

# O LÚDICO COMO UM MOTIVADOR EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ITALIANO PARA CRIANÇAS

**Andréia Riconi\***

**Angelo Arruda de Almeida\*\***

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo relatar e discutir algumas práticas de ensino de língua italiana para um grupo de crianças com idades entre 6 e 11 anos, em um centro comunitário da cidade de Florianópolis. O fio condutor de nossa intervenção foi o lúdico, que aplicamos através de atividades práticas de diferentes naturezas, das quais selecionamos algumas que apresentaremos neste artigo. Nosso objetivo é demonstrar a importância de colocarmos as crianças como agentes ativos na construção de seu conhecimento. Este trabalho foi dividido em duas etapas: na primeira, trazemos um panorama sobre o lúdico e discutimos conceitualmente como ele é entendido em nossa pesquisa; na segunda, relatamos algumas atividades que realizamos e que nos demonstraram a força que o lúdico pode ter no ensino-aprendizagem de língua italiana para crianças.

**Palavras-chave:** Ensino de italiano. Relato de estágio. Lúdico.

## INTRODUÇÃO

■ Parece óbvio dizer que a brincadeira é parte do cotidiano das crianças em idade escolar. No entanto, se para as gerações passadas o brincar era quase um dado da natureza infantil, com o passar dos anos o cotidiano dos pequenos vem, passo a passo, se transformando. Se fora do espaço escolar a realidade que se vive é a de um mundo totalmente conectado e voltado às inúmeras novidades tecnológicas que surgem a cada dia, é inevitável que dentro da escola se sinta o reflexo das exigências provenientes de tal realidade.

\* Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Irati, PR, Brasil. E-mail: andreiariconi@gmail.com

\*\* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: aarrudadealmeida@gmail.com

O ritmo do mundo, de modo geral, mudou muito na última década, e, como se sabe, o currículo escolar não está, de modo algum, desconectado das demandas do sistema. Logo, o ritmo imposto às crianças que ingressam na escola também acompanha esse fluxo.

Ainda que os modelos educacionais declaradamente preparatórios para o trabalho (como aquele mais fabril que propunha Bobbitt (2004), por exemplo, baseado no sistema empresarial e organizacional de Taylor) tenham sido supostamente superados, ainda hoje persiste na escola uma organização que prima, principalmente, pela preparação para o vestibular ou outros testes seletivos. Mesmo após o *boom* das teorias pós-críticas que questionaram os modelos tradicionais de elaboração curricular<sup>1</sup>, muitas instituições escolares continuam reproduzindo uma forma mecanicista de aprendizado. Tal realidade, todavia, não causa qualquer espanto, já que o próprio conhecimento exigido por provas de seleção para universidades é, muitas vezes, descontextualizado e distante daquilo que a própria escola é capaz de ensinar em tempo hábil.

Além disso, não é atual o fato de a escola operar como uma das mais poderosas ferramentas de manutenção dos interesses estatais. Se o ideal de escola seria aquele de uma instituição capaz de formar crianças aptas a pensar seus próprios processos de aprendizagem, bem como interagir com os conteúdos estudados, produzindo conhecimento na mesma medida em que o questiona, a escola aos moldes do que temos hoje (e temos tido desde sempre, a nosso ver) situa-se muito distante desse suposto ideal. A educação na qual a criança poderia desenvolver-se de forma unilateral e de acordo com seus próprios requerimentos mais orgânicos – que dizem respeito ao desenvolvimento físico e emocional, na primeira infância, antes de qualquer contato com questões da intelectualidade – não funciona no interior das dinâmicas sociais atuais. Isso ocorre porque nossa conjuntura educacional nos mostra que pensar e discutir o trabalho e a disciplina é sempre um ato subestimado em relação ao trabalhar e ser disciplinado. Não à toa, Mello (2005, p. 24) constata que a educação das crianças tem sido contaminada por práticas não condizentes com o estágio de desenvolvimento em que se encontram, justamente por toda essa exigência que as demandas desse mundo globalizado nos trazem. Por consequência, a quantidade de informações que chega às crianças não é devidamente processada. Logo, também não são devidamente questionadas, vividas, transformadas.

