto da pandemia?

Na faixa etária na qual as crianças do Pré 1 se encontram, a criatividade e a vontade de realizar atividades estão crescendo, sendo essencial uma maior estimulação por meio da realização de diferentes atividades lúdicas. Dessa forma, o estudo foi motivado a partir da observação contínua dos estudantes com a volta das aulas presenciais. Nesse período, ao realizar as atividades, os alunos demonstraram não possuir pleno domínio do próprio corpo, da concentração e da coordenação, devido à provável falta de atividades motoras no contexto das aulas remotas. Desse modo, na volta para as aulas presenciais, faz-se necessário recuperar as habilidades perdidas.

A escolha deste tema, portanto, tem o propósito de enfatizar a influência dos jogos lúdicos ao desenvolvimento infantil. Sabe-se que esta é uma das épocas em que têm se observado mudanças radicais e significativas nas relações sociais, nas formas de convivência, nos meios de comunicação, enfim, em vários aspectos culturais relacionados à vida humana.

Neste sentido Kishimoto (2010) que as atividades lúdicas são fontes de prazer e aprendizado e auxiliam a criança a aprimorar sua cognição, a se socializar, a entender as regras sociais. Por isso, são ações que devem ser exploradas.

Pode-se destacar então que os jogos lúdicos têm um papel fundamental no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem (KISHIMOTO, 2010), ajudando, o (a) estudante a vivenciar as regras, aprender a respeitar os (as) demais colegas, a esperar a sua vez, ganhar, perder, estimular a autoavaliação, de modo a potencializar assim sua autoestima.

A valorização do brincar também ocorre nos estudos de Vygotsky (2007) uma vez que, este teórico considera que há uma estreita relação entre a criança e o brinquedo, pois as ações lúdicas favorecem o poder de criação, fazendo com que a criança sempre busque ações cada vez mais aprimoradas.

Os benefícios dos jogos lúdicos são um marco para os estudantes da Educação Infantil e devem ser utilizados em todas as situações do cotidiano escolar. Eles, por mais simples que possam parecer, podem servir de estímulo e base para a construção da linguagem corporal e, uma vez reconhecidos, beneficiam a relação dos(as) estudantes consigo mesmo e com o seu entorno, permitindo que eles (as) se sintam cada vez mais à vontade com as diferentes situações do seu dia a dia.

A partir do exposto, objetivou-se então analisar como o uso de jogos lúdicos em sala de aula podem servir de ferramenta para auxiliar no desenvolvimento infantil, em uma turma de Pré 1 no retorno das aulas presenciais discutindo a importância da inserção de elementos lúdicos como possibilidade de trabalho pedagógico, associando-os aos jogos no contexto escolar.

2 Desenvolvimento

2.1 O lúdico como possibilidade de trabalho pedagógico

O universo infantil é lúdico, desde a tenra idade a criança aprende regras por meio do brincar, da imitação, e este ato vai se tornando importante em seu cotidiano. É por meio da ludicidade que a criança adquire noções, demonstra sua emoção, se socializa e convive com os outros. Em virtude do exposto o Referencial Curricular Nacional esclarece que a criança,

[...] é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando

suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos, cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 1998, p. 21).

A criança é capaz de aprender e interagir, e, nesta interação vai construindo suas aprendizagens sobre si e o mundo. Este sujeito ao longo dos tempos conseguiu ser visto como alguém em potencial desenvolvimento e não um adulto em miniatura como foi por muito tempo visto ao longo da história.

Sendo assim, buscar desenvolver a criança com todas as suas potencialidades e capacidades é tarefa de todos que com ela convivem, e, de modo especial a escola, onde a mesma recebe o conhecimento sistematizado. Para desenvolver todas as suas capacidades, é preciso diversificar as possibilidades que lhe causam prazer e ir levando a mesma a construir suas aprendizagens, se socializar. Entra em questão então, a ludicidade, com ênfase ao brincar, algo tão próprio da infância.

Por isso, é comum que o lúdico seja uma linguagem muito utilizada no discurso de teóricos que estudam o desenvolvimento infantil, os quais pode-se citar Vygostsky, Piaget, Maluf, Kishimoto e outros. Neste estudo os termos brincar, brincadeira e ludicidade vão ser utilizados como meios para propiciar o desenvolvimento infantil, tendo o mesmo valor de importância, no contexto lúdico.

Ressalta-se que o brincar é o meio mais adequado para que a criança construa sua aprendizagem, uma vez que por meio deste ela desenvolve ideias, estratégias, esclarece suas dúvidas e gradativamente vai construindo seu saber. Portanto, o lúdico necessita estar presente nas escolas de Educação Infantil, uma vez que conforme Maluf (2014, p. 21) esta atividade corresponde a “qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento em quem a pratica”.

O lúdico diverte, anima, e, por meio do jogo, da brincadeira, dos brinquedos favorecem a integração e o desenvolvimento. Sendo assim, é possível afirmar que o lúdico está presente desde o início

das civilizações e todo ser brinca ou já brincou. E, independente da forma como o brincar, o lúdico, a brincadeira, são conceituados, o que se revela importante são os contributos que estes oferecem para o desenvolvimento infantil, fazendo sua presença na escola de extrema importância (SANTOS, 2014).

Quando se fala no lúdico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esta traz importante relevância as aprendizagens proporcionadas pelo brincar, salientando que por meio de interações e brincadeiras as crianças aprendem, trocam experiências com os adultos, onde é possibilitada “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BRASIL, 2017, p. 35).

A ludicidade possui a essência da infância, pois independente da época as crianças sempre brincaram, e, o brinquedo integra a infância uma vez que a criança vive o mundo da fantasia, sendo ferramenta importante para o desenvolvimento infantil e a aquisição de novas habilidades.

Neste sentido Kishimoto (2010) salienta:

Toda criança aprende a falar primeiro por gestos, olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar. Através das brincadeiras lúdicas as crianças começam a identificar objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve (KISHIMOTO, 2010, p. 5).

Isto permite salientar que o lúdico é sinônimo de aprendizagem, de diversão, de motivação, sendo ferramenta necessária para o pleno desenvolvimento infantil. Ao ressaltar a importância da ludicidade destaca-se que:

A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar (BRASIL, 2007, s.p.).

O lúdico auxilia no desenvolvimento pleno, da socialização a cultura, sendo meios para que a criança construa aprendizagens

e realize conquistas, este é um direito da criança, uma vez que seu mundo é lúdico.

Luckesi (2000, p. 21) colabora com o debate no momento em que afirma:

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (LUCKESI, 2000, p. 21).

As atividades lúdicas proporcionam que a criança forme conceitos, estabeleça relações, faça estimativas e ponto importante é a socialização. Neste sentido, Vygotsky (2007) ressalta que a ludicidade, o brincar é atividade humana que permite a criança ir além, criar, imaginar, onde a realidade e a fantasia se unem e possibilitam o crescimento, o poder de criação. Portanto, pode-se afirmar que o lúdico é parte da cultura e integra o cotidiano infantil, pois as crianças aprendem, constroem, fazem a realidade e o faz-de-conta se confundirem, sendo estratégias que auxiliam o desenvolvimento integral da criança.

Maluf (2014) ressalta que as atividades lúdicas possibilitam que a criança construa uma nova realidade, realize, transponha obstáculos, seja capaz de agir além de sua idade, utilize de todas as suas capacidades em prol e aprendizagens, dedique tempo e esforço quando as atividades despertarem seu interesse.

Nesta mesma perspectiva Kishimoto (2010) ressalta que o brincar se torna importante, uma vez que:

[...] dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as

várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 28).

Sendo assim, acrescenta-se que a brincadeira, os momentos lúdicos permitem que a criança construa habilidades e competências que por vezes vão além de sua idade, sendo que quando a criança foca em uma ação que lhe dá prazer é capaz de comportar-se para além de sua idade, além do que, a aprendizagem se torna consequência do desejo de jogar e não ação mecanizada.

Por isso, pode-se dizer que a ação lúdica é rica e prazerosa, auxilia a criança a internalizar conceitos. Portanto, promover ações lúdicas vai além de mero passatempo, é ação séria, a qual deve ter espaço e tempo garantido na escola (VYGOTSKY, 2007).

A criança em sua ação de brincar vivencia experiências e explora sua cognição, aprimora seus conhecimentos, faz descobertas, parte para um mundo desconhecido, de resultados imprevisíveis.

Sendo assim, pode-se afirmar que:

Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa às aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto (WAJSKOP, 2007, p. 31).

No ato lúdico a criança opina, expressa desejos, gostos, agrados, desagradados, por vezes, se comportando para além de sua idade, pois o brincar explora ações de pensamento superiores, como acrescenta Vygostsky (2007) o brincar desenvolve funções superiores que agem na zona de desenvolvimento proximal da criança, em seu desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto a destacar é que ao brincar a criança vivencia papéis, aprende regras sociais, por isso, o brincar é canal de aprendizado, pois no momento em que brinca assimila o mundo

de seu jeito.

Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender (MACHADO, 2003, p. 37).

O brincar possibilita que muitas experiências sejam adquiridas e se desenvolvam habilidades. Sendo assim, pela naturalidade e espontaneidade dessa ação, este se torna indispensável para o desenvolvimento da criança, pois, ao brincar esta aprende a perder, ganhar, respeitar opiniões, bem como vivenciar diferentes situações e aprender a vivenciar frustrações.

Desta forma, o brincar necessita ter espaço garantido no contexto escolar, ainda mais quando se trata da Educação Infantil, pois este não é ação trivial, mas sim, com grande significação e importância pois além de permear o dia-a-dia da criança está também está aprendendo para a vida adulta.

Neste sentido, os jogos e as brincadeiras desenvolvem o indivíduo em sua integralidade, além de despertarem a curiosidade e desenvolverem processos mentais elevados. A educação lúdica como assinala Mafra (2008) é muito além de um passatempo, é uma maneira de equilibrar-se com o mundo.

Enriquecendo o debate, é importante destacar que Piaget (1975) já destacava a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil pelo seu caráter problematizador, podendo ser este, jogos de exercício, simbólicos ou de regras. Nos jogos exploratórios os quais se apresentam nos primeiros anos de vida, destaca-se para o aparecimento da linguagem. Os jogos simbólicos são aqueles voltados ao faz-de-conta, a imitação. Enquanto os de regras contribuem para o desenvolvimento cognitivo, moral, social, político e emocional da criança.

Sendo assim, as ações lúdicas têm papel fundamental para o desenvolvimento infantil onde estas causam prazer e podem ser ações livres, dirigidas, com regras, pois em qualquer destas há a promoção da socialização, o desenvolvimento da memória e da atenção, sendo, portanto, atividades ricas para as intervenções pedagógicas.

Ao investigar a importância da ludicidade na Educação Infantil Vituri (2014) salienta que os educadores devem refletir a respeito dos contributos do brincar na infância, pois é através do brincar que as crianças criam, recriam, aprendem, constroem valores, enfim, ampliam seu repertório cognitivo e comunicativo.

O educador, que percebe a importância do lúdico, sabe que esta ação permite que haja a construção de aprendizagens significativas e por meio do brincar possibilita que a criança seja sujeito de sua aprendizagem, haja com espontaneidade e criatividade.

Outro ponto que destaca a importância das práticas lúdicas na Educação Infantil é o que acrescenta Friedmann (2012), quando salienta que o brincar deve ser ação prioritária nas escolas de Educação Infantil, pois as crianças deste século muitas vezes se entristecem pelo vazio causado pela ausência dos pais, e o brincar pode amenizar tais fatores e contribuir para o aprender relacionado ao prazer. Além disso, o brincar possibilita que as crianças resolvam conflitos, ampliem a habilidade de compreensão, potencializem a capacidade criadora e com isso se desenvolvam e adquiram conhecimentos de forma significativa.

Quando o professor tem consciência de que o lúdico é contributo para aprendizagem, ele também está agindo na busca de possibilitar que a criança reconheça sua identidade, desperte sua autonomia, e desenvolva habilidades. Por isso, as ações de brincadeira estimulam a sensibilidade, a criatividade e a interação.

Além disso, o espaço da sala de aula se torna cheio de estímulos, alegria e diversão. De acordo com Rodrigues e Rosin (2007):

Quando a criança brinca e se relaciona com brinquedos educativos, ela é levada pela mediação do professor e a partir disso ela cria, experimenta, monta, usa a imaginação, e através disso ela começa a distinguir a diferença entre o certo e o errado, assim ela começa a refletir e superar suas limitações (RODRIGUES; ROSIN, 2007, p. 11).

Sendo assim, o lúdico é ação obrigatória, independente da idade, e aprendizagem da criança, pois este estimula a autonomia, o raciocínio, a criatividade e a curiosidade. Convém salientar que o trabalho com o lúdico também tem estreita relação com a qualificação dos profissionais com a visão destes acerca do brincar, bem como, com as situações oferecidas que exploram a ludicidade.

As brincadeiras possibilitam muitos benefícios, e podem levar a criança a aprendizagem por meio de algo que seja fonte de prazer.

Da mesma forma que a imitação, a brincadeira é fundamental para que a criança desenvolva a sua identidade e autonomia. Quando brincam, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Além de amadurecerem algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Estes se fazem presentes, sobretudo, no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis, vilões, entre outros, imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências (FRIEDMANN, 2012, p. 43).

As brincadeiras possibilitam benefícios para o desenvolvimento infantil e cabe aos professores realizar observação e reflexão sobre seus alunos, a fim de possibilitar brincadeiras que despertem nas crianças experiências e as possibilitem ampliar descobertas. As brincadeiras devem desenvolver a cognição, a linguagem, a motricidade, a autonomia, a interação.

Em relação ao exposto, o Referencial Curricular para Educação Infantil salienta;

[...] cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar

às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos regras sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

Outro ponto de importância, refere-se ao agir do professor, o qual, deve utilizar de métodos que estimulem e incentivem o educando, neste sentido, as atividades lúdicas são propícias no momento em que fazem com que o ambiente se torne desafiante e criativo.

2.2 Os jogos como ferramentas de desenvolvimento infantil e da motricidade

Os jogos são importantes ferramentas para motivar, divertir, enriquecer a aprendizagem e aguçar a curiosidade. Pode-se dizer que para a criança estes se tornam ações muito sérias que exigem a ativação de processos mentais, onde de forma descompromissada a criança vai assimilando regras, utilizando saberes prévios e construindo sua aprendizagem. Teóricos como Vygotsky (2007) e Piaget (1975) evidenciaram em seus estudos os contributos dos jogos para a aprendizagem, ressaltando que estes vão além de um mero passatempo, sendo ações sérias que contribuem para o desenvolvimento intelectual da criança.

Os jogos fazem com que os alunos gostem de aprender, é algo que muda a rotina e desperta o interesse da criança, se tornando um grande benefício para a construção do conhecimento. É uma ação séria, a qual vai além do gasto de energia, pois ele motiva, enriquece o processo de aprender, aguça a curiosidade, torna o estar na escola mais divertido. Se torna então, uma ferramenta de equilíbrio entre a criança e o mundo (KISHIMOTO, 2011).

Outro ponto de grande importância é que ao jogar de forma descompromissada a criança vai assimilando regras, atitudes de respeito e de ajuda mútua. O jogo vai além de um mero passatempo, é ação séria a qual promove o desenvolvimento das

atividades intelectuais da criança. Por meio do jogo a criança pode desenvolver inúmeras potencialidades, as quais envolvem diversos aspectos cognitivos, discriminação óculo-manual, discriminação auditiva, raciocínio rápido entre outros.

Diante das diversas possibilidades de desenvolvimento que os jogos proporcionam às crianças, é importante que estes sejam incluídos no processo educativo desde o início da vida escolar da criança, ou seja, desde a Educação Infantil.

É preciso então que por meio da diversificação de metodologias se resgate nos educandos o gosto pela aprendizagem, onde os jogos são ações facilitadoras que permitem elaborar conceitos, reforçar conteúdos, trabalha a cooperação, e o espírito de competição, faz com que o (a) estudante vá se envolvendo e experienciando distintas formas de construir conhecimento. Por isso, quando as ações que envolvem jogos forem bem planejadas pelos docentes, é certeza de ferramenta eficaz para o processo educativo.

Em situações de jogo outro ponto que necessita ser evidenciado, é que o docente precisa saber quais habilidades quer desenvolver no aluno, ele precisa ter claro os objetivos para que esta atividade possibilite um ressignificar do processo ensino aprendizagem e seja uma ferramenta pedagógica que incentive a criatividade ao mesmo tempo em que, desperta o interesse do educando. É dar condições para que o conhecimento seja construído, como evidencia Rosada (2013, p.12):

Os jogos possibilitam situações problemas que exigem soluções imediatas e ajudam a desenvolver um raciocínio rápido. Isto facilita o planejamento na construção e ações positivas diante dos erros, podendo explorar o espírito questionador dos alunos mostrando que os jogos, poderão ajudá-lo na solução de problemas do dia a dia e das atividades proposta pelo professor, instigando a investigação científica e assim sendo um instrumento valioso para compreensão do mundo. A participação nos jogos também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante.

Os jogos, portanto, despertam o interesse dos (as) estudantes

e os (as) levam a compreender conceitos, pois, ao agir e criar estratégias para solucionar o desafio que o jogo proporciona o (a) educando (a) amplia seus saberes. Então, através do aspecto lúdico do jogo, o educando é capaz de desenvolver de forma autônoma o seu conhecimento, além do que, os jogos facilitam, deixam o aluno mais crítico, mais confiante e são ação desafiante e motivadora.

Destaca-se então, os Parâmetros Curriculares Nacionais quando versam que:

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se a busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessárias para a aprendizagem da matemática (BRASIL, 1998, p. 47).

Sendo assim, no momento do jogo a criança vai gradativamente realizando novas descobertas o que favorece ao desenvolvimento de estratégias para jogar e com isso, o conhecimento vai se construindo e reconstruindo de forma prazerosa e sem a rigidez que por vezes se faz presente no espaço escolar. O jogo leva a criança a pensar, além de socializar e trabalhar com o respeito ao outro, a opinião diferente, a busca de estratégias para um mesmo problema, ficando então evidente a importância deste recurso permear o universo infantil.

Para Vygotsky (2007) os jogos desenvolvem os processos psicológicos, sendo estes resultados dos processos histórico-sociais e interferindo na conduta humana. O jogo também age na zona de desenvolvimento proximal, onde a criança utiliza de seus saberes prévios para construir novos.

Desta forma, o jogo faz os alunos se interessarem, é oportunidade de socialização, de trabalho em equipe, de resolução de problemas, de troca de ideias e opiniões, como afirma Cunha (2012):

Os jogos possibilitam a construção de conhecimento através das descobertas e das interações com outros, pois o processo de desenvolvimento dos indivíduos está relacionado com

os processos de aprendizagem adquiridos através da sua interação com sujeito. Para Vygostky, também é importante a interdependência dos sujeitos durante o jogo, pois jogar é um processo social. (CUNHA, 2012, p. 94).

Outro contributo do jogo é a socialização, a utilização dos saberes prévios, o pensar estratégias para o alcance das respostas, além da resolução de conflitos (PIAGET, 1975). Os jogos são então, a possibilidade da construção de novos conhecimentos e da resolução de problemas, permitindo afirmar que trazem inúmeros benefícios à criança. Contribuindo com o exposto, destaca-se que

O jogo favorece a aquisição de conduta cognitiva e desenvolvimento de habilidades como: coordenação, rapidez, força e concentração. A participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais, como respeito mútuo, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e no grupo. Ele é o vínculo que une a vontade e o prazer durante a realização de uma atividade (LUDWIG, 2006, p. 49).

Por meio do ato de jogar, de brincar, a prática pedagógica docente também se altera, onde se buscam formas de motivar e divertir os alunos, desafiando-os para a construção do conhecimento. O jogo faz com que o aluno exercite a mente, desenvolva estratégias, aceite sugestões e opiniões dos colegas, modifique suas ideias e faça deste momento de diversão uma atividade de grande seriedade, pois o brincar para a criança é algo muito sério e ela utiliza de todo seu conhecimento para solucionar a situação apresentada.

No momento do jogo, a criança é capaz de ir realizando descobertas, construindo e reconstruindo aprendizagens de uma forma muito prazerosa, estimulando o pensamento, desenvolvendo habilidades e capacidades. Outro ponto que se destaca é que o jogo não deve ser visto apenas como um divertimento ou brincadeira, mas sim, como salienta Piaget (1975), este favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. Por meio dele, as crianças são motivadas a superar os obstáculos. O teórico também faz evidência que jogar é pensar.

O ato de jogar para a criança é tão sério quanto trabalhar, e então o jogo pode ser simples, mas a criança irá realizá-lo com muita

intensidade. Sabe-se também que para trabalhar com o jogo, o (a) professor (a) deve planejá-lo de acordo com sua intencionalidade pedagógica necessitando, muitas vezes, adaptar o jogo, fato que pode ser um entrave no desenvolvimento dessa ferramenta no processo educativo.

No entanto, quando o (a) professor (a) se utiliza do jogo, torna a sua prática pedagógica mais efetiva, além de desenvolver as atividades de uma forma mais divertida. Dessa forma, o (a) docente deve proporcionar aos seus (suas) estudantes situações de aprendizagens que se utilizem de jogos, uma vez que estes contribuem para que a criança adquira conhecimento e desenvolva competências. No entanto, deve estar atento ao nível de desenvolvimento do (a) educando (a) para que assim possa desafiá-lo e despertar o seu interesse.

O jogo torna o trabalho mais instigante, contribui para que as aulas sejam mais dinâmicas, e também possibilita o desenvolvimento de muitos outros aspectos, como os citados por Rau (2011, p.53), “aprender a lidar com a ansiedade, refletir sobre limites, estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurossensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias, estimular o raciocínio lógico e a criatividade”.

Por isso, cabe ao (à) educador (a) utilizar desses diferentes recursos pedagógicos, mas para que o jogo tenha o real sentido o (a) professor (a) necessita ter clareza dos objetivos que pretende alcançar com tais recursos, tendo consciência que a ludicidade pode tornar o processo educativo mais agradável e que quando bem planejados e aplicados, com objetivos definidos os jogos contribuem com aprendizagens que desenvolvem os diferentes aspectos dos (as) estudantes.

Dentre esses aspectos, também podemos observar benefícios no desenvolvimento motor, que é um processo de mudanças que ocorrem no comportamento motor ao longo do ciclo de vida e é caracterizado por mudanças qualitativas, envolvendo as

necessidades biológicas subjacentes as ambientais e ocupacionais, que influenciam o desempenho motor e as habilidades motoras dos indivíduos.

Nesse sentido, para Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento do ser ao longo do ciclo da vida, realizado pela interação entre as necessidades da tarefa biológica e as condições do ambiente em que se encontra o indivíduo.

Contribuindo com a discussão, conforme Haywood e Getchell (2010), o desenvolvimento motor é o processo de transformações dos movimentos de cada indivíduo, sendo que as alterações estão relacionadas com a idade (cronológica), fatores individuais (características próprias do ser), ambiente (o meio em que se vive) e as tarefas (repertório motor) que manipulam os movimentos, ou seja, cada indivíduo tem uma forma de se desenvolver e cada um tem sua velocidade de aprendizagem.

Entende-se que o comportamento motor é uma expressão na qual integra diferentes domínios: afetivo, social, cognitivo e motor. Isto indica o importante papel do domínio motor na sequência de desenvolvimento do ser humano. Pode-se dizer então que os jogos além de serem contributos da aprendizagem auxiliam no desenvolvimento integral da criança, promovem oportunidades ricas para que a criança construa seu conhecimento e promova seu desenvolvimento.

3 Considerações finais

A realização do projeto de intervenção e da pesquisa teórica sobre a influência dos jogos no desenvolvimento das crianças e de sua motricidade possibilitou perceber que as crianças necessitam de jogos lúdicos que as estimulem nos seus diferentes aspectos de aprendizagens. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras se tornam recursos essenciais para o trabalho pedagógico, visto que, no período da pandemia muitas crianças realizaram um menor número de

jogos e atividades por mais tempo, fato que pode ter prejudicando seu desenvolvimento.

Nas atividades realizadas ficou evidente o quanto o brincar é ação séria para as crianças, pois se empenham, aprendem, se socializam e se divertem. Por isso, acredita-se que as atividades realizadas proporcionaram aos estudantes momentos de interação, em que o conhecimento foi sendo produzido por meio de problematizações e diversão.

A concentração é um aspecto que necessita ser muito desenvolvido, pois muitas crianças estão ansiosas, sendo necessário uma rotina diária afim de que as crianças saibam o que irá acontecer, onde o professor organize o tempo e o espaço.

Também é importante que o professor esteja em constante processo de pesquisa, busca, articulação teoria e prática para enriquecer seu fazer e entender o processo de desenvolvimento infantil.

Por fim, pode-se afirmar que os objetivos foram alcançados no momento em que as brincadeiras desenvolvidas proporcionaram diferentes aprendizagens para as crianças contribuindo para ao seu desenvolvimento e para sua motricidade, constituindo-se como uma ferramenta fundamental que deve ser mais valorizada no tempo/espaço Educação Infantil.

Referências

ALMEIDA, P. N. de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionacomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 05 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: MEC/SEF, 2007.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÉRE, G. Brinquedo e cultura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, M.B. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. Química Nova na Escola, v.34, 2012.

FRIEDMANN, A. Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. 1 Ed. São Paulo; Moderna; 2012.

GALLAHUE, D; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescente e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283529971_Desenvolvimento_motor_ao_longo_da_vida. Acesso em: 05 de junho de 2022.

KISHIMOTO, T. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, T. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. O brincar e suas teorias. São Paulo: Congage Learning, 2010.

LUCKESI, C. Ensaios de ludopedagogia. Salvador: UFBA/FACED, 2000.

LUDWIG, R. A educação lúdica com um processo mediador de aprendizagem. Cuiabá: KCM, 2006.

MACHADO, M.M. O brinquedo-sucata e a criança- a importância do brincar, atividades e materiais. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MAFRA, S.R.C. O lúdico e o desenvolvimento da criança

deficiente intelectual. Programa de Desenvolvimento Educacional. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiseducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2022.

MALUF, A.C.M. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos e práticas. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAU, M.C.T.D. A ludicidade na educação: uma atividade pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

RODRIGUES, E; ROSIN, S.M. Infância e práticas educativas. EDUEM, 2007.

ROSADA, A.M.C. A importância dos jogos na educação matemática no ensino fundamental. Medianeira: UTFPR, 2013.

SANTOS, V.R. Jogos na escola os jogos nas aulas como ferramenta pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2014.

VITURI, L.V. A importância do lúdico na Educação Infantil. UFPR, Curitiba, 2014.

VYGOTSKY, L.S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 2007.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO A PARTIR DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DE GEOGRAFIA

Grasiele de Freitas¹

Felipe Akauan da Silva²

1 Considerações iniciais

O presente trabalho teve como objetivo discutir e mobilizar, em uma prática pedagógica realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, as possibilidades para uma educação inclusiva postas em textos e elaborações teóricas de referência para a discussão dos objetos de conhecimento de Geografia.

A escolha do tema e a delimitação realizada nesta pesquisa justificam-se pelas necessidades de muitos docentes em adaptar conteúdos aos estudantes, dentre eles os com necessidades específicas. Habitualmente, são elaboradas atividades e, em algumas circunstâncias, há o questionamento se essas abordagens são pensadas como mera simplificação, que retira a autonomia desses estudantes, impedindo que possam consolidar a aprendizagem, que também possa favorecer sua construção enquanto ser social e transformador do seu espaço de vivência.

1 Pós-graduada em Docência na Educação Básica pelo IFRS – *Campus* Vacaria.

2 Professor EBTT do IFRS - *Campus* Vacaria.

Percebeu-se, a partir das referências e práticas em sala de aula, a condição dos indivíduos estarem existencialmente mergulhados em fatos cotidianos locais ou globais do espaço geográfico e, ao mesmo tempo, não relacionarem ou interpretar tais fatos entre si sendo um desafio no processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, Paulo Freire (1996) propõe aos docentes partirem da realidade dos estudantes para tornar assim a aprendizagem significativa. Desse modo, a condição espacial e social dos estudantes deve servir de base para construção de uma aprendizagem significativa na disciplina de Geografia.

Esse trabalho também busca contribuir para a discussão dos motivos que tornam, na maioria das vezes, os conteúdos de Geografia desinteressantes e desestimulantes aos estudantes e propor uma forma de trabalhar os objetos de conhecimento estabelecidos pelas matrizes curriculares orientadas pela BNCC de modo a torná-los acessíveis a todos os educandos, incluindo de fato todos, alunos com e sem necessidades específicas, em uma prática que tenha um significado a partir de suas vivências.

Ao questionar se a revisão dos objetos de conhecimento de Geografia, a partir de um diálogo com a realidade dos estudantes, pode tornar mais significativa e inclusiva a aprendizagem, abre-se um leque para que as oportunidades de práticas e vivências no âmbito escolar, sejam perceptíveis e de fato expressivas.

Ao considerarmos os estudantes com necessidades específicas dentro do processo de aprendizagem regular, torna-se essencial a acessibilidade, dos mesmos, em relação aos objetos de conhecimento de Geografia do ensino fundamental final. Tendo em vista essa proposta, objetivos foram listados para orientar esta prática, dentre eles houve a revisão de abordagens e estratégias em relação aos conteúdos de Geografia tornando-os acessíveis e significativos aos estudantes com e sem necessidades específicas.

Na oportunidade da realização da prática pedagógica, os estudantes foram estimulados a perceberem temas que estão intrínsecos nos conteúdos de Geografia, levando-os à percepção do

que se aprende no componente e a relação com a prática diária vivenciada por eles em contextos espaço-temporais.

Nesta perspectiva, a intenção é levar os estudantes a apropriar-se das informações, incentivando-os a ser protagonistas, destacando significados dos temas, que corriqueiramente estão escondidos atrás de conteúdos pré-estabelecidos por órgãos de ensino, que os afasta da prática consciente na sua realidade, facilitando a compreensão do processo de ensino-aprendizagem através de estratégias que contemplem estudantes com necessidades específicas e os demais colegas.

Dadas as perspectivas apresentadas, este artigo está dividido em quatro seções. A primeira aborda alguns tensionamentos da prática educacional e a vivência dos estudantes; a segunda seção traz um recorte sobre a educação inclusiva e alguns desafios relacionados ao ensino da Geografia. Na sequência, serão enfatizados os caminhos trilhados para alcançar os objetivos propostos e, por fim, serão avaliados os resultados desta prática voltada a perspectiva da educação em Geografia como aprendizagem significativa no contexto da vivência cotidiana de estudantes com ou sem necessidades específicas.

2 Desenvolvimento

2.1 Referencial teórico

A escola é um bom lugar para integrar a diversidade cultural, para ensinar e aprender por meio da troca de experiências. Portanto, para proporcionar atividades enriquecedoras e condizentes com a realidade dos alunos, o contexto educacional deve levar em conta a realidade deste estudante.

Considerando a necessidade de promover a valorização das vivências cotidianas dos estudantes vinculando aos objetos de conhecimento e facilitando sua compreensão por meio de diálogos e priorizando estratégias que estimulem a participação do grande

grupo na elaboração de ideias e conceitos a partir de um objeto de conhecimento, foram selecionadas referências que propunham a valorização do Lugar, do cotidiano e do mundo vivido para a compreensão da Geografia.

