


Poliana Bruno Zuin
(Organizadora)

A delicadeza do processo de ensinar e aprender em tempos de pandemia da covid-19

 **eduepb**





Universidade Estadual da Paraíba

Profª. Célia Regina Diniz | *Reitora*

Profª. Ivonildes da Silva Fonseca | *Vice-Reitora*



Editora da Universidade Estadual da Paraíba

Cidoval Morais de Sousa (UEPB) | *Diretor*

Conselho Editorial

Alessandra Ximenes da Silva (UEPB)

Alberto Soares de Melo (UEPB)

Antonio Roberto Faustino da Costa (UEPB)

José Etham de Lucena Barbosa (UEPB)

José Luciano Albino Barbosa (UEPB)

José Tavares de Sousa (UEPB)

Melânia Nóbrega Pereira de Farias (UEPB)

Patrícia Cristina de Aragão (UEPB)

Conselho Científico

Afrânio Silva Jardim (UERJ)

Anne Augusta Alencar Leite (UFPA)

Carlos Henrique Salvino Gadêlha Meneses (UEPB)

Carlos Wagner Dias Ferreira (UFRN)

Celso Fernandes Campilongo (USP/ PUC-SP)

Diego Duquelsky (UBA)

Dimitre Braga Soares de Carvalho (UFRN)

Eduardo Ramalho Rabenhorst (UFPA)

Germano Ramalho (UEPB)

Glauber Salomão Leite (UEPB)

Gonçalo Nicolau Cerqueira Sopas de Mello Bandeira (IPCA/PT)

Gustavo Barbosa Mesquita Batista (UFPA)

Jonas Eduardo Gonzalez Lemos (IFRN)

Jorge Eduardo Douglas Price (UNCOMAHUE/ARG)

Flávio Romero Guimarães (UEPB)

Juliana Magalhães Neuwander (UFRJ)

Maria Creusa de Araújo Borges (UFPA)

Pierre Souto Maior Coutinho Amorim (ASCES)

Raffaele de Giorgi (UNISALENTO/IT)

Rodrigo Costa Ferreira (UEPB)

Rosmar Antoni Rodrigues Cavalcanti de Alencar (UFAL)

Vincenzo Carbone (UNINT/IT)

Vincenzo Milittello (UNIPA/IT)

Expediente EDUEPB

Design Gráfico e Editoração

Erick Ferreira Cabral

Jefferson Ricardo Lima Araujo Nunes

Leonardo Ramos Araujo

Revisão Linguística

Antonio de Brito Freire

Elizete Amaral de Medeiros

Divulgação

Danielle Correia Gomes

Gilberto S. Gomes

Comunicação

Efigênio Moura

Assessoria Técnica

Walter Vasconcelos



Editora indexada no SciELO desde 2012



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Editora filiada a ABEU

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Rua Baraúnas, 351 - Bairro Universitário - Campina Grande-PB - CEP 58429-500

Fone/Fax: (83) 3315-3381 - <http://eduepb.uepb.edu.br> - email: eduepb@uepb.edu.br

**Poliana Bruno Zuin
(Organizadora)**

**A DELICADEZA DO PROCESSO DE
ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS
DE PANDEMIA DA COVID-19**



Campina Grande - PB
2021



Estado da Paraíba

João Azevêdo Lins Filho | *Governador*

Ana Lígia Costa Feliciano | *Vice-governadora*

Nonato Bandeira | *Secretário da Comunicação Institucional*

Claudio Benedito Silva Furtado | *Secretário da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Damião Ramos Cavalcanti | *Secretário da Cultura*

EPC - Empresa Paraibana de Comunicação

Naná Garcez de Castro Dória | *Diretora Presidente*

William Pereira Costa | *Diretor de Mídia Impressa*

Alexandre Macedo | *Gerente da Editora A União*

Albiege Léa Fernandes | *Diretora de Rádio e TV*



BR 101 - KM 03 - Distrito Industrial - João Pessoa-PB - CEP: 58.082-010

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

D353

A delicadeza do processo de ensinar e aprender em tempos de Pandemia da Covid-19 [Recurso eletrônico]. Poliana Bruno Zuim (Org.). – Campina Grande/PB: EDUEPB, 2021.
3.933 kb. - 323 p. .

ISBN EBOOK 978-85-7879-647-1

1. Educação. 2. Ensino na pandemia. 3. Isolamento social. 4. Educação Infantil. 5. Ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. 6. Linguagem Emocional.

I. Título. II. Zuim, Poliana Bruno.

CDD 370
CDU 37

Copyright © **EDUEPB**

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS, 9

PREFÁCIO, 11

CAPÍTULO 1

**LINGUAGENS E PROCESSOS FORMATIVOS: UM CONVITE A
ESPERANÇAR EM MEIO À PANDEMIA, 15**

Poliana Bruno Zuin

Luis Fernando Soares Zuin

Amarilio Ferreira Jr

CAPÍTULO 2

**A CRIANÇA PEQUENA NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES PARA
PENSAR PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL, 19**

Lilian Regina de Almeida Ferrari

Dilma Antunes Silva

CAPÍTULO 3

**O USO DA LITERATURA INFANTIL PARA O
DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA, 33**

Isabelle Nóbrega

Poliana Bruno Zuin

CAPÍTULO 4

**CONTOS DE FADAS: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTOS
DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO, 49**

Isadora Pascoalino Marioto

Raquel Franco Tassoni

Poliana Bruno Zuin

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA, 65

Isabel Karine Paschoal Cardoso

CAPÍTULO 6

ESTADO DA ARTE SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS CODAS BRASILEIRAS, 87

Edigleisson Alcântara

CAPÍTULO 7

LÍNGUA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES DE 4 A 5 ANOS, 131

Diany A. Lee

Regiane Gonçalves Bastos

Poliana Bruno Zuin

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REMOTO: LANÇAMENTO DE UMA SEMENTINHA DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS COM SABOR DE QUERO MAIS, 147

Gabriela Fernanda Espego

Valcenir Aparecido Beltrami

Vanessa dos Santos

CAPÍTULO 9

REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE UMA PROFESSORA A PARTIR DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMPLEXIDADE, BILINGUÍSMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH), 169

Giovana Nicolini Milozo

CAPÍTULO 10

O DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA INTERSECÇÃO ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 187

Márcia Cruz

CAPÍTULO 11

ENSINO REMOTO E ATUAÇÃO DE ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, 209

Amanda Monithiele Vieira Costa

Lorena Fernandes Souza

Profª. Dra. Fabiana Cia

CAPÍTULO 12

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORMA REMOTA, 219

Heloisa Miranda

Cleonice M. Tomazzetti

CAPÍTULO 13

LETRAMENTOS RURAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: COMUNICAÇÃO SOLIDÁRIA ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE, 227

Prof.ª Dr.ª Cristiane Fontes de Oliveira

Prof.ª Dr.ª Roseli Rodrigues de Mello

CAPÍTULO 14

AFETIVIDADE, GENEROSIDADE, DELICADEZA E GENTILEZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS DIANTE DE UM CONTEXTO DE CRISE, 251

Jéssica Palácio Arraes

Profª. Dra. Poliana Bruno Zuin

CAPÍTULO 15

RELATO DE UM ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORMA REMOTA MODALIDADE RELATO DE EXPERIÊNCIA, 261

Gabriela Pascoalino Garcia

Cleonice Maria Tomazzetti

CAPÍTULO 16

**A COMPREENSÃO DOS SENTIMENTOS PELAS CRIANÇAS:
AS ARTES PLÁSTICAS COMO CAMINHO DO ENCONTRO
DO TERAPEUTA OCUPACIONAL COM OS EDUCADORES
DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 271**

Kétlin Cristina Ferreira

Poliana Bruno Zuin

CAPÍTULO 17

**“EMEDICINAL E AVICIANTE”: ESTRATÉGIAS
ARGUMENTATIVAS EM UMA PESQUISA ESCOLAR SOBRE
O TEMA DAS DROGAS, 281**

Marília Mesquita Queiroz

CAPÍTULO 18

**REPRESENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM
OLHAR PARA AS MEDIAÇÕES REALIZADAS ENTRE
PROFESSORES E CRIANÇAS, 297**

Isadora Pascoalino Mariotto

Poliana Bruno Zuin

CAPÍTULO 19

**DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE CONTOS DE FADAS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O OLHAR DA TERAPIA
OCUPACIONAL E DA PEDAGOGIA NO ENSINO REMOTO,
307**

Regiane Gonçalves Bastos

Nicole Bizarro Bolatto

Poliana Bruno Zuin

POSFÁCIO, 321

PRIMEIRAS PALAVRAS

ESTE LIVRO É RESULTADO DOS TRABALHOS DE ENSINO NA PÓS-GRADUAÇÃO em Linguística (PPGL-UFSCar), cuja disciplina que ministro “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização” é recheada de vozes, de experiências e de trocas formativas. Não posso deixar de lado as minhas experiências como docente na Educação Infantil, espaço em que atuo há quase sete anos na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar) e que também está cercada de vozes e experiências de estagiárias, voluntárias de extensão e de pesquisa que em uma relação dialógica, contribuem para o fazer docente em prol de uma formação de qualidade para as crianças. Assim, esse livro composto de olhares e vozes plurais sobre a delicadeza do processo de ensinar e aprender, busca contribuir com essa área de conhecimento específico, a fim de proporcionar diálogos e dialogias para além deste grupo de discussão e de pesquisa em que nos reunimos de forma remota nesses tempos de pandemia, e outrora seja na sala de aula da Pós-Graduação, seja nos encontros de orientação, seja nos pequenos grupos de planejamento das intervenções com as crianças, quer seja no grupo de pesquisa, mas que com essas diferentes vozes e olhares nunca perdemos o foco de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de nossas crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cuja interface e processo é cheio de avanços e retrocessos necessitando de um grupo plural e multidisciplinar.

Esperamos que com estas pequenas linhas contidas nessa obra, os leitores possam se inspirar nessa delicadeza que se constitui o processo de ensino e aprendizado.

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin (UAC-PPGL-UFSCar)
Líder Grupo de Pesquisa CNPQ: Práticas de Letramento e Ensino
e Aprendizado da Língua Materna
Agosto de 2021

PREFÁCIO

FIQUEI EMOCIONADA AO RECEBER O CONVITE PARA PREFACIAR O LIVRO *“A delicadeza do processo de Ensinar e Aprende em tempos de Pandemia da Covid-19”*, organizado por Poliana Bruno Zuin, tanto pela temática que o percorre, como pela diversidade que o compõe.

A temática, atual e necessária, é marcada pelos desafios que nos foram colocados a partir de 2020, quando fomos mundialmente surpreendidos e surpreendidas por um tipo de vírus que rapidamente se alastrou pelo globo e cuja rápida mutação nos fez perceber que o momento não seria superado com a brevidade que imaginávamos a princípio. No Brasil, da ignorância inicial que nos animou a pensar que rapidamente retornaríamos às nossas rotinas, passamos à preocupação e ao medo diante de mortes em massa, agravadas pela irresponsabilidade e ganância de governantes obtusos, e ao prolongado distanciamento social. Desigualdades sociais foram ficando cada vez mais evidentes e agravadas em todos os setores, com destaque para empregos e formas de renda, acesso à saúde e acesso à escolaridade.

Os sistemas educacionais foram postos à prova, primeiro em distanciamento social completo, o que cobrou de governos, instituições e profissionais a tomada de posição por meio de educação remota, seguida de oscilação entre educação remota e educação híbrida. Agora, nova fase se apresenta, sem muita certeza de que se estabilizará o contágio

por COVID-19: o retorno à educação presencial. No começo, governos e instituições perceberam que estavam pouco preparados para a educação remota, ou mesmo para o apoio aos e às estudantes que não têm acesso aos dispositivos de acesso a informação e a comunicação em rede, em tempo real. Alguns mobilizaram aulas e atividades assíncronas por televisão, ou redes sociais e suportes articulados à internet; outros, transferiram às e aos docentes a responsabilidade que era governamental e institucional. Quanto a educadores e educadoras, eles e elas foram surpreendidos em suas práticas e concepções pouco afeitas às novas tecnologias; mas rapidamente assistiu-se uma resposta positiva de tais profissionais: práticas e esforços diversos foram gerados, mesmo que por vezes pautados em intuição e outras com bases mais seguras pautadas em conhecimento científico.

O livro que aqui prefacio ilustra o esforço de pesquisadoras e profissionais em diferentes fases de atuação (do estágio decorrente de curso de formação inicial de professores a profissionais experientes em formação para a pesquisa) que foram desafiadas e desafiados pelo contexto e não se intimidaram, gerando repostas às práticas de acolhida, de ensino e de aprendizagem em tempos de pandemia da Covid. Docentes e estudantes de uma disciplina de pós-graduação aproveitaram a ocasião para analisar suas vivências e estudos, transformando-se em autoras e autores dos capítulos do livro. São profissionais e pesquisadores da educação, dedicados à educação de crianças originárias de diferentes grupos étnico-raciais, ouvintes e surdas, da cidade e do campo; profissionais e pesquisadores que abordam o bilinguismo, educação antirracista e temas cotidianos.

A delicadeza anunciada no título do livro se faz notar em cada relato, análise teórica e análise de dados que se entrelaçam nos capítulos. São peças generosas que podem servir de disparadores para estudo e reflexão sobre a atuação docente, de gestão e de pesquisa em educação em tempos nos quais as certezas e rotinas anteriores são postas em suspenso e nos instigam a revisitar, a questionar e a desenvolver nossos conhecimentos com base em ciência e em sonho.

Fica feito o convite a leitoras e leitores para ajudar a pensar na delicadeza do processo de ensinar e de aprender em tempos de pandemia, mas também na “nova normalidade” que nos caberá construir.

São Carlos, 25 de outubro de 2021

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
Professora do Departamento de Teorias de Práticas Pedagógicas da
Universidade Federal de São Carlos
Líder do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)

CAPÍTULO 1

LINGUAGENS E PROCESSOS FORMATIVOS: UM CONVITE A ESPERANÇAR EM MEIO À PANDEMIA

Poliana Bruno Zuin¹
Luís Fernando Soares Zuin²
Amarílio Ferreira Jr³

“É que não existe ensinar sem aprender”

Paulo Freire

SETEMBRO DE 2021 FOI COMEMORADO O CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE, cujos conceitos e dizeres marcaram mudanças significativas de se compreender as relações e processos intrínsecos ao ato de ensinar e aprender. Conceitos como *autonomia*, *conscientização*, *leitura de mundo*, *leitura da palavra*, *ser mais*, *escuta sensível*, *opressor e oprimido*, *educação bancária*, *inserção no mundo e com o mundo*, *educação como prática da liberdade*, entre muitos outros, são conceitos que fazem parte do

- 1 Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin é docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFSCar) e na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar).
- 2 Prof. Dr. Luís Fernando Soares Zuin é docente da Faculdade de Zootecnia, Engenharia de Alimentos e Biosistemas (FZEA-USP-Pirassununga) e docente no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (PPGCTS-UFSCar).
- 3 Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr docente no Departamento de Educação (DED-UFSCar) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar)

repertório cotidiano de muitos educadores e educadoras freireanos. Todavia, esses conceitos deixariam de existir se nós homens e mulheres não vivêssemos na relação social.

Diante de tal fato, são muitas as linguagens expressas por nós seres humanos a fim de interagir com os outros e com o mundo a sua volta. Loris Malaguzzi já nos dizia que as crianças se expressam por meio de cem linguagens, porém a escola acaba podando noventa e nove por cento destas diferentes possibilidades de interação. O objetivo destes Grupos de Pesquisa (Diretório do CNP): “Práticas de Letramento e Ensino e Aprendizado da Língua Materna” e do Programa de Extensão “Linguagens na Educação Infantil” (Ledif- Proex-UFSCar), bem como a disciplina do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (PPGL-UFSCar) denominada “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização” liderados pela docente Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin, o Grupo de Pesquisa liderado pelo Prof. Dr. Luís Fernando Soares Zuin (Diretório do CNPQ): Estudos em Metodologias de Ensino-Aprendizado para Assistência Técnica e Extensão Rural Digital: “Horizonte Rural” e a disciplina ofertada pelo docente ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (PPGCTS-UFSCar) intitulada “A linguagem como atividade constitutiva nos processos de ensino- aprendizagem nas organizações”, bem como o Grupo de Pesquisa liderado pela Profa. Dra. Marisa Bittar e Prof. Dr. Amarilio Ferreira Jr (Diretório do CNPQ): o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR, Núcleo UFSCar, além de suas disciplinas ministradas no curso de Pedagogia (UFSCar) e Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFSCar), visam estabelecer uma relação baseada no diálogo e escuta sensível aos educandos que por hora passam por nossos caminhos, ou seja, um convite ao diálogo a fim de se explorar todas as linguagens das crianças, futuros jovens e adultos, dando a esses educandos a possibilidade de *ser mais no mundo e com o mundo*.

Iniciar o texto contendo a frase de Paulo Freire “*É que não existe ensinar sem aprender*” permite-nos desvendar essa delicada mensagem de que ensinar e aprender são processos intrínsecos, uma vez que ao ensinar mobilizamos conhecimentos antes aprendidos ao mesmo tempo

em que somos embebidos pela curiosidade do aprendiz, ajudando-os a descobrir incertezas e acertos, ou seja, o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Nesse sentido, proporcionar diferentes interações a partir de situações de leituras de mundo mediadas pelas palavras, histórias e possibilidades de expressões e representações destas leituras é dar “voz” à criança ainda que ela não fale, é acreditar que o gesto é também uma forma primeira e primária de comunicação e que pode se tornar uma língua, tal como aconteceu com a Língua de Sinais denominada Libras.

Permitir que a criança expresse a sua leitura de mundo por meio dos gestos e brincadeiras, por meio do desenho e da escrita, da oralidade e da narrativa, do corpo e movimento, da arte, da música, da dança, da poesia... é permitir que elas sejam na sua plenitude aquilo que é próprio do meio cultural no qual nos inserimos.

Dar a elas instrumentos propícios a esse desenvolvimento, como educadores, por meio dos processos de ensino e aprendizado, é permitir que elas se desenvolvam de maneira plena, por meio de uma educação multidisciplinar.

Como pesquisadores e formadores, buscamos trabalhar por meio da parceria seja com os alunos da pós-graduação, seja com os alunos da graduação, seja com as crianças e suas famílias e, ainda, seja com professores de diferentes áreas do conhecimento. Acreditamos que somente por meio dessa parceria é possível uma educação que permita desenvolver a plenitude das diferentes linguagens que nós seres humanos somos capazes de ser e estar no mundo e com o mundo numa relação de igualdade com os nossos diferentes. Assumindo a postura de que o outro me constitui, de que nos constituímos pela alteridade, por mediações e pela dialogicidade, não podemos pensar no processo de ensinar e aprender fora dessa relação.

Assim, o ato de ensinar e aprender se expressa na delicadeza de dar voz ao outro, de se ter uma escuta sensível para cada criança, cada sujeito, e suas específicas necessidades. Não queremos que todas narrem bem, não queremos que todas pintem bem, não queremos que todas cantem bem, não queremos que todas dançam bem, não queremos que todas escrevam bem, não queremos que todas desenhem bem, queremos apenas permitir que elas explorem essas diferentes linguagens e

que nessas possibilidades explorem aquilo que mais gostarem. Nesse momento de ensino remoto, apesar de não estarmos no convívio diário acreditamos que os pais possam perceber aquilo que a criança mais gosta de fazer nas diferentes possibilidades apresentadas a elas. Afinal se todos nós pintássemos como um Van Gogh onde estaria a beleza de se apreciar “A Noite estrelada”?

É com esse pequeno texto introdutório que daremos voz a cada autor e que nesse processo de autoria muitas vozes desse processo formativo possam ser reverberadas no cotidiano da delicadeza da sala de aula e de outros contextos educativos e do estar com crianças.

Fechamos esse texto com um trecho de Paulo Freire contido na Obra “Professora Sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar” (p.63, 2008):

É vivendo, não importa se com deslizes e com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar e forjar a que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

Paulo Freire

Capítulo 2

A CRIANÇA PEQUENA NA CRECHE: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Lilian Regina de Almeida Ferrari*⁴
*Dilma Antunes Silva*⁵

INTRODUÇÃO

“A criança é um ser humano, é uma pessoa, que dependeu de outras para se revelar, mas que possivelmente abrirá para outras o caminho da vida. E que já

-
- 4 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP – Araraquara S.P e Filosofia pela Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal S.P. Professora de Educação Infantil na rede pública municipal em Guataporã S.P; Pós-Graduada em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Ensino Fundamental pela Faculdade Campos Elíseos FCE – Barueri S.P; Aluna Especial no PPGL da UFSCar, ouvinte na disciplina “Aquisição da Linguagem na Primeira Infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização” Prof. Orientadora Dra. Poliana Bruno Zuin; E-mail:lilianmanuel16@gmail.com
 - 5 Pedagoga, mestra e doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP. Professora do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT) no Núcleo de Educação Infantil- Escola Paulistinha de Educação (NEI-EPE), da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação da Infância e Formação de Professores (Gepiefop). E-mail: antunes.dilma@unifesp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1475-3532>

nasceu como pessoa. Toda criança nasce com o direito de ser”.

Dalmo de Abreu Dallari

INICIAMOS A ESCRITA DESTA TEXTO RESGATANDO TRECHOS DA OBRA DE Dallari e Korczak (1986), intitulada “O direito da criança ao respeito”, cuja leitura tem nos inspirados a repensar nossas práticas e a desconstruir velhos hábitos, discursos e posturas que afetam os modos de viver de meninos e meninas na escola infantil.

Os bebês e as crianças são antes de tudo, “testemunho da eternidade, uma certeza da renovação da vida, portadora de um mistério”. (DALLARI, 1986, p. 21). Creches e pré-escolas, antes mesmo de receber cada nova criança devem estar preparadas para garantir-lhes o devido respeito, dignidade, afeto, condições adequadas para que ela se desenvolva globalmente. Mas, como é sabido, estas instituições, ao longo de sua trajetória, nem sempre estiveram totalmente voltadas aos interesses, necessidades, desejos e potencialidades das crianças. No caso da creche, é muito recente a concepção desta instituição como um lugar de formação para a vida (SILVA, 2020), não no sentido de “conceber a criança como um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano” (DALLARI, 1986, p.21), mas no sentido de compreendê-la em sua complexidade de ser humano em desenvolvimento, fisicamente frágil, “mas com o privilégio de ser o começo da vida” (Idem). Também é recente e carece de maior estimulação e valorização a compreensão acerca da importância do papel das educadoras de creche, afinal são essas profissionais as responsáveis pelo atendimento integral de bebês e crianças bem pequenas em instituições educativas. São elas, tomando emprestadas mais uma vez as palavras de Dallari (1986), e inserindo-as neste contexto, as responsáveis por ajudar as crianças a se revelarem, e, a partir das interações favorecidas por uma relação humana, ética e sensível, possivelmente os pequenos abrirão para outros “o caminho da vida”. (p.21).

Nosso argumento em relação à creche, seus protagonistas a criança e suas famílias, as educadoras e demais profissionais e o conhecimento que ali é produzido e socializado, se fundamenta na concepção de educação como um direito público inalienável; de educação infantil

como primeira etapa da educação básica, conforme preconiza a legislação educacional brasileira (BRASIL, 1988; 1996; 2009); e de creche como um lugar de educação e cuidado, onde o atendimento aos pequenos se dá de maneira planejada e intencional, visando que a criança se aproprie do conjunto das obras humanas acumuladas historicamente e se desenvolva integralmente.

Neste (con)texto, creches e pré-escolas são compreendidas como importante lugar de crescimento e de desenvolvimento humano em níveis cada vez mais complexos (BECCHI, 2012; MELLO, 2007); nestas instituições testemunham-se e inauguram-se diferentes tempos e ciclos de vida das crianças e de suas famílias, como evidenciou o estudo de Silva (2020) e por isso devem ser qualificadas, e garantir

[...] o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo, das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade, o desafio e a oportunidade para a investigação, tudo isso constitui conhecimento escolar na educação infantil (OLIVEIRA, 2002, p.14).

Nessa perspectiva, o papel da professora de educação infantil é de grande importância, em especial, na fase que compreende a primeiríssima infância que vai até o terceiro ano da vida da criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a docência na educação infantil assume um caráter de mediação entre bebês e crianças pequenas e os objetos da cultura, sendo as professoras as responsáveis pelo planejamento, organização e seleção de materiais, espaços e tempos que favoreçam às crianças múltiplas possibilidades de interação com o meio social e cultural.

[A professora é mediadora] entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais

e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (BRASIL, 1998, p.30).

A mediação da docente favorece a apropriação da cultura pelos bebês e crianças bem pequenas, de modo que possam interagir e intervir de maneira cada vez mais sofisticada sobre sua realidade. Vale destacar: a criança é um ser histórico e social, interativo que constrói conhecimento pelas suas ações, na e pela interação em diversas situações concretas de vida (VYGOTSKY *apud* MOLON, 2003).

Interações sociais e afetivas são basilares para o desenvolvimento humano e atuam como “mediações constitutivas da linguagem, da emoção, da cognição e do conhecimento, enfim, do sujeito” (OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004, p. 78). Nessa via, e considerando o objeto de nossa reflexão neste texto – desenvolvimento da linguagem – a interação social, bem como a forma como bebês e crianças pequenas interagem com o meio social e cultural e a qualidade das informações recebidas por elas, constituem-se componentes imprescindíveis para adquirir e desenvolver a linguagem desde a mais tenra idade.

Conforme Vigotski (1998 *apud* MARTINS, FRANCO, 2009), o período mais significativo do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, se verifica quando a fala e a atividade prática convergem. Sob esse prisma, o que se espera da escola infantil, é que propicie oportunidades ricas e variadas para que bebês e crianças possam experimentar aquilo que ainda não viveram, e quanto mais cedo se envolverem em interações sociais profícuas, “mais benefícios obterão a curto ou longo prazo, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam dessas interações” (MARTINS; FRANCO, 2009, p. 3909).

Retomando a questão sobre o papel das professoras de educação infantil, Junqueira Filho (2001, p.137) nos lembra que, se as estas profissionais não estimularem, se não se dirigirem aos bebês e crianças pequenas através de uma fala natural, espontânea e intencional, estas poderão ficar “privadas de modelos de falantes e de falas que signifiquem esta linguagem na intermediação, na interação entre elas e os adultos, entre elas e o mundo”. Em concordância com o autor, acreditamos que

quando estimulamos os pequenos, criando situações e aproveitando as mais variadas situações do dia a dia, se fazemos isso de maneira qualificada, intencional, estamos possibilitando que acessem a um repertório vocabular mais extenso, mais diversificado.

No cotidiano da creche, o trabalho com a língua materna pode ser estimulado através da brincadeira, das rodas de leitura, história, musicalização; ao falar com a criança individualmente, em pequenos grupos ou no grupo maior; nas situações de troca, banho e alimentação. Estimulando-as a contarem suas próprias histórias, transcrevendo-as e em seguida lendo para elas essas pequenas histórias, ou os combinados, fazendo registros cotidianos de maneira contextualizada, sempre indicando momentos e situações etc. (JUNQUEIRA FILHO, 2001).

Conforme Rego (2003, p. 64), “tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação, isto quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação”. A partir das contribuições da autora e de Junqueira Filho (2001), entendemos que compõem a tarefa docente, no sentido de garantir o desenvolvimento da linguagem da criança: refletir sobre o desenvolvimento da oralidade e sua importância no processo humanização, fazendo com que as crianças participem de situações de comunicação real através de atividades que as ajudem a desenvolver diferentes capacidades. Reconhecer sua capacidade de fala, valorizar seu conhecimento ainda que pareça desorganizado; estimular as crianças a organizarem melhor suas falas; chamar a atenção delas em relação às outras crianças. Desafiá-las a repensar o que sabem; problematizar as soluções encontradas, criar outras possibilidades de resposta àque-la situação junto com o grupo de crianças. Com isso, as crianças vão aprendendo o sentido e a importância de falar, de se comunicar e de comunicar aos demais aquilo que pensam, que querem, que sentem.

Acerca do conceito de emancipação, temos por inspiração o pensamento freireano. Para Freire (1999), a educação, para ser emancipatória, deve enfrentar as grandes limitações sociais, econômicas e culturais, a que meninas e meninos, mulheres e homens estão sujeitos, historicamente, em nossa sociedade. Práticas emancipatórias, portanto, como descrito no título deste artigo, representam, valendo-nos das palavras de Freire (1999, p. 53), o “contrário daquela que é a prática

da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

As contribuições de Laureano (2007) e Silva (2017) também são empregadas na tessitura deste texto, particularmente quando estas autoras, referindo-se ao autor, ressaltam que, para haver emancipação, é preciso questionar a realidade, pensar solidariamente e seguir na contramão do pensamento ideológico hegemônico, denunciando e combatendo as desigualdades. Nessa perspectiva, Silva (2020) considera que o fazer pedagógico na educação infantil deve ter como foco o desenvolvimento e o crescimento humano dos bebês e crianças pequenas, a preocupação com a promoção de práticas não polarizadoras, no que se refere aos atos de educar e cuidar e ao brincar. Segundo a autora, respeitar os princípios básicos da EI, é um passo importante na direção de práticas educativas que favoreçam à criança “apropriar-se das práticas humanas, desenvolver um espírito de solidariedade, respeito e esperança frente à vida, às pessoas, ao mundo e às coisas existentes nele” (SILVA, 2020, p.175).

Nessa via, Dallari (1986, p.26), nos orienta quanto à condição fundamental de os bebês e crianças serem vistas e tratadas como pessoas de direito. Segundo o autor, “a possibilidade de crescer como pessoa, [...] é fundamental sobretudo para a criança [...] é preciso que a criança receba proteção, ajuda e estímulo para que cresça, a fim de que possa realizar-se plenamente como pessoa e integrar-se na comunhão humana”. E, na continuidade, este autor esclarece: “Uma sociedade justa é aquela em que todas as crianças são igualmente tratadas como pessoas desde o instante de seu nascimento, tendo a possibilidade de crescer e de viver como pessoas”.

VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SITUAÇÕES COM USO DA LINGUAGEM

A seguir, discorreremos brevemente sobre o desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) na EI a luz do referencial teórico adotado, bem como, apresentaremos algumas cenas que, a nosso ver, revelam o protagonismo das crianças sobre como elas vão apreendendo o significado da linguagem, através de ações intencionais organizadas por suas

professoras.

Cena 1: *Vamos ler uma história?* (A. L., 2 anos e 7 meses).

Havíamos preparado a sala para o momento do descanso. Enquanto uma parte do grupo dormia, algumas crianças folheavam livros ou brincavam com algum objeto escolhido na caixa de brinquedos. A. L., a protagonista dessa mini-história, havia colocado um vestido rosa, longo, como de princesa, para dormir. Mas como seu sonho “ainda não chegou”, a menina foi até a estante e pegou um livro sobre brinquedos e, aconchegando-se em seu colchonete, começou a lê-lo em voz alta, apontando as figuras:

Eu sou o Yudi

1,2,3 e o Yudi com uma bola... É amarela.

Apareceu um porquinho...

Clarinha, vem por “moeda” no porquinho, vem...

Clarinha está quase pegando no sono e não a responde. A. L. prossegue:

O porquinho construiu uma casa de tijolo.

Clara, se você ficar assim não dá ‘pra’ ler a história! É uma história de brinquedos.

Olha, esse porquinho mais velho: ele construiu uma casa de tijolo. Ele não construiu uma casa de madeira porque eles são moles. Moles, moles!

O porquinho mais velho fez uma casa de tijolos e aí veio o lobo...

Daí a mamãe chegou. E o caçador. E aconteceu que...

Põe o dedo aqui, Clarinha.

Não quero.

Ah é? Então acabou a história!

(Registro feito pela professora Dilma A. Silva, NEI-EPE: 2018).

O que esse registro revela?

Segundo Medel (2014, p.196), a leitura “é fundamentalmente um ato durante o qual o leitor mobiliza sua inteligência com o fim de construir os sentidos de um texto”. Com base no registro da professora, é possível perceber que durante a leitura feita pela menina, ela incorpora à narrativa, saberes e experiências prévios, bem como estabelece

relações com o conteúdo do texto, formulando hipóteses e realizando inferências.

Desde o seu nascimento, a criança está rodeada de um mundo objetivo criado pelo homem, o desenvolvimento mental da criança inicia-se em um mundo humanizado. Sendo assim, o pensamento forma-se e evolui com o contato social, ou seja, nas interações grupais. Segundo Vygotsky (2001, p.103) a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente.

Observando os processos de interações sociais criam-se os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema numérico) e os instrumentos (os objetos que usa para transformar a natureza). A internalização dos sistemas dos signos provoca transformações comportamentais e estabelece o elo de ligação entre as formas iniciais e avançadas do desenvolvimento cognitivo.

Nessa perspectiva, compreendemos, assim como Medel (2014), que a vida cotidiana na educação infantil oferece inúmeras oportunidades para utilização da linguagem, com diferentes funções (conversar, discutir, negociar, narrar, dar instruções, informar etc.) e com propósitos variados (textos, investigações, rodas de conversa ou de música, negociar espaços e objetos, brincadeiras, etc.). A guisa de exemplo, o relato a seguir mostra como um grupo de crianças com até três anos de idade buscou soluções para um problema ocorrido em sala, envolvendo o mascote da turma.

Cena 2: *Chamem um médico!* (crianças, professoras e um peixinho azul).

Um acidente coloca em risco a vida do nosso peixinho. Uma das crianças, na tentativa de tirá-lo da água, removeu a tampa do aquário, deixando-a cair sobre o peixe. Leo (nome escolhido pelas crianças da turma) ficou preso no fundo pequeno aquário de vidro.

[...] I. A. é quem anuncia o ocorrido e, imediatamente, um grupo de crianças cerca o aquário, onde o peixe Leo, agitado, tenta escapar. Os olhares são de preocupação. Há silêncio por alguns instantes ...

[...] Mesmo após termos removido a tampa, Leo não “subiu”

tampouco fez alguma de suas “piruetas” na água. Durou apenas um instante, mas foi o suficiente para que as crianças fizessem muitas perguntas, pensassem em soluções para o caso do peixe acidentado:

Ele se machucou! A mamãe tem que fazer um curativo no peixinho Leo. (I. A.)

É mesmo, Dilma, chame a mamãe dele. (A. L.)

Sim, ele se machucou e precisa ser cuidado, mas ele não tem mamãe.

Nós temos que cuidar dele. explico.

O Leo não tem família? (A. L.)

Nós somos a família dele.

Dilma, vamos levar o Leo ao médico... (I. A.)

Mas não temos um médico especialista em peixes aqui na escola...

Tem que por um curativo para ele melhorar. (A. L.)

O peixe Leo está ‘dodói’. Ele está triste, olha... (T. F.)

É, tem que por um curativo para ele melhorar. *insiste A. L.*

Mas o curativo solta na água. lembra a menina.

Precisa ‘vim’ um médico. (A. L.)

O peixe Leo tá doente, tadinho. (M.C.)

É, o peixinho tem que respirar fundo, *muito fundo... (A. L.)*

Tem que chamar o médico! (M. C.)

O doutor da televisão. (A. L.)

A televisão do Théo? Isso não tem... o menino parece confuso.

Não! A da minha casa! (A. L.)

E como a gente chama o doutor ‘Nau?’ eu pergunto.

Pra chamar o doutor é só ligar por telefone. (A. L.)

Não! Grita que o médico vem. (T. F.)

Não é! *Dilma, é só chamar. Olha, eu conheço o médico. É o doutor da televisão....(A. L.)*

(Registro feito pela professora Dilma A. Silva, NEI-EPE: 2018).

O comportamento infantil é determinado fortemente pelas características das situações concretas que as crianças vivenciam, e o adulto desempenha um papel fundamental na intermediação entre elas e a cultura. Note-se, pelo registro transcrito acima, que a pessoa adulta foi introduzida pelas crianças como alguém que lhes ajudaria a solucionar

o caso. Segundo Vygotsky (1998, p. 49), é através dessas relações (com as pessoas, com seu meio e com sua cultura) que a criança entra em contato com o mundo circundante, apropriando-se da experiência acumulada no decurso da história social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao revisitar registros pedagógicos e refletir sobre aspectos da própria prática, professoras e professores têm a possibilidade de ressignificar seus saberes, aprimorar seus olhares em relação ao fazer docente. Fazer este que não se dá de maneira descolada da realidade sociocultural em que vivem, onde praticam o magistério e, na relação direta com outras vidas (infantis e ou adultas). Como sujeitos históricos que são, produzem novas possibilidades de relação e compreensão do mundo, criam e compartilham cultura, produzindo histórias singulares entretecidas na/pela coletividade. Assim também são os bebês e as crianças bem pequenas! Estes/estas também compreendidos/as como sujeitos centrais da prática educativa, cujo direito ao crescimento e desenvolvimento pleno deve ser assegurado através de ações intencionais de suas educadoras, corroboradas por uma proposta pedagógica democrática, que contemple e valorize os diferentes processos e etapas de aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Em suas experiências concretas com o uso da linguagem, bebês e crianças internalizam signos sociais, imprimem suas marcas no cotidiano educacional, ao passo que produzem e compartilham cultura. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a criança, com seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, com seus anseios e expectativas; com o que ela sente e pensa, o que traz consigo; com a sua história. Por essa via, há que se garantir a indissociabilidade dos atos de educar e cuidar, e buscar romper com visões que não consideram a criança em sua totalidade de ser. Ser que está se desenvolvendo, que pensa, que sente, age, sonha, interroga, investiga, propõe, negocia, vence... surpreende...

A infância é uma importante fase do desenvolvimento humano, os diferentes contextos de vida, permeados ou não por afeto, cuidado, interações e ludicidade vão amoldando a identidade dos indivíduos. Para que os objetivos de “cuidados com a preservação da vida e com o

desenvolvimento das capacidades humanas” sejam atingidos, no âmbito da educação infantil, faz-se necessário que as atitudes e procedimentos levem em conta os conhecimentos específicos sobre desenvolvimento global das crianças, sem perder de vista as características próprias de cada realidade sociocultural em que as creches estão inseridas (BRASIL, 1998). Outrossim, é importante ressaltar o papel do Estado e da sociedade na garantia dos direitos fundamentais de meninos e meninas conforme fixados pela Constituição Federal e outros instrumentos legais erigidos a partir da Carta de 1988.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BECCHI, Egle. Os personagens da creche. In: BECCHI, Egle. BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (p.2-20).

DALLARI, Dalmo de Abreu. O direito de ser. In: DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. (Tradução de Yan Michalski). 4.ed. São Paulo: Summus Editorial.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Conversando, lendo e escrevendo com crianças na Educação Infantil. In: CRAIDY; Carmem; KAERCHER, Gládis de. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 135-152.

LAUREANO, Renata Esmi. **Práticas emancipatórias na formação de profissionais docentes de Educação Infantil**: desenhando caminhos possíveis. 2007.169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-04-03T132954Z-1308/Publico/LAUREANO,%20Renata%20Esmi.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

MARTINS, J. C.; FRANCO, A. F. **O papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem de crianças de dois a três anos na creche**. In: IX Congresso Nacional de Educação (Educere). Curitiba, PR: 2009, p. 3907- 3914.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil**: da construção do ambiente às práticas pedagógicas. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R.; GUANAES, C.; COSTA, N. R. A. Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: Uma interface com a “teoria do posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (et al). **Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Dilma Antunes. **Qualidade social da creche**: polissemia de múltiplas vozes. 2020. 299 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23367>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SILVA, M.R.P. Por uma educação infantil emancipatória: a vez e a voz das crianças e de suas professoras. **Cadernos de Educação** (Dossiê), 2017, p. 83-100.

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

VYGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capítulo 3

O USO DA LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA

*Isabelle Nóbrega*⁶
*Poliana Bruno Zuin*⁷

INTRODUÇÃO

COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL A LINGUAGEM é constituída socialmente, por meio das interações com outros sujeitos. É ela que regula nossos sentimentos e comportamentos. É na e pela palavra que conseguimos compreender as emoções. A criança, na fase de aquisição da linguagem utiliza diferentes recursos para conseguir expressar seu pensamento e suas emoções. Esses recursos são adquiridos pelo contato que a criança tem com o ambiente social que em vive.

A teoria referida defende que experiências educacionais, como a Literatura Infantil, são primordiais ao processo de formação e desenvolvimento na infância. A literatura infantil é compreendida como uma atividade que além de educar, diverte, ensina e forma a criança para a vida em sociedade através de atividades prazerosas extraídas direto dos livros de literatura, como, (contos, fábulas, lendas, gravuras, fantoches, dobraduras etc.). Os livros literários são ferramentas valiosas para o

6 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar.

7 Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL-UFSCar e da UAC-UFSCar.

educador e para a escola, como um meio propulsor para um ensino-aprendizagem significativo e qualitativo, desenvolvendo na criança a linguagem, a oralidade, o conhecimento de diversas histórias, enriquecendo e ampliando o vocabulário das mesmas.

A literatura infantil apresenta as crianças um universo de magia, emoções, sentimentos, sentidos e significados, a partir da interação com o livro, com o mundo das histórias, onde proporciona o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, de valores culturais, éticos e morais de forma prazerosa.

Tendo em vista esse contexto, propõe-se como problema norteador deste artigo: Qual a importância da literatura infantil no desenvolvimento emocional da criança? Assim, este artigo tem como objetivo analisar e discutir qual a importância da literatura infantil no desenvolvimento emocional das crianças, tendo como referencial metodológico a pesquisa de base qualitativa que analisamos as significações das emoções constituídas por um grupo de crianças de 3 a 4 anos no isolamento social ocasionado pela Pandemia da Covid-19. As crianças pertencem a uma sala da Unidade de Atendimento à Criança que fica em uma Universidade Federal de um município do interior paulista. Busca-se demonstrar a importância da literatura infantil para o desenvolvimento emocional das crianças na Educação Infantil e como a literatura pode contribuir para o papel de formação cidadã de forma crítica e reflexiva, além da compreensão de suas emoções e sentimentos.

NOMEAR AS EMOÇÕES: A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Para Vygotsky, a aquisição da palavra, da linguagem pela criança dá forma ao pensamento, consciência, imaginação, estruturas e formas de como agir e se comportar expressando seus sentimentos por meio das palavras, modificando as funções mentais superiores. Dessa forma, a linguagem organiza nossas experiências históricas, sociais, com função de desenvolver a cognição, reorganizar estruturas no cérebro que estão em construção.

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo ocorre de acordo com suas experiências, história social, cultural, ou seja, nossa capacidade de comunicação, ação, raciocínio, emoções, são construídas

nas relações com os outros. E neste processo do desenvolvimento cognitivo, a linguagem entra com o papel de como a criança vai construir seu pensamento, estruturar formas de agir e falar através da palavra.

Luria e Yudovich (1985), a palavra atua sobre a mente da criança, enriquecendo e estimulando suas diferentes percepções e formando sua consciência. Vygotsky e Luria (1986), ressaltam o poder da palavra do adulto na criança em questão de subordinação: quando o adulto instrui a criança a fazer ou dizer algo, esta instrução regula suas ações e comportamentos, ou seja, organiza suas estruturas cognitivas e dá a ela uma nova forma de pensar, raciocinar e agir. Luria diz que “Esta subordinação das reações da criança à palavra de um adulto é o começo de uma longa cadeia de formação de aspectos complexos da sua atividade consciente e voluntária” (Luria, 1986, p.13)

Luria (1986) destaca que “além da função cognoscitiva da palavra e sua função como instrumento de comunicação, há sua função pragmática ou reguladora; a palavra não é somente um instrumento de reflexo da realidade, é o meio de regulação da conduta” (p. 95-96). A palavra tem o poder de regular nossas ações, comportamentos, emoções, regulando e estruturando o pensamento no momento de dizer algo, expressar seus emoções e sentimentos. A atividade cognitiva é (re)organizada através de cada nova experiência que a criança, sujeito tem com o meio social.

Segundo Daniel Siegel (2011), a parte esquerda do cérebro da criança, responsável pelo raciocínio, linguagem está em formação e inicialmente, como um ser em desenvolvimento e por não ter a linguagem completa, a criança se apoia nos gestos, linguagens de seus pais. O pai ou a mãe nomeia, aponta objetos, instruindo a criança que, com caráter passivo e capacidade de atenção voluntaria realiza a ação de pegar o objeto. Com o desenvolvimento da linguagem, a criança passa de passivo a sujeito ativo, estruturando sua cognição, pensamento em que ela mesmo já consegue nomear, identificar os diferentes objetos ao seu redor. “A ação, antes compartilhada por duas pessoas, se converte em procedimento de organização da atividade psíquica, a ação interpsicológica adquire uma estrutura intrapsicológica” (Luria, 1979c, p. 58).

Dessa forma, é na interação com a família, com os estímulos dos pais que ocorre o primeiro contato da criança com a linguagem. Os

pais, por meio da linguagem, orientam os filhos a determinadas ações como: “olha o pássaro”, “busca seu chinelo”, orientando ações e atenção da criança, conseqüentemente organizando a parte esquerda do cérebro responsável pela fala. Assim, os pais ajudam os filhos “(...) separando a coisa nomeada do fundo geral, organiza com a ajuda de sua própria linguagem os atos motores da criança” (LURIA, 1979, p. 95). A criança entre 2-3 anos, já consegue nomear objetos quando questionada, mas o processo do ato motor, ações da criança ainda está ligada a linguagem dos pais.

Por volta dos 4 anos, no momento que a linguagem é interiorizada pela criança, sendo capaz de dominar a língua, se comunicar com inteligibilidade, a criança consegue através da linguagem autorregular suas ações, comportamentos, desenvolvendo-se a ação voluntária consciente, que segundo Luria (1979) é a forma do sujeito se manifestar para alcançar um fim determinado conscientemente. A ação voluntária consciente na criança se desenvolve através da mediação do pensamento verbal.

Nosso cérebro está em constante transformação e em contato com o meio social, se modifica reestruturando o pensamento. Mediante a interação com o adulto, relações sociais, o cérebro da criança se desenvolve através destes contatos em diferentes ambientes. Vários estudos mostram que na primeira infância, o a 6 anos, o cérebro se desenvolve a uma velocidade incrível sobre os estímulos e interações com a família, pais, professores e outras crianças. Pelo ambiente, contexto, interação com outras crianças, pessoas o cérebro se desenvolve e o infante consegue, aos poucos, se comunicar, entender seus sentimentos e expressá-los pela linguagem.

As interações sociais impulsionam as atividades cerebrais, se uma criança deixar de ter contato, estímulos suficientes, muitas ligações neurais não se formam devido à falta de interação, afetando seu desenvolvimento e aprendizado. O desenvolvimento do ser humano é contínuo e contato com diferentes estímulos sociais, culturais que (re)organizam sua forma de pensar e agir. A partir das experiências vivenciadas, principalmente na primeira infância, moldam as habilidades socioemocionais e biológicas da criança até a vida adulta. Nos dados coletados da minha pesquisa falarei um pouco sobre como o meio influencia e molda nossa

forma de pensar e agir.

O USO DA LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA CRIANÇA: ALGUNS APONTAMENTOS.

Na infância, o contato com a literatura infantil, traz à criança um mundo mágico, lúdico, que no processo de aprendizagem da linguagem é fundamental como meio de construção do pensamento, representação de mundo, desenvolvimento emocional. Segundo Abramovich (2005), através das histórias que as crianças escutam, conseguem compreender de forma mais clara, emoções que têm em relação ao mundo, cultura, sociedade. A literatura infantil mostra de forma lúdica as diferentes emoções típicas da infância, como medos, inveja, amizade, carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem inúmeros assuntos. Com a literatura a criança consegue descobrir outros lugares, culturas, pensamentos, jeitos de agir e de ser.

A literatura dá ao sujeito conhecimentos de diversas áreas, além de se tornar um sujeito crítico. Neste sentido, quanto mais contato a criança tiver com os livros, mais desenvolvida será sua linguagem, pensamento, comportamento, desenvolvimento como um todo, e as chances dela se tornar um adulto leitor serão maiores. Com a leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente importante à sua formação cognitiva, emocional.

O conhecimento se forma e se transforma a partir das trocas de diálogos, das relações sociais, o qual evolui por meio das diversas formas de pensamentos, ideologias que o sujeito vivencia. Assim, a linguagem segundo Bakhtin (1992) é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, sua forma de comunicação a partir do pensamento do outro, das trocas de diálogos e de diferentes culturas, histórias, sociedade.

Desta maneira, a literatura infantil é uma forma de comunicação, interação que segundo Coelho (2000, p.17), “é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural.” A leitura é um processo no qual a criança consegue se desenvolver e estruturar sua linguagem, comportamento em que realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Segundo Coelho (2000), a leitura é um sentido de compreensão do mundo, de realidades sociais,

culturais que auxiliam no desenvolvimento do ser humano.

O momento da leitura é um processo em que a criança consegue interpretar, compreender o mundo a partir de suas particularidades, vivências. A capacidade de interação com o outro através das palavras, dentro de contextos específicos, dá a criança subsídios para organização de seus pensamentos, comportamentos. De acordo com AGUIAR (2001, pg. 22):

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (Aguiar, 2001, pg.22)

Podemos afirmar, pela citação de Aguiar (2001), a importância da leitura na aprendizagem e desenvolvimento da criança. O papel da literatura infantil, das trocas interacionais para formação e construção de um sujeito crítico-reflexivo. A literatura infantil tem o poder de influenciar na formação da criança, que passa a conhecer o mundo, sua realidade, diferentes culturas em que se expande o repertório vocabular, cognitivo, emocional do infante. Através da leitura a criança consegue compreender, reagir as suas emoções por meio dos personagens, moral da história infantil. Assim, vemos como a leitura promove o desenvolvimento emocional e intelectual do sujeito, em que o conhecimento se aprimora e as emoções são reconhecidas por meio da leitura.

A literatura infantil, como contos de fada, por exemplo, possibilita as crianças vivenciarem, explorarem sua imaginação, a emoção e a fantasia, assim facilita a compreensão dos sentimentos e emoções que sentem. É usar a realidade de mundo para despertar a imaginação, vivenciar o real e o irreal e fazer emergir emoções reais.

Com base em Vygotsky (2009) a imaginação se constrói e se transforma a partir de experiências de mundo do sujeito, o contato com diferentes realidades, culturas e que quanto mais vasta for a experiência, mais rica será sua imaginação. A imaginação pode fazer uso de

experiências de outros sujeitos, por meio de diferentes contextos, gestos, expressões faciais, que o indivíduo a partir de suas impressões e com o uso da imaginação determina o que o outro está sentindo.

A leitura, na educação infantil é fundamental para construção de conhecimento, desenvolvimento emocional da criança, em que através do contexto social em que está inserida, aprende a desenvolver um pensamento crítico, formando cidadãos, através da literatura. De acordo com Vygotsky (1988) apud Silva e Arena (2012), a criança está em constante desenvolvimento intelectual, físico, emocional e moral, assim, ela passa a construir um processo de humanização a partir de suas experiências. A criança, através de suas relações sociais, vivências, se apropria do mundo, desenvolvendo uma forma de refletir sobre ele, aprendendo a se comportar e agir perante ele. Assim, a educação infantil tem o papel de ajudar na construção de uma consciência humanizada, que valorize o ser humano e que perceba como atuar na sociedade.

Assim, para que exista um desenvolvimento emocional efetivo, é importante que as escolas, professores levem a leitura de histórias, para que a criança consiga visualizar, falar sobre suas emoções, através de personagens abordados na história bem como a transmissão de valores, defendendo ainda que são estes que delimitam o saber consciente das emoções, uma vez que os valores transmitidos dentro de uma determinada cultura irão definir reações emocionais expectáveis (Mayer & Salovey, 1999, p. 34-36).

CONTEXTO DE PESQUISA

Pelo projeto “Emoções e sentimentos” elaborado em parceria entre pesquisadora e professora da sala de aula, buscamos analisar as percepções dos familiares sobre o desenvolvimento da emoção na criança. A coleta de dados se deu por meio do uso de aplicativos como Whatsapp para diálogo entre pesquisadora e famílias das crianças. As atividades planejadas em conjunto pela pesquisadora, professora da sala e seu grupo de extensão com alunos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas como Terapia ocupacional e Pedagogia. As propostas de atividades foram enviadas pelo aplicativo Whatsapp e também pela ferramenta Google Drive. As sugestões de atividades para as famílias das crianças buscaram neste projeto “Emoções e sentimentos” abordar a temáticas

emoções com indicações de literatura, vídeos, músicas, sugestões de brincadeiras, lives com a professora. Todas essas propostas de atividades possuem o intuito de auxiliar no desenvolvimento emocional da criança para que esta consiga nomear as suas emoções, auxiliando os familiares na mediação junto às crianças.

Foram selecionados trechos principais das narrativas de 4 famílias do total de 10 para expor no artigo. O projeto foi devidamente alocado no Comitê de Ética da Instituição e aprovado. Na coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: análise das narrativas e transcrição dos relatos dos pais pelo WhatsApp, bem como áudios enviados pelos familiares das crianças.

ANÁLISES E RESULTADOS

As atividades elaboradas como impressão de cartões com posições de yoga, para o sentimento de serenidade, brincar de amarelinha, para o sentimento de alegria, confeccionar fantoches de caixa de leite para falar sobre felicidade ou tristeza, a fim de ser um momento divertido em família, são algumas das atividades propostas. Com essas ações, busca-se problematizar e conscientizar as crianças das emoções sentidas e ajudar as famílias em meio a pandemia.

Utilizamos o enfoque de pesquisa qualitativa com viés sócio histórico que se preza «a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação» (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), *correlacionada ao contexto do qual fazem parte*. Dessa forma, tomando como referência a pesquisa qualitativa, a pesquisadora busca compreender como as crianças representam suas emoções através da verbalização, desenhos, vídeos e relatos dos pais via Whatsapp.

A fim de delinear as intervenções, foram enviadas atividades elaboradas pela pesquisadora em conjunto com a professora da sala pelo ambiente virtual (Whatsapp) aos pais das crianças com a temática sobre emoções. Com base no livro “Emocionário: Diga o que você sente”, de Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel, pela Editora Sextante, foram exploradas diferentes emoções como: amor, ódio, raiva, tristeza, alegria entre outras. Esse livro apenas nos ajudou a selecionar as emoções a serem trabalhadas e a partir destas foram selecionados outras obras da literatura, como por exemplo, para o sentimento amor, fora

utilizado o livro “Adivinha o quanto eu te amo”; para o sentimento da raiva “Pedro vira porco espinho”, para o medo “Quem tem medo de quê?”, etc...Para cada temática, enviamos as famílias vídeos, leituras, áudios, pdfs, uma variedade de ações relacionadas as emoções a serem abordadas com os filhos.

Em cada atividade elaborada, com diversas possibilidades de leitura de mundo em relação à emoção e sentimento trabalhado, buscou-se estratégias práticas em parceria com professora e pesquisadoras da Terapia Ocupacional a fim de auxiliar no controle, apropriação e compreensão dessa emoção. Contar até dez como estratégia para controlar a raiva, brincar de amarelinha para o sentimento de alegria, fazer posturas de Yoga, pintar, construir uma arte plástica... são ações que canalizam essas emoções para algo palpável e concreto, permitindo que a criança associe o sentimento trabalhado via literatura com a concretude realizada e passe a verbalizar a emoção. Desta maneira, buscamos desenvolver as habilidades emocionais, desenvolver as capacidades intelectuais das crianças com a ajuda de seus pais, instruí-los de como poder dar continuidade ao desenvolvimento de seus filhos em meio ao isolamento social devido ao Covid-19.

Para que se possa verificar se as propostas foram acolheram os familiares e se esses conseguiram acolher melhor as crianças, vejamos alguns excertos das narrativas dos familiares:

“A quarentena têm trazido enormes desafios para nós. Quando tudo começou a minha maior preocupação seria em não deixar minha filha traumatizada. Eu fiquei muito nervosa e senti que passei isso pra ela. Ela esta agitada, tem dias que fica impaciente[...]... as professoras nos deram muito suporte nas atividades diárias!! No começo foi bem difícil não havia uma disciplina[...]As atividades com as emoções nos ajudou muito para saber lidar com sentimentos, senti que ela ficou mais calma. É um ano difícil, cheio de desafios para os pais, toda rotina mudada em nossos lares.” (Mãe de Ella)

“Enquanto lidamos com muitos outros problemas causados pela pandemia em nosso cotidiano como isolamento, desemprego, stress, medos e incertezas, também vamos precariamente garantindo nosso sustento com trabalhos online enquanto a Elza brinca. [...]A sugestões de atividades online,

neste momento, estão sendo ótimas, estamos aproveitando ao máximo, valorizando todo o esforço dos professores e estagiários e temos muita gratidão por estarem se reinventando nesse período em que tudo mudou (mudou de uma hora para outra) sem termos tempo de nos planejar. Em relação ao projeto emoções a Elza adorou as leituras, atividades e está conseguindo se expressar falando que esta triste, quando esta brava, percebi que ela não grita tanto mais, seu comportamento melhorou.” (Mãe de Elza)

“Percebe-se que há uma mudança em termos de comportamento durante a pandemia e seu irmão procura acolher a irmã, brincando e amenizando esse sentimento que a atinge durante a pandemia[...]No entanto, estamos em constante vivência de muitos sentimentos na pandemia e aproveitamos quando eles aparecem no cotidiano para falar os nomes e explicá-los. Além disso, uma das alunas da professora Ana, a pesquisadora, tem mantido contato no privado para saber como as crianças estão lidando com seus sentimentos, ansiedades, estresses, etc. nesse momento e nos auxilia em como amenizar esses sentimentos por meio de conversas. Ela indica estratégias de como nomear sentimentos e incentivar as crianças a falarem sobre eles. Tem sido fundamental esse apoio, uma vez que traz segurança para nós pais.” (Mãe de Maya)

“Foi muito difícil no começo, aulas, trabalho em casa. A fim de conseguir um horizonte para entender como interagir com essas “pessoinhas” tão minha, mas que não nos pertence no seu mundo “escola”. [...]Quando começamos seguir o roteiro de atividades notei que as disputas por espaço amenizaram, surgiram conversas mais dinâmicas com uma participação mais efetiva das crianças que verbalizaram suas emoções com a ajuda do projeto emoções com leituras de livros com a temática, como a saudades dos amigos e parentes sentida neste período, pela perda de identidade de espaço escolar entre outras atividades do cotidiano. Assuntos que mesmo para os adultos são difíceis, eles conseguiram com muita naturalidade se expressarem, isso eu vi que ajudou muito” (Pai de Dani)

Em busca de compreender os processos de desenvolvimento e seus impactos na criança, é preciso focar nas relações família e escola. Nos relatos dos pais em relação a parceria entre professor e pais em tempos de pandemia, pudemos observar que o acolhimento, conversas diárias professor, pesquisadora e pais, envio de atividades com o intuito de

instruir os pais de como ajudar os filhos por meio de leituras, contação de histórias foi fundamental para família e criança. Como podemos observar nos seguintes trechos: *“A sugestões de atividades online, neste momento, estão sendo ótimas, estamos aproveitando ao máximo, valorizando todo o esforço dos professores e estagiários e temos muita gratidão por estarem se reinventando nesse período em que tudo mudou (mudou de uma hora para outra) sem termos tempo de nos planejar”* (Mãe da Elza)

Segundo estudos de Epstein (citado por Marques, 2002) mostra que o envolvimento dos pais como, orientações, monitoramento, auxílio em atividades escolares em casa afetam a aprendizagem e o rendimento escolar. Devido ao isolamento social, o papel de instruir, construir conhecimentos, ajuda nas atividades ficou com os pais. E essa questão de envolvimento das famílias, por conta da pandemia e dos afazeres domésticos, home office muitos pais relataram dificuldades no auxílio das atividades propostas pela pesquisadora e professora, como pudemos ver nos relatos.

Assim, buscamos na relação professor e família elaborar atividades pensando na criança, família e rotina da casa. Em diálogos com os pais, pesquisadora e professora foram adaptando conforme feedback dos pais em relação a percepção deles em relação a cada atividade e rotina da família. No projeto emoções por meio do trabalho de leitura de livros, atividades propostas, buscamos desenvolver habilidades socio-emocionais, cognitivas, intelectuais ajudando as crianças com auxílio dos pais a nomearem as emoções, compreenderem o que sentem para conseguirem lidar com os sentimentos e, conseqüentemente desenvolvendo a habilidade linguística, a fala, para expressar suas emoções. Com o auxílio do Whatsapp, Google Drive para envio das atividades, foram enviados áudios com contação de histórias, vídeos do YouTube com histórias referentes a cada emoção abordada, lives com a professora, brincadeiras como amarelinha para estimular a sensação de alergia e aprender sobre esta emoção entre tantas outras atividades para educação infantil que enviávamos semanalmente (toda sexta-feira) para os pais.

Em outros trechos dos relatos podemos ver como a implementação do Projeto Emoções com o auxílio da literatura infantil, atividades ajudou a criança a se expressar e autorregular seu comportamento. A

palavra tem a função de estruturar nossa mente e pensamentos, fazendo com que a criança consiga organizar sua fala, pensamento e expressar suas emoções. Como podemos ver no relato da família da Elza *“Em relação ao projeto emoções a Elza adorou as leituras e está conseguindo se expressar falando que esta triste, quando esta brava, percebi que ela não grita tanto mais, seu comportamento melhorou”*.

Para Oatley e Jenkins (2002), para existir um bom desenvolvimento emocional depende de como regulamos nossas emoções. Os autores relatam que a fala é um dos principais fatores na ajuda da criança a regular as suas emoções. É neste período que pais, professores necessitam dialogar com a criança sobre o que a incomoda, a deixa triste, pode ter um grande impacto na sua vida e na sua relação com o mundo.

Segundo Abramovich (2005), através das histórias que as crianças escutam, conseguem compreender de forma mais clara, emoções que têm em relação ao mundo, cultura, sociedade. A literatura infantil mostra de forma lúdica as diferentes emoções típicas da infância, como medos, inveja, amizade, carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem inumeros assuntos. Com a literatura a criança consegue descobrir outros lugares, culturas, pensamentos, jeitos de agir e de ser.

Vygotsky (2004) defende que a fonte das emoções é a percepção, ou seja, aquilo que o sujeito conhece através de suas vivências. As emoções, segundo o autor, estão ligadas tanto ao córtex, mas principalmente em áreas cerebrais ligadas ao conhecimento e à percepção, sendo atividade dos tálamos ópticos, ou seja, ligados a visão. Portanto, é a percepção que desperta a emoção, de modo que a criança observa o meio que vive, suas relações que geram determinados comportamentos fisiológicos como medo, anseio, estresse. O ambiente externo estimula as emoções e instiga as reações fisiológicas do corpo como tremor, sudorese. Dessa forma, a criança pode sentir medo como reação instintiva, fisiológica, mas que é determinada pelo ambiente externo. As palavras, o conhecimento de mundo que formaram seu pensamento, seus sentimentos é que vão regular estas formas instintivas de comportamento como gritar, bater, morder.

Dessa forma a base emocional da criança é construída nos relacionamentos com a família, pai, avós e irmãos, absorvendo comportamentos, formas de linguagem que formarão sua estrutura de pensamento.

Sigolo (2004) descreve a família como sendo “espaço de socialização infantil» e «mediadora na relação entre a criança e a sociedade» (p. 189). Ou seja, é na relação familiar, experiências que “padrões de comportamentos, hábitos, atitudes e linguagens, usos, valores e costumes são transmitidos» e «as bases da subjetividade, da personalidade e da identidade são desenvolvidas» (p. 189).