No que concerne à língua estrangeira, a escola também não desvia muito dessa regra. O ensino de línguas, em sua grande maioria, se restringe àquelas com maior apelo mercadológico, e, em virtude disso, as instituições, de modo geral, oferecem apenas a língua inglesa e a espanhola como possibilidades de escolha. Por essa predominância do inglês e do espanhol nas escolas da rede pública de Florianópolis, nossa possibilidade de estágio nessas instituições é, de maneira geral, mais restritiva, uma vez que não podemos atuar nos horários regulares de aula – e, ainda que as portas fossem abertas, ocuparíamos o espaço do contraturno. Em virtude disso, nosso ímpeto foi buscar alguma instituição que nos permitisse fazer um trabalho que fosse, além de pedagógico, também social. Nossa ideia principal foi possibilitar o contato com uma nova língua a algumas crianças que, possivelmente, não teriam essa escolha por outros meios.

---

1 Para mais detalhes acerca da evolução das teorias do currículo escolar, ver Silva (1999).

Estamos em um país de grande diversidade cultural, povoado e miscigenado por pessoas de inúmeras origens: somos uma mistura de diferentes etnias, línguas e povos, e isso é algo que devemos valorizar. Além disso, por sermos tão miscigenados, outras línguas também fazem parte do repertório de muitas regiões, e, no caso específico de Santa Catarina, o italiano é uma das que se destacam. Posto isso, optamos por ministrar nossas aulas em um centro comunitário que atende crianças entre 6 e 12 anos, situado em um dos bairros mais próximos à Universidade Federal de Santa Catarina. Nosso objetivo foi proporcionar a essas crianças um ensino de língua italiana amparado em pressupostos pedagógicos que levem em consideração a criança enquanto parte fundamental na evolução de seus próprios conhecimentos. Paulo Freire (2003, p. 124), em seu célebre livro *Pedagogia da autonomia*, já pontuava a importância da interferência discente no aprendizado:

*Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] E, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.*

A reflexão de Freire, portanto, vem justamente no sentido de trazer à cena esse protagonismo do estudante. Com isso, o autor não está desmerecendo a importância do trabalho docente, mas lançando aos professores o desafio de buscar essa “inteligibilidade das coisas e dos fatos”. A nosso ver, tal inteligibilidade torna-se muito mais palpável na medida em que o estudante ocupa esse espaço enquanto “sujeito da produção de sua inteligência”, em uma troca mútua de saberes e aprendizados.

A partir dessas premissas, nossa percepção é a de que, no caso específico das crianças que participariam de nosso estágio, conseguiríamos atingir melhor esse objetivo de tornar nossos alunos sujeitos ativos se fizéssemos uso de uma “linguagem” propriamente infantil. E não há linguagem infantil mais universal, a nosso ver, do que a brincadeira. Como afirma Carvalho (2007, p. 3), a brincadeira adquire um papel fundamental “à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria”. Logo, ao entendermos que existe uma cultura infantil que se consolidou, parece-nos imprescindível que essa cultura seja levada em consideração e torne-se cerne de nossa intervenção em sala. Por acreditarmos nessa importância que o lúdico adquire como construtor de conhecimentos, delineamos nossa proposta de trabalho com língua estrangeira pautada em atividades dessa natureza.

Nessa busca por uma prática pedagógica que visa a uma construção do conhecimento através da experiência, o objetivo deste trabalho é apresentar alguns dos mecanismos lúdicos que utilizamos em nossa prática de ensino de italiano como língua estrangeira, no intuito de demonstrar algumas propostas que esperam levar às crianças a questionar e construir o conhecimento por meio de sua própria experiência corporal e cognitiva. O objetivo nasce da ideia de que é necessário garantir a todas as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive as crianças de 9 e 10 anos, o atendimento às suas necessidades de aprender e de brincar (KRAMER, 2006, p. 810-811). Nosso trabalho foi realizado

em um período de sete semanas, com frequência de duas aulas semanais, com duração de uma hora e trinta minutos cada.

Nossa exposição será dividida em dois momentos: no primeiro, descrevemos algumas atividades desenvolvidas com jogos e brincadeiras, relatando nossa experiência e discutindo a importância que tais atividades adquiriram na ampliação do vocabulário das crianças; no segundo, relatamos algumas atividades de vivência e experimentação que realizamos, como é o caso das receitas e da horta que elaboramos, ambas com ajuda e participação ativa das crianças. Ao final, trazemos nossa reflexão a respeito de como essas práticas lúdicas e atuantes se refletiram positivamente no interesse e na absorção dos conteúdos desenvolvidos.