Santos (2006, p. 218) ao dizer “Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza [...] o lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas [...]”, corrobora para a abordagem e valorização dos lugares de vivência dos estudantes, trazendo para o diálogo o *meio em torno e o meio entre*, onde Rego (2017, p. 202) faz alusão sobre essa troca contínua como um “bumerangue espiral faz constantemente o em torno devolver a atenção para o entre, e o entre devolver-se para as possibilidades e condicionantes postos pelo em torno”, aproximando sempre que possível da realidade particular e expandindo o conhecimento de forma concreta.

2.1.1 Alguns tensionamentos da prática educacional e a vivência dos estudantes

Vivemos em uma sociedade que constantemente debate e questiona a função e a legitimidade da função escolar. Apenas como alguns apontamentos podemos dizer que a escola pode ser entendida como uma instituição voltada para socializar as pessoas, em especial crianças em desenvolvimento, e sistematizar o conhecimento. A importância da educação é frequentemente discutida, parecendo simples o entendimento da função social da escola e do seu currículo nos mais diferentes tempos e espaços.

Vale ressaltar que a escola tem também a necessidade de preparar esses indivíduos para o desempenho de papéis na sociedade, sendo um meio social onde sujeitos interagem na construção do saber, considerando práticas sociais, culturais, políticas e econômicas que perpassam nossa sociedade. Segundo a

Lei de Diretrizes e Bases, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (LDB, Art. 3º, XI).

Além disso, os sujeitos que atuam na escola não podem esquecer que, quando os alunos chegam, eles já têm história e uma bagagem repleta de vivências. A vida é frequentemente afetada por coisas fora da escola, há experiência pessoal, social e sociocultural específica do ambiente e da origem de cada um.

Na obra de Itamar Vieira Junior, *Torto Arado* (2019), é representada uma situação vivenciada por diversas crianças e educadores, no que se refere à forma abstrata com que ensinamentos da escola são desvinculados do cotidiano das crianças, não levando em consideração o meio em que os educandos estão inseridos. No trecho em questão, uma dessas crianças perde a habilidade fonadora, o que a coloca como uma aluna com necessidades específicas; somado a isso, a vontade de permanecer em casa fazendo os afazeres da roça com seu pai, torna seu processo de ensino-aprendizagem sem significado:

[...] Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre heróis bandeirantes, depois militares, as heranças portuguesas e outros assuntos que não nos diziam muita coisa [...]. (VIEIRA JUNIOR, 2019, p. 97).

Ao nos depararmos com o relato da personagem/estudante acima, podemos observar a falta de pertencimento ao ambiente educacional, ou seja, o quanto não faz parte da sua vontade e de outros estarem naquele lugar, apesar de possuírem potencial e serem peças importantes do processo de ensino-aprendizagem, construindo relações de trocas e reflexões acerca do mundo que

os rodeia. Neste contexto, não é possível culpar nem a educadora, que, pelo que demonstra, tem boa vontade, nem as crianças, que tentavam mergulhar no processo, não havendo assim sucesso de ambas as partes. O ensino era uma espécie de “castigo” para os estudantes que não tinham relacionamento algum com o que era abordado pela professora.

O desinteresse da menina era ressaltado, em várias situações, também pela condição de necessidade específica que possuía, em que não recebia um olhar ou movimento acolhedor e não se sentia parte integrante de todo aquele movimento. Nesse sentido, é frequente percebermos, em nossa atuação cotidiana no espaço escolar, situações de crianças como as descritas no trecho acima e de educadoras como a mencionada. Tais profissionais acabam desvinculando o saber trazido pelo estudante e caracterizam a aprendizagem somente com os saberes científicos, sem relacioná-los com a vivência diária dessas crianças e sem compreender as suas necessidades que precisam ser trabalhadas.

Mantoan (2011, p. 62) aponta que “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino.” Sendo assim, realizar contextualizações respeitando e acreditando verdadeiramente na capacidade de progresso dos estudantes é essencial. Todos esses aspectos, somados aos traços de personalidade dos educandos, combinam-se e contribuem para a formação dos elementos básicos do currículo escolar. Assim, de acordo com Freire (2002, p. 16):

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Ao tratarmos desse espaço onde acontece o processo de ensino-aprendizagem, as relações de troca e, principalmente, a

sistematização do conhecimento, considerando aquele trazido pelos estudantes, sem omitir o saber científico, são imprescindíveis para se pensar no todo, ou seja, nos sujeitos que são os personagens deste enredo.

É preciso entender que este meio, no qual muitas crianças chegam com a concepção de gerações antigas, referente aos métodos de ensino, para desenvolverem a leitura e escrita, pode se tornar bem mais que mero transmissor de conhecimentos engavetados e fragmentados, a fim de torná-las alfabetizadas. Espera-se que dentro deste espaço possa haver a relação do meio *em torno* com o meio *entre*, conforme destaca Rego (2000, p. 201, grifos do autor):

Meio *em torno* significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. Meio *entreos* diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns e outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas.

Dentro dessa perspectiva, é relevante a geração de ambiências, como valorização do que o indivíduo traz consigo, da sua relação com o que está à sua volta e com as diversas mediações cotidianas. Dada a complexidade dessa troca, uma abordagem possível para a educação escolar é reconhecer que o lugar e as vivências mais intimamente experimentadas servem como referências cognitivas/emocionais essenciais para o processo educacional. Para destacar a relevância da noção de meio em torno e do meio entre, essa malha está sintetizada através da figura a seguir, proposta pelo autor.

Figura 1. Interpretações do acontecido e interpretações instauradoras do por acontecer são puxadas para adiante pelas necessidades associadas aos acontecimentos vividos no lugar



Assim, considera-se e contextualiza-se o que é proximamente vivenciado pelos estudantes dentro de uma prática significativa e mais efetiva no processo de aprendizagem, valorizando o saber trazido por cada um, das interferências recebidas do *meio em torno* e também do *meio entre* e sua relação.

O conhecimento escolar em seu conceito mais amplo deve permitir que os alunos comparem o conhecimento empírico com os conceitos científicos. Visto desta perspectiva, o conhecimento escolar passa a ter significado para os estudantes, o que se baseia na aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola às evidências da vida cotidiana.

2.1.2 Educação inclusiva e o ensino de geografia

Quando se trata dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a pergunta que muitas vezes pode vir à tona é: esses discentes estão de fato incluídos e sendo respeitados quanto às suas condições de aprendizagem no processo educacional, ou apenas integrados no ambiente escolar, servindo muitas vezes

como um número e nada mais?

A educação é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e sob o dever do Estado (BRASIL, 1996) ao mencionarmos isso, precisamos nos atentar às particularidades e necessidades de cada um desse todo. Para que de fato haja uma educação que inclua todo e qualquer cidadão, muitas reflexões são levantadas, não só para o acesso, mas especialmente pela permanência, principalmente de estudantes com necessidades específicas. No que confere à legislação nacional, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015, estabelece no seu Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 8).

Para tornar a escola um espaço de ensino e aprendizagem inclusivo, diversas são as barreiras a serem transpostas, tanto físicas quanto pedagógicas. O esforço empreendido pelos profissionais envolvidos no processo educativo tem sido de extrema importância. Isso, porque se trata de um desafio, ao passo que se torna necessário repensar práticas educativas, métodos e linguagens utilizados normalmente no processo ensino-aprendizagem, para realmente caminhar na direção de uma escola e ensino inclusivo.

Alinhada com esse discurso, Mantoan (2011) retrata que avançamos pouco a pouco no sentido de assegurar a todos os alunos uma trajetória educacional marcada por experiências de acesso incondicional, participação e aproveitamento escolar na medida das capacidades de cada um.

O desafio é enorme visto que muitos professores não tiveram uma formação adequada, com princípios inclusivos o que torna essa experiência ainda mais complexa, porém não menos estimuladora. Outro fator pode ser a resistência por parte de alguns docentes à

inclusão escolar, o que muito se deve ao despreparo ou formação insuficiente para ensinar uma turma cheia de estudantes, sem discriminação ou segregação, com ensino adaptado diferenciado, em salas de aulas comuns e regulares. A formação oferecida aos professores geralmente não se direciona ao ensino inclusivo e gira em torno de outro eixo: ela acaba se desenvolvendo a partir de conhecimentos previamente selecionados e transmitidos aos educadores como se fossem receitas ou manuais, para somente atender às necessidades e aos interesses de todos os seus educandos, não se importando com as diferenças.

Embora muitas práticas sejam consideradas inclusivas e praticadas facilmente no cotidiano de muitas escolas, citando Rego (2000, p. 202), “é necessário insistir com o óbvio, para que este se torne, de fato, óbvio.”

A contribuição teórica de autores como Paulo Freire (1996), Milton Santos (2006), Nelson Rego (2000), Maria Teresa Mantoan (2011) remete a uma proposta de estabelecer um diálogo entre os atores do processo educacional com a intervenção prática a que serão submetidos. Além disso, a partir da relevância que tais autores dão aos fatos cotidianos, às relações de meio entre e meio em torno e ao lugar, implicam e possibilitam estratégias para uma abordagem inclusiva e com significado.

Nesse sentido, a disciplina de Geografia, pertencente à Área de Ciências Humanas pode transformar o conteúdo programático em algo próximo e relacionado às vivências dos estudantes, especialmente em relação ao espaço geográfico. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p.362) “no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas”, para o 9º ano um dos objetos do conhecimento que permitem ampliar e integrar essas escalas de análises é “dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências.” (Brasil, 2018, p.383).

Ao tratarmos do lugar como parte do espaço geográfico onde a vida propriamente acontece, Santos (2009, p. 114) refere-se que

[...] o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência naquele espaço exerce um papel revelador sobre o mundo.

A consciência do lugar pelo estudante leva-o a identificar-se no espaço, em algumas vezes revelando, ao mesmo, expectativas, aguçando a curiosidade e o aproximando assim de uma postura mais crítica e ativa.

Reflexões a partir de considerações interligando pedagogos e geógrafos se fazem inicialmente necessárias para o sucesso da intervenção. Ao analisar o espaço de vivência e cotidiano do estudante, conforme defende Milton Santos onde nos traz que “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (Santos, 2006, p.213), associando às necessidades específicas dos estudantes dentro de um contexto em que o objeto de estudo será adequado à realidade deles, levando em consideração o meio *em torno* e *entre* além de desafiador, torna-se extremamente prazerosa no ensino da Geografia. Dentro do processo de ensinar e aprender, professores e estudantes realizam papéis que conversam entre si, que estão interligados no desenvolvimento educacional e que, se bem estruturados, podem trazer o êxito às práticas desenvolvidas dentro deste contexto.

3 Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi uma prática pedagógica aplicada, alicerçada em leituras bibliográficas por meio eletrônico, livros e artigos com a intenção de formar argumentação e relação com as atividades desenvolvidas no processo.

Caracteriza-se com um relato de experiência que analisará a experiência educativa proposta por uma docente licenciada em

Geografia, que atua na rede estadual de Vacaria, RS. A prática foi desenvolvida com estudantes de uma turma de 9º ano do ensino fundamental, de escola estadual do mesmo município em que a professora atua. A experiência educativa foi de doze períodos de aulas, com 45 minutos de duração para cada período, ao longo de seis semanas de aula, uma vez que o componente curricular de Geografia é contemplado com dois períodos semanais. As aulas foram desenvolvidas numa perspectiva teórico-prática, utilizando reflexões a partir das vivências dos estudantes, pesquisas, trabalhos em grupos, acesso às tecnologias provocando a criticidade e criatividade dos mesmos, ressaltando que nesta turma havia quatro estudantes público-alvo da sala de recursos, com laudos para necessidade específicas de síndrome de down, deficiência intelectual e TDAH/Altas habilidades e superdotação. As reflexões e necessidades de recursos no processo de ensino-aprendizagem nortearam a busca por abordagens significativas e acessíveis ao público-alvo em questão.

A inclusão é entendida aqui como uma questão que atinge a todos, independentemente de gênero, etnia, idade, renda, cultura ou se possuem necessidades especiais. De acordo com Mantoan (2011, p. 11) “cada aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade.”

Tal perspectiva não é apenas como participação mecânica e funcional do sujeito na sociedade, mas também como participação efetiva e duradoura na vida cotidiana, baseada sobretudo no reconhecimento das condições de cidadania e dos papéis coletivos e oportunidades de participação autônoma. Os indivíduos na sociedade podem e devem ter reconhecimento e valorização das suas diferenças.

Partindo desses pressupostos, foi planejado uma sequência de doze aulas tendo como embasamento e referência os objetos de conhecimento propostos pela matriz curricular sugerida pela

mantenedora estadual, com os seguintes objetivos: perceber as conexões entre elementos em comum dos estudantes e o processo de globalização, de acordo com a obra de Milton Santos; aprofundar estudos sobre o consumo globalizado e o espaço geográfico a partir do contexto dos educandos; e, sintetizar e consolidar as temáticas acerca da Globalização através de roteirização e gravação de um podcast.

As três primeiras aulas abordaram como conteúdo a integração mundial e suas interpretações, partindo das ideias de Milton Santos em sua obra *Por uma outra globalização* (2009). A seguir, descreverei brevemente o objetivo e a proposta de atividade das aulas.

Na primeira aula, os estudantes foram questionados sobre a ideia de ficarem isolados de qualquer acesso a aparelhos eletrônicos ou redes sociais, afastarem-se desse “mundo” que vivem diariamente, sem conectividade, o que causou surpresa em alguns e a outros, indecisão sobre como expressar sua opinião. As respostas foram entregues em folhas de ofício e aos dois estudantes com necessidades específicas, que não são alfabetizados, foi gravado áudio e vídeo com suas opiniões sobre a pergunta. Na segunda aula, os estudantes foram divididos em três grupos, tomando o cuidado de mesclar os estudantes com necessidades específicas entre as divisões foi entregue as páginas da introdução geral da obra de Milton Santos, *Por uma outra globalização* (2009), cada grupo ficou com um trecho. Como orientação, deveriam ler, debater e buscar elementos de relação com a vivência diária de cada um, seus conceitos e saberes sobre a abordagem. A participação foi ativa e intensa, os estudantes não alfabetizados expressaram-se oralmente e através de desenhos. Com as percepções e debates ocorridos entre os grupos, foi realizada uma explanação geral sobre as ideias que foram transcritas em um cartaz por grupo.

Na aula seguinte, os estudantes apresentaram sua proposta de como era o mundo identificado segundo às elaborações de Milton Santos e relacionadas ao que eles vivenciam, o mundo apresentado como fábula, como perversidade ou como poderia ser. Relacionado

às discussões, foi solicitado aos estudantes o preenchimento de uma tabela, como dever de casa, onde foram listados produtos do consumo diário e a marca dos mesmos para que houvesse um diálogo posterior sobre a influência de grandes empresas em nosso dia-a-dia.

Na quarta aula, em posse das tabelas preenchidas, foi entregue também um artigo ressaltando a influência das redes sociais na formação da imagem dos sujeitos, o qual foi bem explorado e associado com as redes sociais navegadas constantemente por eles. Foi questionado também aos estudantes acerca de influenciadores digitais do conhecimento deles e a relação com os produtos selecionados na tabela. Para surpresa, muitos produtos listados eram divulgados por influenciadores digitais seguidos por eles.

Na quinta aula, os estudantes trouxeram de tarefa, a localização das matrizes e filiais das marcas dos produtos elencados por eles anteriormente. Em um planisfério impresso, as empresas foram localizadas e surgiu então o questionamento de que grande quantidade delas estavam situadas fora do nosso país e que as matrizes se encontravam no hemisfério norte, ao passo que as filiais tinham sua maioria fixadas no hemisfério sul, trazendo desta forma um debate sobre os possíveis motivos dessa divisão.

Foi solicitado a visualização de um vídeo denominado *História das coisas* (Annie Leonard, 2007), animação esta, que foi abordado na sétima aula, onde debateu-se a relação da influência da mídia com a discussão e venda da imagem pessoal, a pressão por aceitação, admiração alheia, sentimento de reconhecimento e utilidade no mundo (a vida como um produto).

Para Milton Santos (2009,), a globalização envolve uma mais-valia universal, uma espécie de motor único que surge na escala de produção global das corporações multinacionais e impulsiona a competitividade que torna o crescimento produtivo e lucrativo. Pode-se destacar que embora com tantos instrumentos para a compreensão do planeta e suas dinâmicas, é preciso estar atento ao conhecimento dos objetos dissociados da sociedade em

que eles estão inseridos, o que pode resultar numa visão inadequada e ideológica da globalização. O que implica também na coisificação dos seres vivos (Santos, 2009).

Diante desta referência, na oitava aula, os estudantes em trios, inclusive os colegas com necessidades específicas, escolheram um produto de suas tabelas e deveriam criar uma propaganda ao inverso, onde deveriam elencar os benefícios e malefícios daquele produto em questão. A propaganda poderia ser apresentada em vários formatos, desde cartazes até áudios, vídeos ou slides, entre outros.

A nona aula foi destinada às apresentações das propagandas, onde foi possível imaginar como seria se as empresas apontassem também os prós e contras, quando se adquire um determinado produto.

Na décima aula, com a solicitação prévia de análise de reportagens sobre as condições de trabalho que estão envolvidas nas grandes transnacionais, a nível global, regional e local, houve um debate, trazendo ao enfoque a realidade vivenciada por inúmeros trabalhadores de grandes transnacionais, incluindo a situação de trabalhadores de nosso município.

Por fim, as duas últimas aulas foram reservadas para a sintetização de todas as abordagens e discussões realizadas no processo, sendo na décima primeira realizada uma chuva de ideias com a palavra Globalização ao centro da lousa. Os estudantes citaram termos que se relacionam de alguma forma com o vocábulo escrito.

Após, em trios diferentes dos anteriores, criaram um podcast onde explanaram todos os questionamentos e discussões, confrontando com as vivências diárias. A última aula foi destinada às apresentações e apontamentos acerca da proposta, onde o diálogo e conexões com a realidade vivenciada pelos estudantes foi a todo momento retomada e amplamente discutida.

4 Resultados e discussão

As instituições de ensino necessitam de uma readequação de paradigmas, pois apesar dos avanços tecnológicos, ainda existem escolas e docentes afetados por práticas tradicionais, sem conexão com a realidade vivenciada pelo seu público. Além disso, os estudantes tendem a se sentir desencorajados ao aprender o conteúdo geográfico sugerido pelas matrizes curriculares vigentes, sem identificar semelhança entre teoria e prática. Percebo isso em minhas aulas, principalmente quando se trata de temas que tendem a serem mais abstratos, exigindo do professor ainda mais planejamento e estratégias para torná-los próximo e significativo.

A educação e o ensino dos objetos de conhecimento de geografia devem estar interligados, pois a geografia como ciência é caracterizada pela sensibilidade das pessoas à sua participação ativa na produção do espaço, levando os estudantes a reflexões sobre suas vivências e entendimento de atuação e transformação deste espaço, tornando-os ao mesmo tempo críticos e cientes de sua capacidade de modificação do espaço vivido.

Nesta perspectiva, Rego (2000, p. 202) destaca que,

O processo educacional vinculado à noção de ambiência torna os meios em torno em suportes para as relações interpessoais dos meios entre. Com a palavra “suporte” quero dizer assunto/veículo/tema gerador/tema catalisador para interpretações/ações. O em torno simbólico e físico torna-se, pois, em objeto para as relações entre educadores e educandos, e por inflexão, retorno ou dobradura sobre si, espelhamento ou movimento espiral – como se queira chamar – torna-se veículo ou bumerangue para o progressivo deslocamento da atenção sobre o assunto conversado para a atenção sobre a própria conversa, sobre os modos pelos quais ela se efetiva, sobre os efeitos que gera. Ou, ainda, desloca-se a atenção do mundo já construído para a percepção das possibilidades e condicionamentos do ser construtor.

As práticas educativas necessitam englobar cada vez mais a bagagem que os estudantes trazem e o meio ao qual estão inseridos, não para torná-los como únicos recursos, mas para que seja feita a

relação entre o que se é ensinado e como este sujeito poderá lançar mão para a construção deste meio ao qual está incluído.

Quando se têm o desafio do processo educacional, ampliado pela necessidade da inclusão, é fundamental que o professor explore talentos, desenvolva as habilidades naturais de cada estudante, mas que também respeite o tempo próprio de cada um valorizando o progresso individual. Para que isso de fato se torne habitual, Mantoan (2011, p. 62) propõe que, “para ensinar a turma toda, temos de propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos”.

Ao direcionar os estudantes para reconhecerem a importância de manter contato ou não, através das conexões de aparelhos digitais e redes sociais e a partir dessa reflexão, registrarem suas observações sobre a possibilidade de ficarem isolados da interferência desses meios digitais foi possível perceber como a realidade vivida por eles insiste na ação de estarem conectados com outros espaços. Mesmo os indivíduos com necessidades específicas, demonstraram inquietude ao serem abordados pela possibilidade de isolarem-se das redes digitais.

Portanto, não se pode supor que a educação atual e o ensino de geografia estejam separados da ideia de inclusão, tema cada vez mais debatido na sociedade atual. Reconhecer que o conceito de inclusão é problemático, ainda em evolução e, às vezes, até visto como restritivo por parte de alguns sujeitos dentro do processo ensino-aprendizagem, se faz necessário para a busca de novas perspectivas quanto às abordagens de conteúdos de forma acessível e concreta para os estudantes de forma geral.

Ao associarem a sua realidade vivenciada às diferentes conexões acerca da globalização, mediante trechos da obra de Milton Santos, os estudantes puderam perceber as diferenças ou semelhanças da sua realidade com elementos citados nos fragmentos, havendo uma conexão entre o objeto de conhecimento exigido

pelas matrizes curriculares e a vivência de cada um. Neste contexto, os estudantes que analisaram o trecho sobre as possibilidades da globalização tornar o mundo mais humano e gentil, deram-se conta que estamos muitas vezes caminhando para o lado oposto.

Em uma determinada apresentação sobre o grupo 1, que tinha como embasamento o fragmento sobre “O mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula”, um dos adolescentes citou em determinado momento algo relacionado a pobreza da África, o outro colega do mesmo grupo, imediatamente já o corrigiu, mencionando sobre um bairro muito carente localizado em nossa cidade, e mencionou sobre a necessidade de tirar alguns rótulos que inconscientemente colocamos em algumas opiniões, como foi o fato de usar a África como símbolo de pobreza, demonstrando assim, um entendimento sobre a realidade próxima dele.

Ao serem orientados a observar os produtos que consomem no dia a dia, as marcas e localizarem num planisfério as mesmas, perceberam que há uma divisão do trabalho. O estudante com maior comprometimento intelectual foi questionado sobre os produtos utilizados no seu cotidiano, onde prontamente respondeu sobre seu aparelho celular e a marca. Relatou também onde comprou, ao ser perguntado se sabia onde era fabricado seu aparelho, houve um momento de dúvida, porém foi auxiliado por um colega que possui o mesmo aparelho e juntos se dirigiram ao planisfério exposto para observarem a localização da fábrica.

O estudante então fez uma observação que “*com certeza o meu celular vem de avião e depois de caminhão até a loja que comprei*”. O mesmo estudante fez uso desse aprendizado em um momento posterior, em uma situação envolvendo a professora da sala de recursos, onde questionou-a sobre a origem de seu pacote de biscoito, sendo orientada a pesquisar de onde vinha.

Ao qualificar estes momentos citados, pode-se trazer o destaque de Mantoan (2011, p. 63) sobre a avaliação do desenvolvimento dos alunos,

Acompanha-se o percurso de cada estudante, do ponto de vista

da evolução de suas competências para resolver problemas de toda ordem, mobilizando e aplicando conteúdos acadêmicos e outros que possam ser úteis para se chegar a soluções pretendidas; apreciam-se seus progressos na organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação na vida social da escola.

O fato do estudante, em outro momento, lançar mão de uma aprendizagem ocorrida anteriormente demonstra que foi significativa e por ter partido da sua realidade, foi compreendida e contextualizada.

Ao debatermos sobre a influência das redes sociais na formação do sujeito, houve uma intensa participação, cada um expondo o seu influenciador pesquisado. Foi necessário direcionar os debates acerca do artigo lido, e foi levantado que mesmo nós, não mostramos nas redes o nosso real, que sempre buscamos as melhores fotos, ou evitamos nos posicionar muitas vezes sobre um assunto na rede para evitar conflitos ou comentários desagradáveis. Foram apresentados pontos como a necessidade de sermos aceitos pelo outro, de sermos muitas vezes induzidos pela opinião de pessoas que nem nos conhecem pessoalmente, nesse momento o estudante com TDAH posicionou-se trazendo fatos do seu cotidiano, elencando situações vividas por ele sobre ser influenciado pelas propagandas, o que foi utilizado como uma ligação para o próximo tema.

Após se apropriarem da animação “História das Coisas”, os estudantes relataram que muitas coisas faziam todo o sentido. Relataram sobre a sensação de que alguns produtos são realmente fabricados com a intenção de não durarem e desta forma nos fazer comprar outro.

Cabe destacar que o estudante com deficiência intelectual comparou os telefones celulares que seus avós tinham antigamente e os atuais, com o que ele possui com todos os acessórios e facilidade. Houve também quem falasse sobre as roupas, calçados e até mesmo eletrodomésticos que, embora ainda estejam servindo ou funcionando, passam a ideia de antigos e fora de moda, sendo assim substituídos muitas vezes sem necessidade. Aos poucos foram

trazendo para a conversa situações sobre o consumismo que muitos de nós tornamos um problema, seja para parecer mais na moda, ou mais aceitos ou porque fomos influenciados pelas propagandas.

As novas tecnologias de informação e comunicação e as tecnologias que com elas interagem não se espalharam democraticamente pelo mundo. Dessa forma, a experiência de privação cresce e se reflete nas relações de vizinhança. Milton Santos destaca esta experiência rara como uma oportunidade libertadora,

A experiência da escassez é a ponte entre o cotidiano vivido e o mundo. Por isso, constitui um instrumento primordial na percepção da situação de cada um e uma possibilidade de conhecimento e tomada de consciência. [...]. Cada dia, nessa época de globalização, apresenta-se um objeto novo, que nos é mostrado para provocar o apetite. A noção de escassez se materializa, se aguça e se reaprende cotidianamente, assim como, já agora, a certeza de que cada dia é dia de nova escassez. A sociedade atual vai dessa maneira, mediante o mercado e a publicidade, criando desejos insatisfeitos, mas também reclamando explicações. Dir-se-ia que tal movimento se repete, enriquecendo o movimento intelectual. (SANTOS, 2009, p. 130).

Com o intuito de refletirem sobre o consumo e consumismo, foi sugerido a produção de uma propaganda ao inverso de algum produto de uso dos estudantes, listado anteriormente. Os estudantes deveriam criar uma propaganda que trouxesse para o consumidor suas vantagens, mas também suas desvantagens ao adquiri-lo, provocando assim, uma análise mais profunda sobre as propagandas e sua intencionalidade.

Os grupos foram organizados de modo que não ficassem os mesmos integrantes das etapas anteriores, tornando assim uma diversidade de opiniões e discussões, aproximando também colegas que não possuíam o hábito de trabalharem juntos. Foram diversas propagandas bem elaboradas, onde os estudantes fizeram o uso de recursos tecnológicos variados, além de apresentarem aos demais colegas trabalhando assim sua oralidade e timidez.

O estudante com TDAH preferiu realizar a proposta de forma individual (conforme Figura 2), e demonstrou iniciativa

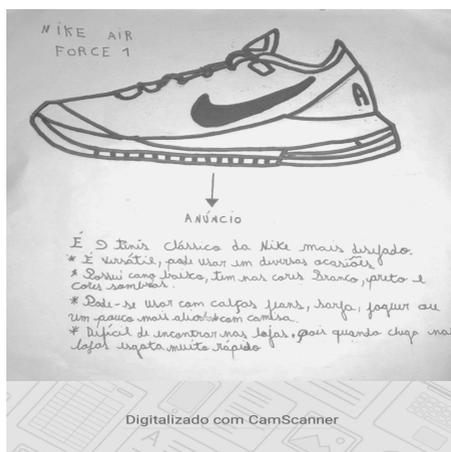
em começar a sua apresentação, o que gerou bastante comentários sobre o produto escolhido por ele, que no caso foi um tênis de uma marca muito conhecida por eles.

Por meio dessa demonstração de iniciativa, organização e autonomia por parte do estudante tanto na sua elaboração quanto na apresentação, revela a importância de aproximar a teoria da prática, o conhecimento prévio do indivíduo, com as interferências do *meio em torno* e sua relação com o *meio entre*, tornando assim as atividades significativas e envolventes, aproximando a sintetização do que é sugerido como objeto de conhecimento com a habilidade desenvolvida a partir dessa prática.

Assim sendo, é possível referenciar o bumerangue apontado por Rego (2000, p. 202),

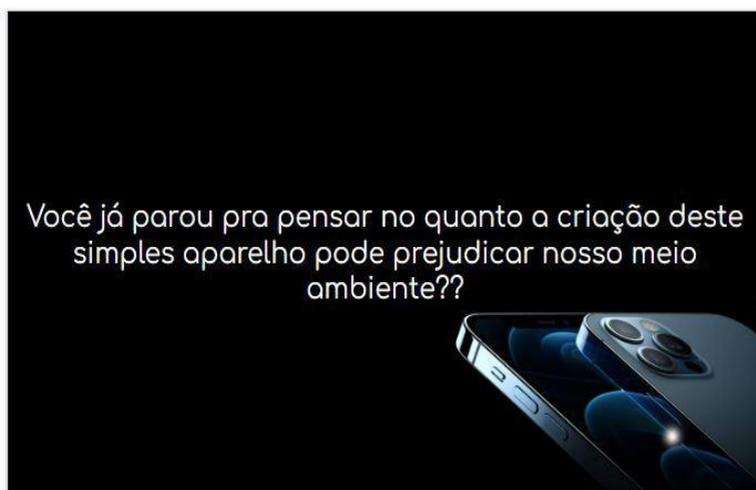
O bumerangue espiral faz constantemente o em torno devolver a atenção para o entre, e o entre devolver-se para as possibilidades e condicionantes postos pelo em torno. Nesse caminho, todos são simultaneamente educadores e educandos, e vale lembrar que os entre nós podem ser pontes ou barreiras. Aliás, provavelmente serão sempre simultaneamente ambas as coisas, tendendo, porém, mais para uma ou para outra, conforme os modos pelos quais se efetivarem as relações.

Figura 2. Cartaz elaborado pelo estudante com TDAH. Fonte: Arquivo da autora (2022).



O estudante com deficiência intelectual apresentou o trabalho elaborado juntamente com seu grupo, demonstrando segurança e domínio do que estava falando. Para o referido estudante foi um momento muito significativo, onde pôde mostrar sua habilidade em falar para o grande grupo, vencendo a vergonha e reforçando sua participação enquanto estudante ativo e participativo do processo de ensino.

Figura 3. Slide integrante do trabalho apresentado pelo grupo. Fonte: Arquivo da autora (2022).