Como meio de ajudar nesse processo de instabilidade das emoções nas crianças relatadas pelas famílias, o Projeto Emoções e atividades propostas via ferramentas de tecnologia em interação professor e pais foi fundamental para o desenvolvimento emocional da criança ajudando-a expressar o que sente. Os relatos dos pais mostram que com a nomeação das emoções, ajudou as crianças a expressarem seus sentimentos. Literalmente, dar nomes as emoções da início um processo de autoconhecimento e entendimento sobre o que a criança está sentindo e desenvolver a parte esquerda de seu cérebro, responsável pela fala, raciocínio e se estrutura, organiza seu pensamento, construindo a inteligência emocional e social.

Dessa forma, com o Projeto Emoções e atividades propostas aos pais buscamos trabalhar com a linguagem em interação pais e filhos para que as crianças consigam se desenvolver tanto emocionalmente, com capacidade de autorregulação de seus comportamentos e conseguir ser um sujeito que consiga lidar com seus sentimentos frustrações ao longo da vida.

As videoaulas, lives, contação de histórias via Youtube, envio de áudio com professor contando histórias, livros digitais que os pais leem para as crianças, explorar pinturas, confecção de fantoches com materiais disponíveis em casa, danças, são formas de ensino a distância para a educação infantil que estimulem o contato, afeto, apoio dos pais, cuidadores tão importantes nessa fase de desenvolvimento infantil. Como disse Vygotsky (1996) as experiências, aprendizados que temos na infância perduram por toda vida. As relações sociais, culturais são os pontos cruciais para mudança e desenvolvimento de cada idade. (VYGOTSKI, 1996, p. 264).

O estudo possibilitou um aprofundamento significativo sobre o tema proposto em literatura infantil e o desenvolvimento emocional da criança. Onde, analisa-se que a literatura infantil deve estar presente

diariamente no contexto formal (escola), e também no contexto não formal, ou seja, no cotidiano da criança, em sua casa com seus familiares, pois os benefícios obtidos no processo da leitura são os mais benéficos para todas as crianças em processo de alfabetização, letramento, socialização, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

COM TANTOS DESAFIOS QUE ESCOLAS, PROFESSORES, PAIS ESTÃO ENFRENTANDO quanto ao desenvolvimento emocional, intelectual da criança no ensino a distância frente a pandemia de covid-19, vimos que a parceria entre professor e família se fortaleceu perante o isolamento social. Com o Projeto Emoções buscamos além de simplesmente ajudar as nossas crianças a nomearem e identificarem suas emoções, queremos que a criança consiga, através da nomeação das emoções, lidar com frustrações, seja uma pessoa crítica, reflexiva e emocionalmente bem resolvida. O desenvolvimento emocional durante a infância é o que vai moldar a criança para os enfrentamentos futuros na adolescência e na vida adulta. É por meio do desenvolvimento emocional, do apoio familiar, escolar que a criança será capaz de interagir melhor com o mundo circundante. Ao trabalhar o desenvolvimento emocional desde a infância, a criança será um adulto com mais empatia, mais socializado e resiliente frente às mudanças que ocorrem na vida.

Com o auxílio dos pais, familiares, como parceiros da escola, trabalhar com projetos sobre sentimentos e emoções em que busquem desenvolver nas crianças a linguagem para saberem nomear suas emoções e expressá-las verbalmente e compreender o que sentem. Com isso crescerão mais fortes e vão conseguir lidar com frustrações, medos entre tantos outros enfrentamentos da vida da melhor forma. Com os resultados obtidos, busca-se contribuir com a grande área de processos de ensino infantil com auxílio do ambiente virtual e aprendizado da Língua Materna, Educação e Psicologia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo:

Editora Huritec, 1992.

BRASIL, MEC. *Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Edições Câmara, 2013b.

Caballo, V. E. (2001) El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição. A aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitiva-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos* (vol. 3, pp. 233-237). São Paulo: ESETEC – Editores Associados.

DAMÁSIO, António R. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e O Cérebro Humano*. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo, Cia. Das Letras, 1996.

_____ *O Mistério da Consciência*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo, Cia Das Letras, 2000.

FLEER, M., HAMMER, M. *Emotions in imaginative situations: The valued place of fairy tales for support in emotion regulation*. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240- 259, 2013.

LURIA, A. *El Cerebro em Acción*. Barcelona: Fontanella, 1979.

LINDQUIST, K. A, MACCORMACK, J.K. Y SHABLACK, H. (2015). *The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism*. *Frontiers in Psychology*, 6, 444. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00444.

MARQUES, R. (2002). *O envolvimento das famílias no processo educativo: Resultados de um estudo em cinco países*. Acesso em: 12 fev. 2021, <http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>.

MAGIOLINO, L. L. S. (2010). *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Um estudo teórico da obra de Vigotski*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2002). *Compreender as emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.

SIEGEL, Daniel J; BRYSON, Tina P. *O Cérebro da Criança: 12 estratégias para nutrir a mente em desenvolvimento do seu filho e ajudar sua família a prosperar*. 1. ed. São Paulo: NVersos, 2015. 237 p. ISBN 978-85-8444-073-3.

Sigolo, S. R. R. L. (2004). Favorecendo o desenvolvimento infantil: ênfase nas trocas interativas no contexto familiar. In E. G. Mendes, M. A. Almeida & L. C. A. Williams (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes* (pp.189-195). São Carlos: Edufscar.

UNICEF. *Seis formas de apoiar crianças e adolescentes durante o surto de coronavírus /Covid-19*. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historias/seis-formas-de-apoiar-criancas-e-adolescentes-durante-o-surto-de-coronavirus>. Acesso em: 12 mai. 2020.

VIGOTSKY, L. *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal Universitaria, 1931-33/2004.

Capítulo 4

CONTOS DE FADAS: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTOS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL E ENSINO REMOTO

Isadora Pascoalino Marioto⁸
Raquel Franco Tassoni⁹
Poliana Bruno Zuin¹⁰

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência, articulado às vivências proporcionadas pelo projeto de pesquisa e extensão “Letramentos na Educação Infantil: rodas de leitura e de conversa como espaço para apropriação da leitura de mundo e dos diferentes gêneros textuais”, visa refletir sobre as práticas de letramento, as práticas formativas para as futuras docentes, a parceria das famílias como principais mediadoras da aprendizagem e o contexto remoto de atuação, em decorrência da pandemia mundial de Coronavírus.

O projeto ao qual intencionamos discorrer, intitulado “Eu e Meu Mundo” está associado ao projeto de Letramentos mencionado acima e, no período em que transcorreu nossa atuação, de fevereiro a julho de

- 8 Graduada em Pedagogia na UFSCar, orientanda de Iniciação Científica (ICRS-2020-2021), voluntária nos projetos de Extensão.
- 9 Graduada em Pedagogia na UFSCar, bolsista PIBIC-CNPQ-UFSCar, voluntária nos projetos de Extensão.
- 10 Docente na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar) e no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL-UFSCar)

2021, contou com a participação de três graduandas em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos.

A atuação das alunas do projeto Eu e Meu Mundo incluiu a parceria dos demais alunos membros do projeto de Letramentos, graduandos em Pedagogia, Linguística, Educação Especial, Terapia Ocupacional, Educação Física e Tradução e Interpretação em Libras, os quais compuseram outros projetos e viabilizaram o caráter interdisciplinar, priorizado pelo projeto de Letramentos.

Embora as propostas de atividade e práticas desenvolvidas com as crianças tenham sido realizadas de forma online e remota, destacamos especificidades positivas e importantes de serem consideradas como componentes da formação docente das estudantes. O contexto da pandemia expôs as diversas desigualdades sociais e a manutenção das desigualdades presentes na nossa sociedade, considerando as “dificuldades de contato, de acesso, de conectividade, de manutenção de vínculos e de garantia dos direitos das crianças à aprendizagem” (MENESES; FRANÇA; LOPES, 2020, p. 2).

Sendo assim, em consonância com a postura adotada pela Unidade de Atendimento à Criança (UAC), instituição de atuação dos projetos, reconhecemos que a modalidade de ensino remoto não se configura como, de fato, uma modalidade de ensino, mas como uma alternativa temporária, a qual visa minimizar os impactos da suspensão das aulas e auxiliar os pais com o desenvolvimento de atividades com as crianças.

Cabe mencionar ainda que, ao longo das vivências com a turma, percebemos que as crianças da Educação Infantil demandam mais atenção e intervenções por não estarem alfabetizadas e familiarizadas com os recursos midiáticos e digitais, o que demanda mediação dos pais e pode se configurar como um impasse para o acesso às atividades.

OS CONTOS DE FADAS E OS LETRAMENTOS

A diversidade de projetos articulados ao de Letramentos na Educação Infantil atua, desde 2015, no âmbito dos grupos 3, conduzidos pela professora Poliana, responsável pelos projetos. Atualmente, conseqüente à adaptação das atividades para a modalidade remota, a professora deu continuidade com a turma de 2020, perpassando os grupos 3 e 4.

De acordo com a faixa etária das crianças, de quatro a cinco anos, e

tendo em vista que logo estarão iniciando o processo de alfabetização, o projeto Eu e Meu Mundo visou disponibilizar práticas “nas quais os aprendizes têm lugar de sujeitos ativos, que participam, agem e produzem significações acerca dos objetos de conhecimento” (MENESES; FRANÇA; LOPES, 2020, p. 2).

Atentamos-nos, diante das especificidades desse processo, a envolver a mediação das interações, de forma intencional e articulada, sociais ou simbólicas, a fim de garantir o estímulo e as condições de experimentação das práticas pelas crianças, possibilitando-as a conhecer e se apropriar de tais atividades, por meio da brincadeira, da imaginação, da fantasia ou do faz de conta. Além disso, acreditamos que o letramento deva abranger a inserção das crianças em práticas reais de uso da língua escrita, visto que em suas residências estão diariamente em contato com diferentes palavras: nos rótulos de embalagens, em receitas, nos desenhos animados, nos vídeos das plataformas digitais e em livros de histórias infantis, respeitando as necessidades das crianças e envolvendo-as em desafios e na ludicidade.

Sob essa ótica, o projeto Eu e Meu Mundo tem como objetivo possibilitar aos pequenos a compreensão de si próprios, do mundo onde se encontram e de como atuam nele, possibilitando o desenvolvimento da alteridade, no qual, ao mesmo tempo que a criança se constitui nas relações sociais com o outro, ela também altera a si mesma, ao apresentar sua visão de mundo (BAKHTIN, 1992 *apud* BORGES; ZUIN, 2020). Portanto, sabendo que é por meio da ludicidade que, segundo Zuin (2020), a criança se apropria do mundo a sua volta, dos papéis sociais e da cultura, o projeto esforçou-se a propor atividades vinculadas à vida concreta em consonância com os contos de fadas infantis, por meio da contação de histórias, de brincadeiras, rodas de leitura e conversa.

Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas apontando o valor e os ganhos inestimáveis da prática de leitura para o desenvolvimento infantil. De acordo com o expresso por Abramovich (2001) é através das contações de histórias que também podemos sentir emoções importantes como raiva, alegria, tristeza, compaixão, entre tantas outras que nos são provocadas ao longo da narrativa. A autora também descreve a leitura como uma volúpia, uma sensação única e totalizante que só a literatura provoca. O ler, segundo ela, significa “abrir todas as comportas para

entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens” (ABRAMOVICH, 2001, p. 14). É por meio da leitura que pode-se conhecer a cultura de pessoas próximas e de pessoas distantes, de outras terras e de outras épocas.

Os contos de fadas são ferramentas de formação importante pois, segundo Nascimento e Lopes (2011), possuem uma mensagem significativa, um ensinamento, fatores indispensáveis na formação da personalidade, do caráter e da educação; transmitindo valores como a humildade, o respeito, também formando e informando, transmitindo saberes, lições e principalmente, afeto, que deveria ser parte essencial de todos os relacionamentos, todas as ações, todos os vínculos.

Em consonância com Abramovich (2001), Bastos (2015) aponta que ler histórias proporciona um momento no qual a criança pode conhecer diferentes formas de viver, pensar e agir. Sendo apresentada a um universo de valores, costumes e comportamentos que são diferentes dos seus, pertencentes à outras culturas, em outros tempos e lugares. Estabelecendo relações com a sua forma de pensar, agir e ser, bem como as formas do grupo social ao qual pertence. Ainda segundo Bastos (2015), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil indica a importância dos livros e da leitura para as crianças e a Base Nacional Comum Curricular apresenta a leitura como facilitadora, aprimorando a compreensão da linguagem verbal.

Em qualquer idade, uma história bem contada é muito importante e satisfatória, pois atende à necessidade do ser humano de se encantar com uma obra de arte. Quando falamos de histórias, o encanto vem de diversos aspectos: da sonoridade das palavras, da entonação de quem conta, da surpresa, da emoção, da própria estrutura que é sempre instigante. Muitas vezes podemos nos identificar com a história e isso não é diferente para as crianças. Para cada momento que se passa na vida há uma história e, com isso, ela se sente segura, como se o livro fosse reconfortante (BASTOS, 2015).

Nossas propostas envolviam a participação voluntária das crianças e de seus responsáveis nas atividades síncronas quinzenais, realizadas por meio de *lives* no Google Meet, e na elaboração de atividades semanais, as quais abrangiam o contato com as letras, com os números, com pesquisas culturais e com receitas, todas articuladas aos contos de fadas

trabalhados nas semanas.

As atividades do projeto “Eu e Meu Mundo” eram disponibilizadas semanalmente por nós, nos formatos de vídeo e PDF. A dinâmica consistia em organizar uma atividade pensando no conto de fadas da semana e nos objetivos do projeto, os quais visavam propiciar o desenvolvimento da oralidade, contribuir com a expressão corporal, estimular a autonomia e o desenvolvimento motor, assim como possibilitar o entendimento dos sentimentos. Nossas atividades, portanto, estavam arquitetadas de forma a abranger um pouco de cada objetivo e possibilitar à criança o entendimento do mundo via experiências com diferentes formas de linguagens.

Para ilustrar alguns exemplos das atividades propostas, temos a atividade “Vamos nomear cada integrante da história?” que visava o relato da história pela criança, em uma versão adaptada aos cenários que chamaram a atenção dela, com os personagens nomeados de acordo com a letra do alfabeto escolhida pela docente. Exemplo: todos deveriam começar com a letra “A” ou cada personagem deveria começar com uma letra conforme a ordem do alfabeto.

Outro exemplo de atividade foi a “Diferentes Moradias”, a qual, desenvolvida a partir do conto dos Três Porquinhos, estimulava o reconhecimento dos diferentes tipos de habitações: casa e apartamento, os diferentes tipos de localidades: campo e cidade, interior e capital, além dos diferentes tipos de estabelecimentos que compõem uma cidade, por exemplo: prefeitura, mercado, escola, hospital e posto de gasolina, e os diferentes tipos de espaços sociais destinados ao lazer, como: parques, bibliotecas, brinquedotecas, museus, shoppings, entre outros.

Também tivemos a atividade dos Sete Cabritinhos que trabalhou com a contagem de números na proposta “Na minha casa mora quem?” e a escrita da letra “C”, de “Cabritinhos”, “Casa”, “Compras” e “Comer”, atividade que poderia ser realizada apenas com a escrita ou com o manuseio do barbante no meio do macarrão penne, como ilustra o modelo a seguir:



Fonte: acervo das autoras.

Na sequência, como já comentado anteriormente, outra forma de incentivar esse processo de letramento foi através de receitas. Um exemplo dessas propostas de culinária foi o conto da Cachinhos Dourados, no qual as crianças trouxeram algumas receitas diferentes de mingau, variando entre mingau de aveia, mingau de maizena, mingau de chocolate, mingau de cremogema e mingau de Mucilon. Nesse conto, o projeto Eu e Meu Mundo ainda trabalhou o numeral três e conceitos como pequeno, médio e grande. A seguir, algumas imagens socializadas pelas famílias: Mingau de chocolate, mingau de aveia com banana e mingau de cremogema.



Fonte: acervo das autoras.

Outra proposta interessante que propusemos foi o conto do João e o

Pé de Feijão, na qual as crianças puderam cultivar o feijão no algodão, acompanhar seu desenvolvimento com a contagem de dias e o auxílio de um calendário, observando e anotando, auxiliados pelos responsáveis, o dia em que o feijão foi plantado, quanto tempo demorou para brotar e crescer, sucessivamente. Ao final das atividades, as crianças tiveram contato com as variedades do feijão, por exemplo: preto, branco, fradinho, rajado, carioca e azuki, além de participar do preparo dos pratos junto aos responsáveis. A seguir, o modelo de calendário elaborado por nós e registros das receitas com feijão das crianças.



Fonte: acervo das autoras.



Fonte: acervo das autoras.

É importante ressaltar que essas atividades de culinária também foram propostas para serem realizadas durante os encontros síncronos quinzenais, nossas *lives*. Ao longo do primeiro semestre de 2021 fizemos vários encontros para compartilhar nossas vivências com as atividades

dos contos de fadas. Fizemos dois encontros durante o semestre destinados à compartilhar receitas culinárias e alimentos saudáveis. No primeiro encontro culinário propusemos receitas que contivessem farinha em sua composição, em consonância com o conto da Galinha Ruiva. No segundo encontro estávamos trabalhando o conto da Princesa e a Ervilha, portanto sugerimos que as crianças separassem alimentos saudáveis para comer ao longo da *live*.

O intuito inicial com as receitas era de proporcionar momentos em família, estimular o desenvolvimento motor, incentivar o contato com os rótulos e a relação do conto infantil com o cotidiano da criança. Contudo, ao perceber as inúmeras possibilidades que surgem a partir das histórias infantis que trabalhamos, decidimos organizar um livro de receitas do grupo 4 de 2021, com receitas dos contos de fadas. O livro está sendo elaborado e, tendo em vista a continuidade do projeto para o próximo semestre deste ano, está previsto que ele seja concluído apenas em dezembro.

AS LIVES

A proposta das *lives* era de oportunizar um espaço síncrono de interação com as crianças, com momentos de contação de histórias, de reflexão do conto, de recontos, brincadeiras de corpo e movimento e de compartilhamento das vivências estabelecidas na realização das atividades ao longo das semanas.

Como já mencionamos anteriormente, a pandemia reforçou as desigualdades sociais e diferenças entre as classes (MENESES; FRANÇA; LOPES, 2020). Embora as crianças que compõem a turma façam parte de classes não marginalizadas, ainda assim tivemos dificuldades de acesso e de contato com algumas famílias. Dessa forma, a adesão às *lives* dependia não apenas da disponibilidade das famílias, mas também da possibilidade de acesso à tecnologia de comunicação digital.

É importante ressaltar que as *lives*, assim como as propostas de atividades semanais, configuram-se como sugestões ou opções para as famílias. São desenvolvidas a fim de orientar e compartilhar vivências positivas às famílias, o que exclui o caráter obrigatório de participação ou de retorno.

Além da questão da dificuldade de acesso online, também

percebemos a dificuldade de acesso à criança. Considerando que as crianças do grupo 4 ainda não têm idade para manusear aparelhos celulares, notebook ou outras tecnologias semelhantes, os responsáveis são os mediadores do nosso acesso às crianças e vice-versa, desde as atividades, os vídeos, as *lives* e a interação entre as próprias crianças.

Ainda que façamos um ótimo semanário, com atividades bem elaboradas, bem estruturadas e com o rico enfoque interdisciplinar do projeto de Letramentos na Educação Infantil, só conseguiremos chegar nessas crianças se os pais e familiares responsáveis mediarem o contato, possibilitando-o.

Até aqui, o projeto preocupou-se em promover experiências de letramento significativas, trazendo os contos infantis para a realidade das crianças. Para além das aprendizagens significativas disponibilizadas às crianças, o projeto Eu e Meu Mundo também viabilizou práticas importantes para a formação docente das estudantes envolvidas, membras do grupo de pesquisa e extensão.

O PROJETO E A FORMAÇÃO PRÁTICA DOCENTE

A prática bem sucedida das atividades mencionadas acima, realizadas ao longo do projeto, estão articuladas à técnica bem fundamentada teórica e cientificamente, à mediação da professora responsável pelo projeto, ao delineamento preciso de objetivos, métodos e conteúdos, e ao planejamento pedagógico, organizados com base na reflexão, ação e reflexão da ação, assim como propõe Pimenta (2000).

O projeto de pesquisa e extensão, caracterizado por proporcionar momentos de investigação pedagógica, reflexão, atualização e reelaboração das propostas, além de proporcionar introspecções necessárias ao exercício da docência, proporcionou-nos o contato prático com situações reais, adversas e que nos preparam para um constante readaptar-se aos contextos e situações do cotidiano.

De acordo com Vagula (2005, p. 29) a reflexão pós-ação ou pós-intervenção “serve de suporte para ações futuras, compreensão de contextos, dificuldades e auxilia o professor quando busca soluções para as situações de seu dia-a-dia”. É um processo crítico de busca por respostas, o qual intenta desempenhar seu papel de forma mais preparada, respaldada pedagogicamente e com autonomia. Além de Vagula (2005),

outros autores como Schön (1992), Vasconcellos (2000) e Tardif (2010) também afirmam que a função da reflexão é justamente capacitar o sujeito professor em suas práticas, ampliando sua autonomia e desenvoltura com as adversidades.

Sendo assim, analisando as possibilidades de atuação no projeto, seja com as crianças, seja planejando, ou quando mediadas pela Poliana, o contato com a docência por meio do projeto possibilitou-nos, enquanto pessoas ativas na sociedade, o pensar, agir, construir e socializar conhecimentos, habilidades e competências que nos possibilitaram avaliar práticas e selecionar saberes necessários ao exercício da docência.

Desse modo, tanto o exercício da prática docente, a interação com as crianças, quanto a mediação e orientação da professora responsável pelo projeto promoveram uma relação entre a formação-professora-alunas permeada por aspectos cognoscitivos, os quais, segundo Libâneo (2013) guiam, estimulam, aproximam, apresentam objetivos, métodos e conteúdos, de forma que a docente dá exemplo para que o aluno e professor em formação, sujeito ativo na sociedade, saiba se organizar e tomar decisões respaldadas pedagogicamente. Assim, ao orientar nossa atuação no projeto de pesquisa e extensão, a docente responsável pela turma “facilita a tomada de consciência e de conhecimento” durante o processo de formação inicial docente (ALTET, 2001, p.32).

À luz das discussões apresentadas, embora o conviver com a mudança e com a incerteza sejam intrínsecos ao fazer pedagógico, priorizar a ação na investigação pedagógica, fundamentada nos constantes atos de pesquisar, relacionar, adaptar, significar e ressignificar práticas aos contextos dos alunos, é o ideal para a ação docente. Desse modo, concordamos com Alarcão (1996), Pimenta (2000), Pimentel (2014) e Vagula (2005) quando afirmam que constituir a identidade do professor é um processo contínuo, baseado nas ações cotidianas, devendo haver o movimento de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão, em uma constante introspecção, reavaliação e reformulação, contextualizando os conhecimentos ao máximo.

Respaldadas pelos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, pelos estudos da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e pelos conceitos teóricos e metodológicos de Paulo Freire, a imersão na prática por meio do projeto Eu e Meu Mundo oportunizou-nos a formação crítica, criativa,

reflexiva, autônoma e investigativa. Fundamentadas com referenciais teóricos que abordam não apenas metodologias de ensino, como também a formação crítica dos envolvidos no processo educativo, valorizamos a teoria como elemento inerente à prática. A teoria fundamenta-se na prática e a prática fundamenta-se na teoria, em uma conexão circular de forma que ambas se retroalimentam (GATTI, 1997).

A formação viabilizada pelo projeto de pesquisa e extensão, portanto, não foi apenas prática, mas articulada com a teoria, a qual nos permitiu o reconhecimento da dimensão epistemológica e profissional da profissão docente, assim como argumentado por Libâneo (2001). Sob a mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a recém homologada Base Nacional Comum Curricular e o próprio Conselho Nacional de Educação afirmam a necessidade dos docentes de serem capazes de construir hipóteses, identificar problemas, registrar dados, sistematizar informações, analisar, comparar e verificar dados.

Por se tratar de um projeto prático, imerso no dia-a-dia docente, mesmo que em um contexto excepcional de pandemia mundial, afirmamos que ele contribuiu para a formação das estudantes envolvidas tanto com relação ao desenvolvimento científico-metodológico, quanto com relação às reflexões realizadas a respeito do referencial teórico, que fundamenta o estudo e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo geral do projeto é estimular e garantir condições de experimentação das práticas pelas crianças, visando a formação de sujeitos ativos, participativos e produtores de significações na sociedade, utilizamo-nos, ao longo do primeiro semestre de 2021, da leitura, da contação de histórias, da fantasia e da imaginação, contextualizando as leituras à realidade das crianças e incitando o desenvolvimento da alteridade nelas, a fim de torná-las capazes de entender a si próprias, a realidade em que vivem e a forma como atuam nela.

Embora realizada de forma remota, a participação no projeto foi uma etapa importante para nosso processo de formação, seja pela atuação atípica, seja pelo desenvolvimento de propostas ainda mais contextualizadas à realidade das crianças. Pudemos ter contato com um leque de possibilidades com relação a ações que promovem o

desenvolvimento infantil, bem como vivências e experiências entre as crianças e seus familiares.

A presença e participação das famílias foi a peça-chave em todo o processo, sendo fundamental para a mediação, tanto a nossa mediação para com os(as) responsáveis, ao produzir os materiais das atividades, quanto a mediação deles(as) para com as crianças. Acreditamos que o trabalho foi bem sucedido devido à capacidade de comunicar-se facilmente com as famílias, de conhecer os contextos e entender as disposições delas para a realização das atividades e, com base nesse panorama, exercer o constante processo de investigação pedagógica, reflexão, atualização, reelaboração das propostas e introspecção das práticas, inerente ao exercício da docência.

Além disso, é importante considerar que a relação com as famílias vem sendo construída desde o final de 2019, entre os(as) responsáveis, a professora e as estagiárias. Com isso, assim como apresentam Zuin e Ferreira Jr. (2020), assimilamos que o processo de ensinar e aprender, fundamentado nas relações dialógicas de parceria e nas vivências e experiências que as crianças possuem, permite vislumbrar uma forma de aprendizagem significativa a partir da relação de parceria professor e famílias.

Por fim, destacamos a importância da família em todo o processo, como mediadora e comunicadora de práticas, vivências, possibilidades e interesses das crianças. Ficou claro para nós que o auxílio dos responsáveis, demandado naturalmente por crianças da educação infantil, foi ainda mais requisitado para possibilitar o nosso acesso a elas. Desenvolver os materiais que eram enviados semanalmente para os pais foi um processo muito interessante que ampliou a nossa formação docente, uma vez que nos possibilitou o contato com diversas possibilidades que não exploramos anteriormente, por falta de necessidade ou demanda, considerando o contexto presencial. Dessa maneira, pensar e repensar diversas vezes as propostas, os materiais e a forma de execução das sugestões foi um primeiro passo para uma das multifaces da docência.

Sendo assim, concluímos que utilizar as mídias digitais nos abriu caminhos que poderão conduzir nossa prática para um novo patamar quando retornarmos presencialmente. São inúmeros os recursos e sugestões que podem facilitar ainda mais nosso fazer docente e nos

aproximar da realidade das crianças, a fim de proporcionar um ensino cada vez mais significativo e prazeroso.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ALARCÃO, Isabel. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. *In:* ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva estratégica de Supervisão.** Porto: Porto, 1996. p. 89 -119.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In:* ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 23-35.

BASTOS, Gabriele Miranda. **A importância dos contos de fadas na educação infantil.** Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues. 2015. 55p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: >https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12925/1/2015_GabrieleMirandaBastos.pdf<. Acesso em: 19 jul. 2021.

BORGES, Isabelle Nóbrega; ZUIN, Poliana Bruno. REPRESENTAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE EMOCÃO NA CRIANÇA DE 3 A 4 ANOS: LAÇOS ENTRE ALTERIDADE E MEDIAÇÕES. *In:* Poliana Bruno Zuin. (Org.). **Linguagens na educação infantil:** olhares e vozes. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v. 1, p. 1-183. Disponível em: ><https://pedrojoaoeditores.com/2020/05/07/linguagens-na-educacao-infantil-olhares-e-vozes><. Acesso em: 19 jul. 2021.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira:** problemas e

movimentos de renovação. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MENESES, Mirucha M. N. L.; FRANÇA, Ana Clarissa G.; LOPES, Denise M. C. A Alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lides? *In*: XXV EPEN- REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Bahia, 2020. **Anais eletrônicos**. Disponível em: ><http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2020><. Acesso em: 19 jul. 2021.

NASCIMENTO, Mary Celina Barbosa do; LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. O IMAGINÁRIO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA *In*: **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, p. 16426-16435, 2011. Disponível em: >https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6477_3977.pdf<. Acesso em: 19 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes e a identidade da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34. Disponível em: >https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf<. Acesso em: 19 jul. 2021.

PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. *In*: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. (Org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38. Disponível em: >https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23961_13445.pdf<. Acesso em: 19 jul. 2021.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*. NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: >https://www.academia.edu/12903886/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFSSIONAIS_REFLEXIVOS_DONALD_A_SCH%C3%96N<. Acesso em: 19 jul. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 110 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAGULA, Edilaine Vagula. **A formação profissional e a prática docente**. Revista Científica Fac. Lour. Filho, v.4, n.1, 2005. Disponível em: >http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_edilaine_vagula.pdf<. Acesso em: 19 jul. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento** – Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000. Disponível em: >https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf<. Acesso em: 19 jul. 2021.

ZUIN, Poliana Bruno. O FAZER DOCENTE EM MINHA SALA DE AULA NA UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA (UAC-UFSCar): o encontro da teoria com a prática por meio do ensino, pesquisa e extensão. *In*: Poliana Bruno Zuin. (Org.). **Linguagens na educação infantil: olhares e vozes**. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v. 1, p. 1-183. Disponível em: ><https://pedrojoaoeditores.com/2020/05/07/linguagens-na-educacao-infantil-olhares-e-vozes/><. Acesso em: 19 jul. 2021.

ZUIN, Poliana Bruno; FERREIRA Jr. Amarílio. **Parceria e dialogia nas interações escola-família na educação infantil: trajetórias metodológicas para professores iniciantes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 201p. Disponível em: ><https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2020/09/livroparceriaescolafamicc8ilia.pdf>< . Acesso em: 26 jul. 2021.

CAPÍTULO 5

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO A LEITURA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Isabel Karine Paschoal Cardoso^{II}

RESUMO

O PRESENTE ARTIGO TEM COMO OBJETIVO TECER ESTRATÉGIAS PARA O incentivo à leitura em tempos de pandemia na educação infantil. No entanto, a ideia não é ser como uma apostila ou manual de instruções pronto para ser seguido, mas sim, ser um trabalho, que a partir de bibliografias que exploram a importância do incentivo a leitura na Educação Infantil, possa despertar possíveis saídas para o processo de incentivo à leitura. Posto isso, estruturado em três eixos temáticos, o artigo apresentará o porquê de quando mais cedo introduzir a criança no universo literário de forma natural e prazerosa, provoca tantos benefícios para aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança; além de trazer questões relacionadas ao incentivo à leitura no contexto familiar e escolar e por último, apontar os desafios decorrentes da pandemia do Covid-19 e a importância de ter famílias e professores preparados para esse processo.

Palavras chaves: Incentivo à leitura. Educação Infantil. Ensino remoto.

II Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) /UNESP, campus de Araraquara.

INTRODUÇÃO

Ninguém quer seja, criança ou adulto, torna-se leitor sem querer, mas por um processo voluntário, através do contato com a leitura e a maneira de se aprender. (FOUCAMBERT, 1997)

Há muito tempo vem se discutindo a importância do incentivo à leitura e principalmente quando se trata da qualidade da educação, os discursos que circulam é de que a leitura é uma peça fundamental para ter cidadãos mais críticos, reflexivos e ativos na sociedade. Conforme Marisa Lajolo (2000) reitera, o ato de ler serve para compreender o mundo e viver melhor, pois em nossa cultura quanto mais temos concepção de mundo e de vida, mais lemos. Consequentemente, quanto mais cedo as crianças tiverem contato com a leitura e tomarem o ato de ler como algo prazeroso, mais conhecimento sobre o mundo elas terão.

Posto isso, a escolha desta temática de estudo resulta de inquietações que surgiram a partir dos desafios enfrentados na Educação Infantil no momento de pandemia da Covid-19. Com o ensino remoto, ficou cada vez mais claro o quanto as crianças estão distantes dos livros, das práticas diárias de leitura que antes da pandemia existiam com muito mais frequência nos ambientes escolares, tendo em vista que muitas famílias que por suas injustas condições sociais ou por falta de incentivo, não possuem acesso a livros em casa. Diante disso, como e o porquê incentivar a leitura na Educação Infantil por meio de um ensino remoto?

A partir desse questionamento inicial, o objetivo desse artigo é tecer estratégias de como incentivar a leitura em um contexto tão atípico de pandemia, pensando em como as ferramentas tecnológicas, que estão sendo forte aliadas para o ensino remoto, podem contribuir nesse trabalho de incentivo à leitura, envolvendo de forma atrativa as crianças a esse universo e principalmente, refletir qual o papel da escola perante as famílias, como incentivá-las a serem leitoras e servirem como mediadoras para esses alunos.

É importante destacar, que conforme alguns estudos sobre a influência da família no hábito de leitura, a construção desse hábito é de longo prazo e quanto mais cedo os processos de incentivo à leitura

acontecerem, melhor será a formação do leitor. Dessa forma, os processos de estímulos devem ser cultivados no ambiente familiar, antes mesmo da criança frequentar o ambiente escolar.

Diante disso, para esse trabalho será feito um levantamento bibliográfico, o qual terá como aporte teórico pesquisas atuais que retratam o cenário das escolas de Educação Infantil no contexto de pandemia, dialogando com autores os quais estudam temáticas acerca das práticas de leitura e escrita. Assim, será possível fazer um panorama da importância do incentivo à leitura na Educação Infantil, pensando em questões voltadas ao processo de letramento e algumas possíveis saídas para o momento de pandemia.

Com relação a forma como será estruturado, o artigo se dividirá em três eixos temáticos, a saber: Por que ler na primeira infância, o qual vai de forma breve expor argumentos da importância da leitura; em seguida será elencado a questão da leitura no contexto familiar e escolar, destacando pesquisas de que o incentivo à leitura é muito mais presente nos ambientes escolares e o quanto é preciso que esse estímulo seja cultivado no ambiente familiar; por último será pautado a questão da pandemia, apontando os desafios e as possíveis estratégias para utilizar nesse contexto tão atípico.

POR QUE LER NA PRIMEIRA INFÂNCIA?

O contato prematuro da criança da Educação Infantil com a leitura é considerado uma garantia para a formação de futuros cidadãos, é a chave do conhecimento, uma abertura para o mundo da imaginação, da criatividade, afetividade e da construção do sujeito. Por meio da leitura, vínculos afetivos são fortalecidos, as oportunidades de acesso à cultura são ampliadas.

Além disso, a escuta de bons textos literários enriquece a experiência estética das crianças, que antes mesmo de aprender a falar, já se envolvem com esse universo literário, com a dimensão da linguagem escrita e com prazer que envolve o ato de ler. Ainda, ler para crianças pequenas contribui para o processo de aquisição da linguagem, pensando principalmente nos bebês em que o momento da leitura se torna uma oportunidade para que eles consigam escutar uma linguagem mais significativa, fora da linguagem cotidiana como por exemplo do “não pode”.

Posto isso, é importante trabalhar com diversos tipos de leitura logo na primeira infância a fim de que as crianças possam desfrutar o máximo de possibilidades dos textos poéticos e literários. Ler para crianças, é permitir que os livros conversem com elas, sejam fortes meios de acolhimento quando se deparam com sentimento de medo, ciúmes, tristeza, ansiedade e tantos outros conflitos que elas estão aprendendo a lidar e nós adultos ignoramos.

Nesse sentido, é importante destacar a importância da manipulação de livros, os quais são objetos que necessitam de contato com o ser humano, para se transformar em objeto cultural. Proporcionar que a criança manipule livros, é permitir que ela ultrapasse o sujeito físico e alcance o cultural, é possibilitar que essa criança compreenda para que serve o livro, se familiarize com aquilo, a fim de que no futuro ele não seja um objeto de humilhação e angústia, o que é muito grave se pensarmos na quantidade de crianças que acabam deixando a escola sem aprender a ler e escrever. Ainda, para se apropriar dos livros e criar o hábito de leitura, é preciso ter vários encontros com o livro, é um processo que precisa ser mediado e cultivado no ambiente familiar, além do escolar.

Conforme Paulo Freire (1993, p.9) “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”. Posto isso, entende-se que ler é mais do que decodificar palavras escritas, a leitura é capaz de ultrapassar o que é escrito, ela nos abre espaço para uma percepção de vida, é uma verdadeira extensão da visão de mundo.

Ainda, seguindo nessa direção, para Bamberger (2002, p.24) “[...] na idade pré-escolar e nos primeiros anos de escola, contar e ler história em voz alta e falar sobre livros de gravuras é importantíssimo para o desenvolvimento do vocabulário, e mais importante ainda para a motivação da leitura.”. Logo, podemos considerar que o hábito de leitura na primeira infância, serve de estímulo para a capacidade criadora, melhora a comunicação da criança, amplia os conhecimentos de mundo, a criança marcada pela curiosidade, fica muito mais aberta para aprender novas coisas e significados, o que encontramos nos livros.

Desse modo, levando em consideração os estudos de Freire (2001,

p.260) “Ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.”, a leitura vai além de um ato mecânico. É preciso que a leitura esteja presente de forma significativa na realidade em que o sujeito está inserido, para que ele possa ser um cidadão crítico, capaz de se libertar de ideologias que impedem de alcançar uma realidade mais justa, solidaria e ética. Sendo assim, quando há incentivo à leitura desde a primeira infância, podemos ir aproximando nossas crianças desse universo, a fim de irmos trabalhando na construção desses sujeitos.

Contrapondo com esses argumentos, é importante salientar que no Brasil existe uma concepção de que qualquer trabalho com leitura e escrita na educação infantil é uma antecipação do Ensino Fundamental, pois estaria sendo uma “escolarização” em uma fase em que se deveria ser priorizado o brincar. Contudo, conforme Emília Ferreiro apresenta em uma entrevista dada a Nova Escola, o que as crianças podem aprender na Educação Infantil, tem a ver precisamente com a forma como se introduz uma criança na cultura escrita.

Quando apresentamos um livro para criança, ao realizar a leitura em voz alta, de acordo com que Emília Ferreiro explica, estamos proporcionando que ela exerça o direito de ter acesso a algo que vai ser muito valioso para o futuro. É por meio desse ato, que estamos oportunizando, que a criança compreenda o para que se lê e para que se escreve e a importância disso, mostrando para ela que quando se lê, é possível obter informações que não eram de conhecimento, informações sejam relevantes ou ocasionais. Conforme, a pesquisadora em didática da língua materna, Josette Jolibert (1994), descreve:

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler. (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Dessa forma, por vivermos em uma sociedade em que a escrita está presente em todos os momentos e espaços, as crianças passam a ter desde cedo contato com o universo letrado e se tornam letradas antes mesmo de serem alfabetizadas, sendo capazes de participar das ações e interações da sociedade. Um exemplo claro, assim como foi citado no excerto acima, é ao andarmos pelas ruas, alfabetizados ou não, todos nós estamos em contato com placas de trânsito, outdoors, nomes das ruas, números de casas, nos supermercados nos deparamos com produtos nas prateleiras e todos esses conhecimentos prévios, são levados para escola e lá são aprofundados.

É válido destacar, que de acordo com Emília Ferreiro (1983) em sua obra publicada no México em 1983, intitulada “Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura”, há conhecimentos sobre a escrita que as crianças já dominam antes mesmo de entrarem na escola. Ainda, a autora nos leva a refletir sobre a ignorância que pode vir a existir, com relação as concepções de escrita que os adultos analfabetos possuem, quando muitas vezes os vemos como uma tábula rasa, principalmente no que se refere as vivências de leitura e escrita.

Em outras palavras, o letramento ultrapassa os muros da escola, as crianças ou adultos não alfabetizados, estão em contato direto com a escrita. Sendo assim, é fundamental que além da escola, as famílias sejam mediadoras propiciando momentos mais ricos, seja por meio das histórias, músicas, tentativas de escritas, descrevendo ilustrações, fazendo observações do mundo por meio do lúdico. Consequentemente, permitiremos que a criança compreenda as funções da língua escrita e isso não é antecipar o Ensino Fundamental, mas sim contribuir para que as crianças ingressem nas práticas sociais pertinentes para esse objeto cultural que é a escrita.

Por fim não podemos deixar de pontuar, que apesar de quando pensamos em leitura logo associamos a escrita, a oralização/sinalização caminham juntas, elas são representações da língua e são práticas discursivas que possuem valores iguais. Leitura não é só daquilo que está escrito, mas sim da leitura de mundo que fazemos, leitura de imagens e as histórias oralizadas. A oralidade tem um grande conjunto de elementos simbólicos que não são passados para escrita, como por exemplo,

a gestualidade, entonação, velocidade, pausa, assim como na língua de sinais, que utilizamos as expressões faciais por exemplo.

Consequentemente, nem tudo que está na oralidade/sinalização está na escrita e vice-versa, pois não falamos ou sinalizamos letras, mas sim palavras e a escrita não é uma representação da fala, mas sim da língua. Em vista disso, a escola existe, sem sombras de dúvidas, para ensinar a escrever, mas não se pode ignorar que as pessoas falam e que quando as crianças chegam à sala de aula já sabem a língua.

Sendo assim, uma das funções principais da escola, é apresentar livros para crianças e as motivarem a realizar leituras de mundo, ensinar os usos orais e escritos da língua, ainda que haja na sociedade uma concepção muito presente de que a escrita tem certa supremacia perante a oralidade/sinalização e circularem com frequência discursos de quem não sabe ler ou escrever, não é bem visto na sociedade, o que é um equívoco, visto que ambas são formas de interações e práticas discursivas que não competem, mas que se complementam na vida cotidiana.

A LEITURA NO CONTEXTO FAMILIAR X ESCOLAR

Para esse eixo, parto de um breve relato de experiência da minha própria formação como leitora:

De imediato começo escrevendo que nunca fui apaixonada por livros, desde minha infância nunca tive hábito e prazer por ler. Os livros sempre me atraíram muito mais fisicamente, do que pelo conteúdo que se faziam presente em suas páginas. Me recordo da terceira série, em que frequentava a biblioteca da escola toda quinta-feira, lá a professora nos deixava livres para escolhermos um livro, porém para mim sempre foi algo indiferente, sem sentido.

Dentre a variedade de obras presentes na biblioteca, eu emprestava alguma que às vezes tinha interesse em realizar a leitura, mas outras vezes nem de minha mochila saía até a próxima semana quando tinha que ser devolvida. Não era comum ter rodas de leitura, não havia momentos para contar o que tinha sido lido, sendo assim, não havia uma certa “cobrança” por parte da professora para ler.

Para mim, ir à biblioteca era um evento, era como se fosse um momento de “intervalo” da aula, em que podíamos sair da sala, mas com uma única diferença, tínhamos que estar em absoluto silêncio. Não

poderia deixar de citar, as vezes que alguns alunos desrespeitavam as regras da sala de aula e como “punição” a professora colocava-os para ler um livro na biblioteca durante o intervalo, por exemplo.

Em casa, quase não tenho lembranças de meus pais lendo livros para mim, apesar de minha mãe, uma mulher que estudou até a quarta-série, gostar muito de ler. Lembro-me vagamente, de momentos em que minha mãe me contava histórias da sua vida (sem livros) e eu ia imaginando e me sentindo no contexto do que ela contava.

Me recordo também, do primeiro livro que minha mãe comprou quando foi solicitado pela professora da Educação Infantil, lembro-me das rodas de leitura que fazíamos na escola e até mesmo da formatura, que além de um joguinho de palitos a escola me presenteou com um livro infantil, o qual guardo até hoje com muito apreço...

Tendo em vista esse relato, quero chegar no ponto da discussão em que retomo minha própria formação como leitora e penso o que de fato faltou para que eu apreciasse mais a leitura, para que criasse o hábito de ler ou até mesmo o que será que me desmotivou. Ainda, me questiono o fato da escola durante toda essa caminhada, ter sido o ambiente que mais me colocou em contato com livros, tendo em vista que muitos estudos afirmam que os processos de estímulos a leitura, devem ser cultivados no ambiente familiar antes mesmo da criança frequentar o ambiente escolar.

Buscando respostas para um dos meus questionamentos, conforme Kleiman (1998) afirma, ninguém gosta de fazer aquilo que é muito difícil, nem aquilo que não consegue se extrair sentido. Leitura em sala de aula é algo difícil para grande parte dos alunos, justamente pela falta de sentido para eles. Ademais, ao mesmo tempo que a escola tem esse papel incentivador da leitura, ela nos mostra um outro lado que é o da obrigatoriedade. Um claro exemplo, é utilizar a leitura como “punição” assim como foi relatado na experiência acima, ou até mesmo o fato dos alunos principalmente de Ensino Médio, terem que ler os clássicos por serem leituras que estão presente nos vestibulares, o que acaba tornando a prática muitas vezes desmotivante, sem sentido, com a finalidade apenas de obter bons resultados nos testes.

Conforme Rangel & Rojo (2010) descrevem sobre a prática de leitura

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. (RANGEL & ROJO, 2010. p. 87)

Ainda, seguindo nessa perspectiva Paulo Freire (2001) ressalta que

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever. Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação. (FREIRE, 2001, p.267)

Em outras palavras, entende-se que é lendo que obtemos respostas para todas as perguntas, compreendemos significados. A prática de leitura vai além do responder perguntas de professores ou vestibulares, ela tem um potencial transformador que nos conecta com a realidade em que vivemos, há um componente social que nos auxilia na organização de ideias e nas maneiras de pensar. Entretanto, é necessário que a leitura seja uma fonte de prazer e não uma obrigatoriedade para o aluno, é preciso fazer sentido e de bons estímulos para que eles tenham uma melhor concepção da leitura.

Em vista disso, muitas vezes consideramos que apenas a escola tem o papel de incentivar e propiciar momentos de leitura para os alunos. De acordo com 5ª Edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil de 2019, o professor foi colocado como o maior incentivador de leitura

para alunos leitores, isto quer dizer que as práticas de leitura são muito mais incentivadas nas escolas e o professor atua como um referencial de leitor para seus alunos. Além disso, os dados apontam que 60% dos pais nunca costumavam ler para seus filhos, sendo 25% as vezes e 14% possuem o hábito de ler sempre.

De acordo com Balça (2011) cabe à escola o

[...] papel de divulgar o livro e o livro de literatura infantil, e de promover a leitura do texto literário, possibilitando [...] estabelecer com a leitura e com o texto literário uma relação afetiva, uma relação de prazer, condição imprescindível para a formação do leitor e do leitor literário. (BALÇA, 2011, P.114)

No entanto, a autora ainda ressalta que

A importância da família na formação da criança leitora é indiscutível, visto que ela é a primeira mediadora da leitura, não estando muitas vezes à altura desta missão que lhe é compelida. [...] é absolutamente necessário que a família entenda que, segundo Cerrillo (2006, p. 43), ler não é perda de tempo e que a leitura nunca deve ser um castigo, mas sim, pensamos nós, um ato completamente voluntário e desejado pela criança. (BALÇA, 2011, p. 114)

Diante disso, podemos entender de acordo com Leite (2011, p.42) que “a constituição do leitor é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar”. Sendo assim, com o sem a participação da escola, as vivências sociais são quem vão introduzir a literatura na formação das crianças. Quanto as vivências, Vigotski (2010) defende:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual

influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

Desse modo, podemos compreender que o incentivo à leitura é um elemento que pode exercer influência na criança e que pode determinar o desenvolvimento futuro dela. O sujeito se constitui como leitor a partir das vivências de leitura e por meio das interações e da qualidade afetiva presente nessas interações, o que acaba interligando com a sua própria cultura.

Portanto, é preciso que a leitura faça sentido para quem lê e que ela esteja presente nas vivências desde os primeiros anos de vida da criança. Em outras palavras, é necessário que a leitura seja cultivada no ambiente familiar, pois de acordo com que diversas pesquisas afirmam, a criança que tem contato com a leitura desde cedo por meio da família, se expressam e interagem melhor com o mundo que os cerca.

Entretanto, não podemos desconsiderar que nem todas as famílias têm acesso a leitura ou gostam de ler com a mesma intensidade, além disso, se pararmos para refletir, livros no Brasil é algo caro e que não está presente em todas as casas. Há por exemplo, vários segmentos de leitores, os quais durante toda a prática de leitura no Brasil relataram que não tiveram oportunidade de ter contato com leituras diversificadas e que quando liam, muitas vezes, não conseguiam ter uma boa compreensão do que estava sendo lido.

Essa condição, advém de questões estruturais da sociedade brasileira, constatando assim, leitores considerados reprimidos, leitores que não satisfizeram suas vontades de leitura, pois o ato de ler nunca foi visto como um objeto de consumo, mas sim, sempre com uma única finalidade: aprender a ler para saber operar as máquinas, pensando no contexto de Revolução Industrial por exemplo. Esta, é uma concepção que circula até hoje, entende-se que as pessoas precisam saber ler e escrever para terem um emprego mais valorizado, serem cidadãos bem

vistos perante a sociedade letrada.

COMO TRANSFORMAR O AMBIENTE FAMILIAR E UM LOCAL FAVORÁVEL PARA O INCENTIVO A LEITURA, EM ESPECIAL NESSE CONTEXTO DE PANDEMIA?

A prática de leitura vai além do manipular livros, ela se inicia com alguém contando histórias, experiências de vida, conforme Cagliari (1993) afirma,

A leitura oral é feita não somente por quem lê, mas pode ser dirigida a outras pessoas que também não lêem, apenas ouvem; os primeiros contatos das crianças com a leitura ocorrem desse modo. Os adultos lêem histórias para elas, assim ouvir histórias é uma forma de ler. (CAGLIARI, 1993, p.155)

Quando contamos histórias para as crianças, sejam elas dos nossos antepassados, conto de fadas ou fábulas, estamos auxiliando-as em muitos aspectos, tais como a formação da personalidade, desenvolvendo a criatividade, imaginação, trabalhando a concentração e por meio do que a criança escuta estamos incentivando gradativamente o hábito de leitura, ainda que elas não saibam ler, pois é pela leitura em voz alta que permitimos que o bebê por exemplo, por meio da escuta se aproprie do língua e da cultura. Entretanto, para que esse processo seja efetivo, é preciso que o adulto interprete as histórias, com gestos, sons, expressões, de forma com que a criança se envolva com o que está sendo narrado.

De acordo com Parreiras (2009)

A aproximação da criança com os livros deve acontecer como a aproximação com os brinquedos: ver, tocar mãos e pés, levar à boca... Primeiramente, uma relação lúdica, de brincadeira mesmo. A criança precisa sentir e gostar do livro. Depois, a relação se estreita pela experiência que o ser humano vai adquirir com ele. (PARREIRAS, 2009, p. 28).

Desse modo, livros devem ser apresentados para as crianças de uma forma natural, pois para se apropriar dos livros, como já foi citado anteriormente, é preciso vários encontros com ele e para isso é necessário que os adultos pensem em como os livros podem estar acessíveis as crianças pequenas, assim como os brinquedos, a fim de que elas possam explorá-los. Contudo, a realidade que atualmente vemos em muitas salas de Educação Infantil, são espaços sem prateleiras de livros no alcance das crianças, o que de certa forma não permite que elas tenham oportunidade de ir ao encontro dos livros.

Nesse sentido, descrevo um relato de experiência de estágio o qual pude presenciar com uma professora de Educação Infantil, que ao ser questionada de o porquê não deixar a caixa de livros no alcance das crianças para que elas pudessem pegá-los quando desejassem, obtive como resposta que os livros não eram brinquedos. Para essa professora, as crianças não poderiam ficar brincando com os livros, pois poderiam acabar estragando-os.

Contudo, pensando na prática de incentivo à leitura, ao contrário do pensamento dessa professora, precisamos mais do que nunca deixar as crianças livres para decidirem por exemplo, se querem brincar com jogos de encaixe ou explorar um livro. Ademais, é extremamente importante, seja pais ou professores, dar oportunidade para que a criança tenha contato com os livros, revistas, jornais, a fim de que elas se envolvam com eles e desenvolvam uma conversa em torno do que elas estão fazendo e aos poucos e de uma forma natural, a criança vai criando um sentimento de cuidado com o livro.

Nesse sentido, um simples exemplo é quando a criança pega algum livro ou revista e o adulto como mediador, começa a perguntar para ela “você gostou desse livro do porquinho? Olha aqui a casa dele feito de palha...” e aos poucos vai aconchegando a criança e envolvendo cada vez mais com o que está sendo mostrado. É importante também, reforçar com a criança o quanto é preciso cuidar do livro, o quanto é um material que precisa ser preservado.

Nesse processo, identificamos as preferências da criança, o tipo de personagem que mais gostam, vai estabelecendo um diálogo entre criança, adulto e o livro. Além disso, quando realizamos a leitura para uma criança, ela compreende o que está descrito no livro de acordo

com o universo que ela conhece e sua realidade e a partir disso faz as devidas associações.

É interessante ressaltar, que no momento da prática de leitura precisamos deixar de lado o olhar de julgamento, pois muitas vezes quando lemos para a criança a tendência, principalmente da família, é achar que ela está perdida ou que não está interessada na história. Todavia, a postura da criança não é indicativa do que ela está pensando, ela pode estar dispersa mexendo em outra coisa, porém ainda assim pode estar ouvindo e posteriormente trazer uma devolutiva do que escutou.

Sendo assim, é válido reforçar o valor da afetividade, do envolvimento, de uma boa narrativa e principalmente da importância de trazer a história para o contexto da criança, para que elas possam fazer as devidas reflexões, pois de acordo com Geraldi (1996)

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isso é ler. (GERALDI,1996, p.70)

Melhor dizendo, a leitura pode ser entendida como prática social e é preciso que as escolhas de histórias tenham significados para os leitores, que ampliem a visão de mundo, pois por meio dos livros convidamos as crianças encontrar e adentrar aos pensamentos de uma pessoa ausente a descobrir de modo natural, a função da escrita como uma maneira de memorização e de comunicação.

Além disso, a prática de leitura é um momento de troca, no qual é possível adentrar no universo de quem escreve e além de permitir trabalhar o contexto e a realidade vivida, é possível desenvolver o imaginário. Assim como Evélio Cabrejo-Parra cita em uma conversa com Yolanda Reyes, sobre a Leitura na primeira infância mediada por Patrícia Lacerda, é necessário oferecer literatura para as crianças pequenas para que elas se apropriem dela, pois assim como oferecemos o leite para que o corpo cresça, temos que oferecer cultura para que a criança possa construir cultura. Diante disso, quais são os meios para oferecer literatura

para as crianças em casa, nesse momento tão atípico?

Com a pandemia da Covid-19, um cenário completamente novo mudou os rumos das práticas pedagógicas, o que de certa forma passou a exigir o dobro de esforços por parte das escolas e das famílias. Ademais, o ensino remoto chegou desafiando ainda mais professores e gestores, que de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Península no ano de 2020, intitulada como “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, os dados apontam que antes da paralisação das aulas presenciais 88% dos professores nunca tinha dado aula à distância de forma remota, sendo que sendo que os professores de educação infantil, cerca de 89%, são os que se sentem menos preparados para o ensino virtual/online.

Em vista disso, o que já era um desafio para escola trabalhar o incentivo à leitura, tornou-se ainda mais desafiante, reformular metodologias que incentivassem as crianças a lerem e adquirissem gosto para que pudessem agir com mais autonomia. O trabalho de professores, passou a “depende” ainda mais do apoio e esforços das famílias.

No entanto, não é novidade que as crianças atualmente já estão nascendo em meio a cultura digital, sendo assim a internet está servindo com uma forte aliada nesse momento, trazendo novas possibilidades. Um exemplo, bastante válido são os livros disponibilizados em PDF pelo Itaú Social, o programa “Leia para uma criança” disponibiliza uma série de livros infantis gratuitos via WhatsApp, como também distribui alguns livros físicos.

Além disso, uma estratégia bastante válida para esse momento, retirada de alguns relatos de experiências de educadoras, é o “Delivery de livros”. Decorrente das bibliotecas estarem fechadas, o delivery tornou uma saída para as escolas e famílias. Por meio do WhatsApp ou Facebook, é disponibilizado uma lista com nomes dos livros que constam no acervo das bibliotecas e assim, as famílias escolhem juntamente com as crianças um livro para que possam ler em casa e o retiram na escola. É importante ressaltar que todas as medidas de prevenção devem ser tomadas, fazendo uso de máscara e álcool em gel para higienizar os livros e para que esse projeto aconteça de forma efetiva, é necessário que a escola acima de tudo prepare as famílias, reforçando a importância da

leitura, como realizar a prática e principalmente as incentive a reservar um tempo para ler para as crianças.

Conforme Fernandes (2011) afirma

O contar e o recontar adquirem sentidos diversos para cada grupo, em cada contexto, e apontam a importância desse momento de ouvir, refletir e compartilhar as histórias que vão sendo conhecidas por eles, ampliando, cada vez mais, as possibilidades de diálogo sobre as histórias e favorecendo a criação narrativa das crianças. (FERNANDES, 2011, p.50)

Posto isso, é importante ao ler uma história para a criança, permitir que em seguida ela reconte da sua maneira, seja fazendo comentários sobre a imagens ou tentando repetir o que escutou. Ainda, quando se refere a iconografia da leitura por exemplo, a qual se caracteriza pela leitura e reflexão das imagens, o momento se torna ainda mais rico, sendo possível por meio das imagens construir novos sentidos, novos contextos, além de desvendar o que tem por trás daquela ilustração.

No caso de familiares analfabetos por exemplo, a contação de histórias é riquíssima, junte as crianças em roda conte mitos, histórias da infância, lendas, brincadeiras antigas, pois sempre haverá um repertório de conhecimentos, independente do grau de escolaridade e do acesso aos diferentes gêneros. A intenção, é manter viva a ideia de trocas de saberes, aprendizagens, ser um momento propício a propagação de cultura, de construção de conhecimentos relacionados a linguagem oral, escrita, visual, independentemente de ter ou não um livro em mãos, mas que seja principalmente significativo para as crianças.

É importante destacar que a leitura, é uma ponte para uma troca de experiências, conhecimentos e aprendizagens. Ela está presente seja em uma correspondência, TV, folheto de supermercado ou no livro de receitas. Desse modo, há um leque de possibilidades para trabalhar diversos gêneros textuais em casa, como por exemplo, compreender a utilidade do gênero carta quando o correio chega com as correspondências, ao fazer um bolo podem buscar entender para que serve uma receita e até mesmo produzir um livro de receitas da família, um livrinho

sobre a rotina ou até mesmo do personagem favorito da TV. Todos esses exemplos estão entrelaçados com o incentivo à leitura.

Quanto as escolas, é válido aproveitar das ferramentas tecnológicas e promover contação de histórias virtuais, seja por vídeos ou áudios, mas que sejam claros e curtos, para que as crianças não fiquem muito presas as telas. Um exemplo de atividade é a contar a história “João e o Pé de feijão” e depois como um experimento bem divertido, plantarem o feijão e analisarem o processo. Outra ideia, seria aprender termos de grandezas e medidas por meio da história “Quem vai ficar com o pêssego?”, trabalhar números com a história “O Lobo e os Sete Cabritinhos”, ou quem sabe até mesmo, fazer a receita do mingau da história “Cachinhos dourado e os três ursos”.

Por fim, conforme Kishimoto (2010) descreve

As práticas pedagógicas devem possibilitar a expressão lúdica durante as narrativas, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, para que a criança possa aproveitar a cultura popular de que já dispõe e adquirir novas experiências pelo contato com diferentes linguagens (Kishimoto, 2010, p. 6).

Portanto, a leitura é um processo que abrange uma imensidão de sentidos, não se resumindo somente ao domínio da palavra escrita, mas que contempla as diferentes linguagens, seja ela linguagem lúdica, plástica, musical, corporal, imagética, entre outras que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil. Assim como descreve Nunes (2012, P. 15) “é preciso entender que gostar de ler não é um dom, mas um hábito que se adquire.... Investir em pequenos leitores é uma das muitas maneiras de semear futuros leitores assíduos” e quando falamos em incentivo à leitura ou formar leitores, estamos nos referindo a um processo que deve ser leve, prazeroso e que sem dúvidas possibilite o leitor a ampliar seus conhecimentos, não os deixando sempre no mesmo estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o contexto de pandemia tenha trazido grandes desafios para Educação Infantil principalmente, as ferramentas tecnológicas e as

famílias se tornaram fortes aliados no processo educacional e trouxe alguns pontos que precisam ser considerados.

Por um lado, pensando na tarefa de incentivo à leitura, o momento possibilitou que familiares que antes não participavam da rotina de leitura de seus filhos pudessem se envolver mais. Desse modo, o ensino remoto tem contribuído para uma participação mais efetiva das famílias, podendo despertar até mesmo o hábito de leitura.

Além disso, um leitor que adquire gosto pela leitura e enxerga ela como uma fonte de conhecimentos, algo prazeroso, dificilmente se distancia dela e provavelmente motivará outras pessoas a serem leitoras. A capacidade de ler está relacionada de forma direta com a motivação, essa é uma tarefa que muitos consideram ser função apenas da escola, contudo, o momento de pandemia nos mostra, talvez de forma “forçada”, que ter famílias preparadas para a prática de incentivo a leitura é algo extremamente necessário e não somente nesse momento tão atípico.

Todavia, para preparamos as famílias, o papel do professor é fundamental. É necessário que os professores, ainda que em meio aos desafios, não desistam de buscar estratégias para o ensino remoto e que principalmente acreditem na importância de levar a literatura para os lares. Assim como Martins (2012) descreve

Uma das necessidades fundamentais da criança é dar sentido ao mundo e a si mesma. Nesse sentido, o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo com o leitor. Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Os livros podem ser comparados aos retalhos e tijolos que vão construir a formação da criança, podem abrir muitas portas, melhorando o processo ensino-aprendizagem, abrindo caminhos, podem ser muitas coisas na fantasia infantil. (MARTINS, 2012, p. 471)

Diante disso, para que os livros abram caminhos e melhorem o processo de ensino-aprendizagem, conforme Possenti (2001) explica,

eles não podem ser lidos por si só, na solidão do quarto. É preciso de incentivo, que haja um encontro leve e prazeroso com o livro, repleto de significados, pois de nada adiantaria frequentar bibliotecas uma vez ou outra, com olhares e mentes vazias de significados, sem ao menos compreender o quão valioso é estar lá. O incentivo à leitura precisa ser uma prática diária em casa e na escola, que vá aos poucos construindo sentidos para o leitor.

REFERÊNCIAS

BALÇA, A. M. F. M. C. P. Projetos e atividades de promoção da leitura e de formação de leitores. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v.18, n.1, p.III-122, jan./jun., 2011.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. Ed. São Paulo: Editora Ática,

2002.

CABREJO-PARRA, E; REYES, Yolanda. A Leitura na Primeira Infância: entrevista [set. 2015]. Revista Emília. Entrevista concedida a Patrícia Lacerda. Disponível em: <https://issuu.com/doloresprades/docs/cpp_2011_final2>. Acesso em: 29 de jul. 2021

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993, 189 p.

Carta de Paulo Freire aos professores. In.: *Estudos Avançados* 15 (42). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/QvgY7SD7XHW-9gbW54RKWHcL/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 jul. 2021.

FERNANDES, A. H. O contar como narrativa das leituras feitas: “Meu avô sabe contar muita história porque ele lia muito”. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 29, n. 56, p.44-51, 2011. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/56>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FERREIRO, E. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.** Instituto Pedagógico Nacional (México): Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, 1983.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 28. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das letras/ALB, 1996.