### **RELATANDO A EXPERIÊNCIA: O LÚDICO COMO PROTAGONISTA**

Antes de partirmos propriamente para o relato de nossas experiências, julgamos importante definir o que entendemos por lúdico, já que esse é o fio condutor de toda nossa intervenção com as crianças e o tema sobre o qual nos debruçamos neste trabalho. De acordo com o *Dicionário Houaiss*, o lúdico pode ser definido como: “1. relativo a jogo, brinquedo; 2. o que visa mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo; 3. que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo” (HOUAISS; VILLAR, 2009). No entanto, nossa visão se estende por um terreno mais amplo, vendo no lúdico um espaço no qual se pode, sim, trabalhar com objetivos mais direcionados, fazendo uso de estratégias divertidas, do jogo e do brinquedo. Nesse sentido, o lúdico não consistiria apenas na brincadeira e no divertimento propriamente dito, mas em uma ação estruturada que envolve objetivos educativos e regras, mas que, por sua própria natureza prazerosa, também divirta enquanto ensina. Sobre essa perspectiva que tomamos aqui, define Friedmann (1996, p. 12):

*[...] brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.*

Portanto, conforme Friedmann (1996) nos demonstra, o lúdico ou a atividade lúdica atinge uma grande gama de possibilidades, que vai além da brincadeira realizada apenas por divertimento, mas envolve tudo aquilo que, ao passo que diverte, também estimula a imaginação e ajuda a fixar conceitos. Com base nessa amplitude do conceito de lúdico, delineamos as atividades que realizamos em nosso período de estágio. No semestre de estágio, procuramos inserir a língua italiana no cotidiano das crianças, bem como ampliar o vocabulário daquelas que já haviam tido algum contato prévio com o idioma. Os assuntos que discutimos no decorrer de nossas 14 aulas foram: o tempo (dias da semana, nome dos meses e estações do ano); as frutas e os legumes de cada estação; cores e animais. Para cada bloco, selecionamos histórias, músicas, jogos e atividades práticas que pudessem contribuir para o enriquecimento de nossas aulas, bem como tivessem maior poder de direcionar a atenção das crianças ao conteúdo. Por se tratar de um grupo com idades bastante variadas, o desafio maior foi

buscar atividades que despertassem o interesse de todas as faixas etárias, sem acelerar o processo dos mais novos ou tornar o conteúdo óbvio demais para os mais velhos. Como algumas crianças do grupo ainda não estavam alfabetizadas, buscamos utilizar a escrita somente para nossa própria organização e para que os alunos já alfabetizados pudessem também visualizar a grafia das palavras que utilizávamos. No entanto, nossas atividades, bem como nossa avaliação do desempenho das crianças, não foram construídas com base em habilidades de escrita. As que escolhemos relatar aqui se situam em duas esferas: as histórias e a música, e as atividades manuais.

### *Contação de histórias e música*

Tendo em vista a realidade da turma, julgamos ser interessante que a cada início de bloco levaríamos uma história para contar, que apresentasse o tema a ser discutido nas próximas aulas: o tempo (dias da semana, meses e estações do ano) nos dois primeiros blocos, alimentação saudável (vegetais e frutas) no segundo e terceiro blocos, e animais (domésticos ou selvagens) no terceiro e quarto blocos. Na busca por histórias, optamos, na maioria dos casos, por adaptar narrativas infantis brasileiras, modificando parte do vocabulário para atender às demandas que buscávamos para cada momento de nosso estágio. Optamos por histórias que se interligavam, no intuito de reforçar o conteúdo visto anteriormente ao passo que se introduziam os novos termos e assuntos.

Durante a contação de histórias, nossas estratégias principais foram duas: contar a história a partir de recursos diversos (ilustrações, fantoches, objetos etc.), levando em consideração a diversidade das crianças em sala e buscando, por meio desses recursos, dar-lhes representatividade (crianças negras, ruivas, loiras, de olhos claros e escuros, baixas, altas, magras ou gordas; todos os alunos foram, em algum momento, representados); e apresentar as principais palavras, aquelas que faziam parte do léxico a ser visto na sequência, já na língua italiana. Na grande maioria das situações, a compreensão por parte dos alunos era satisfatória e muitos, posteriormente, eram capazes de recontar o que haviam escutado, mesmo com o uso do vocabulário em língua estrangeira. Ainda que se saiba que a tradução pode ser um recurso no ensino de língua estrangeira (COSTA, 1988; ROMANELLI, 2009), optamos por uma abordagem que buscasse evitar essa tradução automática dos vocábulos, principalmente nas primeiras aulas, com vistas a levar as crianças a se habituar com o “ambiente” de língua estrangeira. No entanto, a tradução não foi, de modo algum, excluída de nossa prática. Para explicar o significado das palavras que não eram compreendidas, buscamos usar a lógica ou o vocabulário já conhecido para ilustrar, ou mesmo recorrer ao uso de sons, mímicas e imagens impressas. Logo, se a tradução pode ser compreendida como a “reconstrução” de um texto em outro sistema semiótico e linguístico, nossa abordagem não é, senão, intersemiótica (COSTA, 1988, p. 283) e pode ser vista, de modo geral, como um processo tradutório.