As apresentações, em sua grande maioria, evidenciaram a consolidação da aprendizagem, por meio do diálogo, da valorização do conhecimento prévio dos estudantes em relação aos produtos consumidos por eles cotidianamente e ao serem envolvidos e desafiados a criarem algo que não é costumeiramente visto por eles, puderam trazer criatividade e originalidade, abordando, inclusive, assuntos pertinentes ao mundo atual, como sustentabilidade e trabalho escravo.

Após pesquisarem e exporem suas opiniões acerca das leituras realizadas sobre o trabalho escravo a nível local e global por trás de grandes empresas, uma das estudantes relatou sobre a

veracidade dos fatos ocorridos em nossa localidade, devido ao seu pai trabalhar em uma grande empresa do ramo da fruticultura de nosso município.

Ao elaborarem a organização de um roteiro e gravação de um podcast, onde os assuntos seriam novamente tratados de forma a construir uma espécie de colcha de retalhos, em que um aprendizado iria ligando-se ao outro e transformando assim o objeto de conhecimento em algo mais acessível e significativo, os estudantes demonstraram segurança e domínio sobre os temas que apresentaram.

As propostas realizadas tornaram possível a inclusão de todos os estudantes no processo, utilizando ferramentas diversas no ensino, tal prática corrobora com Mantoan (2011, p. 63), ao descrever que

Debates, pesquisas, registros escritos, falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização de atividades dessa natureza. Os conteúdos das disciplinas vão sendo chamados espontaneamente a esclarecer assuntos em estudo, mas como meio e não com fins do ensino escolar.

Através do diálogo e apresentação dos objetos de conhecimento de uma forma mais próxima da vivência dos estudantes (FREIRE, 2002), onde o ponto de partida é a partir dos conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, respeitando suas particularidades e suas necessidades, foi possível desenvolver uma prática onde as habilidades necessárias são desenvolvidas e consolidadas promovendo de fato a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino.

Para melhorar a qualidade do ensino e poder evoluir quanto às diferenças na sala de aula, é importante promover a inclusão nas escolas evitando adaptações infantilizadas e sem contextualização com a vivência e saber dos sujeitos. É necessário apostar na expectativa de sucesso dos estudantes e incluir de fato todos na aprendizagem significativa. Importa ressaltar, ademais, que a formação de professores é primordial para o acesso ao

conhecimento sobre políticas de inclusão e sua aplicabilidade em contextos educativos.

3 Considerações finais

Constataram-se nas referências pesquisadas e no desenvolvimento das práticas, que há possibilidade de trabalhar de forma inclusiva, pautada na flexibilidade e no diálogo, partindo do meio entre para o meio em torno dos indivíduos, destacando aqui o ensino da Geografia.

A Geografia existe no cotidiano dos sujeitos e sofre transformações ao longo do tempo. Isso ocorre devido às mudanças no estilo de vida e na cultura que levam as pessoas a adotarem novos hábitos. No entanto, o ensino desse componente curricular não acompanha essas mudanças e precisa de uma reestruturação nas práticas desenvolvidas para que o estudante se aproprie realmente das habilidades e competências necessárias para seu desenvolvimento pleno enquanto ser social e protagonista da sua história.

Outro fator fundamental é a mudança de paradigma que precisa ser ajustado para uma educação inclusiva que tem como premissa o desenvolvimento do trabalho em equipe. Precisamos de uma troca de experiências, do compartilhamento de experiências, de proporcionar situações geradoras e desafiadoras que exijam do estudante uma construção efetiva na sua aprendizagem. Também é primordial a valorização do conhecimento prévio dos educandos proporcionando-lhes diversas oportunidades para ampliar seus conhecimentos.

As atividades praticadas fornecem motivações e formas de ação, realizadas em situações de ensino e aprendizagem, reflexões e impressões que a experiência educacional pode proporcionar.

Por fim, é possível planejar aulas de Geografia de forma abrangente que tenha como ponto de partida o lugar de vivência do sujeito, que estimule as mudanças metodológicas necessárias e

estímulo o trabalho protagonista dos discentes para a geração de conhecimento. Os estudantes não devem apenas ser capazes de ler e escrever, mas podem ser capacitados a perceber o conhecimento sobre o mundo, os eventos, analisá-los com seus próprios critérios e afirmar suas posições sobre eles.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 abr.2022.

BRASIL. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 abr.2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Anátale. As redes sociais na construção da imagem do sujeito. Portal de Divulgação Científica do IPUSP. 2017. *Online*. Disponível em: <https://www.ip.usp.br/revistapsico.usp/index.php/8-sociedade/95-as-redes-sociais-na-construcao-da-imagem-do-sujeito.html>. Acesso em: 02 abr.2022.

KAERCHER, Nestor André. Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. E. O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MINGOTE, Marney; RAQUEL, Martha. Desafios e possibilidades: o ensino de Geografia na perspectiva da Educação

Inclusiva no 6º ano do ensino fundamental II. Caderno Intersaberes, v. 7, n. 12, p. 85-100, 2018. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1155>. Acesso em: 02 abr. 2022.

REGO, Nelson. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 46-53, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6780>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção- 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. Torto arado. São Paulo: Todavia, 2019.

DE UMA MUDANÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA ESPAÇOS ESCOLARES DE MUDANÇA: RESSIGNIFICANDO AMBIENTES EM UMA EMEI¹

Laura Cristina Noal Madalozzo²

Jaqueline Lovatel³

1 Considerações iniciais

O capítulo em questão aborda a importância do planejamento e organização dos espaços externos das escolas de Educação Infantil de modo a transformá-los em saudáveis ambientes de trocas cognitivas, afetivas e sociais. Ao se adequar o meio para que este seja melhor utilizado e explorado, os

- 1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.
- 2 Doutoranda em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestra em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Leitura, Análise, Produção e Reescritura Textual pela Universidade Regional Integrada (URI). Especialista em Teorias Linguísticas Contemporâneas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Regional Integrada (URI-RS). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: laura.madalozzo@vacaria.ifrs.edu.br.
- 3 Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais e Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Docente na rede municipal de educação de Vacaria-RS. E-mail: jaquelovelat@gmail.com.

docentes podem vislumbrar mais possibilidades de atividades ao ar livre em suas aulas e, as crianças podem desenvolver ainda mais as suas potencialidades.

Conforme esclarece Horn (2004), a forma como esses espaços são planejados e organizados em cada escola reflete as concepções de criança e de educação por elas vivenciadas. Sendo assim, pensar, planejar e organizar os espaços escolares na Educação Infantil é uma condição fundamental para que as crianças se sintam acolhidas nesses ambientes e avancem qualitativamente em suas aprendizagens garantindo que tenham boas experiências e memórias.

Indubitavelmente, as crianças sentem-se mais libertas e agem de forma mais criativa quando não estão em ambientes fechados. Os planejamentos de atividades ao ar livre são validados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seus campos de experiências e direitos de aprendizagem.

Levando em consideração todas as reflexões acerca dessa temática, buscou-se colocar em prática esses preceitos em uma escola de Educação Infantil da rede pública do município de Vacaria-RS por meio de um processo de ressignificação dos seus espaços externos imaginando uma melhor forma de utilizá-los, considerando os benefícios de se terem áreas nas quais o encontro com a natureza seja possível, otimizando assim, os espaços disponíveis. Tal mudança traz um propósito educativo/recreativo bem elaborado perante o qual os docentes poderão propiciar atividades pedagógicas planejadas, agradáveis e prazerosas.

Assim, a questão norteadora foi: que mudanças podem ser feitas nos espaços externos de uma escola de Educação Infantil para ressignificar⁴ esses ambientes e torná-los áreas melhor exploradas pelas crianças favorecendo a ludicidade e a aprendizagem?

Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos para

⁴ Neste trabalho, a palavra ressignificar adquire uma carga semântica de maior “vivacidade” no sentido de atribuir uma nova significação mais profícua e específica para cada espaço externo da escola buscando o seu melhor aproveitamento.

a ressignificação dos ambientes externos da escola em que foi aplicada a prática pedagógica: fazer um canteiro com o plantio de ervas aromáticas e medicinais proporcionando novas experiências sensoriais; restaurar e pintar as calçadas criando circuitos coloridos que favoreçam o desenvolvimento psicomotor das crianças; pintar algumas paredes com tinta lousa que simula um quadro negro no qual as crianças podem usar giz para escrever, pintar e desenhar, auxiliando o desenvolvimento da sua coordenação motora fina; revitalizar os parquinhos já existentes, reorganizar o espaço e reconstruir a caixa de areia buscando mais beleza e segurança para o ambiente externo; plantar árvores regionais que, além da sombra, também darão frutas para serem degustadas e/ou alguns elementos que servirão para o brincar heurístico das crianças, fazendo com que observem o seu crescimento e verifiquem as diferentes épocas do ano nas suas mudanças e saboreiem seus frutos despertando a sua consciência ambiental e, criar um parque sonoro, com instrumentos musicais alternativos a partir de sucatas, em que as crianças possam interagir utilizando a linguagem musical como maneira de comunicação e socialização.

2 As normativas sobre os espaços externos na Educação Infantil e os benefícios dessa ressignificação

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), toda criança, na Educação Infantil, deve ter assegurado o direito a atividades que possam garantir seu desenvolvimento autônomo, através de brincadeiras e interações, sendo que muitas delas podem ser desenvolvidas no contato direto com a natureza, em espaços amplos e abertos, favorecendo, desta maneira, a possibilidade de aprender de forma simples e agradável, podendo destacar:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar

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

Aprofundando-se no estudo do pilar que organiza os seis Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento da BNCC (2018) que direcionam a garantia das crianças, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, comprova-se que todos eles são possíveis e muitas vezes favorecidos, se realizados através de atividades no espaço físico externo das escolas.

Dessa forma, é direito das crianças, poder imaginar, criar, socializar umas com as outras e vivenciar todas as aprendizagens nos mais variados espaços escolares, de maneira a construir vivências que contribuam para a sua formação e de suas identidades.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a incluir legalmente a Educação Infantil como participante da Educação Básica, sendo reconhecida como a primeira etapa na qual se inicia um processo de reconhecimento do pedagogo presente para que, além do cuidar a criança, tenha acesso ao aprender aliado ao brincar.

Partindo da visão de assegurar aprendizagens vivenciando o cotidiano das crianças, pode-se perceber e entender a importância que têm as atividades realizadas em espaço aberto, onde elas são encorajadas a se apropriar dos conhecimentos do mundo.

Sabe-se que, muitas vezes, os espaços de uma escola são divididos entre o interno como sendo local de estudos e aprendizagem e o externo somente como área de lazer e recreação. Estudos mostram que esses pré-concebidos não deveriam existir, pois todos os locais são importantes para a troca de experiências e socialização, o que possibilita agregar saberes múltiplos.

Para tanto, existem documentos que estabelecem alguns princípios relevantes. É o caso do Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, CNE, 2010), o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa de ensino. Nesse documento podemos ter

uma regulamentação em que se percebe a relevância de espaços bem organizados, que disponham de estruturas e materiais que auxiliem nas atividades entre as crianças, independente de estes estarem na parte interna ou no pátio das escolas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os espaços externos das escolas de Educação Infantil podem e devem sim, ser vistos como locais ricos em possibilidades no que tange às propostas pedagógicas, conforme corroboram os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009):

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. [...] espaços externos bem cuidados, como jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao cuidado com a natureza e a necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (MEC/SEB, 2009, p. 50).

Faz-se necessário respeitar as necessidades das crianças, proporcionando a elas todas as possibilidades de convivência com seus pares nos mais diversos locais que fazem parte do espaço escolar, estando estes ajustados para propiciar diferentes experiências aos educandos em que sejam capazes de lidar com situações diferenciadas favorecendo descobertas significativas e prazerosas.

A utilização de diferentes espaços na Educação Infantil pode trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento das crianças. Os pátios externos, por exemplo, são riquíssimos ambientes para o aprimoramento de habilidades, pois estando em locais abertos, em contato com a natureza, é possível estimular ainda mais o brincar e aprender utilizando a imaginação, explorando os espaços e fazendo uso dos diferentes elementos nele encontrados, ampliando o interesse pelo novo e aguçando sua criatividade. Cada vez mais, vê-se a necessidade de se ter espaços ressignificados, ou seja, fora de um padrão de áreas internas, com elementos da natureza, onde as crianças possam colocar todo seu potencial imaginativo e criar brinquedos não estruturados.

Brincando de faz de conta e criando seu próprio universo no qual simples elementos podem se tornar grandes e valiosos tesouros, as crianças criam sua própria história e acumulam conhecimentos que vão fazer a diferença em sua vida adulta, conforme nos ratificam as autoras Barbosa e Horn (2022, p. 25) “Quando demonstram suas curiosidades e são incentivadas pelos adultos, elas tornam-se interessadas nos insetos, nas pedrinhas, nas folhas, nos galhos, e passam a manter a atenção sobre seus processos de vida”.

A quantidade de atividades possíveis de serem realizadas no espaço externo é imensa, porém, há necessidade de elas serem pensadas e elaboradas em locais planejados pois, “quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças” (BARBOSA, 2006, p. 124).

Sendo assim, o fato de se realizar atividades em contato com a natureza pode permitir à criança uma maior liberdade de criação, um brincar ao ar livre em que possa experimentar todas sensações importantes para seu desenvolvimento, expressando sentimentos e vivências de forma não abstrata, sentindo as diferentes fragrâncias, toques, texturas, cores e sabores, aumentado até mesmo a sua imunidade natural uma vez que, segundo Barbosa e Horn (2022, p. 54), “os pátios, jardins e quintais são laboratórios abertos, ao ar livre, para as crianças intercambiarem com a natureza”.

A afirmativa de que “a dificuldade de muitas famílias em possibilitar às suas crianças espaços lúdicos e condizentes com a vida infantil pode ser superada na escola infantil” (HORN; BARBOSA, 2022, p. 7), é bastante válida, uma vez que muitas crianças passam a maior parte de seu dia na escola, nada melhor que a instituição propicie um espaço agradável para que se sintam acolhidas e tenham uma infância prazerosa.

Muito embora seja possível realizar uma infinidade de atividades no ambiente externo de uma escola, torna-se extremamente necessária a conscientização, principalmente por parte dos professores, em reconhecer esse ambiente não apenas

como um espaço de brincadeiras livres, mas também como uma possibilidade para inúmeras atividades planejadas no intuito de melhor explorar a riqueza de oportunidades e alcançar resultados positivos, visto que, “os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica” (HORN, 2004, p. 36), então, cabe ao educador apropriar-se destes como tal e realizar planejamentos beneficiando-se de todas as contingências que forem possíveis para tirar proveito e encantar os estudantes.

3 O planejamento e a organização dos espaços externos

Os espaços devem ser sempre muito bem pensados levando-se em consideração que serão utilizados por crianças. Mesmo que as atividades estejam sendo mediadas e supervisionadas por adultos, é necessário que esses ambientes já estejam previamente organizados. Vários são os fatores que devem ser considerados, tais como: a segurança, o conforto, as possibilidades de interações, de desenvolvimento social e motor, a atração pelo lúdico e pela fantasia e, é claro, a troca de experiências com a finalidade educativa e pedagógica.

Com relação a segurança, é importante observar a organização e escolha do espaço, levando-se em conta a proteção e bem-estar dos educandos, uma vez que, na Educação Infantil, o cuidado vem atrelado ao aprendizado e ao brincar, cabendo ao professor elaborar atividades em espaços criados primando sempre pela integridade física das crianças.

Haetinger (2005) esclarece que devemos levar em consideração diversas argumentações para proporcionar espaços destinados à utilização das crianças, verificando sempre se possuem segurança o suficiente para recebê-las ou se são constituídos por materiais que possam oferecer algum risco:

Esses são alguns questionamentos pertinentes para o devido preparo dos espaços escolares. Lembre que um lugar inseguro limita a atuação e a movimentação das crianças. Mas também

não deixe que o cuidado excessivo passe a ser um elemento limitador das explorações do ambiente por parte dos alunos. (HAETINGER, 2005, p. 33).

Assim, é importante que a criança esteja protegida de quedas ou de lugares perigosos, mas também não se pode impedi-la de explorar o ambiente com receio de que algo aconteça. Ela precisa fazer algum esforço para perceber quais são os seus limites, testar possibilidades, correr e pular, caso contrário o espaço deixa de ser interessante e perde seu propósito de aprendizagem e ludicidade.

Segundo Horn (2017) é muito importante que exista uma organização dos espaços, em que as brincadeiras sejam o principal ponto a ser pensado e, além disso, estes estejam ocupados com materiais que instiguem e desafiem as crianças para inúmeras e ricas convivências, não podendo deixar de lado, obviamente, elementos da natureza para serem utilizados como brinquedos não estruturados que auxiliarão em seu desenvolvimento.

Muitas são as crianças que permanecem na escola por um período superior a dez horas, durante cinco dias da semana, praticamente o ano todo, então, de certa forma, cabe à escola ofertar possibilidades de tornar esse período algo prazeroso. Sabe-se da importância das crianças conviverem com áreas verdes, terem contato com a terra, poderem observar as diferentes formas de vida existentes na natureza. Porém, é necessário ter um cuidado especial pois elas não têm noção do perigo e cabe aos adultos protegê-las do que pode ser nocivo ou causar algum ferimento, conforme destaca Haetinger (2005, p. 33-34):

Quando organizamos os espaços da escola, também é preciso pensar na saúde dos educandos. As atividades ao ar livre e as áreas verdes são bastante saudáveis. Porém deve-se evitar plantas venenosas, exóticas ou com espinhos e folhas e galhos pontiagudos.

Desta forma, ao se organizar um espaço verde, seja com árvores e arbustos ou mesmo um canteiro de ervas, é muito importante selecionar bem as espécies que serão inseridas no espaço consultando-se especialistas na área, pois estas serão manipuladas

por crianças.

“O pátio é o habitat do jogo livre, lugar de encontro com a vida social, com o mundo da natureza e com as manifestações culturais, esportivas, musicais [...]” (BARBOSA; HORN, 2022, p. 88). Desta forma, devemos primar para que as atividades realizadas nesse espaço, sejam elas mediadas ou não, possam promover a socialização, além de serem prazerosas às crianças produzindo memórias afetivas que farão a diferença quando adultos.

4 As transformações planejadas para os espaços externos da escola e o relato da prática pedagógica

O trabalho foi desenvolvido em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino localizada em um bairro periférico da cidade de Vacaria que apresenta grande diversidade religiosa. Existem núcleos católicos, evangélicos, luteranos, adventistas, umbandistas e testemunhas de Jeová. Uma crença bem difundida na região é a cura de doenças por meio de benzimentos e simpatias com ervas medicinais e orações feitas por curandeiros populares que ali residem.

As 136 crianças atendidas por essa EMEI são provenientes de famílias com renda entre 1 a 5 salários mínimos. Em relação à escolaridade, percebe-se que grande parte dos responsáveis possuem Ensino Médio completo e são participativos na vida escolar de seus filhos.

Foram planejadas seis mudanças nos espaços externos da escola, a saber:

1^a) Paredes externas transformadas em quadros negros: Em três paredes da escola foi utilizada a tinta lousa que as deixa como se fossem quadros negros, sendo uma delas localizada na área externa coberta junto à entrada da porta principal, pontuando que este local foi estrategicamente escolhido para que, a arte ali pintada pelas crianças seja apreciada por todos os transeuntes. Os outros dois “quadros negros” estão localizados junto ao pátio dos fundos

e de uma lateral, locais com pouco acesso ao público externo, mas muito frequentados pelas professoras e crianças no dia a dia.

2^a) Pinturas de circuitos psicomotores nas calçadas: Na entrada frontal que se encontra logo à esquerda, foi pintado um grande circuito possibilitando a realização de atividades psicomotoras com as crianças, no qual elas podem andar em linhas retas, curvas, zigue-zague e também saltando dentro e fora de círculos onde foi desenhado algumas pegadas para frente, para trás, para direita e para esquerda.

Ao lado direito foi revitalizado um circuito de habilidades preexistente, porém desbotado pelo tempo, nele há o desenho de uma grande flor com folhas que possuem a numeração de 1 a 9 em que as crianças podem andar e saltar por elas. Já na lateral direita, mais ao fundo, tem-se um circuito psicomotor no qual as crianças podem treinar a coordenação motora ampla, a lateralidade e o equilíbrio. Assim como os outros dois, esse espaço também recebeu uma atenção especial, suas cores foram reavivadas pois se encontravam desgastadas pelo tempo, fazendo surgir novamente a imagem de uma cobrinha enrolada.

3^a) Montagem de um parque sonoro: Em uma das cercas laterais onde fica um outro espaço pouco utilizado da escola, aproveitou-se para a montagem de um pequeno parque sonoro, estruturado em dois paletes de madeira e com sucata arrecadada por meio de doação das próprias famílias das crianças, como painéis, tampas, colheres de pau, formas, bacias, enfim, tudo aquilo que pudesse ser fixado e que auxiliasse na produção de diferentes sons quando manipulado.

Para colorir o parque sonoro, uma empresa do ramo de tintas da cidade atendeu ao pedido da escola e fez uma doação de potes de tinta com a finalidade de pintura e embelezamento tanto dos paletes quanto dos objetos ali fixados.

4^a) Canteiro de plantas aromáticas e medicinais: No pátio que se encontra à direita da escola e que abriga os parquinhos onde as crianças brincam em dias pré-agendados para que todas

as turmas sejam contempladas, foi reservado um espaço para fazer um canteiro de ervas aromáticas e chás, cujo plantio contou com o auxílio das crianças que também ficaram incumbidas de auxiliar no cuidado deste, regando-o e visitando-o com frequência para zelar pela manutenção de seu perfeito estado de conservação.

Convém ressaltar que esse espaço foi pensado e elaborado sempre levando-se em consideração a escolha de plantas que não fossem danosas à saúde das crianças ou que pudessem causar algum desconforto, não sendo utilizadas as de sabor amargo ou picante. Para tanto, realizou-se uma entrevista/pesquisa com uma proprietária de um comércio especializado em venda de plantas das mais variadas espécies que é conhecedora do assunto e também com uma benzedeira da região em que está localizada a escola e que possui um respeitável conhecimento empírico sobre a utilização de diferentes ervas. A fragrância e a produção de flores para embelezar o espaço também foram fatores relevantes na hora de selecionar as espécies que ali foram inseridas.

5ª) Arborização utilizando-se espécies nativas: Ainda pensando em se trabalhar a conscientização das crianças por meio da preservação da natureza, e lembrando que a escola não é muito arborizada e que sombras são sempre bem-vindas quando se está ao sol, em diversos pontos pensou-se em plantar, sempre com o auxílio das crianças, algumas espécies de mudas nativas que, além da sombra, também darão frutas para serem degustadas e alguns elementos que servirão para o brincar heurístico das crianças. Vale destacar, mais uma vez, que também foi feita uma consulta com a proprietária de um comércio do município, especializado em venda de plantas das mais variadas espécies, para ajudar na escolha daquelas que não possuíam espinhos ou qualquer outro fator que pudesse causar dano à saúde das crianças.

6ª) Revitalização do parque externo: Planejou-se a revitalização do parque por meio de uma readequação dos espaços em que já ficam os brinquedos existentes, bem como, a aquisição de um novo parque maior, acompanhada de uma inspeção quanto à segurança do local, e criação de uma caixa de areia coberta.

As transformações feitas no entorno da escola foram em benefício de todas as crianças da EMEI. Porém, para a prática de intervenção da professora pesquisadora, optou-se por trabalhar com uma turma do Berçário III, uma turma do Maternal e duas turmas do Pré I, perfazendo um total de 68 crianças com idades entre 2 a 4 anos.

Assim, após as mudanças realizadas nos espaços acima mencionados, a prática de intervenção pedagógica foi aplicada nos dias 13 e 18 de outubro e 09, 10 e 11 de novembro de 2022, em períodos com duração aproximada de uma a três horas cada. As atividades propostas foram divididas em cinco momentos, cada qual com uma temática e uma turma diferente. Na sequência, será feita uma explanação de como transcorreram esses cinco momentos:

1º Momento) Contação de história e registro utilizando o espaço onde foram pintados os quadros negros:

Esta atividade foi realizada com 17 alunos da turma do Pré I A. O intuito desta prática foi trabalhar os diferentes tipos de linguagens verbais e não verbais, estimulando a criança em sua autonomia para expressar sentimentos através da fala, escuta e desenho.

Primeiramente, todos sentaram-se na calçada, defronte a porta principal da escola, para uma roda de leitura. Nesse local, a mediadora realizou a contação da história “O Livro da Família” do autor Todd Parr. Após o encerramento da leitura, iniciou-se uma roda de conversa na qual cada educando teve a oportunidade de comentar brevemente como via a sua família, podendo relacionar ou não, ao que tinham ouvido.

Por último, as crianças utilizaram a linguagem não verbal desenhando no quadro negro, há pouco pintado, junto a lateral da principal porta de acesso, as suas famílias. Então, foi disponibilizado giz de diversas cores para que elas praticassem a sua criatividade, desenhando ao seu modo, o seu modelo familiar. Nessa ocasião

saíram diversos desenhos, das mais variadas formas, conforme as habilidades de cada criança, instante no qual também tiveram a oportunidade de explicar o que haviam desenhado.

Após todos terem a oportunidade de se expressar verbalmente, foram feitas fotos daquele momento para postar no grupo de whatsapp da turma, possibilitando a todas as famílias a visualização do que haviam produzido, ou seja, o seu fazer artístico. Os desenhos das crianças também permaneceram ali expostos para apreciação daqueles que circulavam presencialmente pelo local.

2º Momento) Atividade psicomotora utilizando circuitos pintados nas calçadas:

A pesquisadora realizou uma aula na qual foram trabalhadas as noções de espaço e tempo, a coordenação viso-motora ampla, o esquema corporal, o freio inibitório e a lateralidade. Participaram dessa atividade 16 estudantes do Pré I B.

Inicialmente, falou-se sobre a localização da escola e foram feitos alguns combinados a fim de se realizar um passeio pela vizinhança. Logo ao sair do portão, as crianças foram comentando sobre a direção que costumavam seguir quando estavam saindo ou chegando da escola diariamente.

Após o retorno, foi a vez de trabalhar o circuito psicomotor, onde as crianças foram estimuladas a realizarem o trajeto ali desenhado, tendo que caminhar em linhas curvas e zigue-zague, além de seguir as pegadas para frente, para trás e para os lados, dentro e fora dos círculos, sempre prestando atenção para seguir a sequência conforme o desenho indicava. Tal fato possibilitou a leitura e a interpretação das representações gráficas que traziam instruções para percorrer a atividade.

3º Momento) Atividade de musicalização no parque sonoro:

A ideia inicial foi fazer uso da musicalidade por meio da

utilização de “instrumentos musicais” não convencionais, dessa forma, foi mediado pela professora pesquisadora, um planejamento no qual as crianças do Berçário III B, sendo estas 13 no total, pudessem explorar os diferentes tipos de sons produzidos por objetos variados (painéis, troncos de bambus, bacias, etc.) fixados em paletes de madeira que foram colocados em uma cerca da escola.

A princípio, foi apresentado o espaço às crianças e liberado para que pudessem o explorar livremente conforme o seu interesse. Passado um tempo, elas foram convidadas a se sentarem na calçada e uma música infantil foi colocada na caixa de som no intuito de que as crianças ouvissem com atenção. Na sequência, foi solicitado a elas que, em pequenos grupos, se aproximassem novamente do parque sonoro e tentassem imitar as batidas da música com os objetos ali dispostos.

Conforme cada grupo fazia a sua apresentação, comentários surgiam sobre quais eram os objetos que possuíam sons mais agudos, estridentes ou então com mais ou menos intensidade, encantando as crianças e fazendo com que se sentissem atraídas por alguns em específico.

4º Momento) Atividade de conscientização ambiental por meio da construção de um canteiro:

Inicialmente, foi idealizado um canteiro com plantas aromáticas e medicinais, em um espaço de fácil acesso às crianças, sendo estas protagonistas em auxiliar no plantio e também no cuidado das mudas ali inseridas, que foram doadas pelo Viveiro Municipal e também pela proprietária de um comércio de plantas especialista no assunto.

Após a terra ser revolvida e adubada pela professora pesquisadora e por uma servente, foi a vez das crianças da turma do Maternal, composta por 17 estudantes, participarem da construção desse espaço plantando as mudas previamente pesquisadas. Nesse contexto, elas puderam ter acesso a diversas plantas que possuíam

cores, texturas e fragrâncias diferentes.

Complementando o que foi supracitado, todas as plantas utilizadas para compor o canteiro foram minuciosamente escolhidas, observando-se a segurança das crianças, não sendo colocada nenhuma espécie prejudicial a elas, bem como, com sabor desagradável, amargo ou picante. Muito embora o espaço não seja grande, foi possível inserir plantas como: alecrim, lavanda, amor perfeito, cânfora, capuchinha, calêndula, cidró, funcho, manjeriço, marcela, melissa, menta, poejo, ora-pro-nóbis, dentre outras.

Após o término do plantio, momento no qual cada criança pode tocar e sentir a textura das folhas e sua fragrância, foi combinado que elas seriam as guardiãs daquele espaço tendo por missão regar as plantas frequentemente e zelar para que, na hora da brincadeira, ninguém pisoteie e corra por cima do canteiro.

Outro ponto importante de ressaltar, é que as plantas do canteiro não serão utilizadas para medicar as crianças, uma vez que isso é proibido e a escola não pode utilizá-las com essa finalidade. O intuito, na verdade, é que elas tenham contato com as diferentes ervas e que sejam repassados os saberes populares acerca de seus benefícios, também para que possam explorar as diferentes cores, texturas, sabores e fragrâncias que possuem. É claro que, com o passar do tempo e com o desenvolvimento das plantas, se algum membro da comunidade escolar quiser levar alguma muda para a sua casa, a escola poderá disponibilizá-la.

5º Momento) Atividade de conscientização ambiental, segundo momento, arborizando a escola:

Seguindo o cronograma de atividades de conscientização ambiental, neste segundo momento foi feito o plantio de diferentes espécies de árvores, visto que a escola é pouco arborizada e necessita de mais sombras, principalmente. A turma que efetuou o plantio foi a mesma que trabalhou na construção do canteiro.

A ideia inicial foi plantar mudas de árvores frutíferas nativas no espaço mais próximo à escola por serem árvores de pequeno porte e, num terreno maior anexo à escola, plantar algumas árvores de grande porte, mais frondosas, e que forneceriam mais sombra.

Após pesquisa e conversa com a proprietária do comércio de plantas, elencaram-se as seguintes espécies para o plantio: goiabeira serrana, cerejeira-do-mato, pitangueira, araçá amarelo, araticum, sete capotes, jacarandá mimoso, cedro rosa, liquidâmbar, pente-de-macaco, entre outros.

Devido ao atraso ocasionado por obra de ampliação da escola, o terreno do espaço anexo ainda está sendo aterrado para ser nivelado. Isso impossibilita o plantio das árvores maiores, restando, por ora, apenas a possibilidade de plantio das árvores frutíferas menores.