INSTITUTO PENÍNSULA. Relatório de Pesquisa: Sentimento e percepção dos

professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. Estágio Intermediário – março de 2020, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf> Acesso em: 22 jun. 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 5ª ed. São Paulo, 2019. Disponível em:<<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 22 jun. 2021

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Anais[...] Belo Horizonte, novembro de 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. 6. Ed.

Campinas: Pontes, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000. P 106. (Educação em ação)

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e o processo de constituição do leitor**. Leitura: Teoria e Prática, Campinas, v. 29, n. 57, p.38-47, 2011. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/40>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

MARTINS, C. X. G. A literatura como brinquedo e a formação da criança leitora. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFS-Car, v. 6, no. 2, p. 468-475, nov. 2012. Disponível em:<<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em 22 jul. 2021

NUNES, Izonete et al. A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney. In.: **Revista eletrônica online**. Editora: REFAF –, 2012.

NOVA ESCOLA. Emilia Ferreiro: Leitura e escrita na Educação Infantil. Youtube. 07 Mar. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oYY7D5p97w4>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de Língua na Literatura: O Que o Adulto Escreve, a Criança Lê**. Belo Horizonte, 2009.

POSSENTI, S. Sobre o discurso a respeito de leitura em editoriais da ALB. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 20, n. 37, p. 4-12, jun. 2001.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

Vigotski, L. S. (2010). A questão do meio na pedologia (Vinha, M. P. Trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935).

CAPÍTULO 6

ESTADO DA ARTE SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA POR CRIANÇAS CODAS BRASILEIRAS

Edigleisson Alcântara¹²

INTRODUÇÃO

Apesar de já haver se passado 17 anos desde o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais – doravante, Libras – como língua natural da comunidade surda brasileira, através da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e apesar de o decreto que regulamenta a lei (BRASIL, 2005) ter garantido à comunidade surda acessibilidade e inclusão social, as investigações que se ocupam de analisar a Libras, de um ponto de vista linguístico, ainda são bastante modestas.

Com base no estado da arte recente de estudos sobre a Libras (NASCIMENTO; MELO; ARAÚJO-NETO, 2018), tem-se que a produção do conhecimento se divide em duas tendências: a primeira corresponde à função da Libras como instrumento de mediação no espaço escolar e a segunda corresponde à defesa da oferta precoce da Libras às crianças surdas, durante o processo de aquisição da linguagem.

No entanto, especificamente acerca da segunda tendência, um fato curioso é que não são apenas as crianças surdas que adquirem a Libras como língua nativa. De acordo com a literatura, se é verdade que

12 Doutorando em Estudos Linguísticos (UFMG). Mestre em Psicologia Cognitiva (UFPE). Psicólogo e Licenciado em Psicologia (FAFIRE). Licenciado em Letras -Libras (UFPE). Tradutor-Intérprete de Libras/Português (SEDUC-PE).

90% dos surdos são filhos de pais ouvintes, também é verdade que 95% dos pais surdos têm filhos ouvintes (STREIECHEN; CRUZ; KRAUSE-LEMKE, 2017). Dessa forma, os filhos de pais surdos, conhecidos como codas – acrônimo da sigla inglesa *Children Of Deaf Adults* (QUADROS; MASSUTTI, 2007) –, são praticamente ignorados nos estudos da linguagem.

O quadro se agrava quando se pensa o processo de escolarização das codas. Especialmente, nos anos iniciais. Nesse período, a criança ainda está adquirindo a língua materna. Sendo assim, as marcas da modalidade da língua aparecem fartamente nos textos por ela produzidos.

No caso das crianças codas, a situação é mais complexa porque se trata de duas modalidades sendo adquiridas simultaneamente: a Libras e o português. Modalidades, por sua vez, que devem ser transformadas numa terceira, a escrita. Dessa forma, questionou-se: o que se sabe sobre a construção do texto pelas crianças codas?

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar um mapa nacional das publicações voltadas ao processo de aquisição da linguagem escrita por crianças ouvintes filhas de pais surdos. Tendo como fundamento o dialogismo bakhtiniano e o socioculturalismo vygotskyano, a partir dos quais é entendido que o acompanhamento de qualquer estudante deve ser especializado, em virtude das suas singularidades, concluiu-se, primeiro, que a aquisição da escrita pelas crianças codas permanece um campo pouco explorado, de modo que as pesquisas respondem ao tema insuficientemente; e, por outro, que, ao se inclinarem para a escrita, as crianças codas ficam desassistidas, seja pela família, seja pela escola.

Para encerrar esta *Introdução*, resta dizer que o texto a seguir foi estruturado em cinco partes: *Referencial Teórico*, no qual serão expostas as noções de dialogismo, socioculturalismo, linguagem, língua, bilinguismo e bimodalismo; *Metodologia*, na qual será descrito o passo-a-passo para a confecção do estado da arte aqui apresentado; *Resultados*, no qual será feito um panorama das publicações, seus tipos e sua divisão por regiões; *Discussão*, na qual serão articuladas as ideias do referencial teórico aos dados dos resultados; e *Considerações Finais*, nas quais são expostas as conclusões da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A CRIANÇA NUM CÍRCULO DE INTERAÇÃO: VIGOTSKI E BAKHTIN, SOBRE A LINGUAGEM INFANTIL

O ponto de partida para a compreensão do fenômeno da aquisição da escrita pela criança coda é ter bem delimitadas as noções de linguagem, de língua, de aquisição da linguagem e de texto, que fazem parte do seu desenvolvimento social e escolar. Por sua vez, a cada uma dessas noções subjaz uma base teórico-metodológica que circunscreve o fenômeno, tornando-o objeto de uma realidade prática – ainda que essa realidade não recubra toda a sua complexidade. Dessa forma, a base teórico-metodológica adotada neste trabalho filia-se ao dialogismo, propagado pelo Círculo de Bakhtin, e ao socioculturalismo, de Vygotsky, por conceberem a linguagem em sua dimensão alteritária, porém não como um sistema – abstrato e externo ao falante –, mas como atividade sociosemiótica, histórica e culturalmente situada.

De acordo com Fiorin (2016), o princípio fundamental da noção de linguagem, para o Círculo de Bakhtin, é que a linguagem é um modo de funcionamento real, concreto, por meio do qual a comunicação se institui dialogicamente. Por seu turno, o princípio dialógico da linguagem se constitui por uma abordagem social própria: a vida com o outro é um fato incontornável para a garantia da existência humana – que, na verdade, é mais bem representada pela expressão “coexistência”.

Assim, exclui-se qualquer possibilidade de abordagem individualista, pois a língua se instaura como um processo interacional, realizado na enunciação. Por conseguinte, tratar do dialogismo tanto diz respeito a não-redução dos sentidos dos discursos quanto, justamente por isso, diz respeito, também, a preservar as ressonâncias, as vozes, de outros ditos, explícitos e/ou implícitos no discurso próprio.

Nessa perspectiva, a linguagem se configura como um ato responsivo, dirigido a uma dada interação, manifestando as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, o outro é uma peça-chave no movimento dialógico. Para Faraco (2010), o outro não é apenas um interlocutor imediato ou virtual; o outro se projeta a partir de discursos variados – passados, atuais, presumidos. Afinal, é o acúmulo de vozes discursivas – posições sociais, opiniões, ideologias – que vai habitar de diferentes formas o discurso em construção.

Com isso, entende-se que, sendo constituído a partir de outros

enunciados, todo enunciado é sempre heterogêneo, é sempre uma réplica a outro enunciado. A consequência da heterogeneidade dos enunciados se revela em duas posições: aquela que o sujeito assume e aquela em oposição à qual ele se constrói. Eis porque em todo enunciado ressoam pelo menos duas vozes. Ainda que essas vozes não se manifestem no fio discursivo.

Fiorin (2016) dirá que, para manter coerência com a proposta dialógica, Bakhtin sustentará a ideia de que, embora o papel do outro seja constituinte, não é determinante para a estruturação do discurso e para a subjetividade a esse discurso entrelaçada. Ou seja, o sujeito não é assujeitado ao outro, pois ambos mantêm, na verdade, uma relação de codependência sígnica.

Logo, uma vez que a consciência individual é formada por um precipitado de discursos sociais, os conteúdos que a formam são semióticos. O que, por sua vez, significa dizer que, se o sujeito necessita do outro para produzir seus enunciados, mas se o outro precisa do sujeito para que a sua voz seja perpetuada (mesmo a preço de distorções), a realidade é uma convenção sociossemiótica.

Para Rego (1995), Vygotsky também considera que, desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio em um sistema de comportamento social mediado pelo signo. Entretanto, se o Círculo de Bakhtin focou nas vozes sociais que habitam o discurso pessoal, Vygostky focou na emergência e nos desdobramentos do discurso interior de cada indivíduo, a partir do social.

Segundo Figueiredo (2019), Vygotsky fundamentou sua teoria no materialismo histórico e dialético e defendeu a perspectiva de que o a aquisição de conhecimentos acontece através da interação do sujeito com o meio. Desse modo, o desenvolvimento é concebido como um processo mediado por instrumentos técnicos e, sobretudo, pelo signo linguístico, que são construídos e consolidados na cultura.

Em Vygotsky, o signo linguístico funciona como um meio para avaliar e categorizar objetos, fenômenos e experiências. Tal fato confere à linguagem a possibilidade de se converter não apenas em um meio para a comunicação – sua principal função –, mas também em um veículo para o pensamento, oportunizando a passagem do sensorial ao racional,

no que concerne à percepção do mundo sensível (LOPES JÚNIOR; MORAES; GONÇALVES, 2020).

Entendendo a linguagem como esse veículo privilegiado na construção do pensamento, através da transmissão de informações, Vygotsky postulará que a linguagem contribui com a aprendizagem; que para ele acontece numa sequência definida por dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, é um conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos. E o segundo, o nível de desenvolvimento potencial, é um conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, sob a tutela do adulto ou de uma criança mais velha, é capaz de resolver (FIGUEIREDO, 2019).

Para Vygotsky (2020), o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança do que o nível de desenvolvimento real, pois, no caso do primeiro, se trata de um processo em andamento. Inclusive, entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial se instaura uma zona intermediária, à qual Vygotsky deu o nome de *Zona de Desenvolvimento Proximal* – doravante, ZDP. A ZDP seria, pois, uma espécie de intervalo interpsicológico, no qual os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações que remetem à confrontação de pontos de vista diferenciados; um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas e sociais.

Tem-se, assim, uma evidência de que o processo de desenvolvimento humano parte do interindividual para o intraindividual, haja vista que a ZDP permite uma capacidade ilimitada de representações da realidade exterior. Com efeito, as representações, pouco a pouco, vão organizando a realidade em sistemas simbólicos típicos do grupo social ao qual pertence o sujeito, tanto quanto vão mediando a relação deste sujeito com o meio. Portanto, como sistema simbólico comum a determinado grupo social, à linguagem caberá o papel fundamental de constituição do pensamento, pois é ela que possibilita a conceptualização e a sistematização do real.

Gradualmente, como se pode inferir, a linguagem será internalizada e constituirá uma forma de “discurso interior” (voltada para o próprio sujeito) que se completará nas fases mais avançadas do processo de aquisição da linguagem, tornando o pensamento definitivamente

consciente. Em outras palavras, como sustenta Vygotsky (2020), embora seus percursos sejam inicialmente independentes, por volta dos dois anos de idade da criança, a inteligência prática e a fala vão se interpenetrando, tornam-se híbridas e, por fim, se integram por completo, instituindo o pensamento verbal e a linguagem racional.

Diante do quadro sintético, que acaba de ser apresentado, acerca das concepções de linguagem nas teorias de Bakhtin e de Vygotsky, cabe explicitar como as suas contribuições convergem para dar acesso ao entendimento da maneira pela qual o processo de aquisição da linguagem se desdobra com a cada criança.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Para Kail (2013), a linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais, através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais. A socialização através da linguagem pode ocorrer também de forma implícita, por meio de participação em interações verbais.

Dessa forma, segundo comentadoras da obra de Bakhtin, tendo em mente que a palavra é signo ideológico, através da linguagem, a criança tem acesso, antes mesmo de aprender a falar, a valores, a crenças e a regras, adquirindo os conhecimentos de sua cultura (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014). À medida que a criança se desenvolve, seu sistema sensorial, incluindo a visão e a audição, se torna mais refinado e ela alcança um nível linguístico e cognitivo mais elevado; enquanto seu campo de socialização se estende, principalmente quando ela entra para a escola e tem maior oportunidade de interagir com outras crianças.

Quanto mais cedo a criança se envolve nas relações sociais, mais benefícios obterá a curto ou a longo prazo, tendo em vista as experiências e as aprendizagens que resultam de tais interações.

Em outras palavras, compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria, é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são *entidades abstratas*, mas enunciados

(concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2015, p. 19).

Segundo a perspectiva sociocultural (REGO, 1995), como foi visto, até que a criança seja capaz de enunciar, a aquisição da linguagem passa por três fases: a linguagem social, que seria aquela cuja função é denominar e comunicar; a linguagem egocêntrica, cuja função é organizar melhor as ideias e planejar melhor as ações; e a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento.

É justamente o domínio da linguagem interior, ou discurso interior, que promove na criança mudanças radicais. Principalmente, no modo de se relacionar com o seu meio. É quando as palavras passam a ser pensadas sem que necessariamente sejam faladas; é um pensamento em palavras. Já o pensamento é um plano mais profundo do discurso interior, que tem por função criar conexões e resolver problemas, o que não é, necessariamente, feito em palavras. É algo feito de forma imaterial, não verbalizada, embora seja verbalizável.

Como se pode perceber, as perspectivas de Bakhtin e de Vygotsky se complementam, pois põem em relação a estrutura e as funções da linguagem. No entanto, o processo de aquisição da linguagem, de maneira mais precisa, tem a ver com a apreensão e a expressão de um código linguístico determinado por uma comunidade de fala. Sendo assim, na próxima subseção será feito um esforço na direção de expor o conceito de língua, a partir da articulação das teorias de Bakhtin e de Vygotsky.

CONCEITO DE LÍNGUA

A língua, para Bakhtin, tanto quanto para Vygotsky, é concebida de maneira holística, permeada de ideologia e consolidada histórica e socialmente. Diferente de Saussure, para quem a língua seria virtualmente seccionada do sujeito falante, com a sua famosa fórmula “A língua é para nós a linguagem menos a *fala*” (SAUSSURE, 1916 [2017], p. 117), a língua em Bakhtin e em Vygotsky só pode ser entendida no fluxo da comunicação verbal. A enunciação, pois, é parte da estrutura dialógica na medida em que adquire sua consistência no interior de um processo

de comunicação ininterrupto.

Esse processo de comunicação não é aleatório. Ele obedece a um ordenamento social, sintático e semântico. É daí que se produzem os sentidos e a significação. Estes, por sua vez, são tributários do aparecimento das palavras disponíveis na língua falada pela comunidade da criança. Porém, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra mudará ao longo do desenvolvimento. Assim, uma palavra contém, por um lado, um significado socialmente convencionado e compartilhado, relativamente estável, e, por outro, os sentidos individuais que essa palavra vai assumindo, frutos das ressignificações sócio-históricas vividas pela criança em interação com a complexidade crescente das conceptualizações atingidas.

Entender a língua enquanto sistema semiótico profundamente enraizado na história de uma comunidade de fala e base para a enunciação de discursos impregnados de alteridade, representada por ideologias e pontos de vista sociais, parece ser uma compreensão que se encaixa perfeitamente na problematização do contexto linguístico das crianças codas, pois a heterogeneidade enunciativo-ideológica se materializa no antagonismo representado pelas modalidades de língua simultaneamente envolvidas na aquisição: a língua oral, uma língua vocal-auditiva, por um lado, e a língua de sinais, uma língua visual-espacial, por outro.

A consequência imediata da compreensão de língua como sistema semiótico sócio, cultural, histórico e ideologicamente constituído, é sensível no que se convencionou chamar de *língua materna*. Então, na próxima subseção se buscará explorar o conceito de língua materna, a fim de discriminar qual é a língua materna da criança coda – a língua de sinais, a língua falada no lar, nas interações domésticas, uma língua saturada de afeto; ou a língua oral, a língua da sociedade, uma língua de prestígio institucionalizado.

LÍNGUA MATERNA

Segundo Oliveira (2018, p. 42), “Por ser exposta a um ambiente linguístico bilíngue bimodal, a criança tem acesso à riqueza do *input* linguístico, que favorece a aquisição e o desenvolvimento de *duas línguas maternas* [grifo nosso] e duas identidades, simultaneamente”. A questão que

se coloca é: será mesmo que a criança coda adquire duas línguas maternas? Ou, dito de outra forma, no interior de um ponto de vista dialógico e sociocultural, o português e a Libras não estariam sendo chamadas de “línguas maternas” por uma confusão política? Que estabelece uma relação de identidade entre língua nacional e língua materna.

Em linhas gerais, Alcântara, Pereira e Virões (2020) dirão que existem quatro grandes diferenças entre a língua nacional e a língua materna. A primeira diferença é que a língua nacional é executada no *espaço público*; a língua materna, no *espaço íntimo*, dentro de uma família. A segunda diferença é que, em virtude de ser coletiva, a língua nacional é *normativa*; por ser privada, a língua materna é *afetiva*. A terceira diferença é que, sendo pública e normativa, a língua nacional obrigatoriamente é *objetiva*; sendo privada e afetiva, a língua materna é *subjetiva*. A quarta diferença, enfim, é que a língua nacional se perpetua no tempo, pois *o seu tempo é diacrônico*, histórico, registro da sobrevivência de uma sociedade; já a língua materna é apagada no tempo, pois *o seu tempo é sincrônico*, narrativo, limitado pela sobrevivência do discurso de uma família.

Frente às suas características particulares, contrariamente à língua nacional, a língua materna, conforme Pereira-de-Castro (2011), imprime três marcas no psiquismo da criança. Quais sejam: uma marca *inaugural*, pois a língua materna instaura o próprio psiquismo, sendo o primeiro leito no qual se assentarão a língua nacional e todas as outras línguas; uma marca *irrepetível*, pois a mudança de ser falado para a de ser falante não tornará a acontecer jamais; e uma marca *inesquecível*, pois, embora seja apagada das narrativas que são construídas sobre a criança e com a criança, dentro de um núcleo familiar, ela é inapagável do inconsciente, onde fica para sempre alojada, através de uma memória afetivo-discursiva.

Acredita-se, pois, que a língua materna é um elemento representativo da intervenção do outro; elemento do qual a criança se apropria. Nesse sentido, a língua materna não pode ser concebida como um patrimônio nacional. O que significa dizer que ela é *inventada* nas interações precoces entre o adulto e a criança.

Sendo um elemento inventado, nenhuma língua nacional, a princípio, poderia ser chamada de materna, pois, por partir do outro para a

criança, no começo do seu percurso linguístico, para essa criança toda língua será sempre estrangeira. Mas, com o processo de aquisição da linguagem, ela terá tempo de elaborar o seu estranhamento ao contato com a língua do adulto, transformando o estranhamento em uma experiência de familiaridade, e enfim poder enunciar numa língua em que ela se sente, agora, confortável, acolhida.

Portanto, em resposta às duas questões no início desta subseção, a partir de um enquadre dialógico e sociocultural, do ponto de vista da criança coda, ela não adquiriria duas línguas maternas, mas somente uma língua materna com uma densidade semiótica polissêmica e poli-fônica mais complexa, em virtude de se exprimir em duas modalidades. Já do ponto de vista do adulto, ela estaria, sim, adquirindo duas línguas. O que a coloca na posição de bilíngue bimodal e bicultural, como será exposto na próxima seção.

BILINGUISMO BIMODAL BICULTURAL: AS CRIANÇAS CODAS

Conforme Flory e Souza (2009), bilinguismo é o uso, dentro de uma mesma comunidade linguística, ou pela mesma pessoa, de mais de uma língua. E embora o prefixo “bi” signifique “dois”, a palavra “bilinguismo” pode ser usada para significar o uso de duas ou mais línguas.

Entretanto, essa definição é muito genérica e deixa subentendida uma performance linguística idêntica nas duas línguas. O que não é verdade. Segundo as autoras (FLORY; SOUZA, 2009), há níveis de proficiência no bilinguismo: num extremo, estão os bilíngues equilibrados, fluentes nas duas línguas; no outro extremo, os bilíngues precários, que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazerem entender; e, no intervalo entre eles, os semibilíngues, que compreendem uma segunda língua (ou que a leem e/ou a escrevem), mas que não conseguem falá-la.

Além das diferenças interpessoais, há diferenças intrapessoais. Uma mesma pessoa pode demonstrar variação na sua capacidade de usar duas línguas, dependendo da situação, do seu interlocutor, do tópico, do seu estado físico ou emocional e da tarefa a ser executada. Por este motivo, as autoras recorrem ao termo “bilinguagem”, que faz referência aos graus de habilidade de uma pessoa bilíngue, isto é, às

flutuações na habilidade de uma mesma pessoa bilíngue. Não bastasse isso, a bilinguagem de uma pessoa ainda pode mudar com o tempo, ora podendo expandir a sua proficiência nas línguas, ora podendo gerar perda de proficiência.

O contexto de bilinguismo ganha um colorido especial quando as línguas envolvidas são de naturezas completamente distintas. É o caso das crianças, que, durante o processo de aquisição da linguagem, devem se haver com a complexa tarefa de aprender duas línguas de modalidades opostas, levando em consideração os canais comunicativos para o seu uso: a língua oral e a língua de sinais.

Numa síntese das publicações mais representativas sobre o que se tem chamado de bilinguismo bimodal (SKLIAR, QUADROS, 2000; QUADROS, MASUTTI, 2007; BRANCALIONE, 2019; QUADROS, 2019; GOMES, QUADROS, 2019), percebe-se que a condição de coda se estabelece na tensão de três dimensões: a linguística, a política e a cultural.

Com relação à dimensão linguística, ela é caracterizada pelo confronto articulatório-perceptual que as modalidades de linguagem implicam para as duas línguas. Isto é, o confronto entre um modo de perceber e de nomear o mundo que está amparado no aparato oral-auditivo – para o Português – e, ao mesmo tempo, no aparato visual-espacial – para a Libras.

No que concerne à dimensão política, trata-se de entendê-la como uma prática de colonização oscilante, por meio de um revezamento no reconhecimento da legitimidade de cada uma das línguas, quer seja perante a lei, quer seja no interior dos discursos sociais.

Já quanto à dimensão cultural, ela deve ser entendida como exercício de negociação, pois, devido aos sentidos serem construídos por redes significantes distintas, as referências culturais de uma língua e de outra podem ser refratárias entre si, forçando o coda a buscar um meio-termo para a sua identidade híbrida (SKLIAR, QUADROS, 2000; QUADROS, MASUTTI, 2007).

Por sua vez, na tensão das três dimensões comentadas, são instituídas o que os autores chamam de “zonas de contato”, às quais subjaz um jogo de poder que define qual língua deverá ser privilegiada a cada momento – no caso, ora a Libras, ora o português.

A propósito de que língua pode ser privilegiada a cada momento, Quadros (2019) aponta o fato curioso de que os bilíngues bimodais muitas vezes resolvem a oposição produzindo as duas línguas simultaneamente. Ou seja, sobrepondo-as, tendo em vista que as suas interfaces articulatorio-perceptuais são independentes. Entretanto, eles processam apenas uma computação, pois sempre produzem uma única proposição.

Constatou-se, portanto, que, embora de modalidades distintas, as línguas disponíveis às crianças bilíngues bimodais podem compartilhar algumas estruturas sintáticas, favorecendo a otimização dessas estruturas no sentido de síntese dos traços possíveis a ambas as línguas. O que, por seu turno, acrescenta à possibilidade de sobreposição a possibilidade de alternância entre línguas – por exemplo, uma sentença pode ser iniciada em português e concluída em Libras.

De acordo com Gomes e Quadros (2019), a sobreposição e a alternância, junto à transferência linguística – uso de estruturas de uma língua na outra –, são fenômenos acionados pela sensibilidade da criança ao interlocutor e à dominância das línguas. Todavia, o reiterado prestígio conferido à língua oral parece exercer uma pressão na direção de condicionar a produção das crianças.

Dessa maneira, os dados mostram que as crianças iniciam o seu percurso linguístico sensíveis aos seus interlocutores, isto é, variando entre o uso da fala ou dos sinais – tanto de forma concomitante (sobreposição e transferência) quanto de forma subsequente (alternância) –, mas tendem a adotar a modalidade oral da língua com exclusividade, devido à dominância desta modalidade no contexto sociolinguístico em que se desenvolvem.

Apesar disso, diferente dos bilíngues unimodais (por exemplo, falantes de português/inglês; português/francês etc.) – para quem as línguas estão cognitivamente ativas, mas são restritas pelo canal articulatorio, ou seja, o canal articulatorio só permite a expressão de uma língua por vez –, para as crianças bilíngues bimodais a supressão de uma das línguas não é uma exigência. Então, ainda que a língua oral exerça dominância, a língua de sinais não é inibida, caracterizando grande parte das produções infantis como bimodais.

Brancaleone (2019) finaliza o debate concluindo que, na aquisição da

linguagem bilíngue bimodal, as diferenças entre as modalidades de línguas não geram prejuízos para a aquisição da língua oral ou da língua de sinais, mesmo que ambas estejam sendo adquiridas simultaneamente.

Se, por um lado, não há prejuízos para a criança que adquire duas línguas de modalidades diferentes, por outro, Streiechen e Krause-Lemke (2013) dirão que a condição de coda pode ter reflexos mal recepcionados no contexto escolar, uma vez que, nos momentos iniciais de produção escrita, a criança pode efetuar transferências linguísticas, escrevendo em português com a estrutura sintática da Libras.

De modo algum essa transferência seria uma operação negativa. Porém, dentro do espaço escolar, em virtude da necessidade de uniformização do desempenho acadêmico dos estudantes, perde-se a possibilidade de tomar a singularidade dessa operação como oportunidade para canalizar os conhecimentos da criança, atrelando o seu saber informal da língua a um saber formal.

Na próxima seção, então, será descrito como a criança adquire a língua oral e a língua de sinais e de que forma essa aquisição pode influenciar a sua escrita.

DIFERENÇAS E INTERFERÊNCIAS ENTRE A FALA E A ESCRITA

AQUISIÇÃO DA MODALIDADE ORAL DA LINGUAGEM

Antes de dar seguimento às subseções, é preciso registrar uma observação. Apesar de extremamente relevantes, as pesquisas que se ocupam da aquisição da língua de sinais, aqui, no Brasil, são maciçamente orientadas pela perspectiva gerativa, baseada na teoria biolinguística de Chomsky. Portanto, apesar de a linha de raciocínio à qual este trabalho se filia ser, como se disse, o dialogismo bakhtiniano e o socioculturalismo vygotskyano, não há produção expressiva e consolidada, em nenhum dos dois campos, capaz de explicar a aquisição da língua de sinais de modo tão preciso e minucioso como a teoria gerativa. Então, por “falta de opção” e por sua aplicação ser consagrada é que se recorrerá aos textos de inspiração gerativista.

Um exemplo desses autores são as pesquisadoras Lorandi, Cruz e Scherer (2011). Elas entendem que a criança com desenvolvimento

considerado normal, durante o processo de aquisição da linguagem, procura no *input* pistas fonético-fonológicas que lhe forneçam informações sobre as estruturas da língua: segmentação de palavras, de sílabas, de sintagmas, de enunciados. Com o passar do tempo e a partir do contato com a língua, a criança refina o seu conhecimento e passa a fazer segmentações mais rebuscadas, a construir estruturas mais complexas e, posteriormente, a pronunciar-se metalinguisticamente sobre esse conhecimento.

Os estudos longitudinais de aquisição da linguagem, que propiciam acompanhar o processo ao longo dos anos de vida da criança, permitiram definir etapas desse processo. Conforme as autoras (LORANDI; CRUZ; SCHERER, 2011), foram identificadas cinco grandes etapas do processo de aquisição da linguagem: de 0 a 1 ano, há um período de desenvolvimento pré-linguístico; de 1 ano a 1 ano e 6 meses, a criança evidencia o período dos enunciados de uma só palavra (que podem significar sentenças inteiras); de 1 ano e 6 meses a 2 anos, aproximadamente, começa o período das primeiras combinações de palavras, e, assim, começa a aquisição dos subsistemas sintático e morfológico da língua; em seguida, surge o período de sentenças simples; e, posteriormente, a criança passa a desenvolver o período de sentenças complexas, atingindo a língua-alvo.

Os estudos até hoje realizados evidenciam que, mais ou menos perto dos 8 meses, a criança mostra indícios de se voltar para a fonologia da sua língua e, portanto, entendem que a aquisição fonológica inicia. No segundo ano de vida, com as primeiras combinações de palavras, inicia a aquisição sintática. Devido ao tempo de contato da criança com a língua e ao seu conhecimento mais detalhado, segmentações internas às palavras começam a ser verificadas – o que sugere o início da aquisição morfológica.

A aquisição lexical é um processo que se inicia com a produção das primeiras palavras e que se estende por toda a vida, já que o ser humano sempre aprende novas palavras. Assim, só é possível definir o momento em que a criança atinge a língua-alvo considerando cada aspecto gramatical em particular. De modo geral, os estudos apontam que até os 5 anos de idade a criança já adquiriu a gramática da sua língua.

AQUISIÇÃO DA MODALIDADE SINALIZADA DA LINGUAGEM

Aleixo (2019) descreve detalhadamente como se dá a aquisição dos sinais pelas crianças surdas. No entanto, dado que a criança coda é socializada em lares onde pelo menos um dos pais é surdo e onde a primeira língua na qual essa criança será socializada é a língua de sinais, pode-se perfeitamente estender a descrição da aquisição da língua de sinais para as crianças ouvintes filhas de pais surdos.

O primeiro dos estágios é o *período pré-linguístico*, que corresponde a um momento no qual a criança ainda não é capaz de articular as palavras de maneira organizada, respeitando o funcionamento linguístico da sua comunidade. Sendo assim, as produções que surgem nesse momento são organizadas genericamente sob o nome de “balbucio”. Esse balbucio aparece tanto nas crianças ouvintes como nas crianças surdas, através das duas modalidades de linguagem: oral-auditiva e visual-espacial.

Em outras palavras, a criança, em estágio pré-linguístico, balbucia, ao mesmo tempo, em língua de sinais e em língua oral. No entanto, ela chega a um certo momento do percurso da aquisição em que um tipo de balbucio substitui o outro, de modo que, no caso dos bebês surdos, o *input* privilegiado será a sinalização e, no caso dos bebês ouvintes, o *input* privilegiado será a oralização.

Com relação às semelhanças entre bebês surdos e ouvintes, pode-se dizer que, do mesmo modo que os bebês ouvintes produzem sons que não são incorporados ao sistema linguístico da sua comunidade, os bebês surdos produzem gestos e sinais, que são, respectivamente, elementos fora do sistema silábico das línguas de sinais e elementos que se combinam internamente para compor a estrutura linguística da língua de sinais de determinada comunidade de fala em que estes bebês estão imersos.

O segundo estágio é o *período de um sinal*. Nesse estágio ocorre uma transição do uso dos gestos para os sinais. Isto é, ocorre a transformação de um tipo de recurso linguístico, incluído numa desordem, para o ordenamento desse recurso por meio de sua submissão ao sistema linguístico convencionado. Essa transformação, em média, acontece por volta dos 12 meses de vida da criança surda, devido à falta de exposição

ao *input* adequado, ou, assim como no caso dos ouvintes, aos 6 meses de vida, quando tem acesso à língua de sinais como sua primeira língua (L1).

A criança surda, bem como a ouvinte, sofisticada seu balbúcio e passa a emitir palavras isoladas, ou sinais congelados, para se referir a pessoas e objetos, entendendo que certos tipos de vocalização ou de apontação devem se ajustar ao sistema gramatical da língua que melhor responde às suas necessidades: os surdos, com a língua de sinais; os ouvintes, com a língua oral.

O terceiro estágio é o das *primeiras combinações*. De maneira sintética, é caracterizado por três fatores: incorporação dos indicadores, dos quais depende diretamente o sistema pronominal, e aquisição de ordem das palavras e erros de reversão pronominal. Este estágio surge por volta dos 2 anos e a ordem usada nas combinações frasais é: SV, VO ou, depois, SVO, havendo uma limitação no que diz respeito às ligações lexicais e fonológicas, além de não ocorrer a flexão de alguns verbos. Devido a essa limitação, as crianças surdas utilizam duas estratégias para marcarem as relações gramaticais: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras.

Nesse estágio, é iniciado o uso da forma pronominal, porém de forma ainda inconsistente; há ocorrência de erros, principalmente no que diz respeito às indicações pronominais, como, por exemplo, na utilização do pronome “tu” ao invés de “eu”.

Em pesquisas, segundo Aleixo (2019), foi observado que a apontação envolve o sistema pronominal, o sistema dos determinadores e modificadores, nos quais objetos são nomeados e referidos somente em situações de contexto imediato, ou seja, que estejam presentes no espaço onde se encontra o interlocutor.

O quarto e último estágio é o das *combinações múltiplas*. Por volta dos 2 anos e meio e 3 anos de idade, a criança surda inicia o processo de distinções derivacionais, de expansão do vocabulário e de formação pronominal para indicar pessoas e objetos que não estejam presentes fisicamente no espaço onde ela se encontra.

Surgem supergeneralizações, que são flexões de verbos que não podem ser flexionados através da língua de sinais. As crianças surdas, à semelhança das ouvintes, que utilizam verbos genéricos para indicar

sentenças complexas, utilizam os verbos sempre direcionadas, achando que somente eles fazem parte do vocabulário.

Aos 4 anos, a língua de sinais não é, ainda, correta, pois as crianças empilham os referentes e apresentam dificuldade em estabelecer associações entre o local e as referências. Somente a partir dos 5 ou 6 anos é que as crianças surdas começam a corrigir seus próprios erros, apresentados nestas associações.

Em Libras, a partir dos 3 anos e meio ocorre o uso da concordância com referentes presentes. Aos 5 e 6 anos se torna comum o uso do sujeito e do objeto nulo. Porém, quando se trata de referentes ausentes no diálogo, há uma necessidade de defini-los mais claramente.

No caso das crianças codas, através dos fenômenos de transferência, sobreposição e alternância de línguas, pode-se constatar que, embora sendo dois sistemas complexos e diferentes, em suas modalidades, a Libras e o português são solidários durante o processo de aquisição da linguagem. Portanto, a condição de bilíngue intermodal, como disse Brancalione, de fato, ao invés de dificultar o percurso linguístico das crianças codas, pode vir a lhes favorecer, no sentido de lhes permitir produzir sínteses multimodais, num nível estrutural, bem como integrações, num nível sistêmico.

AQUISIÇÃO DA MODALIDADE ESCRITA DA LINGUAGEM

É um equívoco muito comum considerar a escrita como uma representação da fala. A posição de Marcuschi (2011), bem difundida nos estudos atuais, é a de que tanto a escrita quanto a fala são representações da língua, isto é, modalidades de um mesmo sistema linguístico. A fala é uma representação sonora ou gestual, enquanto a escrita é uma representação gráfica. Nesse sentido, não é possível uma transposição exata ou perfeita entre fala e escrita, ou vice-versa, porque elas dispõem de recursos muitos distintos.

Apesar de serem, por excelência, caracterizadas pelo meio de produção, sonoro/gestual e gráfico, são multissêmicas, ou seja, manifestam-se por signos diversos. A fala oral, além da palavra propriamente dita, conta com o tom de voz e velocidade da fala, além da mímica, dos gestos e expressões faciais para comunicar. A fala sinalizada, por sua vez, conta com a amplitude, frequência e velocidade dos movimentos,

com a intensidade das expressões faciais, com os deslocamentos de referentes espaciais etc. Já a escrita, além do sistema alfabético, utiliza outros sinais gráficos e visuais, como ícones, imagens e cores. A própria disposição gráfica dos elementos no papel ou na tela, como a divisão em parágrafos, o uso de negrito, sublinhado ou caixa alta, por exemplo, contribuem para a transmissão da mensagem.

A partir de Marcuschi (2011), então, é possível sustentar a ideia de fala e escrita como modalidades, que, embora não sejam coincidentes, tampouco são mutuamente excludentes. Nesse sentido, fala e escrita consistiriam em modalidades de língua(gem). O que implica em reconhecer a impropriedade de pensá-las de modo dicotômico – e, até, de modo antagônico. O autor propõe, inclusive, que a modalidade falada e a modalidade escrita da linguagem se estabelecem como polos de um *continuum*.

Os fatores determinantes no posicionamento do gênero no *continuum* são o meio de produção, a concepção discursiva e o domínio discursivo. O meio de produção da fala é sempre sonoro ou gestual, enquanto a concepção ou a gênese da produção do texto pode ou não ser oral/sinalizada. Sendo assim, uma conversação espontânea realiza-se por meio sonoro/gestual e tem uma concepção oral/sinalizada, ao passo que uma notícia de TV é realizada por meio sonoro, mas é concebida inicialmente pela escrita.

Do mesmo modo, o meio de produção da escrita é sempre gráfico, mas a concepção do texto pode ou não ser escrita. Um artigo científico se produz por meio gráfico e é concebido para a escrita. Por outro lado, uma entrevista publicada em uma revista realiza-se também por meio gráfico, mas é concebida inicialmente por vias orais.

O mérito da concepção de fala e escrita inseridas num *continuum* está na possibilidade de gradação, que contempla as nuances das práticas sociais, as quais são muito mais complexas do que oposições simplistas podem dar conta.

Levando em consideração que a criança participa, desde sempre, das práticas sociais, tem-se que, de acordo com Alves (2011), ela toma conhecimento da escrita muito antes de frequentar a escola. A autora dirá que a criança adota o desenho como primeira forma de escrita, registrando aí sua linguagem, seus sentimentos e seus humores. À

medida que desenha, a criança vai se modificando, uma vez que utiliza sua racionalidade e seu afeto para produzir e para interpretar os seus desenhos.

Alves (2011) propõe, assim, que inicialmente escrita e desenho são indiferenciados. Gradativamente, o texto escrito vai sendo interpretado pela criança e ganhando significado próprio, destacando-se do desenho. A autora acrescenta, a este respeito, que: “Na fase de indiferenciação, a forma linguística parece não intervir no momento de interpretação do desenho e do texto escrito; apenas num momento posterior é que o aspecto linguístico é contemplado” (ALVES, 2011, p. 34).

Esse momento posterior caracteriza a segunda fase da aquisição da escrita; fase chamada de “diferenciação e controle das variações dos eixos qualitativo e quantitativo” (ALVES, 2011, p. 36). Na diferenciação, encontram-se os eixos quantitativo e qualitativo da linguagem escrita. A saber: no quantitativo, a criança faz a hipótese de que é necessário um número mínimo de letras para que a leitura seja possível; no qualitativo, a criança faz a hipótese de que as letras que compõem as palavras devem, necessariamente, ser diferentes entre si.

Nesse período, a criança, que possivelmente se encontra na faixa dos 4 aos 6 anos, começa a fonetizar a escrita e vai se encaminhando da sílaba até o nível alfabético, respeitando uma sequência lógica básica para a sua alfabetização. De acordo com Guaresi (2009), as etapas são as seguintes:

a) nível de escrita pré-silábica: representações alheias a qualquer busca de correspondência entre a emissão de som e a escrita;

b) nível de escrita silábica: modo de representações silábicas, com ou sem valor sonoro convencional, ou seja, a sílaba começa a atuar como indicador, mas para a criança ainda é impossível coordená-la com outros indicadores da mesma natureza;

c) nível de escrita silábico-alfabética: a criança passa a construir sozinha hipóteses silábicas e começa a compreender a relação entre a totalidade e as partes, e entre as letras e os sons;

d) nível de escrita alfabética: a criança, aqui, reconhece que não pode adivinhar o que está escrito, pois é necessário reconhecer os fonemas e as letras. Começa a escrever com princípios alfabéticos, sem resíduos silábicos e usando as letras com seu valor fonético convencional.

Contudo, como alerta Soares (2009), a aquisição da escrita alfabética, ou a alfabetização, não pode se dissociar de sua contraparte de sentido, o letramento. Segundo Soares (2005, p. 24), “o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. Sendo assim, enquanto o letramento se refere às práticas sociais cotidianas de uso da escrita em geral, a alfabetização é um processo de aprendizagem (mesmo que fora da escola) que culmina no domínio de um tipo específico de escrita, o sistema alfabético-ortográfico.

Ainda segundo a autora, o domínio e a interpenetração desses dois sistemas de conhecimento abrangem um conjunto de saberes e de procedimentos que envolvem desde habilidades motoras e cognitivas e a manipulação de instrumentos para a escrita até tradições sociais, às quais a criança aprende a se encaixar/recusar dependendo da sua necessidade e do seu interesse.

METODOLOGIA

Para viabilizar a pesquisa e, ao mesmo tempo, manter coerência com o objetivo, foi realizada uma revisão de literatura do tipo *estado da arte*. De acordo com Ferreira (2002) e Ribeiro e Castro (2016), *estado da arte* é um estudo bibliográfico de caráter inventariante e descritivo, à luz de categorias estabelecidas. Visa a mapear e a discutir a produção acadêmica em uma área da ciência. E, mais ainda, destaca os aspectos e as dimensões privilegiados nos estudos, em diferentes épocas e lugares. Mas também expõe as lacunas nas pesquisas, procedendo com um exame minucioso das formas e das condições em que essas pesquisas se realizam.

Para a construção do estado da arte desta pesquisa, em particular, a atenção recaiu sobre o que tem sido produzido, no campo da Linguística, a respeito dos filhos ouvintes de pais surdos, ou codas.

O levantamento deste estudo se deu por meio de coleta nos bancos de dados disponíveis nos sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – portal de periódicos –, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e do Google Acadêmico. Todos os sítios virtuais foram acessados no período de julho do presente ano.

O termo empregado para a busca foi “coda”. Logo em seguida, os resultados foram filtrados através do cruzamento com as palavras-chaves “Libras”, “aquisição da linguagem” e “escrita”. Além disso, não foi estipulado recorte temporal para a inclusão dos materiais bibliográficos. Observe-se as informações nas capturas de tela a seguir:

Print 1 – CAPES

The screenshot shows the CAPES Periódicos search interface. The search term "coda" is entered in the search box. The results show a single entry: "Development of the minimal contrasts perception in the Brazilian sign language by a group of CODA's developmentally deaf perception deaf children mimics in language". The interface includes a navigation menu on the left, a search bar at the top, and a list of search filters on the right.

The screenshot shows the BDTD search interface. The search term "(Assunto:"coda" E Assunto:"libras" E Assunto:"escrita")" is entered in the search box. The results show "Nenhum registro encontrado!" (No records found!). The interface includes a navigation menu at the top, a search bar, and a list of search filters on the right.

Print 2 – BDTD



Print 3 – SciELO



Print 4 – Google Acadêmico

A etapa seguinte foi selecionar os textos. Para tanto, foi feita a leitura prévia dos resumos encontrados. Um dos critérios de exclusão adotados foi a rejeição de estudos que não articulassem a aquisição da linguagem aos processos de escrita. O outro critério de exclusão adotado foi a rejeição de textos que não fossem publicados em português brasileiro, uma vez que a intenção era *formar um mapa das publicações em território nacional*. Finalmente, a partir dos resumos resultantes, os textos originais

foram recuperados na íntegra para constituírem o material de análise.

RESULTADOS

Foram encontradas 141 produções (artigos, capítulos de livro, teses e dissertações). Durante a leitura dos resumos, descartaram-se 131 trabalhos, entre aqueles com ocorrência repetida e aqueles que não se referiam a estudos relacionando a escrita e a aquisição da linguagem por crianças codas. Por exemplo, estudos que focavam em: fonética e fonologia do português brasileiro; métodos de ensino da Libras para adultos; protocolos para documentação de variações regionais da Libras; estratégias de tradução e interpretação da Libras para o português, e vice-versa; tratamento fonoaudiológico para crianças com atraso de linguagem etc. Dessa maneira, foram utilizados para a análise 10 textos, oriundos somente do Google Acadêmico.

Com respeito à área, as produções se concentraram na Educação, sendo que duas delas pertenciam à área da Linguística. No interior das áreas de concentração, a ênfase dos estudos recaiu sobre (a) a aquisição da escrita – cinco trabalhos –, (b) a escolarização – três trabalhos – e (c) a aquisição da linguagem – dois trabalhos. Foi possível agrupar os estudos, em questão, por tipos de pesquisa, tal como será demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Resumo do estado da arte

Bases de dados	Palavras-chaves utilizadas	Quantidade de textos encontrados	Quantidade de textos recuperados	Tipo de produção	Ano	Região (UF)/Universidade
CAPES	"codas"				2013	Sul (PR)/UNICENTRO
					2017	Sul (PR)/UEPG
BDTD	"Libras"	141	10	Artigo	2017	Sudeste (MG)/UFGD
SCIELO	"escrita"				2019	Sul (PR)/UEPG
	Google	"aquisição da linguagem"			TCC	2019
2018						Centro-Oeste (MS)/UFMS
Acadêmico					2018	Sul (RS)/UFRGS
					2013	Sudeste (SP)/UMESP
					2016	Sul (PR)/UEM
					2018	Sul (PR)/UEPG

Assim, encontraram-se: 5 artigos (quer tenham sido publicados em periódicos, quer tenham sido publicados em anais); 2 Trabalhos de

Conclusão de Curso de Graduação; 2 dissertações de mestrado; e 1 tese de doutorado. Em todos os trabalhos a metodologia aplicada foi qualitativa (variando entre estudos de caso, análise longitudinal e revisão bibliográfica). As regiões e as instituições às quais pertenciam as pesquisas distribuíram-se em: Sul – 7 pesquisas (Paraná: UEPG – 3, UNICENTRO – 2 e UEM – 1; Rio Grande do Sul: UFRGS – 1); Sudeste – 2 pesquisas (Minas Gerais: UFGD – 1; UESP – 1); e Centro-Oeste – 1 pesquisa (Mato Grosso do Sul: UFMS – 1).

No mais, resta dizer que, com base nos anos de publicação dos trabalhos encontrados, este estado da arte abrangeu um arco de 6 anos de publicações, compreendidos pelo período que vai de 2013 a 2019.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como foi exposto nos Resultados, a grande maioria dos trabalhos tem origem na região Sul. Acredita-se que tal fato não seja coincidência, tendo em vista que a Universidade Federal de Santa Catarina se tornou um verdadeiro “polo mantenedor” da Libras na sociedade brasileira. O que leva a supor que, mesmo que nenhum trabalho tenha sido produzido na UFSC, todos sofreram a sua influência.

Acontece que, historicamente, até o início dos anos 2000, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES (RJ) é quem detinha o posto de centro, por excelência, da difusão da Libras pelo país, em virtude de a sua existência datar da época do Império de Dom Pedro II, no século XIX (INES, 2020).

Em 2006, entretanto, o “monopólio” da Libras pelo INES foi relativizado com a criação do Letras-Libras EaD, pela UFSC. A tal ponto que esse monopólio – político e subjetivo – ficou polarizado, deixando o Brasil dividido entre, de um lado, os adeptos à Libras “do INES” e, de outro, os adeptos à Libras “da UFSC”. A polarização, contudo, não durou muito. A despeito de seus três séculos de história, o prestígio do INES foi sendo deslocado para a UFSC, cujas ações se consolidavam rapidamente, sob a rubrica de Ronice Müller de Quadros, o maior e mais idealizado nome daquilo que a Libras e a comunidade surda brasileira representam. Nas palavras da própria autora:

O Curso de Letras Libras, Licenciatura e Bacharelado,

tornou a Universidade Federal de Santa Catarina um centro de referência na área de Libras, pois criou o primeiro Curso de Letras Libras do país e tem formado pesquisadores nas áreas da Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, dos Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com pesquisas específicas envolvendo a Libras e a educação de surdos (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 11).

A UFSC, então, se tornou uma instituição modelar – e modeladora – por fazer em menos de duas décadas o que o INES não fez em três séculos: tornar o surdo verdadeiramente protagonista da sua história, bem como dar visibilidade à Libras como língua natural. Por isso que, apesar de nenhum dos trabalhos encontrados ter sido produzido na UFSC, se entende que o cuidado desta universidade com a Libras e com a comunidade surda se irradiou para os estados vizinhos, tornando a região Sul, portanto, um primeiro círculo de propagação da Libras em território nacional.

Dessa forma, a hipótese do “efeito UFSC” é bastante razoável. Mais ainda, quando se presta atenção a dois fatores: primeiro, por ser a menor região do país, a proximidade geográfica facilita o intercâmbio entre pesquisadores e instituições dos seus três estados – vale pontuar, inclusive, que, segundo o currículo de Ronice de Quadros, ela já foi professora de algumas das principais universidades do estado do Rio Grande do Sul e fez várias parcerias com professores e profissionais do estado do Paraná; segundo, a perspectiva gerativista que predomina nos estudos seria justamente decorrente do fascínio, do imaginário, que se criou em torno da figura de Ronice de Quadros – ela própria uma coda e membro da escola gerativa.

De maneira sintética, pode-se entender o paradigma gerativista colocando-o em relação aos outros três que perpassam os estudos linguísticos. Oliveira (2013) dirá que as diversas compreensões de língua e os seus respectivos modelos teóricos fornecem alicerces necessários para o desenvolvimento de análises linguísticas as mais variadas. Nessa

perspectiva, o Estruturalismo, o Funcionalismo e o Gerativismo fornecem as bases para a compreensão das línguas de sinais não mais como linguagem, mas como línguas de fato.

O Estruturalismo define a língua como um sistema linguístico composto por unidades. Essas unidades correspondem aos signos, e eles são repartidos entre significantes e significados. Os significantes são referentes às formas que as palavras possuem. Já os significados correspondem aos seus conteúdos. Tomando a definição de signo como referência, as línguas de sinais podem ser compreendidas, a partir do Estruturalismo, como um sistema de signos, tal como qualquer língua oral. Logo, os sinais se dividiriam entre os seus cinco parâmetros linguísticos (significantes) – ou seja, o movimento, a configuração de mão, a direcionalidade, a locação e as expressões não-manuais – e os sentidos, o conteúdo que os sinais transmitiriam (significados).

A respeito do Funcionalismo, Oliveira (2013) revela que nele se busca entender a organização da gramática das línguas segundo o propósito do uso. Dito de outra maneira, no Funcionalismo, o propósito comunicativo e a diversidade de usos da linguagem, empregada em diferentes contextos, subjazem à ordem interna das línguas. Quer dizer, segundo o viés funcionalista, a língua não é um sistema autônomo, pois a sua organização está submetida às intenções comunicativas, posto que ambos os aspectos são inter-relacionados.

Já no Gerativismo, a concepção de língua está relacionada a dois principais conceitos: os princípios e os parâmetros. Os princípios são os aspectos universais, comuns, a todas as línguas, e os parâmetros correspondem às variações, particulares de cada língua. À luz da teoria gerativa, considera-se que as línguas de sinais se desenvolvem através da faculdade da linguagem. Essa faculdade se desdobra em princípios, que correspondem aos cinco parâmetros linguísticos das línguas de sinais, e em parâmetros, que correspondem às variações linguísticas, sejam interlínguas de sinais – tendo em vista que cada país possui a sua língua de sinais, atestando que os sinais não são universais –, sejam intralínguas de sinais – tendo em vista as transformações sociolinguísticas implicadas em cada região onde os sinais são realizados.

A consequência epistemológica da adoção do paradigma gerativista é a naturalização da língua, por meio da defesa da existência de um

órgão que dá base para uma faculdade inata, uma disposição filogeneticamente orientada para a linguagem. Como se falar fosse tão instintivo quanto as inúmeras formas de linguagem das outras espécies animais.

Porém, ainda que se reconheça o valor, a importância e a legitimidade da teoria gerativa, não se pode desconsiderar que, a despeito de a linguagem ser para o humano uma inclinação inata, em última instância, quando muito pequeno, o sujeito depende do que se chama “input” *externo*. Ou seja, ainda que o ser humano seja equipado com um órgão de linguagem – e ele de fato é; o cérebro é este órgão –, ele só pode se desenvolver social e dialogicamente, por meio da intervenção do outro.

Feita esta pequena digressão, cabe lembrar que o signo é ideológico. Afinal, numa sociedade dividida por classes sociais, os embates, senão fisicamente, se realizam discursivamente, por e pelas palavras. Vozes ecoam nos signos, conferindo-lhes múltiplos sentidos, revelando seus acentos ideológicos. Na perspectiva bakhtiniana, a ideologia poderia ser caracterizada como a “expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTELLO, 2012) pela via do signo, do discurso, da linguagem.

Dito isso, pode-se problematizar a primazia dada ao paradigma gerativo como aderência a uma ideologia não apenas de cunho linguístico – isto é, o reconhecimento da Libras como a língua natural, que ela é –, mas também de cunho político, traduzindo, assim, uma estratégia sutil de garantia de respeito aos direitos dos surdos, por associar ao discurso linguístico outros dois discursos: o médico e o capitalista.

Ora, como se sabe, na sociedade ocidental, a palavra do médico tem grande impacto por lhe ser atribuído o poder de “decidir” sobre a biologia humana, ou seja, por decidir entre a vida e a morte. Por sua vez, o discurso capitalista concede tanto poder e tanta posição de destaque social quanto mais um indivíduo acumule bens e que, por isso, seja capaz de consumir. Quando, então, se defende, com o gerativismo, que as línguas de sinais são biologicamente *posses naturais dos surdos*, por um mecanismo discursivo, o que está sendo feito é uma transferência de valor do objeto possuído: no sistema capitalista, o patrimônio material seria representado pela posse de imóveis, de produtos e de serviços; no sistema linguístico, o patrimônio material seria representado pela posse do signo, constituído pelos sinais das línguas de sinais.

Cria-se, assim, uma fetichização das línguas de sinais, colocando-as na posição de *objeto de desejo*. Uma vez que a lógica capitalista coincide com o consumo desses objetos de desejo, a sociedade passa a desejar *possuir* as línguas de sinais – note-se a expressão utilizada pelas pessoas quando se consideram proficientes: “eu *domino* a língua”. Com efeito, ao se transformarem em uma demanda social, as línguas de sinais passam a despertar o interesse do poder público e do governo. Mas não pela possibilidade de melhoria das condições sociais e de acessibilidade dos sujeitos que necessitam das línguas de sinais, e sim pela possibilidade de lucro que essas línguas podem gerar.

As línguas de sinais são, então, institucionalizadas e passam a integrar as políticas públicas: só pode exercer o ensino quem tiver formação; só pode assumir a função de tradutor-intérprete quem tiver formação. O que absolutamente não é um acontecimento negativo. Pelo contrário: exigir formação para as atividades de ensino e de tradução faz subir a qualidade de acesso às informações pela comunidade surda, bem como lhe faz ficar mais empoderada. Mas nada é de graça. A formação exige cursos. E cursos, se forem públicos, exigem uma burocratização, ou, se forem privados, exigem dinheiro. Dado que na sociedade brasileira, por força da alienação política, a população percorre o caminho mais fácil, ao invés de o mais “trabalhoso” – que consiste na reivindicação dos seus direitos junto aos governantes –, ela prefere pagar os cursos de língua de sinais privados a ter que enfrentar toda a burocracia para fazer os cursos públicos. E com isso quem lucra – literalmente – é o governo, por meio dos impostos arrecadados das instituições que oferecem esses cursos de Libras.

Como se nota, mesmo nos empreendimentos mais louváveis é possível identificar resíduos ideológicos, que sinalizam interesses de grupos específicos. Algo que pode servir como ponto de partida para se refletir sobre a pouca quantidade de trabalhos acerca dos codas, de sua escolarização e do que a sua relação entre a família e a escola acarreta para a aquisição da escrita. Afinal, se é verdade que 90% da comunidade surda é filha de famílias ouvintes (KAIL, 2013), e que no Brasil essa população surda representa 9,7 milhões de brasileiros, ou 5,1% da população do país (IBGE, 2010), também é verdade que a quantidade de ouvintes cujos pais são surdos é igualmente expressiva.

Dentro do grupo de publicações indicadas nos Resultados, quem dá início às discussões são Streiechen e Krause-Lemke (2013). Contudo, como se tratava de uma pesquisa em fase inicial, os resultados não foram muito conclusivos, conferindo ao trabalho um caráter muito mais expositivo. De qualquer forma, esse trabalho consiste num interessante estudo de caso das estratégias utilizadas por duas crianças codas para se comunicarem num ambiente multilíngue. Nesse ambiente circulavam, além da Libras – adquirida com a mãe, que é surda –, o ucraniano – do pai –, o alemão – dos avós maternos –, o português – da comunidade circundante – e o inglês – que a mais velha das crianças, por iniciativa própria, começou a aprender na internet e a injetar nos diálogos com os familiares. Ao final, as autoras afirmam que, por ocorrer naturalmente, a exposição precoce a tantas línguas é benéfica às crianças. Primeiro, porque lhes dá argumentos para desfazerem o mito de que filhos de pais surdos têm dificuldades no processo de aquisição da linguagem. E, segundo, porque, como cada língua se filia a uma cultura, a necessidade de se expressar respeitando cada cultura ajuda as crianças a perceberem e a interpretarem o mundo de uma forma mais flexível.

O trabalho seguinte, mas publicado no mesmo ano, é a dissertação de mestrado de Pereira (2013), na qual o autor partirá de uma análise de relatos autobiográficos para explicar que os casais de surdos, ou de surdos e ouvintes, integrantes da comunidade surda, constroem e partilham valores que influenciam de modo direto seus filhos ouvintes, no que diz respeito ao lugar social imputado a esses filhos: ora como intérpretes, ora como tutores dos pais, e em ambas as situações sempre tendo que atingir precocemente elevados graus de maturação.

Na discussão de Pereira (2013), o tema da educação, no contexto das crianças codas, surge de maneira invertida: a atenção que ele dá recai sobre o papel do coda na escolarização dos pais e não no desenvolvimento acadêmico da criança. Percebe-se que, devido à precariedade infraestrutural e de acessibilidade, muitas escolas ainda estão aquém da proposta inclusiva. O que força os filhos de pais surdos a atuarem como seus intérpretes, por dois motivos: primeiro, pela inexistência de intérpretes profissionais na escola; e, segundo, pelo atraso no desenvolvimento acadêmico dos surdos, decorrente das falhas na implementação das políticas de educação bilíngue.

No que concerne, especificamente, à produção escrita dos codas, há somente uma passagem no trabalho de Pereira: “Essas crianças, nas produções textuais que realizam, podem misturar as duas línguas e produzir textos com a estrutura da língua de sinais” (PEREIRA, 2013, p. 98). O tema é correlacionado à função parental e à função dos professores. O autor parte de uma crítica – com tom de acusação – de que muitas famílias de surdos não dão aos seus filhos ouvintes muitas oportunidades de aprenderem o português. Nesse sentido, na sua concepção, a aquisição simultânea de duas línguas seria um problema, colocando a criança coda em desvantagem em relação à língua portuguesa, quando comparada àquela criança criada em lares ouvintes. Da acusação velada à função dos pais, o autor chega a uma exaltação da função dos professores, partindo do pressuposto de que estes devem entender que os codas não são apenas ouvintes, mas bilíngues, e que, como isto tem implicações para a escrita, se o professor tiver condição de manejar os conteúdos e métodos corretamente, a criança coda tem condições de evoluir plenamente no português escrito.

Em 2016 há, novamente, uma inversão: a vida escolar da criança coda não é analisada a partir das produções da própria criança, mas das impressões dos seus pais surdos. Trata-se de outra dissertação, de Sander (2016). Nesta pesquisa, o autor explorará, por meio de entrevistas, as queixas dos pais surdos quanto à dificuldade em acompanhar o rendimento de seus filhos ouvintes, por causa da ausência de intérpretes nas escolas nas quais as crianças estão matriculadas (por exemplo, eventos institucionais e reunião de pais e professores). Além disso, o autor demonstrará que, nas falas dos pais, a esfera acadêmica de atividades dos seus filhos se conecta às esferas social e familiar, pois, na família, os pais se preocupam constantemente em serem bem-sucedidos na tarefa de educar os filhos e associam o seu desempenho como pais ao tipo de cidadão que os filhos codas serão na sociedade, de modo geral.

Em 2017 são Streiechen e Krause-Lemke, em parceria com Cruz, que figuram mais uma vez no contexto de pesquisas sobre codas. Os autores, nesse momento, focam na aquisição da escrita da mais velha das duas crianças, com quem Streiechen e Krause-Lemke trabalharam em 2013. Os seus dados revelam que, por atuar como língua materna para as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, a Libras implica na

internalização de uma estrutura sintática singular. No cenário da educação formal, essa estrutura pode gerar conflitos, ao ser confrontada com a estrutura do português. Em decorrência desses conflitos, podem acontecer dificuldades de aprendizagem. No entanto, se, por um lado, dificuldades de aprendizagem porventura ocorram, por outro lado, os autores fazem uma crítica bastante pertinente acerca do despreparo da educação brasileira – representada sobretudo pela escola pública –, ao (não) pôr em prática o discurso da “educação inclusiva”. Afinal, mesmo não carregando o estigma da deficiência, as crianças CODAs carecem de um acolhimento especial, a fim de não serem deixadas à margem de um efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Ainda em 2017, é o artigo de Bezerra e Mateus que adensa a discussão. O artigo é resultado do TCC em Pedagogia da segunda autora, que buscou problematizar a escolarização e a interação comunicativa de uma criança coda inserida numa creche. O seu raciocínio se bifurca e se cruza, pois os autores apontam, num primeiro caminho, o desinteresse institucional pela condição de bilíngue bicultural da criança recebida e, num segundo caminho, o despreparo dos professores para criar mecanismos de acolhimento dos pais surdos da criança, caminhos que desembocam, de maneira semelhante a Streichen, Krause-Lemke e Cruz (2017), no descompromisso com as políticas de educação inclusiva.

A propósito dos descaminhos da escolarização dos filhos de pais surdos, talvez um dos trabalhos que toca mais de perto o tema da aquisição da escrita pelos filhos ouvintes de pais surdos é o de Alves (2018), com um estudo de revisão bibliográfica. Todavia, a autora oscila entre a defesa de uma perspectiva patologizante acerca da condição das crianças codas e a defesa de uma proposta culturalista. No primeiro caso, ela aponta que as crianças vivem experiências de desigualdade linguística, pois a verdadeira “língua-mãe” dos codas seria a língua oral, já que se trata de crianças ouvintes. No segundo caso, ela afirmará que a inserção da língua portuguesa na dinâmica linguística da criança coda destitui a Libras do lugar constitutivo para o discurso e para a cognição infantil. Logo, a escola vai operando na criança o que ela chamará de “ouvintização, em que não é considerada sua condição particular” (ALVES, 2018, p. 28). Os resultados disso são desajustes sofridos pela criança no convívio com os colegas de sala, de forma específica, e com

a comunidade escolar, de forma geral, por uma produção linguística aparentemente bizarra.

Apesar de oscilar, quanto a defender a Libras ou o português, Alves lança um alerta extremamente pertinente, acerca da aquisição da escrita pela criança coda. Para ela, a ausência de políticas públicas pode ser, num primeiro momento, uma justificativa para a acomodação do corpo docente, cujo compromisso ético, em si, é promover uma cultura de convívio respeitoso e construtivo com a diferença. De acordo com a autora:

O Coda tem, na aquisição da língua portuguesa, necessidades específicas que vão além do trabalho centrado no aspecto fonético e condições de oralidade que são reconhecidamente precárias no ambiente de convívio extraescolar do Coda, em sua interação social mais próxima – sobretudo doméstica. A mediação desses aspectos é também uma prática inclusiva e não depende de um atendimento específico – requer do professor dedicação específica do professor às competências e habilidades dos Codas durante a alfabetização e nos momentos de leitura e escrita (ALVES, 2018, p. 37).