Entre as várias histórias contadas, vale destacar uma, em especial, que envolveu as crianças de modo muito particular. Essa narrativa, inspirada na poesia intitulada “Er Buffone” [“O bobo da corte”] escrita em romanesco pelo poeta Trilussa, conta a história de uma floresta, governada por um leão, o rei. O leão, sabendo que os reis humanos tinham seus bobos da corte para diverti-los, decidiu que também precisava de um. Assim, convocou os demais animais da flores-

ta para um teste, do qual selecionaria o seu mais novo funcionário. A história não tinha um fim predefinido. Foi, na verdade, selecionada justamente para que pudéssemos fazer uma proposta para construção, com os alunos, de um final, visando à escolha democrática do vencedor. Para contar a história, o professor usou figuras coloridas de animais e do castelo do rei, para que, a partir dessa visualização, as crianças pudessem vislumbrar se achavam ou não aquele animal engraçado o suficiente para ser um bobo da corte. Com a ajuda de uma bola de isopor dividida ao meio, palitos para churrasco e fita para colar as figuras dos animais, as crianças dividiram os animais que concorreriam e os que estavam desclassificados da disputa pelo cargo de bobo da corte. Nessa experiência fomos reforçando os nomes dos animais na língua italiana e cada aluno pôde escolher dois animais para entrar na competição. Para a finalização da história, foi feita a rerepresentação dos animais escolhidos pelos alunos, discutindo qual deles seria a melhor escolha para o rei leão. A escolha deveria ser feita com base nas características dos animais, e as opiniões das crianças foram as mais variadas. Os animais eram eliminados à medida que eram considerados grandes, ferozes ou venenosos demais.

Com essa premissa, o professor responsável pela contação pediu ajuda das crianças na construção de toda a fantasia. Por já estarem, nesse dia, familiarizados com os nomes de muitos bichos em italiano, os pequenos foram chamando, em língua estrangeira, o nome de cada animal que queriam incluir ou desclassificar na disputa para bobo da corte. Ao final da seleção, o rei leão ficou muito indeciso e precisou novamente da ajuda das crianças para decidir que animal, enfim, seria o melhor palhaço. Muito envolvidas pela fantasia, as crianças passaram a votar, uma a uma, e acabaram por escolher o papagaio como melhor bobo da corte. A responsabilidade de decidir o final da história foi uma abordagem, a nosso ver, bastante significativa para os alunos, tendo em vista que, desse modo, tornaram-se coautores e peças-chave na construção da narrativa. Nesse sentido, buscamos demonstrar que seus interesses também são fundamentais e levados em consideração. Esse modelo de atividade coloca os alunos em evidência, estimula a discussão de modo saudável e a construção de um pensamento democrático desde a idade escolar, já que a decisão seria tomada de acordo com a vontade da maioria.

Na aula seguinte, para retomar o assunto, os alunos recontaram a história e pintaram máscaras do animal vencedor, o papagaio. Para essa atividade, preparamos um verdadeiro concurso, mas agora seria entre as crianças. Tendo em vista que o animal preferido pelos alunos para ser o bobo da corte pode se apresentar de diversas maneiras (existem papagaios de diferentes tamanhos e cores, por exemplo), propusemos que eles desempenhassem o papel do papagaio bobo da corte usando as máscaras que coloriram para, então, escolhermos quem seria o verdadeiro vencedor. Deixamos as crianças livres para escolher se queriam ou não participar da brincadeira, haja vista que nem todas são desinibidas ou se sentem à vontade com tal exposição. A atividade tinha como principal intuito ser divertida e descontraída, e, por isso, tornar obrigatória a participação faria com que o esse objetivo se perdesse. A proposta era a seguinte: colocar a máscara que haviam pintado e fazer algo engraçado para a turma, uma apresentação digna de bobo da corte. Primeiramente alguns alunos se candidataram a participar, enquanto outros preferiram só assistir. A brincadeira se tornou, no entanto, tão divertida que até mesmo aqueles que, num primeiro momento, de-

cidiram não participar acabaram se envolvendo pela alegria e pelas risadas dos colegas. Por fim, quase todas as crianças participaram, e foi um momento de muita diversão e cumplicidade tanto entre elas quanto delas conosco. Segundo Piaget (1976), esse tipo de atividade lúdica é o caminho para outras atividades intelectuais da criança, não sendo apenas uma forma de entretenimento e gasto de energia, mas serve como um enriquecimento para o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, Piaget (1976, p. 160) afirma o seguinte:

*O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem de todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.*

Logo, foi buscando isso que Piaget (1976) chama de “material conveniente”, adequado às necessidades e ao interesse das crianças que idealizamos tal atividade. Com isso, almejamos levar as crianças a vivenciar sua aprendizagem, interagindo com o saber sem abrir mão da imaginação e da fantasia inerente ao universo infantil. A partir dessas atividades (desde a contação da história até o momento do concurso), foi possível perceber a atenção, a alegria que demonstraram em estar construindo algo que faz sentido para elas, já que se tornou nítido o aprendizado dos nomes dos animais que, a nosso ver, foi impulsionado por todo o envolvimento que tiveram na construção da história. Também foi possível perceber barreiras de vergonha, medo e desconfiança se desfazendo no transcorrer dos fatos.

Não somente os livros, mas também as músicas são uma forma de contar histórias e de trazer conteúdos por uma abordagem diferenciada. Quando introduzida de maneira adequada, a música pode ser uma aliada na fixação de conceitos e de vocabulário, tanto por envolver os alunos com o ritmo e a melodia quanto pela maior facilidade de memorização, oportunizada pela cadência e pela repetição. Propusemos atividades com músicas de duas maneiras diferentes: com vídeos ilustrados, que traziam os significantes da letra cantada; e voz e violão, cantando para as crianças e incentivando-as a participar, cantando ou com palmas. O que pudemos perceber é que a música possibilita uma conexão dos sentidos e, quando acompanhada de apelo visual, contribui para que a criança faça as relações necessárias entre palavra e imagem e palavra e som.

Todas as músicas que apresentamos durante o estágio tinham conexão direta com os conteúdos desenvolvidos e buscavam enriquecer o que vinha sendo trabalhado em cada etapa. Desse modo, a música foi um recurso auxiliar que utilizamos em caráter de complementaridade. Ainda assim, avaliamos ter sido fundamental para o interesse das crianças em alguns momentos de nossa intervenção.

Destacamos, entre as quase dez canções que apresentamos, duas que abordaram questões que perpassaram os diferentes assuntos trabalhados durante nossas aulas. A primeira visou reforçar o nome das cores, bem como relembrar o vocabulário discutido previamente, como se pode perceber na imagem (Figura 1), captada do vídeo apresentado às crianças.

**Figura 1** – Aprendizado das cores<sup>2</sup>

Fonte: YouTube.

Na Figura 1, vê-se, como exemplo, um peixe vermelho (*rosso*) acompanhado de outra ilustração (nesse caso, um tomate) que tem a mesma cor. Desse modo, apresentamos primeiramente toda a música, para depois, pausadamente, quadro a quadro, irmos retomando os outros elementos presentes na narrativa musical e visual, a fim de enriquecer a exposição e significar as diferentes imagens que preenchem o espaço da tela. Como já havíamos trabalhado questões referentes às estações do ano e a algumas frutas e verduras, buscamos incentivá-los a buscar no vídeo palavras e objetos que já conheciam. O resultado foi satisfatório, uma vez que muitos foram capazes de relacionar o *mare* (mar) e as *conchiglie* (conchinhas) ao verão e a própria cor apresentada por cada peixinho a outros objetos e alimentos que conhecem e sabem falar em língua italiana. Desse modo, a música não é tratada como recurso trazido de modo vertical e sem questionamentos, mas, sim, como aparato para problematizar ideais, retomar conteúdos e ilustrar, de modo mais concreto, aquilo que por algum tempo permanece apenas no campo da abstração.

A música é, por sua estrutura, uma linguagem consideravelmente universal. Universal aqui compreendido no sentido de que as potencialidades da linguagem musical operam em diferentes aspectos, e, ainda que a pessoa que ouve a música não conheça a letra ou a melodia da canção, pode haver uma resposta física ao estímulo trazido pela união desses fatores. Nesse sentido, ainda que as músicas reproduzidas por aparelhos eletrônicos sejam capazes de prender a atenção das crianças e levá-las a um profundo envolvimento em virtude do estímulo causado pelos diferentes aspectos desse tipo de produção (cores, ilustrações, animações etc.), nossa experiência com o uso de instrumentos musicais em sala de aula mostrou-se também muito frutífera.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RHvWW1hYHds>. Acesso em 20 set. 2019.