Então, após conhecerem e identificarem uma a uma as espécies a plantar, as crianças foram convidadas a auxiliar nesse trabalho colocando as mudas em covas previamente preparadas. Na sequência, elas regaram as mudas que tinham plantado e, novamente, a professora pesquisadora reiterou o compromisso delas cuidarem das plantas ali inseridas e de acompanharem o seu desenvolvimento.

Havia sido planejado um sexto momento em que seria feita a revitalização do parque e inserção de brinquedos novos, mas isso ainda não aconteceu pois, na área prevista, uma obra de aterro e fechamento de parte do terreno da escola não foi concluída a tempo. Tão logo ocorra a finalização da obra, a escola contará com mais um espaço que atenderá a um maior número de crianças que usufruirão do local de forma mais agradável e harmônica. Destacando que, a escola já foi contemplada com brinquedos novos por parte da mantenedora e, assim que o espaço estiver apto a recebê-los, isso será posto em prática.

Vale lembrar que as atividades relatadas foram planejadas, organizadas e executadas pensando-se em uma contribuição metodológica focada na pesquisa-ação proposta por Thiollent

(1986). Esse autor relata que a pesquisa-ação propõe-se a oferecer recursos que organizam a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional de observação, processamento de dados, experimentação, etc, uma vez que, por meio dela, é possível obter uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação completa. Diferente de uma pesquisa convencional em que não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada, a pesquisa-ação propõe a interação entre os partícipes.

5 Avaliando os espaços externos ressignificando e a prática pedagógica

Para analisar de forma clara e precisa os resultados alcançados com as transformações dos espaços externos e com a prática pedagógica descrita, foram aplicados três instrumentos de avaliação por amostragem, a saber: um modelo de questionário para os familiares, um outro modelo de questionário para as servidoras da escola e conversa/desenhos com as crianças contemplando, dessa maneira, a opinião de todos os sujeitos integrantes da comunidade escolar.

O modelo de questionário direcionado aos familiares das crianças continha quatro questões e foi respondido por 12 famílias, 4 pais do Pré I A, 3 pais do Pré I B, 3 pais do Maternal e 2 pais do Berçário III, que foram selecionados por serem familiares que diariamente estão na escola, no momento da entrada e/ou da saída dos seus filhos. Na sequência, relatam-se as perguntas que foram aplicadas a eles e o que pode ser depreendido por meio das análises.

A primeira questão era “Como você avalia as recentes mudanças feitas nos espaços externos da escola?” A resposta para essa questão era do tipo fechada e os pais deveriam avaliar as mudanças como “ruins”, “regulares”, “boas”, “excelentes” ou “nem havia percebido”. Como retorno, obteve-se um total de 12 respostas unânimes, ou seja, 100% dos pais conceituaram as

recentes mudanças realizadas nos espaços externos da escola como “excelentes” evidenciando a satisfação deles com o ambiente educacional.

A segunda questão, do tipo aberta, era atrelada à primeira: “Com base na avaliação que você fez acima, gostaria de comentar algo em específico? Tem algum elogio a fazer ou alguma sugestão para tornar o pátio da escola ainda mais atrativo e adequado para realização de atividades com as crianças?” Nesta, foram feitos muitos elogios, nenhuma crítica e vários comentários construtivos e incentivadores para que se continuem essas melhorias. Para facilitar a visualização das respostas⁵ elaborou-se o seguinte quadro:

Quadro 1. Respostas para a pergunta número 2 (questionário enviado aos familiares).

Famílias	Respostas
A	No meu ponto de vista foi feito grandes melhorias, parabéns, achei muito bom, bem colorido, a minha filha adorou, as pinturas na calçada, as panelas no lastro, a horta, o quadro grande na entrada, super interessante foi bem ocupado o espaço externo da escola, faz muito bem ter contato com a natureza, pegar sol, mexer na terra...
B	Melhor escola já vista, os professores estão de parabéns, fazem um trabalho lindo para nossos pequenos. Minha filha sempre chega com novidades dos trabalhos feitos na escola, sempre conta as coisas que aprende.
C	Achei bem atrativo e interessante, eles terem este espaço, onde possam brincar, se sujar e desenvolver outras habilidades.
D	Gostaria de parabenizar a escola por estas atividades realizadas no espaço externo, tendo em vista ser de extrema importância e aprendizagem para os pequenos.
E	Para mim sim foi ótimo meus filhos gostaram muito. Para meu filho autista foi ótimo mesmo.

⁵ Optou-se por manter os dizeres das famílias de forma genuína. Sendo assim, as respostas dadas não foram transcritas para a norma culta da Língua Portuguesa no intuito de se preservar a fidedignidade dos relatos apresentados.

F	As atividades fora da sala desenvolvem outras potencialidades das crianças, o pátio criativo torna mais legal e cheio de descobertas para os pequenos. Vejo de forma muito positiva essas atividades.
G	Muito criativo, chamou muito a atenção dos pequenos. Em especial cito duas: O quadro de giz na saída da porta, que sempre nos dá alegria ao chegar na escola, e os pés feitos em trilha na calçada lateral, todos saem e querem passar ali, antes da ida para casa. Adorei e copiei em casa, fizemos na calçada com giz.
H	O pátio da escola está muito atrativo para as crianças, o ambiente é perfeito para que eles possam desenvolver a criatividade.
I	A sala de som adorei, ficou muito boa, na verdade gostei de tudo, quanto mais atividades ao ar livre melhor.
J	Nada a comentar. Sobre a estrutura em relação à escola toda, pode-se avaliar em Excelente.
K	Eu acho muito bom as atividades ao ar livre depois de tanto tempo dentro de casa com a pandemia tem que recuperar o tempo e se divertir com os coleguinhas. Eu tenho uma ideia de fazer uma amarelinha, a gente fez na nossa calçada e ele gostou.
L	Acredito ser muito bom para as crianças brincarem, é interessante atividades diferentes ao ar livre.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destacam-se alguns retornos que chamaram a atenção como a resposta da família A cuja resposta vem ao encontro de um dos pontos norteadores do trabalho, ou seja, a importância de se terem diferentes espaços, organizados no pátio da escola, de forma a estimular as crianças e os professores a trabalharem brincando, sempre desenvolvendo importantes habilidades.

Vale ressaltar que a família F também reitera o estudo realizado e a família G, traz um comentário que, além de reafirmar o propósito do trabalho, mostra que essa transformação foi mais além, verificando-se que a ressignificação do espaço externo da escola levou a família a ressignificar também o espaço externo em sua casa, replicando algo simples e deixando o espaço onde habitam também mais atrativo para a criança.

Da mesma forma, a família K, lembrou do tempo em que as crianças tiveram que ficar reclusas durante a pandemia e da necessidade de recuperar vivências ao ar livre, além de, mais uma vez, nos mostrar a importância da ressignificação do espaço externo da escola como uma motivação para ressignificar também o ambiente em que a criança mora.

A terceira pergunta era composta por um questionamento fechado com as opções “sim” e “não” e se estendia para uma questão aberta caso fosse marcada a resposta positiva. Por meio dela, as famílias deveriam dizer se as crianças haviam comentado algo em casa sobre a atividade pedagógica realizada e, após, perguntava-se o que elas disseram. Feita a análise dos dados, constatou-se que a família E, mesmo respondendo negativamente, quis explicar que a criança não havia dito nada porque é autista, mas que era possível perceber a sua alegria, e as demais famílias responderam positivamente, confirmando que as crianças contaram algo sobre as atividades realizadas, conforme é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 2. Respostas para a pergunta número 3 (questionário enviado aos familiares).

Famílias	Respostas
A	A “Z” não sai da escola sem passar pela calçada toda colorida, “passa por aqui, vira ali, os pés para cá e depois vira para lá”. Adora de paixão.
B	Ela chegou falando que aprendeu a plantar florzinhas, e que cuidou delas, e disse que gostou de bater nas panelas.
C	Disse que ajudou a plantar na horta.
D	Ele adorou participar da atividade que envolveu a plantação de chá, também mencionou que gostou da atividade do som de panelas, talheres e outros.
E	Meu filho é autista mas notei que ele estava bem feliz e que gosta do espaço.
F	Ele gostou da atividade proposta, comentou que achou bem divertido.

G	Que a profe fez uma “banda” atividade das panelas tampas, parque sonoro. Tive a oportunidade de vê-lo brincando um dia que o busquei antes.
H	Me contou que tinha muitas flores plantadas e que trouxe um girassol para a gente plantar em casa, para nossa casa ficar bonita também.
I	Sobre as plantas ela amou os morangos, tudo, até me levou lá para ver, em horário que não estava em aula.
J	Foi relatado sobre a horta, onde pode ser utilizado a participação de cada aluno, em relação aos cuidados e preservação dos canteiros da escola.
K	Desenhar foi o que ele mais gostou, muito divertido, diz ele.
L	Disse que adorou brincar no espaço onde tem a bateria de panelas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Todas as doze respostas das famílias puderam demonstrar que realmente as crianças ficaram felizes em participar dessas mudanças e em realizar as atividades propostas nesses novos ambientes.

A quarta questão foi elaborada levando em consideração que muitos pais não gostam de ver seus filhos voltando da escola com roupas sujas e, em alguns casos, chegam a reclamar do ocorrido. Diante desse contexto, foi perguntado aos pais: “Você acha importante realizar atividades pedagógicas fora da sala de aula, mais precisamente no pátio da escola, mesmo que isso implique em seu filho se sujar mais?” Para essa questão optou-se por inserir duas respostas fechadas. A primeira opção era “Sim, mesmo que se sujem estão desenvolvendo as suas potencialidades” e a segunda era “Não, as crianças não deveriam se sujar nas atividades propostas pela escola”. Felizmente, nesse quesito, as doze famílias responderam que sim, mesmo que as crianças se sujem, elas estão desenvolvendo as suas potencialidades. Esse resultado demonstra que, o fato de se sujarem é irrelevante e o que importa mesmo é oportunizar novas experiências a elas.

O modelo de questionário direcionado às servidoras da escola também continha quatro questões muito semelhantes com as que foram respondidas pelas famílias e, da mesma forma, foi

distribuído um quantitativo de doze questionários para quem quisesse responder. Nesse contexto, 3 atendentes, 5 professoras, 1 merendeira, 2 serventes e 1 secretária disponibilizaram-se a responder o questionário.

A primeira questão foi exatamente a mesma do questionário elaborado para as famílias: “Como você avalia as recentes mudanças feitas nos espaços externos da escola?” A resposta para essa questão era do tipo fechada e as servidoras também deveriam avaliar as mudanças como “ruins”, “regulares”, “boas”, “excelentes” ou “nem havia percebido”. Como retorno, de um quantitativo de 12 pessoas, obtiveram-se 9 respostas considerando as mudanças “excelentes”, vindas por parte de 5 professoras, 1 secretária e 3 atendentes e, 3 respostas considerando as mudanças “boas”, vindas de 2 serventes e de 1 merendeira. Embora as respostas “excelentes” não tenham sido alcançadas em sua totalidade, assim como foi percebido nas respostas dadas pelos pais das crianças, considera-se a sua relevância, pois ainda despontam como a maioria representando a opinião de dois terços dos participantes.

Ainda com base na questão um, a questão dois, do tipo aberta, trazia em seu enunciado: “Com base na avaliação que você fez acima, gostaria de comentar algo em específico? Tem algum elogio a fazer ou alguma sugestão para tornar o pátio da escola ainda mais atrativo e adequado para realização de atividades com as crianças?” Nesta, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 3. Respostas para a pergunta número 2 (questionário direcionado às servidoras).

Servidoras	Respostas
A Atendente	As reformas serviram para melhorar o desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças
B Merendeira	Gostaríamos que tivesse mais brinquedos (parquinhos, espaços com sombra, areia) etc.

C Servente	Nesta direção, foram pensados em muitas reestruturações, como aumento do ambiente educacional e aos poucos aumento do vínculo da parte externa, só que falta a manutenção para as crianças pisarem e ter mais recreação de brinquedos funcionais.
D Atendente	Aumentar o parque sonoro, fazer uma nova cerca dividindo o espaço do parquinho em dois novamente.
E Professora	Ficou um ambiente que favoreceu o brincar, descoberta de aprendizagem e interação com o ambiente, cuidado com as plantas, nos dois espaços do parque sonoro e o jardim com as flores e árvores. Sugestão: espaço lúdico na árvore do pátio externo.
F Atendente	Foi muito bom ter algo a mais para as crianças brincarem.
G Professora	As crianças amaram a parede sonora, uma sugestão é a ampliação da mesma.
H Professora	As recentes mudanças feitas nos espaços externos da escola, com certeza aprimoram a função fundamental no desenvolvimento das crianças ao possibilitar a ampliação e a diversidade de suas interações, sejam estas consigo mesmas, com os outros e com os elementos da natureza.
I Secretária	Penso que todas as formas de estímulos são importantíssimas na Educação Infantil. A utilização do material reciclado também é muito interessante, desperta o cuidado com o meio ambiente.
J Professora	No espaço onde foi feito o parque sonoro poderia ser colocado um escorregador, para ser uma alternativa a mais de brincadeira.
K Professora	Trata-se de uma escola pequena em que os espaços são limitados, portanto o trabalho desenvolvido pela professora Jaque trouxe aos mesmos um melhor aproveitamento, assim como opções de diversão aos pequenos.
L Servente	Na medida do possível, a direção está desempenhando seu papel. Em base escolar deveria ter mais brinquedos interativos que integrem as crianças, atendentes, professoras e monitores.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Destas respostas, destaca-se o comentário da merendeira B que vai ao encontro do que estava previsto no planejamento inicial de readequação dos parquinhos, ampliação e construção da caixa

areia, porém, nesse momento, conforme já justificado, ainda não pode ser realizado devido ao atraso no cercamento do pátio e obra de aterro no terreno conjugado à escola.

Também nas respostas da atendente D e da professora G pontua-se algo que já havia sido notado, devido ao tamanho de algumas turmas, a ampliação do parque sonoro precisa ser realizada o quanto antes para poder atender a todas as crianças de forma igualitária.

Quanto a resposta da professora J, talvez após a ampliação do parque sonoro seja possível perceber que o espaço é destinado e organizado com uma finalidade específica e que a ideia de colocar um escorregador ali não é condizente com essa proposta, uma vez que todas as crianças poderão realizar a mesma atividade de musicalização tendo um parque sonoro maior.

Diante do exposto, observa-se no quadro 3, que tivemos 7 sugestões vindas dos participantes B, C, D, E, G, J e L e 8 elogios das servidoras A, E, F, G, H, I, K e L. De um modo geral, afere-se que as mudanças realizadas nos espaços externos da escola foram bem aceitas e que abriram uma possibilidade para novas mudanças, sempre pensando no bem-estar das crianças.

Na questão três, foi a vez de perceber se as crianças que se envolveram com as atividades realizadas fizeram algum comentário após as suas participações. Nesta questão foi inquirido: Você ouviu as crianças comentarem algo sobre as atividades pedagógicas realizadas no pátio da escola tendo a professora Jaque como mediadora?

A esta resposta, tivemos a servente C, a atendente D e a professora G que disseram não ter ouvido nenhum comentário por parte das crianças e as demais servidoras disseram que sim, ouviram relatos e comentários das crianças relacionados às práticas em que atuaram. Ainda como complemento da questão três, foi perguntado: “Se a resposta foi sim, você poderia dizer quais foram os comentários que ouviu?” As respostas estão no próximo quadro:

Quadro 4. Respostas para a pergunta número 3 (questionário direcionado às servidoras).

Servidoras	Respostas
A Atendente	“É muito legal fazer música nas painelas!” “Gostei muito desse lugar” “Podemos vir aqui de novo?”
B Merendeira	Gostaram bastante
C Servente	Até o momento não vi comentários negativos, algum elogio por parte de adultos e alguns pais.
D Atendente	-
E Professora	“Adorei plantar os chás e as florzinhas.”
F Atendente	“Que legal, muito bom.”
G Professora	-
H Professora	“Eu gostei das plantinhas, agora temos que cuidar delas”.
I Secretária	Que gostam de fazer barulhos e andar na calçada pintada.
J Professora	Que foi muito legal brincar de “pular” nos pés e mãos.
K Professora	“Nossa que legal”, “Posso caminhar em cima profe?”, “Adorei fazer barulhinho”.
L Servente	As crianças gostaram, estão sempre brincando nas atividades desenvolvidas pela profe Jaque.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Após analisar as respostas recebidas, evidencia-se que a maioria das servidoras também ouviram comentários positivos por parte das crianças, demonstrando o quanto ficaram satisfeitas com as mudanças.

A quarta e última questão foi elaborada no intuito de investigar o quanto essas mudanças poderiam impactar de alguma forma no trabalho realizado por essas servidoras. Para tanto, primeiramente, foi solicitado que marcassem a sua função na escola e depois comentassem a respeito da temática abordada. As respostas estão reunidas no próximo quadro:

Quadro 5. Respostas para a pergunta número 4 (questionário direcionado às servidoras).

Servidoras	Respostas
A Atendente	Sim, auxilia bastante na rotina diária da turma.
B Merendeira	Merendeira.
C Servente	Acho que não, se organizarem e ter boa vontade torna mais fácil o labuto.
D Atendente	Isso tornou o espaço mais atrativo e estimulante para as crianças.
E Professora	Com certeza, trabalhar o cuidado com o meio ambiente, respeito à natureza, contato com a terra.
F Atendente	Muito bom ter mais opções de espaço e brincadeiras para as crianças.
G Professora	Melhorias e ampliações no pátio externo é muito importante, ajudam no desenvolvimento das crianças assim como proporcionam mais opções para o nosso planejamento de aula.
H Professora	Toda mudança vem agregar o trabalho de um professor, ainda mais quando essa vem recheada de ludicidade, criatividade, elementos sonoros e cuidados com o meio ambiente.

I Secretária	Não.
J Professora	Essas mudanças impactaram positivamente, pois são espaços adequados para ajudar as crianças em seu desenvolvimento motor e sócio emocional.
K Professora	Além de proporcionar novas atividades para os pequenos, essas ações possibilitam o despertar para o processo pedagógico do corpo docente com o intuito de provocar a criatividade e fortalecer a busca pelo conhecimento e novos saberes.
L Servente	-

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Por meio das respostas supracitadas foi possível identificar que as servidoras que não participam das atividades pedagógicas, como serventes, merendeira e secretária não se sentiram inseridas no grupo cujas mudanças nos ambientes poderiam, de alguma forma, impactar no desempenho de suas funções. Houve ainda a servente C que entendeu o “impactar” como algo ruim, algo que pudesse atrapalhar o desenvolvimento de seu trabalho diário, dessa forma colocou que as mudanças quando trabalhadas de forma organizada não trariam prejuízo ou aumento de sua labuta diária.

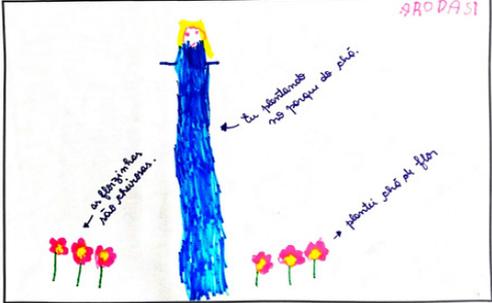
As atendentes A, D e F, afirmam que as adequações no espaço externo foram válidas e que irão facilitar o dia a dia com as crianças no que tange a parte lúdica, das brincadeiras. Já as professoras E, G, H, J e K, expuseram a satisfação em poder contar com esses novos ambientes podendo fazer uso deles não somente como espaços de brincadeiras livres, mas principalmente, como locais de mediar atividades significativas onde é possível vivenciar trocas de experiências que envolvam novos conhecimentos e aprendizagens. Essa afirmação corrobora o comentário de Horn (2004) ao falar que a forma como crianças e adultos ocupam o espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

Na sequência, apresenta-se a opinião das crianças com

relação a essa prática. Para saber o que acharam das mudanças, bem como das atividades propostas nesses ambientes, a professora pesquisadora gravou áudios de suas falas durante esses momentos⁶ e, dias após, solicitou a algumas delas (4 crianças do Maternal e 5 crianças do Prés I) que desenhassem qual ou quais lugares lhes pareciam mais agradáveis. Portanto, ponderou-se a importância de utilizar os desenhos como uma forma de saber a opinião delas, algo necessário levando-se em conta que, conforme BRASIL (2010), toda criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas estabelece sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Assim, utilizando a linguagem não-verbal do desenho, as crianças responderam a seguinte questão: “Qual é o meu espaço preferido na escola após a resignificação?” No quadro a seguir, é possível conferir os desenhos das crianças:

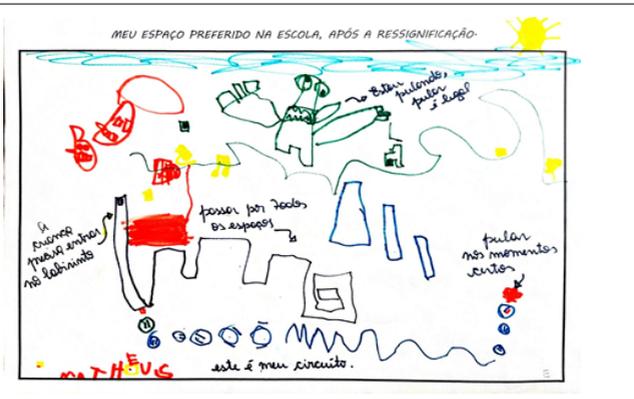
Quadro 6. Respostas das crianças para a pergunta “Qual é o meu espaço preferido na escola após a resignificação?”.

Crianças	Respostas em forma de desenho
A	<p style="text-align: center;">MEU ESPAÇO PREFERIDO NA ESCOLA, APÓS A RESSIGNIFICAÇÃO.</p> 

⁶ Para conferir esse material que contém as vozes dos educandos e alguns registros fotográficos dessas atividades, foi elaborado um audiovisual que está disponível para acesso na plataforma *Youtube* por meio do link: <https://youtu.be/959Zsh3zZmA>.

<p>B</p>	<p>MEU ESPAÇO PREFERIDO NA ESCOLA, APÓS A RESSIGNIFICAÇÃO</p>  <p>Hand-drawn sketch of a school space. The drawing is filled with dense, overlapping green scribbles. There are some handwritten notes in black ink: "o meu espaço preferido" on the left, "o espaço preferido" at the top right, "o espaço preferido" in the middle right, and "Já não sei mais o que é o espaço preferido" at the bottom right.</p>
<p>C</p>	<p>MEU ESPAÇO PREFERIDO NA ESCOLA, APÓS A RESSIGNIFICAÇÃO</p>  <p>Hand-drawn sketch of a school space. It features a sun in the top left, several hearts, and several small figures. Handwritten notes include: "o meu espaço preferido" at the top left, "o meu espaço preferido" in the middle left, "o meu espaço preferido" in the middle right, "o meu espaço preferido" at the bottom right, and "o meu espaço preferido" at the bottom center. There is also a note: "o meu espaço preferido" at the bottom left.</p>
<p>D</p>	<p>MEU ESPAÇO PREFERIDO NA ESCOLA, APÓS A RESSIGNIFICAÇÃO</p>  <p>Hand-drawn sketch of a school space. It features a girl with long braids and a rainbow dress. There are several blue and orange shapes, a sun, and a small figure. Handwritten notes include: "o meu espaço preferido" at the top left, "o meu espaço preferido" in the middle left, "o meu espaço preferido" in the middle right, "o meu espaço preferido" at the bottom right, and "o meu espaço preferido" at the bottom center.</p>

E



F



Frete
e
verso



G	<p>MEU ESPAÇO PREFERIDO NA ESCOLA, APÓS A RESSIGNIFICAÇÃO:</p> <p>RAYA D</p> <ul style="list-style-type: none">→ a abelha gosta das plantas.→ plantei a árvore também→ quando a árvore que eu plantei crescer eu vou subir nela para brincar.→ plantei muitas flores. Umos são pinheiros. Outros são pequeninos.→ este planta eu plantei→ faremos esse espaço ao final
H	<p>MEU ESPAÇO PREFERIDO NA ESCOLA, APÓS A RESSIGNIFICAÇÃO:</p> <p>esta é a parte</p> <p>esta é a parte da água</p> <p>esta é a parte do sol</p> <p>esta é a parte das plantas</p> <p>esta é a parte dos animais</p> <p>esta é a parte do ar</p> <p>esta é a parte da terra</p> <p>esta é a parte do céu</p> <p>esta é a parte do mar</p> <p>esta é a parte do vento</p> <p>esta é a parte da chuva</p> <p>esta é a parte da luz</p> <p>esta é a parte da escuridão</p> <p>esta é a parte da vida</p> <p>esta é a parte da morte</p> <p>esta é a parte do amor</p> <p>esta é a parte do ódio</p> <p>esta é a parte da paz</p> <p>esta é a parte da guerra</p> <p>esta é a parte da justiça</p> <p>esta é a parte da injustiça</p> <p>esta é a parte da verdade</p> <p>esta é a parte da mentira</p> <p>esta é a parte da bondade</p> <p>esta é a parte da crueldade</p> <p>esta é a parte da gentileza</p> <p>esta é a parte da rudeza</p> <p>esta é a parte da humildade</p> <p>esta é a parte da arrogância</p> <p>esta é a parte da simplicidade</p> <p>esta é a parte da complexidade</p> <p>esta é a parte da pureza</p> <p>esta é a parte da impureza</p> <p>esta é a parte da inocência</p> <p>esta é a parte da experiência</p> <p>esta é a parte da ignorância</p> <p>esta é a parte do conhecimento</p> <p>esta é a parte da sabedoria</p> <p>esta é a parte da tolice</p> <p>esta é a parte da inteligência</p> <p>esta é a parte da estupidez</p> <p>esta é a parte da sensibilidade</p> <p>esta é a parte da insensibilidade</p> <p>esta é a parte da empatia</p> <p>esta é a parte da falta de empatia</p> <p>esta é a parte da compaixão</p> <p>esta é a parte da falta de compaixão</p> <p>esta é a parte da generosidade</p> <p>esta é a parte da ganância</p> <p>esta é a parte da generosidade</p> <p>esta é a parte da ganância</p> <p>esta é a parte da generosidade</p> <p>esta é a parte da ganância</p>
I	<p>MEU ESPAÇO PREFERIDO NA ESCOLA, APÓS A RESSIGNIFICAÇÃO:</p> <p>esta é a parte da água</p> <p>esta é a parte da terra</p> <p>esta é a parte do ar</p> <p>esta é a parte do fogo</p> <p>esta é a parte do vento</p> <p>esta é a parte da chuva</p> <p>esta é a parte da luz</p> <p>esta é a parte da escuridão</p> <p>esta é a parte da vida</p> <p>esta é a parte da morte</p> <p>esta é a parte do amor</p> <p>esta é a parte do ódio</p> <p>esta é a parte da paz</p> <p>esta é a parte da guerra</p> <p>esta é a parte da justiça</p> <p>esta é a parte da injustiça</p> <p>esta é a parte da verdade</p> <p>esta é a parte da mentira</p> <p>esta é a parte da bondade</p> <p>esta é a parte da crueldade</p> <p>esta é a parte da gentileza</p> <p>esta é a parte da rudeza</p> <p>esta é a parte da humildade</p> <p>esta é a parte da arrogância</p> <p>esta é a parte da simplicidade</p> <p>esta é a parte da complexidade</p> <p>esta é a parte da pureza</p> <p>esta é a parte da impureza</p> <p>esta é a parte da inocência</p> <p>esta é a parte da experiência</p> <p>esta é a parte da ignorância</p> <p>esta é a parte do conhecimento</p> <p>esta é a parte da sabedoria</p> <p>esta é a parte da tolice</p> <p>esta é a parte da inteligência</p> <p>esta é a parte da estupidez</p> <p>esta é a parte da sensibilidade</p> <p>esta é a parte da insensibilidade</p> <p>esta é a parte da empatia</p> <p>esta é a parte da falta de empatia</p> <p>esta é a parte da compaixão</p> <p>esta é a parte da falta de compaixão</p> <p>esta é a parte da generosidade</p> <p>esta é a parte da ganância</p> <p>esta é a parte da generosidade</p> <p>esta é a parte da ganância</p> <p>esta é a parte da generosidade</p> <p>esta é a parte da ganância</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

As crianças A, G e H, que participaram da organização do canteiro de ervas aromáticas e medicinais e do plantio das árvores elencaram esses espaços como os seus preferidos, sendo que a criança A, pontuou “plantei chá de flor” e “as florzinhas são cheirosas”, além de se desenhar bem grande e colorida, com semblante sorridente “eu plantando no parque de chá”.

A criança G, foi bastante detalhista, percebe-se que reparou no crescimento de algumas plantas “plantei muitas flores, umas estão pequenas, outras já cresceram”, fez questão de retratar uma em especial “esta planta eu plantei” e teve muita criatividade em desenhar uma árvore “plantei a árvore também”, com uma abelha, “a abelha gosta das plantas” assim como um “passarinho, ele gosta do jardim” e o que mais chamou a atenção, se auto desenhou subindo na árvore “quando a árvore que eu plantei crescer, eu vou subir nela para brincar”, demonstrando que estava reconhecendo o espaço como seu e que sabia que a árvore poderia servir como local de diversão.

A criança H deixou subentendido a satisfação em estar ao ar livre “aqui é o sol”, “este é o céu, está bem bonito e azul”, “quando a gente tá lá fora, vê o céu”, “este é o arco íris”, também se desenhou “estou na escola plantando muita plantinha e flor e árvores com meus colegas”, também demonstrou gostar da fragrância das plantas “sou eu e gosto do cheiro das plantas”, além de retratá-las no canteiro, “estas são as plantas”.

A criança C, participou da atividade de contação de história e registro da família, utilizando o espaço onde foram pintados os quadros negros, porém ficou em dúvida se este era seu local preferido, mas também não o descartou, preferindo elencar mais de um deles, desenhou a si mesma “esta sou eu”, membros da família “meu irmão vindo me buscar”, “minha mãe que veio junto” lembrando o momento em que ela os apresentou para o desenho feito durante a atividade, “meu coleguinha”, “minha colega que é minha prima” “esta é a colega”, não esquecendo nem da professora: “Esta é você prof! Dando aula”, lembrou do canteiro de chás e ervas medicinais “as flores são a plantação que eu amei de chá e

flor”, demonstrou gostar do ambiente externo desenhando sol e nuvens “sol bem quente” e também corações “corações porque eu amo a escola”, descrevendo ao final do desenho: “Eu amo fazer trabalhinho na escola! Amei o parque sonoro, gosto do barulho!”

A criança B, participou de outra atividade porém elencou o local preferido sendo o parque sonoro, o qual desenhou e renomeou como “este é o parque das panelas”, reproduzindo “o pau de bater”, “uma panela”, “outra panela”, “todas as rodas são de bater”.

Também a criança E demonstrou preferir outro espaço que não o que realizou a atividade com a professora pesquisadora, reproduzindo o circuito pintado na calçada com riqueza de detalhes “este é meu circuito”, e ainda complementando o espaço com a parte construída da frente da escola que possui um corredor com espaços abertos simulando janelas, “a criança precisa entrar no labirinto”, “passar por todos os espaços” e “pular nos momentos certos”, por fim pontuou que gosta de brincar no local “estou pulando, pular é legal”.