Quem finaliza as produções são os trabalhos de Streiechen (2018) e Streiechen, Krause-Lemke e Cruz (2019a; 2019b). Na primeira publicação, Streiechen desenvolverá, através de uma tese de doutorado, um estudo de caso detalhado sobre a criança que ela acompanhara em 2013 e 2017. A autora, dessa vez, recorre à psicanálise para explicar que o processo de aquisição da escrita pela criança revela um conflito, que está profundamente enraizado cultural e identitariamente: os padrões fonológicos, morfológicos e estruturais das línguas portuguesa e da Libras não se harmonizam no texto; o que provoca, como forma de defesa, do conflito, a fuga, uma vez que, tanto quanto podia, a criança coda se esquivava de escrever. Seus desafios se intensificam porque no ambiente doméstico há outros sistemas linguísticos, como o ucraniano e o alemão, que carregam com eles principalmente marcas históricas,

herança de valores e costumes das gerações às quais seus avós – os falantes das respectivas línguas – faziam parte. Portanto, nesta publicação, o foco recai sobre a ligação afetiva da criança com a língua da família.

Em 2019a e 2019b Streiechen, revisitam o estudo de caso do menino coda. Os autores reforçam que, durante a aquisição da escrita, podem surgir conflitos materializados na mistura dos padrões linguísticos (Libras *versus* Português). Por fim, eles advogam em prol da necessidade de se pensar em políticas públicas de educação bilíngue que incluam tanto os surdos quanto os seus filhos, dando especial destaque à necessidade de o contexto identitário, linguístico, social e político ser debatido nas disciplinas de Libras, no interior dos cursos de licenciatura, a fim de serem propostas alternativas para engajar a criança coda na produção de textos que façam e lhe façam sentido.

Quer se trate de um texto oral, quer se trate de um texto sinalizado, quer se trate, neste caso principalmente, de um texto escrito, a noção de sentido é condicionada, portanto, pelo processo constante de interação entre a tríade autor-texto-leitor. Ou, dito de outra maneira, o texto é sempre uma obra coletiva.

Eis porque a unidade textual será sempre *polifônica*, tal como postula o círculo de Bakhtin. A polifonia, dirá Bezerra (2012), se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço textual-discursivo, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis. O que a caracteriza é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra. É como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes de outros autores e textos.

A partir desse quadro, Bezerra (2012) proporá uma distinção entre intertextualidade e intratextualidade; sendo a primeira entendida como o encontro de duas materialidades linguísticas, de dois textos. Fato que se duplica no caso das crianças codas, pois, além das materialidades, os seus textos também possuirão marcas das duas modalidades, haja vista que “não há uma competição pelo canal articulatório de ambas” (NASCIMENTO; DAROQUE, 2019, p. 59). O que é providencial, ao se pensar que para a intertextualidade ocorrer é preciso que um texto tenha existência independente daquele que com ele dialoga. Afinal, o

português é produzido pela boca e a Libras, pelas mãos. Já a intratextualidade se refere à confluência, ao embate ou à síntese de duas ou mais vozes que são mostradas no interior do texto.

Segundo Fiorin (2016), as contribuições de Bakhtin se estendem também à compreensão dos gêneros textuais, que são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo.

O conteúdo temático não é um assunto específico de um texto, mas um domínio de sentido de que se ocupa cada gênero. A construção composicional é o modo de organizar o texto, de ordená-lo. E o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos, ou seja, a um mapa das estratégias de escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume o modo pelo qual ele apreende o conteúdo do enunciado com uma atitude responsiva.

Os gêneros textuais estabelecem, então, uma conexão inextrincável da linguagem com a vida social, posto que a vida penetra na linguagem pelos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Dessa forma: “Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades” (FIORIN, 2016, p. 69).

Diante do exposto, infere-se que as dificuldades de escrita da criança coda, exposta pelos autores que se debruçaram sobre o tema, está intimamente vinculada à função social a que os textos atendem. Uma função, no caso, meramente normativa, mecânica, e não uma função significativa. Uma função, portanto, que se distancia do gênero lúdico com o qual as crianças se envolvem com o mundo, por desprezar as suas estratégias estilísticas e por desperdiçar boas oportunidades de utilizar as construções composicionais “atípicas” da criança coda como conteúdo de aprendizagem para o próprio professor e para a turma, que poderia se inteirar do modo de produzir enunciados na Libras, aliviando, assim, a pressão intelectual sobre o colega coda.

Para Vygotsky (2020), no brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Uma outra hipótese, que complementa àquela relativa à dificuldade da criança coda com o texto ter bases sociais, é a de que o

português impediria a criança de ser criança, isto é, de brincar, lançando-a num horizonte de responsabilidades que ela não tinha quando sua experiência era mediada exclusivamente pelos signos visuais-espaciais, no ambiente doméstico. O português, então, seria, para os codas, uma língua castradora da sua condição de conforto linguístico e subjetivo.

Por fim, como se pode depreender de tudo o que se apresentou até aqui, três questões perpassam o desenvolvimento escolar da criança coda e, com efeito, o seu processo de aquisição da escrita: 1) as diferenças de modalidade em jogo na relação Libras-Português; 2) o despreparo da instituição escolar para se ajustar às particularidades dos estudantes, mesmo que estes não estejam sob a égide da deficiência; e 3) a necessidade de os pais surdos serem instruídos sobre a importância de permitir que as suas crianças vivam a infância, evitando certos abusos aos quais submetem os filhos. É o modo pelo qual se dá o cruzamento dessas três questões que condiciona a criança coda na construção de um texto dotado ou desprovido de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, pouco se diz sobre a produção textual num contexto bilíngue bimodal, envolvendo codas, filhos ouvintes de pais surdos. E menos ainda é dito quando essa produção está acontecendo num período precoce do desenvolvimento humano. Isto é, quando as crianças ingressam na escola e se veem diante da desafiadora tarefa de aquisição da linguagem escrita.

A fim de iluminar o tema da aquisição da linguagem escrita pelas crianças codas, o trabalho encontrou seus fundamentos nas teorias de Bakhtin e de Vygotsky, na medida em que as suas perspectivas acerca da interação humana mostraram-se complementares, uma vez que o primeiro enfatiza os aspectos dialógicos e ideológicos da circulação da linguagem nas práticas sociais; e o segundo enfatiza os aspectos inter e intrapsicológicos da apropriação instrumental e simbólica da palavra do outro, que num momento posterior se transformará em discurso próprio.

Tal articulação se mostrou totalmente pertinente devido ao fato de a criança coda se constituir social, cognitiva e discursivamente numa zona de fronteira, em virtude da sua condição de ser ouvinte, mas de ser

criada em uma família de surdos. O que a coloca, involuntariamente, no epicentro de um jogo político, representado pela luta de classes levada a termo na tensão entre os anseios do grupo minoritário – os pais surdos – e o prestígio do grupo majoritário – os ouvintes. Jogo, por sua vez, que estabelece um movimento dialógico, de choque e de negociação entre as ideologias que subjazem cada uma das línguas, canalizando a forma de a criança se situar frente a palavra dos seus dois outros (os ouvintes e os surdos) e ressignificá-la através de um enunciado capaz de lhe dar acesso a duas culturas, a dois modos de se relacionar com o mundo.

O passo seguinte foi verificar o que se tem produzido quanto à aquisição da escrita das crianças codas por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, para, então, à luz do arcabouço teórico aqui adotado, analisar problemas, propostas e soluções.

O primeiro ponto que se pode destacar, a respeito, é que nenhuma produção se ocupou diretamente do exame e da descrição das etapas de estruturação da linguagem escrita pela criança coda. O segundo ponto é a contradição interna que se identifica no conjunto dos trabalhos, pois, embora enquadrados, em sua maioria, por uma racionalidade gerativista, todos dão relevo ao papel do outro na produção escrita da criança. Ou seja, ainda que partam de uma concepção de que a linguagem seja uma capacidade inata, indiretamente, todos os autores ratificam o ponto de vista de que o meio social da criança é decisivo na maneira com que ela se posicionará no interior do fluxo discursivo. O terceiro ponto, enfim, é a regularidade em que se agrupam os achados. Isto é, a escrita da criança coda é dependente, primeiro, da intervenção dos seus pais surdos; segundo, do compromisso pedagógico que a escola e o corpo docente assumem na educação formal da criança; e, terceiro, da ligação afetiva da criança com as línguas e suas modalidades.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Edigleisson; PEREIRA, Ana Amorim; VIRÃES, Maria Júlia Roma. O que pode a psicanálise dizer da linguagem da criança surda? In: DEL RÉ, Alessandra et al (Orgs.). *Olhares diversos Nalíngua(gem) da criança*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. p. 200-223.

ALEIXO, Felipe. Fases de aquisição de uma língua de sinais. *Línguas e Letras*. Cascavel, v. 20, n. 48, p. 139-150, out./dez. 2019. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/23357/pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

ALVES, Aldilene Deknes. *O ensino da língua portuguesa para child of deaf adults (codas): uma perspectiva inclusiva da linguagem*. 2018. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2018. Disponível em: <<https://cpaq.ufms.br/files/2019/01/TCC-ALDILENE.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ALVES, Iana Maria de Carvalho. *Aquisição da linguagem escrita: o natural e o inesperado*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011. 170 p.

BEZERRA, Giovani Ferreira; MATEUS, Joyce Hellen. Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre codas. *Ensino em Re-Vista*. Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 451-470, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38100/20102>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 191-200.

BRANCALIONE; LIMA. *Aquisição bilíngue Libras-Português por uma criança coda*. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4098/1/PB_PPGL_M_%20Brancaleone%2c%20Aline_2019.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, ano 139, n. 79, 25 abril 2002. Seção I, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, ano 142, n. 246, 23 dezembro 2005, Seção I, p. 28-30.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (Orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 17-30.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. reimp. São Paulo: Parábola, 2010. 168 p. (Linguagem, v. 33)

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019. 128 p. (Estratégias de ensino, v. 64)

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. 160 p.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*. São Paulo, v. 19, p. 23-40. 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/3488/2296>>. Acesso em: 23 fev. 2019.

GOMES, Bianca de Sena; QUADROS, Ronice Müller de. Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança coda durante

a aquisição bilíngue bimodal. *Caderno de Letras*. Pelotas, n. 35, p. 123-143, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17376/10994>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GUARESI, Ronei. Etapas da aquisição da escrita e o papel do hipocampo na consolidação de elementos declarativos complexos. *Letrônica*. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 182-193, jul. 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/4988/4060/0>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Resultados Gerais da Amostra – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>>. Acesso em 30 jun. 2019.

INES. Conheça o INES. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 8 set. 2019.

KAIL, Michèle. *Aquisição de linguagem*. São Paulo: Parábola, 2013. 120 p. (Estratégias de ensino, v. 42)

LOPES JÚNIOR, Antonio Dário; MORAES, Betânia Moreira de; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Linguagem e formação de conceitos: uma leitura a partir da escola de Vigotski. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 4895-4908, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2020v17n2p4895/44090>>. Acesso em: 22 set. 2020.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rabello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. Aquisição da linguagem. *Verba Volant*. Pelotas, v. 2, n. 1, p. 1-23, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/labico/2011-Aquisicao-da-Linguagem.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. reimp. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

MIOTELLO, VALDEMIR. Ideologia. *In*: BRAIT, Bteh (Org.). *Bakhtin*: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-176.

NASCIMENTO, Dionise Bernardino do; MELO, Rosangela Maria da Silva; ARAÚJO-NETO, Humberto Meira de. Estado da arte sobre educação e surdez. *Saberes Docentes em Ação*. Maceió, v. 4, n. 1, p. 82-97, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/pdf/2018/04/Estado-da-arte-sobre-educacao-e-surdez-ID.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2019.

NASCIMENTO, Vinícius; DAROQUE, Samantha Camargo. Língua oral-auditiva e língua gesto-visual. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vnessa Regina Oliveira (Orgs). *Libras*: aspectos fundamentais. Curitiba: Intersaberes, 2019. p. 45-76. (Dialógica)

OLIVEIRA, José Carlos de. CODAs: aquisição da linguagem bimodal. *Simbiótica*. Vitória, v. 5, n. 2, p. 40-59, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/23145>>. Acesso em 27 jul. 2019.

OLIVEIRA, Amanda Maria de. As principais correntes teóricas da linguística e os estudos gramaticais. *Letra Magna*. Cubatão, v. 9, n. 17, p. 1-21, jun./dez. 2013. Disponível em: <http://www.letramagna.com/17_1.pdf>. Acesso em mai. 2017.

PEREIRA, Osmar Roberto. *Nascidos no silêncio*: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/990/1/Osmar%20Roberto%20pereira.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PEREIRA-DE-CASTRO, Maria Fausta. A língua materna e depois. *Didáskomai*. Montevideo, n. 2, p. 63-76, 2011

QUADROS, Ronice Müller de; MASSUTTI, Mara. Codas brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266. (Pesquisas)

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Mariane Rossi. Letras-Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p.. Disponível em: <<https://www.institutosantateresinha.org.br/wp-content/uploads/2018/01/letras-libras.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. Fundamentos do bilinguismo bimodal. In: MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina (Orgs.). *Interface linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 2019. p. 219-241.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 139 p. (Educação e conhecimento)

RIBEIRO, Drielle Lúcia Gomes da Silva; CASTRO, Regina Celi Alvarenga de Moura. Estado da arte, o que é isso afinal? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Natal, *Anais...* Natal: Centro de Convenções, 2016, p. 1-10. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MDI_SA4_ID9733_15082016120453.pdf>. Acesso em 26 jun. 2019.

SANDER, Ricardo Ernani. *Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (codas) com o olhar de pais surdos*. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Ricardo%20Ernani%20Sander.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. 4. reimp.

São Paulo: Cultrix, 2017. 312 p.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice Müller de. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*. São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-51, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60913/63949>>. Acesso em: 7 mai. 2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*: caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE/FALE, 2005. 64 p.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

STREICHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 12., 2013, Maringá, *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013, p. 1-19. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/130.pdf>. Acesso em 27 jul. 2019.

STREICHEN, Eliziane Manosso; CRUZ, Gilmar de Carvalho; KRAUSE-LEMKE, Cibele. A interferência da língua de sinais na aquisição da escrita de filhos ouvintes de pais surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba, *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017, p. 5465-5478. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23712_13017.pdf>. Acesso em 26 jul. 2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. 2018. 259 f. *Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola*: percurso de encontros, desencontros e contradições. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2722/1/Eliziane%20Manosso%20Streiechen.pdf>>. Acesso em: 17

jan. 2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Implicações da língua de sinais na aquisição da escrita de filhos ouvintes de pais surdos. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 32, p. 1-18, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32566/32566>>. Acesso em 18 jul. 2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; CRUZ, Gilmar de Carvalho; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Filhos ouvintes de pais surdos: linguagem, identidade(s) e escolaridade. *Revista X*. Curitiba, v. 14, n. 4, p. 256-276, 2019. Dossiê especial. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66076/39468>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. 4. tir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020. 496 p

CAPÍTULO 7

LÍNGUA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS OUVINTES DE 4 A 5 ANOS

*Diany A. Lee*¹³

*Regiane Gonçalves Bastos*¹⁴

*Poliana Bruno Zuin*¹⁵

INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2021 na sala do grupo 4 na unidade de atendimento à criança (UAC) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foram desenvolvidos quatro projetos de extensão: “É Possível Aprender Outras Línguas Brincando?”, “Ensino de Libras na Educação Infantil”, “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, e “Acolhimento na Educação infantil em Tempos de Pandemia da Covid-19”, sob orientação da, também professora da classe Professora Dra. Poliana Bruno Zuin, de forma remota, devido às recomendações e normas de segurança de prevenção à disseminação da Covid-19 para que ainda não hajam atividades presenciais na unidade escolar. Ao total, participam dos projetos de extensão, a professora da sala e 18 (dezoito) estudantes da graduação dos cursos de Pedagogia,

13 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL-UFSCar e voluntária nos Projetos de Extensão (ProEx-UFSCar)

14 Graduanda do Curso de Pedagogia e bolsista de IC-PIBIC-CNPQ-UFSCar e voluntária nos Projetos de Extensão (ProEx-UFSCar)

15 Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL-UFSCar e na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar)

Terapia Ocupacional, Educação Especial e da pós-graduação em Linguística, que elaboraram propostas de atividades para os pais realizarem com suas crianças em casa e mantiveram o contato com as crianças e suas famílias através de grupo no *WhatsApp* e também algumas *lives*.

A prática pedagógica da professora é composta por projetos pedagógicos: “Parceria escola - Família”, “Animais da Terra, da Água e do Ar”, “Eu e meu mundo”, “Alimentação e Saúde”, “Leituras, recontos, e Representações”, “Corpo e Movimento”, “Letras do meu nome e do mundo”, “Sentimentos” que dialogam e estão relacionados com os projetos de extensão e ainda têm base na literatura infantil como mediadora das atividades pedagógicas. De acordo com a Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) um projeto de extensão:

[...] é um processo de interação entre a Universidade e a sociedade. Essa interação transformadora é uma via de mão dupla em que os saberes acadêmicos beneficiam a sociedade, e os saberes da sociedade contribuem para a construção do conhecimento na Universidade (PROEX, 2020, p. 5)

Art. 2º. São consideradas ações de extensão universitária aquelas voltadas para o objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Ufscar, seja de sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível em um processo acadêmico, interdisciplinar, educativo, cultural e científico-político, que promove a interação transformadora da Universidade e da sociedade. (Regimento Geral da Extensão da Universidade Federal de São Carlos. Resolução Coex nº 03/2016, de 17 de março de 2016, artigo 2º

O projeto de extensão “Ensino de Libras na Educação Infantil” existe desde de 2018 e ocorria de forma presencial na classe da professora Poliana com crianças de 3 a 4 anos de idade, desde o ano de 2020 vêm sendo desenvolvido de forma remota e, mais especificamente nesse ano de 2021 o projeto desenvolvido com o grupo 4, com crianças de 4 a 5

anos e há duas professoras de Libras, Regiane Gonçalves Bastos, aluna do 4º ano da graduação em Pedagogia da UFSCar e Diany A. Lee, graduada em Matemática e Pedagogia e também aluna de pós-graduação em Linguística, também da UFSCar.

O projeto referente ao primeiro semestre de 2021, iniciou com uma reunião no dia 21 de dezembro de 2020 para conhecer as/os novas/os voluntárias/os, pesquisadores e estagiárias/os e tivemos também diálogos e discussão inicial do cronograma a ser desenvolvido neste semestre. No dia 08 de fevereiro de 2021, ocorreu a reunião com os pais para apresentação das professoras e conversar sobre as propostas de atividades a serem desenvolvidas com as crianças neste ano e, mais especificamente na primeira metade do ano, apresentação das professoras, pesquisadoras, estagiárias, voluntárias e onde estaríamos atuando junto às crianças e também um pouco sobre cada atividade e como elas poderiam contribuir no ensino na formação dos pequenos. A partir disso, as estagiárias e as voluntárias começaram a desenvolver os materiais sob orientação da professora da sala do grupo 4 da UAC, os quais seriam enviados para as famílias seguindo o calendário letivo da unidade escolar. Durante o desenvolvimento dos projetos foram feitas reuniões a cada quinze dias, tendo início no dia 01 de fevereiro com o objetivo de compartilhar os trabalhos e dialogar sobre as propostas, ou seja, todas as atividades são constantemente orientadas e direcionadas para que convirjam e dialoguem com a maior quantidade possível de projetos propostos.

As propostas de atividades aos pais eram diárias: às segundas - feiras eram contadas histórias das participantes do projeto: “Leituras, recontos e Representações”; às terças - feiras, a cada 15 dias intercalava-se o ensino de Libras e do Inglês; às quartas - feiras também intercalado a cada quinze dias estavam os projetos “Sentimentos” e “Corpo e Movimento”; às quintas - feiras o projeto “Artes Plásticas” e de sexta-feira o projeto “Eu e meu mundo”. Todas as atividades eram sugestões, portanto, nem os pais e nem as crianças tinham a obrigatoriedade de realizá-las e também poderiam realizar no dia da semana que fosse mais conveniente para a rotina familiar, não havendo necessidade de seguir os dias propostos para cada atividade. As famílias tinham a liberdade para realizar as atividades que sentissem mais confortáveis e, posteriormente, ainda compartilhar com a professora e voluntárias/estagiárias:

fotos, vídeos e relatos sobre a realização, o gosto da criança e seu desenvolvimento, como foi a execução e o momento em família além de também proporem sugestões, mudanças e adaptações para que as atividades pudessem ser melhor realizadas por eles em casa; nenhuma das participantes do projeto questionavam os pais se realizaram a atividade ou não e/ou como foi a realização, para que as famílias sentissem-se livres em sua participação e compartilhamento de informações, as atividades visam o acolhimento dos pais/responsáveis e das crianças sem intuito de causar-lhes preocupação com a realização e compartilhamento obrigatórios.

Todos os projetos têm base na literatura infantil e foram escolhidas as histórias: Cachinhos Dourados, João e o Pé de Feijão, Chapeuzinho Vermelho, três porquinhos, os três jacarezinhos, O Lobo e Os Sete Cabritinhos, A Galinha Ruiva, Os Três Bodes da Montanha, João e Maria, A Princesa e a Ervilha, e Uma Princesa Diferente. “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra)” (ABRAMOVICH, 1999, p.23). Através de cada história foram escolhidos de 6 a 8 palavras principais nas histórias para serem apresentados os respectivos sinais em Libras.

A libras, Língua Brasileira de Sinais, é a língua materna dos surdos e foi reconhecida no Brasil através da Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002. Ela é composta por 5 parâmetros linguísticos: configuração de mão; ponto de articulação; o movimento; orientação/direcionalidade; expressão facial e/ou corporal. Diferente do Português, este idioma é visuo-espacial, ou seja, utiliza-se o espaço corpóreo e extra-corpóreo para a realização dos sinais e sua recepção pelo interlocutor se dá de forma visual, já o Português é um idioma oral-auditivo, o locutor fala através da oralidade e o interlocutor recebe as palavras através da audição. A Libras, Língua Brasileira de Sinais, é a língua materna dos surdos e foi reconhecida no Brasil através da Lei nº 10.436 em 24 de abril de 2002. Ela é composta por 5 parâmetros linguísticos: configuração de mão; ponto de articulação; o movimento; orientação/direcionalidade; expressão facial e/ou corporal. Diferente do Português, este idioma é visuo-espacial, ou seja, utiliza-se o espaço corpóreo e extra-corpóreo para a realização dos sinais e sua recepção pelo interlocutor se dá de forma

visual, já o Português é um idioma oral-auditivo, o locutor fala através da oralidade e o interlocutor recebe as palavras através da audição.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os projetos de trabalho são interdisciplinares, que buscam uma aprendizagem completa, leva em consideração as realidades dos alunos e dos seus familiares para sua composição, assim, educadores, educandos e a comunidade escolar estão sempre em diálogo sobre os conteúdos a serem aprendidos (HERNÁNDEZ, 2006). A aprendizagem envolve questões cognitivas e comportamentais, portanto precisa levar em conta as identidades de todos envolvidos e quais conexões estão presentes. Os projetos de trabalho configuram através de um tema que aborda atividades autênticas e culturais, as quais favorecem o pensamento, a resolução de problemas, e com um olhar para fora da escola sobre as inquietações do cotidiano (HERNÁNDEZ, 2002).

A classe grupo 04 tinha 15 crianças, todas ouvintes, portanto o projeto tinha como objetivo iniciar um contato com a Libras e assim proporcionar uma aproximação com o idioma surdo e a cultura surda além de buscar a valorização das linguagens próprias das crianças, mantendo-se uma ligação com os outros projetos, em que o ponto central de todos era a literatura infantil.

Vygotsky (2001) no livro *Pensamento e Linguagem* declara que a linguagem tem como principal finalidade a comunicação social, ou seja, a interação entre o indivíduo e mundo ao seu redor. A interação acontece por meio da linguagem e esta, por sua vez, expressa o pensamento, sendo a língua o caminho para o seu desenvolvimento e aprendizagem integral. (MENDONÇA, CARVALHO, DOMINGUES, FARIA, 2018 p. 5)

As crianças têm o direito de se comunicar através de sua língua materna e, no caso de crianças surdas, o idioma materno é a Língua de Sinais, portanto, para que as crianças surdas possam ter uma aprendizagem integral é necessário que tenha acesso ao ensino qualificado

de Libras e que se inicie o quanto antes além de se levar em conta seu desenvolvimento sócio-histórico e cultural com outras crianças que também falem seu idioma e dessa forma possam desenvolver-se de forma plena assim como crianças ouvintes estão em contato com a Língua Portuguesa desde o dia em que nascem e continuam seus estudos quando ingressam na escola. Desta forma o projeto de Libras visa além do desenvolvimento das habilidades cognitivas e das linguagens das crianças ouvintes, oportunizá-las a um primeiro contato com outro idioma e, possivelmente e futuramente com crianças que falem este idioma, visto que, atualmente, não há separação de classes para crianças surdas e ouvintes em ambiente escolar.

Segundo o artigo 22 do decreto nº 5.626, a inclusão de surdos deve ser feita através de escolas e classes bilíngues com o público alvo de surdos e ouvintes, ou em salas comuns com a presença de intérpretes, com professores bilíngues ou pelo menos com conhecimentos básicos sobre (BRASIL, 2005 apud MENDONÇA, CARVALHO, DOMINGUES, FARIA, 2018). Entretanto, o currículo da educação infantil não prevê o ensino de Libras para todos, mesmo que tenha crianças surdas na classe, como consequência prejudica o desenvolvimento da linguagem, e impacta no social, no emocional e no intelectual dessa criança (MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013). Se de fato ocorresse o ensino de Libras desde a mais tenra idade à crianças ouvintes, assim como para crianças surdas, permitiria uma comunicação maior com todos presentes no ambiente escolar e as crianças ouvintes iriam conhecer um pouco sobre essa cultura e teriam ainda o desenvolvimento corporal que na Libras necessita, como as expressões corporais e faciais (MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013). Para realizar um sinal em Libras é necessário estar atento à “configuração de mão, ponto de articulação, orientação, movimento, expressão facial/corporal.” (FELPE, 2009 apud MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013, p.507), para a criança de 4 a 5 anos de idade, isso reflete na direcionalidade, orientação espacial e visual: para direita ou esquerda, de um lado para outro, acima ou abaixo, de forma diagonal, vertical ou horizontal, tanto corpórea quanto extra-corpórea podendo ser de forma simétrica ou assimétrica; intensidade de movimento: rapidez e força e todas as demais expressões faciais e postura corporal que visam aprimorar a coordenação motora fina da

criança como aponta Cananéa (2019 apud JOSÉ; COELHO, 2004):

Como motricidade podemos entender todo o tipo de movimento feito pela criança, o correr, andar, sentar, pular, mover braços e pernas, executando movimentos mais amplos, enquanto que movimentos mais precisos como: movimentar os dedos, fazer um movimento de pinça com o indicador e polegar para pegar uma folha de papel, por exemplo, fazem parte de uma motricidade fina. Esses dois tipos de motricidade realizadas no processo de crescimento da criança, podemos aqui chamar de motricidade global, acarretando todos os movimentos do corpo (JOSÉ; COELHO, 2004). [...] Atividades enriquecidas com o contexto da afetividade e orientação adequada são excelentes para o trabalho com crianças na pré-escola. E, quando valorizamos o uso de outras línguas como a Libras que tem todo este cenário propício para o desenvolvimento da motricidade fina, com seus movimentos de dedos, mãos, articulações, entendemos ser possível contribuir no desenvolvimento da habilidade da motricidade.

“A atenção é tratada dentro de sua dimensão orgânica e comportamental” (CANANÉA apud RIBEIRO; FERREIRO, 2014), ou seja ela pode ser considerada como “subsidiária do processo de aprendizagem” e, a Libras por e com seu caráter visuo-espacial e de movimentos articulados conforme parâmetros acima descritos é um mediador a contribuir com o desenvolvimento das habilidades motoras nas crianças pequenas junto à atenção, ao observar os sinais: ouvindo as instruções de realização, visualmente no posicionamento corpóreo de quem apresenta o sinal e também sua própria postura e realização.

Sobre o ensino da Libras como segunda língua para as crianças ouvintes De acordo com Signori, Gattolin e Miotello (2007 apud KRASHEN) há duas maneiras de se processar uma língua: por aquisição ou por aprendizagem. Destaca-se aqui o processamento do idioma

por meio da aquisição, neste caso o aluno vivencia o conhecimento e tem contato com a língua da forma mais natural possível, sem preocupar-se em um primeiro momento com sua estrutura e especificidades e componentes linguísticos e a utiliza como se fosse sua primeira língua e/ou até mesmo junto à ela em momentos de brincadeiras, falas cotidianas, atividades lúdicas em qualquer contexto de seu dia a dia e não apenas no momento da aula deste idioma e, é desta forma que este projeto visa conduzir as atividades e orientar os pais para que a mediação em casa ocorra desta forma com as crianças, da forma mais natural possível de forma a criança também possa expressar-se em diversos momentos utilizando-se dos sinais visto no momento da Libras. Outro fator importante a ser levado em consideração é o filtro afetivo, tradução livre de *affective filter*, termo utilizado por Krashen (1983):

O aspecto afetivo é muito importante nessa faixa etária, as crianças são superiores aos adultos na aprendizagem, pois a mesma se dá de forma lúdica e elas não têm medo de cometer enganos, desde que se sintam confortáveis com o meio social e motivadas em aprender. Isto certamente resultará na naturalidade da aquisição da segunda língua (GOMES, 2013, p. 15, apud KRASHEN, 1983)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram trabalhadas onze histórias infantis que a partir da contação que abriam possibilidade de desenvoltura à outros projetos ao longo de duas semanas.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, as inseguranças, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não)

brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos imaginário! É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... (ABRAMOVICH, 1999, p. 17).

No projeto da Libras eram gravados vídeos curtos de 30 a 50 segundos cada, ensinando aproximadamente seis a oito sinais, ou seja, seis a oito palavras, das que mais apareciam e se destacavam na história da semana, como: os personagens, os animais, onde se passava a história e o que faziam os personagens principais no enredo. A devolutiva das famílias e das crianças era através de vídeos gravados com sinais realizados, reproduzindo-os.

A partir do dia 13 de abril, as atividades foram modificadas devido ao feedback de uma família, para que além dos sinais, fosse enviado também a respectiva história na Língua Brasileira de Sinais, o motivo era que despertaria mais interesse nas crianças e poderia aprimorar sua atenção na identificação dos sinais realizados na atividade proposta, ao vê-los inseridos numa contação de história na língua de sinais. Como a história já era contada oralmente pela professora e estagiária no projeto de contação de histórias, decidiu-se que seria enviado história em Libras de forma complementar aos vídeos já gravados, contemplando assim o pedido desta família, de forma a não sobrecarregar as outras famílias com o excesso de atividades, sendo assim, um conteúdo extra.

As professoras Regiane e Diany, tinham aproximadamente 15 (quinze) dias para analisar a história, conversar sobre os sinais que seriam ensinados, pesquisar os sinais, realizar as gravações e também editá-las. Felipe (2009) menciona a importância da gravação de vídeos para crianças, pois estes explicam-lhes conteúdos e conceitos de uma forma didática, assim, os vídeos eram gravados, editados e enviados no grupo do *WhatsApp*, em que os membros era a Professora da sala, estagiárias e voluntários permitindo uma troca de ideias e compartilhamento das atividades propostas por cada projeto e recebendo o relato e devolutiva das famílias. Por fim, a professora Poliana reunia todas as atividades, organizava-as e as encaminhava para o grupo de materiais para os pais/responsáveis além de inseri-las no Google Drive. Segue a seguir algumas

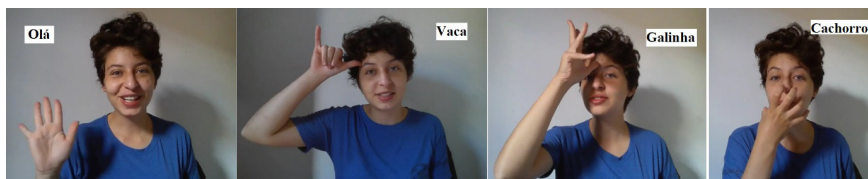
capturas de tela dos vídeos em Libras com alguns sinais da história “A galinha ruiva” feito pelas professoras Diany e Regiane:

Figura 1 – da esquerda para direita, vídeos de: cumprimento para as crianças e famílias apresentando os sinais do dia a serem feitos pela professora Diany, sinal de porco, sinal de pato e sinal de pão.



Fonte: elaboração das autoras.

Figura 2 – da esquerda para direita, vídeos de: cumprimentos e apresentação dos sinais do dia pela professora Regiane, sinal de vaca, sinal de galinha e sinal de cachorro.



Fonte: elaboração das autoras.

Neste exemplo das imagens, são capturas de tela de 8 (oito) vídeos que dialogam, principalmente com os projetos “Parceria escola - Família”, “Leituras, recontos, e Representações” e “Corpo e Movimento”, ressalta-se que cada semana são sinais diferentes que buscam dialogar e estarem relacionados com uma maior quantidade possível de projetos, já citados anteriormente neste capítulo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das atividades propostas no projeto tivemos participação ativa e praticamente semanal de principalmente 5 (cinco) famílias, de um total de 12 (doze) famílias participantes no grupo das famílias no WhatsApp. A seguir capturas de tela de vídeos de 2 crianças sobre os vídeos propostos com os sinais da história “A galinha ruiva”:

Figura 3 – criança 1 realizando os sinais de pão, porco, pato e cachorro (da esquerda para direita na sequência de quadros)



Fonte: elaboração das autoras.

Figura 4 – criança 2 realizando os sinais de vaca, galinha e cachorro (da esquerda para direita na sequência de quadros)



Fonte: elaboração das autoras.

Os sinais selecionados acima, visa ilustrar ao leitor sobre a reprodução dos sinais dos vídeos das professoras e a realização pelas crianças com suas famílias, a maioria dos vídeos recebidos possuem diálogos oralizados com os pais que fazem a mediação da atividade, auxiliando a criança a posicionar os dedos, mãos e sempre incentivando-os: “Muito bom!”, “Isso mesmo!”. É importante ressaltar que os pais não fazem correções sobre a execução dos sinais, de forma que as crianças possam realiza-los livremente conforme observaram no vídeo assistido da atividade conforme o Método Natural de Krashen (1983), desta forma busca-se proporcionar às crianças ouvintes um “input” (RICHARDS; RODGERS, 2014), contato direto com o idioma adicional, através de intervenções em momentos com a Libras, respeitando-se as linguagens e o desenvolvimento de cada criança bem como o ambiente em que se encontram, seu estado físico e emocional para realização da atividade dentro de seu contexto e cotidiano familiar.

Ao longo do semestre as famílias relatam sobre o interesse e aprendizado das crianças em casa, alguns ainda enviam mensagens de forma privada para tirar dúvida dos sinais, pedindo que seja repetido ou se há alguma forma mais fácil de realizar o sinal e, nessas oportunidades, aproveitamos o momento para gravar outros vídeos, especificamente àquela criança de forma a dialogar e interagir diretamente com a criança/família que nos contata, estreitando o laço com as crianças numa tentativa de diminuir a distância interpessoal que a modalidade remota proporciona. Este contato é feito inicialmente por parte dos pais para com as professoras, estagiárias e voluntárias, de forma livre e espontânea, não os contamos semanalmente nem enviamos vídeos específicos a cada família e/ou às mais participantes em contato privado a fim de não se tornar algo discriminatório aos que, por ventura, não conseguiram realizar a atividade naquela semana e também tornar-se uma atitude invasiva ou até mesmo uma cobrança na realização e compartilhamento da atividade.

(...) A expectativa ética de que os centros de Educação Infantil assumam o compromisso de oportunizarem ao aluno surdo as condições para que se dê o processo de hominização, como resultado da apropriação de

conteúdos escolares em língua de sinais, e que para o aluno ouvinte se descortinem novas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso ao maior patrimônio da comunidade surda brasileira: a língua de sinais. Entendemos que o ensino de Libras na *educação infantil* é uma medida que pode verdadeiramente favorecer a consolidação de uma escola inclusiva.” (MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013, p. 516)

Conclui-se que o ensino da Libras desde da educação infantil proporciona mecanismos de inclusão social das crianças surdas, combate ao preconceito através do reconhecimento da cultura surda, além de resultar na aquisição da linguagem que proporciona um desenvolvimento matemático (postura corporal, coordenação motora fina, movimentos corporais). O projeto “Ensino de Libras na Educação Infantil” teve ligação com a literatura infantil e utilizou mecanismos digitais como filmagem e edição de vídeos para manter o contato com as famílias por não estar tendo atividades presenciais, entretanto, a língua de sinais pode ser contemplada em brincadeiras e outras atividades lúdicas no ambiente escolar, e a utilizar os mecanismos digitais também em momentos presenciais para intensificar a aprendizagem.

PALAVRAS FINAIS

(...) A expectativa ética de que os centros de Educação Infantil assumam o compromisso de oportunizarem ao aluno surdo as condições para que se dê o processo de hominização, como resultado da apropriação de conteúdos escolares em língua de sinais, e que para o aluno ouvinte se descortinem novas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso ao maior patrimônio da comunidade surda brasileira: a língua de sinais. Entendemos que o ensino de Libras na *educação infantil* é uma medida que pode verdadeiramente favorecer a consolidação de uma escola inclusiva.” (MARQUES, BARROCO, SILVA, 2013, p. 516)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil - Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

CANANÉA, Leandro Batista. **O uso da LIBRAS na Educação Infantil: uma experiência inclusiva no Projeto Aponte**. 2019.

GOMES, Tainara Freitas. **Aquisição da segunda língua na primeira infância: A Língua Inglesa na Educação Infantil**. Monografia de especialização em educação: métodos e técnicas de ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013, 42p.

HERNÁNDEZ, F. **Los proyectos de trabajo: un mapa para navegantes en mares de incertidumbre**. Cuadernos de Pedagogía, v. 310, p. 78 - 82, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Aprender con y de los otros en los proyectos de trabajo**. Andalucía Educativa, v. 57, p. 24-26, 2006.

JOSÉ, E. A.; COELHO, M. T.; **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo, Ática, 2004.

KRASHEN, S. D. **The Natural Approach – language acquisition in the classroom**. New Jersey: Pergamon Press, 1983.

MARQUES, H. C. R. BARROCO, S. M. S. SILVA, T. S. A. **O ensino da Língua Brasileira de sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: Considerações com Base na Psicologia Histórico - Cultural**. Rev. Bras. Ed Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 503 - 518, Out. - Dez., 2013

MENDONÇA, L. M. CARVALHO, T. W. DOMINGUES, L. S. FARIA, A. C. C. **A importância da libras como componente curricular na educação básica**. Educação: Saberes e Práticas. v. 7, n. 1, 2018

PROEX. Pró - reitoria de Extensão. **O que é um projeto de extensão?** São Carlos: UFSCar, 2020, p. 14. Disponível em: <https://www.proex.ufscar.br/arquivos/tutoriais/tutorial-proex-volume1-o-que-e-um-proje-to-de-extensao.pdf>

RIBEIRO, R.B.; FERREIRA, A. L. **O cultivo da atenção: uma experiência com crianças de 4 e 5 anos.** Recife-PE, [s.n.], 2014.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S.. **Approaches and Methods in Language Teaching.** [S.l.]: Cambridge University Press. 2014, 419p.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REMOTO: LANÇAMENTO DE UMA SEMENTINHA DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS COM SABOR DE QUERO MAIS

Gabriela Fernanda Espego¹⁶
Valcenir Aparecido Beltrami¹⁷
Vanessa dos Santos¹⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado com base no relatório final da disciplina: Estágio e Docência na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da UFSCar, sob orientação da Professora Doutora Andrea Moruzzi, no ENPE¹⁹ do segundo semestre do ano de 2020. As experiências descritas foram realizadas em conjunto pelos alunos Gabriela Fernanda Espego, Valcenir Aparecido Beltrami e Vanessa dos Santos, quando da participação no estágio regulamentar na Unidade de Atendimento à Criança - UAC – UFSCar. As atividades foram desenvolvidas com a turma do grupo 4 da professora Poliana Bruno Zuin, do período da tarde.

A organização das atividades do grupo 4 é realizada remotamente em grupos de *WhatsApp*. A professora Poliana inseriu os estagiários nos dois grupos de *WhatsApp*, um da “sala do Grupo 4 - UAC”, na qual são

16 Graduada no Curso de Pedagogia UFSCar.

17 Graduando no Curso de Pedagogia-UFSCar.

18 Graduada no Curso de Pedagogia-UFSCar.

19 ENPE: Ensino não presencial emergencial

passadas todas as informações, atividades e planejamento das aulas a todos os estagiários do grupo 4 e o outro grupo denominado “Material prof. Poliana UAC”, onde são colocadas todas as atividades pedagógicas enviadas aos alunos. O planejamento das aulas e a organização dos projetos do grupo e das atividades da UAC são realizadas através de reuniões pela plataforma Google Meet

A turma com 15 alunos trabalha com a professora os projetos “Eu e o mundo”, “Artes Plásticas”, “Sentimentos”, “Libras”, “Leitura”, “Corpo e Movimento” e “Inglês”. Para colaborar com o desenvolvimento das atividades ficamos encarregados da contação de histórias das duas últimas semanas de aula. Dado a trajetória do grupo durante o curso e baseados nas experiências individuais, ficou definido que os estagiários da pedagogia buscariam histórias que contemplassem a temática étnico-racial. Durante o processo de elaboração de atividades subsequentes o grupo participou ativamente, sugerindo inclusive algumas atividades para serem trabalhadas.

A escolha da temática deu-se também pela pretensão de desconstruir a ideia hegemônica das princesas brancas. Escolheu-se fazer dois vídeos baseando-se nas histórias dos livros: “Uma princesa diferente?” da autora Cristiane Sousa e “Ana e Ana” da autora Célia Cristina Godoy e apresentamos sugestões de atividades pesquisadas sobre africanidades, no grupo de *WhatsApp* dos estagiários, para motivá-los e após desenvolverem suas participações nos projetos específicos (“Eu e o mundo”, “Artes Plásticas”, “Sentimentos”, “Libras”, “Leitura”, “Corpo e Movimento” e “Inglês”) com os temas dos vídeos que produzimos.

Os vídeos tiveram uma boa aceitação pelas crianças, pais e responsáveis através das falas da professora e das atividades devolvidas

A UAC possui em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) o conteúdo da educação para as relações étnico-raciais e salientam que “as crianças negras, indígenas, não-brancas, enquanto cidadãos de direito, têm o direito de se ver representadas nas histórias e nas práticas pedagógicas, têm o direito de se sentirem queridas, o direito de se amarem, de terem uma autoimagem positiva” (UAC, 2013-2015, p.54). Portanto a equipe se propõe organizar atividades, materiais, tempo e espaços, onde todas as populações sejam representadas e ouvidas (UAC, 2013-2015, p.54).

Ao escolher o tema das questões étnico-raciais, as atividades de

contação de histórias em vídeos foram voltadas às origens africanas, possibilitando às crianças a identificação com o processo histórico da produção do conhecimento e proporcionando a elas se reconhecerem, enquanto integrantes deste processo. Ao mesmo tempo, procura desmistificar o eurocentrismo e a visão greco-romana do conhecimento, valorizando a história e a cultura dos povos que o construíram e, principalmente, das etnias que constituem a base da nossa cultura. (SANTOS, 2008, p. 8).

A importância desta desmistificação se justifica por atender ao Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde se estabelece as Diretrizes Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais que assume a relevância da Educação, enquanto incentivadora pela busca de relações étnico-raciais positivas na promoção de uma sociedade mais igualitária (BRASIL, 2004).

A turma do grupo 4 é composta por quinze crianças de quatro anos, sendo onze meninas e quatro meninos, todos declarados pelos pais como brancos. Uma aluna do grupo possui síndrome de Down. Segundo informações da professora Poliana, a maioria das crianças são da comunidade, sendo apenas duas delas filhas dos alunos de graduação e uma de aluno do doutorado. Dentre as características mais marcantes da turma, a professora Poliana define que são: participativa e tranquila.

A UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA - UAC

As atividades presenciais da UAC estão suspensas desde o dia 16/03/2020, por determinação da Portaria GR Nº 4370, DE 14 DE MARÇO DE 2020, e por orientação, na ocasião, do Comitê de Controle e Cuidados em relação ao novo Coronavírus na UFSCar. A equipe da UAC, professores, técnico-administrativos e estagiários, vem realizando suas atividades de forma remota. Portanto junto com os profissionais, nós estagiários estamos acompanhando remotamente (UAC, 2021).

A UAC iniciou seu funcionamento em outubro de 1992, após 24 anos da inauguração da UFSCar, com vínculo à Pró-reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis. Trata-se de uma instituição pública, gratuita e apolítica, pois não professam credo religioso e político partidário. Destina-se ao atendimento de crianças de três meses a 5 anos e o ingresso de crianças ocorre anualmente por meio de edital e atualmente

atende cerca de 80 a 120 crianças (UAC, 2021).

Nas reuniões online houve a oportunidade de conhecer a equipe gestora, professoras, enfermeira e estagiários. Pelo estágio acontecer de forma remota, num momento diferente, de pandemia do COVID 19, não houve a oportunidade de conhecer a unidade escolar pessoalmente. Percebe-se por fotos e através de pesquisa no site da creche (UAC, 2021), que ela possui condições satisfatórias para o funcionamento e está equipada adequadamente para seu público-alvo, necessitando sempre de manutenção e reposição de materiais.

O ESTÁGIO EM CONTEXTO REMOTO

Houve a participação de forma síncrona em cinco reuniões da UAC e de duas aulas online com os estudantes do Grupo 4 da Professora Poliana, na plataforma *Google Meet*. Nestes momentos, tivemos a oportunidade de observar as atividades desenvolvidas e foi oportuno para a elaboração de Diários de Campo, que foram objetos fundamentais para análise de nossa pesquisa. Para tanto, nossos autores de referência foram Falkembach (1987) e Bogdan e Biklen (1994), para quem os diários de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Os autores ainda destacam que elas podem ser feitas utilizando dois tipos de ferramentas: um texto descritivo, em que “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” ou um artigo mais reflexivo” [...] que apreendeu mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152)

Utilizamos os diários de campo como instrumento principal para análise deste trabalho. Ao participar da reunião online com a professora Poliana, os estagiários da pedagogia e de outros cursos da UFSCar, tiveram a oportunidade de conversar com todos, ocorreram trocas de informações importantes para registro, sendo que, com alguns destes, foi registrado alguns pontos importantes. Segundo Falkembach (1987), combinar o diário de campo com outras técnicas de investigação contribuirá também para o aprofundamento da busca de informações.

As elaborações dos diários foram realizadas sempre no dia seguinte às reuniões para que não tivessem perda de detalhes ao registrar por

escrito, com intenção de escrevê-los o mais descritivo possível, com anotações que se complementaram.

O BRINCAR COMO RECURSO MEDIACIONAL

A autora Vectore (2003) aborda um estudo exploratório com o objetivo de conhecer os padrões mediacionais propostos pelo Programa MISC - “Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers”, em uma amostra de educadoras infantis de instituições públicas voltadas para o atendimento à criança pequena. A partir dos resultados da pesquisa foi proposto para as educadoras uma formação profissional com ênfase na intervenção mediacional com contribuições lúdicas para o desenvolvimento das crianças em diferentes contextos, que se manifesta em diversos estudos com ampla literatura internacional e nacional.

Aponta-se no texto de Vectore (2003) que alguns fatores como a entrada da mulher no mercado de trabalho, alterações nas concepções de família e o ritmo frenético da vida nas grandes cidades contribuem para darmos a importância do lúdico no contexto do desenvolvimento humano, mas infelizmente o espaço do brincar encontra-se ameaçado, provocando consequências para o desenvolvimento da criança, como o isolamento e a falta de solidariedade, na qual, demonstram uma diminuição da dimensão humana.

Segundo Dimenstein (1999), descrito por Vectore (2003), dados do MEC da década de 90 salientam tristemente que as creches e pré-escolas brasileiras, especialmente as públicas, são depósitos humanos. O autor (op. cit.) continua apontando dados estatísticos de problemas nas creches brasileiras, que incrível que pareça continuam até hoje como: as instituições não dispõem de sistema sanitário adequado, não têm energia elétrica e não contam com um parque para brincadeiras ao ar livre. No texto (op. cit.) ainda é enfatizado vai além e expõe que naquela época existia uma gritante falta de pessoal qualificado para o atendimento da clientela infantil, que nos dias de hoje procura melhorar, através de muitos estudos realizados na área de formação de professores, oferecendo a eles formação continuada como o Programa *Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers* ao contexto brasileiro. O estudo de (op. cit.) indica que muitas das crianças da época na faixa etária de 4 a 6 anos estavam fora da pré-escola, os índices atuais demonstram uma

melhora significativa após legislações atuais exigirem vagas para todas as crianças da educação infantil na rede pública de ensino.

A função do brincar e as brincadeiras, são apontados por Vectore (2003) como recursos mediacionais, utilizados pelos educadores em diferentes contextos e ocasiões, nas mediações, com uma intervenção educativa reflexiva, assegurando o desenvolvimento infantil.

Como futuros pedagogos confirmamos a importância do brincar, dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. Como Vectore (2003) e de autores utilizados como referência (Oliveira, Mello, Vitória, & Ferreira, 1992, p.102) concordamos plenamente que “o educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras, se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve se integrar como participante das mesmas”.

No ensino remoto o educador não consegue se integrar às brincadeiras como nas aulas presenciais. Isto foi perceptível no estágio remoto da UAC, nas aulas online na plataforma Google Meet, na qual as crianças ficam dispersas e algumas delas nem aparecem por estarem envergonhadas. A integração do professor e as crianças ficam afetadas no ensino remoto. Há necessidade do educador se reinventar para motivar os alunos, principalmente os da educação infantil.

O DEBATE SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente muitos estudos dizem que a educação infantil é uma etapa fundamental no desenvolvimento de crianças pequenas. Mas qual é a importância deste ensino? Os pensamentos relacionados à educação infantil sempre foram assim?

A Educação Infantil é vista historicamente como um lugar onde os pais trabalhadores deixavam seus filhos pequenos aos cuidados de outra pessoa, onde o intuito era apenas tomar conta, alimentar, cuidar e manter limpa. Mas, após várias lutas de movimentos populares, houve uma expressiva conquista efetivada pela Constituição Federal de 1988, que assegura o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, e conjuntamente, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família

Em 1996, a LDB define a Educação Infantil como a primeira etapa

da Educação Básica, devendo ser oferecida em creches para crianças até 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos. Mas, por mais que a educação infantil tenha começado a ser tratada com sua devida importância, ainda hoje muitos continuam a ver as escolas de educação infantil com uma visão assistencialista, e isso traz uma precariedade de atendimento que persiste, um dos motivos pelos quais, segundo Saviani (2012), em prefácio de Arce (2012):

“A visão assistencialista que permeia as próprias creches públicas, seja porque o caráter de assistência social sobre a perspectiva pedagógica, seja porque, mesmo quando os aspectos pedagógicos é o elemento determinante, a orientação teórica dominante privilegia o desenvolvimento espontâneo das Crianças em detrimento da iniciativa deliberada e, cientificamente, fundamentada do educador.

Partindo dessa premissa, o autor (op. cit.) defende a necessidade da ação responsável e determinada dos professores da educação infantil, apesar de um grande movimento em favor da espontaneidade do aprendizado dessa faixa etária que é movida por conta da difusão de ideias que por se dizerem concepções renovadoras, tacham o ensino relacionando a pedagogia tradicional, ou seja, com transmissão mecânica de conteúdos destinados ao “intelecto e a memória dos estudantes”, o que pressuporia crianças em idade escolar, sendo assim com 7 anos ou mais.

Porém, o que muitos não sabem, é que o conceito ensinar é muito mais amplo do que simplesmente relacionado à ideia de transmissão hierárquica de conhecimentos.

Ou seja, ele aponta que quando discutimos sobre a importância do ensino para as crianças pequenas, estão falando da necessidade e importância de que as professoras da educação infantil se assumam como profissionais da educação, compete a elas metodizar sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças, considerando o que é pertinente ensinar as crianças levando em consideração seu estado psicológico, que demandam modos adequados de ensino.

Sendo assim, as boas condições pedagógicas, com desenvolvimento de possibilidades potenciais da criança e seu desenvolvimento não se cria por meio de ensino forçado e precoce, que tem o intuito de limitar a infância, pelo contrário, se faz necessário o máximo enriquecimento das formas infantis e lúdicas de ensino, e, da comunicação das crianças entre si e com os adultos.

A criança de 3 a 5 segundo (Hai et al, 2020), enfrentam um período de mudanças físicas e mentais intensas, e, através de um grande e rápido acúmulo de conhecimentos que levam ao estabelecimento de diferentes habilidades também são estabelecidas as bases da personalidade das crianças que estão nesse período de formação. É principalmente a partir dessa idade que a constituição de seu desenvolvimento tem “o mundo cultural, social e histórico como fonte e por ele é afetada”. Por isso, segundo Hai (et al,2020), a criança precisa se colocar em movimento, explorar o universo, e para isso, ela precisa da presença intencional do adulto para guiá-la, ensiná-la a realizar descobertas.

Mas, de que maneiras esse adulto pode estimular as crianças da educação infantil, de forma que aprendam, mas não deixem a ludicidade de lado?

Abramowicz (2007) nos aponta vários conceitos que são importantes para o desenvolvimento de atividades na educação infantil, principalmente o de noção de infância. Ela nos esclarece sobre a diferença de povo, multidão e nação, salientando ainda que nos tempos de hoje se emergencia a utilização da categoria multidão em contraposição à de povo.

A seguir descreveremos algumas reflexões de partes do texto de Abramowicz (2007) relacionando-se ao estágio na UAC.

Abramowicz (2007) aponta a noção de infância entendida como “uma experiência que pode vir a ser uma potência da vida em contraste e/ou contrapondo-se ao poder sobre a vida”. A partir dessa definição ela propõe que a educação se permeia na perspectiva da diferença, na qual concordo plenamente, pois necessitamos “retomar algumas categorias analíticas importantes para a educação tais como: liberdade, trabalho, povo, sociabilidade e outras”.

Percebe-se que realmente a educação possui uma determinada visão de povo e se coloca à serviço dele, mas há necessidade como descreve a

autora de “discutir diferença como prática de educação”. Para realização desta prática “necessariamente devemos construir um conceito que se contraponha ao do povo”. (ABRAMOWICZ, 2007)

A autora Abramowicz (2007), utiliza o conceito de multidão elaborado por Michael Hardt e Antônio Negri que salientam: “Uma educação “da diferença” deve-se fazer na direção da multidão e não mais em direção a um povo. “Povo” e “multidão” é o campo no qual o debate sobre a educação está inserido já que é um conceito decisivo na compreensão da política e da esfera pública”.

Infelizmente a ideia de povo e do povo se traduz em consequências para a educação que é como um espelho da sociedade e contribui para a formação dela. Discordamos como a autora dessa ideia de o povo caminhar para o uno, com características como: “centralidade, a homogeneidade e a adoção de modelos de educação mais apropriados para esta produção”. (ABRAMOWICZ, 2007)

Como exemplo do agir hegemônico, Abramowicz (2007) esclarece algo que realmente acontece seguindo os moldes de nossa sociedade: os professores da escola para a criança pequena constroem e propiciam exercícios de infâncias trabalhando na perspectiva de um determinado cuidar e educar orientado por hábitos de cuidado e de educação advindos de uma determinada concepção de povo, de raça, mesmo que ela não saiba exatamente a processualidade da construção desse conceito e de suas implicações.

Realmente observamos este modo de agir das professoras em nossos estágios e por isso que sempre salientamos que a teoria da Universidade se contrapõe à prática da escola. Neste sentido somos responsáveis por estas mudanças quanto futuros profissionais que atuarão nas escolas. Na UAC onde estagiamos percebemos que transformações estão ocorrendo, pois nas reuniões que participamos observamos um caminhar em direção às transformações, com atividades que se preocupam com as diferenças, inclusive com a oportunidade de colocarmos em prática nosso projeto de contação de histórias africanas que continuou o projeto do grupo 4 que trabalhava com contos. Primeiramente contaram apenas histórias de princesas brancas e a nossa ideia foi de expandir para discussão das questões étnico raciais.

Acreditamos na diferença e não queremos trabalhar como a lógica

das professoras apontadas no texto por Abramowicz (2007):

... a professora cuida e educa as crianças para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo, cuja aprendizagem é entendida como cumulativa e linear, tomando supostamente procedimentos idênticos de ação com crianças diferentes, pois atuam e trabalham na perspectiva dessa construção que idealizam, de uma ideia de igualdade e de povo e colaboram na sua produção e, ao mesmo tempo, são construídas no interior dessa mesma ideia. ABRAMOWICZ (2007).

Concluimos de acordo com Abramowicz (2007), que é preciso respeitar as diferenças e observar quem educamos de maneira diferente. Ao tratar com os mesmos padrões hegemônicos, realmente continuaremos no cotidiano da educação escolar, excluindo as crianças negras, gordas, pobres, sujas e deficientes.

Contaço de histórias na infância

Segundo Arce (2014), professores reformistas da década 1930 passaram a utilizar as histórias como maneira de entreter as crianças, e, influenciados por Froebel e Pestalozzi, além de entreter e ensinar as crianças, eles viram que as histórias auxiliam no desenvolvimento de outras atividades. Na época, houve uma tendência de pedagogizar as histórias, transformando em exigências utilitárias. Porém o mecânico e excessivo uso das histórias para ensinar e fixar conteúdos e valores morais e cívicos subtrai toda a magia encantamento existente na experiência da escuta de uma história, sejam elas infantis ou não, elas existem para serem sentidas e vivenciadas nas experiências e nos valores que cada pessoa possui.

As histórias despertam uma experiência de significação única, pois ouvir uma história hoje não terá, talvez, a mesma experiência que ouvir uma história amanhã. Não faz sentido querer sufocar as histórias em pacotes fechados de conteúdo, já que não é possível mensurar as dimensões dos sentimentos de uma

Segundo Arce (2014), antes de contar uma história, é preciso entender primeiro o que é uma narrativa, qual o seu propósito, sua função e estrutura, pois sem esses elementos o ato de contar histórias fica vazio desprovido de sentidos e se converte em uma atividade mecânica. Apenas por contar sua arte e seus fundamentos estéticos e humanos. Arte de contar histórias é uma experiência de múltipla significação e sentidos tanto para o narrador quanto para o ouvinte.

Ao contar uma história, o narrador desperta acima de tudo um tom de imagens seguidas de ritmos e movimentos que despertam sensações diferentes para cada pessoa naquele momento. As histórias têm uma ligação importante com o exercício da imaginação e da potência criadora do homem. Para que as palavras deixem de ser apenas uma sequência de letras é preciso estudar o ritmo, um movimento e perceber se o ouvinte está em sintonia com as imagens narradas.

Arce (2014) traz sugestões de como trabalhar histórias na educação infantil de acordo com a faixa etária. Para crianças até dois anos, é recomendado que as histórias tenham estrutura simples e sejam contadas com frases curtas e bem articuladas. Histórias que tenham bichos, brinquedos e objetos humanizados. Crianças, e contos de fadas com enredo simples e reduzido, que aguçam a imaginação e a percepção sensitiva da criança, ou seja, livros de imagens próximas ao seu cotidiano. Pode-se também ensinar a criança o manuseio do livro, e recomenda-se livros sem texto. Além disso, esses tipos de leitura fazem com que a criança e o professor tenham experiências do olhar e do interpretar o mundo e os personagens conforme seus sentimentos.

Dos 2 aos 4 anos de idade, recomenda-se contos de fadas com enredo um pouco mais elaborado, contos de animais, mitos contos acumulativos e mitos folclóricos. Tipos de textos aguçam a imaginação das crianças ainda sim com livros sem texto, recomenda-se explorar a sonoridade das Poesias e cantigas. Já dos 4 aos 5 anos, recomenda-se contos de fadas, contos de animais e contos de Sabedoria com enredo estruturado. Lendas e mitos folclóricos e explorar a riqueza de detalhe das Poesias.

Matos, 2009 (apud Arce, 2014, pág. 28) diz que a leitura de um

texto escrito olha com a percepção visual da história, a palavra oral envolve percepção auditiva proporcionando a experiência do encontro e da unidade. Nesse sentido, traz que é importante trabalhar com as crianças mesclando as duas formas de linguagem mostrando as diferentes possibilidades de trabalho entre a leitura de um texto escrito e a leitura da palavra falada, desse aguçar os sentidos e contribuir para a formação do Repertório cultural e intelectual dos alunos.

Arce (2014) diz que na educação infantil, o contato com os livros sem textos crianças de 0 a 2 anos é muito importante, pois é necessário que as crianças leiam as imagens e façam associações ao mundo a sua volta, e que aprendam a manusear o livro e a ter contato com a cultura literária. Já as crianças maiores, a leitura de um texto escrito, além de contribuir para os fatores já mencionados, aguça também a curiosidade e prepara-os para uma cultura de leitura e escrita das histórias, e, possibilita por fim, vivências diferentes.

Além das histórias, temos muitas maneiras de ensinar as crianças através da ludicidade, por exemplo: as brincadeiras de faz de conta e papéis sociais, a música no cotidiano infantil para trazer representações e ensinamentos intrínsecos, o ensino de matemática e ciências através de brincadeiras características de crianças, como brincar de massinha enquanto se constrói figuras geométricas.

No universo da educação infantil há muitas possibilidades de se fazer ensinar, mas há de se ter em mente que para isso é necessário um educador que tenha conhecimento e entenda que as crianças precisam de estímulos para conseguirem atingir o desenvolvimento integral e pleno.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA

A Educação Infantil como a primeira experiência das crianças com a Escola deve ser um complemento da família, dessa forma a BNCC (2018) traz que as aprendizagens devem estar elencadas pela ludicidade, em seu texto expressa a importância das interações nas brincadeiras:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das

crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2018 – p. 37)

O estágio ocorreu nesse período atípico de ensino remoto, devido à pandemia de COVID-19. Assim, através da realidade da UAC, com a professora Poliana e seu grupo de apoio formado por estagiários e voluntários foi possível compreender como as professoras têm se organizado, em busca de garantir o acesso dos alunos ao aprendizado escolar.

É consenso que o ensino remoto não é a melhor forma de ensino para as crianças pequenas, a alta exposição às telas e a falta de interação entre professores e alunos prejudica o desenvolvimento potencial das crianças. Ademais, o contexto de privação nos espaços de interação social, a alta demanda dos pais e responsáveis com outras atividades rotineiras e, em muitos casos, o luto faz com que as crianças não experienciam as práticas pedagógicas do que lhes é proposto.

De outro lado existem as mesmas demandas para o docente que entende que a sua profissão deixou de ser a mera transmissão de conhecimentos, IMBERNÓN, (2014, p. 14) apud Gonçalves e Avelino (2020, p.43) destaca que a profissão docente “exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. [...]. E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente”.

É inevitável dizer que os professores neste momento tiveram que reinventar suas óticas de ensino, rompendo com uma sistematização escolar que se perpetua há séculos. O aprendizado ocorreu, e ainda ocorre, de forma abrupta em que experimentos são realizados persistentemente.

Dentre as atividades realizadas durante as interações síncronas a professora sempre incentivou a leitura das crianças, onde elas escolhiam um livro para “ler” para os colegas. A importância da leitura ficou evidente desde o início, pois, o projeto trabalhado alia a literatura infantil com as questões de alimentação, promovendo a interdisciplinaridade entre literatura e ciências.