O instrumento que utilizamos foi o violão, muito conhecido pelas crianças. Nossa primeira intervenção nesse sentido foi logo no segundo dia de aula, no momento em que trabalhávamos os dias da semana. Nossa hipótese era a de que uma atividade dessa estirpe seria capaz de causar nas crianças um sentimento de aproximação conosco. Se o professor é capaz de cantar, de se expor e de, também, errar, não existiriam, portanto, motivos para que elas se envergonhassem de soltar a voz. Nossa escolha para esse dia foi a música “Sabato sera”, de autoria de Bruno Fillippini. Nessa canção, o cantor lamenta-se de ter que esperar a semana toda para encontrar a namorada no fim de semana, quando, por fim, a leva para dançar. Sendo assim, vai descrevendo os dias de sua semana, repetindo seus nomes, como se vê no trecho: “*Lunedì, com'è triste il lunedì senza te. Martedì, com'è vuoto il martedì senza te. Mercoledì, ci potremo salutar solamente per telefono...*”<sup>3</sup>.

A dinâmica estabelecida foi a seguinte: primeiramente, a professora responsável tocava e cantava, enquanto todos deveriam ouvir em silêncio. Em um segundo momento, deveriam identificar na música cantada, palavras conhecidas e que tivessem relação ao que estava sendo estudado naquele bloco. Feito isso, a música seria tocada novamente e quem se sentisse à vontade poderia cantar junto. Fazendo um balanço geral, essa atividade nos demonstrou dois pontos que, a nosso ver, são muito positivos. Primeiramente, essa canção foi apresentada, antes da execução ao violão, também na televisão e, superando, de certo modo, nossas expectativas, foi mais bem aceita no modo acústico, apenas com voz e instrumento. Além disso, essa atividade nos mostra o quanto aproximar a criança da vivência com as diferentes manifestações artísticas (ou, mesmo, humanas) pode tornar a aprendizagem mais significativa e “orgânica”.

Sob esse viés, Fernando Hernandez (2000, p. 107), em seu livro *Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho*, refere-se às atividades artísticas como uma maneira de as crianças perceberem suas capacidades de criar e de se expressar, permitindo que se posicionem de modo a também questionarem aquilo que recebem. O que pondera Hernandez (2000) nos parece muito condizente com aquilo que observamos ao colocarmos tal atividade para as crianças, visto que cada uma se relacionou com esse saber de modo específico e particular. Se a música que chega até as crianças é, de certo modo, pronta, a relação que cada uma estabelece é única e localizada, e é justamente por essa amplitude de possibilidades que a linguagem artística é tão válida no âmbito da educação da primeira infância. Isso ocorre porque, com atividades que valorizem esse posicionamento tão pessoal, as crianças conseguem, pouco a pouco, perceber que há um espaço para aquilo que emana de cada uma e que, mesmo que o referencial e a expressividade individual sejam diferentes, todas essas manifestações cabem para o contexto e enriquecem o significado daquilo que se estuda. Em nossa experiência específica, pudemos perceber crianças que cantavam baixinho, outras que se animavam durante o refrão, algumas que dançavam ainda sentadas na cadeira, outras que optaram por se levantar. Ninguém foi reprimido por se expressar, pelo contrário, cada professor também adotou uma postura diferente, sem qualquer amarra “disciplinar”. A mensagem que fica é propriamente aquela pautada na máxima de Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56):

3 “Segunda-feira, como é triste a segunda-feira sem você. Terça-feira, como é vazia a terça-feira sem você. Quarta-feira poderemos nos falar somente por telefone...” (tradução nossa).

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Ou seja, eu posso ser diferente e serei valorizado por isso e posso agir dentro da normatividade sem ser, também, censurado.

Para além das questões específicas de cada atividade que fizemos utilizando o aparato musical, o que fica, pensando em um panorama geral, é o quanto a música é capaz de subsidiar conhecimentos que permanecem de modo mais fixado e por um maior período no intelecto das crianças. Em nossa prática, notamos o quanto as crianças foram capazes de retomar aquilo que tinham aprendido com base nas canções que se relacionavam a esses conteúdos. Cantarolar como exercício de memória, referenciar a música ao passo que ouviam palavras que pertencem às letras e, até mesmo, pedidos insistentes para ouvirem novamente algumas das músicas trabalhadas foram algumas das atitudes que observamos no decorrer de nossas aulas. Avaliamos, por isso, que a inserção de conteúdo musical no ensino de língua estrangeira pode ser uma estratégia interessante, na medida em que essa linguagem é capaz de operar de modos diversos e despertar diferentes sensações. Ao passo que as crianças se sentem livres para transitar pelo ritmo, pelas notas, pela letra, sentem-se, quase que por consequência, mais inseridas e mais livres para transitar no interior do idioma estudado.