A criança D, reproduziu exatamente a atividade que realizou, desenhou o sol “o sol para ficar bonito”, se auto desenhou “sou eu”, fez nuvens, coração demonstrando afeto e ainda disse “desenhei isto no quadro da porta” acrescentado ao desenho “a porta da escola” e encerrou dizendo “gosto dos quadros da parede da escola”. O relato apresentado é algo que Barbosa (2006) comenta ao explicar que espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em uma medida, a segurança. É em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e, ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica.

Também as crianças F e I não elegeram somente um local como preferido, sendo que a F reproduziu na folha a sua família como havia feito no quadro, “meu pai”, “esta é minha irmã”, e observou um fato novo na hora de desenhar a mãe, “minha mamãe, ela está com braço quebrado” também se desenhou no verso da folha dizendo “estou do outro lado da folha, pois estou na escola” como

se não pudesse estar no mesmo ambiente do restante da família naquele momento. Também disse o porquê de estar desenhando outros espaços: “eu pintei no quadro, mas gosto das plantinhas também”, “eu gosto das plantas, do quadro e de tudo”.

Já a criança I, foi a que mais espaços escolheu como preferidos, “desenhei muitos pois gosto de todos”. No início desenhou o canteiro de chás “este é o lugar dos chás e flores”, em seguida, também reproduziu o “parque sonoro” com seus detalhes, “muitas painéis, colheres e forma de gelo” não esquecendo dos potes nas laterais que servem de apoio para as baquetas, elas são pedaços de bambu e colheres de pau e de plástico “aqui as colheres de bater”. Por fim, foi a vez de desenhar os circuitos “aqui o circuito de colocar os pés” e, também, o desenho revitalizado com os números “esta é a amarelinha”.

Diante dos desenhos feitos pelas crianças e dos relatos colhidos enquanto realizavam a atividade, percebe-se o quanto são especiais e como vivenciam com intensidade esses momentos, pois como pontua Horn (2014, p. 16), “não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente”. Elas retrataram o seu olhar de encantamento para com a escola, dando importância às minúcias dos ambientes transformados. Trata-se de uma demonstração de como se sentem acolhidas no espaço escolar, têm afetividade por quem faz parte dele e também apresentam um senso de pertencimento mostrando que a escola é uma extensão de suas casas. Cada criança, a seu modo, reproduziu as suas preferências, mas, no geral, a resignificação dos espaços externos da escola, para eles, foi fato marcante, sinônimo de liberdade, entretenimento e bem-estar.

6 Considerações finais

Ao longo desse capítulo, foi possível verificar as inúmeras vantagens ao se resignificar os espaços externos de uma Escola de Educação Infantil da rede pública do município de Vacaria,

realizando mudanças para que fossem melhor aproveitados durante a permanência das crianças na escola, oportunizando a ludicidade e a aprendizagem.

Diante do exposto, reconhece-se que qualquer espaço projetado de forma adequada para utilização dos estudantes na Educação Infantil, observando a possibilidade de novas vivências e aprendizagens, vem a ser muito importante para estimular a autonomia, a liberdade e a criatividade tão necessárias para essa fase do desenvolvimento das crianças.

Pode-se dizer que essas mudanças já trouxeram muitos resultados positivos, porém, percebe-se que podem se tornar ainda melhores, buscando-se aperfeiçoamentos em possíveis falhas que vão sendo observadas no transcorrer dos dias, durante a utilização com as crianças.

Trabalhar na educação requer constante aprimoramento e na Educação Infantil, este deve vir acompanhado de muita diversão e criatividade. Ter a oportunidade de observar e vivenciar o prazer e a alegria das crianças em realizar as atividades é algo incomensurável. É gratificante perceber os seus olhos brilhando e refletindo a satisfação de se sentirem acolhidas em ambientes pensados e organizados especialmente para elas. A resignificação dos espaços pode não ser algo muito fácil de se realizar, mas os objetivos alcançados, com certeza, propiciam vivências bastante valiosas comprovando que os resultados são muito positivos.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. Abrindo as portas da escola infantil: Viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB. 2010.

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

HAETINGER, Max Gunther. O universo criativo da criança na educação. São Paulo: Instituto Criar, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da Escola Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

NEUROATIVIDADES: ESTÍMULO CEREBRAL PARA MATURAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS DO PRÉ II¹

Adriana Ferreira Boeira²

Allannah Nayara Gonzatto Valendolf³

1 Considerações iniciais

O homem teve seu cérebro modificado: na forma de pensar e agir, em suas concepções de vida, mundo, sociedade, em seu tamanho e forma: “O homo erectus, do qual evoluiu a espécie humana moderna, apareceu há cerca de dois milhões de anos. Seu cérebro tinha apenas 800 a 900 cm³, em contraste com os 1500 cm³ do atual Homo Sapiens” (JENSEN; NUTT, 2016, p. 35). Porém, isso não tem a ver com a capacidade de inteligência: um cérebro maior ou menor não é fator de medida de inteligência, nem mesmo de potência ou capacidade. Isso tem a ver com a forma, a constância e o grau em que ele é trabalhado, instigado e acionado.

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Vacaria.

2 Doutora em Letras (2016); Mestra em Educação (2008); Especialista em Informática na Educação (2008); Tecnóloga em Processamento de Dados (2001); Licenciada em Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos) (2007); Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria, orientadora. E-mail: adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br.

3 Licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Literatura (2019); Especialista em Neuropsicopedagogia (2020), Especialista em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. E-mail: alana.valendolf@outlook.com.

Considerando que cada pessoa é única, seja estética, moral ou intelectual, Gardner (2010) começou a desenvolver, na década de 90, estudos relacionados às *Inteligências Múltiplas*. Ainda, para o autor “As pessoas não nascem com uma determinada quantidade de inteligência, que serviria como uma espécie de limite. Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência”.

Nesse sentido, o cérebro precisa ser desafiado de forma crescente, ele precisa ser retirado de sua zona de conforto e ser forçado a pensar de maneira incomum, ou seja, de maneira diferente à costumeira, ele precisa pensar “fora da caixa”. Assim, o presente capítulo traz informações das neurociências sobre o funcionamento do cérebro humano e a sua capacidade de se manter jovem, de lidar com diversas situações, de superar eventos traumáticos e de aprender em constância. A tais capacidades adaptativas, se deu o nome de *plasticidade cerebral*, ou seja, o cérebro, órgão do sistema nervoso central “modifica-se de acordo com base no que vivenciamos e focamos nossa atenção [...] essas novas conexões alteram a forma como reagimos e interagimos com o mundo” (SIEGUEL; BRYSON, 2015, p.145).

Exige-se das crianças capacidades adaptativas, sobretudo, quando estão em processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: como as crianças a partir dos seis anos reagem a isso, sendo tal momento marcado pela mudança de escola, professores e rotina? Comumente podem chorar, ter aversão ou desencanto à escola quando grande parte da ludicidade, antes muito explorada, é proposta nas entrelinhas, além de apresentar dificuldades de ambientação, insegurança e sensação de abandono. Para lidar com essa situação, que foi vivenciada pelas filhas de uma das pesquisadoras e gerou a motivação para a realização deste estudo, bem como adquirir novos conhecimentos, a criança terá que desenvolver maturidade emocional e a capacidade de ambientação. “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades”

(BRASIL, 2018, p. 53).

Essa transição acaba por ser benéfica à saúde cerebral, pois o cérebro se mantém saudável, em grande parte, pela inserção da novidade. Quando ele não recebe novas informações, acaba perdendo a chance de desenvolver a sua plasticidade, ou seja, não consegue criar novas conexões, podendo, desse modo, não produzir aprendizado e perder funções necessárias para a sua sobrevivência. Portanto, esse órgão se acostuma com as atividades que lhe são impostas, sendo importante lhe apresentar, por meio das Neuroatividades, também denominadas Neuróbicas, que são caracterizadas por desafios crescentes, uma novidade maior que a anterior, tirando-o de sua zona de conforto. É importante que as crianças ainda na Educação Infantil, especialmente no Pré II, possam participar de ações promovidas pelos professores e pais que busquem ajudá-las posteriormente na transição de etapa da Educação Básica, propiciando a maturação emocional e a capacidade de ambientação, necessárias ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o presente capítulo se propõe a responder à questão: as Neuroatividades, explorando as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010), podem contribuir para o processo de maturação emocional nas crianças do Pré II? Para tanto, a fim de responder à essa indagação, por meio de abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, foi realizada uma intervenção pedagógica com crianças das turmas do Pré II, de uma escola privada de Educação Infantil do município de Vacaria, tendo como objetivo proporcionar Neuroatividades apoiadas nas Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010), a fim de favorecer o desenvolvimento das capacidades de: memória; auto estima; amplitude do mapa mental; senso de localização; espaço e forma; lidar com a competição; ganhar e perder; autorregulação emocional e autonomia ao enfrentar o desafio crescente. Para tanto, as neuroatividades desenvolvidas em cada encontro do período de intervenção pedagógica abordou uma das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010) propondo pequenas mudanças em suas rotinas escolares, a fim de que o

cérebro criasse novas conexões neurais.

O referencial teórico, além da teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010), inclui Vygotsky (1988 e 2007), Leontiev e Luria (2003), assim como Rego (1995) para a compreensão dos conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e maturação; Siegel e Bryson (2015) e Jhensen e Nutt (2016), por sua vez, acrescentam importantes afirmações sobre estudos cerebrais recentes; e por fim, Katz (2010), que proporciona conhecimentos inovadores sobre as Neuroatividades ou Neuróbicas: termo recente e ainda pouco estudado que é baseado em realizar pequenas trocas em atividades rotineiras, tirando o cérebro de sua zona de conforto.

O capítulo apresenta três seções: inicialmente, em *“Esclarecendo os conceitos”*, é possível encontrar quatro subseções; na seção intitulada *“Cérebro: plasticidade e funções”*, aborda-se a anatomia cerebral e a localização de cada local responsável pelo desenvolvimento de cada inteligência (GARDNER, 2010); em seguida, *“Aprendizagem, Desenvolvimento e Maturação”* trata de como se dá a aprendizagem humana, como os seres se desenvolvem, se relacionam com o meio em que vivem e como esse fato promove a maturação desses indivíduos; a subseção *“Inteligências Múltiplas”*, apresenta que inteligências são multiplamente encontradas nos seres humanos e podem ser desenvolvidas e promovidas de acordo com a estimulação cerebral; por fim, em *“Neuroatividades ou Neuróbicas”* vê-se de que modo essas atividades podem contribuir para o processo de aprendizagem, tornando-a mais significativa. Na sequência, a seção *“Percurso Metodológico”* explica como se deu a prática pedagógica conforme a sequência didática. Finalmente, em *“Resultados e Discussões”*, evidencia-se as observações e constatações de comportamentos, falas, impressões, participações, gestos, bem como a captura de imagens durante e após a proposta pedagógica.

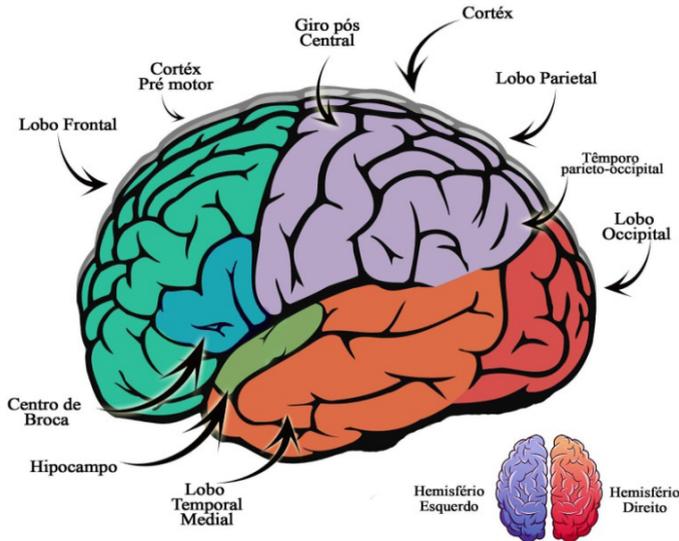
2 Esclarecendo os conceitos

2.1 Cérebro: *plasticidade e funções*

O cérebro, o mais complexo órgão do corpo humano, possui capacidade organizacional incrível. Além de ótimo administrador de si, ele administra um ser humano, que tem demasiadas coisas acontecendo simultaneamente dentro e fora de seu corpo, em uma orquestra muito harmônica e ordenada, pois é ele quem tem a responsabilidade de refletir, pensar, determinar, examinar e controlar todas as demais funções do nosso organismo.

Assim, o cérebro é provido de *plasticidade*, termo “que significava que o cérebro podia ser modificado pela experiência - era moldável como o plástico” (JENSEN; NUTT, 2016, p. 37); e é responsável por funções determinadas para cada área em específico (Figura 1), pela: memória, raciocínio, aprendizagem, linguagem, comunicação, senso de perigo, bem estar, controlar emoções, absorver ou excluir estímulos internos e externos, controlar as funções corporais (como o funcionamento dos órgãos vitais, por exemplo) e propiciar a consciência da existência de si e de outros (sejam coisas, animais, pessoas, objetos).

Figura 1. Anatomia e áreas funcionais do cérebro humano, em destaque para o local de desenvolvimento de cada inteligência. Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) baseado em Gardner (2010).



Essas funções são necessárias para desenvolver habilidades para a convivência e sobrevivência. Ainda, ele funciona de modo reverso: o lado esquerdo coordena o lado direito e vice e versa. As funções são espelhadas pelo lado contrário do funcionamento cerebral. Dessa forma, as funções exercidas pelo nosso corpo, desde o respirar, andar, comer, chorar, fazer circular o sangue ou ter um coração batendo vinte e quatro horas por dia, passam sempre pelo cérebro.

A ativação cerebral ocorre quando os neurônios ligam-se entre si, como em uma rede, e em todas as vezes em que o cérebro depara-se a algo novo, possibilitando-o a pensar diferente, sair de sua zona de conforto, fazer novas ligações, criar novas perspectivas, experimentar novas sensações e aprender. “As mudanças começam milissegundos depois de aprender algo novo e podem ocorrer durante um período de minutos e horas” (JENSEN; NUTT, 2016, p. 50). É nesse momento, portanto, que a aprendizagem ocorre,

e é também nesse momento que o cérebro se torna mais eficaz e consegue fazer com que o humano portador dele, consiga lidar com as condições de sua evolução. Assim, de acordo com Jensen e Nutt (2016, p. 68) “A aprendizagem precoce produz mudanças plásticas na estrutura do cérebro em desenvolvimento”. Deste modo, a próxima seção trata dos conceitos: aprendizagem, desenvolvimento e maturação.

2.2 Aprendizagem, desenvolvimento e maturação

Para Vygotsky (2007), o que aprendemos está intimamente ligado ao ambiente em que estamos inseridos, além das trocas feitas com nossos pares e com o próprio espaço. Assim, exemplifica que essa troca é cíclica, ou seja, ela acontece sempre que há uma interação e esse fato muda o homem, que muda o meio e que lhes faz mudar novamente, em uma interação íntima e próspera. Vygotsky (2007) elenca diferentes níveis de desenvolvimento: há algumas tarefas que podem ser feitas de maneira individual, pois estas correspondem ao *nível de desenvolvimento real*, ou seja, aquelas habilidades que são propriamente de cada ser humano, dentro de suas possibilidades, fora do coletivo, que aparecerão no decorrer do processo, conforme serão estabelecidas as relações do indivíduo com a sua cultura e com seus pares; e há outras tarefas que dependem de serem realizadas com a ajuda de outra pessoa, que pode atuar como um facilitador, para que se alcance o *nível de desenvolvimento potencial*.

Alinhainvisívelentreosdiferentesníveisdesenvolvimento, o real e o potencial, é denominada pelo o autor (2007) como *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), marcada pela capacidade de interação e troca que ocorre em caráter dinâmico e de constante aprendizado, levando em conta as capacidades e potencialidades de cada ser tido como único em suas condições e seus diferentes níveis de desenvolvimento. Desse modo, há a possibilidade de se estar em um nível ou outro e aprimorá-lo de acordo com o modo em que ocorre a interação, isso pode ser definido como um processo em constante mudança.

Ainda, outro fator a ser destacado na relação da aprendizagem e desenvolvimento humano, é a maturação, uma vez que “O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos” (VYGOTSKY, 1988, p. 104). Portanto, por meio do planejamento e da intervenção pedagógica, considerando a maturação e o desenvolvimento real e potencial das crianças, o professor atua na ZDP, conhecendo-a, respeitando-a e promovendo o desenvolvimento. Portanto, as propostas pedagógicas planejadas e mediadas pelo professor, na interação, têm o papel de impulsionar o desenvolvimento, a partir dos saberes das crianças, da percepção das suas individualidades, ao mesmo tempo que os desafia ao aproximá-los do objeto de conhecimento, buscando sempre promover a melhor e mais humana forma de aquisição do aprendizado. Para isso, pode-se considerar as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010), conforme apresenta a próxima seção.

2.3 Inteligências múltiplas

A teoria das Inteligências Múltiplas (IM) foi defendida por Gardner (2010) de modo a buscar uma nova linha de pensamento acerca da inteligência e potencializar as capacidades humanas no que diz respeito ao aprendizado. Assim como o conhecimento não pode ser mensurado, pois depende de muitos fatores como a vivência de mundo, bagagem histórica, culturas e experiências que possui em si ou na troca com os seus pares, a inteligência é algo inato, ou seja, ela já nasce em cada um, porém, pode ser aprimorada e modificada por meio de estímulos constantes e em grau de desafio crescente, assim como ao desenvolver a sociabilidade e trocas de interesses entre o meio e as outras espécies que nele vivem.

Portanto, em 1995, o autor passou a considerar que todas as pessoas possuem IM, algumas mais desenvolvidas em determinada pessoa, outras menos, porém, passíveis de serem estimuladas, observando os processos naturais de desenvolvimento das

capacidades humanas relacionadas ao aprender e ao desenvolver as suas potencialidades. Desse modo, Gardner (2010) apresenta nove inteligências: lógico-matemática, linguística, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, cinestésica - corporal, naturalista e existencialista (Quadro 1):

Quadro 1. As Inteligências Múltiplas, sua descrição e a localização no cérebro.

Inteligência	Localização no Cérebro	Descrição
<i>Lógico-matemática</i>	Hipocampo, no lobo temporal medial e nas redes pré-frontais (zonas não linguísticas).	Permite que um indivíduo possa resolver questões matemáticas por meio do raciocínio lógico, pensamento estratégico para resolução de problemas matemáticos, detecção de padrões, esquemas ou associações, sem a necessidade de ter contato com algo material, ou seja, pode-se resolver todas essas habilidades de forma abstrata.
<i>Linguística</i>	Lobo frontal, em um local chamado “centro de broca”.	Permite desenvolver uma linguagem própria, criando uma perspectiva individual e pessoal da própria existência, além de torná-lo capaz de expressar-se por meio da fala ou escrita, sendo capaz de compreender de forma efetiva as funções de linguagem: contar histórias, relatar fatos, posicionar-se, questionar teorias ou ideias pré estabelecidas, transmitir opiniões e demonstrar personalidade, persuasão, conquista e convencimento, através da argumentação.
<i>Espacial</i>	Região têmporo-parieto-occipital.	Capacita a situar-se no espaço, de formar mapas mentais e transpô-los para a realidade de modo a operar essa inteligência abstrata até trazê-la à concretude. Quem a possui, é capaz de projetar distâncias, localizar-se em determinado local, traçar uma linha entre dois pontos e percorrê-la de modo a fazer com que seu cérebro possa guiá-lo por este caminho, ainda é possível que a pessoa possa interpretar formas, espaços, encaixes, cores e tempo, utilizando das projeções imaginárias ou reais.

<i>Musical</i>	Hemisfério direito cerebral.	Desenvolve a sensibilidade em perceber ou identificar sons e ser capaz de diferenciá-los ou reproduzi-los. Essa habilidade permite que sejam capazes de expressar e despertar sentimentos, sensações e emoções, além de reconhecer timbres e sons, e poder compor músicas ou peças musicais.
<i>Interpessoal</i>	Essa função está distribuída no cérebro, ou seja, ela não está concentrada em um único local, a depender da avaliação do momento/situação vivenciada e da combinação de um ou mais sentimentos.	Torna capaz de perceber o outro, em situação de empatia, solidariedade, observar e analisar sentimentos, gostos, desejos, intenções e emoções alheias e dessa forma agir e responder de forma efetiva a tais situações. Desse modo, pode-se desenvolver em consequente a inteligência intrapessoal, pois, é possível se auto avaliar e dimensionar a sua própria imagem, ou a imagem que passa sobre si, mediante suas ações.
<i>Intrapessoal</i>	Lobos frontais.	Desenvolve autoconhecimento e a percepção como único. Isso quer dizer que o indivíduo se torna capaz de reconhecer a si mesmo, suas limitações, aspirações e superações. Portanto, ao desenvolvê-la, pode-se mudar o meio em que vive de acordo com suas discordâncias ou aceitá-lo, por estar de acordo com o que pensa e vivencia, projetando perspectivas, sonhos e aspirações, em decorrência de suas vontades e projetos pessoais.
<i>Cinestésica/ Corporal</i>	Giro pós-central, córtex pré-motor.	Promove a habilidade de realizar movimentos controlados e/ou coordenados, usando a coordenação motora fina ou global, produzindo ou reproduzindo movimentos de maneira alternada ou ritmada. Logo é possível realizar diferentes movimentos corporais, utilizando-se de diferentes membros, de maneira sincrônica ou assíncrona. Ao desenvolver essa capacidade, pode-se entender qual é o lado dominante: destro, canhoto ou ambidestro e utilizar tais características para aprimorar a qualidade de seus movimentos.

<i>Naturalista</i>	Hemisfério direito.	Capacita para observar e compreender o ambiente, isso está relacionado à percepção, classificação e identificação da flora e fauna. Por meio dela, pode-se reconhecer e diferenciar animais, plantas, vegetais, campos, árvores, florestas e reconhecer-se como parte do ecossistema, da cadeia alimentar e da responsabilidade pela diversidade ambiental.
<i>Existencialista</i>	Córtex.	Desenvolve as seguintes reflexões: de onde viemos? onde estamos? para onde vamos? Isso quer dizer que capacita a refletir de maneira profunda sobre crenças, ideais, práticas sociais e culturais, valores, crescimento, admiração, cuidados pessoais e intrapessoais. Essa inteligência está intimamente ligada às demais, pois, é um acoplamento de todas as outras, permitindo compreender que tudo é cíclico, ou seja, tem início, meio e fim.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) baseado em Gardner (2010).

Portanto, ao serem apresentadas e estimuladas, as IM podem ser desenvolvidas em todos e para todos os indivíduos, pois a capacidade de aprendizado é infundável de acordo com a teoria da *plasticidade* cerebral, explicada por Siegel e Bryson (2015). Logo, devem ser observadas as particularidades e a promoção de desafios crescentes e fora da sequência comum, costumeira ou automática, para que assim, o cérebro mantenha-se em constante estimulação e desenvolvimento.

Assim, conforme segue, podem ser observadas atividades denominadas e discutidas na sessão “Neuroatividades ou Neuróbicas”, que podem ser promovidas por meio de tarefas direcionadas e não usuais, a desenvolver determinada Inteligência, ou para que sejam decorrentes de outras estimulações, buscando desenvolver capacidades secundárias, a saber se a maturação emocional é uma delas, segundo as investigações desta pesquisa.

2.4 Neuroatividades ou neuróbicas

A prática da neuroatividade ou neuróbica possui pesquisas ainda recentes, seu pioneiro de pesquisa é Lawrence C. Katz, que nos anos 2000, iniciou os registros e estudos como forma de prevenção ao envelhecimento cerebral, o retardo ou a paralisia do declínio das funções neurológicas, além de outros benefícios. Com o passar dos anos, as sinapses vão restringindo suas capacidades, o cérebro passa a não ser tão estimulado como na juventude ou na infância. Nessa fase, o cérebro já passou por inúmeras experiências, assim, a novidade passa a ser algo escasso, sendo, portanto, necessárias atividades - que em seu efeito, se assemelham aos benefícios de atividades físicas ao corpo e mente - para que o cérebro permaneça em atividade e garanta a jovialidade desse órgão. Assim, “A atividade neuróbica tem como objetivo ajudá-lo a manter um nível permanente de capacidade, força e flexibilidade mental à medida que vai ficando mais velho” (KATZ; RUBIM, 2010, p.11).

Cientificamente, as atividades neuróbicas podem ser explicadas inicialmente pela importância do córtex, que é onde ocorre o aprendizado. Essas informações, que são recebidas pelos órgãos dos sentidos, são dissipadas pelo cérebro, para que cada uma das áreas seja responsável por processar as informações. Tal processo ocorre porque existem circuitos neurais, que são nutridos pelas neurotrofinas. Então, quanto mais informações são processadas, quanto mais novidades são incluídas nas rotinas, ocorrem mais estimulação sensorial, fazendo com que aumente a produção de novos padrões e novas associações, dessa forma, o cérebro é exposto a desafios, ou seja, ele estará sendo exercitado, em uma espécie de ginástica cerebral.

Estudos de imagens do cérebro mostram que novas tarefas ativam grandes áreas do córtex, indicando níveis maiores de atividade cerebral em várias áreas distintas. Essa atividade declina quando a tarefa se torna rotineira e automática. O ‘poder do cérebro’ manifesta-se com maior intensidade nas tarefas novas que nas rotineiras (KATZ; RUBIM, 2010, p. 39).

Há muitas maneiras de se realizar as atividades neuróbicas, pois elas baseiam-se em pequenas trocas nas atividades do dia a dia como forma de tirar o cérebro do piloto automático. Trocar o lugar de guardar as chaves de casa é um exemplo de neuroatividade, quando elas são deixadas no mesmo lugar, o cérebro está acostumado a procurar no local de costume. Nesse sentido, ao percorrer o mesmo caminho para ir à escola ou ao trabalho, o mapa mental e a memória de rotina não permitem observar novas fachadas de lojas, formatos dos prédios, os latidos dos cachorros, as plantas, os buracos na pista, os cheiros da padaria na esquina, por exemplo. Portanto, ao inserir uma novidade em atividades cotidianas, o cérebro está sendo renovado de forma subjetiva, e nos cinco sentidos: olfato, tato, paladar, audição e visão, além de aguçar demais áreas como o aumento da capacidade de lidar com situações, aumento do vocabulário interno, a expansão do mapa mental, memória, interação social, autoestima, o pensamento estratégico, entre outros.

Desse modo, tais tarefas consistem em desenvolver atividades que não são comuns no dia a dia, que envolvam a novidade e seja possível a ativação de áreas menos utilizadas no cérebro, combinando um ou mais sentidos, transformando assim, as atividades rotineiras em algo inesperado e incomum, deixando de lado as padronizações que faziam com que essas atividades fossem realizadas de modo automático, utilizando a memória motora, sensorial, olfativa, auditiva.

3 Percurso metodológico

A abordagem metodológica empregada foi empírica, de caráter qualitativo, a partir da pesquisa-ação, a qual buscou investigar a capacidade de maturação emocional em crianças de duas turmas do Pré II. Para tanto, apoiando-se nos referenciais teóricos, realizou-se o planejamento da sequência didática para a intervenção pedagógica de dezoito dias (9 em cada turma), em dezoito períodos, que tiveram a duração de cinquenta minutos

cada. A proposta pedagógica contou com a participação efetiva de dezenove crianças do Pré II A e B, do turno vespertino, de uma escola privada de Educação Infantil, localizada no município de Vacaria, no Estado do Rio Grande do Sul. Desse modo, somou-se oito meninos e onze meninas; duas crianças apresentando faixa etária de seis anos, e dezessete com cinco anos de idade. Os dados foram construídos a partir de registros das observações - as falas, impressões e comentários subjetivos e espontâneos, e captura de imagens das crianças durante as intervenções pedagógicas - em um diário de anotações e depois, analisados de modo qualitativo, durante e após a aplicação da proposta. Além disso, monitorou-se a evolução de cada criança por meio de uma ficha individual, a qual apresenta as seguintes opções de preenchimento: I - Identificação da criança; II - Idade; III - Turma A ou B; IV - Número do encontro; V - Atingiu o objetivo; VI - Atingiu parcialmente o objetivo, VII - Não atingiu o objetivo e VIII - Observações.

Todos os encontros da intervenção iniciavam com o momento de diálogo entre a pesquisadora e as crianças, para que colocassem em pauta as suas impressões e conhecimentos prévios. Logo depois, foram realizadas as atividades de maneira supervisionada, sempre com orientações e observando as capacidades das crianças e as suas individualidades, possibilitando que saíssem da sua zona de conforto e fossem protagonistas, desenvolvendo habilidades de resolução de problemas, capacidade reflexiva e de auto avaliação, além de trabalho em equipe. As atividades foram desenvolvidas de modo a respeitar o desenvolvimento da criança, bem como estar de acordo com a sua idade, de forma a respeitar os Campos de Experiência (BNCC) e observando a relevância das habilidades a serem desenvolvidas, contemplando as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010): lógico-matemática, linguística, musical, espacial, cinestésica-corporal, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencialista.

A seguir, nos “Resultados e Discussões”, os enunciados das crianças aparecerão entre aspas, com nomes de personagens de histórias infantis e em itálico. Sendo, portanto, seus respectivos

vocativos: Simba, Gato de Botas, Cinderela, Sininho, Rapunzel, Branca de Neve, Ariel, Jasmine, Aladdin, Margarida, Minnie, Mickey, Pato Donald, Pluto, Cebolinha, Cascão, Mônica e Chapeuzinho, os quais foram escolhidos de maneira aleatória, não apresentando qualquer referência ao gênero, características físicas ou emocionais das crianças, ou as turmas que fazem parte.

4 Resultados e discussões

Os resultados são apresentados de acordo o cronograma da sequência didática, apontando as informações relevantes, sintetizando o alcance ou não dos objetivos geral e específicos e respondendo ao problema que norteou o desenvolvimento deste estudo, afinal, as Neuroatividades, explorando as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010), podem contribuir para o processo de maturação emocional nas crianças do Pré II, a fim promover uma melhor ambientação ao ingressarem no Ensino Fundamental?

Acerca da atividade sobre a *inteligência linguística* (GARDNER, 2010), inicialmente, foi questionado sobre como uma pessoa deficiente visual poderia fazer leituras, uma vez que não consegue ver as letras de um livro. Ninguém soube responder. Ao mostrar o livro, desenvolveu-se uma curiosidade ativa, todos queriam tocá-lo, estando com olhos fechados, simulando a sensação de cegueira, Figura 2:

Figura 2. Atividade sobre a *inteligência linguística*. Fonte: Autoras (2022).