Valdez e Costa (2007) destacam que utilizar a literatura com as crianças não é algo novo, isto é colocado pela bibliografia desde os primeiros estudos focados nesta faixa etária. Recorrer ao livro para elencar bons hábitos sempre foi uma estratégia para educação, as fábulas, por ser uma narrativa que encantam as crianças é um ótimo exemplo disso.

No entanto as autoras nos alertam que o papel do professor é fundamental, visto que ele estabelece os objetivos a serem alcançados através da escolha das histórias e nas inter-relações estabelecidas entre o livro e as crianças, explorando didaticamente as diversas possibilidades de apropriação da história.

Essas possibilidades devem ser exploradas de forma contínua durante a formação da criança. Arce (2018) destaca que para a neurociência a aprendizagem e as modificações que delas advêm no cérebro são fruto da longevidade da prática, ou seja:

O nosso ambiente sociocultural, portanto, é importantíssimo para o desenvolvimento de nossas crianças, bem como se ter clareza de como nosso cérebro está aberto, e ao mesmo tempo susceptível, às experiências que vivenciamos. (Arce, 2018 - p. 69).

Assim, assumir a posição docente não é descartar as práticas educativas existentes, principalmente no contexto em que estamos vivenciando, por novidades tecnológicas ou científicas. Mas sim olhá-las de maneira crítica, a fim de ajustá-las ao que as crianças necessitam.

O professor deve dar sentido às suas práticas de forma que seja, para a criança, um conhecimento coerente ao que ele já utiliza em seu dia a dia. Tomando o exemplo posto pelo projeto “Eu e meu mundo” da professora Poliana, ao introduzir histórias para falar sobre alimentação, trouxe a imaginação das crianças para algo que eles fazem na sua rotina cotidiana, pois, ao mostrar o mingau da “Cachinhos de Ouro” ela traz o valor nutricional, as diferentes opções de mingau, a questão de ser uma refeição própria para o café da manhã etc.

Ao mesmo tempo introduz a escrita como algo que ocorre cotidianamente em nossas atividades diárias. Mello (2012, p. 79) traz que “promover atividades por meio das quais as crianças possam perceber a

escrita em sua função social antecede o processo técnico do ensino dos procedimentos da escrita”. A autora (Op.cit, p. 81) coloca que Vygotsky estabelece a escrita como o domínio dos meios mais elaborados para o desenvolvimento cultural da humanidade.

Assim, infere-se que ao falar de letramento no ensino de crianças menores, não é necessário um material sofisticado para atingir esse objetivo. Com práticas que já estão postas no dia a dia docente, com um planejamento bem elaborado e com a criticidade para separar os recursos e preparar o ambiente de ensino, podemos garantir futuros leitoras e leitores.

PRECONCEITO RACIAL ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em vinte e oito de maio de dois mil e vinte um, tivemos a primeira reunião da UAC com a professora Poliana e estagiários da pedagogia e outros cursos da UFSCar. Dentre as pautas da reunião descritas na sistematização reflexiva de avaliação da disciplina, nos foi apresentado um planejamento do semestre de 2021, no qual tem como tema o “Conto de Fadas”. No mesmo dia ao final da reunião, sem verificar o planejamento como um todo, sugerimos para fazer a contação de histórias com contos africanos. Logo em seguida a professora e as estagiárias aprovaram nossa ideia, pois já perceberam que as histórias contadas por elas, sem querer, havia somente personagens brancos.

Em análise do planejamento observamos a hegemonia da raça branca nos contos de fadas. As histórias contadas foram: Cachinhos Dourados, João e o Pé-de-Feijão, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, O Lobo e os sete Cabritinhos, A Galinha Ruiva, Os três bodes da montanha, João e Maria, A princesa e a ervilha. Na continuação do planejamento era para ser contada ainda a história da Cinderela e a Garota dos fósforos. Felizmente conseguimos desconstruir a sequência do planejamento e substituímos essas histórias com outras de personagens negras, dos livros: “Uma princesa diferente?” e “Ana e Ana”. A primeira conta a história de uma princesa negra e o outro livro de duas meninas negras gêmeas.

No texto de Camilo et. al. (2020) é abordado o preconceito racial entre as crianças da educação infantil. No início do texto os autores

demonstram que esta temática é pouco estudada e poucos pesquisadores se interessam por ela. Com a pesquisa, Camilo et. al. “espera que novos estudos ressaltem, a temática do preconceito racial entre crianças escolares, destacando o papel da mídia, da família e da escola”.

Muitos estudiosos internacionais da temática do preconceito racial About (1998); Allport (1954); Brown (2010); Hirschefeld (1996); Katz (1976); Ramsey (1987); Tajfel (1978) citados por Camilo (2020) no texto, “afirmam que desde muito cedo na vida o indivíduo é capaz de se definir em termos de pertença a grupos raciais e mostrar-se ativo na aprendizagem e na compreensão desta inserção”.

Acreditamos, portanto, na importância de trabalhar os contos com personagens negros. Segundo Camilo (2020), o Brasil é um país rico em cultura por nossa sociedade ser formada por brancos, indígenas, negros e outros, somos miscigenados não só na cor. A diversidade está presente no nosso país, mas infelizmente está em todos os lugares também a discriminação e o preconceito. (CAMILO, 2020)

Das poucas pesquisas realizadas, na qual Camilo (2020) aponta no texto como exemplos, se destaca a feita com bonecas brancas e pretas, pois o resultado não nos surpreende pois “foi verificada ainda alta preferência pela branca, indicando o preconceito” já disseminado entre as crianças pequenas do estudo.

De acordo com Camilo (2020) o preconceito no nosso país é real, apesar da diversidade étnica existente, muitos brasileiros sofreram ou agiram com algum tipo de discriminação. Trata-se de uma discriminação disfarçada. Os meios de comunicação principalmente a televisão mostram o negro sempre numa posição inferior, além do mais, os brinquedos, os livros didáticos, enaltecem o branqueamento como única forma de beleza, caráter e capacidade intelectual descritos por Bento (2002), Carneiro (1998) e Guimarães (2004) citados por Camilo (2020). Infelizmente percebe-se “dessa forma a criança e até mesmo o adulto negro não se identifica com a sua raça e sofre rejeitando a sua origem racial e negando sua identidade”. (CAMILO, 2020)

Camilo (2020) relata as legislações atuais na educação que exoneram qualquer forma de preconceito ou discriminação, como os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no 9.394/96).

Podemos observar com o texto de Camilo (2020) que a sociedade junto com a escola tem a tarefa de combater o preconceito e ensinar a criança a lidar com a diversidade e pluralidade no contexto em que está inserida. Para cumprir esse papel, ela pode utilizar de várias estratégias e atividades diferenciadas que ajudem os alunos a conviver e respeitar as diferenças.

De acordo com Levy, Rosenthal e Herrera-Alcazar (2010) citados por Camilo (2020) “o racismo aparece desde idade muito precoce” e Brown (2010) citado também pelos autores do texto, destaca que encontrou em sua pesquisa, “componentes de preconceito em crianças entrevistadas com apenas 4 anos de idade”, idade pelo qual se encontra nosso grupo 4 na UAC, onde estagiamos.

Camilo (202) ressalta ainda que quando a criança inicia a vida escolar, ela se depara com uma diversidade enorme de culturas, raças, credos, entre outros. Ao observar esse mundo, os pequenos exteriorizam o que apreenderam com família e busca pessoas que consideram familiares, ou seja, que tenham características similares às dela. É durante esta fase na escola que as crianças percebem que as outras pessoas possuem características diferentes e muitas vezes essa descoberta traz muitos conflitos.

Ao deparar com estes conceitos identificamos que estamos no caminho certo com nossas sugestões de mudanças dos contos de fadas de personagens brancos para incluir também negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será que Rousseau concordaria com uma aula não na natureza, mas numa tela do computador ou Freinet aprovaria um passeio virtual num parque zoológico ou Paulo Freire defenderia o uso de recursos tecnológicos na educação ou Vygotsky estudaria as aprendizagens num contexto on-line? Não sei, mas tudo é possível!

Iniciamos o estágio com expectativas boas em ver as crianças, em interagir com elas, com a professora e de participar das reuniões da gestão da escola. A professora da sala nos recebeu muito bem, se colocou à disposição para tirar quaisquer dúvidas e tivemos grande abertura para propor a história que foi estudada nas duas semanas que pudemos contar a história.

Apesar de saber que as interações com as crianças estão ruins em todo lugar, devido a pandemia, nos entristeceu e angustiou assistir aulas em que as crianças se veem e veem a professora apenas através de uma tela de celular, e o motivo retomamos o processo histórico da Educação Infantil e do quão importante é que os professores tenham intencionalidade no ensino. Além de, trazer a reflexão de que é muito difícil fazer isso através de uma plataforma online.

A interação professor-aluno aluno-aprendizagem se vê distante, e apesar dos esforços empreendidos a fazer dar certo, o desenvolvimento integral da criança é muito comprometido. Eu vejo os esforços que são empenhados pelas estagiárias e professora da sala dessas crianças, com tanto estudo, pesquisa e produzindo os conteúdos a serem passados com tanto carinho, mas que através de plataforma online não são absorvidos pelas crianças o que se é esperado.

Percebemos que apesar dos esforços da professora Poliana e sua equipe para planejar aulas criativas, falta uma maior interação com as crianças, como o brincar juntos, os carinhos e os barulhos. Sentimos muito a falta das crianças presencialmente. A nosso ver, ensino remoto e educação infantil, não combinam! Quem sabe as futuras pesquisas do ensino remoto na educação infantil provarão isso.

Apesar de todos os percalços, foi uma experiência que com certeza agregou em nossa formação. Aprendemos que quando se é professor, principalmente de educação infantil, tem que ter um empenho enorme para conseguir lidar com situações adversas como essa, e que daqui para frente, com o combate a pandemia, há muito trabalho a ser feito com essas crianças que passaram por essas situações.

A elaboração de vídeos de contação de histórias com personagens negros, lançou uma sementinha para a desconstrução da hegemonia branca dos contos de fadas.

Acreditamos que pudemos deixar uma marca na subjetividade de cada criança. Para algumas talvez tenha havido uma transformação. E assim se fez história. Saudades da creche, da escola e da Universidade!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. O debate sobre a infância e a educação infantil

na perspectiva da diferença e da multidão. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Acessos em 19 Mai 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000300010>.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). Ensinando aos Pequenos: de zero a três anos. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

ARCE, Alessandra (org.). O Trabalho Pedagógico com Crianças de até Três Anos. Campinas: Alínea, 2014.

ARCE, Alessandra. Educação Infantil: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas. Ed. Alínea, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sári. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf> Acesso em: 07/Jun./21.

CAMILO, N.D. Moura, et.al. Preconceito racial entre crianças da educação infantil: revisitando Clark & Clark (1947). Rev. CES PSICO, 13(2), 2020, 32-45. Disponível em:<http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v13n2/2011-3080-cesp-13-02-32.pdf> Acesso em 07Jun.2021.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto e Educação: Universidade de Ijuí, a.2, v.7, jul./set. 1987, p.19-24.

GODOY, Célia Cristina. Ana e Ana. Editora: DCL - Difusão Cultural do Livro, São Paulo, 2003.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. ESTÁGIO

SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41–53, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4022983. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/47>. Acesso em: 18 jun. 2021.

LATTES. Poliana Bruno Zuin. 2021 Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0389350936548546> Acesso em: 08/jun./21.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In.: VAZ, Alexandre F. MOMM, Caroline M. (Org.) Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/82.pdf#page=76 – acessado em 20 jun. 2021.

SANTOS, C.J. Andrade, D, Garcia, T.M.R. JOGOS AFRICANOS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: SEMEANDO COM A FAMÍLIA MANCALA. 2008. Universidade Estadual de Maringá, PR. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/121-2.pdf> Acesso em: 07/Jun./21.

SOUSA, Cristiane. Uma princesa diferente? Coleção PAIC. PROSA POESIA, MAISPAIC - Gov. do Estado do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2018.

UAC. Projeto Político Pedagógico. 2013-2015. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/> Acesso em: 08/jun./21.

UAC. Site. 2021. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/> Acesso em: 08/jun./21.

VALDEZ, Diana. COSTA, Patrícia F. Ouvir e viver história na educação infantil. In. Arce, A. Martins, L.M. (ORG). Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar. Campinas,

SP. Ed. Alínea, 2007.

VECTORE, Celia. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

CAPÍTULO 9

REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE UMA PROFESSORA A PARTIR DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: COMPLEXIDADE, BILINGUISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Giovana Nicolini Milozo²⁰

RESUMO

Este trabalho promove reflexões sobre ser professora de línguas em contínuo processo de ser e de se refazer na prática de ensinar, tendo como base o professor que atua sob o paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008; MORIN, 2011; BORGES e SILVA, 2019). Dotados de amplo conhecimento teórico e reflexivo, os professores de línguas tornam-se mais habilitados em planejar cursos que sejam mais adequados ao público-alvo e à sua realidade, com possibilidades de diversificação do ensino para abranger necessidades, interesses e maneiras de aprendizagem. Nesse sentido, propõe-se uma reflexão voltada para o campo de ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente de inglês como língua estrangeira (LE), tendo em vista, ainda, concepções sobre bilinguismo e educação bilíngue, neste caso, num contexto de aulas particulares de inglês como língua estrangeira. A ideia, assim, nasce de uma questão: de que maneira uma educação

20 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL-UFSCar.

bilíngue pode favorecer a aprendizagem de inglês por um aprendiz com um quadro tão específico como TDAH? A partir do relato de experiência, bem como das reflexões sobre bilinguismo e educação bilíngue, buscou-se pensar, por meio da articulação teoria e prática, de que maneira o ensino de línguas pode proporcionar aprendizagem e benefícios a um aprendiz numa condição específica, com ênfase na importância de se constituir um professor reflexivo e de aprimorar continuamente seus conhecimentos. Conclui-se que a emergência de certas demandas por parte do aprendiz fez com que houvesse mudanças na metodologia empregada, e as percepções por parte da professora sobre os momentos de *feedback* fornecidos pelo aprendiz foram imprescindíveis para manter seu foco e sua curiosidade sobre a língua inglesa. Contudo, assume-se que os desafios são inúmeros, e que é preciso uma atuação bem direcionada, com objetivos de aprendizagem bem definidos, para que aprendizes em condições específicas mantenham-se motivados em aprender, e o professor permaneça em constante reflexão sobre sua prática, para que, sempre que possível ou necessário, promover ações transformadoras.

Palavras-chave: Complexidade; Bilinguismo; Educação Bilíngue; TDAH.

INTRODUÇÃO

Início este capítulo expondo seu propósito: uma reflexão sobre ser professora de línguas em contínuo processo de ser e de se refazer na prática de ensinar, pensando na práxis e em seus fundamentos. Para tanto, o relato de experiência de aulas particulares de inglês como língua estrangeira, para além de expor algumas atividades realizadas para o ensino da língua, levam a uma reflexão sobre a minha experiência de ensinar, a fim de oferecer ao aprendiz oportunidades de aprendizagem de modo a estimular sua motivação em aprender inglês, bem como convertê-la em novos conhecimentos (SUANNO M., 2013).

Tendo como base o professor complexo, isto é, aquele que atua sob o paradigma da complexidade (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008; MORIN, 2011; BORGES e SILVA, 2019), busco, em minha prática, construir condições para que a aprendizagem ocorra baseada no

movimento constante de ouvir, entender, dialogar, ser, criar, sensibilizar, emocionar, transformar e expandir, desenvolvendo, aos poucos, uma visão integradora, buscando articular e religar conhecimentos e disciplinas que promovam a contextualização do processo de produção dos conhecimentos, bem como a migração de ideias (SUANNO M., 2013, p. 28-29). Nesse sentido, o conhecimento de conteúdo e a perspectiva transdisciplinar constroem-se num emaranhado de possibilidades para que demandas específicas de aprendizagens singulares, com características únicas, sejam atendidas de modo eficaz.

O PROFESSOR COMPLEXO E REFLEXIVO: ATUAÇÃO PARA ALÉM DE MÉTODOS E TÉCNICAS

Sabemos que, para uma aprendizagem efetiva de línguas, não há uma única maneira tida como “correta” de ensinar. Richards e Rodgers (2001) apresentam métodos (audiolingual, TPR, modo silencioso, sugestopedia, entre outros) e abordagens de ensino de línguas, os quais foram desenvolvidos numa época (décadas de 1960 e 1970) em que havia uma busca incessante pelo melhor método. Tendo isso em vista, os professores de línguas dotados de conhecimento teórico e reflexivo têm a possibilidade de planejar um curso ou aulas que mais estejam adequados à sua realidade. Quanto mais amplo o repertório de conhecimento acerca da metodologia de ensino de línguas, maiores as possibilidades de diversificação do ensino para abranger necessidades, interesses e maneiras de aprendizagem. Entretanto, a escolha de determinado(s) método(s) depende de vários fatores, como concepções de língua, de ensino e aprendizagem e, ainda, a capacidade crítico-reflexiva do professor em saber selecionar os métodos, materiais e atividades para a construção de um ambiente que possibilite a aprendizagem de línguas.

De acordo com as reflexões de Suanno M. (2013), numa perspectiva complexa e transdisciplinar, o professor, tem a função de auxiliar o educando na ampliação de sua visão de mundo, de sua consciência, estabelecendo uma relação afetiva, de apoio, de confiança, para que, assim, ele possa se auto-eco-organizar e construir novas percepções sobre a realidade, novas atitudes frente à vida e construir novos conhecimentos. Para tanto, a autora menciona a busca pela superação da “cegueira cognitiva do reducionismo, da linearidade, das verdades absolutas”,

tendo o processo de ensino e aprendizagem, como ponto de partida, o sujeito e a articulação de saberes diversos.

Fazem sentido, assim, as reflexões de Prabhu (1990) acerca de não haver o melhor método de ensino de línguas, sendo que cada contexto apresenta sujeitos e especificidades que contam com o senso de plausibilidade do professor. Ainda segundo Prabhu (MALEY, 2018), o professor, buscando maior entendimento sobre os aprendizes que vai ensinar, percebe, analisa e desenvolve toda uma maneira adequada às especificidades de determinado público, atendendo melhor às suas demandas educacionais, profissionais e técnicas, além de interesses e expectativas, tentando articular todos esses elementos no processo de ensino e aprendizagem.

Como um ser humano complexo e fundado no movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar, fazer-se pensante e, por fim, fundamentar-se historicamente, o professor, insere-se num processo contínuo de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização de seu trabalho. Nesse sentido, Ghedin (2006, p. 130) reforça que

[...] o ser humano se faz num movimento contínuo e permanente através do trabalho. Somos muito mais o resultado deste fazer que as possibilidades de nosso pensar sobre ele. Mais que isto, esta dialética entre fazer e pensar possibilitou, no humano, a instituição de seu ser.

Assim, o conhecimento acerca das ferramentas, bem como a maneira de utilizá-las, de que dispõe o professor para ensinar públicos específicos deve ser diversificado, além de haver uma busca contínua para conhecer quem é o aprendiz, suas características, suas pretensões, objetivos, formas de aprender, além de crenças e concepções ideológicas sobre língua, cultura de aprender, etc. Percebe-se, portanto, a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, o que nos leva a reconhecer que determinado método ou maneira de ensinar pode não ser adequado para um aprendiz ou situação específica (mas pode ser para outro), devendo ser repensado, adequado ou mesmo inutilizado naquele momento.

Ainda pensando nessa dialética do conhecimento, Ghedin (2006), ao citar Vásquez (1977), afirma que a atividade reflexiva como interpretação ou como instrumento teórico é sempre uma atividade intelectual teórica e transformadora. Assim, para produzir mudança, para além de desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente, uma vez que “a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas”, porém não as coisas em si. Portanto, para que ocorra uma transformação, é preciso operar, no plano teórico, um processo prático - mesmo porque “a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2006, p. 133).

Por fim, em corroboração com Ghedin (2006, p. 135), consideramos de suma importância enfatizar que “é na relação entre a prática e a teoria que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes”, sendo o professor, no papel de educador, o responsável pela transmissão deste saber produzido.

É o professor quem deve articular o saber produzido pelas pesquisas científicas com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. Desse modo, como ocorre nas pesquisas em Linguística Aplicada, a prática se torna o núcleo vital da produção de um novo conhecimento, dentro da práxis, pois os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, sendo que é na ação e reflexão que o conhecimento se produz: na inseparabilidade entre teoria e prática (GHEDIN, 2006, p. 135).

Assim, conforme enfatiza Ghedin (2006, p. 135),

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultura é [grifo do autor] fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência.

Assim, repensar conceitos, rever metodologias e propor outros olhares sobre os sujeitos aprendentes, tornando-se igualmente um sujeito aprendente, são ações que devem compor a prática do professor complexo reflexivo. Nesse sentido, proponho uma reflexão voltada para o campo de ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente de inglês como língua estrangeira (LE), tendo em vista, ainda, concepções sobre bilinguismo e educação bilíngue, neste caso, num contexto de aulas particulares de inglês como língua estrangeira. A ideia, assim, nasce de uma questão: de que maneira uma educação bilíngue pode favorecer a aprendizagem de inglês por um aprendiz com um quadro tão específico como TDAH?

Para responder à questão, pensou-se nas concepções de bilinguismo, o qual será discutido brevemente, bem como nas definições de educação bilíngue e seu papel no ensino e aprendizagem de línguas, juntamente com o relato de experiência de algumas aulas ocorridas com um aprendiz de inglês como língua estrangeira.

BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Por muito tempo, concepções unidimensionais de bilinguismo prevaleceram para a definição das habilidades de um indivíduo de falar duas línguas. A partir do século XX, segundo Megale (2005), a noção de bilinguismo passou a ser cada vez mais complexa, contemplando vários aspectos que vão além do saber estruturas de duas línguas distintas. Aspectos como as habilidades comunicativas (fala, escrita, escuta e leitura), usos em contextos específicos, além de graus de proficiência distintos contribuíram para as reconsiderações sobre as definições de bilinguismo, que é entendido como um fenômeno não estático, considerando-se fatores históricos, culturais, políticos e individuais.

Megale (2005) ainda ressalta, em citação a Harmer e Blanc (2000), as seis dimensões na definição de bilinguismo, enfatizando sua multidimensionalidade: organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de falantes da segunda língua no ambiente em questão, *status* de ambas as línguas envolvidas e identidade cultural. Sendo um fenômeno complexo, segundo a autora, devem, ainda, ser levados em conta os níveis individual, interpessoal, intergrupar e social, mesmo porque, segundo Brentano (2020), o falante bilíngue adquire e usa as línguas

com diferentes propósitos, em diversos domínios da vida, com pessoas distintas, porque cada contexto exige um uso diferente de línguas. O bilinguismo, assim, é um fenômeno composto por sistemas linguísticos dinâmicos, com domínio e desenvolvimento variados ao longo da história pessoal de cada indivíduo (BRENTANO, 2020, p. 126).

Em citação a Bailystok (2013) e Kroll (2013), Brentano (2020) menciona vários aspectos positivos em relação ao bilinguismo. No âmbito cognitivo, por exemplo, saber línguas traz benefícios no desenvolvimento de tarefas que exigem foco, atenção, bem como resolução de problemas. Contudo, ainda que se saiba que a experiência bilíngue modifica a cognição, os tipos de experiências a serem vivenciados em sala de aula ainda são um desafio para os professores e gestores que trabalham com educação bilíngue, uma vez que, tanto num trabalho em sala de aula quanto no trabalho com aulas particulares, é preciso considerar que os indivíduos aprendizes são singulares e dotados de perspectivas diversificadas, o que pode influenciar na sua aprendizagem. Nesse sentido, os objetivos de aprendizagem devem estar bem definidos quando se trata de desenvolver as habilidades em línguas, em especial, numa língua estrangeira.

Com respeito à educação linguística, Salgado e Dias (2010), em citação a García (2009), afirmam que seu objetivo é o de usar as línguas para educar de forma ampla, significativa e justa, visando à tolerância e apreciação da diversidade. Nesse sentido, a criação de um ambiente bilíngue, em que se favoreça o exercício da *bilingualidade* do aprendiz, oportuniza a expressão do repertório linguístico (conhecimento linguístico geral), uma vez que o próprio contato linguístico é agente motivador para o exercício da bilingualidade, por consequência, impulsionador de novas aprendizagens linguísticas. Assim, é preciso desenvolver no aprendiz suas condições individuais de uso linguístico que há em seu repertório (SALGADO e DIAS, 2010).

A ideia, portanto, é a criação de um espaço em que o aprendiz se sinta à vontade para se expressar linguisticamente, nem que, para isso, utilize sua língua materna – principalmente no início do processo de aprendizagem. Para isso, é interessante utilizar materiais e conteúdos que despertem seu interesse e motivação é fundamental para estimular seu envolvimento mais íntimo com a língua-alvo, despertando sua

autonomia e seu interesse em buscar saber mais na medida em que a mediação do professor facilite o processo.

Tendo em vista a dialogicidade (BAKHTIN, 2009) das práticas de linguagem, corroboramos com Salgado *et. al.* (2009) a respeito da necessidade de oportunidades de usos diversos da linguagem e das interações entre os indivíduos no processo de comunicação, a fim de favorecer a construção de sentidos. Uma vez que a linguagem e as estruturas linguísticas são socialmente construídas e dinamicamente negociadas, é necessária a proposição de várias atividades que estimulem o desenvolvimento dessa linguagem na interação, favorecendo a construção de um repertório em que o falante pode acessá-lo em cada situação que o exija.

Nesse sentido, Salgado et al. (2009) alega que a Educação Bilíngue é um processo personalizado, tendo como foco a “bilinguagem, que é a manifestação em constante transformação da condição de bilíngue de um indivíduo”. Em outras palavras, não se trata de somente adicionar uma segunda língua – ou “uma outra língua” –, mas de estimular o desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e diversos contextos sociais. O professor deve, pois, ser capacitado para lidar com um sistema dinâmico em que duas ou mais línguas conformam um repertório diversificado, projetando graus de proficiência linguística diversos nas práticas linguísticas e culturais.

À luz das reflexões sobre o professor complexo, bilinguismo/bilinguagem e educação bilíngue, parto para a exposição do relato de experiência sobre o processo inicial de ensino e aprendizagem de um aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira, em aulas particulares. A dialogicidade estabelecida entre mim, como professora, e o aprendiz, por intermédio do material sugerido e criado por mim, foi fundamental para estimular e motivar o desenvolvimento da aprendizagem e de seu interesse pela língua, para além dos objetivos de aprendizagem. Pois, como revela Bakhtin (2009, p. 128),

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e

crece com eles sobre o terreno comum da situação de produção.

Assim, a comunicação estabelecida entre mim (professora) e o aprendiz criou um contexto de aprendizagem em que se estabeleceu um vínculo para trazer à tona os conhecimentos linguísticos do aprendiz, bem como auxiliar na conformação de seu repertório linguístico.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM AULAS PARTICULARES

Natural de uma cidade do interior do estado de São Paulo, V. tem 19 anos, brasileiro, com interesse em cursar uma faculdade na área de tecnologia. Suas pretensões em aprender inglês são para sua área profissional e para interagir *online*, com jogadores estrangeiros de um jogo de que gosta. As aulas ocorriam uma vez por semana, uma hora de duração, na casa do aprendiz.

Antes de dar início às aulas, busquei saber sobre os interesses, pretensões e objetivos de V. Para tanto, organizei um instrumento de Análise de Necessidades, no qual o próprio V. forneceria dados sobre interesses e possível conhecimento prévio sobre a língua inglesa. Como conhecimento linguístico, ele afirmou que estudara na escola, durante o ensino médio, conhecendo estruturas gramaticais (formas no presente, passado, verbos auxiliares, etc.), porém não era capaz de se comunicar oralmente.

V. ainda afirmou gostar muito de jogos online, enfatizando um em específico: *Rainbow Six Siege*. Além disso, mencionou seriados e animês (desenhos japoneses). Tais informações foram úteis para as primeiras aulas fossem pensadas, utilizando-se o conteúdo para estimular a motivação de V. em estudar inglês, além de chamar mais sua atenção para a língua e possíveis situações de uso e contextualização que o material permitisse ao ser explorado.

Na primeira aula, propus um texto com um conteúdo voltado para a importância de se aprender inglês, com fins de avaliação sobre o conhecimento do rapaz: estruturas linguísticas gramaticais, vocabulário, conhecimento prévio, compreensão escrita (leitura) e pronúncia. Além disso, o objetivo desse primeiro encontro foi criação de um vínculo

inicial professora-aluno, para aumentar a motivação dele no processo de aprendizagem. V. mostrou-se interessado, demonstrando conhecimento de algumas estruturas e algum entendimento, porém afirmou ter muitas dificuldades com pronúncia. Por isso mesmo, ele se recusou, algumas vezes, a pronunciar algumas palavras.

Nas aulas seguintes, decidi que trabalharia bastante vocabulário, com resgate de sua bagagem de conhecimento. As aulas seriam dinâmicas, com conteúdo que estimulasse o interesse e uma interação comigo, levando-o a se interessar mais e mais em aprender a língua, pensando no conhecimento construído de modo sociointeracionista.

A segunda aula foi voltada para apresentação de si mesmo, além de interesses em passatempos ou hobbies: “o que você gosta de fazer?”, com seleção de vocabulário e construção de sentenças. Para tanto, foi utilizado um vídeo disponível no *Youtube*, em que são mostradas várias atividades consideradas *hobbies*, em que vários entrevistados falavam sobre o que gostavam de fazer.

Para essa segunda aula, construí um material didático personalizado, com seleção de estruturas como as *WH questions*, que foram apresentadas de modo expositivo, o que dispersou a atenção de V., que é portador de TDAH (Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade). Assim, para manter a atenção do rapaz, pensei, para as próximas aulas, em selecionar material mais dinâmico e interativo, para que a atenção dele se mantivesse focada.

Na terceira e na quarta aulas, selecionei vídeos do jogo preferido de V., o que fez com que ele se engajasse bastante. V. demonstrou curiosidade em saber principalmente o significado de algumas palavras e do que se tratava o conteúdo, focando-se atentamente à tradução e, muitas vezes, ao significado literal das palavras. O objetivo foi, ainda, estimular a compreensão oral de V. (escuta), o que se revelou bem acurada: o aprendiz reconheceu vários termos do vídeo sem legenda e a familiaridade com o conteúdo o auxiliou no processo.

Para a terceira aula, busquei um vídeo com conteúdo referente a uma apresentação do jogo *Rainbow Six Siege*, com o objetivo estimular a compreensão oral (escuta) e a interpretação do conteúdo. Por exemplo, por que o jogo recebe esse título? Qual o significado do título do jogo? Com o conhecimento da história, V. e eu chegamos à conclusão

sobre os possíveis significados atribuídos a esse título. Vale ressaltar que nossas discussões ocorriam em português.

O vídeo exibido na quarta aula, especificamente, mostrava um conteúdo referente ao lançamento da próxima expansão do jogo. Com base nele, foram selecionados termos para a composição de vocabulário, além da elaboração de questões que auxiliassem na compreensão e interpretação das informações apresentadas. As questões foram elaboradas em inglês, com o objetivo, ainda, de mostrar ao aprendiz a estrutura de perguntas em inglês, reforçando seu conhecimento gramatical.

Na quinta aula, ainda mantendo o assunto referente ao jogo, foi encontrado um vídeo no *Youtube* cujo conteúdo é uma animação sobre a história do jogo. Em uma breve análise, tive a ideia de trabalhar com situações específicas e contextualização, trazendo à tona sentidos construídos de acordo com a situação apresentada. Pelo fato de V. interessar-se pelo jogo e por sua história, julguei que seria de seu interesse e o foco de sua atenção seria mantido.

Para tornar o material com fins pedagógicos, dividi seu conteúdo em três situações (*The meeting; The accident; That was not your fault*) e realizei sua transcrição, composta por diálogos entre as personagens envolvidas. V., por sua vez, apresentou muitas dúvidas em relação às situações apresentadas, focando-se na tradução de várias palavras. De modo geral, ele compreendeu o que ocorreu em cada situação, porém tivemos de retornar várias vezes principalmente à primeira situação. No decorrer da aula, percebi o excesso de *input*, além de haver constatado que a atividade que considerei ser dinâmica, com incentivo ao diálogo e à interpretação, tornara-se predominantemente expositiva.

Por mais que eu tentasse estimular a compreensão de V. para a contextualização e uso linguístico de cada situação, seu foco voltava-se para as estruturas, com preocupação em sua tradução literal. Devido a essa atitude, percebi que o conteúdo trazido era demasiado extenso, com bastantes informações, e concluí que V. não atingiu às minhas expectativas para aquela aula. Optei por, na aula seguinte, retomar o mesmo conteúdo, o mesmo material.

Na sexta aula, retomei a mesma animação para trabalhar melhor as estruturas e a compreensão de sentidos. Além disso, fiz uma retomada dos verbos apresentados nas últimas aulas, com o objetivo de auxiliar V.

na atividade pensada para esse dia: produção oral referente às situações selecionadas. Entretanto, não consegui atingir o objetivo pretendido, pois V. apresentou dúvidas referentes aos usos do verbo “to be” e dos auxiliares “do/does”, demonstrando estar confuso em relação ao emprego dessas estruturas. O foco, assim, foi sobre o esclarecimento dessas dúvidas, e V. deu um *feedback* positivo a respeito, dizendo ter gostado da maneira como lhe apresentei o conteúdo.

Nesta mesma aula, desfoquei do material e trabalhei com V. na criação de frases e estruturas para o esclarecimento de suas dúvidas. Optei por, nas aulas seguintes, voltar o foco das aulas para um estudo minucioso das estruturas linguísticas que geravam dúvidas a V. Assim, houve uma mudança em relação à utilização do método de ensino da língua inglesa: de um método voltado para a compreensão oral (escuta) e interpretação para um método voltado para a gramática e tradução.

A sexta e sétima aula, assim, foram elaboradas para o trabalho com estruturas, mantendo-se a abordagem gramatical. Na sétima aula, V. sugeriu uma canção de seu interesse, *Drag me Down*, do grupo *One Direction*.

A oitava aula, especificamente, voltou-se com o trabalho utilizando-se a canção mencionada. Foram trabalhados principalmente aspectos de pronúncia, e o aprendiz mostrou-se bastante interessado e focado. Foi a aula em que ele mais se envolveu com a produção oral, e foi claramente perceptível a sua espontaneidade. V. cantava juntamente com a canção e queria saber os sons de algumas palavras, demonstrando, ainda, reconhecimento detalhado de alguns sons. Foram preparadas atividades que estimulavam a compreensão de sentidos e significados sobre a letra da canção, além de estimulá-lo a produzir enunciados escritos e falados.

Até o momento, foram realizadas essas oito aulas com o aprendiz, havendo resultados positivos frente ao desafio pelo fato de V. ser portador de TDAH (diagnóstico obtido ainda na infância), que o faz inquieto durante toda a aula. Ao mesmo tempo, desde o início, o aprendiz se mostrou bastante curioso e disposto a aprender, ainda que, nas aulas posteriores, houve esquecimento de vocabulário pelo fato de ele não manter uma rotina de estudos de inglês – ainda que ele modificou as configurações de seu jogo *online* para inglês. Além disso, orientei-o a assistir filmes e seriados ao menos legendados, além de continuar

ouvindo música em inglês.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E TDAH: EFEITOS POSITIVOS?

Em citação a Diamond (2013), Brentano (2020) menciona aspectos psicolinguísticos sobre a aprendizagem de línguas, o que vai ao encontro da especificidade de V. Ao falar sobre as funções executivas cerebrais, a autora descreve habilidades e competências referentes, que são inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, além das habilidades secundárias: planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas e raciocínio. No caso da inibição, trata-se da habilidade de ignorar fatores de distração e manter o foco. A memória de trabalho, por sua vez, é conhecida como a habilidade de reter a informação adquirida, ainda que por um tempo limitado, com sua posterior manipulação. Por meio da memória de trabalho, o indivíduo pode relacionar ideias e integrar informações novas com aquelas armazenadas na memória de longo prazo. Por fim, a flexibilidade cognitiva envolve a mudança de perspectiva, de foco de atenção e de adaptação às demandas do ambiente, sendo possível ao indivíduo adequar seu comportamento ao contexto, considerando diferentes pontos de vista e diferentes necessidades.

Ainda segundo Brentano (2020),

É grande o número de pesquisas que evidenciam um desenvolvimento acelerado das funções executivas em crianças que fazem uso diário de duas ou mais línguas. Esses estudos têm mostrado que crianças bilíngues com habilidades similares às de crianças monolíngues tanto na área psicomotora como em níveis gerais de desenvolvimento cognitivo apresentam vantagens em relação ao controle cognitivo. Os estudos evidenciaram que crianças bilíngues parecem desenvolver controle sobre a atenção seletiva e também controle inibitório mais cedo do que crianças monolíngues, pois há uma necessidade constante de lidar com dois sistemas de linguagem ativos (BIALYSTOK *et al.*, 2016; KROLL; DUSSIAS, 2016; ANTONIOU, 2019 apud BRENTANO, 2020).

Assim, para crianças, aprender duas línguas ao mesmo tempo, continua a autora, requer maior habilidade e eficiência no processamento de informações, além de, em contexto de aprendizagem acadêmica, haver a possibilidade de reorganização neuronal. Nesse sentido, o aprendizado bilíngue pode reforçar redes de informação na aquisição de novos conceitos e competências, sendo necessário mobilizar conhecimentos por meio das línguas em uso. Assim, se o aprendiz utiliza as línguas para agir, pensar, refletir e aprender conteúdos de maneira sistemática por meio delas, haverá, de fato, a construção de uma “assinatura neural bilíngue” (JASIŃSKA et al., 2017 apud BRENTANO, 2020).

Tendo em vista que o TDAH se trata de um desequilíbrio de neurotransmissores cerebrais (MAIA e CONFORTIN, 2015), principalmente no córtex pré-frontal, onde se concentram as funções executivas, cabe-nos a questão: se V. permanecer no processo de ensino e aprendizagem de inglês, além de manter o tratamento com medicação, será que ele conseguirá bons resultados de aprendizagem e até mesmo amenizar sua condição de hiperatividade? Acredito que observações a médio e longo prazo seriam bastante válidas sobre aprendizes adultos nessas condições, buscando traçar metas e objetivos para a aprendizagem e ainda auxiliar os aprendizes nesse aspecto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vários momentos, sentia que ensinar inglês a V. era um tanto desafiador. Além de sua condição proporcionada pelo TDAH, que o fazia impulsivo algumas vezes, inquieto tanto fisicamente quanto em relação ao seu comportamento, e algumas vezes disperso, eu tinha de lidar com o fato de o contato com a língua inglesa ser mínimo, uma vez que, segundo ele mesmo, não havia o estabelecimento de uma rotina de estudos a ponto de criar um contexto de imersão. Apesar de ele se mostrar interessado por aspectos linguísticos (pronúncia, vocabulário, expressões e estruturas gramaticais), curioso e focado devido ao seu conteúdo de interesse, ao retomar algumas estruturas, nas aulas seguintes, percebia que V. não se lembrava de seus significados e tinha dificuldades de produzir enunciados devido às suas dúvidas gramaticais.

Entretanto, os momentos de *feedback* fornecidos pelo aprendiz foram imprescindíveis para o (re)direcionamento das aulas, a fim de

manter seu foco e sua curiosidade sobre a língua inglesa. Foram necessárias, assim, mudanças na metodologia, porém mantendo a dialogicidade e a interação estabelecida, desde o início, na relação professora e aprendiz por meio do material utilizado.

Tendo isso em vista, busquei construir nas aulas, por meio dos conteúdos selecionados, um espaço para a promoção de uma identificação maior com a língua, por parte de V., ouvindo-o e entendendo sua relação com a língua, de modo a reconhecer quais habilidades de que ele dispunha e o que necessitava ser trabalhado. Para tanto, reconhecer não haver um único modo de se ensinar línguas, buscando outras possibilidades para melhor atender o aprendiz, refletindo sobre sua aprendizagem e buscando ampliar sua perspectiva ainda que nos limites daquele universo específico - jogo *online* -, foi de fundamental importância para despertar, em V., a curiosidade e o início da construção do conhecimento e de um repertório linguístico que poderá ser usado para situações futuras.

Obviamente, nem tudo está ao nosso alcance, ao alcance dos professores. Lidar com aprendizes diversos, especialmente aqueles que apresentam uma condição específica, como V., exige a compreensão de que isso seja um desafio o qual, para ser superado, são necessários conhecimentos e reflexões não somente sobre a condição em si, mas em relação à sua complexidade e como isso afeta a aprendizagem. Pois, na atualidade, estamos inseridos num contexto histórico em que temos de lidar com a diversidade, devendo o saber docente, mais do que nunca, ser construído com base numa análise minuciosa dessa realidade pautada em observações sobre a prática, estabelecendo relações com a teoria.

Por fim, a reflexão que proponho volta-se para a questão da formação e da formação continuada de professores que atuam na área de ensino de línguas, no sentido de desenvolver a habilidade de análise constante ao contexto de atuação, considerando-se aspectos sociointeracionais e institucionais, objetivos de aprendizagem e, no caso de aulas particulares e grupos pequenos, as individualidades daqueles que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Tornar-se um professor ou uma professora crítica(a)-reflexivo(a), que analisa e teoriza sua própria prática, conhecedor(a) de teorias e perspectivas diversificadas, não é tarefa fácil. É uma construção a longo-prazo,

que demanda tempo, esforço, disponibilidade e muitas vezes motivação subjetiva e ideológica, de modo que sua atuação extrapole os limites dos procedimentos técnicos e metódicos, em direção a uma dimensão mais abrangente. Dimensão esta que considere os sentidos construídos a partir de saberes coletivos e compartilhados embasados teoricamente e condizentes com as situações práticas cotidianas, em conformidade com as demandas sociais, as quais, inevitavelmente, conformam-se em uma rede complexa não somente composta por elementos vinculados às individualidades, mas à realidade econômica e mercadológica, que interfere consideravelmente na vida dos sujeitos que vivenciam o conhecimento em contexto de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**.13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORGES, E. F. do; SILVA, W. M. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. **DELTA**. 35-3, 2019. p. 1-24. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350308>. Acesso: 05 ago. 2021.

BRENTANO, L. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. *In*: MEGALE, A. (org.): **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. v. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 124-136 Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luciana-Brentano-2/publication/343587295_Livro-_Desafios_e_praticas_na_Educacao_Bilingue_-_2/links/5f33de4ba6fdcccc43c24fc1/Livro-Desafios-e-praticas-na-Educacao-Bilingue-2.pdf#page=48. Acesso: 08 ago. 2021.

GHEDIN, E., Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica**. São Paulo: Cortez. 2006. p. 129-150.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University. 2008.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**. v. 39, n. 148. p. 73-84, dez. 2015. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

MALEY, A. The teacher's sense of plausibility. **Training, language and culture**. vol. 2. n. . 2018. p. 23-37. Disponível em: [https://rudn.tlcjournal.org/archive/2\(1\)/2\(1\)-02.pdf](https://rudn.tlcjournal.org/archive/2(1)/2(1)-02.pdf)Acesso: 05 ago. 2021.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **ReVEL**. v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso: 08 ago. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRABHU; N. S. There is no best method - Why?. **TESOL Quarterly**. vol. 24, n. 2. 1990. p. 161-176. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>. Acesso: 05 ago. 2021.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e o ensino de línguas. **SIGNO**. v. 35, n. especial. jul.-dez. 2010. p. 145-153. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1426/1207>. Acesso: 08 ago. 2021.

SALGADO, A. C. P.; MATOS, P. T.; CORREA, T. H.; ROCHA, W. I. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: Congresso Nacional de Educação / Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 9/ 3. 2009. **Anais eletrônicos**. PUCPR, 2009. p. 8042-8050. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf. Acesso: 08 ago. 2021.

SUANNO, M. V. R. Didática transdisciplinar emergente. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática e formação de professores**: complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Sulina. 2013. p. 23-49.

CAPÍTULO 10

O DIA-A-DIA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NA INTERSECÇÃO ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia Cruz²¹

INTRODUÇÃO.

Um dos grandes óbices encontrado no sistema escolar, bem como na sociedade como um todo, é o convívio com as diferenças por não se conceber que ideias e comportamentos diferentes podem ser um componente significativo para o desenvolvimento de um ambiente fecundo para tocas de conhecimento e aprendizado. Freire (s.d) nos diz que quanto mais diferentes de nós forem as pessoas, maiores as chances de terem aquilo que nos falta.

Assim sendo, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) busca a valorização do processo de inclusão dos alunos segundo o conceito de cidadania, que os reconhece nas diferenças e na participação social tendo como princípio a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino com base nos princípios dos direitos humanos na busca de congruar conceitos de igualdade e diferença.

A educação inclusiva de pessoas com deficiência no espaço educacional exige um olhar atento visto que, conforme aponta Riva (2008), objetiva questões sociais, éticas e políticas fundamentais para a formação do sujeito cidadão, desta forma, o sistema educacional de ensino

²¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Professora do Município de São Paulo.

deve estar organizado adequadamente para o atendimento a todos os educandos em todos os níveis do ensino, de forma igualitária afim de debelar a exclusão. Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas, em cada unidade educacional, devem possibilitar um currículo comum a todos, mas contemplando a necessidade específica de cada aluno (BRASIL, 2008).

De acordo com Pasian, Mendes, Cia (2017), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ambiciona o atendimento escolar de alunos ainda despojados de direitos de acesso à educação básica, que abarca o Público-Alvo da Educação Especial²².

Mesmo que a educação de surdos esteja inclusa no público alvo da educação especial, os alunos surdos apresentam peculiaridades linguística que os diferem e exigem especificidades educacionais, isso posto, conforme aponta Campos (2014), a inclusão para surdos fomenta demasiada inquietação para toda comunidade surda²³, bem como para a comunidade educacional envolvida, apontando a educação bilíngue como a mais adequada.

Desta forma, podemos constatar uma divergência entre a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue para Surdos, ambas em vigor no nosso país, ocasionando vicissitudes no processo educacional dos surdos.

A Política Nacional de Educação Especial preconiza a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, entre eles os alunos surdos, apresenta em sua defesa a justificativa do direito de todos à educação. Segundo Thoma e Kuchenbecker (2011, p.182) a educação inclusiva apresenta-se “ [...] como uma questão de justiça social, de reparação de

22 O Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial define como Público Alvo da Educação Especial os Alunos com deficiência, Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, Alunos com altashabilidades/superdotação. Ministério da Educação, Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2008. Encontrado em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> acessado em 24/07/2021

23 A comunidade surda, no que concerne à comunidade escolar, constitui-se pelos alunos surdos, suas famílias, professores surdos, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras (CAMPOS, 2014).

injustiça e de eliminação de forma de exclusão produzida ao longo do tempo em muitas sociedades”; logo, apresenta como princípio fundamental para a educação de surdos o convívio com os ouvintes.

Já a Educação de Surdos em uma Perspectiva Bilíngue, com o apoio da comunidade surda que apresenta, historicamente, um movimento de luta, em busca do reconhecimento legal de sua língua e por uma educação que respeite sua condição linguística diferenciada, assim, possibilitando sua inserção social enquanto cidadão brasileiro (LODI, 2016), propõe que haja o respeito não só pela língua mas também pela cultura e história da pessoa surda através de currículo, metodologias e práticas adequadas a esta comunidade, indicando as escolas ou salas de educação bilíngue - onde haja a presença de profissionais surdos com a intenção de que estes se tornem modelos e pares linguísticos.

Resultante desta luta pelos direitos linguísticos, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), reconhece a Libras, bem como outros recursos de expressões a ela associados, como meio legal de comunicação e expressão. A lei afirma ainda que a Libras se constitui como sistema linguístico de natureza viso-motor de transmissão de ideias e fatos, apresentando gramática própria, provindo de comunidade de pessoas surdas brasileiras. Todavia, esta não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Reafirmando a educação bilíngue como a mais adequada para surdos, temos nas pesquisas, conforme aponta Lacerda (2006), resultados de que nos traz uma quantidade significativa de surdos apresentarem menor desempenho acadêmico comparativamente ao aluno ouvinte considerado a semelhança inicial de suas capacidades cognitivas o que revela uma realidade diferenciada do proposto no documento supracitado e aponta para a ânsia de ações que favoreçam o desenvolvimento pleno desses alunos oferecendo-lhes as mesmas oportunidades, ou seja, a educação bilíngue.

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Lei nº 10.436 de 24. de abril de 2002), regulamentada pelo Decreto nº5.626. de dezembro de 2005 oferecem uma proposta bilíngue cuja Libras apresenta-se enquanto primeira língua (L1) e o português na

modalidade escrita como segunda língua (L2) assim, deverá ser ofertada pelo poder público com a finalidade de difundir como comunicação objetiva e presente na comunidade surda.

Os espaços educacionais específicos para o ensino, conforme proposto pela comunidade surda brasileira, exigem uma mudança abrupta de paradigma; muda-se o foco educacional da audição ausente na orelha do surdo para a competência linguística e para o potencial cognitivo que o surdo tem; o que significa oferecer a oportunidade de acesso real e concreto a todo tipo de conhecimento construído e alcançado pelo ser humano. Em síntese, uma escola bilíngue erguida sobre os princípios norteadores na proposta que ora se apresenta tem como consequência a verdadeira inclusão dos surdos na sociedade. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p.161).

Moura (2013) apresenta os problemas linguísticos dos alunos surdos por terem acesso tardio à língua de sinais, motivo pelo qual ressalta a educação bilíngue como direção para evitar ou minimizar esse atraso.

Para Lacerda, Abreu e Drago (2013) escola bilíngue define-se como sendo aquelas onde se apresentem duas línguas no contexto escolar e refletem a respeito da existência de muitas escolas contendo esta composição, contudo nos pares linguísticos entre línguas orais e não em línguas de modalidades diferentes, como no caso da Libras e da Língua Portuguesa.

Os propósitos da educação bilíngue são mais abrangentes, na medida em que, para além da questão das línguas, concentram-se também em ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos responsáveis e globais, vivendo no entremeio de culturas, indo de encontro, assim, ao paradigma das fronteiras culturais que se veem normalmente bem estabelecidas no ensino tradicional. Os objetivos gerais da educação bilíngue

apresentam-se, assim, fundamentais no processo educacional de imigrantes, refugiados, povos indígenas, crianças de diferentes países asiáticos e africanos, surdos, etc. (NORA, 2016, p.43)

Fernandes e Moreira (2014) ressaltam a importância do trabalho não só da língua de sinais, mas também dos aspectos culturais, segundo as autoras, “A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar” (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

[...] educação bilíngue para os surdos determina a necessidade de os educadores apresentarem um novo olhar sobre a situação linguística uma vez que para estes alunos há a necessidade do uso de duas línguas em modalidades distintas circulando no mesmo ambiente escolar, o que impõe práticas pedagógicas bilíngues, assim sendo atenta-nos que além das práticas em si, é necessária uma atenção especial, no que se refere às concepções axiológicas envolvidas nessa prática. (CRUZ, 2019, p.19)

Assim sendo presumimos que a educação bilíngue objetiva a garantia ao sujeito surdos do direito pleno ao desenvolvimento linguístico em Libras e ao ensino- aprendizagem tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa na modalidade escrita, duas línguas com estrutura e funcionamento diferentes.

Considerando que nossos pensamentos não se dão por palavras e por orações isoladas, mas, ” assimilamos uma língua somente em forma de enunciados ”, por meio das interações verbais” (Bakhtin, 2006), motivo pelo qual acreditamos que não se deve ensinar uma língua através de palavras e frases na busca da estrutura gramatical correta, enfim, pelo ensino de regras, todavia o ensino deve se dar na interação verbal entre sujeitos mediante o uso real que se faz da língua.

Para que L1 e L2 sejam construídas reflexivamente constituam ponte para uma relação dialógica, é necessário que ambas tenham prestígio e função no ambiente escolar. O poder das palavras em português mantém-se indiscutível nos discursos, tanto ouvintes quanto surdos, tornando inferiores os sujeitos que não os dominam. (FORMAGIO; LACERDA, 2016, p.180).

Em concordância com Gesueli (2006), não representamos o mundo linguisticamente a partir das significações que fazemos dele, mas sim é a significação que damos ao mundo que se constitui pela própria linguagem mediada pelos signos em relações onde, primeiramente se dá a partir da mediação com o outro e posteriormente nas relações consigo mesmo:

Desde a minha infância que considerei as palavras como uma coisa bizarra, E digo bizarra pelo que inicialmente continham de estranho. O que queria dizer aquela mímica das pessoas à minha volta, com a boca num círculo ou esticada em diferentes caretas, os lábios formando trejeitos esquisitos? Eu <<sentia>> a diferença quando se tratava de zanga, de tristeza ou de alegria, mas o muro invisível que me separava dos sons correspondentes àquela mímica era ao mesmo tempo de vidro transparente e de betão. Imaginava encontrar-me dum lado desse muro e os outros, de igual modo, do outro lado. Quando eu tentava reproduzir a sua mímica como um macaquinho de estimação, continuava a não ser palavras, mas letras visuais. Por vezes ensinavam-me palavras de uma só sílaba, ou de duas sílabas, como <<papá>>, <<mamá>>, <<tátá>>. Os mais simples conceitos eram ainda mais misteriosos. Ontem, hoje, amanhã. O meu cérebro funcionava no presente. O que queria dizer o passado e o futuro? Quando compreendi, com o auxílio de gestos, que

ontem significava atrás de mim e amanhã à minha frente dei um salto fantástico. Tratou-se de um progresso imenso, que aqueles que ouvem têm dificuldade de imaginar, habituados como estão desde o berço a entender palavras e conceitos repetidos exaustivamente, sem mesmo se darem conta. Em seguida apercebi-me de que outras palavras designavam pessoas. Emmanuelle, era eu. Papá, era ele. Mamá, era ela. Maria, a minha irmã. Eu era Emmanuelle, existia, tinha uma definição, por conseguinte, uma existência. Ser alguém, compreender que se está vivo. A partir daí pude dizer <<EU>>. Anteriormente eu dizia <<ELA>> quando me referia a mim própria. Procurava o meu lugar neste mundo, quem eu era, e porquê. Encontrei-me. Chamava-me Emmanuelle Laborit. (LABORIT. 2000.p.11)

Com base nas palavras de Laborit, constatamos a necessidade da língua de sinais para o surdo estruturar seu pensamento, compreender e interagir com o mundo em que vive e a necessidade do convívio com outros surdos para a formação de sua identidade e manifestação de sua cultura e desenvolver-se cognitivamente em condições equivalente ao desenvolvimento do ouvinte.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO DIA-A-DIA.

Nas escolas bilíngues para surdos ou salas bilíngues o par linguístico configura-se entre a Libras, uma língua vasomotora com estrutura gramatical e funcionamento próprio e a língua portuguesa de materialidade oral e escrita.

Este contexto bilíngue é completamente atípico de outros contextos bilíngües estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. Descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos (QUADROS, 2005,

p.29).

Segundo os preceitos da educação bilíngue para surdos presentes na Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, a Libras deve ser trabalhada como L1(primeira língua), língua de comunicação e instrução enquanto a língua portuguesa, oficial no país, como L2 (segunda língua) apenas na modalidade escrita, mas, a forma como deve ser feito o trabalho não está definida, não encontramos um currículo único federal ou estadual para o ensino de Libras como L1 tão pouco o de português L2 e, mesmo nos municípios em que há, como por exemplo o de São Paulo ainda podemos encontrar práticas docentes não congruentes ao ensino de L1 e L2.

[...] a tentativa de se educar crianças surdas a partir de métodos e estratégias de ensino estruturadas para crianças ouvintes tem se mostrado, ao longo dos anos, ineficaz, fato que se verifica em qualquer lugar do mundo, em que a educação do surdo seja ministrada restritamente em língua nacional. (ALMEIDA, 2016, p.24).

Por haver diferentes definições em relação a L1, L2 e LE (língua estrangeira) adotaremos como L1 a definição de Silva (2017) sendo a língua adquirida de forma natural através das interações sociais apresentando-se como base para elaborar conhecimento de mundo, constituir valores pessoais e sociais, e elaborar o desenvolvimento linguístico e cognitivo, que se manifestará como alicerce tanto para o aprendizado de outras línguas como para todas as naturezas de conhecimento.

Assim sendo, pode-se considerar como primeira língua, em conformidade com Silva (2017), não só a primeira língua que se aprende e através da qual - se identifica como falante nativo ou, aquela adquirida com a família em contexto informal, mas também a língua que, por favorecer o conhecimento de mundo e o desenvolvimento linguístico e cognitivo, será

a mediadora no processo de construção do conhecimento de si e do mundo ou ainda, a língua de maior domínio e utilizada de forma mais confortável - pois é através dela que o sujeito irá se reconhecer. (Cruz, 2019, p.67)

Como L2 e LE podemos considerar toda língua aprendida que não seja a L1. Pode ser adquirida tanto dentro como fora da sala de aula, mas é preciso o domínio total ou parcial da L1. Pode apresentar função comunicativa tão importante quanto a L1 no ambiente onde o falante está inserido, podendo ser língua de escolarização, adquirida formalmente ou informalmente. O que difere a L2 e a LE é que a primeira se designa necessariamente à comunicação, por meio de contato social, participativo e generalizado, ou seja, com função comunicativa real enquanto a segunda é aprendida e utilizada em situações não reais de comunicação.

[...] uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. (SPINASSÉ, 2006, p.6).

Lança-se assim o grande desafio da educação de surdo, *o letramento/alfabetização na L2 para alunos surdos*, tendo em vista que muitos surdos, pesquisadores da área e educadores consideram a Libras uma língua ágrafa e crêem na possibilidade da filmagem como substituição do registro escrito dos surdos.

A filmagem, apesar de apresenta-se como um recurso vastamente utilizado na educação de surdos como forma de registro, não pode ser apresentado como um modo substituto do texto escrito, pois a filmagem irá corresponder a oralidade, ainda, conforme apresenta Hulst e

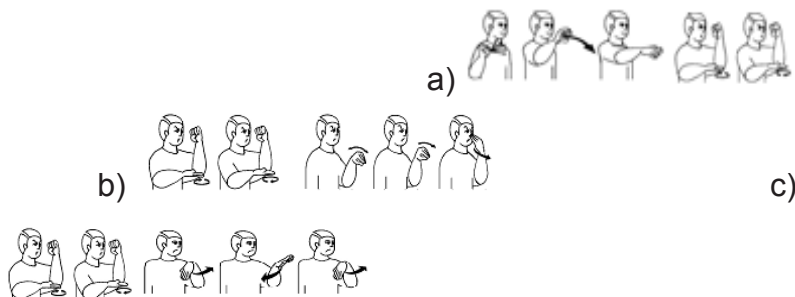
Channon (2010, p,8) a gravação poderá se aproximar do enunciado real em diferentes graus, uma vez que pode variar quanto ao grau de veracidade pois a “gravação é a non-analytic representation of the perceptible side or form of a linguistic utter-uma representação não-analítica do lado ou forma perceptível de uma linguagem lingüística”. Segundo os autores, a notação apresenta-se inversamente à gravação por abstrair dos eventos linguísticos, deliberadamente, a escolha de anotar ou simbolizar alguns elementos pertencentes, na maioria dos casos, de um sistema analítico

Silva (2009) apresenta o processo de leitura e escrita como interligados e apresentam-se como estimulante para o pensamento. A escrita caracteriza-se, entre outros aspectos, por ser estratégia para a construção de significados, facilitando o resgate de informações armazenadas na memória, além de desenvolver a criatividade e a fomentar, por meio de expressões de sentimento, fantasia e humor. Ler é interpretar com base no conhecimento de mundo, nas cresças e valores.

O texto sinalizado pode levar o surdo a compreendê-lo, uma vez que o interpreta na língua de sinais, mas o impede de vivenciar as estratégias de leitura, entre elas as apresentadas por Menor, Santos e Souza (2002): a) Estratégia de seleção, onde nosso cérebro filtra os índices uteis descartando o que se apresenta irrelevante; b) Estratégia de antecipação onde, através de suposições e informações explícitas pode-se prever letras, palavras e significados que estão por vir; c) Estratégia de inferência onde apreendemos informações não explícitas no texto, para essa estratégia, o contexto é fundamental, oferecendo elementos para a interpretação do texto ou para induzir as intenções do autor; d) Estratégia de verificação é um processo inerente à leitura onde se constata ou não a validade das demais estratégia.

Encontrar-se, como tentativa de fornecer ao surdo uma inscrição, a apresentação do texto utilizando-se do desenho da sinalização como forma de registro, podendo ou não seguir a estrutura da Libras, tal qual encontramos a seguir:

“Joga fora seu ciúme”²⁴



Contudo, esse tipo de registro não tem potencial para ser comparado a um texto escrito pois, além de não apresentar abstrações, apresenta-se tal qual uma foto de cada sinal podendo ser comparado a uma filmagem em pausa, segundo Brentari (2010), uma filmagem seleciona todos os dados presentes em um enunciado permanecendo-se próxima do enunciado real, sendo uma representação não analítica no sentido perceptível ou forma de uma linguagem.

Frente a tal desafio, buscado a forma como os surdos significam diferentes signos para tornar ensino-aprendizagem da leitura e escrita, de fato, produtivo e inclusivo para alunos surdos numa perspectiva discursivo-dialógica considerando a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem com a crença de que a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo.

O trabalho apresentado neste artigo, consiste na observação e análise de uma atividade de leitura e compreensão de um texto poético realizada por alunos surdos do ensino Fundamental II de uma escola Bilíngue no município de São Paulo, nas aulas de Português e Libras, ambas ministradas pela mesma docente, fluente em ambas as línguas.

24 Na letra A os sinais estão na ordem do português podendo ser traduzido como: *Joga fora ciúmes*; enquanto nas letras B e C apresentam-se na estrutura da Libras, podendo ser traduzidos, respectivamente como: *Ignore o ciúme* ou *Ciúmes, deixa para lá*.

Tal escolha se deu por crer que nessa fase da escolaridade os alunos já teriam a aquisição de libras, contudo o grau de fluência não se apresentava de forma homogênea.

Na sondagem de leitura foi possível observar que a língua utilizada na leitura pelos alunos em sala, aproximava-se do português sinalizado, ou seja, os sinais da Libras substituindo as palavras do português, muito diferente da Libras utilizada em situações informais. A leitura resumia-se a decodificação de palavras e os textos eram vistos pelos alunos apenas como aglomeração de palavras.

Na escrita observou-se a dificuldade para a escrita de palavras simples de uso diário sendo solicitado ao educador a soletração datilológica. Os textos produzidos não apresentavam preocupação com a transição de ideias, não havendo estrutura, coerência e coesão, apenas palavras soltas e frases com estrutura simples.

Tal cenário demonstrava um ensino de língua através de regras e não dialogicamente. A Libras parecia estar presente como uma forma de atingir o português e não com o valor linguístico que lhe cabia. Observando os métodos de leitura reproduzidos em sala de aula, constatamos que os alunos buscam fazer a correspondência palavra e sinal tal qual ocorre na relação da palavra com a oralidade, uma herança educacional errônea que se perpetuou no ensino de português para surdos, um ensino de decodificação de palavras e não de tradução de uma língua para outra.

Fatos semelhantes ao da leitura foram encontrados na escrita desses alunos. Os textos produzidos não apresentavam preocupação com a transmissão de ideias, não havia estrutura, apenas palavras soltas e muitas eram escritas a partir da digitação (os alunos davam o sinal e digitava-se a palavra correspondente utilizando o alfabeto manual ou digital, isto ocorreu nas palavras gosto, animal, sonhos).