### **Atividades manuais**

As atividades docentes sempre carregam consigo questionamentos acerca do que pode ser discutido e sobre como fazer isso. Não há uma única fórmula certa, e cada grupo é único, com necessidades específicas, situado em um tempo e em um espaço bem delimitados. Logo, tais atividades, sendo tão importantes no desenvolvimento não somente intelectual, mas também humano das crianças, não devem estar, a nosso ver, desvinculadas de práticas sociais e de temas que podem vir a ser importantes para o desenvolvimento unilateral dessas crianças. Possivelmente, por se tratar de um grupo heterogêneo no que concerne à faixa etária, as maiores necessidades variam muito de criança para criança. Em nossa estada no centro comunitário, percebemos que, apesar de receberem um lanche bem completo, muitas das crianças apresentavam resistência quanto ao consumo de frutas e vegetais – algo que, vale lembrar, é bastante comum na infância. Observando essa realidade e admitindo que nossa função como educadores não se restringe apenas ao campo em que estamos pontualmente situados, inserimos, em nosso segundo bloco de trabalho, questões concernentes à importância de uma alimentação saudável. Partimos de uma história que adaptamos para o italiano a partir da narrativa intitulada *A cesta de dona Maricota* (2012), de autoria de Tatiana Belinky. Essa história narra uma ida de Dona Maricota à feira, onde compra muitos vegetais que ao final virariam uma bela sopa. Para ilustrar, levamos uma sacola de feira com vários vegetais, que as crianças puderam pegar, cheirar e apertar. Dessa aproximação, já fomos percebendo quais eram mais ou menos aceitos pela maioria. O fato de experienciarem os alimentos nos pareceu dar às crianças mais ânimo para repetir seus nomes em italiano e, é claro, externar um “hmmmm” quando gostavam e um “bleeeeh” quando julgavam ruim. Aproveitando a própria história, falamos das funções dos alimentos em nosso organismo e da importância da inserção de frutas e

verduras em nossa alimentação diária. Essa discussão deu origem a uma pirâmide alimentar que montamos com ajuda das crianças. Nessa atividade, as crianças tiveram oportunidade de perceber onde cada alimento se situa e que espaço deve ocupar em nosso dia a dia. O que buscamos, portanto, foi não somente apresentar nomes de frutas e verduras, mas também colocar esse conhecimento em termos práticos e, com isso, estimular uma alimentação que seja sempre mais saudável e variada.

Dando prosseguimento à nossa discussão, questionamos as crianças sobre a origem dos alimentos que estávamos dispondo na pirâmide: “De onde vêm as frutas?”, “Como nascem as verduras?”. Com base nas respostas, percebemos que muitas das crianças, mesmo quando sabiam responder corretamente a esses questionamentos, nunca haviam acompanhando um processo de cultivo de uma planta. Nossa proposta, portanto, foi levar sementes de verduras variadas para que pudéssemos plantar juntos e acompanhar, pelo menos por algum tempo, o crescimento delas. Nossa hipótese foi a de que as crianças, no contato com a terra e acompanhando o crescimento da plantinha, se sentissem mais motivadas a experimentá-la, já que foi cultivada por suas próprias mãos.

Ainda que não se trate propriamente de uma brincadeira, estamos tomando o lúdico aqui como um conceito amplo, como atividade que mexe com a imaginação e coloca a criança como agente ativo, visando a um ensino-aprendizagem interdisciplinar. Para esse fim, não se faz necessário usar somente brincadeiras ou jogos já conhecidos, devemos, com as crianças, em sala de aula, criar nossos jogos, discutir as regras, buscar o divertimento por nossos próprios meios. Atividades manuais que envolvam coordenação motora, concentração e criticidade mostraram-se, para nossa prática, um fator importante de motivação, uma vez que contribuem para a formação de saberes que possam fazer sentido para os alunos e que sejam úteis para compreender, a partir dos experimentos, os processos que envolvem nossa vida e nosso posicionamento no mundo.