Sentados no semicírculo, foi iniciada a contação, falando sobre uma árvore, depois foi questionado à primeira criança: o que será que aconteceu? Ela respondeu: - “Estava dia”. A segunda continuou: - “Eu acho que estava na hora de sair da Escola”. A história continuou de modo que observavam as figuras e criavam situações hipotéticas para a imagem apresentada. Depois de alguns minutos a criança *Sininho* percebeu que se tratava da história de João e Maria, uma vez que sua mãe já havia oralizado tal conto, sendo então, desenrolada misturando eventos da narrativa propriamente, a criatividade e os questionamentos surgidos pelos colegas. Desse modo, ao finalizar a primeira atividade, de forma espontânea a *Simba* pediu para contar uma história, que apresentou coerência, temporalidade, fala correta, capacidade estratégica de criação de fatos descrição de espaços, formas, algumas características dos personagens, que tinha como assunto, dinossauros. De igual forma *Cinderela* oralizou a história da Bailarina, que era contada por sua avó, entretanto, um fato a ser destacado foi que conseguiu colocar a personagem principal em primeira pessoa, no caso, com seu próprio nome e suas características tanto físicas como emocionais.

No desenvolver da atividade acerca da *inteligência cinestésica*

corporal (GARDNER, 2010) os participantes foram acionados de modo a saber quais eram destros e canhotos, podendo constatar que 100% eram destros. Foram orientados a posicionarem-se de modo espelhado, sendo que decidiram as duplas por afinidade. Logo, foi solicitado que tocassem o pé direito do colega, depois o esquerdo, Figura 3:

Figura 3. Atividade sobre a *inteligência cinestésica corporal*. Fonte: Autoras (2022).



Cebolinha percebeu que estava tocando o pé de *Aladdin* de maneira estranha, ou seja, diferente do colega, fazendo movimentos para alinhar de forma não espelhada. *Aladdin* fazia movimentos para livrar o pé, demonstrando irritabilidade, tendo, portanto, que serem orientados sobre o porquê esse movimento ocorria, de modo que fora desenhado um X com giz em seus sapatos, sobre o pé direito de cada um, fazendo-os trocar de lado constantemente para observarem como se dava o espelhamento. Os demais colegas realizaram a atividade de maneira a atingirem os objetivos propostos.

Na terceira atividade, explorando a *inteligência interpessoal* (GARDNER, 2010), as crianças, em duplas, escolhidas pela professora, foram incentivadas a responder se ficariam tristes se fizessem uma atividade igual e recebessem presentes em quantidades diferentes, sendo unânime o “sim”. Logo, doze bolinhas foram depositadas em cada recipiente, um para cada participante, com as cores amarela e verde. Desse modo, foram lançadas ao chão para que buscassem suas respectivas bolinhas, Figura 4:

Figura 4. Atividade sobre a *inteligência interpessoal*. Fonte: Autoras (2022).



Inicialmente, as duas primeiras duplas capturaram suas próprias bolinhas e aguardaram os adversários terminarem a atividade, ao final, foi oferecido doces em quantidades diferentes: um para uma criança e três para a outra. Nesse sentido, foi perguntado como estavam se sentindo naquele momento e *Margarida* disse que não “achava bom”, então *Chapeuzinho*, que estava sentada, aguardando sua vez de participar, interveio e disse que deveria ser dada a mesma quantidade de doces para os dois participantes, demonstrando indignação, enfatizando que *Margarida* deveria ter ajudado *Ariel*, já que tinha terminado a atividade antes, assim, os colegas demonstraram iniciativa e contribuíram com o discurso dela. A partir de então, as demais duplas seguiram auxiliando uns aos outros, deixando de lado o sentido de competição e agindo

como um grupo. Ao serem recompensados faziam a divisão correta dos doces, sem necessidade de estímulo.

No quarto encontro, sobre a *inteligência intrapessoal* (GARDNER, 2010), foi pedido às crianças como sentiam-se quando vinham para a escola, se ficavam com saudades dos pais, do cachorro ou de suas casas. As respostas foram: saudade do pet, da mãe, da avó, da casa, dos brinquedos, do celular e dos irmãos. Então, foi fornecida uma folha A4 para cada criança e pedido para que dividissem a folha em quatro partes iguais e que desenassem com a mão não dominante, algo que representasse determinado sentimento, sendo que foram os escolhidos: alegria, tristeza, saudade, raiva e amor, Figura 5:

Figura 5. Atividade sobre a *intrapessoal*. Fonte: Autoras (2022).



Ao analisar os desenhos, observa-se que o amor foi relacionado aos familiares, pois em quinze deles, aparecem pessoas, tais como: mãe (cinco vezes), avó (uma vez), avô (quatro vezes), bisavó (uma vez) e pai (cinco vezes), além do gato (uma vez). Foi possível constatar que as crianças representam esse sentimento utilizando corações e bastantes cores, trazendo um contraste bem definido com os demais desenhos. Para o sentimento de saudade, houve a representação do pai, da avó, da bisavó, de amigos e de animais de

estimação, observando nesse caso que a maioria dos desenhos não foram pintados, representando assim, o vazio que tal sentimento lhes causa. Para tristeza, foram utilizados desenhos representando a chuva, sorvete caído, pessoas com rostos tristes, joelho ferido, pessoas com balões de diálogos vazios, tempestade, flores sem cores, corações partidos e uso de cores predominantemente preta, azul escuro e marrom, além de traços sem definição. Para o sentimento de raiva, utilizaram as cores vermelha e preta, dentes pontudos, rabiscos sem definição, rostos vermelhos e pessoas assustadas. Ao final, foi solicitado que explicassem aos colegas o que cada sentimento desenhado representava para si. Os relatos ocorreram de maneira coerente e coesa, apresentando temporalidade, descrição do personagem do desenho, além do ambiente e dos motivos de tal escolha.

O quinto encontro foi dedicado a *inteligência lógico-matemática* (GARDNER, 2010), foi iniciado de modo a fazer perguntas matemáticas simples como: “quanto é um mais dois?”; “quanto é dois mais quatro?”. Eles utilizaram os dedos para realizar as operações, assim como lápis e tampinhas de garrafas. Assim, foram apresentados aos ábacos, Figura 6, feitos de caixa de ovos, palitos de churrasco e quadrados de EVA coloridos, que foram mostrados às crianças com uma breve história de sua criação, sendo que duas já o conheciam.

Foi lhes ensinado a montagem e todos demonstraram-se bastante interessados. Após concluída a explicação do funcionamento do mesmo, foi iniciado o ditado de contas, sendo que foram, ao mesmo tempo, sendo escritas no quadro pela professora regente. As respostas foram sendo conferidas logo após o término da operação matemática. As crianças ficaram surpresas após observarem o quadro e perceberem quantas contas haviam feito em um período curto de tempo, sendo que ficaram distraídas ao manusear o ábaco.

Figura 6. Atividade sobre a *inteligência lógico-matemática*. Fonte: Autoras (2022).



A sexta atividade, abordando a *inteligência espacial* (GARDNER, 2010), foi iniciada pela explicação de como seria feito o passeio e questionado como imaginavam que seria a escola em que estudariam no próximo ano. A turma B lembrou que a professora do Pré I estava trabalhando lá agora, e que seria legal revê-la. Outros, salientaram que sua irmã, seu primo e uma colega também estudavam lá. Inicialmente, foi orientado de que maneira a visita deveria ocorrer, sendo que seria necessário atravessar a rua para chegar até o destino, sendo assim, deveriam estar em fila e atravessar pela faixa de pedestres, assegurando-se de que não havia nenhum carro passando no momento. Além disso, foi dito que os estudantes estavam em período de aula e que seria necessário silêncio nos corredores e áreas comuns. Assim, ao chegarem à escola de Ensino Fundamental, os visitantes foram recebidos pela coordenadora, a qual orientou a visita aos espaços e a apresentação dos colaboradores da recepção, coordenação, direção, cozinha, serviços gerais e professores. Ainda, foram apresentados os espaços dos banheiros, sala dos professores, refeitório, salão nobre, quadra de esportes e pátio, bem como foram direcionados

a observar os andares da escola, a presença de escadas e rampas, as lixeiras, os uniformes, o quadro de giz, as carteiras e cadeiras, que eram diferentes das suas. Além do mais, foram convidados a participar de alguns instantes de uma aula da terceira série do Ensino Médio e do primeiro ano do Ensino Fundamental, para que observassem a diferença de tamanho entre eles e que poderiam conviver em um mesmo espaço. As professoras dos primeiros anos foram receptivas e conversaram por alguns instantes sobre como seriam as aulas, como seus alunos se comportavam, bem como os alunos participaram e convidaram as crianças do Pré para entrarem e observarem seus materiais e as atividades que estavam fazendo naquele momento. Eles fizeram diversas perguntas para a professora, sendo: “ - Posso sentar onde eu quiser?”, “ - Nós comemos o lanche da escola ou trazemos o nosso?”, “ - Vai ter tarefa todo dia?”, “ - E se eu não trouxer o lanche?”, “ - E se meu uniforme não secar?”, “ - Eu tenho que sentar todo dia no mesmo lugar?”. Sendo mediadas pela coordenadora, as questões foram respondidas conforme o diálogo ocorria. Ainda, ao observar o pátio e a quadra de esportes, puderam perceber que se tratava de um local comum, porém com características um pouco distintas. *Pluto* notou que havia lixeiras em formato de lápis e que suas pontas eram coloridas, indicando a separação do lixo reciclável, no mesmo momento, notou a presença de papéis e embalagens e acionou as *Cascão* e *Alladin* para que lhe ajudassem com a tarefa de recolher o lixo, sendo lembrados sobre as cores determinadas a cada tipo de separação.

Foi percebido que a biblioteca, Figura 7, foi o local que mais os chamou atenção, pois haviam bastantes livros à disposição e, ainda, notou-se que em primeira instância foram procurar os livros em *braile*, como o da atividade da inteligência linguística ou a história de João e Maria, assim que encontravam seus livros de preferência, sentavam-se e começavam a folhear, de maneira voluntária.

Figura 7. Atividade sobre a *inteligência espacial*. Fonte: Autoras (2022).



Ao retornar à escola de Educação Infantil, foi lhes questionado sobre as impressões que tiveram: a notoriedade da sensação de descoberta, da agitação, da curiosidade, da novidade, foram marcantes. As crianças do Pré I, ainda, puderam rever a professora do ano passado, o que lhes trouxe mais um sinal de familiaridade com a nova escola. Sobre os aspectos que mais lhe chamaram a atenção, destaca-se a presença de cores uniformes nos corredores, as carteiras e cadeiras maiores, o uniforme de cores diferentes, a presença de escadas e corrimãos e o pátio, além da questão de serem chamados em horários pré definidos para irem para casa, à partir das 17 horas, visto que em na Educação Infantil, podem sair à partir das 16 horas e 45 minutos e que haviam carros, vans, ônibus e pessoas a pé buscando seus filhos.

A atividade seguinte, acerca da *inteligência musical* (GARDNER, 2010), foi realizada de maneira a incentivar que as crianças dançassem determinada música na frente dos colegas. Ao começar a tocar, mexiam-se de maneira lateral, corriam e pulavam de forma descompassada e aleatória, representando vergonha e timidez. Foi solicitado que as crianças, vendadas, se dispusessem de maneira circular em sala. Logo, foi proposto que ouvissem a música a ser tocada e que se movimentassem de maneira a acompanhar o ritmo da música. Inicialmente mantiveram a necessidade de

toque, de sentir o que estava à sua frente, de adivinhar quem era o colega e sentir as suas feições ou ouvir sua voz. Sendo comandados novamente para manterem-se em silêncio iniciaram o momento de concentração e de sensação rítmica, Figura 8:

Figura 8. Atividade sobre a *inteligência musical*. Fonte: Autoras (2022).



Na música lenta, levantavam os braços e se mexiam conforme desejavam. *Rapunzel*, *Ariel* e *Margarida* sentaram-se em posição de meditação, com os dedos em posição de *mudra*. Na música agitada, as crianças andavam de maneira mais frenética e tentavam tocar os colegas novamente. Ao trocar para uma frequência mais calma, abriam-se as bocas, demonstrando sensação de sono e cansaço, além de apresentarem os ombros curvilíneos e joelhos ligeiramente dobrados. *Cinderela* tirou a venda e disse sentir sono, deitou no chão e mexia os braços em movimento de polvo. *Chapeuzinho* balançava a cabeça e os braços em movimento pendular no ritmo da música, representando leveza e solidude. Pode-se observar que os meninos precisaram de mais tempo para se adequarem ao ritmo da música, enquanto as meninas fizeram associações mais rápidas entre a meditação e o ritmo sendo tocado.

O oitavo encontro, abordando a *inteligência naturalista* (GARDNER, 2010), consistiu em realizar um *picnic* no pátio da

escola (Figura 9). Antecipadamente, os pais foram orientados a enviarem lanches saudáveis às crianças, bem como toalhas e cestas, assim como foi verificada restrições e possíveis alergias alimentares, o que foi descartado. As crianças sentaram-se em círculo e foram orientadas a dispor os alimentos no centro da toalha, ficando assim visível a todos os participantes.

Figura 9. Atividade sobre a *inteligência naturalista*. Fonte: Autoras (2022).



Foram trazidos bolos, sucos, frutas e legumes. Primeiramente, foram direcionados a responder qual dos alimentos disponíveis eles nunca haviam ingerido ou se havia algum em especial que gostariam de experimentar, mas não tinham coragem ou não haviam lhes sido oferecido, depois, puderam escolher algo que não fosse o seu lanche, mas algo que o colega tinha trazido. *Gato de Botas*, que trouxe bolo e suco de melancia, disse que nunca havia comido cenoura crua, embora soubesse o que era e que apenas havia sentido o sabor em bolos. Comentou que achava ruim, assim como cebola, alho, cheiro verde, brócolis e beterraba, que era nojento. *Mônica* relatou que a única fruta que lhe agradava era uva, e somente a roxa, porém, ressaltou que teria vontade experimentar banana, pois viu *Rapunzel* comendo a fruta outro dia. Assim, foi-lhe oferecida a fruta, que de início foi cheirada e depois mordida. O relato foi

de que tinha um gosto doce e era macia, seguida da pergunta do porque não havia semente. *Gato de Botas* também quis provar cenoura e tomate, que, segundo ele, eram mais ou menos bons. Questionado disse que poderia pedir para que a mãe preparasse tais alimentos para ele. Depois do lanche, eles puderam observar as árvores, bem como fizeram a busca de folhas diferentes, às quais foram objetos de comparação, além da identificação de flores e de pequenos animais. Ao final, todos recolheram seus lixos, sendo novamente lembrados das respectivas cores para reciclagem, ressaltando a importância da preservação do meio ambiente para a manutenção das espécies, sendo, portanto, atingidos os objetivos iniciais da prática.

Por fim, o último encontro foi reservado à prática da *inteligência existencialista* (GARDNER, 2010). Logo, foi disposto um grande colchonete na sala, que estava em luz ambiente. Assim, as crianças deitaram e ouviram uma música com frequência relaxante, foi pedido para que pensassem em tudo o que havíamos feito nos últimos dias, como sentiam-se naquele momento, Figura 10:

Figura 10. Atividade sobre a *inteligência existencialista*. Fonte: Autoras (2022).



Depois, em voz tranquila, foram direcionados a pensar em um lugar muito bonito, que trouxesse boas lembranças, depois em bolo de chocolate, no cheiro da vovó, no cheiro da comida da mãe e no dia mais feliz que já tiveram. Depois de alguns minutos

Margarida, Branca de Neve e Simba haviam cochilado, os demais colegas permaneceram de olhos fechados em movimentos lentos e aparentemente sonolentos. Ao final, ao serem questionados sobre o que sentiram naquele momento, responderam que sentiram sono, vontade de chorar e fome.

5 Considerações finais

Salienta-se que a etapa da Educação Infantil não pode ser vista como menos significativa que as demais etapas do percurso escolar, pois ela é essencial para o desenvolvimento das habilidades iniciais, pontualmente necessárias para a formação do educando. A complexidade na transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, envolve, além dos aspectos de maturação emocional e física da criança, a necessidade da configuração da organização dos tempos e espaços escolares, que algumas vezes, desconsideram as especificidades da infância.

Ressaltam-se três pontos importantes na pós intervenção pedagógica, os quais estão relacionados às crianças *Cinderela, Branca de Neve e Rapunzel*. A professora pontuou que *Cinderela* relatou que estava dormindo sozinha em seu quarto e com a luz apagada, que em sua visão “seu quarto era igual ao dos pais, só era em um local diferente e que haviam os mesmos móveis e que eles estavam ali ao lado, era só chamar”. *Branca de Neve*, que antes só subia a rampa da escola acompanhada de um colega ou professor, pois sua sala estava localizada no terceiro andar e demandava a subida de quatro rampas, e reclamava que tinha medo das sombras nas paredes, agora conseguia realizar a subida sozinha, sem a necessidade de acompanhamento, pois em seu relato “era somente a sua imaginação, pois no sol, no dia do *picnic*, viu que todos os colegas tinham sombra e que ela as seguiam também, que até os bichinhos pequenos do jardim tinha sombra”. Finalmente, *Rapunzel*, que apresentava dificuldade em falar em público, além de não responder quando era pedido o seu nome e idade, por exemplo, foi dito pela professora que a criança “havia evoluído

muito e demonstrava mais sinais de interação, sociabilidade e diálogo com os colegas, porém, na presença de outros adultos, ainda se retraía”. Ainda, disse que percebeu que as crianças tinham melhorado a sua capacidade de lidar com a troca de brinquedos no “dia do brinquedo”, bem como trocavam seus lanches e dividiam quando negociavam entre si.

Durante a intervenção pedagógica não houveram situações negativas, nem que tenham apresentado algum impasse ou desconforto que comprometesse a prática, ocorrendo, assim, conforme o planejamento previa. Contudo, as tarefas que foram direcionadas para os pais, às quais eram relacionadas às inteligências *Cinestésica/Corporal e Espacial* (GARDNER, 2010), não tiveram devolutiva, o que poderia ter colaborado para promover o desenvolvimento mais acentuado das práticas, além de trazer outros benefícios causais, como a adoção das atividades relacionadas à outros ambientes, como: lazer, trabalho, estudos e atividades familiares, aumentando assim sua efetividade.

Finalmente, pontua-se que a partir dos resultados observados e discutidos, as crianças conseguiram atingir os objetivos da proposta envolvendo as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2010) e as neuroatividades, tais quais podem ser pontuados: a potencialização de outras capacidades, como as de auto estima; amplitude do mapa mental, senso de localização, espaço e forma; lidar com a competição: ganhar e perder; autorregulação emocional e autonomia ao enfrentar o desafio crescente. Salienta-se que devido ao índice positivo dos resultados encontrados, do alcance da maioria dos objetivos iniciais, e, visando aprimorar as técnicas aqui descritas, é preciso que haja desdobramentos de tal proposta pedagógica à longo prazo, pois, pode-se considerar que à curto prazo houveram mudanças significativas em 15,79% das crianças, além de pequenas mudanças nos demais. Assim, ressalta-se a importância da continuação do estudo e desdobramentos deste, a fim de aprimorar as noções de neuroatividades como mecanismo de maturação emocional em crianças do Pré II, bem como nas demais idades escolares.

Referências

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é Manga, não amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. São Paulo: Psicologia, ciência e profissão, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnT8XG8w3B5Xcvj/?lang=pt> Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- GARDNER, Howard, *et al.* Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo. Porto Alegre: Penso, 1º ed., 2010.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 6º ed., 2006.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 7º. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- JENSEN, Frances E., NUTT Amy Ellis. O cérebro Adolescente: Guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.
- KATZ, Lawrence C.; RUBIN, Manning. Mantenha o seu cérebro vivo. Rio de Janeiro: Sextante, 12º ed., 2010.
- LEMÓNS, Alessandra Isnardi *et al.* Manual de trabalhos acadêmicos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: *Campus* Bento Gonçalves. Bento Gonçalves: IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, 2012.
- PEREIRA, Rogério Aparecido, *et al.* Orientações para escrever um artigo científico. São Paulo: biblioteca Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo: *Campus* Suzano.
- PESCUNA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. Projeto de Pesquisa: O que é? Como Fazer? Um Guia Para sua Elaboração. São Paulo: Olho D'água. Vl.3, 2003.

- REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes. 1995.
- RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.
- SIEGEL, Daniel J.; BRYSON, Tina Payne. O cérebro da Criança: Estratégias Revolucionárias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar a sua família a prosperar. São Paulo: nVersos, 1º ed., 2015.
- SILVA Marcelo Oliveira da; CARVALHO Rodrigo Saballa de. Concepções sobre currículo na educação infantil: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. Rio Grande do Sul: Currículo sem Fronteiras, v. 20, nº 2 . 2020.
- VACARIA, Prefeitura Municipal de. Documento curricular orientador do município de Vacaria, v. 1. Secretaria Municipal de Educação e desporto: Vacaria, 2019.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 7º ed., 2007.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, 5º ed., São Paulo: Ed. Ícone. 1988.
- VYGOTSKY, L. S, *et al.* Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 14º ed. São Paulo: Ícone, 2016.

ESTUDANTES EM ATENDIMENTO ESPECIALIZADO: ENSINO E APRENDIZAGEM REGISTRO EM *E-BOOK*¹

Adriana Ferreira Boeira²

Samara Beatris Perim Parizotto³

1 Considerações iniciais

No final do ano de 2019, um vírus de origem desconhecida, com poucas informações sobre o seu nível de contágio e sem qualquer evidência sobre a possível cura ou vacina, fez com que a sociedade mundial ficasse alerta sobre o presente e, sobretudo, o futuro da civilização. Daquela data até a vacinação da população contra a COVID-19, muitas mudanças ocorreram no mundo, afetando diferentes áreas, dentre elas, a educação. Durante o auge da pandemia, escolas não puderam realizar

1 O presente capítulo é parte de pesquisa apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*.

2 Doutora em Letras (2016); Mestra em Educação (2008); Especialista em Informática na Educação (2008); Tecnóloga em Processamento de Dados (2001); Licenciada em Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e adultos) (2007); Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*, orientadora. E-mail: adriana.boeira@vacaria.ifrs.edu.br.

3 Licenciada em Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Crianças, Jovens e Adultos) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2005), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco e Especialista em Docência na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Vacaria*. E-mail: samaraperim7@gmail.com.

aulas presenciais e o contato entre professores(as) e estudantes foi realizado por meio de atividades pedagógicas não presenciais (APNP), impressas e entregues pela escola aos pais ou responsáveis dos estudantes, e, também, para quem tinha acesso, por meio das Tecnologias Digitais (TD). Para Motta (2021, p.01) a pandemia desencadeada pelo vírus COVID-19 “tornou mais latentes muitos dos problemas já enfrentados pela educação pública”. A exclusão digital e a falta de conectividade entre os(as) estudantes, a pouca familiaridade de diversos docentes com TD, o abandono escolar e a falta de investimentos na área tornaram-se grandes barreiras limitando o planejamento e execução de aulas significativas.

Nesse sentido, as aulas remotas síncronas ou assíncronas, impostas pela pandemia de COVID-19 foram desafiadoras, uma vez que esse cenário pandêmico exigiu a apropriação do uso das TD pelos profissionais da educação e dos(as) estudantes. A falta de preparo e infraestrutura ocasionaram um agravamento das dificuldades para promover o processo de ensino e aprendizagem, principalmente na rede pública de ensino.

Uma das alternativas que o município de Vacaria-RS oferece aos estudantes com dificuldades, para amenizar o descompasso entre a idade/série dos(as) estudantes não alfabetizados, é o atendimento especializado com um(a) profissional na área da educação, onde são disponibilizados diversos recursos, inclusive digitais, visando a fomentação de uma aprendizagem digna e desafiadora, estimulando o raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, assuntos matemáticos e de língua portuguesa. Dessa forma, a parceria dos(as) professores(as) de atendimento especializado e os(as) professores(as) titulares das turmas é fundamental, no entanto a logística dos atendimentos em turno contrário dificulta essa comunicação e o acompanhamento do trabalho realizado com os(as) estudantes pelos(as) professores(as) titulares.

Portanto, em relação ao procedimento de pesquisa, a intervenção pedagógica, objeto deste capítulo, ocorreu por meio da pesquisa-ação, na qual houve flexibilidade em suas etapas, inclusive permitindo a participação ativa do pesquisador e a situação

pesquisada visando uma integração entre as partes. Para Engel (2000, p. 189) “A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores devem recorrer com o objetivo de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino, principalmente para tomada de decisões, planejamento e avaliação. Portanto, por meio da pesquisa-ação professores podem buscar atualizações e principalmente ter condições de investigar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, a fim de intervir socialmente.

Assim, a intervenção pedagógica, realizada nos meses de abril à julho de dois mil e vinte e dois, buscou responder ao problema central: “Quais possibilidades podem ser exploradas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) em atendimentos especializados, de quatro escolas da rede municipal de ensino de Vacaria-RS, bem como, as contribuições de um *e-book* para facilitar o acompanhamento dos mesmos pelos(as) professores titulares?”. Para isso, promoveu-se a exploração de jogos físicos e digitais pelos(as) estudantes durante os atendimentos especializados na sala de recursos do município, propiciando, situações de aprendizagem significativas também por meio das TDs, afastando-se das aulas meramente expositivas na qual os(as) professores(as) utilizam em maior parte, o quadro, o giz e expõem oralmente as informações que são recebidas passivamente pelos(as) estudantes; aulas expositivas criticadas por Vasconcellos (1992) por não promoverem a interação professor, estudante e objeto do conhecimento, e, tampouco, a aprendizagem. Ainda, buscou-se superar a falta de acompanhamento dos atendimentos dos estudantes pelos(as) professores(as) titulares por meio da elaboração de um *e-book*.

A intervenção pedagógica, planejada com base na *Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento* (VASCONCELLOS, 1992), contemplou o desenvolvimento de habilidades de linguagem e matemática, tendo em vista o estreitamento do mesmo e segundo os órgãos públicos responsáveis, são as disciplinas que sofreram mais defasagem durante a pandemia de COVID-19, conforme

informações que fazem parte do novo balanço do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além disso, destaca-se que no contato com as quatro escolas municipais, a pesquisadora esclareceu os objetivos da pesquisa solicitando que os(as) professores(as) titulares das turmas dos anos iniciais realizassem a triagem que elencou os(as) participantes, como acontece quando os(as) estudantes são encaminhados ao atendimento especializado. Nesse sentido, a seleção dos(as) estudantes, cujo rendimento escolar não se encontrava consoante com os objetivos propostos para o ano em que estão matriculados, ficou a critério de cada professor(a) titular das turmas dos anos iniciais do EF das escolas visitadas.

O capítulo se organiza em duas seções: a primeira, “Todos são capazes de aprender: uma outra aprendizagem é possível”, apresenta o referencial teórico, especialmente, acerca dos diferentes níveis de desenvolvimento e a aprendizagem (VYGOTSKY, 1993), bem como os momentos da *Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento* (VASCONCELLOS, 1992); a segunda “A intervenção pedagógica”, expõe a proposta e os resultados e discussões sobre a prática desenvolvida.

2 Todos são capazes de aprender: uma outra aprendizagem é possível

O título desta seção ratifica a afirmação de Vygotsky (1993, p. 51): “[...] o desenvolvimento da criança é um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos”, indicando que todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que ocorra a adaptação da nossa forma de ensinar. Identificamos nas obras do autor diferentes níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real que representa o conhecimento já adquirido

pelo(a) estudante e o desenvolvimento potencial que corresponde àquilo que ainda o(a) estudante não se apropriou, mas tem condições de conhecer. Entre esses níveis de desenvolvimento, entre aquilo que o(a) estudante sabe e aquilo que tem condições de aprender, temos a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual são fundamentais a intervenção pedagógica dos(as) professores(as) e as contribuições dos(as) colegas. Ainda, para o autor (2010) a aprendizagem requer interação e reconstrução de conceitos e teorias, com base nas estruturas já adquiridas e para ser efetiva, deve exigir esforço e manter os(as) estudantes empenhados na realização das tarefas. Assim:

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VYGOTSKY, 2010, p. 112).

Portanto, ressalta-se o papel mediador do(a) professor(a), auxiliando o(a) estudantes a realizar a atividade para depois ele(a) realizá-la sozinho(a). Nesse sentido, o(a) professor(a) como mediador(a) de conhecimentos precisa, além de compreender como o(a) estudante constrói seu conhecimento, lançar mão de diversas ferramentas e metodologias que servirão como estratégias para auxiliar os(as) estudantes a ultrapassar o seu nível de desenvolvimento real e alcançar o seu nível de desenvolvimento potencial.

Para isso, é necessário desviar de uma metodologia expositiva que, para VASCONCELLOS (1992), ainda é muito presente em nossas escolas, buscamos uma nova concepção, tirando o(a) professor(a) e os(as) estudantes de sua área de conforto, para que os(as) mesmos(as) busquem a construção de seus conhecimentos. O autor (1992, p. 2) alerta para as complicações da abordagem expositiva: “[...] o alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento,

ou seja, o grau de probabilidade de interação significativa é muito baixo”. A longo prazo o resultado das aulas expositivas manifesta-se em um problema social, pois:

Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato) (VASCONCELLOS, 1992, p. 2).

Posto isso, é possível inferir que, enquanto a metodologia expositiva prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do(a) docente. Para superar essa prática, VASCONCELLOS (1992) propõe a *Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento* em sala de aula, na qual o(a) estudante passa a ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] o conhecimento não é ‘transferido’ ou ‘depositado’ pelo outro, nem é ‘inventado’ pelo sujeito, mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo.” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2). Para isso, a metodologia é composta de três momentos: *mobilização para o conhecimento*, *construção do conhecimento* e *elaboração da síntese do conhecimento* (VASCONCELLOS, 1992, p. 3). Na *mobilização do conhecimento*, o(a) estudante é instigado a se interessar pelo conteúdo a ser abordado. Na *construção do conhecimento* o conhecimento prévio do(a) estudante e o novo conhecimento apresentado entram em conflito, para ser analisado e assimilado. Por fim, a *elaboração da síntese do conhecimento* é a sistematização e acomodação desses novos conhecimentos, explicitando a aprendizagem construída pelo(a) educando(a).

Do ponto de vista do filósofo, biólogo e epistemológico, o suíço Jean Piaget (1896-1980), a construção do conhecimento se dá de forma progressiva pela interação do sujeito com o meio em que está inserido. Sua teoria conhecida como piagetiana é muito conhecida e difundida no meio acadêmico por meio do

construtivismo. Para Becker (2009, p. 2):

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento.

Ainda, para romper com aulas sobretudo expositivas, Morán afirma que compete às instituições de ensino, escolherem quais caminhos percorrer. O autor exemplifica dois desses caminhos: “um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas” Morán (2015, p. 1). As duas trajetórias visam metodologias ativas privilegiando a construção do conhecimento pelo(a) estudante: a primeira mantém o modelo curricular predominante, enquanto a segunda segue modelos mais inovadores, disruptivos, baseados em desafios, jogos e problemas, para que os(as) estudantes aprendam em seu tempo, sozinhos ou em trocas com os demais. Independente da decisão o comprometimento de todos(as) os(as) envolvidos(as) na comunidade escolar e órgãos públicos afins, se torna primordial para o sucesso ou fracasso do caminho escolhido.

Portanto, considerando que todos são capazes de aprender e que precisamos adaptarmos nossa maneira de ensinar (VYGOTSKY, 1993), ressalta-se a necessidade dos(as) professores(as) buscarem alternativas para ultrapassar as aulas meramente expositivas, dentre as quais, também explorarem as TDs para que, em aproximação do cotidiano dos(as) estudantes, promovam situações de ensino e aprendizagem desafiadoras a fim de que possam construir seu conhecimento. Essa foi a proposta de uma intervenção pedagógica, conforme apresenta a próxima seção.