Após a sondagem inicial, iniciamos o trabalho com Linguagem, Língua, Modalidades das Línguas e, utilizando vídeos de músicas e histórias no You Tube com interpretação em Libras, sendo que algumas interpretações, na realidade, eram em português sinalizado, mantendo a estrutura do português, nesses vídeos, ficava difícil compreender a mensagem. Já nos que apresentavam uma boa interpretação e mantinham a estrutura da Libras a mensagem era de fácil compreensão. Com

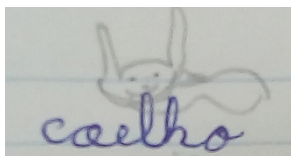
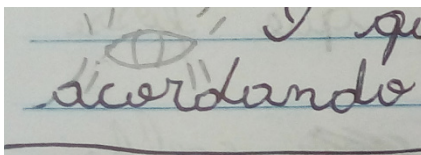
esse processo os alunos perceberam a diferença e começaram a solicitar uma interpretação das músicas ou histórias que estavam vendo e não se apresentavam em Libras, assim foi possível mostrar aos alunos que a leitura feita por eles de um texto equivalia aos vídeos em português sinalizado, uma mera transcrição das palavras para o sinal e que para, de fato lerem o texto, seria preciso traduzir de uma língua para outra. Estabelecemos, neste momento, que faríamos uma filmagem em Libras de uma música/poesia.

Foram trabalhados diversos gêneros textuais, alguns, com o propósito de trabalhar o sentido conotativo e denotativo das palavras e a exploração das figuras de linguagem.

Inicialmente, os alunos recorriam várias vezes ao dicionário buscando decodificar as mesmas palavras, ao perceberem que os usos de técnicas desenvolvidas anteriormente lhes facilitariam o trabalho, passaram a incorporá-las ao seu trabalho.

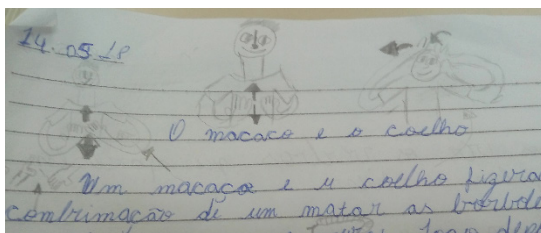
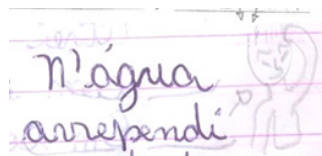
Por intermédio dos registros feitos pelos alunos, tornou-se possível avaliar a proficiência dos alunos em relação à Libras e ao Português. Os alunos que não apresentavam fluência tanto na Libras quanto no português, se valiam de desenhos representativos, os que apresentavam fluência apenas na Libras, desenhavam os sinais e os que já apresentavam alguma fluência em ambas as línguas utilizavam sinônimos, alguns relacionados ao léxico do português, outros ao léxico da Libras.

DESENHOS REPRESENTATIVO:

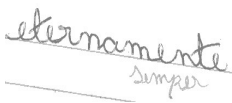
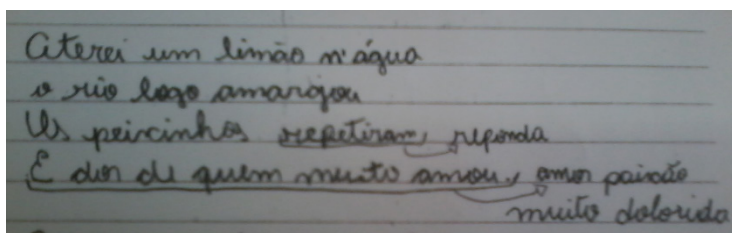
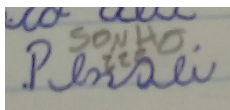
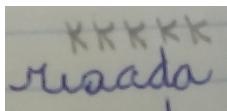
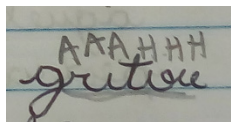


① Macaco e o coelho
Um macaco e um coelho fizeram
a combinação
de um matar as borboletas e outro
matar os colhos fogo

DESENHO DE SINAIS



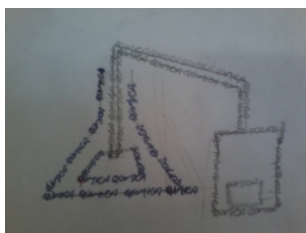
SINÔNIMO:



Os alunos foram expostos ao SignWriting um sistema de escrita visual direta de sinais que é capaz de transcrever as propriedades sublexicais das Línguas de Sinais. O trabalho com a gramática da Libras foi fundamental para que os alunos percebessem que uma Língua apresenta regras e que quando violadas interferiam na compreensão.

Após o trabalho com leitura, principiou-se o trabalho com a escrita de textos poéticos tendo como ponto de partida os poemas concretos

objetivando a perda do medo de escrever, os alunos passaram a brincar com as palavras e produzindo diversos trabalhos.



Posteriormente, alunos começaram a criar poemas seguindo os seguintes passos: a) Criação do poema em Libras; b) desenho do poema; c) escrita dos poemas em dupla, onde o aluno fazia o seu poema e o colega o escrevia; d) reescrita dos poemas com negociação das melhores palavras a serem usadas para se manter o sentido, essa última parte foi realizada com a participação de todos s alunos, da docente responsável e de um instrutor surdo.

Para finalizar o trabalho, os alunos participaram de dois eventos para apresentação dos poemas, sendo o primeiro no MAM (Museu de Arte Moderna em São Paulo) ainda durante o processo de reescrita dos poemas e o segundo, já com os poemas finalizados. no Slam do Corpo no Sesc Pinheiros também em São Paulo, um evento cultural promovido pelo Corposinalizante .

CONCLUSÃO

A proficiência em Libras, é um fator primordial para os alunos surdos lerem o texto com maior autonomia e baseiarem-se na busca da compreensão ao utilizarem estratégias de leitura como antecipação, inferência e verificação.

As situações didáticas de ensino da Língua Portuguesa para esses alunos devem objetivar a interação sociolinguística baseando-se nas práticas sociais de uso em seus diversos gêneros através das práticas de comunicação em Libras, Leitura e Escrita. O diálogo entre os alunos favorece o compartilhamento de suas hipóteses com a possibilidades de confrontá-las e assim, gera abertura para entender o mundo e se fazer entender, promovendo possibilidades de interagir com o outro e adquirir novos conhecimentos pois, todas as situações que envolvem o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo precisa ser vivenciadas primeiramente em Libras para que possibilitem a construção de significados simbólicos e socioculturais.

Com o trabalho desenvolvido, pode-se pensar em novas propostas para o ensino da segunda língua para alunos surdos, refletindo sobre as diferenças que há entre o ensino do Português como segunda língua para falantes de outra língua também na modalidade oral e para os surdos, falantes de outra língua na modalidade gestual-visual ou visual-espacial.

Os estudos sobre a Libras e seu ensino como L1 ainda são precários e, se pretendermos tornar os alunos surdos proficientes na Língua Portuguesa, é de extrema necessidade torna-los fluentes e conhecedores do funcionamento da Libras, a língua que lhe será base para o aprendizado das demais línguas. Por muito tempo usou-se a Libras como meio para se acessar o português escrito mas devemos entendê-la como o meio de acesso para a sua cultura e identidade, através da qual irá construir os seus, conhecimentos saberes, entre eles, a escrita da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. L.. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras.** 2016. 241f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, Educação Especial, São Carlos - SP, 2016. Disponível em: < https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=707c9f298e&view=att&th=15c113204834e459&attid=0.1&disp=safe&realattid=3e33f65b69dfb9d3_o.1&zw > . Acesso em: 16 jun. 2021.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacaoespecial.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2021.

Lei nº 10.436, de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de abr. de 2002. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 22 jul. 2021.

Decreto 5.626, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. de 2005, Sessão 1, p. 28. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005decreto/d5626.htm> Acesso em: 22 jul. 2021.

CAMPOS, M. L. I. L.. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L.F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFScar, 2013, v. 1, p. 37-61.

CRUZ, M., **Orientações Curriculares Para O Ensino de Português Para Surdos: Análise De Documento Do Município De São Paulo**, São Paulo, 2019.

FERNANDES, S., MOREIRA L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro** *Educ. rev.* [online]. 2014, n.spe-2, pp.51-69. ISSN 0104-4060. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

GESUELI, Z. M.. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 162f. Tese (Doutorado)

- Educação da Universidade Estadual de Campinas, Psicologia, Campinas – SP, 1998. Disponível em :<www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&id_t=artc&cat=13&idart=32>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LABORIT, E. (2000). *O Grito da Gaivota, biografia de uma surda profunda, do berço ao exito nos palcos do teatro frances*. Lisboa: Caminho.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 1, p.65-80, 2013. ISSN 1517-9702. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v39_n1/v39n1a05>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S.. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 1, p.65-80, 2013. ISSN 1517-9702. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v39_n1/v39n1a05>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LODI, A. C. B.. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MENDES, E, G; CIA, F; CABRAL, L, S, A. Inclusão e os Desafios para a Formação de Professores em Educação Especial. **Revista brasileira de educação especial**, v 22, 82

espec, no.2 Marília Apr./June 2016. ISSN 1980-5470 Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000200012>>. Acesso em: 15 jun. 2021

MOURA, M. C. de . Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. red.São Carlos, SP: EdUFSCar,

2013, v. 1, p. 13-26.

NORA, A. B.. **Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue.** 2016. 251f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Linguística Aplicada, Campinas – SP, 2016. Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/15e8734e37e96f8b?projector=1>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

RIVA, R. M. S. Direito à educação: condição para a realização da plena cidadania. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário FIEO, UNIFIEO, Osasco, 2008.

BRENTARI, D., **SIGN LANGUAGES**, , Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York ,July 2010, Cap. 8 - Notation systems Harry van der Hulstn and Rachel Channon.

FORMAGIO, C.L.S; LACERDA C. B. F, **Práticas pedagógicas do Ensino de Português como segunda Língua Para Alunos Surdos no Ensino Fundamental**, in Escola e Diferença: caminhos para educação de surdos. 2016

HULST,V.DER H. e CHANNON, R Notation_Systems_1 Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/265041660_> Acesso em 15. jul/2021

MENOR, M. A. DA S. , SANTOS, M. E. DOS , SOUSA, M. G. DA S., **Vivências de Algumas Estratégias de Leitura: Experiência Realizada Num Grupo de Formação de Professores Alfabetizadores** , 2002 Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_13_2002.pdf > Acesso em 22.jul. 2021

NASCIMENTO, L. R. S. e Costa, E. da S.,**A Importância da Escrita da Língua Brasileira de Sinais Por Meio Do Sistema SINGWRITING** Disponível em < <https://eventos.Set.edu.br/index.php/enfope/>

[article/view/1838](#) > Acesso em 28.jun. 2021

SILVA, F. I. da, **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: *Signwriting*** Disponível em <http://www.cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Silva_Analisando_processo_leitura_possC3ADveescrita_LBS_Signwriting_2009.pdf> Acesso em 28.jun. 2021.

SILVA, C. M. O.. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras - Libras da UFG.** 2017. 298f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Letras e Linguística, Goiânia – GO, 2017.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/00639062.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

QUADROS, R. M. DE. **O bi do bilingüismo na educação de surdos** In: Surdez e bilingüismo.1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

THOMA, A.S.; KUCHENBECKER, L. G.. Processo de In/Exclusão de Surdos Down em uma escola de surdos. In THOMA, A. S. E HILLESHEIM, B.. **Política de inclusão Gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2011, p. 347-361

CAPÍTULO 11

ENSINO REMOTO E ATUAÇÃO DE ESTAGIÁRIAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Amanda Monithiele Vieira Costa²⁵
Lorena Fernandes Souza²⁶
Profa. Dra. Fabiana Cia²⁷

RESUMO

No contexto de ensino remoto, a atuação com os alunos torna-se um desafio, fazendo-se necessário repensar algumas práticas pedagógicas a fim de proporcionar aprendizagem. Dessa forma, o presente relato teve como objetivo expor algumas atividades assíncronas realizadas pelas estagiárias do curso de Educação Especial em colaboração com a professora da sala comum durante o ensino remoto a uma aluna público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculada na educação infantil. Durante esse período de estágio, foram elaboradas diversas atividades, levando em consideração as necessidades e interesses da aluna e as propostas de atividades para toda a turma. Um dos focos principais, foi o ensino da relação numeral e quantidade. Diante das atividades realizadas, notou-se que a aluna adquiriu alguns conhecimentos, passando a compreender melhor a relação numeral, a noção de quantidade e o reconhecimento de alguns numerais. Vale salientar, que a presença da

25 Graduada em licenciatura em Educação Especial-UFSCar

26 Graduada em licenciatura em Educação Especial-UFSCar

27 Professora do curso de licenciatura em Educação Especial-UFSCar

família como mediadora desse processo de ensino-aprendizagem foi de suma importância. Isto posto, nota-se que é possível adotar estratégias e práticas pedagógicas que contribuirão para a escolarização do aluno durante o ensino remoto.

Palavras-chave: Educação Especial; Estágio; Atividades assíncronas; Ensino remoto

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é de suma relevância para a formação do futuro profissional, visto que permite colocar o estudante em contato com a prática, podendo assim, relacionar com a parte teórica proporcionada pela universidade. Muitas vezes, o estagiário se depara com situações que o fazem refletir não só sobre sua ação, mas também, nas ações do educador.

Devido a pandemia, o ensino nas escolas e instituições não estava sendo realizado presencialmente. No dia 30 de janeiro, a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) devido ao surto do novo coronavírus (COVID-19) e no dia 11 de março de 2020 foi considerada como uma pandemia (OPAS/OMS, 2020). Com isso, as pessoas tiveram que manter distanciamento para evitar o contágio e a disseminação do vírus. Sendo assim, foi preciso uma reorganização do sistema educacional para que fosse possível atender às necessidades educacionais dos alunos. Toda essa situação gerou alterações na vida das pessoas, em relação à rotina, hábitos, convívio, trabalho e obrigações. Diante desse cenário, foi preciso adotar formas de se comunicar e interagir, para isso, vêm sendo utilizadas as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) que também possibilita o ensino de forma não presencial (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Considerando o contexto atual, é importante frisar que com a pandemia, os professores tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas, adotando novas estratégias e métodos para atender as necessidades dos alunos e proporcionar acesso ao conhecimento (VALLE; MARCOM, 2020). Segundo Abreu (2020), o apoio da família nesse momento de ensino remoto é muito importante, uma vez que ela se torna mediadora

no processo de ensino- aprendizagem do aluno, contribuindo na realização das atividades.

Diante desse contexto, o estágio supervisionado em Educação Especial ocorreu de forma não presencial com atividades assíncronas, visto que as aulas foram suspensas devido a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Assim, as interações com a aluna, família e professoras ocorreram de forma *on-line*, por meio do *WhatsApp*. Para Lopes e Vas (2016) o *WhatsApp*, devido ao grande número de usuários e por suas funcionalidades, pode se tornar uma ferramenta pedagógica importante para o processo de ensino-aprendizagem, desde que utilizada com determinada intencionalidade.

O estágio aconteceu durante o primeiro semestre letivo de 2021, a partir do mês de março, em uma Unidade de Atendimento à Criança (UAC) localizada em uma cidade de grande porte no interior do estado de São Paulo.

O estágio supervisionado realizado de forma remota é algo totalmente novo não só para as estagiárias, mas para todos os profissionais da educação, mostrando-se como algo desafiador, mas que possibilita uma gama de aprendizagem, permitindo o uso da criatividade e adoção de novas estratégias. Vários desafios estão presentes nesse processo, devendo, dessa forma, o estagiário colocar em ação aquilo que aprendeu no curso superior, tendo o apoio do professor orientador, que irá norteá-lo nessa jornada.

Portanto, o presente relato de experiência tem como objetivo expor algumas atividades assíncronas realizadas pelas estagiárias do curso de Educação Especial em colaboração com a professora da sala comum durante o ensino remoto, a uma aluna público-alvo da Educação Especial matriculada na educação infantil.

CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA

Devido a situação de ensino remoto, não foi possível realizar uma observação e avaliação mais sistemática com a aluna para obter informações sobre ela, sendo assim, a partir do que a mãe relatou para as estagiárias foram descritas as características dela.

A aluna Carla (nome fictício) tem cinco anos de idade e é diagnosticada com síndrome de Down. A síndrome de Down ou trissomia

21, é uma alteração cromossômica que possui algumas características fenotípicas, como união das sobrancelhas, base nasal plana, face aplanada, orelhas de implantação baixa, cabelo fino e dedos curtos. Também se caracteriza por déficit de desenvolvimento psicomotor, intelectual e atraso no desenvolvimento (BRASIL, 2013).

Em relação ao conhecimento acadêmico, a aluna reconhecia e discriminava algumas letras, identificava o número 1, porém não relacionava o numeral com a quantidade e apresentava dificuldade em assimilar os numerais. Também se percebia que ela conseguia se expressar emitindo suas vontades e desejos, expunha-se diante de outras pessoas, não se mostrando retraída. Ela interagia bem com outras crianças, sendo sociável. A coordenação motora fina estava em desenvolvimento, sendo necessário o auxílio da mãe na realização das atividades. A aluna demonstrava medo dos personagens das histórias infantis que a professora trabalhava com a turma. A mãe não soube dizer o motivo disso ocorrer.

A criança também estava adquirindo maior foco de atenção nas atividades. Em relação à linguagem, a criança conseguia verbalizar bem, embora algumas palavras eram de difícil entendimento.

No que se refere aos interesses da aluna Carla, ela gostava de assistir desenho animado, de realizar atividades que envolviam pintura, massinha de modelar, de ajudar a mãe nas tarefas da casa, e assistir TV.

O CONTEXTO DO ESTÁGIO

Durante a realização do estágio, as estagiárias tiveram a oportunidade de acompanhar a professora do Grupo 4 da educação infantil. A comunicação com a professora se dava por meio de conversas via *WhatsApp*. Por meio desse aplicativo, elas interagiam, compartilhando ideias, informações e sugestões. Havia uma boa relação de respeito e colaboração.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o processo de colaboração poderá passar por três estágios, sendo eles: estágio inicial, no qual a uma comunicação artificial; estágio de comprometimento, em que há uma maior frequência na comunicação; e o estágio colaborativo, que evidencia uma comunicação mais efetiva, sendo possível realizar um trabalho em colaboração. De acordo com os níveis de colaboração, foi possível perceber que, em relação a professora da sala comum e levando em consideração o contexto de estágio em um momento de

ensino remoto, a colaboração estava em um estágio de comprometimento, uma vez que a professora se mostrava aberta ao diálogo com as estagiárias, aceitando sugestões e ideias.

No que diz respeito a aluna que as estagiárias acompanhavam, não houve uma interação direta com ela, uma vez que, nesse contexto de ensino remoto na educação infantil, acaba tornando-se mais desafiador promover esse contato por meio de chamadas de vídeo, pois a criança tem mais dificuldade em manter a sua atenção e de se concentrar tendo que ficar sentada olhando para tela do celular por muito tempo, por conta disso, a interação ocorreu mais com a mãe.

Segundo Abreu (2020), o apoio familiar nesse momento de ensino remoto é muito importante, uma vez que a família se torna mediadora no processo de ensino-aprendizagem do aluno, contribuindo na realização das atividades. Sendo assim, as estagiárias, inicialmente, conversaram com a mãe da aluna para obter algumas informações sobre a criança e saber o que ela desejava que fosse ensinado a filha dela. Depois dessa conversa, levando em consideração as expectativas da mãe e o repertório da criança, algumas atividades foram desenvolvidas e enviadas para a mãe fazer com a aluna. A mãe também dava retorno quanto à realização das atividades, estabelecendo, assim, uma comunicação com as estagiárias que ficavam a par do processo de desenvolvimento e compreensão da aluna em relação às atividades propostas. A mediação da mãe da criança foi essencial para o desenvolvimento desse trabalho.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES ASSÍNCRONAS

A partir das demandas pedagógicas, da vida diária da aluna, os focos de interesse e habilidades relatados pela mãe, as estagiárias passaram a pensar em possíveis estratégias sob supervisão da professora da sala comum, sempre levando em consideração as possibilidades apresentadas pela professora orientadora do estágio.

Uma das estratégias para tentar chamar a atenção da aluna nas atividades, e incentivá-la a aprender os numerais de um até o cinco, foi incluir imagens ilustrativas de seus desenhos favoritos, mesclar atividades de pintura, para treinar coordenação motora fina, movimento de pinça para incluir pega no lápis, por exemplo. Além disso, toda vez que as estagiárias encaminhavam um arquivo de atividades ao longo

da semana, era reforçado a mãe que de alguma maneira ela expandisse a aplicabilidade das atividades no dia a dia de Carla, para estimular a associação entre o número e a quantidade em momentos da sua rotina.

Um das propostas pedagógicas da professora regente era trabalhar com as crianças a contação de histórias. A cada 15 dias um conto era escolhido para desenvolver atividades relacionadas a história por duas semanas. Porém, no primeiro encontro com a mãe, ela relatou que a aluna tinha medo dos personagens e não gostava muito de acompanhar contação de histórias ou tinha reação aversiva por conta do medo, inclusive, era motivo de preocupação e dúvida por parte da professora regente. Quando as estagiárias foram questionadas pela docente sobre o porquê disso ocorrer, elas alegaram que poderia ser um “trauma” a história com personagens “assustadores” como o lobo, por exemplo, e a maneira que isso foi apresentado à aluna.

A partir desse contexto, e pensando que cada história era trabalhada por um período de duas semanas, as estagiárias trabalharam da seguinte maneira: pediram à professora regente que enviassem a história escolhida para elas um pouco antes de ser encaminhada ao grupo no *WhatsApp* com os pais. Na primeira semana de circulação da história, as estagiárias enviavam um arquivo para a mãe pelo *WhatsApp* contendo somente imagens dos personagens da história, para apresentá-los à aluna, e outro com desenhos relacionados para colorir.

Depois que os personagens eram apresentados, na segunda semana era encaminhado um vídeo com imagens e narração da história. As estagiárias tinham como referência a história que a professora encaminhava no grupo dos pais, e reformulavam de modo que ficasse mais curta e objetiva. Outro fator que era levado em consideração, era o tempo do vídeo. Foram produzidos com duração entre um minuto e cinquenta segundos a três minutos e cinquenta segundos, para que a aluna conseguisse manter a atenção ao vídeo da história mesmo que por pouco tempo.

Para ter um *feedback* sobre a realização das atividades, após alguns dias dos arquivos serem encaminhados, às estagiárias perguntavam no grupo para a mãe se estava conseguindo desenvolver as atividades com a Carla. A mãe, retornava com fotos e vídeos da aluna realizando as atividades, e ressaltava o que não havia dado certo, o que funcionou, e as

dificuldades encontradas. Por meio dos vídeos, era perceptível notar a evolução da aluna com relação ao tempo de atenção e concentração nas atividades, na contagem, reconhecimento e associação de quantidade de alguns números, por exemplo.

Com relação aos vídeos de contações de história, a mãe comentou que a aluna prestava atenção, mas que às vezes não compreendia muito. Com isso, as estagiárias passaram a produzir vídeos ainda mais curtos para que fosse possível a compreensão da história. Um ponto positivo, foi que ela não demonstrou medo dos personagens, e o que ela mais gostou, foi a bruxa da história de João e Maria.

Quando as estagiárias recebiam os *feedbacks* da mãe, elas e as professoras, regente e orientadora, que também estavam presentes no grupo de *WhatsApp*, ressaltavam os pontos positivos do processo de aprendizagem da aluna, e davam dicas, se necessário, no intuito de estimular a mãe. A partir das devolutivas da mãe, as estagiárias analisavam e repensavam as estratégias utilizadas nas atividades, com o intuito de ampliar as habilidades e necessidades da aluna dentre as demandas apresentadas pela mãe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio na UAC, mesmo *on-line*, possibilitou às estagiárias conhecer um pouco da didática da professora e ter um contato maior com a família da aluna do estágio. Além disso, foi possível pensar em novas estratégias, recursos para que a aluna tivesse acesso ao conhecimento. Segundo Valle e Marcom (2020), com o ensino remoto, os professores precisaram repensar as suas práticas pedagógicas para que os alunos continuassem tendo acesso ao processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, é preciso usar não só o recurso tecnológico, mas também a criatividade, com intervenções eficazes para que o aluno consiga de fato aprender.

O estágio permitiu às estagiárias elaborarem diversas atividades com a utilização de vários recursos tecnológicos que possibilitaram a criação de vídeos, atividades impressas, abordando algumas histórias infantis trabalhadas pela professora e habilidades ainda não consolidadas pela aluna. Apesar das estagiárias não terem tido contato direto com a aluna, devido ao contexto atual de pandemia, o contato com a mãe da aluna

foi muito importante, para que elas pudessem conhecer um pouco mais sobre as necessidades e potencialidades da criança.

Durante o estágio, o trabalho com a professora da sala comum ocorreu por meio de troca de mensagens e chamadas de vídeo. Nesses momentos, dialogavam sobre o processo de aprendizagem da aluna e as atividades a serem desenvolvidas. A professora deu total liberdade para que as estagiárias pudessem fazer as atividades, propor sugestões, e ideias. Contudo, o trabalho foi desenvolvido somente com Carla e não com a turma toda, visto que era necessário trabalhar algumas especificidades da aluna.

Para que as estagiárias conseguissem desenvolver o seu trabalho de maneira adequada, as reuniões de supervisão com a professora orientadora foram importantes, pois foram apresentadas sugestões e propostas de atividades, sendo muito relevante, principalmente nesse momento de ensino remoto, em que vários desafios foram postos no decorrer do estágio.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bianca de Macedo. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p; 155-165, jul. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23705>. Acesso em: 29 mar. 2021.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**– 1. ed., 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 60 p. Disponível em: https://bvmsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, [S. l.], v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837>. Acesso em:

30 mar. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. A inclusão escolar com parceria da educação comum e especial: o modelo de ensino colaborativo ou coensino. In: _____. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e educação especial.** São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 45-67.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O Ensino de História na Palma da Mão: O WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. **Atas do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância.** São Carlos: UFSCar.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 139-153. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30754-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 28 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Organização Mundial da Saúde. COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). Folha Informativa, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Capítulo 12

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORMA REMOTA

Heloisa Miranda²⁸
Cleonice M. Tomazzetti²⁹

Resumo: Este trabalho trata-se de um relato de experiência de estágio na educação infantil realizado de forma não presencial devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia mundial da corona vírus. O objetivo do relato é discorrer sobre as experiências de um estágio não presencial, seus desafios e aprendizagens. As observações e inserções foram realizadas na UAC – Unidade de Educação Infantil da UFSCar. Conclui-se com este relato que os estágios de forma remota, apesar das suas dificuldades, e de certa forma alguns prejuízos em relação aos estágios presenciais, também tem muito a nos ensinar como futuros professores e podem nos orientar a construir nossa docência e nossa maneira pessoal de lidar com o ensino seja ela de forma remota ou presencial.

Palavras-chave: Relato de Experiência; Estágio Não Presencial; Educação Infantil; Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca relatar as experiências e aprendizagens obtidas na

28 Graduanda do curso de pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos.

29 Professora Orientadora do Estágio. DTPP/UFSCar.

disciplina “PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que tem por finalidade possibilitar aos alunos situações de inserção na educação infantil. No entanto, a pandemia a qual fomos atingidos no início de 2020 nos obrigou a adaptarmos a uma nova realidade e, conseqüentemente, nos levou à novas dinâmicas nas interações seja no trabalho, na faculdade ou qualquer outro contexto social que estávamos inseridos. Por isso, o estágio docente na educação infantil aconteceu de forma não presencial.

Através das inserções os alunos do curso de pedagogia tiveram a possibilidade de observar como tem sido a educação com o distanciamento social, como tem se desenrolado o cotidiano de professores e alunos, como tem sido os processos de aprendizagem, as relações e interações, as ações bem sucedidas assim como as dificuldades, tanto da docência quanto na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, serão apresentadas reflexões acerca de como tem sido essa experiência para todos os atores envolvidos nesse processo com base nos referenciais teóricos estudados, aliado às observações feitas na Unidade de Atendimento a Criança, mais conhecida como UAC, localizada dentro da UFSCar Campus São Carlos.

Apesar do distanciamento a UAC propôs uma prática bem próxima das crianças, dividindo os estagiários nas turmas para que pudéssemos observar de perto como tem sido o trabalho com as famílias de forma remota, também nos foi aberto a oportunidade de participar das atividades caso nos sentíssemos a vontade para isso. Também nos foi aberto o espaço de participar das reuniões pedagógicas com a equipe gestora e docentes da unidade.

Para que nossa formação no estágio seja completa é importante que além das intervenções em sala de aula com os alunos e a professora, também possamos ter esses momentos de discussão e reflexão coletiva. Assim destaca Felício e Oliveira (2008), a formação dos educadores deve ser baseada na reflexão pois é um importante espaço para criarmos nossa prática futura, é um “espaço fértil” para que possamos aumentar nossa bagagem e isso se intensifica ainda quando somamos as especificidades da docência em um cenário tão desafiador como o ensino remoto. Enquanto docentes, essa reflexão deve ser constante também, para que as práticas possam ser sempre reformuladas para uma melhor

adequação ao contexto em que o professor se encontra no momento.

A reflexão docente é fundamental no nosso processo de formação, enquanto estudantes ou professores, no sentido de melhorar as nossas práticas em sala de aula, para “aprendizagens mais profundas e significativas dos alunos” (TANCREDI, 2009, p.17). Quando refletimos, assumimos a autonomia frente ao nosso processo formativo.

Mas, “(Re)inventar a profissão docente em tempos de adversidade não é nada fácil, (re)inventar a nós mesmos e nossos modos de vida em situação de distanciamento social, também não é nada fácil, mas sim, é possível” (MONTEIRO, 2020, p.249). No entanto, esse processo de nos reinventarmos como professores não é recente, o “ser professor” é um processo que está em constante movimento, no sentido de que sempre há a necessidade de reflexão e adequação aos diferentes contextos e para diferentes finalidades. Exercer a docência não é um modelo fixo e imutável, é um exercício de mudanças. Para Reali e Reyes (2009) professores reflexivos são capazes de não só levantar problemas e questões sobre suas práticas, mas também encontrar soluções para eles, e pra isso, é preciso compromisso e engajamento.

CONTEXTO DO RELATO

Apesar de remotas, nossas inserções na UAC tiveram bastante proximidade com as famílias e as crianças, e pudemos ver de perto como tem sido o trabalho remoto e à distância para crianças pequenas. A sala na qual fui alocada é de crianças do grupo 4 que contam com cerca de 10 a 15 crianças no máximo e o contato com essas crianças é feito por meio do contato com os pais que intermediam a relação das crianças com a professora. Essa proximidade é viabilizada por dois grupos de WhatsApp, em um deles os pais mantem contato com a professora e enviam fotos das atividades realizadas, dúvidas, comentários; no outro são enviadas as atividades pela professora, e é fechado para conversas (somente a administradora – a docente – envia mensagens) para que fique mais fácil a localização dos arquivos. É visível que a relação das famílias com a escola e a professora é muito próxima e livre, pois os pais demonstram ser muito participativos e interessados na aprendizagem das crianças, se empenham em realizar as atividades, em separar materiais para as atividades síncronas e dar retorno das atividades realizadas postando seus

comentários e arquivos no grupo do WhatsApp.

De fato, a relação família-escola é uma parceria muito importante no processo de ensino e aprendizagem, e é muito significativo em diversos sentidos para a criança que seus responsáveis estejam envolvidos e se empenhem com sua aprendizagem junto com seus professores. Quando falamos de “ensino” remoto isso se intensifica ainda mais, uma vez que sem a colaboração dos responsáveis seria inviável que as propostas pedagógicas chegassem até as crianças e fossem recebidas e desenvolvidas.

Também tive a oportunidade de participar de dois encontros síncronos com as crianças, que aconteceram, os dois, em uma sexta a tarde através do Google Meet. Esses encontros começam com exercícios de Yoga ministrados por uma professora especialista, as crianças se sentem muito empolgadas com esses momentos e sabem muitos movimentos apenas da professora cita-lo. Algo que chama atenção nesses encontros é a liberdade em que as crianças tem de participar, de exporem suas ideias, contarem suas histórias e expressarem suas opiniões. Suas manifestações são sempre validadas, em nenhum momento elas são impedidas de falar, mesmo que suas motivações não sejam referentes a aula em questão, assim que começam a falar são prontamente ouvidas, a professora em nenhum momento interrompe ou pede que elas esperem, a não ser que algum amigo esteja falando.

Na educação infantil, em uma pedagogia participativa, o significado de docência é auxiliar e apoiar as crianças nos seus próprios processos de aprendizagem, pois a centralidade é da criança, e não do adulto. O professor deve motivar e proporcionar um ambiente intencional, organizado, deve ter a escuta ativa, para entender e valorizar a especificidade de cada criança. A identidade do professor toma forma no encontro com a criança pequena, a quem seu trabalho se destina. Dessa forma, o que constitui a identidade do professor é: a presença, é o encontro, a cooperação, é o diálogo, é principalmente a escuta, para compreender o que a criança diz e valorizar suas ideias.

Sabendo que na educação infantil as aprendizagens giram em torno da presença, das trocas e das relações que as crianças estabelecem com os outros e com o ambiente, não há como não pensarmos nos prejuízos que o ensino remoto traz para as crianças que estão nessa fase da vida. Mas a partir dessas experiências vemos que é possível tornar este um

momento muito valioso para as crianças também, e que mesmo distante é possível deixar a criança com autonomia para criar seus próprios processos de aprendizagem.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir destas experiências pudemos notar como é fundamental que a educação infantil esteja centrada na criança e na autonomia que ela tem em fazer escolhas, em criar situações e construir seus próprios conhecimentos. As crianças também são protagonistas de suas histórias, são seres sociais que se desenvolvem não apenas reproduzindo, mas também produzindo seus próprios modos de significação, e, assim como os adultos, produzindo cultura.

O que muitas vezes vemos, são as crianças pequenas sendo subestimadas e silenciadas, não sendo colocadas como principais agentes do seu processo de aprendizagem e sim como passivas a receber qualquer tipo de conhecimento que lhes é imposto. A tentativa de homogeneizar os alunos parece ser algo enraizado na educação e essa homogeneização parece acontecer ainda mais na educação infantil, pois muitos desconsideram que as crianças pequenas tenham experiências ou vivências significativas o suficiente para serem consideradas no processo educativo.

Mas a professora precisa compreender que a aprendizagem começa antes da criança entrar na escola, a aprendizagem escolar nunca começará do “zero”, a criança quando chega pela primeira vez na escola já carrega consigo uma série de experiências e significados. Ela é um ser social, que além de estar inserida em uma determinada classe e cultura ela também é produtora de cultura e significações, fatores que influenciam no processo de desenvolvimento desta criança e que determina a forma como ela vê o mundo.

Por isso, é fundamental que a postura do educador esteja voltada às necessidades da criança e além de coloca-la como centro de toda ação pedagógica. Isso, é claro, implica para o trabalho docente uma postura muito mais reflexiva e dinâmica, pois, considerando o fato de que cada criança é singular e essa individualidade precisa ser respeitada, o professor precisa se adaptar as constantes demandas que lhe são impostas.

CONCLUSÕES

A teoria se difunde bastante da prática. Há muitos saberes adquiridos na teoria que levaremos para nossas práticas docentes, no entanto há aprendizagens que só iremos adquirir na experiência de viver de fato a profissão. Assim, as experiências que nós, como estudantes, adquirimos em estágios são de extrema importância para nossa construção como professores, aumentamos nossa bagagem cultural e aprendemos a lidar com a complexidade de um cotidiano escolar, neste caso ainda mais complexo pelo ensino remoto.

Pelo fato de nossas experiências com estágios terem sido de forma presencial, nos ocorreu a ideia de que remotamente não seria possível ter as mesmas aprendizagens ou sequer seria possível realizar um estágio não presencial. Efetivamente, as aprendizagens não são as mesmas, nem poderiam ser. No entanto, as que adquirimos com esse novo modo de ensino nos foram tão significativas quando as que teríamos de forma presencial e com certeza possibilitaram nosso crescimento profissional e agregaram profundamente no nosso processo formativo.

Para nossa formação docente, estar em contato com novas experiências que agregam para nosso conhecimento é de extremo valor. Ler os textos nos traz um certo tipo de conhecimento, mas o diálogo nos possibilita aumentar essa compreensão para além das nossas subjetividades, passamos a compreender a resignificação que o outro deu a determinado assunto. Participar das reuniões, dos encontros com as crianças, ver o cotidiano de uma sala de aula possibilitou que adquiríssemos conhecimentos para além das linhas do texto, a teoria sendo vista na prática. Assim pudemos reavaliar qual nosso papel como educadores frente a diversidade que temos a nossa volta, como inserir nossos alunos com autonomia, de forma justa, para que todos se sintam parte do processo educativo.

REFERÊNCIAS

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, 3. Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. Revista Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível no Moodle.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)Inventar Educação Escolar no Brasil em tempos da Covid-19. Rio de Janeiro: **Rev. Augustus**, v.25, n. 51, p. 237- 254, jul./out. 2020

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Claudia R. Unidade 2. A reflexão e a docência. In. Reflexões sobre o fazer docente. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 25-37. Disponível em: [http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2749/1/ Pe_Reali_FazerDocente.pdf](http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2749/1/Pe_Reali_FazerDocente.pdf).

TANCREDI, Regina Puccinelli. Unidade 1: O que um professor precisa saber e saber fazer para ensinar: o desenvolvimento da competência profissional. In: TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**. São Carlos: Edufscar, 2009. p. 62.

Capítulo 13

LETRAMENTOS RURAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: COMUNICAÇÃO SOLIDÁRIA ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Prof.^a Dr.^a Cristiane Fontes de Oliveira³⁰
Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello³¹

INTRODUÇÃO

Pesquisas internacionais têm apresentado um conceito de “letramentos rurais³²” (CORBETT; DONEHOWER, 2017) como um conjunto de conhecimentos nos âmbitos teórico e prático sobre ensino de língua em contextos e/ou para pessoas dos campos, com o objetivo de promover suas sustentabilidades culturais, econômicas, sociais. Parte destes estudos defendem a concepção de que um ensino de língua às pessoas camponesas que não leve em consideração suas experiências geossociais pode gerar o que Paulo Freire (2005, p. 157-190) denominou de “invasão cultural”, ou seja, a imposição de modos de pensar e ser no mundo, em geral com traços eurocêntricos e urbanocêntricos, às populações historicamente subjugadas e oprimidas - como as populações constituídas pelos(as) assentados(as) e acampados(as) em luta por terra e por trabalho na agricultura familiar, dentre outras populações dos campos,

30 Diretora da EMEIF do Campo Eugênio Trovatti.

31 Professora titular do quadro docente da Universidade Federal de São Carlos, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas.

32 Optou-se por utilizar o termo “rurais” e não “do campo”, “camponeses”, para preservar a forma de uso internacional do conceito de “letramentos rurais”.

das águas e das florestas, vulneráveis às opções políticas liberais.

Entendemos que os estudos em “letramentos rurais” propõem teorias e práticas que têm se dedicado a pensar e a promover a “síntese cultural”, conceito também freiriano (FREIRE, 2005, p. 191-2013) que se refere ao contato intercultural, respeitoso e fraterno entre os povos, sem imposições de concepções e práticas culturais, com o qual os povos aprendem uns com os outros, construindo coletivamente saberes e ações em consensos e não por imposição, por meio da “unidade na diversidade” (FREIRE, 2014, p. 208-212). Esses estudos têm fundamento teórico na Pedagogia Crítica, principalmente nas proposições de Paulo Freire - em seus conceitos de “leitura de mundo e leitura da palavra” (FREIRE; MACEDO, 2013), bem como nos estudos do movimento denominado de “Novos Estudos do Letramento” e dos “Letramentos Críticos”, assim como nas reflexões da antropologia e sociologia rural, conforme explicam Corbett (2010) e Corbett e Donehower (2017), para pensar formas de ensinar a língua às pessoas dos campos, fundamentadas em teorias e práticas que levem em consideração as identidades camponesas, conhecendo-as, reconhecendo-as e empoderando-as para a suas atuações sociais cidadãs, críticas e ativas, sugerindo um tipo de “alfabetização-letramento dialógico³³”.

Dessa maneira, os letramentos rurais assentam-se em estudos de práticas discursivas em territórios rurais, de variantes linguísticas, de discursos que abordam os territórios e problemáticas vivenciadas nos territórios rurais, além de buscar compreender quais conhecimentos sobre as línguas e os discursos podem ajudar as comunidades camponesas em suas sustentabilidades e seus fortalecimentos cultural e social, propondo o exercício de tais saberes em atividades de alfabetização-letramento.

Considerado um subcampo de estudos por Corbett e Donehower (2017), as discussões sobre os “letramentos rurais” são quase inexistentes

33 “Dialógico(a)”, no contexto desta apresentação, em síntese, é considerado, com base em Freire (2005), como construção coletiva, em interação intersubjetiva entre as pessoas, de sentidos, concepções e condutas, por meio de “unidade na diversidade” (FREIRE, 2014), ou seja, da construção em diálogo de consensos com respeito às diferentes pessoas e suas distintas experiências, demandas e sonhos, por meio da validade da argumentação e não da imposição, tratando-se de movimento democrático de humanização.

no contexto da produção científica em Educação e Linguística no Brasil (OLIVEIRA, 2021). E, já que também não foram verificados trabalhos em bancos de indexação de trabalhos científicos (ERIC - *Education Resources Information Center* e Portal de Periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que relacionassem esse conceito à educação infantil do campo na pesquisa em Educação ou Linguística no Brasil, durante coleta de dados realizada em julho de 2021, entendemos que se trata de uma fonte fecunda para novas pesquisas. Outro aspecto considerado relevante é que, em pesquisa nessas mesmas bases de dados, não foram verificados trabalhos recentes (nos últimos cinco anos) que abordassem propostas metodológicas para letramento na educação infantil do campo no Brasil.

No ano de 2019, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2019) decretou a “Década da Agricultura familiar”³⁴, em atenção às condições de pobreza vivenciada pelas populações dos campos e à importância da agricultura familiar para a segurança alimentar mundial, já que é responsável, mesmo com menores recursos, pela maior parte da produção de alimentos *in natura* no mundo. Portanto, em consideração aos grupos sociais rurais historicamente oprimidos, que clamam historicamente por direito a espaços de escuta e voz, por representatividade nas diversas instâncias de atuação social, por reforma agrária e por vida com dignidade, acreditamos que pensar formas de letramentos rurais, desde a educação infantil³⁵, pode ser uma importante estratégia para fortalecer as identidades camponesas.

Entendemos ainda que, dentre as etapas escolares, a educação infantil do campo é uma das mais fragilizadas: estima-se que nos territórios rurais apenas 18,3% de crianças até três anos frequentam uma creche, a maior parte pela falta de uma unidade escolar de educação infantil

34 ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A ALIMENTAÇÃO E A AGRICULTURA. **Década das Nações Unidas para a Agricultura Familiar**. 2019. Disponível em: <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1190270/>>. Acesso em: 14 de ag. de 2021.

35 Entendemos que o ensino de língua materna deve ser iniciado desde a educação infantil, por meio de práticas de letramento. Destacamos, nesse sentido, que no contexto desta apresentação, entendemos “letramento” como saberes e experiências com as práticas culturais discursivas (SOARES, 2003).

disponível nas proximidades de suas casas (ANAZAWA, 2020). De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), apenas 41% das crianças de 0 a 6 anos residentes em localidades rurais frequentavam a creche e a pré-escola³⁶. Faz-se necessária, portanto, uma luta por acesso à educação escolar infantil do campo, mas, também, uma luta por atendimento com qualidade, tendo em vista a não ocorrência de trabalhos brasileiros sobre práticas de letramento na educação infantil do campo nos últimos cinco anos, nas plataformas de indexação de trabalhos científicos citadas.

Desta maneira, propusemo-nos à análise de artigos selecionados na plataforma ERIC (*Education Resources Information Center*), uma base internacional de indexação de artigos científicos, para pensar possibilidades para o desenvolvimento de práticas de letramentos rurais às crianças camponesas brasileiras. O trabalho científico objetivou verificar, analisar e caracterizar possíveis contribuições de pesquisas que abordam, em alguma dimensão, o ensino de língua a crianças camponesas, para pensar em teorias e práticas em letramentos rurais na educação infantil do campo e teve como questão orientadora a seguinte: “Quais contribuições podem ser apreendidas de pesquisas que abordam o ensino de língua na educação infantil em contextos rurais, para pensar propostas de letramentos rurais para a educação infantil do campo brasileira?”³⁷.

Acreditamos ser importante destacar que o estudo se deu no contexto da pandemia da Covid-19, portanto, a indagação orientadora foi pensada nesse cenário e para além dele, na perspectiva da esperada superação da atual conjuntura pandêmica.

Para responder à indagação delineada, como procedimentos metodológicos, optamos pela elaboração de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica (SALVADOR, 1982). Para delimitar o conjunto amostral, selecionamos apenas artigos, por se tratar de sínteses de trabalhos científicos, podendo conferir maior dinamicidade à análise dos dados.

36 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

37 O escopo principal deste estudo é a educação de crianças de famílias que têm como fonte de subsistência a agricultura familiar, como as assentadas ou acampadas em luta por reforma agrária.

Aplicamos os descritores associados: *Rural Education* (Educação Rural³⁸) - *Preschool* (Pré-escola) - *Literacy* (Alfabetização-Letramento) nas bases de coletas, pois, após testagem, foi a combinação que mais gerou resultados, sendo 40 trabalhos no total³⁹. Ao aplicar o filtro de tempo, restringindo a coleta aos últimos 20 anos, foram obtidos 13 resultados, destes foram selecionados apenas os artigos e excluídos os trabalhos que abordavam outras áreas do conhecimento que não o ensino de língua; foram excluídos também os trabalhos que tinham como foco o ensino bilíngue ou com outros campos de estudo vinculados, como o caso de estudo em Educação Especial e, assim, foram selecionados 5 trabalhos para composição do conjunto amostral, ou seja, um pouco mais de 1/3 da amostra total das últimas duas décadas.

Durante o processo da pesquisa, pudemos verificar um pequeno número de artigos sobre a temática almejada (letramentos - educação infantil – educação rural⁴⁰) e não foram verificados resultados válidos ao associar o descritor “*Rural Literacies*” (Letramentos Rurais) ou “*Rural Literacy*” (Letramento Rural), em substituição a “*Rural Education*” (Educação Rural).

Para captação, análise e interpretação dos dados, foram utilizadas as técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), por entendermos

38 O termo “Educação Rural” é o que designa, internacionalmente, os estudos sobre educação em territórios rurais. Trabalhos com os conceitos “educação do campo” e “educação no campo” não costumam ser encontrados fora do contexto latino-americano, conforme verificado por Oliveira (2021). Isso se deve, em síntese, a uma especificidade da produção científica brasileira sobre educação em territórios rurais, que, orientada pelo movimento denominado de “por uma educação básica do campo” iniciado na década de 1990, com articulação de movimentos sociais e intelectuais brasileiros(as), fez a opção pelo termo “campo”, em substituição à “rural”, para diferenciar-se dos estudos e práticas do chamado “ruralismo pedagógico”, que era centrado essencialmente nos interesses das oligarquias agrárias brasileiras.

39 As buscas com “*Kindergarten*” e “*Care Day Center*”, em substituição a “*Preschool*”, apresentaram menores resultados.

40 No contexto desta apresentação, privilegiaremos o conceito “educação **do** campo”, com base na defesa de um tipo de educação que deve ser essencialmente projeto de emancipação das pessoas camponesas, por isso, não só “no campo”, mas principalmente “do campo”, ou seja, feita com elas e por elas (CALDART, 2012).

que se trata de uma técnica validada internacionalmente pela comunidade científica para mensuração de dados em pesquisas em ciências humanas. Para elaboração do parecer, os estudos da “aprendizagem dialógica” (AUBERT *et al*, 2016) foram o referencial teórico selecionado para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, principalmente com base nas elaborações de Paulo Freire. As proposições de Freire são uma das bases do conceito de “letramentos rurais” (CORBETT; DONEHOWER, 2017), assim, buscamos abordar este conceito a partir dos dados captados a luz das contribuições freirianas, em atenção ao ano do centenário de Paulo Freire – também contexto de produção deste trabalho - e relevância de sua produção para a pesquisa em Educação no mundo e, mais do que isso, utilizamos seus estudos com fundamento na compreensão de que esse é um dos(as) autores(as) que melhor colabora para responder a pergunta apresentada neste trabalho, porque considera o ensino de língua como processo de empoderamento social (FREIRE; MACEDO; 2013).

O CONJUNTO AMOSTRAL: ENTENDENDO AS PROPOSTAS PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Foram 5 trabalhos captados para este trabalho, por meio inicialmente da leitura dos resumos, e todos abordam contextos internacionais, de diferentes partes do mundo: Austrália; Bangladesh; Estados Unidos; Tajiquistão, e um trabalho que aborda estudos de países africanos: Quênia; Tanzânia; Uganda e Zimbábue. Embora as conjunturas destes países possam parecer muito diferentes da brasileira, estudos já demonstraram que os contextos rurais são marcados, em muitos casos, por aspectos semelhantes, como pobreza, isolamento geográfico - em relação ao acesso a instituições sociais, como escolas; menor acesso à educação; maiores índices de analfabetismo, como verificado por Oliveira (2021). Assim, a unidade de contexto (BARDIN, 2016) mais relevante na análise foi considerada a dificuldade de acesso à educação escolar às crianças pequenas camponesas, pois a maior parte dos artigos aborda as dificuldades de acesso das populações camponesas à educação escolar e à educação escolar de qualidade na etapa da educação infantil.

Como unidade de registro (BARDIN, 2016), definiu-se o “tema”,

ou seja, as temáticas mais frequentes, ou potencialmente relevantes, ao objetivo e questão da pesquisa nos trabalhos analisados, ou seja, como elas podem ajudar a pensar teorias e práticas de letramentos rurais na educação infantil do campo.

Dentre os artigos que se constituíram como conjunto amostral de dados, o titulado “Autoeficácia e competência em alfabetização de professores(as) em formação inicial”, de Louise Bostock e Helen Boon (2012, tradução nossa), traz uma análise da aprendizagem e autoconfiança em alfabetização-letramento de futuros professores e professoras em cursos de formação de educadores(as) para atuarem em comunidades rurais e isoladas em Queensland, um estado da Austrália, verificando que, embora os(as) futuros(as) educadores(as) tenham conhecimentos teóricos sobre ensino de língua, eles(as) demandam por maiores saberes sobre estratégias de ensino e aprendizagem.

“Aumentando a eficácia de um programa por meio do empoderamento dos pais: o Projeto “Preparar para a Escola” no Tajiquistão” (A102), de Christopher Michael Whitsel e Kate Lapham (2014, tradução nossa), apresenta a análise de um programa educacional de formação de familiares de aproximadamente 9 meses, com sessões mensais ou semanais, para pais e mães de crianças em idade pré-escolar, com foco na alfabetização-letramento e ensino de noções matemáticas, em contextos de pouca ou nenhuma oferta de educação infantil institucional. Esse projeto foi desenvolvido pela *Open Society Foundation* e denominado de “Preparando-se para a Escola”, tendo ocorrido em vários locais do mundo, com o presente artigo baseando-se na experiência realizada no Tajiquistão. O projeto foi considerado de êxito, pois pôde, segundo o pesquisador e pesquisadora, aumentar os níveis de aprendizagem das crianças envolvidas e também a confiança dos(as) familiares para a educação no lar, havendo, inclusive, tendência de ampliação comunitária, já que os(as) familiares envolvidos tiveram a disposição de expandir as atividades do projeto a outras crianças da família que não as do público-alvo e até mesmo a crianças da vizinhança.

“Avaliação de um programa de parentalidade na primeira infância na zona rural de Bangladesh” (A103), de Frances E. Aboud (2007, tradução nossa), analisa um programa de formação de familiares de Bangladesh, para ampliação das estratégias nutricionais e de desenvolvimento

da linguagem adotadas por famílias na criação de seus filhos e filhas. O pesquisador argumenta que o projeto não teve o alcance desejado, pois não atingiu os indicadores almejados - foi verificado que não houve avanços nas questões de saúde na comparação entre o grupo que teve acesso às formações e o grupo denominado “controle” - ou seja, aquele não participou das formações do programa -, assim como foram verificados poucos avanços no desenvolvimento das habilidades de linguagem das crianças, cujas famílias participaram do programa. As possíveis questões apontadas para o insucesso foram a falta de exemplos nas formações com vivências práticas pelas mães educandas e a falta de uma rede de solidariedade entre as participantes, pela qual uma pudesse auxiliar a outra.

Em “Os impactos de uma intervenção escalonável no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização em jardins de infância rurais” (A104), de Andrew Mashburn, Laura M. Justice, Anita McGinty e Laura Slocum (2016, tradução nossa), é apresentado um estudo sobre um programa chamado “Leia novamente!”, que teve como objetivo implementar um currículo pré-escolar para alfabetização-letramento (desenvolvimento infantil de vocabulário, expressão narrativa, habilidades de consciência fonológica, reconhecimento da escrita), com formação docente de 30 semanas. O projeto envolveu professores(as) que atendiam crianças de quatro anos em condados rurais de Ohio, Virgínia ou Virgínia Ocidental. Os dados demonstraram que o programa pôde ampliar o conhecimento da nomenclatura do alfabeto pelas crianças e noções sobre a escrita/consciência fonológica e modelação da linguagem, entretanto, esses dados foram mais significativos em turmas que apresentavam desempenho inferior à média geral.

“Promovendo o acesso sustentável das crianças à educação infantil na África: reflexões sobre os papéis dos pais nos cuidados e educação na primeira infância de seus filhos e filhas” (A105), de Jacob Marriote Ngwaru (2014, tradução nossa), é um artigo que estabelece um contraponto aos demais que compõem o conjunto amostral, por se tratar do único trabalho científico que propõe um ensino cultural e socialmente relevante para potencializar as aprendizagens na educação infantil do campo. Este trabalho apresenta um estudo sobre a importância da participação das famílias na mobilização de recursos para a educação

de seus filhos e filhas, e também de professores(as) para identificar recursos locais para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem de crianças.

Ngwaru (2014, p. 65, tradução nossa) comenta sobre os objetivos da pesquisa, que eram a de promover reflexões sobre como: “[...] preencher as lacunas entre as pedagogias influenciadas pelas relações de poder dominantes e aquelas que emanavam das perspectivas socioculturais e construtivistas críticas (...)”⁴¹. Foi, ainda, verificado pelo pesquisador (NGWARU, 2014) a coexistência de perspectivas afrocêntricas e eurocêntricas no currículo escolar implementado pelos professores e professoras das escolas analisadas, nas três experiências relatadas por ele. Desta maneira, o pesquisador diz que:

Para uma reviravolta imediata e a médio prazo, os projetos de desenvolvimento comunitário precisavam se alinhar com as formas socioculturais locais de conhecimento. Curran (1984) afirma que a África “oferece oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que simplesmente não existem no Ocidente e, portanto, não são consideradas pelas teorias predominantes” (p. 4). O letramento em casa, conforme abundantemente registrado na literatura africana (por exemplo, Achebe, 1958; Kenyatta, 1939) por ser baseada na socioculturalidade, deve se tornar parte do currículo escolar. O desenvolvimento da alfabetização-letramento, conforme concebido atualmente para constituir apenas a educação escolar, deve ser reconsiderado. O currículo, os(as) professores(as) e as escolas precisam ser preparados para adotar a visão sociocultural da alfabetização-letramento que mesclaria suavemente as experiências da comunidade e da família no currículo escolar. Isso ajudaria muito a tornar a educação uma instituição que pode transformar

41 Texto original: *The overarching goals were to bridge the gaps between pedagogies influenced by dominant relations of power and those emanating from sociocultural and critical constructivist perspectives.*

as comunidades⁴². (NGWARU, 2014, p. 67, tradução nossa)

Para Ngwaru (2014), dentre os conhecimentos locais que poderiam ser utilizados como material, em atividades de letramento em casa, estão as práticas tradicionais de contação de histórias orais, brincadeiras tradicionais, práticas de agricultura e agropecuária ancestrais, que incluem até mesmo estratégias de tratamentos de doenças (de plantas, animais e pessoas) com plantas medicinais, técnicas artesanais tradicionais, como confecção artesanal de utensílios domésticos, vestuário e artefatos artísticos. O pesquisador (NGWARU, 2014) ressalta que, ao invés do conceito de educação culturalmente relevante ser potencializado, ele costuma ser desconhecido ou preterido. Estes aspectos são evidenciados nos três estudos apresentados no artigo de Ngwaru (2014), que mostram a falta de consciência das famílias sobre como elas poderiam contribuir para o desenvolvimento da alfabetização-letramento das crianças e também o desconhecimento dos(as) educadores(as) sobre como abordar as práticas socioculturais locais, fazendo com que famílias e escolas pudessem aproveitar os recursos didáticos do cotidiano doméstico e comunitário das crianças em possibilidades de aprendizagens.

Após essa breve apresentação do conjunto amostral, partimos para a análise.

A ANÁLISE: EVIDENCIANDO OS INDICADORES

42 Texto original: *For immediate and medium-term turnaround, community development projects needed to align themselves with local social-cultural ways of knowing. Curran (1984) asserts that Africa “provides opportunities for learning and development which simply do not exist in the West and therefore are not considered by the predominant theories” (p. 4). Literacy learning at home, as abundantly recorded in African literature (e.g., Achebe, 1958; Kenyatta, 1939) to be socioculturally based, should become part of the school curriculum. Literacy development as currently conceived to constitute only school education should be reconsidered. The curriculum, teachers, and schools need to be primed to adopt the sociocultural view of literacy that would smoothly merge home and family experiences into the school curriculum. This would go a long way to make schooling an institution that can transform communities.*

TEMÁTICOS

Com a análise temática (BARDIN, 2016), ou seja, dos temas e subtemas mais frequentes e/ou possivelmente relevantes no conjunto das proposições apresentadas pelos artigos do conjunto amostral, compreendidos no contexto deste trabalho como as contribuições que cada artigo apresenta para pensar o ensino de língua materna na educação infantil do campo, destacam-se as seguintes: A - (presente em: AIO1) necessidade de promoção de estratégias para realização de formação e troca de experiência com educadores(as) de escolas isoladas geograficamente; B - (presente em AI) necessidade que os cursos de ensino superior preparem educadores(as) para o trabalho com letramento, desde a educação infantil; C- (presente em: AIO2, AIO3 e AIO5) necessidade de formação de familiares como agentes de educação, tendo em vista a falta de acesso à educação infantil institucional em localidades rurais e também em atenção às práticas tradicionais familiares e comunitárias de educação no lar e na comunidade (como no caso de comunidades de tradição oral), para disseminação dos conhecimentos locais ancestrais; D - (presente em: AIO1; AIO2; AIO3; AIO4 e AIO5) necessidade de pensar em estratégias para minimizar os déficits educacionais vivenciados por educandos(as) dos campos, as quais possam ser desenvolvidas desde a educação infantil por meio de práticas de alfabetização-letramento.

Dentre as proposições mais significativas apresentadas pelos artigos lidos, as duas últimas citadas (C e D) foram as mais recorrentes. Nesta apresentação, daremos destaque ao item C, o qual entendemos ter maior conteúdo propositivo, pois nos conduz a pensar a relação “escola-família/comunidade”, nos processos de ensino e aprendizagem de língua na educação infantil do campo.

Entendemos que a relação escola-família precisa ser pensada em duas dimensões: a da necessidade de luta pela ampliação de escolas de educação infantil nos territórios rurais; e pensada com base na ideia de educação compartilhada entre escola e família – assim, a família não substitui a escola, pois essa relação ocorre na forma de “comunicação”⁴³ da escola com a família (FREIRE, 2013). Desta maneira, a

43 No final da década de 1960, por meio da obra **Extensão ou Comunicação?** (FREIRE, 2013), Paulo Freire apresenta uma nova perspectiva para o diálogo entre técnicos(as) agrários(as) e agricultores(as) familiares em processo de reforma agrária

escola não é pensada como “extensão”, de quem apenas transfere ou recebe conhecimentos, característica na filosofia freiriana da invasão, mas sim como espaço de “comunicação”, que promove a síntese cultural, o conhecimento, reconhecimento e construção coletiva de saberes, ora locais (de experiências feitas), ora globais (advindos das experiências das diversas incursões científicas da humanidade). Ou seja, tem relação com o projeto de educação popular freiriana que propõe a tomada, reconhecimento e fortalecimento dos saberes comunitários, contudo não fica “aderido ao local” (FREIRE, 2014, p. 98), mas sim parte dele para promover a ampliação dos conhecimentos.

A comunidade, dessa maneira, é fundamento para a educação inicial, seja por meio da própria educação familiar e comunitária, seja como fonte de recursos didáticos para a escola, seja como possível promotora de novos saberes científicos, quando orientada/formada pela escola. Nesta perspectiva, tendo em vista a nossa indagação inicial sobre as contribuições que trabalhos que abordam o ensino de língua na educação infantil do campo podem trazer para pensar formas de “letramentos rurais” às crianças pequenas campesinas, entendemos que a ideia da comunidade como (1) promotora de novos saberes, em comunicação entre família-comunidade e escola e (2) fonte de saberes e de recursos didáticos, podem ser potencialmente significativas.

Sobre o primeiro aspecto, essa concepção pode ter especial relevância no contexto da pandemia da Covid-19, onde as famílias viram-se com a necessidade de ensinar conhecimentos científicos às crianças em casa sob orientação das escolas, nas diferentes etapas escolares.

Sobre o segundo aspecto, entendemos que os materiais oriundos do “local” podem ser utilizados em conjunto com outros “externos”, que também se prestem a abordar “experiências dos campos”, “experiências de ruralidade” - nessa perspectiva, entendemos que algumas práticas de letramento com fundamento nos saberes comunitários podem se apresentar como privilegiadas para a promoção dos “letramentos rurais” na educação infantil do campo, conforme vemos em Ngwaru (2014),

chileno e, segundo Ana Maria A. Freire (2017, p. 333), essa obra expressa uma ainda atual teoria freiriana para a comunicação. Nesse trabalho de Freire (2013), o autor defende o conceito de “comunicação rural” (movimento dialógico), em contraposição ao de “extensão rural” (movimento antidialógico).

sendo aquelas que expressam as culturas, histórias e problemáticas dos territórios rurais, como trabalho pedagógico com histórias de tradição oral locais; receitas ancestrais (para alimentação e cura, como receitas de medicamentos fitoterápicos); músicas de tradição rural (como os cantos ancestrais de trabalho); textos literários ou informativos que explorem contextos rurais, entre outras possibilidades.

Destacamos que apenas o artigo de Ngwaru (2014) – AIO5 aborda a necessidade de inclusão de aspectos das culturas locais em processos de ensino e aprendizagem; dessa forma, pareceu-nos que a questão do acesso à educação e à educação técnica de qualidade pode sobrepor-se na pesquisa internacional em educação do campo à necessidade de desenvolvimento da criticidade para empoderamento das identidades geoculturais, quando na verdade deveriam estar associadas, a fim de promover práticas em educação significativas e contextualizadas, afinal, entendemos que não pode haver qualidade em um tipo de educação que implementa um ensino meramente técnico, descontextualizado, acrítico.

Ngwaru (2014) apoia-se nos pressupostos de Lev Vygotsky para fundamentar suas proposições, dentre outros(as) autores(as), aproximando-se, portanto, de uma abordagem dialógica do ensino de língua – pois, assim como em Geraldi (2005) e Zuin e Reyes (2010), entendemos que há uma consonância entre os estudos de Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin/Valentin Volóchinov e Paulo Freire – *a dialogia* –, porque nas proposições teóricas destes autores, a língua tem uma função constitutiva do sujeito, é mediadora das relações sociais, constituindo e sendo constituída pelas pessoas em interação e, por isso, Geraldi (2005, p. 16) afirma sobre estes autores que:

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá originalidade e radicalidade às perspectivas de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky. É neste ponto que efetivamente o encontro destes autores acontece.