3 A intervenção pedagógica

Após a seleção dos vinte estudantes dos anos iniciais do EF, realizada pelas professoras titulares, sendo cinco estudantes por escola, organizou-se o cronograma de atendimento, constando o dia da semana e o horário que cada estudante recebeu suporte pedagógico individual, uma vez por semana, bem como anotações pertinentes. A intervenção pedagógica foi realizada com o auxílio de jogos físicos e digitais e em todos os encontros procurou-se contemplar os três momentos propostos pela Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula (VASCONCELLOS, 1992): *mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento*.

Deu-se início à intervenção, aplicando a avaliação diagnóstica da aprendizagem de linguagem. As quatro próximas intervenções na área da linguagem, foram planejadas a partir dos resultados obtidos. Foram realizados dez atendimentos semanais de uma hora/aula, 50 minutos, em turno contrário de suas aulas regulares, com cada estudante participante. Os cinco primeiros encontros enfatizaram o componente curricular linguagem, os quatro encontros seguintes foram voltados ao componente curricular matemática e o último encontro foi destinado à avaliação somativa, verificando a aprendizagem construída pelo(a) estudante nos dois componentes curriculares trabalhados. Ao finalizar cada encontro, a fim de registro e interação com os(as) professores(as) titulares, criou-se pelo *Book Creator*, o *e-book* “Alfabetização”, Figura 1, inserindo todas as atividades e recursos utilizados.

Figura 1. Capa do *e-book* “Alfabetização” e *QR-Code* para acesso. Fonte: Autoras (2022).⁴

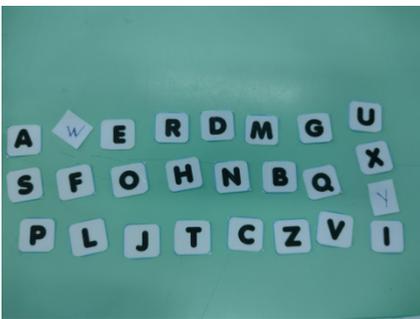


O *E-Book* “Alfabetização” foi composto pelas informações apresentadas no quadro 1:

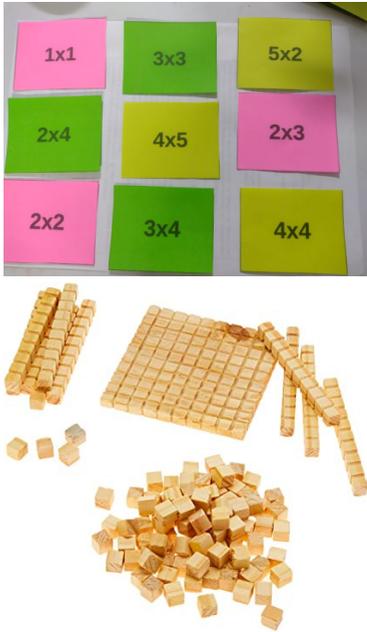
4 Disponível em: <https://read.bookcreator.com/ajiZSCJK6oYc3WyL83TZEDI8nt82/cILENP86SXikXpyuRJCL1Q>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

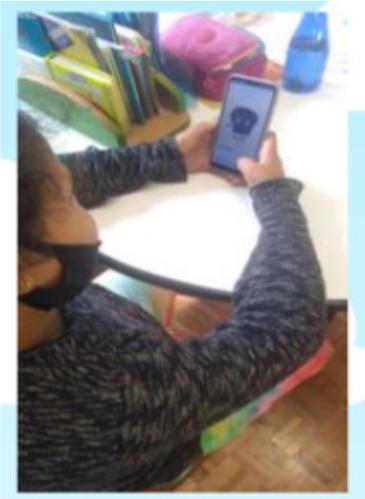
Quadro 1. Postagem e informações do *E-Book* “Alfabetização”.

Tema do encontro do Atendimento Especializado	Descrição da Atividade	Imagem
<p>Aula 1: Avaliação Diagnóstica de Linguagem</p>	<p>Verificar o nível de aprendizagem do(a) estudante por meio do aplicativo EduEdu. Este aplicativo é gratuito, criado pelo instituto ABCD (iABCD), com exercícios alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).</p>	 <p>Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.org.institutoabcd.edu&referrer=utm_source%3DInAppShare%26utm_medium%3DShare. Acesso em: 14. Set. 2022.</p>
<p>Aula 2: Jogo: “Vamos brincar de Rimas”:</p>	<p>Introduzir o conceito de rimas completando as frases com nomes que rimam no jogo “Vamos brincar de Rimas”.</p>	 <p>21:09</p> <p>Atividade RIMA exercicios.p...</p> <p>PÂNELA JANELA BALA MÁLA DENTE PENTE LEÃO LUVA GATO MOLA VIOLÃO LUVA PATO BOLA CHOCOLATE ARACATE ABELHA OVELHA GIRAFA GARRAFA</p> <p>VAMOS BRINCAR COM RIMAS?</p> <p>A CRIANÇA ESTABELECE A RELAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS E FIGURAS, FAZENDO AS RIMAS CORRESPONDENTES. ATIVIDADE QUE EXPLORA A CONSCIÊNCIA DE RIMAS, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LÉXICA.</p> <p>RIMA COM...</p>

<p>Aula 3: Leitura do conto “O que é que não é?”:</p>	<p>Consolidar o conceito de rimas ouvindo o conto “O que é que não é?”, interagindo com a criança durante a leitura.</p>	 <p>Disponível em: https://www.travessa.com.br/o-que-e-que-nao-e-2-ed-2013/artigo/0eba349d-c713-4c4f-bada-d00b9e50e631. Acesso em: 14 Set. 2022.</p>
<p>Aula 4: Aquisição e compreensão do SEA (Sistema de Escrita Alfabética)</p>	<p>Introduzir o SEA por meio de atividades no aplicativo Ler e Contar e manipulação do alfabeto móvel.</p>	

<p>Aula 5: Produção Textual Individual</p>	<p>Ler o Livro “A menina comeu tudo” disponível no aplicativo Eduedu e produzir o próprio livro com as preferências do(a) estudante.</p>	
<p>Aula 6: Avaliação Diagnóstica de Matemática no aplicativo Rei da Matemática Júnior</p>	<p>Resolver exercícios matemáticos por meio do aplicativo Rei da Matemática Jr. Este é um jogo num ambiente medieval onde o jogador alcança status social por meio da resposta a perguntas de matemática e da resolução de enigmas. Junta estrelas, ganha medalhas e compete com os colegas.</p>	 <p>Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.odd robo.komjfree. Acesso em: 14 Set. 2022.</p>

<p>Aula 7: Contagem e pareamento no aplicativo Ler e Contar</p>	<p>Introduzir conceitos de contagem e pareamento no aplicativo Ler e Contar.</p>	 <p>Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bergman.lerecontar&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 14. Set. 2022.</p>
<p>Aula 8: Cálculos de adição e subtração no Aplicativo Ler e Contar</p>	<p>Resolver cálculos de adição e subtração no aplicativo Ler e Contar.</p>	
<p>Aula 9: Vídeo do Youtube sobre conceito de multiplicação e Exercícios com multiplicação</p>	<p>Assistir ao vídeo (Disponível em: https://www.youtube.com/Y_dls) sobre conceito de multiplicação, após realizar exercícios (Disponível em: https://read.bookcreator.com/) com material dourado e fichas para consolidar a aprendizagem.</p>	

Aula 10: Avaliação Somativa	Reaplicar as atividades da primeira e da quinta aula para verificar o aprendizado construído.	
--	---	---

Fonte: Autoras (2022).

No final de cada aula, as propostas realizadas com os(as) estudantes foram inseridas no E-book “Alfabetização”, e os professores titulares receberam o link de acesso para acompanharem as ações: Avaliação Diagnóstica de Linguagem, Atividades desenvolvidas na área da Linguagem, Avaliação Diagnóstica de Matemática, Atividades desenvolvidas na área matemática e, por último, a Avaliação Somativa, conforme seções a seguir, que descreve os procedimentos desenvolvidos de maneira global, fazendo um apanhado geral do nível de aprendizagem dos(as) estudantes como um todo, pois eles(as) se encontravam no mesmo nível de aprendizagem.

3.1 Avaliações diagnósticas de linguagem e matemática e atividades desenvolvidas

Na apresentação do primeiro encontro, percebeu-se a animação e curiosidade dos(as) estudantes; indagados sobre o motivo deles(as) estarem presentes do atendimento especializado,

responderam que era devido às dificuldades que eles(as) tinham em ler e escrever. Nas palavras deles(as): “*Eu não sei ler como meus colegas*”, revelando que tinham em mente o motivo deles(as) frequentarem essas aulas em turno contrário.

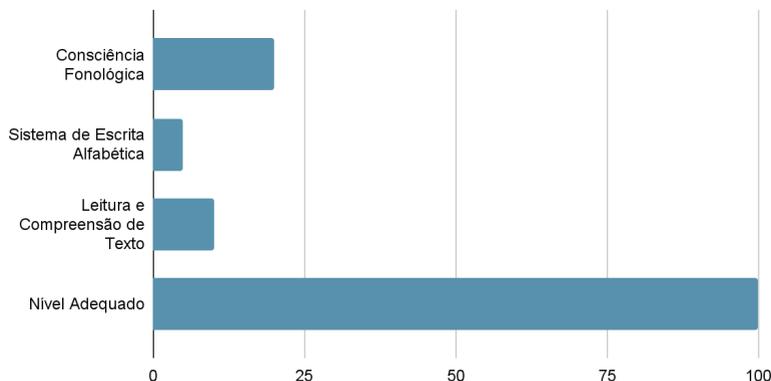
Com o desígnio de identificar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, a avaliação diagnóstica de linguagem foi fundamental para o delineamento dos encontros, pois para Schnetzler e Aragão (1995, p. 28):

O professor precisa saber identificar as concepções prévias de seus alunos sobre o fenômeno ou conceito em estudo. Em função dessas concepções, precisa planejar, desenvolver e avaliar atividades e procedimentos de ensino que venham promover a evolução conceitual nos alunos em direção às ideias cientificamente aceitas. Enfim, ele deve atuar como professor-pesquisador.

A avaliação Diagnóstica de Linguagem foi aplicada no primeiro encontro com o auxílio do *Tablet* e da *internet*, para isso usou-se o aplicativo denominado EduEdu, possibilitando que a criança interagisse com o mesmo, respondendo as questões sem o auxílio da professora. Ao findar a avaliação, o aplicativo deu um aviso para que o dispositivo fosse entregue à professora. Nesse momento o aplicativo mostrou um gráfico, Figura 2, contendo informações referente ao nível de conhecimento até então adquirido pelo presente estudante.

Figura 2. Gráfico do Progresso por Área de Conhecimento em Linguagem enviado pelo Eduedu no relatório ao final da avaliação diagnóstica realizada pelo(a) estudante. Fonte: Eduedu.

Progresso por Área de Conhecimento em Linguagem na Avaliação Diagnóstica



A partir dessas informações, seguiu-se o gerenciamento das próximas intervenções objetivando desenvolver as habilidades relacionadas à leitura e escrita pré-estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O gráfico apontou deficiência no campo da consciência fonológica. Nesse sentido, a BNCC traz na habilidade: “relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita” (EF01LP08), para ser trabalhada como pré-requisito para a consolidação da alfabetização. Com esse propósito, nos quatro próximos encontros, realizou-se atividades voltadas para otimizar primeiramente a consciência fonológica, sendo que no segundo encontro trabalhou-se o conceito de rimas por meio do jogo pedagógico “Vamos Brincar com Rimas”.

Inicialmente, abordou-se o conceito de rimas, estimulando o(a) estudante a refletir sobre a sonoridade das palavras. Verificou-se estudantes com mais facilidade em compreender o conceito, outros demoraram um pouco mais de tempo para compreender. Por meio do jogo “Vamos Brincar de Rimas”, o(a) aprendiz

manuseou as cartas, identificou as figuras, nomeou-as e leu em voz alta. Após explicação das regras, o(a) mesmo(a) estabeleceu relações entre as palavras e figuras, identificou as rimas correspondentes, preenchendo os espaços com as figuras e seus respectivos nomes. De modo geral, percebeu-se grande empolgação e interesse na realização da atividade, por conseguinte a aquisição da aprendizagem se deu de maneira satisfatória com a maioria dos(as) estudantes, os(as) demais tiveram a compreensão integral apenas no encontro posterior.

No terceiro dia, ainda trabalhando os aspectos da consciência fonológica, e desenvolvendo a estratégia de leitura, cuja as habilidades são: localizar informações explícitas em textos (EF15LP03); identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos (EF15LP04); identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a partir da construção de informações, identificando o que é mais relevante (EF35LP03RS45-1); apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição (EF12LP18), leu-se o conto “O que é que não é?”⁵. Propiciou-se um ambiente favorável: a criança sentou-se de maneira confortável, isolada de ruídos e barulhos externos, informou-se que nesse momento a professora iria ler uma história e ela teria que usar a imaginação para descobrir de qual objeto se tratava a história, antes da professora ler a página seguinte e revelar o objeto, aguçando a curiosidade do(a) estudante.

Durante a leitura, foram realizadas perguntas para verificar se a criança conseguia adivinhar qual objeto o autor estava se referindo naquele momento da história, como no trecho da história: “ - Sozinha? Que ideia! Sou uma das cem patas desta...”. Neste momento, o(a) estudante foi instigado a completar a frase

5 Livro de César Cardoso e ilustrações de Cris Alhadeff, do Programa Federal Alfabetização na Idade Certa.

usando os conhecimentos adquiridos. Após a conclusão da leitura, questionou-se a criança sobre o que entendeu da história lida, percebendo sua habilidade em interpretação de texto. Nesse mesmo dia jogou-se o “Bingo das Rimas”, consolidando o entendimento sobre o assunto. O jogo foi descontraído e foi possível perceber a aprendizagem dos(as) estudantes, principalmente daqueles que, até então, não haviam consolidado a compreensão sobre rimas.

Seguindo o gráfico e as habilidades da BNCC, no quarto dia de intervenção, explorou-se o sistema de escrita alfabética. Iniciou-se explorando o alfabeto, ordem alfabética e letra inicial com auxílio do aplicativo “Ler e Contar”, dispôs-se imagens para o(a) estudante, levando o(a) mesmo a raciocinar sobre o sistema de escrita alfabética e formar o nome das figuras com o alfabeto móvel. A maior parte dos(as) estudantes havia se apropriado do alfabeto, poucos se encontram em fase de apropriação.

No quinto e último encontro sobre linguagem, com o intuito de contemplar a *elaboração da síntese do conhecimento* (VASCONCELLOS, 1992), a criança leu um livro disponível no aplicativo EduEdu, desenvolvendo aspectos de leitura e compreensão de texto, o qual é a terceira área de conhecimento avaliada no primeiro encontro e prevista na BNCC nas habilidades: identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos (EF15LP04); identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a partir da construção de informações, identificando o que é mais relevante (EF35LP03RS45-1). Após a leitura foi disponibilizado material para a mesma confeccionar seu próprio livro contendo suas preferências, contemplando a habilidade: escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas (EF01LP02). A confecção do livro se deu de maneira satisfatória para aqueles(as) estudantes que alcançaram o nível alfabético da leitura e escrita, para os(as) estudantes que se encontravam no nível silábico da leitura e escrita, a confecção do livro se deu apenas com os desenhos da preferência dos(as) estudantes e a escrita de algumas

palavras com sílabas simples, como café, bolo e bola.

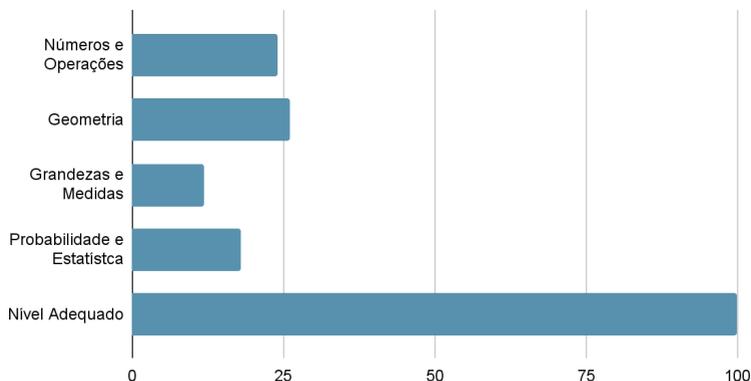
No encontro subsequente, deu-se início a parte da matemática, indagando o(a) estudante sobre a importância da matemática no nosso dia-dia. Após, aplicou-se a avaliação diagnóstica de matemática através do aplicativo “Rei da Matemática Júnior”. Este aplicativo, indicado para crianças em fase de alfabetização, possibilita introduzir a matemática de uma forma estimulante, despertando a curiosidade e colocando a matemática num contexto divertido. Os(as) jogadores(as) são encorajados(as) a pensar e a ver conceitos matemáticos por diferentes ângulos por meio da resolução de problemas, em consonância com uma das competências específicas da matemática para o ensino fundamental da BNCC:

Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções (BRASIL, 2017, p. 269).

Similarmente ao gráfico do progresso por área de conhecimento enviado pelo aplicativo Eduedu no relatório ao final da avaliação diagnóstica de linguagem, o aplicativo Rei da Matemática Júnior criou um gráfico da área da matemática, Figura 3, para verificação dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, considerando que “para avaliar, o primeiro ato básico é o de diagnosticar, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configuram o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos” (LUCKESI, 2000, p. 4). Salienta-se que tal avaliação não se objetiva em nota, outro sim, em levantamento dos conhecimentos adquiridos pelos(as) estudantes, norteando as propostas de atividades nessa área.

Figura 3. Gráfico com o Progresso por Área de Conhecimento em Matemática, feito após a realização da avaliação diagnóstica pelo(a) estudante. Fonte: Rei da Matemática Júnior.

Progresso por Área de Conhecimento em Matemática na Avaliação Diagnóstica



Semelhantemente à elaboração das atividades de linguagem, debruçou-se sobre o resultado do gráfico de matemática buscando desenvolver, agora, atividades que desenvolvessem as habilidades relacionadas às áreas de conhecimento listadas no gráfico acima. Assim como nos encontros de linguagem, os três momentos da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento (VASCONCELLOS, 1992) foram explorados nos encontros. Precipualemente, no sétimo encontro foi introduzido os conceitos matemáticos de números, quantificando de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação, contando de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos (EF01MA02), com auxílio do aplicativo “Ler e Contar”.

No oitavo encontro, deu-se continuidade ao uso do aplicativo “Ler e Contar”, para resolver problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar) (EF01MA08), resolver e elaborar problemas de

adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoais, observar e resolver padrões figurais e numéricos: investigar as regularidades ou padrões em sequências, organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida (EF01MA09). Durante o processo da realização dos cálculos, observou-se a necessidade de conceituar adição e subtração, pois os(as) estudantes não diferenciavam os sinais de soma e subtração, e de introduzir materiais concretos para contagem, utilizando palitos de picolé coloridos para auxiliá-lo na aprendizagem.

Após assistir ao vídeo no *youtube* sobre multiplicação, o nono encontro abordou conceitos multiplicativos como: resolver problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação), compreender e expressar as ideias e relações entre adição e multiplicação por meio de estratégias e formas de registros pessoais, utilizando suporte de imagens e/ou material manipulável (EF02MA07RS-2), resolver problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida, resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros (EF03MA07), habilidades que foram trabalhadas com auxílio do material dourado, simultaneamente com o aplicativo mencionado, a fusão dos dois recursos resultou na compreensão e assimilação do conceito multiplicativo.

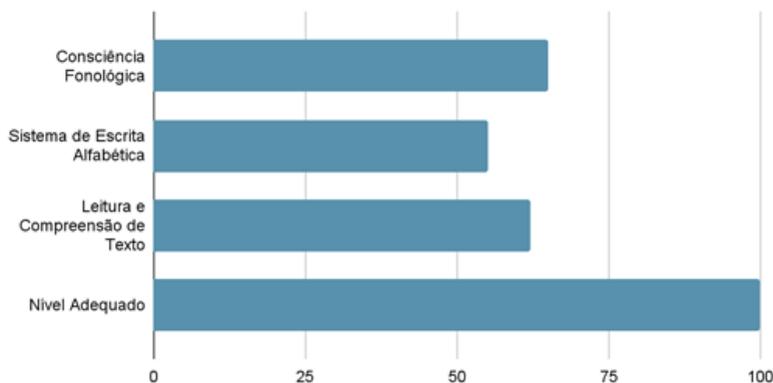
3.2 Avaliação somativa e a construção do e-book “alfabetização”

No último encontro aplicou-se a avaliação somativa, sendo ela: “[...]essencialmente retrospectiva, uma vez que se interessa em sumarizar o que o aluno aprendeu ou não, o que sabe ou não, o

que é ou não capaz de fazer, no momento final de um ciclo de aprendizagem.” (SANTOS, 2016, p. 5). Nesse caso, verificou-se o aprendizado dos(as) estudantes nas áreas de linguagem e matemática no período desta intervenção. Com auxílio do *tablet* realizou-se a avaliação somativa na área da linguagem, com o mesmo aplicativo do primeiro encontro, logo que o(a) estudante findou a atividade, gerou-se o gráfico de progresso, Figura 4, e em seguida comparou-se este com o gráfico gerado no primeiro encontro na avaliação diagnóstica.

Figura 4. Gráfico do Progresso por Área de Conhecimento 4 em Linguagem enviado pelo app. Eduedu no relatório ao final da avaliação somativa realizada pelo(a) estudante. Fonte: Eduedu.

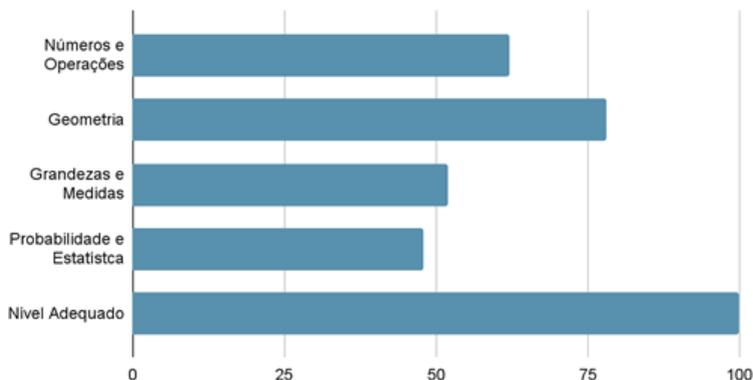
Progresso por Área de Conhecimento em Linguagem na Avaliação Somativa



Percebeu-se um avanço significativo em todas áreas de conhecimentos trabalhadas na intervenção, construiu-se conceitos importantes, os quais agregaram no desenvolvimento de linguagem, o qual refletirá em seu desempenho em sala de aula. Ainda, no mesmo encontro, aplicou-se a avaliação somativa de matemática, novamente, utilizamos o aplicativo Rei da Matemática Júnior, e seguindo os passos da avaliação de linguagem, resultou no gráfico abaixo, Figura 5.

Figura 5. Gráfico do Progresso por Área de Conhecimento em Matemática, feito após a realização da avaliação somativa. Fonte: Rei da Matemática Júnior.

Progresso por Área de Conhecimento em Matemática na Avaliação Somativa



Igualmente à área de linguagem, percebeu-se avanços consideráveis na área da matemática. Compreende-se que esses avanços foram possíveis porque a intervenção pedagógica buscou contemplar:

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORÁN, 2015, p. 4).

Ainda, com o cunho de registro e acompanhamento pelos(as) professores(as) titulares dos trabalhos realizados e os pareceres sobre a evolução e construção de conhecimento pelos(as) estudantes, utilizou-se o recurso *Book Creator* para confecção de um *e-book*. Este foi constituído por capa, sumário, apresentação da autora e por todos os registros das atividades realizadas nas intervenções, Figura 6:

Figura 6. *E-book*. Fonte: Autoras (2022).

Os registros do *e-book* apresentam aos professores(as) titulares, e para qualquer pessoa que o acesse, sugestões para complementar seus planejamentos, escolhendo as atividades e podendo imprimi-las quando estiverem em arquivos e/ou explorando os aplicativos. Portanto, considerando que “Todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptamos nossa forma de ensinar” (VYGOTSKY, 1993), pretendeu-se assessorar os(as) professores(as) titulares desses estudantes com dificuldades de aprendizagem fora do turno da sala de aula, oferecendo opções e dicas didáticas para complementar o plano pedagógico. Ainda, o *e-Book* “Alfabetização” se torna uma ferramenta digital importante de apoio pedagógico, solucionando a questão de não haver momentos de interação entre as professoras titulares e a professora responsável pelo atendimento especializado.

O instrumento foi bem aceito pelas professoras titulares, que em resposta ao *e-mail* com o *link* de acesso ao *e-book* “Alfabetização” responderam com elogios à iniciativa e comentários de gratidão. Uma professora comentou: “Adorei essa ideia, às vezes não temos criatividade para planejar uma aula mais lúdica com jogos, vou usar muito essa dica”. Dessa forma, percebe-se com a fala da professora que o objetivo da confecção do *e-book* “Alfabetização” foi alcançado. Nesse primeiro momento, o acesso ao *e-book* se deu nas escolas por meio da impressão das atividades disponíveis pelos professores, e posterior emprego em sala de aula com os demais estudantes.

4 Considerações finais

Este capítulo apresentou algumas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) em atendimentos especializados, da rede municipal de ensino no município de Vacaria-RS, bem como a contribuição do *e-book* para facilitar o acompanhamento dos mesmos pelos(as) professores(as) titulares. Os gráficos gerados pelos aplicativos após a realização das ações, mostraram um desenvolvimento melhor dos estudantes na área da matemática em comparação à linguagem. Esse resultado pode ter ocorrido em razão de que os temas de matemática foram propostos por meio da manipulação de materiais físicos, aproximando-os do cotidiano dos(as) estudantes e associados à exploração do aplicativo.

Por meio da intervenção pedagógica buscou-se propiciar que a aprendizagem dos(as) estudantes ocorresse de forma significativa, a partir das avaliações diagnósticas (SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995) realizadas no primeiro encontro de linguagem e no primeiro encontro de matemática, da avaliação somativa (SANTOS, 2016) realizada no último encontro, dos diferentes níveis de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2010) e da exploração em cada encontro proposto da *Metodologia Dialética de Construção de Conhecimento* (VASCONCELLOS, 1992). Ressalta-se que os objetivos foram alcançados conforme revelam a amostra do avanço dos(as) estudantes obtida em um espaço de tempo limitado, estimulando a continuidade desse trabalho durante todo ano letivo. Além disso, enfatiza-se a importância dos(as) docentes se colocarem também como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, buscando aperfeiçoamento e diferentes estratégias explorando os recursos físicos e digitais. O *e-book* possibilitou o registro e compartilhamento de experiências e atividades realizadas nos atendimentos especializados. Isto poderá aproximar os(as) professores(as) titulares e a professora responsável pelo atendimento especializado, diminuindo a dificuldade de tempo para o contato presencial, bem como auxiliar os(as) professores(as) titulares no

preparo das aulas.

Portanto, considera-se positivo o uso do *e-book* em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem, igualmente a utilização de recursos físicos e digitais. Assim, ressalta-se a necessidade das entidades educacionais, promover e apoiar ações que incentivem o uso desses recursos para assessorar a estruturação de aulas considerando o nível de desenvolvimento real dos(as) estudantes, ampliando a integração de conteúdos e vivências, possibilitando alcançar o nível de desenvolvimento potencial e uma aprendizagem significativa.

Referências

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> Acesso em: 02 dez. 2022.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação, Curitiba: Educar, v. 16, p. 181 – 191. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf> Acesso em: 14. mar. 2022.

LUCKESI, Cipriano C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MORÁN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2015, p.23-35. Disponível em

<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/bibliografia-PGCIMA-canela.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MOTTA, Fabrício. Pandemia tornou latente os problemas já enfrentados pela educação pública. *Jornal UFG. Portal do Governo Brasileiro*. Goiânia-GO. Disponível em: <https://jornal.ufg.br/n/142289-pandemia-tornou-latente-os-problemas-ja-enfrentados-pela-educacao-publica>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PESCUMA, Derna. CASTILHO, A. Projeto de Pesquisa. O que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho d'água, 2013.

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyxxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Química nova na escola, *Pesquisa*, 1995, 1, 27. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc01/pesquisa.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. -11a edição - São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

“CADA UM COM SEU BICO”: COMPREENDENDO A SELEÇÃO NATURAL NA PRÁTICA

Margarete dos Santos Ritter¹

Ilana Rossi Hack²

1 Considerações iniciais

O presente capítulo relata um recorte da intervenção pedagógica realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Considerando a importância do ensino de evolução para a compreensão das diversas áreas das Ciências Biológicas, a intervenção pedagógica, realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, abordou o tema teorias evolutivas, seguindo o planejamento da disciplina de Biologia, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

A intervenção pedagógica buscou responder a questão norteadora: “Quais as possibilidades e limitações ao desenvolver atividades práticas sobre o tema teorias evolutivas no Ensino Médio?”. O recorte aqui apresentado foca na compreensão do conceito de seleção natural a partir da atividade prática “Cada um com seu bico”, através de uma abordagem na qual os estudantes fossem partícipes, estimulando o diálogo e o debate de ideias entre estudantes, dando ênfase à construção do conhecimento em conjunto, embasada em trocas de significados e experiências.

1 Pós-graduada em Docência na Educação Básica pelo IFRS – *Campus* Vacaria.

2 Professora EBTT do IFRS – *Campus* Vacaria.

2 Evolução biológica e sua importância para o ensino de Biologia

O estudo da evolução biológica busca compreender o processo gerador da grande diversidade de organismos vivos que existem nos mais diversos ambientes, considerando que estes apresentam alterações morfológicas e fisiológicas ao longo do tempo. A partir do século XVIII, teorias foram elaboradas para compreender os mecanismos evolutivos e seus efeitos sobre os diversos organismos. Antes deste período, destacava-se o fixismo, defendendo que as espécies não se modificam ao longo do tempo, apresentando as mesmas características desde sua criação. Esta ideia associava-se ao Criacionismo, que defende que todas as criaturas foram criadas a partir de um trabalho sagrado, sendo perfeitas e, portanto, não precisando sofrer mudanças (DIEGUES, 2017).

Desde a Grécia Antiga existem registros de ideias relacionadas à transformação dos seres vivos ao longo do tempo, porém sem nenhum embasamento científico. Somente com a compreensão dos registros fósseis e com o desenvolvimento dos estudos em anatomia e embriologia surgiram as primeiras tentativas de explicar cientificamente os mecanismos da evolução biológica. A primeira delas foi formalizada entre o final do século XVIII e início do século XIX, por Jean Baptiste Antoine de Monet de Lamarck (1744-1829), naturalista e biólogo, em sua obra “Filosofia Zoológica” (ARAÚJO, 2017).

Lamarck acreditava na mudança das espécies ao longo do tempo, porém associando a uma ideia de progresso, atualmente desmistificada. Desta forma, entendia que as espécies se transformam continuamente, tornando-se mais complexas, e, portanto, melhores. De acordo com sua hipótese, isto ocorre porque estruturas muito utilizadas e com funções fundamentais à sobrevivência tendem a se desenvolver de forma proporcional ao seu uso, de forma que as estruturas pouco utilizadas regridem e perdem sua função até que desapareçam. Esta hipótese era baseada na “herança dos traços adquiridos”, ideia de que características adquiridas ao longo da vida

podem ser repassadas aos descendentes (MAYR, 2009; ARAÚJO, 2017).

Esta hipótese ficou conhecida como “lei do uso e desuso”, muito conhecida pelo exemplo das girafas. Estes animais, que precisam se alimentar em copas de árvores altas, teriam alongado seus pescoços no decorrer da vida e passando essa característica aos seus descendentes, levando à modificação da espécie para apresentar pescoços cada vez mais longos a cada geração. Da mesma forma, a lei do desuso explica como organismos que habitam cavernas não possuem olhos, já que não os usam, apresentando outros mecanismos de orientação, na ausência de luz. Apesar de ilustrar bem suas ideias, Lamarck nunca citou girafas ou organismos cavernícolas em sua pesquisa. Um dos dados utilizados pelo autor como suporte de sua hipótese foi a comparação entre os braços de filhos de ferreiros e filhos de tecelões, indicando serem mais musculosos nos primeiros, cujo trabalho exige mais força física (MAYR, 2009). Além do uso e desuso de estruturas, Lamarck também defendia a influência direta do ambiente como um fator atante na evolução das espécies, atribuindo a ela diversas características de organismos, como por exemplo a pele escura dos negros, explicada simplesmente pela exposição ao sol tropical ao longo de milhares de gerações (MAYR, 2009).

Apesar de atualmente não serem mais aceitas cientificamente, as hipóteses de Lamarck para explicar as mudanças sofridas pelos organismos ao longo do tempo, serviram de base para inúmeros estudos posteriores, incluindo os de Charles Robert Darwin (1809-1882) e Alfred Russel Wallace (1823-1913), naturalistas ingleses criadores da teoria da seleção natural, atualmente o mecanismo evolutivo mais bem conhecido e estudado (ARAÚJO, 2017).

Em seu livro, “A origem das espécies” (1859), Charles Robert Darwin explica como as espécies passam por um processo lento e gradual de mudanças. Darwin refere-se às mudanças nas populações, tendo como pressuposto que existem variações entre os indivíduos destas populações, sobre a qual ocorre uma pressão seletiva. Desta forma, as modificações nas espécies ao longo

do tempo são causadas pela sobrevivência dos indivíduos com características mais adaptadas e eliminação dos menos adaptados, sendo este o mecanismo da seleção natural (MAYR, 2009).

Posteriormente, o Neodarwinismo combinou as ideias de Darwin com os conhecimentos sobre genética e biologia molecular, explicando que os genes (genótipo) dos indivíduos sobreviventes são passados para as próximas gerações, tornando as características morfológicas (fenótipo) adaptadas cada vez mais evidentes na espécie. Segundo Araújo (2017, p. 193)

Se pudéssemos resumir o último século e meio a respeito da teoria evolutiva em um parágrafo, diríamos que: A variação ao acaso em genes cria a variação fenotípica nos indivíduos. Alguns indivíduos sobrevivem diferencialmente em relação aos demais, em um dado ambiente, e esses indivíduos deixarão para seus herdeiros suas aptidões genéticas. Essa linhagem, assim, terá um maior sucesso reprodutivo. Eventualmente, com o passar de diversas gerações, espécies distintas irão evoluir.

Voltando ao exemplo do pescoço das girafas, de acordo com a teoria da seleção natural aquelas que possuem um pescoço maior alimentam-se mais e sobrevivem, enquanto aquelas que possuem pescoço curto alimentam-se menos e acabam morrendo sem se reproduzir e deixar esta característica (pescoço curto) para as próximas gerações. Logo, ao longo do tempo, a característica de pescoço longo prevalecerá na população.

Uma das principais rupturas promovida pelo pensamento darwinista em relação a qualquer hipótese elaborada anteriormente foi a substituição das explicações transformacionais, nas quais a evolução é entendida como o resultado de mudanças ocorridas nos indivíduos ao longo da vida, pelas explicações variacionais, nas quais a evolução biológica depende de uma variabilidade populacional e é resultado da alteração das proporções destes genótipos/fenótipos na população, causado ou não por uma pressão seletiva (ARAÚJO; PAESI, 2021).

A explicação da evolução através da seleção natural também se desprende pela primeira vez das ideias progressistas, já que o

indivíduo mais adaptado não é necessariamente o mais complexo, ressaltando a importância do acaso no processo de formação da variabilidade genética, e da ausência de um plano ou objetivo final para o processo evolutivo. Além disso Darwin, enfatiza pela primeira vez que um único ancestral é compartilhado por todos os seres vivos, sendo que a evolução, ao longo do tempo, e a transformação dos organismos, produziu a diversidade biológica atual (MAYR, 2009).

O estudo da Biologia Evolutiva é fundamental pois a evolução é um tema central e unificador do ensino de Biologia. Desta forma, compreender os mecanismos evolutivos não somente influencia na compreensão de uma gama de conceitos e processos biológicos, envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento biológico, mas dá sentido a estes conceitos e processos estudados (ARAÚJO; VIEIRA, 2021).

A inclusão do pensamento evolutivo nas aulas de Biologia leva a um aumento da complexidade cognitiva, permitindo explorar a relação entre conceitos e auxiliando no processo de compreensão dos processos biológicos. Esta abordagem tem o poder de tornar as aulas menos descritivas e baseadas na memorização de conceitos (ARAÚJO, 2017).

Além disso, um olhar crítico para o pensamento evolutivo se faz necessário, uma vez que o conhecimento biológico legitimou práticas de discriminação social. Gênero e sexualidade, determinismo genético e diferenças étnico-raciais são algumas delas, apenas para citar as mais conhecidas. A compreensão do conhecimento científico desarticulada da reflexão ética e política pode ter consequências desastrosas, como a história da ciência nos mostrou em numerosos casos. É por isso que uma compreensão crítica da evolução exerce um importante papel na educação para o exercício da cidadania, sobretudo na tomada de decisões frente a dilemas sociocientíficos. (ARAÚJO, 2017, p. 24)

3 Atividade prática “Cada um com seu bico”

A atividade foi desenvolvida em uma turma de 19 estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Marques Pacheco, no município de Esmeralda/RS, através da prática “Cada um com seu bico”. Com objetivo de identificar os saberes prévios dos estudantes, a intervenção pedagógica foi iniciada a partir da pergunta geradora “Por que as espécies de aves têm bicos com formatos diferentes?”, dando início à reflexão sobre a diversidade biológica e os processos que a geram. Para estimular os estudantes à participação, foram utilizadas imagens de espécies de aves pertencentes à fauna local com diferentes formatos de bico.

A seguir, a turma foi dividida em três grupos para a realização da atividade “Cada um com seu bico”, buscando abordar de forma prática o processo de seleção natural. Para realizar esta atividade são necessários os seguintes materiais: bandejas, diferentes tipos de sementes de forma e tamanho variado (pinhão, milho, pipoca, gergelim, chia, feijão, lentilha e girassol, por exemplo) e diferentes instrumentos pegadores de forma e tamanho variado (pinça, alicate, pegador de massa, prendedores de roupa de diferentes tamanhos e piranha de cabelo, por exemplo).

Para a realização da prática foi distribuído para cada grupo uma bandeja contendo um pouco de cada tipo de semente e um instrumento pegador diferente para cada integrante do grupo. Em seguida foi explicado que este instrumento pegador seria utilizado como um bico por cada um dos estudantes na captura dos alimentos disponíveis no ambiente, representados pelas sementes presentes na bandeja. Com o auxílio deste instrumento, um estudante do grupo por vez foi até a bandeja e pegou o máximo de sementes possíveis durante 1 minuto, colocando estes itens em um recipiente para posterior análise dos resultados (Figura 1).

Figura 1. Prática “Cada um com seu bico”.



Após, cada estudante analisou quantas sementes de cada um dos tipos disponíveis conseguiu pegar, comparando os resultados com os colegas do grupo. Neste momento os estudantes foram induzidos a interpretar os resultados considerando os integrantes do grupo como representantes de aves, apresentando bicos com formatos diversos. Após a conversa nos pequenos grupos, foi realizada uma discussão com a turma sobre as conclusões de cada grupo.

Inicialmente os estudantes enfatizaram somente que cada tipo de bico estava relacionado a um diferente tipo de alimentação, associando com espécies de aves conhecidas, que possuem bicos e alimentação diferente. A partir disso foi possível instiga-los a pensar sobre como a alimentação é importante para os organismos vivos, interferindo em sua sobrevivência e reprodução. Nesse contexto foi possível introduzir a teoria da seleção natural, utilizando os resultados da experiência prática recém vivenciada, através do diálogo em grupo, lançando aos estudantes questões como “O que aconteceria com um pássaro de bico pequeno vivendo em um ambiente onde houvesse somente sementes grandes?”. Os estudantes foram levados a compreender que os organismos que não são adaptados ao ambiente não sobrevivem, enquanto que os adaptados são capazes de sobreviver, são bem-sucedidos na reprodução e passam suas características para as próximas gerações, levando à modificação, ao longo de muitas gerações, nas espécies.

Na aula seguinte, buscando retomar a atividade prática e as

ideias discutidas, os estudantes escreveram um relatório da prática realizada, apresentando quais sementes eles capturaram e com qual instrumento. Além disso, deveriam responder o que teria ocorrido na natureza com as aves que não conseguiram pegar o alimento, associando à discussão realizada após a prática, em sala de aula, finalizando com a questão: “O tucano tem bico grande por que se alimenta de grandes frutos ou se alimenta de grandes frutos por que tem bico grande?”, trazendo um novo desafio aos estudantes.

4 Considerações finais

Através da atividade prática “ Cada um com seu bico” foi possível compreender o processo de seleção natural de forma simples e acessível aos estudantes, antes mesmo de seu estudo teórico, já que esta prática foi escolhida como ponto de partida para a intervenção pedagógica proposta. Somente após a sua realização foram abordadas as teorias evolutivas de Lamarck e Darwin, os principais conceitos relacionados e os mecanismos evolutivos, assim como a história do pensamento evolutivo.

Apesar de simples, esta prática permite discutir sobre o processo de seleção natural em diferentes níveis de complexidade, de acordo com o nível de ensino, a turma aplicada e o contexto pedagógico. No entanto, é claro, a prática isolada não é suficiente para o ensino da seleção natural, já que através dela não podem ser abordadas questões importantes relacionadas à genética, por exemplo. Além disso, o papel do professor ao longo das discussões, guiando os estudantes através de perguntas, é essencial para que os estudantes consigam estabelecer as relações necessárias para a compreensão dos processos evolutivos através da atividade prática.

Em relação à participação ativa e envolvimento dos estudantes, a atividade demonstrou um grande potencial, sendo possível observar o interesse e atenção dos estudantes, assim como a importância do compartilhamento de ideias e troca de experiências para a construção do conhecimento.

Referências

ARAÚJO, Leonardo Augusto Luvison. A compreensão de evolução biológica no Brasil: o triplo problema. *In: ARAÚJO, Leonardo Augusto Luvison (Org). Evolução Biológica: da pesquisa ao ensino. Porto Alegre: Fi, pp. 23 – 32, 2017.*

ARAÚJO, Leonardo Augusto Luvison; PAESI, Ronaldo A. Parece simples mas não é: equívocos comuns sobre evolução. *In: VIEIRA, Gilberto Cavalheiro; ARAÚJO, Leonardo Augusto Luvison (Org). Ensino de Biologia uma perspectiva evolutiva. Volume I: Interdisciplinaridade & Evolução. Porto Alegre: Instituto de Biociências da UFRGS, pp. 269 – 289, 2021.*

ARAÚJO, Leonardo Augusto Luvison; VIEIRA, Gilberto Cavalheiro. A evolução biológica como eixo Integrador do ensino de biologia. *In: VIEIRA, Gilberto Cavalheiro; ARAÚJO, Leonardo Augusto Luvison (Org). Ensino de Biologia uma perspectiva evolutiva. Volume II: Biodiversidade & Evolução. Porto Alegre: Instituto de Biociências da UFRGS, pp. 7 – 11, 2021.*

BRASL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

DIEGUES, Carolina de Souza. Um conto da carochinha: por que darwin não é pai solteiro da evolução? *In: ARAÚJO, Leonardo Augusto Luvison (Org). Evolução Biológica: da pesquisa ao ensino. Porto Alegre: Fi, pp. 263 – 270, 2017.*

MAYR, Ernst. O que é a evolução. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

BRINCADEIRA E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL POR MEIO DO FAZ DE CONTA

Itaise Moretti de Lima¹

Viviana Padilho de Oliveira²

1 Considerações iniciais

Os documentos legais que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, definem as interações e a brincadeira como eixos norteadores da prática pedagógica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), afirmam que a brincadeira é um dos direitos da criança e deve estar garantido na proposta pedagógica das instituições que ofertam a primeira etapa da educação básica. Nesse mesmo viés, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p. 38) apresenta o brincar como um dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil. Tais normativas também apontam que deve ser garantido às crianças o “convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25), já que a curiosidade em relação à cultura é intensificada a partir do reconhecimento

1 Mestra em Educação (UCS-2012). Especialista em Gestão Estratégica em Educação (UCS-2009). Licenciada em Pedagogia: anos iniciais e matérias pedagógicas do Ensino Médio (UCS-2007). Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, *Campus* Vacaria. E-mail: itaise.lima@vacaria.ifrs.edu.br.

2 Acadêmica do Curso de Especialização em Docência na Educação Básica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Vacaria. Licenciada em Pedagogia. E-mail: vpoliveira1@ucs.br.

dos “diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (BRASIL, 2018, p. 42).

Considerando que o ato de brincar supõe um contexto social e cultural (BROUGÈRE, 1997), pode ser planejado por professores/professoras com o intuito de proporcionar o contato das crianças com práticas sociais que envolvam o uso da língua escrita, ou seja, com práticas de letramento. Pesquisas apontam a necessidade de ampliação de estudos sobre o tema em questão, já que é considerado divergente e polêmico na Educação Infantil, conforme destaca Kishimoto (2013), Tebaldi e Carvalho (2019).

A trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora e uma das autoras do capítulo, contribuiu para despertar o interesse no aprofundamento sobre a relação entre brincar e letrar e como pode ser contemplada no planejamento pedagógico, de forma intencional. Durante o percurso como educadora da Educação Infantil, percebeu que na maioria das vezes aprendizagem e brincadeira estão dissociadas, a primeira estando ligada a espaços como salas de aula e a segunda a ambientes externos, como pátios. Semelhante a isso, acontece com o letramento, pois ao ser relacionado diretamente com o processo de alfabetização, a sua inserção acaba sendo ignorada. Por vezes, as propostas metodológicas privilegiam atividades de ensino direto da língua escrita para crianças da pré-escola e, o brincar, considerado como secundário e menos importante, é inserido apenas como um momento de lazer e descanso.

Diante de tal contexto, o capítulo tem como proposta a ampliação do debate e, conseqüentemente, a superação de equívocos que possam existir sobre o tema. A investigação teve como pretensão questionar de que forma professores/professoras da Educação Infantil podem propor brincadeiras que promovam o letramento das crianças. Partiu da hipótese que pensar em letramento por meio de brincadeiras de faz de conta é fundamental, pois possibilita que as crianças se aproximem de práticas em que a leitura e a escrita estejam presentes.

O percurso metodológico contemplou a pesquisa ação

(GIL, 2017), de abordagem qualitativa, sendo que a intervenção pedagógica buscou instigar o debate em uma escola de Educação Infantil, da rede de ensino privada de Vacaria, e consistiu na organização e promoção de encontros com o grupo de professoras para estudos, análises e levantamento de possibilidades para intervir no espaço destinado especificamente ao brincar, denominado sala de recreação.

Os primeiros encontros foram reservados ao levantamento de conhecimentos prévios das professoras participantes da pesquisa, após realizados estudos teóricos sobre o conceito de letramento, a importância da brincadeira para as crianças e levantamento de possibilidades de articulação entre brincar e letrar na Educação Infantil. Em seguida, foi feita a análise e reflexão sobre a organização do espaço reconhecido na escola como sala de recreação, o levantamento de possibilidades, ideias e sugestões sobre o que poderia ser inserido no ambiente para contribuir com o letramento das crianças nos momentos de brincadeira e, para finalizar, a confecção de materiais. A etapa seguinte consistiu na reorganização do espaço e na utilização do mesmo pelas crianças e professoras.

O capítulo discorre sobre a relação possível entre brincadeira e letramento tendo como referencial teórico Kishimoto (2010, 2013), Soares (1999, 2004, 2016, 2020), Rego (2014), Mortatti (2010), Freire (1989) e pelas orientações contidas em documentos norteadores da Educação Infantil. Apresenta também o percurso metodológico da intervenção pedagógica, as discussões decorrentes das análises e, por fim, os resultados da pesquisa.

2 Apresentando conceitos

As escolas de Educação Infantil atendem crianças de até cinco anos de idade e tem como finalidade o desenvolvimento integral, ou seja, está estabelecido que sejam contemplados os “aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996), além do “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao

respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.” (BRASIL, 2009).

É consenso em discursos pedagógicos e em diferentes correntes teóricas a importância da brincadeira na vida das crianças. Kishimoto afirma que

Para a criança, brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (2010, p. 1).

Para Vygotsky, “o brinquedo é uma importante fonte de promoção do desenvolvimento”. O autor destaca em seus trabalhos o “jogo de papéis” ou a “brincadeira de faz de conta” (REGO, 2014, p. 80) Ao representar papéis a criança se relaciona com o mundo, interagindo, socializando e compreendendo também as situações em que a escrita está presente. Cabe destacar que tal forma de brincar está presente nas ações das crianças que já “são capazes de representar simbolicamente e de se envolver numa situação imaginária.” (REGO, 2014, p. 80).

A brincadeira é uma oportunidade para descobrir, experimentar, imaginar e transformar o tempo. É através dela que a criança expressa seus desejos, vontades e opiniões. Enquanto brinca a criança aprende um conjunto de regras sociais e culturais, ou seja,

brincar é uma ação, livre que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

É possível identificar a presença de práticas de letramento inerentes a essas brincadeiras, tendo em vista que, “embora o significado de letramento tenha inúmeras interpretações, neste

texto ele implica a ação de ensinar e aprender práticas sociais de leitura e escrita e envolve a identidade e agência do aprendiz na aquisição da linguagem” (KISHIMOTO, 2013, p. 22).

Soares denomina letramento como a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (2004, p. 15). Sendo assim, as reflexões sobre o brincar e o letramento são fundamentais para que a criança esteja inserida no espaço de forma a participar ativamente das situações propostas, podendo escolher com o que quer brincar e, conseqüentemente, aprender por meio do contato com histórias, receitas, contos, fábulas e outros. A escassez dessas discussões pode gerar certo estranhamento para professores/professoras da Educação Infantil. Kishimoto reflete que

o desconhecimento de teorias e propostas de letramento na educação infantil e o fato de as professoras de creches não disporem de tempo em sua jornada de trabalho para a formação continuada, o que afeta, na maioria das vezes, a prática pedagógica. (2010, p. 135).

As discordâncias em relação ao contato inicial das crianças com a língua escrita acompanham historicamente o debate educacional no âmbito das políticas públicas e, em especial, no que diz respeito às práticas pedagógicas, ou seja, “a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita (e seu calcanhar de Aquiles) se manifesta na relação específica de ensino-aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula.” (MORTATTI, 2010, p. 331). A mesma autora sinaliza o início dos anos 80 como o “quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil” (MORTATTI, 2010, p. 331), destacando três modelos teóricos em questão: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento, conceito que foi foco da pesquisa e que tem destaque no capítulo.

A partir de então, as discussões sobre alfabetização ficaram atreladas ao letramento, o que acarretou equívocos no significado de cada um dos termos. Soares (1999), uma das estudiosas

sobre o assunto no Brasil, problematiza a necessidade do uso de novas palavras quando são postas novas situações e procura fazer a diferenciação entre os dois processos. Anos depois, faz uma retomada histórica e geográfica dos conceitos pois

a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos [...]. (SOARES, 2004, p. 08).

Para esclarecer, recorremos ao que a autora (SOARES, 2016, p. 28) denomina de “facetas” da língua escrita: linguística, interativa e sociocultural. Ela explica que o ponto principal que as difere é o objeto de conhecimento em cada uma delas, ou seja, “na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita”, “na faceta interativa, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos” e, “na faceta sociocultural, os eventos são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita” (SOARES, 2016, p. 29)

Cabe salientar que, apesar dessa diferenciação e do fato de alfabetização e letramento serem “processos cognitivos e linguísticos distintos”, são “processos simultâneos e interdependentes”, sendo que

A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

É fundamental que professores/professoras reconheçam o objeto do conhecimento que está em questão nas brincadeiras de faz de conta e percebam que enquanto brincam, as crianças entram em contato com a escrita e, conseqüentemente, com sua função em contextos sociais, além de trazerem suas vivências, experiências e conhecimento de mundo, já que “a leitura do mundo precede a

leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Através de brincadeiras de faz de conta, como por exemplo ir ao supermercado, ao restaurante ou pegar um ônibus, é que situações do cotidiano das pessoas em uma sociedade letrada se fazem presentes, sendo que

Toda situação imaginária contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado. Por exemplo, ao brincar de “lojinha” e desempenhar o papel de vendedora ou de cliente, a criança buscará agir de modo bastante próximo àquele que ela observou nos vendedores e clientes no contexto real. (REGO, 2014, p. 82).

Desse modo, as crianças passam a perceber de forma mais ampla a organização social, seus conflitos, seus limites e possibilidades. Representando seu contexto social e cultural tem a oportunidade de criar situações novas, ou seja, a criança

é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 86).

Para que isso aconteça, é necessário que tal entendimento esteja explícito no planejamento e na prática pedagógica de docentes, o que requer pensar sobre tempos e espaços nas escolas. A prática pedagógica na creche ou na pré-escola necessita imprimir intencionalidade educativa, ou seja, “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2018, p. 39). A dicotomia entre brincar e aprender ainda existe e precisa ser superada, bem como a oposição entre o “brincar livre e dirigido”, conforme destaca Kishimoto

É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira que em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação de um adulto ou de outra criança para aprender

novas brincadeiras. (2010, p. 01).

Considerando que as crianças aprendem enquanto brincam, o ambiente escolar e as ações de professores/professoras são potencializadores no sentido de favorecer e promover a interação, estimular na criança a vontade de brincar em determinados espaços e contextos. Cabe também mediar e intervir de maneira apropriada, tornando as brincadeiras momentos significativos e diversos.

3 Percorso metodológico

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil, da rede de ensino privado de Vacaria, e teve como proposta metodológica a pesquisa ação (GIL, 2017), de abordagem qualitativa, visando promover reflexões, estudos teóricos sobre letramento e brincadeira e ações práticas junto ao grupo de professoras. A intervenção pedagógica foi organizada em quatro encontros (QUADRO 1) e contou com a participação de professoras que atuam em turmas de maternal e pré-escola.

Quadro 1.

Proposta dos encontros:	Objetivos:
Apresentação da proposta de pesquisa e intervenção pedagógica.	i) Investigar os conhecimentos prévios das professoras sobre o tema, por meio de uma roda de conversa e questionário a respeito do tema letramento.
Estudo sobre letramento e brincadeiras.	i) Apresentar o conceito de letramento; ii) Refletir sobre a importância da brincadeira no cotidiano da Educação Infantil; iii) Levantar possibilidades de articulação entre brincadeira e letramento.

Análise da sala de recreação e confecção de materiais.	<p>i) Analisar e refletir em conjunto com as professoras se a sala de recreação está organizada para promover o letramento das crianças durante as brincadeiras;</p> <p>ii) Levantar possibilidades, ideias e sugestões sobre o que pode ser feito no ambiente para contribuir com o letramento das crianças nos momentos de brincadeira;</p> <p>iii) Confeccionar materiais.</p>
Organização da sala de recreação.	<p>i) Organizar o espaço com os materiais confeccionados pelo grupo de professoras para que posteriormente coloquem em prática o que debateram nos encontros anteriores;</p> <p>ii) Propor questionário final com o objetivo de analisar os resultados, pontos positivos e sugestões acerca da pesquisa e ação realizada.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para coleta de dados foram utilizados questionários, um deles composto por seis perguntas cujo objetivo foi a sondagem dos conhecimentos prévios das professoras sobre o tema da pesquisa e também sobre as propostas pedagógicas realizadas por elas na sala de recreação. O segundo contou com três perguntas e visou obter retorno das professoras que participaram da pesquisa sobre a intervenção pedagógica e sobre a presença das crianças no espaço reestruturado. Além disso, os registros dos encontros feitos no diário de bordo da pesquisadora.

No primeiro encontro foi realizada a apresentação da proposta de pesquisa e sua configuração (nº de encontros assunto abordado, carga horária...) e uma roda de conversa com a finalidade de investigar os conhecimentos prévios das professoras sobre o tema. Nesse momento de conversa foi possível perceber que algumas professoras não tinham clareza sobre a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento.

Realizou-se também uma coleta de dados através de questionário visando compreender melhor o que as professoras entendiam por letramento. No segundo encontro foi solicitado a entrega do questionário para a análise das respostas, destacando-se alguns relatos: “*eu não sabia o que era, por isso pesquisei no google.*” (PROFESSORA A) “*Eu imaginei que fosse mais voltado para a leitura e a escrita, porque eu pesquisei e vi que tinha a ver com literatura infantil e uso de diferentes gêneros textuais.*” (PROFESSORA B). Em seus relatos, afirmaram também ter ouvido o termo somente nos cursos de graduação que frequentaram.

Diante dessa percepção, constatou-se que além do termo letramento ser pouco discutido na Educação Infantil, muitas vezes está direcionado apenas ao Ensino Fundamental, o que causa algumas dúvidas por parte das professoras “*letramento auxilia a criança a aprender, a ler, o professor pode fazer uso dos livros de literatura para que a criança se apropriar da escrita.*” (PROFESSORA C).

A explanação do conceito de letramento foi realizada através do programa de powerpoint e de vídeos que abordam o letramento na Educação Infantil. Visto que situações de letramento poderiam ser incluídas de forma intencional na prática pedagógica das professoras da escola pesquisada (constatação realizada através de experiências profissionais e relatos das participantes), no segundo encontro foram realizadas reflexões sobre a importância da intencionalidade no planejamento do professor e na organização do espaço da sala de recreação, tendo como referência a BNCC (BRASIL, 2018) e as DCNEI (BRASIL, 2010), além da apresentação de vídeo.

O terceiro encontro teve como objetivo analisar e refletir se a sala de recreação estaria organizada para promover o letramento das crianças durante as brincadeiras. Nesse momento as docentes foram desafiadas a analisar o espaço a partir da discussão sobre os conceitos de letramento na Educação Infantil. Também foi realizado levantamento de ideias, sugestões e possibilidades sobre o que poderia ser feito para que o ambiente promovesse o letramento nos momentos de brincadeira. Constatou-se que no espaço estavam

dispostos diversos brinquedos que estimulam o brincar livre e o faz-de-conta. Após análise do espaço e levantamento de possibilidades, foi realizado o encaminhamento para a confecção de cardápios e organização de um restaurante. Também foi realizada coleta de embalagens para a confecção e organização de um mercado. No último encontro o espaço foi organizado com materiais confeccionados pelo grupo de professoras, que também realizaram algumas modificações no ambiente a fim de promover o letramento durante as brincadeiras.

Para finalizar, foi elaborado e entregue para as professoras um questionário com questões para investigar se a intervenção pedagógica realizada contribuiu para a formação docente e com a prática diária. A discussão acerca da organização do espaço foi bastante significativa, pois ideias foram surgindo para o próximo ano letivo, como por exemplo a ampliação da organização e distribuição de materiais, confecção de estantes, etc.

O debate sobre as embalagens também despertou interesse por parte das professoras que mencionaram a relevância da brincadeira de mercado. Outro ponto a ser destacado é que mesmo sendo utilizado na escola um sistema apostilado, a inserção do brincar tendo como foco o letramento no planejamento pedagógico passou a fazer parte do cotidiano. Isso demonstra que com o olhar direcionado para a relação entre brincadeira e letramento, professoras e gestoras da escola tomaram a iniciativa de inserir novas possibilidades valendo-se do brincar de faz de conta para promover práticas de letramento.

4 Considerações finais

Diante do exposto no capítulo, considera-se que as reflexões, os estudos e as ações propostas no contexto da pesquisa e intervenção pedagógica, contribuíram com a formação profissional das professoras e com a escola como um todo. Além disso, as análises realizadas a partir do referencial teórico evidenciou que é possível contribuir com o letramento das crianças por meio de brincadeiras

de faz de conta, que aproximem a criança de contextos em que o uso da escrita se faz presente.

Entretanto, a coleta de dados realizada durante a pesquisa, corrobora com a necessidade de ampliação das discussões sobre o tema letramento na Educação Infantil, ou seja, pode-se dizer que um dos grandes desafios de professores/professoras seja a compreensão do conceito discutido. Também foi constatado que a organização do tempo e do espaço de brincadeiras precisa estar explícita no planejamento pedagógico de professores/professoras. Percebe-se que muitas vezes tal ação não ocorre pela forma equivocada de compreensão da brincadeira “livre”, tema que pode ser aprofundado em outro estudo.

Definir conceitos e refletir sobre práticas possibilitou esclarecer dúvidas e suscitar novas possibilidades no espaço escolar tanto por parte das professoras, quanto por parte da equipe diretiva. Após a intervenção pedagógica, ficou estabelecida a retomada de um cronograma semanal para todas as turmas, tendo como foco na segunda-feira a alimentação saudável, na terça-feira a culinária, na quarta e quinta-feira brinquedos e brincadeiras. Destaca-se no brincar de restaurante a proposta de inserção de cardápios elaborados pelas próprias crianças, utilizando imagens recortadas de panfletos de supermercado e escrita espontânea. Desse modo, considera-se que os referenciais teóricos escolhidos foram suficientes para esclarecer a possível relação entre brincadeira e letramento na Educação Infantil.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. 9394/1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /

Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em 24/03/2023.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/ literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) *et al.* Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-155.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e infância. Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44. maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt> . Acesso em: 10/11/2022.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a

escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Revista Brasileira de Educação, 2004. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ehiSWXsuguzsej6JM3u1H63VYrPwI1wB/view?usp=sharing> . Acesso em: 10/11/2022.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; CARVALHO, Rodrigo Saballa. Letramento e brincadeira : implicações e efeitos da Base Nacional Comum Curricular na prática pedagógica docente na pré-escola. V Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. Anais: entre currículos nacionais e avaliações internacionais : os desafios de uma educação global. Joinville: UDESC, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/210740> . Acesso em: 10/11/2022.

“A educação é assim o ponto em que se decide se se ama
suficientemente o mundo para as-sumir responsabilidade
por ele e, mais ainda, para salvar da ruína que seria
inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos
jovens”
(Hannah Arendt)