Com base na análise dos artigos, elaboramos duas categorias que expressam o conjunto de dados e relacionam-se às proposições freirianas sobre a relação educador(a)-educando(a), escola e comunidade: (1) escola em extensão às crianças-famílias-comunidades dos campos; (2) escola em comunicação com as crianças-famílias-comunidades dos campos. Na primeira, a escola vê a família como simples meio de apoio dos saberes aprendidos com a educação escolar pelos seus filhos e filhas, e a segunda vê a família como fonte de saberes e protagonista nos processos de ampliação de conhecimentos das crianças – apenas o artigo de Ngwaru (2014) parece se localizar na segunda. Na primeira, a escola pode sobrepor-se à educação da família, ou vice-versa; na segunda, família e escola ensinam e aprendem juntas, de forma cultural e socialmente relevantes, colaborando de diferentes formas para a humanização das crianças, conciliando saberes tradicionais ancestrais da família-comunidade aos saberes científicos historicamente acumulados pela humanidade, de forma contextualizada e crítica, ética e solidária.

UMA PROPOSTA DIALÓGICA PARA OS LETRAMENTOS RURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOLIDARIEDADE COMO EXPRESSÃO DA COMUNICAÇÃO RURAL

Em resposta à indagação orientadora do trabalho científico aqui exposto, verificamos, a partir das impressões apresentadas, que os estudos em letramentos rurais ainda são escassos e não apareceram no conjunto amostral de dados em forma de conceito/subcampo de estudos – eles não estavam presentes nas discussões sobre educação do campo do Brasil e dos demais países da América Latina, conforme já verificado por Corbett e Donehower (2017). Mas, verificamos que os artigos do conjunto amostral nos conferem “pistas” sobre possibilidades para promover letramentos rurais e, no caso do conjunto amostral analisado, as interfaces “família-comunidade” e “escola” são potencialmente significativas.

Entendemos que tais interfaces se dão em duas dimensões: uma guiada pela “extensão rural” – sobreposição de conhecimentos, portanto, antidialógica, característica de uma alfabetização-letramento de sujeição -; e outra pela “comunicação rural” (FREIRE, 2013) – construção coletiva e fraterna de saberes, portanto dialógica e crítica, característica

de uma alfabetização emancipadora (FREIRE; MACEDO, 2013).

Sob tal conjuntura, entendemos que a pedagogia freiriana (FREIRE, 1983, 2014, FREIRE; MACEDO, 2013) pode responder às demandas de ensino de língua às populações camponesas, porque se propõe a uma investigação do universo discursivo dos(as) educandos(as), como primeiro passo para a elaboração do plano de trabalho de educadores(as) de ensino de língua materna - essa perspectiva defende um ensino de língua crítico e dialógico, por meio do qual o(a) educando(a) possa refletir sobre as relações sociais humanas e sua posição nelas. Para Freire (1983), refletir sobre a cultura do(a) educando(a) pode promover rapidamente o pensar sobre si próprio(a) e sobre a humanidade como seres interferidores(as) no mundo e, dessa maneira, entendemos que esse movimento possa começar desde os ensinamentos da educação infantil, em atividades prazerosas de letramentos – e, especialmente no caso das populações camponesas, em atividades prazerosas de “letramentos rurais”.

Dentre os estudos que fazem uso dos preceitos de Paulo Freire, encontram-se os trabalhos da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al*, 2016). Estes estudos têm dedicado-se a exercícios constantes de revisão bibliográfica e difusão de práticas educativas de êxito baseadas em evidências científicas, com o objetivo de maximizar as aprendizagens de educandos(as) em escolas e outros espaços educativos, assim como auxiliar na promoção de transformação de contextos de desigualdades sociais por meio da Educação. Os estudos da “aprendizagem dialógica” têm como uma de suas principais bases o educador Paulo Freire, por acreditar que é um dos(as) autores(as) que melhor responde às demandas por educação da sociedade contemporânea, porque propõe um ensino que dê condições ao educando e educanda para o pensar e agir crítico, um ensino que é práxis social (reflexão e ação consciente no mundo, essencialmente humanizadora).

O conceito de “aprendizagem dialógica” foi idealizado primeiramente pelo Prof. Dr. Ramón Flecha (FLECHA, 1997), que se fundamentou em autores e autoras de base comunicativa (AUBERT *et al*, 2016), ou seja, que apostam no “diálogo dialógico” como possibilidade de transformação social, principalmente com fundamento nos estudos de Paulo Freire e na “Teoria do Agir Comunicativo” de Jürgen

Habermas. A aprendizagem dialógica orienta-se por sete princípios: diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido; solidariedade e igualdade de diferenças (FLECHA, 1997; AUBERT *et al*, 2016).

Dessa forma, propomos a aprendizagem dialógica de base freiriana como proposta aos letramentos rurais no contexto da educação infantil do campo brasileira, pois o conjunto de estudos da aprendizagem dialógica dá subsídio teórico para pensar em práticas de letramento como afirmação, fortalecimento e empoderamento das identidades camponesas, historicamente marginalizadas e oprimidas.

A maior parte dos trabalhos captados afirmam, em alguma esfera, a **solidariedade** entre educação escolar e educação na família-comunidade como forma de superação das dificuldades de acesso à educação escolar infantil do campo e acesso à educação de crianças camponesas de qualidade, cultural e socialmente relevantes, portanto, daremos destaque a este princípio.

Segundo Flecha (1997), a “solidariedade” tem relação com o apoio mútuo para a aprendizagem, ou seja, na perspectiva da aprendizagem dialógica, todos(as) os(as) agentes da comunidade podem - e devem - envolver-se com os processos educativos, pois a convivência das gentes, com conhecimentos e experiências diferentes, em diálogo igualitário, em unidade na diversidade (FREIRE, 2014), potencializa as possibilidades de ampliação de conhecimentos científicos e sociais, individuais e coletivos.

Para Freire (1983; FREIRE; MACEDO, 2013), a solidariedade dá-se no processo de alteridade, na construção coletiva, (inter)subjéctiva e objectiva no mundo, de quem sabe que só aprende por meio do apoio mútuo, ou seja, que ninguém aprende sozinho(a). É pautada pelo “diálogo dialógico” (FREIRE, 2005), que se dá também no exercício da humildade de quem se compreende em processo de aperfeiçoamento constante, do amor, em ato fraterno de acolhimento das formas de ser no mundo das outras pessoas, seus anseios e sonhos e da esperança e fé na humanidade, de quem acredita na possibilidade de construção de uma sociedade mais socialmente justa, em movimento de reflexão e ação – tal proposição é cerne da “Teoria da Ação Dialógica” freiriana (FREIRE, 2005, p.191-2013).

Com base nesse movimento e em pesquisa participante sobre o contexto dos(as) educandos(as), educadores(as) podem delinear os “conteúdos programáticos” (FREIRE, 2005), ou seja, os conteúdos existenciais a serem pensados nos processos de ensino e aprendizagem, relacionando-os às palavras e temas geradores (FREIRE, 1983). “Geradores” porque “geram”, possibilitam o diálogo crítico sobre as relações e problemáticas sociais e têm possibilidade de práxis, pois é reflexão que pode dar instrumentos para a prática, essa que leva novamente à reflexão. Nesta perspectiva, o ensino de língua é pautado por um conhecimento da linguagem do-no-com o mundo, pois Freire (1983) propõe o ensino de língua contextualizado – por isso, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE; MACEDO, 2013), porque “a palavra é mundo” (FREIRE; MACEDO, 2013), é constituída e constitui as relações humanas.

Para Freire (FREIRE; A.M.A, FREIRE; OLIVEIRA, 2014) e Flecha (1997), a solidariedade é, portanto, ação de construção democrática de um projeto de escola e de sociedade essencialmente humanizadoras. Freire (FREIRE; A.M.A, FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 109) argumenta que: “Para mim a questão da solidariedade é, portanto, uma questão política e é também uma questão metodológica. Tem a ver com a preparação para realizar o sonho”. Assim, para Freire (FREIRE; A.M.A, FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 86), o território pode formar e reformar as escolas que estão em sua geografia, tornando-as melhores científica e politicamente, mas para isso é necessário que se compreenda - e realmente se exercite - a solidariedade, em processo de formação conjunta, não treino.

Dessa maneira, na perspectiva dialógica, compreende-se a solidariedade na aprendizagem não como a família que substitui a escola, mas como a família que é parte da escola, que está nela e com ela, construindo saberes com os(as) educadores(as) profissionais - que muitas vezes, no caso das escolas do campo, podem não ser pessoas oriundas de territórios rurais, desconhecendo, em algumas situações, as problemáticas camponesas. Assim, o ensino de língua com abordagem crítica e dialógica deve acontecer em movimento de síntese entre os saberes da criança-família-comunidade e os saberes científicos da humanidade ainda não conhecidos por elas, o que, no contexto da educação infantil

do campo deve compreender os “letramentos rurais”, ou seja, experiências com o ensino e aprendizagem de língua que possibilitem a reflexão sobre as culturas e problemáticas dos camponeses e camponesas.

Assim, da mesma forma que é importante nos preocuparmos em fazer com que a criança, sendo negra, tenha acesso a textos que expressem a representatividade das pessoas negras e suas demandas sociais -, acreditamos também ser de suma importância que as crianças camponesas possam se ver representadas nas artes, nas brincadeiras, podendo problematizar a ainda recorrente imagem, por exemplo, do(a) caipira como preguiçoso(a), desleixado(a) e inculco(a)⁴⁴. É de grande importância que as crianças dos campos (brancas, negras, amarelas, entre outras) possam ver-se representadas na multidimensionalidade que compõem as suas identidades, em sua interculturalidade, que é também intergeograficidade, inter-relação das diferentes formas de trabalho vivenciadas nas comunidades dos campos, das águas e das florestas, entre outras facetas que compõem as identidades.

Szabo e Golden (2016, p. 22) argumentam que as crianças constroem conhecimento a partir das experiências que têm nos territórios em que vivem e, dessa forma, vão elaborando sua compreensão sobre o mundo. Reiteram que as crianças rurais e as urbanas podem interagir com os textos de formas distintas, organizando seus conhecimentos de diferentes maneiras. Portanto, promover atividades em que possam ver os seus lugares de vida, as suas identidades e culturas representadas, é de suma importância para favorecer as aprendizagens, auxiliando com melhores recursos a organização de seus conhecimentos já existentes aos novos saberes, tendo a oportunidade de se ver também como importantes protagonistas da História humana.

Outro fator relevante a ser lembrado é que os trabalhos em “letramentos rurais”, assim como os trabalhos em educação do campo, têm auxiliado na constituição de um relevante conjunto de saberes sobre as pessoas camponesas que, juntamente com a sociologia e antropologia

44 Até hoje, por exemplo, vemos educadores(as) pintando os dentes de preto de si próprios(as) e das crianças em escolas, simulando dentes cariados, para representar pessoas dos campos, em atividades que abordam as festas tradicionais rurais, como as chamadas festas juninas e julinas, corroborando com uma imagem preconceituosa, descontextualizada e não problematizada das pessoas camponesas.

rural, deveriam estar em todas as escolas, do campo ou não, para falar sobre as pessoas e problemáticas camponesas, porque as pessoas camponesas não estão somente em escolas do campo e as questões agrárias precisam ser pensadas por todo o conjunto da sociedade. Destarte, defendemos que as práticas de “letramentos rurais” estejam em todas as escolas, desde a educação infantil, do campo ou não – é preciso, por exemplo, falar sobre reforma agrária, ou seja, sobre o projeto de desenvolvimento agrário que queremos para o futuro das crianças, lembrando que esse projeto não impactará só na vida das crianças camponesas, mas de todas as outras também.

Nessa perspectiva, a “palavra-discurso” é “mundo”, ou seja, no dizer de Freire (1983; 2013), palavra-texto-contexto são uma única unidade (com diferentes facetas), língua que precisa ser ensinada e aprendida em sua totalidade e complexidade. A criança começa a conhecer e a descobrir as pessoas, o mundo e a si nele com a sua língua, em relação de alteridade, onde o seu território - promotor de histórias de vida e cultura - precisa ser fonte de recursos didáticos para os educadores(as) e este movimento nas escolas, que é político e pedagógico, precisa se dar em solidariedade e, no caso da educação do campo, em “comunicação rural” (FREIRE, 2013).

Dessa maneira, entendemos que o conceito de “solidariedade” defendida por Freire (2005) e por Flecha (1997), assim como os demais estudos freirianos e da aprendizagem dialógica (AUBERT *et al*, 2016), podem contribuir para o desenvolvimento de “letramentos rurais” na educação infantil do campo. Solidariedade entre família-comunidade e escola que deve se dar em comunicação, não em extensão (FREIRE, 2013).

Assim, em comunicação solidária entre a família-comunidade e escola, os(as) educadores(as) podem conhecer os saberes locais e relacioná-los a outros saberes, em atividades, por exemplo, de produção coletiva e dialógica de materiais didáticos. Por meio desta interação, a família pode ser protagonista das práticas de ensino-aprendizagem, em processo dialógico de criação de saberes, não meramente reprodutora dos saberes “entendidos” da escola às crianças.

Por fim, destacamos que longe de pretender concluir, apresentamos impressões de um estudo, com “recortes” para esta apresentação,

e esperamos que o presente trabalho possa dar alguma contribuição para auxiliar educadores(as) da educação infantil do campo (ou não) a pensar práticas de letramento para ou sobre as crianças campesinas, que estejam em consonância com as histórias, culturas e sonhos delas e demandas de seus territórios. No contexto da pandemia da Covid-19, também contexto de produção deste trabalho, no qual os territórios rurais foram especialmente atingidos, pela falta de acesso à recursos tecnológicos⁴⁵ para viabilização de aulas em educação remota, acredita-se que a solidariedade faz-se necessária no sentido de ver a família como educadora, ativa no processo educacional, capaz de, em comunicação com a escola, fazer da casa, mais do que nunca, território de saberes, lugar também de ampliação de conhecimentos científicos.

Terminamos nossa apresentação com as palavras de Paulo Freire, com quem a humanidade tanto aprendeu, mas ainda carece tanto de seus ensinamentos: “Eu não consigo imaginar o mundo melhorando se nós não adotarmos, realmente, o sentido da solidariedade e não nos tornarmos imediatamente um grande bloco de solidariedade, se nós não lutarmos pela solidariedade (...)” (FREIRE; FREIRE, A.M.A.; OLIVEIRA, 2014) - solidariedade que se dá entre as pessoas, as nações, entre a família-comunidade e a escola e que, por isso, entendemos ser a “solidariedade” a base da “comunicação rural”, ação fundamental para viabilizar as reflexões teóricas e práticas dos “letramentos rurais”, em contexto de educação presencial ou remota.

REFERÊNCIAS

ABOUD, Frances E. *Evaluation of an Early Childhood Parenting Programme in Rural Bangladesh*. **J. Health Popul. Nutr.**, Bangladesh, v. 25, n. 01, p. 03-13, 2007.

ANAZAWA, Leandro et al. **Desafios do acesso à creche no Brasil: Subsídios para o Debate**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/desafio-acesso-creche-brasil/>>. Acesso em: 22 de jul. de 2021.

45 Em 2017, apenas 28% dos estabelecimentos rurais contavam com internet (MILANEZ *et al*, 2020, p. 26).

AUBERT, Adriana *et al.* **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSTOCK, Louise; BOON, Helen. *Pre-service teachers' literacy self-efficacy and literacy competence*. **Australian and International Journal of Rural Education**, Austrália, vol. 22, n. 1, p. 19-37, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo (verbete). *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259–267.

CORBETT, Michael. *Backing the right horse: teacher education, socio-cultural analysis and literacy in rural education*. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 82-86, 2010.

CORBETT, Michael; DONEHOWER, Kim. *Rural Literacies: Toward Social Cartography*. **Journal of Research in Rural Education**, [S. l.], v. 32, n. 5, p. 1-13, 2017.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona/Espanha: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro, 2013: Paz e Terra.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. **Rev. Educação, Sociedade e Cultura**, Porto/Portugal, n. 23, p. 7-20, 2005.

GOSELIN, Katrine S. SUNDEEN, Todd H. *Supporting Literacy Instruction for Students With Extensive Support Needs in Rural Settings Through Collaboration: So Much Better When We Work Together!* **Rural Special Education Quarterly**, [s.n.], p. 01-12, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: Educação e Deslocamento. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 22 de jul. de 2021.

MACHBURN, Andrew; JUSTICE, Laura M.; MCGINTY, Anita; SLOCUM, Laura. *The Impacts of a Scalable Intervention on the Language and Literacy Development of Rural Pre-Kindergartners*. **Applied Developmental Science**, [s.l.], v. 20, n.1, 61-78, 2016.

MILANEZ, Artur Yabe *et al.* **Conectividade Rural**: Situação atual e alternativas para superação da principal barreira à agricultura 4.0 no Brasil. BNDES, Rio da Janeiro, v. 26, n. 52, set. 2020.

NGWARU, Jacob Marriot. *Promoting children's sustainable access to early schooling in Africa: Reflections on the roles of parents in their children's early childhood care and education*. In: SERPELL, Robert; MARFO, Kofi (Eds.). *Child development in Africa: Views from inside*. **New Directions**

for Child and Adolescent Development, [s.l.], n. 146, p. 61–76, 2014.

OLIVEIRA, Cristiane Fontes de. **A alfabetização é nossa!** Contribuições da educação dialógica à alfabetização e ao letramento do campo: um estudo bibliográfico. 2021. Tese (Doutorado), Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Década das Nações Unidas para a Agricultura Familiar**. 2019. Disponível em: <<http://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1190270/>>. Acesso em 10 de ag. de 2021.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. Elaboração e Relatório de Estudos Científicos. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SZABO, Susan; GOLDEN, Freida. *Using Children`s Literature to Support k-8 Place-Conscious Education*, **Texas Journal of Literacy Education**, Texas/EUA, v. 4, n.1, p. 21-28, verão 2016.

WHITSEL, Christopher Michael; LAPHAM, Kate. *Increasing programme effectiveness through parent empowerment: the Getting Ready for School project in Tajikistan*. **International Journal of Early Years Education**, vol. 22, n. 1, p. 105-116, 2014.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Cláudia Raymundo. **O Ensino da Língua Materna**: Dialogando com Vygotsky, Bakhtin e Freire. Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2010.

CAPÍTULO 14

AFETIVIDADE, GENEROSIDADE, DELICADEZA E GENTILEZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS POSSÍVEIS DIANTE DE UM CONTEXTO DE CRISE

Jéssica Palácio Arraes⁴⁶

Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin⁴⁷

Relato de experiência baseado nas interações observadas durante a pesquisa para a construção da dissertação “Ensino dialógico e cultura científica na educação infantil: inter-relações mediadas pela linguagem”

Diante da crise pandêmica experienciada pela humanidade desde 2020, principalmente a partir de março no Brasil, a educação passou por uma das maiores crises do século com o afastamento de alunos e educadores do contexto presencial de ensino e aprendizagem seguido pela emergencial readequação das formas de ensinar e aprender praticadas até então. Educadores passaram a mediar suas práticas pedagógicas virtualmente por vezes sem conhecimento ou treinamento necessários para operar as ferramentas disponíveis ou mesmo ter acesso às TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ou à internet, assim como as famílias dos alunos, que passaram a mediar a

46 Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, Mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade

47 Docente no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFSCar) e na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar)

aprendizagem das crianças em casa sem conhecimento ou habilidades pedagógicas prévias.

Pude observar uma prática pedagógica única diante desse contexto de crise em que construí, juntamente com os demais sujeitos de minha pesquisa, o conhecimento que resultou na dissertação “Ensino dialógico e cultura científica na educação infantil: inter-relações mediadas pela linguagem”. A pesquisa foi realizada na Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que atende crianças da comunidade, filhos de servidores, docentes e alunos da universidade. A busca pelas relações possíveis entre educação infantil – neste caso com crianças de 3 a 5 anos – e a promoção de uma cultura científica ainda na infância nortearam o trabalho, que iniciou ainda em 2020 no contexto presencial e teve que ser interrompido no início, retornando no primeiro semestre de 2021 já com outro enfoque devido a todas as transformações sofridas durante a pandemia de Covid-19.

A prática pedagógica observada, realizada pela professora Dra. Poliana Bruno Zuin – pedagoga, mestre e doutora em Educação e professora na Pós-Graduação em Letras da mesma universidade – e sua equipe de estagiárias e orientandas é baseada numa perspectiva teórica dialógica de ensino, fundamentada principalmente nas teorias de Freire, Vygotsky, Bakhtin e Freinet. As relações observadas entre os sujeitos do ato educativo apresentaram caráter fundamentalmente dialógico, seja entre educadoras e crianças, orientadora e estagiárias e entre escola e família.

Uma das características fundamentais observadas nesta prática são os gestos de gentileza que as educadoras dedicam entre si e com as crianças e familiares. Já na recepção do primeiro dia de aula, em 11/02/2020, ainda no contexto presencial, as famílias foram recebidas afetivamente com vasos de flores que continham frases dedicadas individualmente, demonstrando a abertura e caráter amoroso no qual a prática pedagógica democrática e dialógica se funda. Inesperadamente nenhuma criança demonstrou resistência ou chorou por ter que se separar dos responsáveis apesar de se tratar do primeiro dia de aulas, deixando claro que este acolhimento afetivo foi efetivo ao aproximar os pais do ambiente escolar e dar confiança a eles de deixar seus filhos num ambiente seguro.

Foto 1 - Recepção das famílias no primeiro dia de aula



Fonte: autoria própria

A transparência da educadora em demonstrar toda a intencionalidade de seu trabalho e suas mediações já na primeira reunião de pais, antes do início das aulas, pode ter favorecido este ambiente de confiança mútua que se manteve inclusive durante a pandemia e apesar de todas as tensões, inseguranças, incertezas e medos pela situação sanitária e da crise humanitária vivenciada durante este período por todos nós. Para tanto, a proximidade mantida apesar da distância física foi efetivada através de grupos de Whatsapp que já haviam sido criados para a manutenção dos diálogos entre educadoras e famílias.

Além do envio das atividades sugeridas por este meio houve também a preocupação permanente em saber como as famílias estavam lidando com todas estas transformações abruptas em suas vidas, demonstrando a alteridade proposta por Bakhtin (2017) e a postura responsável em relação a exercer o lugar único que cada ser ocupa no mundo, assumindo sua posição diante das injustiças que ainda dominam nossa sociedade individualista e egoísta. A partir deste lugar, então, devemos assumir que somos constituídos e constituímos o outro em nossa relação com ele, buscando a transformação social em busca de mais empatia,

solidariedade, respeito às diversidades, coparticipação, senso de coletividade e consciência ambiental para uma vida em comunidade mais equitativa e justa.

Freire (1987, 2019) defende que para que esta transformação seja possível a educação deve subsidiar o ato cognitivo de forma crítica e reflexiva através do estímulo de uma curiosidade epistemológica pautada pela criatividade intrínseca da infância, partindo de um ambiente pedagógico democrático que considere todos os saberes como válidos, que horizontalize as relações e que torne o educando responsável pela própria prática cognoscitiva, inserindo-o como sujeito desta mudança. Desta forma a afetividade e o respeito tornam-se a base para um ato educativo sólido e significativo. Por isso a prática pedagógica dialógica:

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2018, p. 141).

Diante de diversas outras características observadas na prática analisada, as que mais chamaram atenção foram os momentos em que as atividades em grupo ou propostas para as famílias envolviam alimentos, seja na execução de receitas culinárias ou encontros para realização de piqueniques, deixando claro a afetividade do alimento e a efetividade das mediações que envolveram este recurso.

Eu: Você estava comentando que o dia que tem piquenique eles participam mais, justamente por esta questão da afetividade do alimento?

*Poli: Eu acho, com certeza! **Comer junto**. Você viu a gente comendo a maçã? A gente passou um tempão ali um vendo o outro comer (risos). Ninguém falava nada, só comendo.*

Eu: Eu achei que eles se sentiram muito à vontade,

porque dava a impressão de que tava todo mundo na mesma mesa apesar de estar cada um na sua casa, né? [entrevista concedida online em 11/06/2021]

Pai: Oh, gente, as crianças aí almoçaram? (em tom de descontração) Porque estão comendo que é uma beleza! (risos)

Poli: Ah, mas é gostoso, né, todo mundo se vendo. A gente pode combinar mais vezes café da tarde, vocês gostaram?

Criança 1: Sim!

Poli: Vocês querem mais vezes?

Criança 2: Sim!

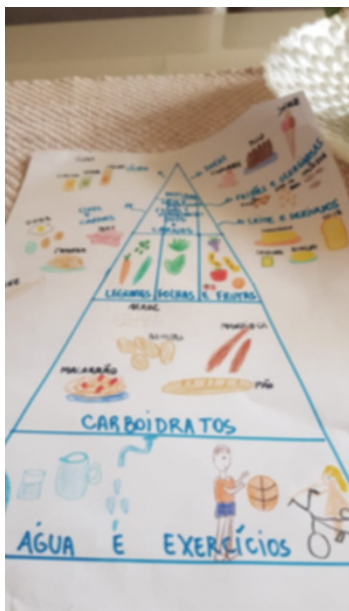
*Poli: Ah, então tá, não na sexta-feira que vem, na próxima a gente pode fazer outra coisa juntos, outro bolo, um suco ou uma salada de frutas. A gente **combina junto**. Vocês vão pensando, aí vocês falam para mamãe para ela falar no grupo “Ah, vamos fazer tal coisa?”, pode ser bolo de novo, sem problemas.*

Poli: Que gostoso esse piquenique! [interação durante piquenique em live, 30/04/2021]

*Poli: Gente, é uma delícia comer um bolinho a tarde, né? Dá um **aconchego na alma!** [interação durante piquenique em live, 30/04/2021]*

Estas interações foram efetivas na atribuição de sentido ao conhecimento construído em conjunto e na assimilação de conceitos complexos a partir do conhecimento cotidiano das crianças e seus familiares, transformando, assim como propõe Vigotski (2000), os conceitos espontâneos previamente concretos no pensamento das crianças em conceitos com maior nível de complexidade, como os científicos, neste processo contínuo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Uma das mediações que podem exemplificar esta transição ocorreu durante um piquenique em que as educadoras explicaram de forma interdisciplinar sobre a classificação dos alimentos na pirâmide alimentar e relacionaram este conhecimento a questões do dia-a-dia como alimentação saudável e autocuidado de forma descontraída, lúdica e afetiva.

Foto 2: Pirâmide alimentar



Autoria: Poliana Bruno Zuin

Foto 3: Café da tarde



Autoria: Poliana Bruno Zuin

Poli: Crianças, a gente vai comer agora e vocês vão mostrar para a gente o que vocês pegaram para fazer bem para o corpo de vocês, se vocês pegaram frutinhas, se vocês pegaram leite para fortalecer os ossos, alimentos que dão energia para vocês. [mediação durante piquenique em live, 28/05/2021]

*Poli: Que gostoso, a banana faz muito bem para nossas pernas, porque tem **potássio** e não dá câimbra, sabia?*

*Poli: Vocês sabiam que a uva faz muito bem para o nosso coração? Ela é rica em **flavonóides**. Tem que comer muita uva para proteger o coração, sabiam?*

Estagiária: Quem trouxe laranja? Alguém trouxe laranja?

Criança: Eu!

*Estagiária: Laranja é rica em **vitamina C**, sabia? Vitamina C faz muito bem para a gente.*

Poli: Nossa, como é gostoso a gente fazer piquenique juntos de, né, crianças! É bom, né? Logo, logo a gente vai fazer piquenique no gramado lá da UAC.

*Pai: Oba! (empolgado) **juntos, todo mundo.***

Criança: o pai também.

Pai: Isso! Todos os pais.

Poli: Todos os pais, todo mundo. Os pais sempre são convidados lá. A gente fazia muito café da tarde, café da tarde, piquenique. Participava também mamãe, papai, todo mundo, a vovó se quiser ir...

O ambiente de comunhão proporcionado a partir da proximidade e familiaridade mantidas entre os sujeitos desta prática considerando o contexto vivido por cada um demonstraram a importância da experiência e da escuta sensível dedicada à criança para uma efetiva atribuição de sentido na educação infantil. Sendo a experiência o que nos toca e que, ao nos tocar nos transforma (LARROSA, 2015), esta perspectiva dialógica de ensino busca resgatar o valor humano nas questões sociais e a individualidade de seres únicos, complexos e subjetivos sem subvertê-la em individualismo.

Tratando-se de um fenômeno irrepitível e irreproduzível que dá sentido à vida, a experiência exige abertura ao desconhecido, disponibilidade e receptividade de seres que se assumem sujeitos da transformação e da emancipação humana. (FREIRE, 1987) Esta abertura à experiência sensível constitui uma das premissas fundamentais para a construção de um conhecimento efetivo e que faça sentido a todos os envolvidos nesta prática cognoscitiva.

Alguns recursos utilizados pela educadora para aproximar a linguagem do universo infantil ao conhecimento científico são o uso de diferentes gêneros discursivos durante as mediações como a contação de histórias como contos de fadas e fábulas, propostas de brincadeiras de forma lúdica e divertida, artes plásticas, desenho, reconto, receitas, expressão corporal, entre outras. Para Zuin (2020) durante a infância as brincadeiras e jogos tornam-se a atividade principal da criança e é por

meio da ludicidade que ela se apropria da cultura, dos papéis sociais e do mundo à sua volta nesta etapa fundamental do desenvolvimento de sua personalidade.

Neste contexto de ensino remoto a parceria entre escola e família se tornou imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e a inversão da tentativa de aproximar o contexto de casa ao da escola tornou os pais responsáveis pelas mediações com as crianças. Desta forma a postura dialógica e compreensiva das educadoras aproximou o ambiente escolar do cotidiano das famílias. A intencionalidade das mediações baseadas nos interesses das crianças contribuiu para a assimilação de conhecimentos complexos a partir das linguagens acessíveis para elas, como no trecho abaixo, em que a educadora introduz conhecimentos botânicos como o processo de fotossíntese de forma compreensível aos pequenos:

Poli: (...) Crianças, nós sempre pintamos lá na UAC, eu levo um livro de poesias sobre o ipê. O ipê é uma árvore que a gente tem lá na Federal, em frente à UAC, né. Lá quando a gente faz os nossos passeios, nós conseguimos ver o ipê Rosa, o ipê-amarelo ali embaixo, em frente à UAC nós temos o branco e de lá também dá para vermos o rosa.

Poli: A plantinha precisa de água para viver? Quem sabe me responder, a plantinha precisa de água?

Criança: Sim, precisa!

Poli: e ela precisa de mais o quê? Ela precisa de sol?

Crianças: Sim!

Poli: Ah, muito bem, isso mesmo, se a gente não rega a plantinha ela morre, né? Ela precisa da luz do sol para crescer. [interação durante live, 11/06/2021]

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas crianças, famílias, educadoras e pela humanidade em geral durante este período de crise, as relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas nesta prática demonstraram que o caráter gentil, acolhedor, generoso, afetivo e amoroso na educação infantil foi essencial para que todos enfrentassem este

momento totalmente atípico e desafiador de forma mais leve sem perder a esperança característica de seres abertos ao diálogo e à experiência. Para a educadora a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento das crianças de perto foi um alento a todos os dissabores que a pandemia nos trouxe, revelando que o mais importante destas relações é estarmos juntos:

Poli: É o que eu falei para as famílias, Jéssica, eu acho que ao mesmo tempo que a pandemia tirou muita coisa, mas também ela acrescentou essa possibilidade de a gente ver o desenvolvimento do nosso filho integralmente. A gente perdeu isso como professor, mas a gente tem essa possibilidade de estar com eles, cuidar deles, de acompanhar. [entrevista concedida online em 11/06/2021]

Para tanto foi necessário não dicotomizar racionalidade e emoção, mas promover a união entre intelecto e afeto como constituintes de nossa humanidade zelando por uma rigorosidade metódica que não seja confundida com rigidez, mas vivendo o amor à prática pedagógica com a alegria de quem de quem encontrou o sentido da vida neste encontro com o outro e na transformação que esta relação proporciona. (LARROSA; RECHIA, 2019)

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2019, p. 118)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências**

humanas. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 44 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015, E-book.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor.** 2 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZUIN, Poliana Bruno. O Fazer Docente em Minha Sala de Aula na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar): o encontro da teoria com a prática por meio do ensino, pesquisa e extensão. In.: ZUIN, Poliana Bruno. **Linguagens na educação infantil: olhares e vozes.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

CAPÍTULO 15

RELATO DE UM ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE FORMA REMOTA MODALIDADE RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Pascoalino Garcia⁴⁸
Cleonice Maria Tomazzetti⁴⁹

Resumo: o documento é um relato de experiência de estágio docente na educação infantil, realizado de forma remota com parceria da Unidade de Atendimento a Criança. Parte de uma breve introdução do formato que foi implementando o estágio remotamente, e posteriormente disserta sobre as interações e brincadeiras na educação infantil, considerada protagonista nas experiências de estágio, pela estagiária. Contem também as reflexões e resultados obtidos ao longo do processo contextualizando e concluindo sobre a importância da prática para o futuro docente em formação.

Palavras chave: ensino remoto; interações; brincadeiras; experiência

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta meu relato de experiência de estágio em que foi produzido para fim avaliativo da disciplina de “PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, obrigatória do curso de pedagogia na Universidade Federal de São

48 Discente no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos

49 Professora orientadora do estágio. DTPP/UFSCar.

Carlos. A disciplina foi ministrada pela Profa. Dra. Cleonice Tomazetti no período ENPE 2020.2 as quintas-feiras.

Foram disponibilizadas duas escolas para que pudéssemos realizar o estágio, sendo elas a Creche da USP, localizada no campus I da USP de São Carlos e a Unidade de Atendimento à Criança (UAC), localizada dentro da UFSCar Campus São Carlos, em que ambas estão realizando suas atividades de forma remota.

Realizei meu estágio na UAC, em que sua proposta foi tentar ao máximo se assemelhar com o que realmente era um estágio, em que os estagiários eram direcionados aos professores e assim tinham um contato mais direto com o docente, a turma, as famílias, e assim se fez. Entretanto também tivemos a oportunidade de participar de algumas reuniões quinzenais que são realizadas para o planejamento pedagógico da unidade juntamente com toda equipe escolar.

Ao refletir sobre os estudos, as aulas e as experiências do estágio (ANEXO I), senti que a temática do brincar e das interações foram muito mencionadas, principalmente agora no contexto atual de distanciamento social, e também sobre a ausência, muitas vezes de entendimento da potência educacional que ambos promovem. Sendo assim, realizo abaixo uma breve reflexão histórica até os dias atuais sobre a importância das interações e brincadeiras na formação da criança pequena e como pensar em um retorno da Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA

Para iniciar a reflexão sobre o ponto central destacado, começo um breve resgate no contexto histórico da educação infantil no Brasil, pois é necessário esse recuo para que entendamos muitas ideologias e senso-comuns existentes até os dias de hoje, quando se fala da criança pequena na escola.

Historicamente a escola para crianças pequenas, sendo essas de zero há seis anos, não existiam, até que com a revolução industrial e a conquista feminina do direito ao trabalho, a demanda por um espaço para que as mães deixassem as crianças se instaurou.

As mulheres saíram em luta por esse espaço e foi então que surgiram as creches, entretanto essas tinham uma função assistencialista, para

filhos de mães trabalhadoras (pobres), caracterizadas pelo higienismo, aonde o cuidado era a única ação realizada para as crianças. Outrossim as crianças com melhor renda econômica já tinham acesso a uma educação formal com aulas particulares.

Por fim, mesmo com a “Constituição Brasileira de 1988 garantindo o direito à educação e cuidados para as crianças de 0 a 6 anos, afirmando a indissolúvel tarefa de educar e cuidar das crianças nessa faixa etária” (KUHLMANN JR., 1999, apud VITTA, 2004, p. 178) foi somente com a LDB de 1996 que a educação infantil se tornou parte da educação básica brasileira, e assim com objetivos pedagógicos: “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996)

A escola de educação infantil deixa de ser um “depósito de criança” e passa a ser um ambiente educacional, mas está preocupada com que a criança aprenda a ler e escrever, afinal ela abrange (atualmente) desde o zero aos 5 anos e 11 meses. E sim possa promover situações de ensino e aprendizagem que englobam a formação da criança como protagonista.

Ao longo do estágio tivemos conversas que chegaram a temática da ansiedade pela alfabetização vinda dos familiares e também o quanto eles ficam satisfeitos que os filhos levem para casa papeis. O que significa que ainda não existe a compreensão do que é a creche, de que cada criança tem seu tempo, que a alfabetização se dá no Ensino Fundamental e ainda não conhecem quais são as formas de aprendizagem da criança pequena;

É uma educação para a criança, respeitando sua infância, deixam de ser considerados mini adultos e passam a serem compreendidos com suas características e demandas de sua faixa etária (ARIÈS, 1981).

A criança é um ser social que aprende em suas vivências e experiências com o meio em contato com o outro, ela não precisa estar sentada preenchendo um papel, ela vai para creche e lá ela desenvolve sua coordenação motora grossa e fina para assim no momento de ela começar a utilizar esses recursos. Mas parei para pensar e é muito nítido o quanto atividades lúdicas e experiências são mais interessantes e formativas quanto as propostas da pedagogia tradicional.

Segundo exposto no vídeo do “XII ENCONTRO AMPLIADO DO

FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL- online” a escola precisa fornecer um ambiente para a criança experimentar. Precisa ter o cuidado de organização do espaço, o pensar na alimentação, não só para uma dieta equilibrada, mas sim em busca de um ensino alimentar, um ensino da higiene que envolva: como realizar a higiene, quais produtos, qual a importância. Sempre priorizando e indo em busca de proporcionar a aprendizagem integral da criança, e é ressaltado que esse aprendizado se deve e pode-se estender-se as famílias também.

E são por esses aspectos que é pertinente reforçar a importância do papel do professor nesse espaço, pois a escola não é uma escola sozinha, ela se torna quando possui intencionalidade pedagógica.

As interações e brincadeiras são eixos estruturantes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que se apoia no conceito de infância, em que compreende de que a criança tem suas individualidades, desejos, sentimentos próprios e estabelece suas relações a criança, como um ser produtor de cultura autônomo e essas são planejadas e proporcionadas através dos campos de experiências, presentes na BNCC. Mas porque interações e brincadeiras?

O brincar por si só já promove o desenvolvimento, cognitivo, motor e social da criança, e também interagir com o meio. Em um simples brincar no parquinho por exemplo, a criança explora seu corpo e também o mundo, questionando o que é a terra, porque quando empurra o balanço volta, como crescem as gramas, entre várias inúmeras vivências.

Entretanto, o professor nas situações de aprendizagem tem a função de mediador com seus conhecimentos científicos e um olhar atento as situações do dia a dia, o professor pode mediar auxiliando as crianças nas brincadeiras, em suas “relações de convivência” em como estabelecer regras que as ajudem na dinâmica e também, proporcionar situações aprendizagem sejam lúdicas e divertidas, mas que tenham intencionalidade, tenham como objetivo, por exemplo, a inclusão e a diversidade.

Nesse contexto de diversidade suas atitudes precisam se desligar de quaisquer estereótipos, pois é preciso que venha do professor algumas mediações como: não existe brincadeira de menino ou de meninas, cores não tem gênero, representações humanas precisam ser em todas as raças/gêneros e diversidades, afinal se um boneco está sem um membro é descartado e NÃO, uma pessoa sem um membro deve ser respeitada.

Os detalhes estão nas pequenas ações do dia a dia.

Ainda como exposto no vídeo⁵⁰, e algumas matérias estudadas listados no diário de campo, todos eles reforçam a importância das interações e brincadeiras, o contato da criança com a natureza, com o novo, com o outro, pois elas são colocadas como “pequenos cientistas” e aprendi que cabe a nós futuros professores entenderem suas demandas, e estimulamos a curiosidade delas.

O brincar traz ludicidade, o aprender brincando, e durante o estágio com a professora da UAC foi possível perceber o quanto as propostas de atividades mais lúdicas, mesmo que remotamente, eram realizadas com alegria pelas crianças. Por exemplo, a quantidade de crianças que participaram dessa proposta de montar uma cesta de frutas (História da Chapeuzinho Vermelho), foi muito maior do que de outras atividades.

Por isso destaco que a UAC se mostrara preocupada em continuar com o vínculo, estabelecer interações e brincadeiras mesmo que online com as crianças, porque sabem na prática e cientificamente o quanto é fundamental e enriquecedor socialmente esse compartilhamento de cultura, experiências e vivências entre as crianças.

Entretanto, esses são contatos rápidos com pouquíssimo espaço de livre interação entre elas, ou muitas vezes nem se tem. O momento sempre é direcionado, mediado pelo professor e nem se quer chega perto ambiente rico que é a verdadeira creche. Por essas e outras questões senti a saudade da sala de aula, sentimento exposto também nos depoimentos em aulas pelos colegas, em contrapartida o anseio do retorno presencial ainda é presente.

Me entristece a existente pressão para o retorno da educação infantil presencial, mesmo no contexto em que estamos vivendo e ver que muitos não entendem o que é a educação infantil, e a volta pode ser novamente objetivamente pela necessidade de um “deposito de crianças”. Afinal, é necessário estudos e reflexão para saber como estabelecer relações de interações e brincadeiras, como efetivar o trabalho pedagógico da educação infantil com distanciamento social, e ainda as demandas atuais sanitárias de prevenção a COVID-19. Vejamos, não é apenas

50 Vídeo: “XII ENCONTRO AMPLIADO DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5HoeHFLxHoU>

chama-las para o retorno.

Por outro lado, também como futuros professores ou até mesmo gestores, temos que pensar nas famílias, as quais podem estar em situações precárias, seja em busca de emprego, mães que não trabalhavam indo para o mercado de trabalho, outros em dois empregos, fazendo horas extras, pois a pandemia afetou diretamente a economia. E esses pais/familiares estão muitas vezes sem onde deixarem seus filhos e eles precisam ir trabalhar.

No documento *“Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores”* (CAMPOS, Maria Malta et al) eles propõem uma ideia muito interessante de parceria com as empresas e empregadores de flexibilizar os horários para que os pais consigam levar e buscar seus filhos com a possível diminuição de jornada dentro da escola que elas supõem que será uma medida.

Outrossim, para um retorno primeiramente é preciso de protocolos de higiene estabelecidos pelos órgãos de saúde e assim analisar os riscos. Mas como falado no vídeo⁵¹ as crianças saíram das creches com uma realidade totalmente diferente, um ambiente rico em contato, interações e brincadeiras, e agora? Qual será o impacto desse retorno para as crianças? Como irá funcionar os parques? Os momentos ao ar livre? Não veremos expressões, não daremos abraços de conforto.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Durante o estágio, foi interessante aprender que para se ter uma boa relação com a família é preciso fazer com que ela faça parte da escola, valorizando os momentos de reuniões de pais para discutir propostas, e não somente reclamar do lanche ou “mal comportamento”. Entretanto, vejo que para isso existe uma equipe pedagógica na unidade que compreende essa importância e fortalecem juntos essa construção escola/família.

Na UAC houve um espaço muito interessante e importante que foi de poder ter o contato com a docente do grupo 4 que agrupam crianças entre 4-5 anos e vivenciar um pouco de como ela está lidando

51 Vídeo: “XII ENCONTRO AMPLIADO DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5HoeHFLxHoU>

com o ensino a distância para uma turma de crianças. Outrossim, a docente foi muito atenciosa e aberta conosco, nos colocou como parte do processo de desenvolvimento e das interações como um todo, o que considera ter sido fundamental para que, eu particularmente pudesse de fato estagiar essas vivências da docência, mesmo remotamente.

Diante das inúmeras oportunidades colocadas para nossa intervenção, infelizmente devido ao pouco espaço de tempo oportunizado para o estágio não conseguimos efetivar muitas propostas, sendo assim, desenvolvemos conjuntamente uma atividade⁵² com o objetivo de apresentação das formas de representação do 1 ao 7.

Essa experiência foi bem desafiadora, pois durante a graduação quando se fala em educação infantil, no geral a ludicidade, interações e brincadeiras são eixos centrais, mas como não perder essa essência planejando “atividades” remotas e, sem interação com outras crianças? O planejamento se efetivou sem conhecer os pequenos, e ainda foi preciso pensar em uma forma, de que a proposta também seja possível, para que os familiares pudessem mediar a situação de aprendizagem com as crianças e não fizessem por elas.

Para isso, as vivências remotas e suporte proporcionados pela Professora Poliana, foram muito importantes, pois o contato com o grupo de pais e o grupo de planejamento pedagógico (composto por ela, estagias, alunas de extensão) trouxe uma ideia de como elas estavam efetivando esse trabalho.

Por exemplo, existe uma grande produção de vídeo produzidos nas atividades semanais para envio as famílias como PDF's instrucionais para os pais, muito dinâmico e lúdico. Foi possível identificar que os vídeos são uma forma de dizer “estamos aqui com vocês”, fortalecimento de laços, e ainda, mesmo o pdf sendo um material para os pais, ele não deixa de conter muita figura, cor e imagens, existe esse cuidado de uma produção de qualidade.

Após realizar a gravação e edição da contação⁵³ de história, sugerida

52 Atividade desenvolvida conjuntamente com a colega de estágio Heloisa. Link de acesso a atividade proposta: <https://drive.google.com/drive/folders/t86aocyPzqyKmJJhtsNlaZjVW3DaUGvxY?usp=sharing>

53 Link de acesso para a contação da história A GALINHA RUIVA: https://drive.google.com/file/d/1DpMusrS_teBzzwaTjorCGlapp7fj9Os5/view?usp=sharing

pela professora, pude entender, o quão trabalhoso e desgastante é produzir os materiais online. É uma demanda de tempo muito grande e exaustiva.

Por isso parablenizo a professora e suas estagiárias que mesmo obtendo esse trabalho intenso, estão sempre em dia com as atividades, conseguem realizar as postagens semanais com uma qualidade tanto de produção quanto pedagógica de se admirar.

Conseguem seguir um cronograma, ou melhor, colocar a ideia em ação, por exemplo, houve uma demanda da introdução das letras e dos números, então em reunião de planejamento com a equipe dela. A professora estabeleceu um espaço para pensarem juntas se era interessante dentro do que elas acreditam em relação a alfabetização na educação infantil, entender a ansiedade dos pais sobre a temática e assim, de forma colaborativa, o que eu achei fantástico, pois nunca havia presenciado um espaço tão aberto entre professor e estagiário, decidiram como acrescentar esses quesitos seguindo o cronograma dos “contos de fadas”.

Presencio um segmento de atividades bem interessantes que eu não imaginava que seria possível, utilizando os meios de comunicação (whatsapp, google meet e google drive), entretanto eram turmas de 4 anos. Fiquei me perguntando: como será que a dinâmica está acontecendo nas outras turmas menores. Em todo caso, mesmo diante dos desafios da tentativa de um “ensino remoto na educação infantil”, acredito que uma volta agora, seria inviável.

Aprendi que se os professores estabeleceram uma boa relação com os pais, o processo será muito mais fácil, pois tanto os professores conseguirão chegar mais perto da família entender o contexto para produzir as atividades e ter a ajuda dos pais, e os pais também poderão contar com os professores para os auxiliá-los. Principalmente nesse momento, em que elas estão em casa, sem poder sair, ir a parques, socializar. É a importância de entelecer-se uma rede de apoio entre escola-família.

E por mais que as famílias estejam precisando desse retorno das escolas, e também uma hora vai haver, sintetizo que mediante a situação atual a UAC, está preocupada em como retornar. Entendo, que agora mesmo sem a potência da convivência no ambiente escolar, pelo menos estão todos em suas casas, seguras, com uma menor expansão de interação social com outras pessoas. Já na escola, não consigo imaginar

que o retorno poderá proporcionar o que as crianças tinham antes da pandemia, e sim brincadeira solitárias e interações limitadas.

CONCLUSÃO

Estar no estágio mesmo que remotamente foi muito importante para minha formação, pois quando eu pensava em educação infantil, não consegui entender ou imaginar como tudo isso está acontecendo. Afinal não temos estudos e nem se era cogitado esse tipo de ensino para crianças pequenas.

E como as crianças, nós futuros professores também precisamos experienciar, ter contato com o que tanto estudamos na universidade para realizarmos essa interligação de conteúdo e prática.

O estágio remoto na educação infantil, me proporcionou um contato muito maior do que outros estágios curriculares, em relação ao planejamento das atividades, por isso, pude compreender um pouco da dinâmica de sistematização do planejamento, como inserir as atividades, e principalmente como agir/pensar diante das demandas extraescolar (como a dos pais sobre a alfabetização).

Me fez também compreender que ser professor de educação infantil é isso, é ter desafios cotidianamente, é estar sempre em busca de proporcionar o melhor para a criança, não só pedagogicamente, mas pensar nas condições sociais que a criança está vivendo, na saúde, proporcionar um cuidado não mecânico, pensar nas individualidades e principalmente ser também uma ajuda para a família.

Hoje mais do que em nenhum outro momento, a escola precisou tanto da família, por isso com o estágio aprendi que a escola não se faz sozinha, ela precisa do todo para garantir o direito da criança a educação escolar dentro das creches e pré-escolas.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981, 279 p.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996

CAMPOS, Maria Malta et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Brasil: ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2020

CAMPOS, Maria Malta; DALBEN, Angela Loureiro. Direito das crianças à educação infantil de qualidade: é possível propor um retorno às atividades nesse contexto de pandemia no Brasil?. In: **XII ENCONTRO AMPLIADO DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2020, Online. Fórum Online, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5HoeHFLxHoU>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MARQUEZ, C G. **Educação Infantil no Brasil e a visão do Banco Mundial**. 2006. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Goiás, p. 121-139.

VECTORE, Celia. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

VITTA, F.; EMMEL, M.L.G., **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário**. Paidéia, vol. 14, no. 28, 2004, pp. 177-189. Editorial Universidade de São Paulo.

CAPÍTULO 16

A COMPREENSÃO DOS SENTIMENTOS PELAS CRIANÇAS: AS ARTES PLÁSTICAS COMO CAMINHO DO ENCONTRO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL COM OS EDUCADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kétlin Cristina Ferreira⁵⁴

Poliana Bruno Zuin⁵⁵

O TEXTO AQUI PROPOSTO É DECORRENTE DO DESENVOLVIMENTO DE uma Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ-UFSCar) cujo objetivo foi analisar a partir de uma revisão da literatura como os sentimentos estão sendo trabalhados na educação infantil com interface nas artes plásticas, sendo os objetivos específicos analisar como as artes plásticas podem ser utilizadas como recurso de aprendizagem; e, por fim, discutir de que forma a Terapia Ocupacional pode intervir na educação e auxiliar no processo de desenvolvimento infantil.

O desenvolvimento infantil pode ser definido como um processo de construção da identidade da criança, tendo em vista que essa construção se dá a partir da interação entre a história de vida, a influência biológica, o contexto social e a cultura (DELLA BARBA et al., 2013). Esse processo de desenvolvimento infantil é resultante da interação entre a criança engajada na atividade e seus ambientes, nos quais a relação da criança com o seu contexto são fatores que se interagem, traduzindo

54 Graduada em Terapia Ocupacional e bolsista IC-PIBIC-UFSCar.

55 Docente da UAC e do Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL-UFSCar.

ao desenvolvimento influências de diversos contextos e ambientes diferentes, não se restringindo apenas a família (COPETTI; KREBS, 2004 apud DELLA BARBA et al., 2016).

Sendo assim, é importante destacar o papel da educação nesse processo de desenvolvimento infantil e de construção da personalidade da criança. Visto que como um espaço que tem se transformado ao longo dos anos, a educação infantil agora se apresenta como corresponsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras, além de um importante ambiente físico, social e emocional indispensável para promover estímulos e oportunidades de engajamento, aprendizagem e crescimento.

Na educação infantil, a escola deve auxiliar as crianças a criarem suas próprias identidades, pertencimento e relacionamento e para isso devem oferecer oportunidades para todos os atores presentes: crianças, famílias e profissionais (GANDINI; EDWARDS, 2002 apud MONDIN, 2005). Neste sentido, é importante elucidar que constantemente tem-se o equívoco de fragmentar o afetivo do cognitivo, de modo que a escola eleja como seu único espaço de atuação o cognitivo; no entanto, as emoções não são um processo isolado da aprendizagem.

Desta forma, a compreensão do processo de desenvolvimento socioemocional e dos fatores que o influenciam é importante na medida que permite identificar possíveis dificuldades que possam gerar prejuízos no desenvolvimento da criança, tais como, dificuldade de atenção e compreensão (CID e SQUASSONI, 2016). Neste período da infância a criança está em um intenso processo de desenvolvimento de todos os seus sistemas e, por isso, é comum que ela ainda tenha dificuldade em compreender e atribuir um significado ao seu sofrimento, portanto ela encontra dificuldades em expressar seus sentimentos e sensações e atribui isso a comportamentos, como o de birra, gritos, desobediência, agressividade ou ainda total falta de interesse pelas coisas. Por isso as brigas e disputas infantis presentes no contexto pré-escolar são potentes espaços para criar oportunidades de desenvolvimento das emoções. Com as brigas, as crianças aprendem mais sobre raiva e agressão, se no lugar de apenas separá-las ou repreendê-las, acontecer uma conversa sobre o conflito e o sentimento que a levou a tomar tal decisão. Assim estaremos contribuindo para que desenvolvam habilidades sociais e

emocionais positivas (MONDIN, 2005)

Para que a criança aprenda é necessário que haja planejamento, estratégias e abordagens diferentes para serem usadas com a especificidade de cada criança. Imprime ainda como diz Libânio (2013):

(...) pensar a criança de modo a que, nela própria, seja possível encontrar o caminho para uma prática pedagógica ajustada. É importante que se decodifique o comportamento usual, quase padronizado, que assenta na premissa de que o adulto é o grande detentor de conhecimento, remetendo a criança para a mera necessidade de estar concentrada (LIBÂNIO, 2013 p.13).

Isso significa que planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta a possibilidade de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada por maiores chances de se apropriar daquele conhecimento (DOIMO et al, 2012).

E é por isso que quando se pensa no processo de aprendizagem, não devemos esquecer de trabalhar as questões emocionais envolvendo esse processo, de que forma a criança se sente, como aquela história, atividade, como a relação com outros pares lhe afeta, tudo isso precisa ser colocado em pauta para entendermos que a partir das atividades lúdicas conseguimos auxiliar que a criança tenha uma melhor compreensão sobre seus próprios sentidos, sentimentos e sensações.

Na escola, a criança está envolta por diversas possibilidades e muitas imprevisibilidades, de forma que quanto mais oportunidades de expressão da sua subjetividade, mais significativo a aprendizagem e mais chances de a criança entender seu mundo emocional sobre o mundo concreto. A arte será então, o recurso capaz de promover essas oportunidades de experimentação e aprendizagem (LIBÂNIO, 2013).

De acordo com os estudos de Cypel (2013), a arte não ocorre de maneira isolada, mas envolve corpo, coordenação, equilíbrio, motricidade, sensações, ver, ouvir, cheirar, pensar, tocar. Logo seu uso pode ser capaz de desenvolver na criança a capacidade de se expressar. Expressividade essa que implica na elaboração de aspectos essenciais para a socialização, bem como linguagem e comunicação. É por meio dessa expressividade

que a criança irá aprender e vivenciar as diferentes possibilidades de se enxergar o mundo. De acordo com Santos e Costa (2015, p.3):

O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício do conhecimento de mundo. Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e ou corporais (SANTOS E COSTA, 2015, p. 3).

Na atividade artística, surge um elemento que é o de criar algo sobre o mundo que se configura. Na atividade artística não há a exigência de que seus produtos sejam reconhecidos como realidade, ela se caracteriza como a criação de um modelo, e isso é um fator importante quando consideramos que seu uso com as crianças para ser transformador precisa estar livre de exigências estéticas (DELLA BARBA et al.2016)

A arte realizada neste quesito não pertence a uma definição de boa ou má, o que interessa de sua ação é a expressividade (SOUSA,2003, apud CONCEIÇÃO, 2015). Assim sendo, um recorte deve ser feito para o que consideramos como Artes Plásticas:

É a capacidade de moldar, modificar, reestruturar e ressignificar os mais diversos materiais na tentativa de conceber e divulgar nossos sentimentos e, principalmente, nossas ideias. Tem a capacidade de despertar no indivíduo maior atenção ao seu processo de sentir (ANDRADE, 2017, p.1).

Nesse sentido, a arte será o meio ou recurso utilizado pelo terapeuta ocupacional para permitir que haja engajamento das crianças na aprendizagem sobre as emoções, por meio da experimentação e da concretização do sentimento.

Inicialmente a Terapia Ocupacional se inseriu no campo da educação por meio da educação especial no intuito de ajudar no processo de adaptação das pessoas com deficiência no âmbito escolar, hoje, com a resolução no 500, de 26 de dezembro de 2018 já se reconhece dentro da

terapia ocupacional a especialidade no contexto escolar caracterizando esse profissional para atuação de diversas maneiras e não apenas especificamente voltada a crianças com deficiência, mas também na escola regular, bem como:

“Prever meios nos contextos escolares as habilidades e padrões de desempenho dos estudantes que favoreçam o seu envolvimento e participação efetiva em ocupações ou atividades no âmbito do contexto escolar (COFFITO,2018)”.

Diante deste contexto, o terapeuta ocupacional poderá ser responsável por capacitar, orientar, colaborar e intervir por meio de atividades de artes plásticas com o intuito de promover a participação da criança, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades em conjunto com os professores.

Sabe-se que no campo educacional desde a década de 1980 novas formas metodológicas de ensino e aprendizado se constituíram, sobretudo com as teorias de Vygotsky, Wallon e muitos outros teóricos. Pensando em como o sujeito se constitui, o papel e a importância que a linguagem apresenta para essa constituição e indo ao encontro da teoria da afetividade cunhada por Wallon (1980 apud GALVÃO, 2014), o presente estudo buscou entender as artes plásticas como um caminho para o desenvolvimento da criatividade pela criança, a fim de que o processo de ensino e a aprendizagem se tornem significativo, sendo a aprendizagem resultado de práticas efetivas contextualizadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F. Artes plásticas na educação infantil. Revista Even. Pedagóg, [s. l.], 2017. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/2827/2_039. Acesso em 18/02/21.

BATISTA, J.B. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância**

como fundamento psicológico da educação escolar. 2019. Dissertação como

mestre em Educação escolar (Mestre em Educação) - Faculdade de Ciências e

Letras - UNESP, [S. l.], 2019. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181708>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CONCEIÇÃO, R, S, G. A arte na educação infantil: A importância para o desenvolvimento infantil. 2015. Mestrado (Mestre em Educação) - Instituto Superior de Educação e Ciências, [S. l.], 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21565/1/Relat%C3%B3rio%20final.pdf>. Acesso em: 18/02/21.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL 100 região. Terapia Ocupacional no Contexto escolar. S.PENKAL, BRASIL, 2015. Disponível em: <http://www.crefito10.org.br/conteudo.jsp?idc=2044>. Acesso em: 30/08/21

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. Resolução no 500, de 26 de dezembro de 2018.

CYPEL, L. R. C. Criança dos 25 aos 36 meses. IN: Fundamentos do desenvolvimento infantil, 2013. p. 152-165. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/fundamentos-do-desenvolvimento-infantil---da-gestacao-aos-3-anos/> Acesso em: 10/02/21.

CID,M.E.B., SQUASSONI C.E.T Elementos acerca do desenvolvimento socioemocional. In: Desenvolvimento da criança de zero a seis anos e a terapia ocupacional. EDUFSCAR, 2016.

DELLA BARBA, P, C, et al. Ações conjuntas entre professores da educação infantil e alunos de terapia ocupacional: relato de experiência, 2013.

Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Barbaz/publication/305399479Acoes_conjuntas_entre_professores_da_educacao_infantil_e_alunos_de_terapiaocupacional_relato_de_experiencia/links/578d2e9b08ae59aa668158aa/Acoes-conjuntas-entre-professores-da-educacao-infantil-e-alunos-de-terapia-ocupacional-relato-de-experiencia.pdf. Acesso em: 15/01/21.

DOIMO, A.R. et al. Desenvolvimento afetivo e aprendizagem. Revista científica do Centro Universitário de Jales, [s. l.], 2012. Disponível em: www.unijales.edu.br/elejoufiles/download. Acesso em: 15/01/21.

FREITAS, V. L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GALVÃO, I. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil, editora vozes, no 23ª edição, 2014, 136 pág. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. Brasília, DF, 26 dez. 2018.

FELIX, T.S.P. **O desenvolvimento das emoções e sentimentos da criança na construção de sua personalidade:** as atividades artísticas como mediadoras desse processo na escola. 2018. Dissertação de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157093>. Acesso em: 16 ago. 2021.

GOMES, M.L.; OLIVER, F.C. A prática da terapia ocupacional junto à população infantil: revisão bibliográfica do período de 1999 a 2009. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, [s. l.], 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14095>. Acesso em: 2 ago. 2021.

JUNIOR, C.A.M *et al.* Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Interface comunicação saúde educação**, Botucatu, 2018.

Disponível em: <https://interface.org.br/publicacoes/integrando-emocoes-e-racionalidades-para-o-desenvolvimento-de-competencia-nas-metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 1 set. 2021.

LIBÂNIO, A, M, S. Educação pela Arte: Uma experiência para dar sentido aos sentidos. 2013. 213 f. Mestrado (Mestre em Educação) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10826/1/Capa%20interior%20%28cd%29.pdf>. Acesso em: 20/02/21.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU/EDUSP, 1986.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. A dimensão afetiva e o ensino-aprendizagem. *In*: ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A.A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 4o. ed. [S. l.]: Loyola, 2014. cap. 1, p. 15-23. ISBN 9788515033478.

MARÇAL, C. **As emoções e sentimentos na literatura infantil: perspectiva vigotskiana**. 2016. Dissertação de mestrado (Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, [S. l.], 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2946>. Acesso em: 24 ago. 2021.

MONDIN, E.M.C. Interações afetivas na família e na pré-escola. Estudos de Psicologia, [s. l.], 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n1/28016.pdf>. Acesso em: 18/02/21.

PEREIRA, C. *et al.* Conhecer as emoções: a aplicação e avaliação de um de intervenção. **Estudos de Psicologia**, [s. l.], 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/WJxwsyZbv4bRJRDP3DPvsYj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PRADO, K.A.; ZOCCA, J.B.; SANTOS, A.R. A importância da terapeuta ocupacional em uma instituição de educação especial de crianças e jovens com TEA. **I congresso Internacional de Educação Especial**,

[s. l.], 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/109249.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTOS, M, A, A; COSTA, Z. A arte na educação infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. XV Seminário Internacional de educação, [s. l.], 29 mar. 25 2020. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8197f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui>. Acesso em: 09/01/21.

SANTOS, D.; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **OCDE**, [S. l.], p. 1- 87, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SANT'ANA, H.L.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em revista**, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pqrwzyG8GXgvxy5m5bNBXRk/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SIMONETTO, K.C.C.; RUIZ, A.; MURGO, C.S. Análise da produção científica sobre a afetividade na educação. **Revista Unoeste**, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/819>. Acesso em: 25 ago. 2021.

TASSONI, E.C.M.; LEITE, S.A.D. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria Walloniana. **Educação**, [s. l.], 2013. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>. Acesso em: 17 ago. 2021.

TORKOMIAN, R.H.V. DELLA BARBA, P.C.S. e ALBUQUERQUE, Desenvolvimento da criança de zero a seis anos e a terapia ocupacional. EDUFSCAR, 2016.

CAPÍTULO 17

“EMEDICINAL E AVICIANTE”: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS EM UMA PESQUISA ESCOLAR SOBRE O TEMA DAS DROGAS

Marília Mesquita Queiroz⁵⁶

RESUMO

Neste trabalho, pesquisamos as estratégias argumentativas utilizadas em um texto do gênero pesquisa escolar elaborado por uma estudante do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da área urbana do município de Timon, Maranhão. Partindo de uma análise qualitativa, observamos, além do direcionamento da atividade argumentativa dado por meio dos articuladores textuais, a ocorrência, no *corpus*, de discursos subjacentes sobre drogas. Também destacamos e analisamos algumas escolhas lexicais utilizadas nas construções, observando os sentidos desses usos linguísticos no texto em questão. Para isso, buscamos suporte em autores como Koch (2011) e Koch & Elias (2016), com teorizações concernentes à argumentação, Bakhtin (2003), com os conceitos de dialogismo e gêneros do discurso e Schneuwly & Dolz (1997), nos quais encontramos algumas reflexões sobre gêneros escolares. Foi possível observar que os operadores mobilizados pela estudante ao longo do percurso argumentativo direcionaram à ideia de que a maconha traz benefícios, e que estes superam os malefícios que a droga pode vir a causar. A análise também permitiu detectar, na materialidade linguística, determinadas escolhas lexicais que dão pistas

56 Doutoranda no Programa de Pós-Doutorado em Linguística - UFSCar.

sobre o ambiente e as práticas socioculturais comuns à enunciadora. Também foi possível observar a existência de relações dialógicas entre o discurso da aluna e os discursos jurídico e científico, pois ela mostra em seu texto ter uma noção sobre o que é proibido e o que é permitido por lei que se faça no espaço urbano público.

Palavras-chave: Texto. Operadores argumentativos. Dialogismo. Drogas.

1 INTRODUÇÃO

A argumentação é parte essencial de qualquer interação intermediada pela linguagem na prática social, seja nas conversas corriqueiras, realizadas informalmente, seja em documentos formais que circulam no âmbito das instituições. Assim, por meio da linguagem oral ou escrita, a partir dos variados gêneros discursivos por ela intermediados, a argumentação permite aos sujeitos agir no mundo e modificá-lo, em especial se o empreendimento argumentativo estiver bem articulado. Assim, para o sucesso de um projeto dessa natureza, ou seja, para uma atividade argumentativa bem-sucedida, aspectos como sinalizações textuais, progressões, coesão e coerência devem ser bem articulados quando da elaboração do texto.

Nesse sentido, a análise de gêneros do discurso produzidos no âmbito escolar, a partir do estudo de práticas discursivo-textuais realizadas por estudantes, são um bom meio para a observação de estratégias de persuasão utilizadas por eles na fundamentação de seus dizeres. Tais análises também podem ser muito úteis no aprimoramento dessas técnicas de argumentação por parte dos alunos, uma vez que as produções textuais ali realizadas são o lugar onde ensaiam a defesa de argumentos por meio de fundamentação orientada pelo professor, que fornece o suporte necessário à reelaboração e ao aprimoramento por meio da detecção e correção das falhas. Analisar esses produtos culturais também ajuda a conhecer significados instituídos por sujeitos que integram aquele meio, bem como observar relações dialógicas com outros discursos a partir da observação de usos linguísticos característicos em seus projetos de dizer.

Tendo em vista estes aspectos, ensaiamos, neste trabalho, uma

análise sobre o uso de operadores argumentativos no desenvolvimento de um texto elaborado por uma estudante do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da área urbana do município de Timon, Maranhão (ver anexo), observando o direcionamento da atividade argumentativa, a partir dos articuladores textuais utilizados pela aluna. Para isso, buscamos suporte em autores como Koch (2011) e Koch & Elias (2016), com teorizações concernentes à argumentação, Bakhtin (2003; 2004), com os conceitos de dialogismo e gêneros do discurso e Schneuwly & Dolz (1997), nos quais encontramos algumas reflexões sobre gêneros escolares. A partir dessas contribuições teóricas, buscamos também encontrar, no *corpus* selecionado, discursos subjacentes sobre drogas, bem como descrever e analisar algumas escolhas lexicais utilizadas nas construções linguísticas, observando efeitos de sentido provenientes desses usos linguísticos na prática discursiva em questão.

2 ARGUMENTAÇÃO E GÊNEROS ESCOLARES

Bakhtin (2003 [1979]), ao discorrer sobre os gêneros do discurso, afirma que grupos sociais de locais e épocas distintos, ao utilizarem a linguagem, constituem seus discursos por meio de variados gêneros. A riqueza e diversidade desses gêneros são infinitas, pois a cada campo de atividade humana corresponde um imenso repertório de possibilidades de uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Cada um desses gêneros traz em si, segundo ele, um conteúdo temático, um estilo e uma composição peculiar, implicados pela necessidade de o indivíduo adaptar suas ações de linguagem ao contexto situacional em que enuncia. Essa adaptação diz respeito, entre outros fatores, ao uso de estratégias de argumentação, que devem ser adequadas conforme requer cada situação discursiva.

Nesse sentido, Koch & Elias (2016) afirmam que a argumentatividade está presente em todos os gêneros discursivos que medeiam as diversas atividades sociais do nosso dia a dia, pois “argumentar é humano”. Em nossas diversas formas de ação e interação por meio da linguagem, investimos em um “projeto de dizer”, definido a partir de estratégias através das quais buscamos a adesão de nosso(s) interlocutor(es) às nossas ideias. Conhecer o público ao qual o discurso se dirige, por

exemplo, é uma importante estratégia para conquistar tal adesão, pois a partir desse conhecimento é possível pôr os argumentos de maneira clara ou implícita, contribuindo para conquistar o(s) interlocutor(es) a partir do que se imagina ser de seu interesse.

Ao discorrer sobre a questão dos implícitos, Ducrot (1987) defende que, diante de um dizer, configuram-se outros dizeres, isto é, o sentido de uma sentença vai além do que está linguisticamente posto. Esses outros dizeres (pressupostos e subentendidos) trazem em si efeitos de sentido distintos do que está posto. Assim, os pressupostos e os subentendidos, apesar de não estarem inscritos linguisticamente, fazem parte da significação e contribuem para afastar ou conquistar o interlocutor. É tarefa do leitor portar-se ativamente diante do texto e estabelecer conexões entre o que está explícito na superfície linguística e o que está implícito em termos de conhecimentos de mundo ou enciclopédicos, pois compreender bem requer atenção aos subentendidos insinuados na superfície textual.

Nesse viés, também lembramos o conceito de dialogismo (Bakhtin, 2003), a partir do qual entende-se que os textos são resultado dos paradoxos do meio social e trazem em si diálogos com outros enunciados já proferidos. O dialogismo se faz presente em nossos dizeres na medida em que aderimos a ou refutamos determinados pontos de vista, estando a construção dos nossos enunciados apoiada no discurso de outrem e relacionada com processos discursivos historicamente instaurados.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo da interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p.298)

Assim, o dialogismo pressupõe, além da constante interação entre os enunciados ora elaborados e outros antes proferidos, a tomada de posições valorativas num enunciado sobre outro já dito, sendo essas

de afastamento ou de adesão ao discurso de outrem: “a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” (Bakhtin, 2004, p.117). O dialogismo, portanto, se faz presente em qualquer enunciado, independentemente do gênero do discurso a partir do qual a língua é acionada.

Com um direcionamento mais específico à materialidade linguística e aos efeitos de seu arranjo, Koch & Elias (2016), concordam que, assim como as demais formas ação pela linguagem, a atividade escrita se realiza de forma situada e negociada. Ela “requer, por parte daquele que escreve, durante todo o processo, atenção aos sujeitos, aos objetivos em jogo, aos conhecimentos partilhados, enfim, ao contexto”. Por envolver sujeitos com papéis determinados, em situações específicas e que têm um repertório comum de conhecimentos, um projeto de escrita deve levar em conta o propósito do gênero ao qual está vinculado, o papel dos sujeitos envolvidos na situação e estratégias eficientes de argumentação para cada caso, pois a partir de um projeto bem articulado é possível ao enunciador veicular os sentidos por ele intencionados. Nesse viés, Koch (2011) lembra que a linguagem é forma de “ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologias” e caracterizada pela argumentatividade. Assim, no desenvolvimento de uma produção textual, o enunciador utiliza-se de vários recursos linguísticos que dão apoio a sua estratégia de argumentação: tempos verbais, pressuposição, modalidades, intertextualidade, relações interfrásticas, etc.

Com respeito ao direcionamento da argumentação, Koch e Elias (2016) definem como operadores argumentativos os elementos linguísticos que permitem encadear os enunciados e orientar o nosso dizer para determinadas conclusões. As autoras elencam uma série desses operadores, de acordo com a ideia para a qual direcionam. Dentre eles, destacamos: operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (também, além disso, etc.); indicadores do argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão afirmativa ou negativa (até mesmo, inclusive, etc.); que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias (mas, porém, etc.); que introduzem justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior (porque, pois, etc.); que estabelecem relação de comparação entre elementos (mais...(do)que, menos...(do)que, etc.); e que introduzem no

enunciado conteúdos pressupostos (já, ainda, agora).

As autoras também ressaltam a importância do equilíbrio entre a repetição e a progressão textual para a argumentação. Essas estratégias de construção e retomada de referentes (referenciação) acontecem, segundo elas, por meio de expressões nominais, pronominalização, numerais e elipses. Avançando em seus estudos sobre argumentação, destacam também as marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais, que caracterizam como articuladores textuais, operadores de discurso ou marcadores discursivos.

Os articuladores textuais assumem variadas funções.

Eis algumas:

- situar ou ordenar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo;
- estabelecer entre os enunciados relações do tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, disjunção, etc.);
- sinalizar relações discursivo-argumentativas;
- funcionar como organizadores textuais;
- introduzir comentários ora sobre o modo como o enunciado foi formulado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre a enunciação (ato de dizer). (KOCH E ELIAS, 2016: 123)

Para cada uma dessas funções, as autoras enumeram diversos operadores de discurso. No caso dos **articuladores de relações lógico-semânticas**, elencam, entre outros, os de condicionalidade (se, caso, a não ser que, etc.), os de causalidade (porque, como, pois, etc.) e os de mediação/finalidade (para que, a fim de que). Também destacam os **discursivos-argumentativos**, entre eles os de conjunção/soma (e, também, não só...mas também, etc.), os de contrajunção/oposição (porém, apesar de, etc.), os de explicação/justificativa (pois, que, porque), os de comparação (mais...que, menos...que, etc.) e os de especificação/exemplificação (como, por exemplo). As autoras também citam os **metadiscursivos modalizadores**, entre os quais destacamos os de certeza (realmente, logicamente, etc.) e os de avaliação (felizmente,

lamentavelmente, etc.), além dos **formuladores textuais** (em síntese, em acréscimo, em relação a, voltando ao assunto, etc.) e os **evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem** (digamos assim, por assim dizer, em outras palavras, etc.).

É importante lembrar que ensaiar o uso desses operadores de discurso nos diversos gêneros praticados pelos alunos no âmbito da escola funciona como um meio de aprimoramento de estratégias discursivas a serem utilizadas em situações extraescolares, em outras ocasiões autênticas do convívio social “real”. Como ressaltam Schneuwly e Dolz (1997), na escola, o estudante se encontra “num espaço do **como se**, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada através de variados gêneros do discurso com fins de aprendizagem.” (grifo nosso). Assim, observa-se a importância da conscientização sobre o papel fundamental dos gêneros escolares como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento e aprimoramento no uso da linguagem.

Trata-se de autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem, então, as formas tomadas pelas concepções do desenvolvimento e da escrita. Muito esquematicamente, pode-se dizer que a escrita, a produção de textos escritos, é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido.” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1997, p. 8)

Os autores ressaltam, no trecho, a ligação entre o desenvolvimento de determinada produção escrita e a representação do pensamento. Nesse sentido, um olhar atento e um *feedback* adequado por parte do professor podem ser úteis para reajustar, se necessário, caminhos tomados pelos discentes na organização da linha de raciocínio registrada em suas produções textuais. Assim, através da avaliação progressiva, poder-se-á direcionar o uso das estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos em suas produções escritas, com vistas ao aprimoramento.

3 A ARGUMENTAÇÃO E UM TRABALHO DO GÊNERO PESQUISA ESCOLAR

O texto que utilizamos como *corpus* para esta análise pertence ao gênero pesquisa escolar e foi selecionado, por amostragem, entre 35 produções textuais elaboradas por alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública regular da área urbana do município de Timon, no estado do Maranhão, no ano de 2015. No grupo dos alunos que participaram dessa tarefa de produção textual, alguns se encontravam em faixa etária superior àquela considerada adequada para o nível escolar em que estavam matriculados e frequentavam a escola por meio de imposição legal oriunda do Conselho tutelar após período de internação em instituição para menores infratores.

A elaboração da pesquisa ora mencionada foi proposta aos alunos como tarefa de casa avaliativa e deveria versar sobre o tema das drogas, devendo ser entregue à professora na semana seguinte. Os alunos foram instruídos no sentido de utilizar a base teórica apresentada em sala de aula para redigir um texto, que deveria ser elaborado a partir de pesquisa complementar sobre o tema e trazer informações sobre os principais tipos de drogas e seus efeitos. Como dissemos, o intuito aqui é observar alguns dos recursos argumentativos utilizados em um desses textos, verificando os seus direcionamentos. Dessa forma, estamos cientes de que realizamos aqui uma análise que corresponde a um único olhar, não estando, portanto, fechada, e de que certamente seria enriquecida se observada a partir de outros vieses. Optamos por transcrever *ipsis litteris*, ao longo deste item, as passagens do texto, estando os exemplos a partir dos quais conduzimos nossas observações numerados em ordem crescente.

Iniciamos nossas observações com um olhar sobre o papel dos sujeitos envolvidos na interação mediada pelo referido trabalho de pesquisa escolar. De um lado, temos uma professora que deve avaliar a pesquisa escolar realizada, e, a partir dessa avaliação, cumprir certas atividades burocráticas envolvendo outros gêneros escolares como o diário de notas e o conselho de classe, por exemplo. Do outro lado, temos uma estudante que deseja mostrar que alcançou a meta estabelecida pela professora: realizar uma pesquisa sobre drogas e redigir um texto fundamentado sobre o assunto, obtendo, com isso, uma nota. Assim, temos

uma escrita situada e negociada. Todavia, é bom lembrar que o propósito de realização do gênero em questão não se resume a isso, visto que entre os objetivos maiores das práticas de escrita realizadas no âmbito escolar é a aprendizagem dos alunos.

Direcionando-nos à produção textual em si, lembramos que apresentar fatos é, segundo Koch e Elias (2016), muito importante no início de uma argumentação, pois possibilita ancorar a reflexão em algo cuja existência pode ser constatada, valendo, portanto, como prova. No primeiro parágrafo do texto, e também em outras passagens, observamos que a estudante busca apresentar fatos, trazendo algumas exemplificações no intuito de fundamentar os dizeres que traz sobre o poder viciante das drogas. Koch e Elias (2016) apontam que a enumeração de exemplos é uma estratégia argumentativa útil para a defesa de uma tese. Nesse sentido, observamos, nos trechos 1, 2 e 3 (abaixo), que a aluna tenta utilizar-se de exemplos como dados estatísticos (ao que tudo indica, fictícios) para fundamentar a sua argumentação:

1. “200 pessoas por cidade que e usuários de drogas [sic]”;
2. “ela e considerada em 2º lugar [sic]”;
3. “realmente so 3 meses ou 7 menses dependendo do vicio [sic]”.

Todavia, talvez percebendo serem insuficientes os exemplos que apresenta, a aluna busca utilizar, ao longo do texto, um operador metadiscursivo modalizador que indica certeza: a palavra “realmente”. Dessa forma, parece querer reforçar a veracidade dos dados com os quais tenta fundamentar os seus argumentos. Os trechos 4 e 5, transcritos abaixo, mostram o uso desse modalizador (os grifos são nossos).

4. “No brasil **realmente** tem muitos tipos de drogas as maiorias das drogas **realmente** viciam e calsa até a morte são **realmente** 200 pessoas por cidade que e usuários de drogas. [sic]”;
5. “**realmente** essas pessoas que usam drogas morrem muito rapido, **realmente** so 3 meses ou 7 menses...[sic]”.

Reforçando a questão da fundamentação, Koch e Elias (2016) afirmam que, em alguns casos, a intertextualidade funciona como recurso de autoridade, visto que, na argumentação, as fontes socialmente valorizadas dão credibilidade ao dizer. É possível observar, ao longo do texto analisado, uma tentativa de trazer argumentos de autoridade, pois a aluna ancora algumas das suas afirmações em supostas pesquisas feitas

por especialistas da área:

6. “*ela souva algumas doenças tipo o cancer os especialistas estudaram a erva e feis uma pesquisa e descudriram que essa erva pode combate o cancer [sic]*”.

Nesse trecho, a aluna mostra conhecimento de mundo sobre o fato de que os especialistas em geral têm aceitação e respaldo por parte da sociedade. Nesse sentido, Koch & Elias (2016) ressaltam que tanto no ato de produção quanto no de interpretação de um texto é necessário que haja não apenas o conhecimento da língua, mas conhecimentos de mundo, da cultura em que vivemos e das formas de interagir na sociedade. Isso ocorre, segundo elas, porque todos os aspectos linguísticos e da situacionalidade são constitutivos do texto como um todo, advindo desses aspectos tanto a função quanto o sentido do texto. Como se vê, a aluna busca a autoridade do discurso científico para fundamentar seus argumentos. Apesar de não citar as fontes nas quais essas pesquisas foram publicadas e nem os nomes desses especialistas ou as instituições às quais estão vinculados, compreende bem a importância e a necessidade de dar credibilidade ao que diz em seu texto.

Tendo em vista que o domínio da escrita da norma culta da língua é um dos objetivos da realização de trabalho escolares da natureza do que aqui analisamos, também direcionamos o nosso olhar às muitas variações grafemáticas presentes ao longo do texto da estudante. Alguns exemplos são os dos vocábulos **incrível**, grafado no texto nas formas *emgrivel* e *encriveu*; **câncer**, grafado *canser* e *cancêr*; **fumaça**, grafado *fumasa* e *fumassa*; a expressão **só que**, com as variações *só qui* e *soque*; **mas** e **mais**, grafados com o mesmo desvio (“mas” acrescido de um pingo como o da letra “i”, posto sobre a letra “s”) e **vício e suas variações**, grafados *visio*, *vicio*, *avicia*, *aviciativa*, *aviciar* e *aviciado*, entre outros exemplos. Esse tipo de variação indica que a aluna se encontra com a fase de aquisição da escrita da língua portuguesa culta em andamento e é um excelente ponto para o direcionamento da prática pedagógica.

Retomando a questão do uso dos operadores, observamos que, em algumas passagens, ao discorrer sobre os efeitos causados pelas diferentes drogas mencionadas em seu texto, a aluna utiliza o operador argumentativo “até” para indicar uma escala argumentativa em favor do argumento que as drogas são perigosas. Nesses exemplos, ilustrados

abaixo nos trechos de 7 a 9, o operador “até” antecede o elemento semântico mais forte dessa escala, apresentando uma gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão.

7. “... as maiorias das drogas realmente viciam e calsa **até** a morte... [sic]”

8. “a pessoa que usa ver coisas, não sabe o que tá fazendo e não si lendra o que aconteceu realmente a pessoa rupinada pode **ate** si matar sem saber ou matar uma pessoa inocente...[sic]”

9. “... ela meche com a mente e pode **ater** perde a memoria. [sic]”

Apesar de trazer vários exemplos de efeitos negativos ocasionados pelo uso de drogas, é perceptível, ao longo da produção escrita da aluna, um posicionamento que parece favorável ao uso da maconha. Ao tempo em que menciona no texto os problemas ocasionados pelo uso dessa droga, com argumentos como

10. “se a pessoa usa demas a pessoa perde a memoria e não si lembra direito das coisa e fica meio lê lê [sic]”;

11. “mas tem um porem ela sendo um fumo ela meche com a mente [sic]” e

12. “ruim porque vai ter um orror de maconheiros na rua e a rua vai virar fumassa imagine aquele cheiro fidido [sic]”.

tenta descrever os seus efeitos colaterais de uma forma mais amena:

13. “outra droga que também meche com a mente e a maconha **só que** ela e menos que meche com a mente [sic]”.

No trecho 13 (os grifos são nossos), apesar de utilizar, no início da frase, o operador argumentativo “também”, cuja função está relacionada à soma de argumentos que levam a uma determinada conclusão (a de que droga é ruim, pois mexe com a mente), a aluna redireciona seu argumento utilizando um operador argumentativo de contrajunção, a expressão “só que”, contrapondo a visão de que a droga é completamente ruim e orientando o leitor para a conclusão contrária, ou seja, de que a maconha não prejudica tanto. Essa visão sobre a maconha é confirmada em outros pontos do texto, quando ela afirma, por exemplo, que

14. “a maconha e uma erva emedicinal [sic]”;

15. “parece que ela sauva algumas doenças tipo o canser”;

16. “po emgrivel que pareça a maconha vai ser liberada no brasil

realmente vai ser pela uma bela causa porque ela pode combater o câncer [sic]” e

17. *“só a fumasa lombra a pessoa mais não e tão forte[sic]”.*

Observa-se, nos trechos acima, que, ao apresentar argumentos favoráveis e contrários sobre o uso da maconha, a aluna termina por dar relevância aos aspectos positivos, marcando um ponto de vista que parece favorável à legalização da droga.

Além do discurso da ciência, subentendido a partir de trechos ou vocábulos como “combater o câncer”, “sauva” e “emedicinal”, observamos também a presença do discurso jurídico no texto da aluna, pois ela deixa implícitos conhecimentos sobre o debate em torno da legalização da maconha e mostra saber o que é e o que não é permitido por lei fazer no espaço urbano público, como mostra o trecho abaixo.

18. *“... a maconha vai ser liberada no brasil realmente vai ser pela uma bela causa porque ela pode combater o câncer e porem ruim porque vai ter um horror de maconheiros na rua e a rua vai virar fumassa...[sic]”*

Nessa passagem, a estudante também deixa implícito o seu pensamento de que há uma quantidade imensa de usuários de maconha escondidos que sairão do anonimato e irão tomar as ruas, caso a droga seja legalizada: “a rua vai virar fumassa”. Dessa maneira, observa que, com a liberação da maconha, os usuários não precisarão se esconder, o que transformará o espaço público em um verdadeiro “fumódromo”.

Continuando com nossas observações, percebemos que, em algumas passagens do texto, a argumentação da aluna se apoia em saberes advindos do senso comum, sendo possível detectar alguns conhecimentos que possivelmente foram adquiridos na prática discursiva interativa do dia a dia, de maneira não formalizada. Alguns exemplos são:

19. *“no brasil realmente tem muitos tipos de drogas as maiorias das drogas realmente viciam [sic]”;*

20. *“a droga mais pior e que é aviciante e a pedra [sic]” e*

21. *“outra droga que tambem avicia e a cocaina [sic].*

Com relação aos vocábulos utilizados na redação, percebe-se que alguns são típicos da linguagem informal. Nesse sentido, Bakhtin (2001, p.79 *apud* WEEDWOOD, 2002, p.154), afirma que “a palavra é uma espécie de “cenário” daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio

mais amplo do grupo social a que pertence o falante.” Nesse sentido, entende-se que o léxico pode funcionar como uma espécie de retrato do falante e de seu entorno social.

Tendo em vista o princípio interacional da linguagem, que leva em conta a importância das informações contextuais, e, a partir disso, permite que alguns elementos não sejam explicitadas, pois o produtor do texto supõe que já as compartilha com o leitor, destacamos as escolhas lexicais “pedra”, “lombra” e “rupinada”. Com exceção da primeira, que é de fácil inferência, sendo usada para referir à droga crack, as demais não são tão comuns. Buscando tais definições no Google, encontramos que lombra significa “qualquer efeito produzido pelo uso de drogas, especialmente de maconha”. Quanto ao termo “rupinado”, apesar de não haver uma definição explícita do termo, é possível inferir que se trata de alguém sob o efeito de *Rohypnol* (ou rupinol), um potente tranquilizante. A utilização desse léxico deixa mostrar aspectos mundivenciais e indica o domínio de experiências languageiras com características bem distintas daquelas do ambiente de ensino formal.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) lembra que os enunciados que proferimos são o resultado das ideias que formulamos a partir dos embates ideológicos que nos cercam. Tais ideias são, segundo ele, resultado daquilo que “refratamos” e em seguida “refletimos” com certo posicionamento valorativo. Tendo em vista que nossos dizeres nada mais são do que fruto do convívio social, naturalmente composto por consciências ou vozes as mais diferenciadas, com as quais estabelecemos relações dialógicas, é a partir desse dialogismo que percebemos, nas escolhas lexicais feitas pela estudante, dizeres característicos de um contexto de vulnerabilidade que é necessário compreender. Essa compreensão por parte do educador, cujo “aqui” e “agora”, como lembra Freire (2013), são quase sempre o “lá” do educando, requer, neste caso, atenção quanto aos saberes trazido à escola, para que, sem subestimá-los ou negá-los, os alunos sejam conscientizados sobre a importância da linguagem (em suas diferentes manifestações) como caminho para a conquista da cidadania.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa escolar analisada é interessante em vários aspectos. Além de

envolver muitos conhecimentos de mundo mostra, com clareza, por meio das escolhas lexicais presentes na materialidade linguística, a inserção sociocultural da enunciativa. A partir das relações dialógicas ali observadas, é possível construir sentidos e recuperar discursos subjacentes sobre o tema das drogas, sendo possível identificar, por exemplo, vestígios do discurso jurídico, quando a estudante mostra saber o que é proibido e o que é permitido por lei que se faça no espaço urbano público, e do da ciência, quando a ela fala em pesquisas e no uso medicinal da maconha.

Também foi possível observar, ao longo da análise, que mesmo num texto aparentemente descritivo, a argumentação se faz presente e pode direcionar o leitor a compreender determinados pontos de vista e juízos de valor do enunciativo. Assim, levando em conta o percurso argumentativo feito através dos operadores mobilizados pela estudante, observamos um direcionamento à ideia de que a maconha traz benefícios, e que estes superam os malefícios que a droga pode vir a causar. A presença, na materialidade linguística, de escolhas lexicais como “lombra”, “maconheiro” e “rupinado”, por sua vez, produziram sentidos que indicam que o uso de drogas é considerado uma prática sociocultural comum. É interessante observar que vocábulos como esses são comumente silenciados em discursos de prevenção e conscientização sobre drogas veiculados no contexto escolar, que traz um léxico mais “ameno” para tratar do assunto, com termos como “usuários”, ao invés de “maconheiros” e “distúrbios paranoicos” ao invés de “lombra”, por exemplo.

Observando o acontecimento discursivo de maneira mais abrangente, em termos de prática genérica, podemos considerar que o projeto de dizer da aluna obteve êxito, pois a tarefa foi realizada, entregue e uma nota foi obtida a partir dela. No tocante aos desvios grafemáticos, não representaram obstáculo para a compreensão do texto em si. Todavia, esses desvios devem ser estes vistos como sinalizadores de pontos a serem trabalhados pela professora, uma vez que a estudante ainda se encontra em fase de desenvolvimento da escrita da norma culta, uma boa fase para detectar as falhas e, a partir delas, direcionar a correção e oportunizar o aprendizado, eliminando desvios similares em produções textuais futuras.

Quanto ao uso dos recursos argumentativos no texto propriamente

dito, principal aspecto dessa análise, o fato de apresentar deslizes relacionados à fundamentação é também relevante, pois serve também ao propósito de vislumbrar pontos nos quais os ajustes são necessários. Ao falarmos de ajustes, lembramos não apenas o direcionamento sobre as fontes, mas um dos principais papéis da escola: permitir ao aluno o desenvolvimento de capacidades de linguagem, particularmente argumentativas, que serão essenciais para que alcance com sucesso os propósitos que deseja empreender, como cidadão, em situações futuras dentro ou fora da escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V.M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo:

Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (1997) **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: Revista Brasileira de Educação, nº 11, p. 5-16, Mai/jun/jul/ago 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Acesso em 05/11/2017.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística.** São Paulo. Parábola editorial, 2002.

SITES CONSULTADOS:

<https://www.google.com.br/search?q=Dicion%C3%A1rio>

<https://dicionariodoaurelio.com/>

<https://houaiss.uol.com.br/>

CAPÍTULO 18

REPRESENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS MEDIAÇÕES REALIZADAS ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS

*Isadora Pascoalino Mariotto*⁵⁷
*Poliana Bruno Zuin*⁵⁸

O ARTIGO QUE AQUI SE APRESENTA RESULTA-SE DE UMA INVESTIGAÇÃO científica (Propq-IC-UFSCar) cujos objetivos foram compreender os processos de apropriação e as relações de ensino e aprendizagem no tocante às mediações entre adulto-criança e criança- criança, nas representações pelo desenho de crianças entre três e quatro anos. Há de se ressaltar que o interesse na temática adveio de muitos questionamentos oriundos de uma vivência desenvolvida em conjunto com a docente na Unidade de Atendimento à Criança - UAC - UFSCar com uma turma de 15 crianças entre três e quatro anos de idade, após a leitura do livro “O grande e maravilhoso livro das famílias” de Ros Asquith. Nesta ocasião foi proposta a confecção de um desenho sobre a própria família utilizando palitos de sorvete como uma forma de desenharem seus familiares. Após alguns momentos, a professora mediou o desenho de uma das crianças, fazendo perguntas e, quando necessário, indagava

57 Graduada em Pedagogia, IC-UFSCar, voluntária nos projetos de Extensão (Pro-Ex) da docente Profa. Dra. Poliana Bruno Zuin.

58 Docente na Unidade de Atendimento à Criança e no Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL-UFSCar.

quais partes do corpo ainda faltavam e como poderiam ser desenhadas. Simultaneamente a esta mediação, a criança que estava sentada próxima, a partir da observação do próprio desenho e da colega, desenhou sozinha, e de forma parecida, a própria família. A partir deste momento surgiram perguntas: “como estas crianças conseguiram desenhar suas famílias se até então só rasbicavam?”, “como mediando diretamente uma criança, outra conseguiu representar sozinha?” (ZUIN; MARIOTTO, 2020).

Foi diante deste contexto que a pesquisa se realizaria, porém com a pandemia da COVID-19, o plano inicial teve que se adaptar às medidas de distanciamento social requerido por diversos órgãos reguladores, inclusive o da própria Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, bem como ao próprio ensino remoto. Desta maneira, optou-se por buscar compreender, por meio de pesquisa bibliográfica as contribuições de Vygotsky, Luria e Leontiev, bem como de autores contemporâneos que dialogam com essa perspectiva teórica acerca do desenvolvimento do desenho infantil. Construindo uma análise a partir dos conceitos apresentados sobre a importância dos processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem para o desenvolvimento do desenho, procurou-se abordar também a atividade formadora da psique infantil, assim como o papel da mediação como facilitadora do desenvolvimento, em especial das representações gráficas das crianças.

Conforme apontam Soares, Picolli e Casagrande (2018), a pesquisa bibliográfica é relevante, uma vez que permite ao pesquisador o acesso a uma gama de fenômenos, pois essa metodologia possibilita ao pesquisador explicar e discutir determinado assunto ou problema, a partir da análise de referências publicadas em livros, anais, periódicos, revistas, entre outros meios, a fim de se conhecer, analisar e esclarecer as contribuições sobre determinado tema.

A Teoria Histórico-Cultural, cunhada por Lev S. Vygotsky em meados do século XX possui grande influência nas práticas pedagógicas, sobretudo após a década de 80, quando se passou a compreensão de como as crianças aprendem e se desenvolvem. De acordo com a teoria de Vygotsky e seus colaboradores, o desenvolvimento psíquico não passa do natural para o cultural, mas ocorre em um processo simultâneo.

Silva (2013) destaca que essa perspectiva teórica rompe com as visões

das correntes psicológicas consolidadas na época, devido à proposição de novos estudos e metodologias que passaram a considerar a construção social, histórica e cultural da humanidade e do indivíduo, bem como suas implicações para o desenvolvimento cognitivo do sujeito e o da própria espécie. Portanto, o desenvolvimento humano se dá a partir de sua filogênese: estudo da história humana, da evolução da espécie, e de sua ontogênese, ou seja, o estudo da história do indivíduo. Existe, portanto, uma estrutura primitiva, biológica, que comporta as sensações, a percepção, a inteligência prática, a atenção, processos que são desenvolvidos naturalmente, chamada de Funções Psicológicas Primitivas; como também há uma estrutura superior, cultural, que comporta o pensamento, a linguagem, a atenção e a memória voluntária, chamada de Funções Psicológicas Superiores. Com estas proposições, Vygotsky coloca em evidência o plano biológico e o cultural no desenvolvimento da criança, compreendendo o biológico como primordial para o desenvolvimento, contudo atribui à cultura a formação das estruturas superiores (BORELLA, 2015).

De acordo com os estudos de Borella (2015), a criança começa a observar e entender o comportamento de outras pessoas e, posteriormente, os internaliza, a partir do processo de mediação do outro e dos signos, especialmente a linguagem e as ferramentas historicamente construídas pelo homem. Dessa maneira, uma atividade que antes era externa, um processo que acontecia entre as pessoas, passa a acontecer internamente na criança. A título de exemplificação o autor toma para si a temática pensamento e a linguagem e teoriza a sua relação. Conforme aponta Vygotsky (2001), a relação pensamento e linguagem são funções que surgem a partir das relações sociais, possuindo origens distintas e desenvolvendo-se separadamente, porém em um determinado momento se cruzam, influenciando e reorganizando um ao outro: tornando o pensamento verbal e a linguagem intelectual. Porém, vale ressaltar que o pensamento se desenvolve antes mesmo da formação da linguagem. Outro fator importante a ser considerado é que a linguagem possui um caráter mediador decisivo na formação dos processos mentais, uma vez que uma forma de analisar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores é a partir da reorganização dos processos mentais influenciados pela linguagem (BORELLA, 2015).

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural apontam que a ação coletiva impulsionou a criação de um sistema de comunicação que permitiu a troca de informações com base nos significados compartilhados, de forma que a linguagem possui alguns papéis fundamentais, sendo eles: um meio de existência, de transmissão e assimilação das experiências histórico-culturais, o de comunicação e o de instrumento de atividade intelectual (BORELLA, 2015).

De acordo com os estudos de Borella (2015), a necessidade da humanidade em se comunicar incentivou o desenvolvimento da linguagem, proporcionando o estabelecimento de códigos e signos que se intercomunicam e estruturam o nosso pensamento. Para exemplificar, Oliveira (1993) aponta que bebês que estão aprendendo a se comunicar o fazem através de gestos, sons e expressões. Notoriamente, a criação desses códigos e signos é exemplificada por Oliveira (1993) ao anunciar que as palavras são fatores importantes para a aquisição da linguagem, visto que elas definem um conjunto de elementos do mundo real - o conceito de cachorro, por exemplo, pode ser traduzido e interpretado por essa palavra independentemente da experiência que as pessoas tenham passado - permitindo a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, se constituindo no meio pelo qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Martins (2011) aponta que por meio da linguagem é possível construir, fixar e generalizar conhecimentos, permitindo que a função primária de comunicação se transforme em um meio de existir, transmitir e assimilar a experiência histórico-social ao mesmo tempo em que passa a ser instrumento da atividade intelectual. Comenta ainda, que com o pensamento somos capazes de estabelecer conexões mentais entre as informações captadas da realidade, criando uma estreita ligação com a linguagem ao longo de nossa formação.

Observa-se, portanto, que tanto o desenvolvimento do pensamento quanto da linguagem, ao se entrecruzarem, mudam totalmente suas estruturas internas e suas posições de importância na orientação do comportamento, transformando, todas as funções psíquicas, instituindo o psiquismo como um sistema interfuncional complexo. Tendo em vista as relações entre linguagem e pensamento ocorridas em situações típicas, o elo entre esses processos acontece quando a linguagem intervém

diretamente no ato intelectual e nos próprios pensamentos do indivíduo, da mesma maneira quando o pensamento intervém na forma como se comunicará em sociedade.

Sendo o gesto uma forma de linguagem, o desenho nada mais é do que a produção de gestos, indicando a captação sensorial, cognitiva e motora. De maneira geral, segundo as propostas de Vygotsky, a evolução do desenho acompanha o domínio da linguagem, possuindo uma relação estreita. Segundo Martins (2011), mesmo se antecipando à fala, a exemplo dos “rabiscos”, a criança é apta a dominá-lo, passando a orientar e predeterminar o desenho. A criança adquire a capacidade de planejar e direcionar seu comportamento a fim de cumprir o planejado: representar algo.

Conforme apontam Araújo e Lacerda (2010), a criança se apropria de um sistema de significações por meio da palavra, sendo elaborado historicamente e estabelecido socialmente, se constituindo portanto, em um processo de interação social. Considerando que o significado é um aspecto intrínseco da palavra, sendo esta pertencente ao domínio da atividade mental e da linguagem, é no significado que estão inscritos os valores e ideologias sociais, dessa maneira, a criança se torna sujeito pela aquisição da palavra e do seu significado.

Ainda de acordo com as autoras, a teoria proposta por Vygotsky possui um avanço considerável no modo de interpretar o desenho infantil, uma vez que a representação reflete o conhecimento da criança, sendo constituído pelo significado da palavra. Sendo o desenho um produto de seu pensamento, ele significa as suas ideias.

Todavia, as etapas do desenvolvimento do desenho não são bem delimitadas pelo autor, conforme explicita, a transição entre elas ocorre de maneira bastante sutil e lenta. O primeiro estágio do desenho são as *representações esquemáticas*. Sendo desenhos distantes da representação real, são comumente chamados de “cabeça-pernas”. São representações baseadas na memória e não na observação, desenhando o que sabem e o que julgam ser mais essencial, quase como se fosse uma narração gráfica do objetivo. Gradativamente, vai surgindo o sentimento da forma e da linha, sendo despertada a necessidade de não somente apresentar as características concretas do objeto, como também os detalhes de suas formas. As *representações esquemático-formalistas* buscam apresentar

maiores detalhes, tentando se aproximar ao máximo da real aparência do objeto. O terceiro estágio se caracteriza por uma *representação verossímil*, em que o esquema some completamente e os objetos são representados da forma mais realista possível. O quarto e último estágio são as *representações plásticas*, surgindo a percepção de todos os aspectos do objeto, utilizando-se de técnicas como luz e sombra (FERRONATO, 2014; VIGOTSKI, 2009).

Segundo os estudos de Ferronato (2014), no início da infância o desenho tem ênfase no aparelho motor-tátil, sendo assim, as impressões visuais acabam ficando em segundo plano. Porém, as ações das crianças não são baseadas somente na visão, mas também na percepção, que acaba se tornando mais analítica, na atenção, que se torna voluntária, e na linguagem, que vai sendo aprimorada. Alguns estudos dentro da teoria histórico-cultural trazem uma crítica às concepções de Vygotsky quanto a esse assunto, pois “um substrato psicológico não parece ser a única (ou principal) condição para o desenvolvimento da atividade gráfica” (SILVA, 2002 *apud* FERRONATO, 2014, p.77), afirmando a falta de estudos relacionados ao papel das relações sociais no processo de desenvolvimento do desenho. Silva (2002 *apud* FERRONATO, 2014) até mesmo compara o processo de desenhar com o de agarrar ou apontar algo, colocando a participação do adulto como fundamental. Dessa maneira, segundo a autora, as garatujas nada mais são do que gestos que o adulto significa através da palavra e sendo uma ação valorizada, a criança passa a também nomear seus traços. Portanto, para a Teoria Histórico-Cultural, o desenho, assim como muitos outros conhecimentos, habilidades e comportamentos não são somente resultados da própria experiência, mas também “adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações” (LURIA, 1979, p.73 *apud* VIEIRA, 2006, p.23).

Diante dessa premissa, percebe-se que a linguagem enquanto signo resulta da relação e do outro que estão ao nosso redor. Por consequência, o desenho se torna uma grande ferramenta que promove o domínio de outras habilidades, como por exemplo, a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

ANDRADE, Luci Carlos de. **O DESENHO COMO EXPRESSÃO NO APRENDIZADO INFANTIL:** CAMINHOS E POSSIBILIDADES. Orientador: Profa Dra Jucimara Rojas. 2005. 126 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/761/1/Luci %20Carlos%20de%20Andrade.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/761/1/Luci%20Carlos%20de%20Andrade.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LINGUAGEM E DESENHO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SURDA: IMPLICAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, ed. 4, p. 695-703, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/56TPvnKLPrG-7GP8XFjX8tms/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2021. Acesso em: 19 jul. 2021.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural:** contribuições de práticas literárias na primeira infância. Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho. 2016. 145 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138334/borella_t_me_prud.pdf?seque=3. Acesso em: 26 jan. 2021.

FARIA, Mariana de Oliveira. **A Teoria Histórico-cultural e a brincadeira:** (re)pensando a Educação Infantil a partir dos autores contemporâneos. Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Arce Hai. 2016. 185f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7897/Diss MOF.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7897/Diss%20MOF.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 26 jan. 2021.

BASTOS, Gabriele Miranda. **A importância dos contos de fadas na**

educação infantil.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues. 2015. 55p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/12925/1/2015_GabrieleMirandaBastos.pdf

FERRONATO, Caroline. **O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil:** um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba. Orientadora: Profa Dra Iêda Viana. 2014. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1352/2/O%20DESENHO%20NAS%20RA TICAS%20oPEDAGOGICAS.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico- crítica. 249 p. Tese Livre-Docente em Psicologia da Educação - UNESP, Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

SILVA, Andréia Kelly Araújo da. PENSAMENTO, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA VIGOTSKIANA E A FORMAÇÃO DOCENTE. In: **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, p. 11381-11393, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8233_7087.pdf Acesso em: 10 ago. 2020.

SOARES, Sandro Vieira; PICOLLI, Icaro Roberto Azevedo; CASA-GRANDE, Jacir Leonir. Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Bibliométrica, Artigo de Revisão e Ensaio Teórico em Administração e Contabilidade.

Administração: Ensino e Pesquisa, v. 19, n. 2, p. 308-339, 2018. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/970>. Acesso em: 29 maio 2021.

STRICHER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, v. 19, ed. 1, p. 142-156, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/15165>. Acesso em: 11 ago. 2021.

VIEIRA, Rosana. **A pré-história da linguagem escrita na idade pré-escolar na sociedade letrada**: contribuições da teoria histórico-cultural. Orientadora: Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes. 2006. 126p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2394/DissRV.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 ago. 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009

NASCIMENTO, Mary Celina Barbosa do; LOPES, Telma Jannuzzi da Silva. O

IMAGINÁRIO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA *In*: **X Congresso Nacional de Educação**

(**EDUCERE**), p. 16426-16435, 2011. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6477_3977.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021

ZUIN, Poliana Bruno; MARIOTTO, Isadora Pascoalino. O

DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL E SUAS MEDI-
DAÇÕES. In: Poliana Bruno Zuin. (Org.). **Linguagens na educação
infantil: olhares e vozes**. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020,
v. 1, p. 1-183.

CAPÍTULO 19

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA DE CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O OLHAR DA TERAPIA OCUPACIONAL E DA PEDAGOGIA NO ENSINO REMOTO

Regiane Gonçalves Bastos⁵⁹
Nicole Bizarro Bolatto⁶⁰
Poliana Bruno Zuin⁶¹

INTRODUÇÃO

Durante o primeiro semestre de 2021, foram desenvolvidos projetos na área da educação infantil de forma remota, devido a necessidade de prevenção da pandemia Covid-19, os quais tinham como população alvo as crianças da sala de grupo 4 da unidade de atendimento à criança (UAC) na Universidade de São Carlos (Ufscar) . As atividades e as interações entre estagiárias e voluntárias com as crianças ocorreram sob a orientação da professora da classe Dra. Poliana Bruno Zuin, e a realização das propostas com a mediação dos pais, os quais também fizeram a documentação através de fotos, e relatos falados ou escritos para as professoras. Os projetos englobam a contação de história, ensino de Língua Brasileira de Sinais (libras), inglês, artes plásticas, letramento, corpo e movimento, e alfabetização, o que permite uma pluralidade de

59 Graduada em Pedagogia pela UFSCar – IC-PIBIC-CNPQ-UFSCar.

60 Graduada em Terapia Ocupacional pela UFSCar e ICSR-UFSCar.

61 Docente na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFSCar).

conteúdos trabalhados e trocas de saberes, por conta do comprometimento de graduandos de diferentes áreas, como a Terapia Ocupacional e a Pedagogia. Com a finalidade de organizar as ideias, compartilhar experiências e informações, a cada 15 dias, às segundas-feiras, era feita uma reunião, na qual as docentes responsáveis por planejarem as atividades, divulgam suas pesquisas, suas ideias e os diálogos com as famílias.

No segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022 serão realizadas duas Iniciações Científicas (IC) que dialogam com os projetos desenvolvidos na sala do grupo 4 da Profa. Poliana Bruno Zuin na Unidade de Atendimento à Criança (UAC-UFSCar), sendo elas:

“Representações dos Contos de Fadas por meio das Artes Plásticas por Crianças da Primeira Infância durante a Pandemia da Covid-19”, realizada pela Graduanda em Terapia Ocupacional da UFSCar, Nicole Bizarro Bolatto; e

“A Importância dos Contos de Fadas para a aprendizagem significativa das diferentes linguagens das crianças da Educação Infantil em meio a Pandemia Da Covid-19: análise da documentação pedagógica” realizada pela graduanda em Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, Regiane Gonçalves Bastos.

Esses projetos possuem o objetivo comum em documentar as práticas pedagógicas da professora a fim de fornecer subsídios aos docentes, bem como servem de registro histórico a esse momento de isolamento social e ensino remoto.

Conforme os estudos de Simiano (2018), a documentação pedagógica objetiva fornecer visibilidade às experiências das crianças e dos adultos envolvidos. Edwards, Gandini e Forman (2019) definem a documentação pedagógica (DP) como sendo a construção de experiências significativas em que ajudam o professor a escutar suas crianças.

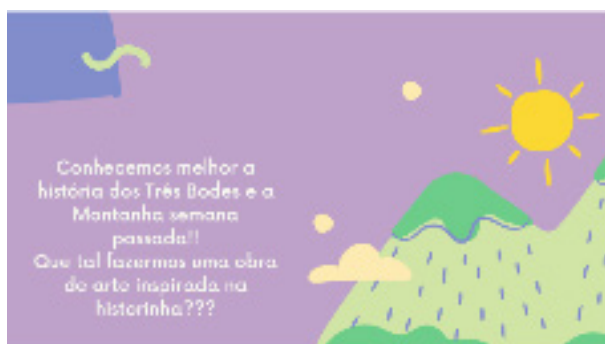
Malaguzzi um dos autores expoentes no campo da Educação

Infantil, e que fundou uma escola de educação infantil em Reggio Emilia (Itália) menciona que um dos princípios da DP é escutar, observar, registrar e interpretar, e nesse processo é possível coletar outros objetivos que não era o foco, “uma abertura ao imprevisto, ao inventado” (SIMIANO, 2018, p. 169).

Analisar as representações dos contos de fadas por meio das artes plásticas por crianças da primeira infância durante a pandemia da covid-19 a partir do cotejo com a Terapia Ocupacional (IC) em diálogo com o projeto de extensão (ProEx) “Artes Plásticas Dialogando com a Terapia Ocupacional”, teve como objetivo analisar como os contos de fadas e, por meio de propostas de atividades educativas, que tinham como objetivo o desenvolvimento da coordenação motora fina, cognição, imaginação, criatividade, equilíbrio e foco das crianças que faziam parte do mesmo, pode se constituir como uma importante ferramenta de mediação. Para tanto, materiais feitos em pdf e divulgados a partir de um drive, grupo de WhatsApp e google classroom, constituiu-se o principal meio de comunicação dos professores com as famílias e crianças, bem como o local em que os pais faziam a divulgação dos resultados dos trabalhos realizados junto às suas crianças.

Os pdfs eram compostos por uma introdução à história da semana, e que já havia sido apresentada aos pais, seguido por um convite às crianças para a realização da atividade proposta. Também neles eram descritos os materiais que seriam utilizados, os quais, muitas vezes, poderiam ser encontrados em casa por serem materiais de descartes, como também pintura com guache, uso de palitos, canudos, canetinhas, etc. A fim de tornar o PDF didático às famílias, os pdfs possuíam tutoriais (passo a passo) para a realização da atividade. Em seguida, apresentava-se um incentivo aos pueris para que estes utilizassem e brincassem com o produto final, e, por fim, dispunha-se de uma breve explicação de acordo com a Terapia Ocupacional sobre os benefícios e importância que a arte elencada proporcionaria às crianças em termos de desenvolvimento infantil.

A fim de exemplificar, será apresentado um exemplo dos pdfs que foram utilizados no decorrer do projeto:



PINTURA AQUARELA COM CANUDO



Como fazer?

Recomendamos que também se
faça o 2º do Tê: "Ode"
<https://www.tadad.org/2018/07/02/>

1. Prepare uma tela ou um pedaço de tecido que possa ser usado e estique-o.
2. Aplique um ou mais em um pedaço de tela esticada, sobre o tecido principal e comece a pintar com um pincel, que seja amolado.
3. Depois que você já estiver satisfeito a diferença entre tecido e tela.
4. Faça o 2º do Tê: "Ode" que é feito com o mesmo tecido usado no 1º do Tê: "Ode" e o mesmo tecido.





Após a finalização do projeto, muitas inquietações e questões surgiram, como por exemplo: como as histórias encaminhadas pela professora, vídeos e pdfs auxiliam no reconto e na representação plástica dessas crianças? De que maneira as artes plásticas podem contribuir para uma aprendizagem significativa em meio à pandemia e isolamento social? Como as atividades plásticas ajudam no desenvolvimento motor e nas atividades de vida diária (AVDs) dessas crianças? Como as atividades plásticas melhoram o desenvolvimento motor e cognitivo dessas crianças? Como as crianças se apropriam e realizam a sua leitura de mundo por meio das artes plásticas a partir dos materiais de descartes que possuem em casa? Logo, tornou-se imprescindível o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, o qual teria como finalidade o estudo das questões acima, primordialmente da influência do ensino remoto e da pandemia nas relações de ensino e aprendizado de crianças da primeira infância.

No que tange às artes plásticas, sua representação auxilia na criação e produção de atividades e experiências feitas pelas crianças através das práticas de leitura, principalmente quando se trata dos contos de fadas, que trazem relevância nesse período pandêmico e de isolamento social que vivenciam-se. Isto posto, quando há o diálogo desta com a Terapia Ocupacional têm-se como resultado o desenvolvimento pleno e saudável dos alunos e melhora na qualidade de vida, bem como, a promoção do processo de criação, a valorização do ato de brincar, que, por sua vez, auxilia diretamente nas expressões afetivas da criança em seu contexto, e o desenvolvimento do seu repertório motor, sensorial, cognitivo, social e emocional.

Dessa forma, no ramo da Terapia Ocupacional acredita-se que o uso das artes plásticas proporciona um processo de expressão, no qual por meio deste é possível acessar conteúdos subjetivos dos sujeitos alvo que não conseguem se comunicar verbalmente, o que transforma o processo terapêutico em um ato não só de remissão de sintomas, mas também numa ação de vida e criação. Além disso, as práticas ocupacionais dão ênfase ao contexto social do indivíduo, nesse sentido a representação através das artes plásticas propicia que o terapeuta ocupacional ressignifique e intervenha no cotidiano da criança, com o objetivo de resgatar a individualidade e, assim, promover saúde. Em razão das artes plásticas, nota-se a capacidade dos indivíduos em sustentar caminhos expressivos, nos quais ocorrem experiências criativas e artísticas, que levam ao despertar de uma emoção individual, descrita como prazer estético. Por conta disso, nota-se o motivo do papel protagonista dos profissionais em Terapia Ocupacional na mediação que ocorre entre a população alvo, as suas singularidades e a compreensão do seu papel na sociedade.

Por conseguinte, o projeto de pesquisa citado tem como objetivo analisar as experiências e práticas de leituras por meio de atividades plásticas por crianças de 4 a 5 anos de idade; reunir as atividades propostas a partir das histórias, bem como ocorre a representação: artes com os materiais de descartes que possuem em casa, pintura com guache, uso de palitos, canudos, etc; organizar os pdfs propostos pela professora de acordo com o desenvolvimento emocional, motor e cognitivo; e analisar como as atividades plásticas junto das práticas de leitura podem auxiliar o desenvolvimento ocupacional. Além de reunir as principais práticas de leitura dos contos de fadas e suas representações e recontos por meio das propostas de atividades plásticas a fim de constituir um material didático para auxiliar pais e professores durante a pandemia da Covid-19.

Por fim, o devido projeto será realizado a partir de uma pesquisa documental, a qual reunirá as principais práticas do trabalho com os “Contos de Fadas” em conjunto com as Artes Plásticas e os saberes da Terapia Ocupacional, o que resultará na elaboração de um material didático a ser oferecido aos pais e professores de maneira gratuita. A pesquisa será feita a partir da análise qualitativa, o que permitirá aos terapeutas ocupacionais e professores da Educação Infantil desenvolver

ideias de atividades e trabalhados enquanto as aulas presenciais não retornam.

A importância dos contos de fadas para a aprendizagem significativa das diferentes linguagens das crianças da educação infantil em meio a pandemia da covid-19

Na pandemia da covid-19, a educação básica brasileira precisou se reinventar, para que os alunos e toda a comunidade escolar mantivessem seguros, assim, o ensino remoto se intensifica. Em março de 2020 houve o fechamento repentino das escolas, e pouco tempo para pensar em um novo método de ensino, assim, surgiram dúvidas na administração escolar: parar com as aulas ou continuar de forma remota? Todos os alunos conseguiriam ter acesso às aulas onlines? Como modificar as aulas que sempre foram realizadas no presencial para o ensino online? Não é todo mundo que tem facilidade com a tecnologia, a dificuldade de manuseio está diretamente ligada à escolarização, o seu capital cultural e financeiro, e também a idade (MACEDO, 2021). Assim, surge o questionamento de como manter um trabalho de qualidade quando se trata da educação infantil. Nesse contexto, a UAC altera sua maneira de ensinar e as relações que mantém com as crianças e suas famílias para que a conexão entre elas continue forte.

No primeiro semestre de 2021, A professora Poliana, responsável pela sala, orienta e desenvolve 4 projetos de extensão: “É Possível Aprender Outras Línguas Brincando?”, “Ensino de Libras na Educação Infantil”, “Artes Plásticas na Educação Infantil: Diálogos com a Terapia Ocupacional”, e “Acolhimento na Educação infantil em Tempos de Pandemia da Covid-19”, no qual envolve 18 (dezoito) estudantes, que atuam como estagiários ou voluntários. Os estudantes são divididos em grupos para pensarem e formularem atividades, disponibilizam no grupo do WhatsApp para os responsáveis fazerem junto com as crianças e relatarem no feedback com registros falados ou gravações de vídeos e fotos. Todas as atividades têm como ponto de partida um conto de fada específico, assim, foram trabalhadas quinzenalmente às respectivas histórias: “Cachinhos

Dourados”, “João e o Pé de Feijão”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos”, “Os Três Jacarezinhos”, “O Lobo e Os Sete Cabritinhos”, “A Galinha Ruiva”, “Os Três Bodes da Montanha”, “João e

Maria”, “A Princesa e a Ervilha”, “Uma Princesa Diferente”, e “Ana e Ana”.

Ler histórias para as crianças (...) É também suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... (...)” (ABRAMOVICH, 1999, p. 17).

Os contos de fadas permite a exploração da imaginação, da brincadeira, do desenvolvimento da oralidade com ampliação de vocabulário, apropriação de novas palavras, proporciona um conhecimento da língua materna e até mesmo de outras línguas, ao exemplo do Inglês e da Libras, junto com o processo de alfabetização e letramento.

“Para contar uma história - seja qual for - é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... (...)” (ABRAMOVICH, 1999, p. 18)

A partir dessa temática, a voluntária Regiane do projeto de extensão “Ensino de Libras na Educação Infantil”, durante o ano de 2021 desenvolve a Iniciação Científica “A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DAS DIFERENTES LINGUAGENS DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19: ANÁLISE DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA” que visa analisar a documentação pedagógica feita pelos docentes e responsáveis das crianças da sala de grupo 4, de todos os projetos que foram realizados no primeiro semestre de 2021. Tem como objetivo central compreender a importância do mediador nas diferentes linguagens da criança para que esta tenha

um bom desenvolvimento mesmo em meio ao isolamento social.

O referido projeto da IC pretende inicialmente se aprofundar no referencial teórico sobre a documentação pedagógica, no qual se utiliza como principal autor o Lorris Malaguzzi e a experiência de Reggio Emilia em diálogo com autores que buscam compreender melhor essa temática, logo depois, coletar os dados documentais da

sala de grupo 4 para que possa ser feito uma análise do trabalho realizado com o gênero “Conto de Fadas”, a partir do referencial estudado. Finaliza-se com a escrita do relatório e do texto final da Iniciação Científica.

Tem como finalidade contribuir significativamente com a formação da estudante pesquisadora, com subsídios teóricos e metodológicos; documentar pedagogicamente as atividades propostas a partir das histórias contadas às crianças, para todos que estão envolvidos na área, como os docentes que atuam na educação infantil e as famílias das crianças de 3 a 5 anos, favorecendo o desenvolvimento infantil em meio ao isolamento social e ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19

Tendo os trabalhos de pesquisa o referencial teórico da documentação pedagógica, dos registros feitos no ensino remoto em relação à educação infantil, será abordada a importância da documentação pedagógica, a fim de se mostrar que é possível fazer o registro de inúmeras maneiras, não apenas por vídeo e texto, porque as crianças têm inúmeras formas de se comunicar, e com isso, é possível ver como as relações entre adulto-criança se modifica para uma relação de maior respeito e proximidade.

De acordo com Simiano (2018), é necessário fazer o registro para materializar o que está sendo vivido nas escolas pelas crianças e pelos

docentes. Sabe-se que esses registros acabam sendo de diversas formas, mas por conta da correria da rotina escolar, às vezes, são apenas anotações rápidas, gravações de áudio ou vídeo das crianças, entretanto, o registro escrito ou com fotos são mais potentes, por capturar o momento presente e organizar o pensamento.

De acordo com a literatura específica, organizar todos os dados coletados, revisando-os, transcrevendo os textos, colocando as fotografias em sequências como se fosse uma história dos acontecimentos (SIMIANO, 2018) contribui e muito para a reflexão pedagógica. A documentação pedagógica não é uma descrição e seu resultado não é único, porque todo esse processo de coleta e organização leva em consideração a subjetividade daquele que fez a ação, assim, obtém uma interpretação daquele que registrou, e após compartilhado, é lido e interpretado por outros, portanto, além de saber observar e registrar é fundamental também saber narrar. (SIMIANO, 2018)

Utilizamos como exemplo o sistema de Reggio Emilia, que é um conjunto de escolas na Itália que visa o desenvolvimento intelectual, emocional, social e moral de cada criança e tem como didática projetos de longa duração que as atraem. Desde de pequenas, as crianças dessa região são encorajadas a explorar o ambiente em todas as suas formas de linguagens para se expressarem,

“(…) palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombra, colagens, dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidade simbólicas e de criatividade, a abordagem ocorre não em um contexto de elite, protegido, de educação particular, mas, em vez disso, em um sistema municipal de cuidados infantis operando em dois turnos, abertos a todos, incluindo crianças com necessidades especiais. (...)” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 21)

Para que esse trabalho todo seja possível se concretizar, de forma que permita a exploração de todas essas linguagens, é necessário uma equipe de docentes que acredite que as crianças pequenas se comunicam e

interagem com o meio e com o outro, mesmo quando ainda não falam verbalmente e saibam encorajar o crescimento de todos envolvidos na educação, escutar as crianças e orientá-las de forma que possam ter autonomia e iniciativa. Essa prática de escutar está associada à disponibilidade de quem ouve, permite que o outro fale, se gesticule, e aceite. (SIMIANO, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a educação e estimulação da criança pequena, contribui para que a mesma desenvolva suas capacidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais. Assim, devido à chegada da pandemia foram necessárias mudanças rápidas e eficientes no âmbito educacional infantil que tiveram como intuito atingir e garantir essas necessidades educacionais das crianças. Dessa forma, adaptações foram feitas, com o objetivo de cumprir essas demandas e poder, da melhor forma possível, contribuir para o desenvolvimento pleno dos envolvidos.

A partir dessas questões, os projetos de extensão referentes a essa temática foram adaptados ao meio virtual, e, logo em seguida, questionamentos a respeito da eficiência e importância destes surgiram, resultando no desenvolvimento dos projetos de Iniciação Científica apresentados, os quais possuem grande importância na documentação e análise dos dados obtidos como forma de geração de informação pertinente, coesa, verdadeira e facilitadora.

Dessa maneira, espera-se que as pesquisas apresentadas neste capítulo resultem em uma contribuição significativa na formação das estudantes, na possibilidade de auxílio aos professores que atuam junto à Educação Infantil e famílias, bem como contribuir com a formação continuada de profissionais da Terapia Ocupacional e Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil - Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos Rio

de Janeiro, vol 34, no 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021 <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN F. As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. ED. ARTMED Porto Alegre, 1999

SIMIANO, L. P. A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche. pro-posições. V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018 <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0002>

POSFÁCIO

COMO É A VIDA DE UM PROFESSOR (A)?

A vida pode ser difícil pois existem altos e baixos como a dos meus pais Poliana B. Zuin e Luís Fernando Soares Zuin.

A primeira vez que se viram foi na USP na sala de mapas, a minha mãe estava lendo um livro do Bakhtin, quanto ela desviou os olhares e suspirou. Depois de 6 meses eles se casaram, já estavam planejando ter um filho ou uma filha e nasceu uma... filha.

Depois de eu ter 1 ano e 10 meses nos mudamos para São Carlos (SP). Hoje, minha mãe trabalha hoje na UFSCar e o meu pai na USP. Quando a mamãe trabalhava anoite eu ficava com o meu papai, mas sentia saudades... Agora está tudo bem pois a minha mãe trabalha de dia e o meu pai também. O primeiro livro deles juntos foi o Produções de alimentos tradicionais, já tinham escrito outros livros separados.

Trabalhando junto tudo e possível.

São Carlos, 26 de outubro de 2021

Ana Flor Bruno Zuin

Sobre o livro

Projeto gráfico/capa Erick Ferreira Cabral

Mancha Gráfica 10,5 x 16,7 cm

Tipologias utilizadas Adobe Garamond Pro 11/13,2 pt

Em tempos de isolamento social, ocasionado pela Pandemia da Covid-19, muitas crianças e jovens tiveram a sua vida escolar e interações interrompidas. Um momento muito delicado e sofrido para os protagonistas do processo de ensinar e aprender. O ensino remoto exigiu o estreitamento das relações e a parceria entre professores, alunos e famílias, uma vez que essas em diálogos com os professores foram os mediadores de nossas crianças. Esse processo novo, cujos espaços e tempos ganharam novas perspectivas devido ao uso das tecnologias, exigiu de todos os lados uma delicadeza e sensibilidade. A obra “A delicadeza do processo de ensinar e aprender em tempos de pandemia da covid-19” traz diferentes olhares para os processos relativos ao ensinar e aprender, com relatos de professores, de estagiários, de pesquisadores sobre suas experiências em relação a esse momento histórico, marcado por muita amorosidade e esperança.