Com base nessa reflexão e retomando o tema da história contada para os alunos, propusemos a criação da nossa própria horta, que contaria com alguns vegetais que estudamos com mais profundidade e eram sazonais, são eles: *crescione* (agrião), *lattuga* (alface), *sedano* (salsão) e *cicoria* (chicória). Explicamos que para saber qual a época de cada vegetal basta olhar os pacotinhos de sementes, vendidos em agropecuárias e em alguns supermercados, bem como buscar em *sites*. Como o centro comunitário não dispõe de um espaço com terra onde pudéssemos plantar a muda, decidimos que plantaríamos em pequenos copos, para que as crianças pudessem com facilidade levar para casa e plantar a muda posteriormente em um lugar definitivo. Decididas as regras, partimos para a prática. Os alunos foram, então, divididos em grupos devidamente supervisionados, cada um plantaria todos os tipos de vegetal, um a um. Depois de dividida a turma, a dinâmica transcorreu da seguinte forma: em um primeiro momento, entregamos os copinhos para o primeiro plantio e dividimos a terra e as sementes em cada grupo; em seguida os auxiliamos a colocar a quantidade de terra suficiente para acolher as sementinhas, que vieram na sequência com a segunda camada de terra; e, por fim, cada criança colocou uma pequena quantidade de água para irrigar. Todo esse processo repetiu-se outras três vezes para completar o ciclo. Os copinhos foram identificados com o nome, em italiano, da verdura plantada, acompanhado do nome da criança que fez o plantio.

Brincar com terra é algo que nos parece tão genuinamente infantil, um momento no qual as crianças podem ser crianças, podem divertir-se ao passo que consolidam seu aprendizado, conscientes da responsabilidade que elas agora têm para com os copinhos que formam a horta. O resultado é o que mostra a Figura 2.

**Figura 2** – Horta criada pelas crianças



Fonte: Acervo dos autores.

Alguns dias depois, quando retomamos os copinhos e conseguimos visualizar que em alguns as plantinhas já começavam a nascer, percebemos as crianças ainda mais motivadas, pois puderam ver algo antes apenas imaginado tomando uma forma concreta. Ao fim das aulas do semestre, os alunos levaram sua horta para casa para que tivessem assim a possibilidade de cuidar e de ver as plantinhas se desenvolvendo integralmente, para que, futuramente, possam também fazer uso delas na sua alimentação e na de sua família. Os copinhos foram levados para casa com uma carta escrita em português, com o passo a passo dos cuidados futuros com cada planta, para que os familiares das crianças pudessem auxiliar na troca de recipiente, com a irrigação correta e o momento certo da colheita/uso do produto.

Em nossa percepção, o lúdico se apresenta nessa dinâmica justamente na excitação, no manuseio, em atividades motoras e estímulos da imaginação. Foi possível também mostrar e criar o senso crítico de cuidado, de sequência lógica, regras e etapas a serem seguidas para que pudéssemos alcançar os objetivos e ter melhores resultados. Desenvolver o pensamento crítico e permitir que a criança seja construtora dos seus saberes e fazer com que ela extravase sua energia em algo construtivo é também nosso papel, não como detentores de um determinado conhecimento, mas como a ponte que leva o aluno em direção ao conhecimento, como facilitadores e construtores de um saber sociocultural a ser ainda mais desenvolvido e lapidado em todas as fases da sua vida.

Até esse momento, as crianças haviam experimentado apenas a textura, o cheiro, e agora perceberam a forma dos vegetais. Aprenderam a reconhecer sua importância ao discutirem e plantarem, contribuindo, assim, também para criar ou mudar seus conceitos a respeito do tema. No entanto, para a sensorialidade estar completa faltava ainda um passo: degustar, identificar o sabor. Sabíamos que inserir algum alimento no lanche das crianças que contivesse os vegetais

que estudamos nos daria bastante trabalho, já que, como mencionado, algumas delas mostraram seu desgosto pelos vegetais durante o primeiro contato. Em contrapartida, vimos também muitos olhares de curiosidade e vontade, o que nos fez buscar um acordo com as crianças: ninguém seria obrigado a comer nada, mas todos se comprometeram a experimentar. Analisando suas fisionomias, suas declarações ao longo dos trabalhos desenvolvidos, resolvemos encarar esse novo desafio de tornar esses novos conhecimentos, esses novos produtos em algo saboroso, algo que despertasse o interesse, o desejo de experimentá-los. Como despertar tal interesse nas crianças? Buscamos essa resposta na história de Dona Maricota – contada na primeira aula do bloco – e de sua deliciosa sopa. Em virtude do calor e do tempo que tínhamos em nossas aulas, sugerimos que, em vez da sopa, prepararíamos uma torta de legumes.

A cozinha, para as crianças, é tida como um lugar, por excelência, dos adultos. Quando convidamos os alunos para uma atividade diferente na qual eles seriam os cozinheiros, isso fez desabrochar uma curiosidade extra que, a nosso ver, cria maiores laços de confiança entre as crianças e nós, visto que depositamos nelas a confiança de ocupar esse espaço onde costumam ser totalmente passivos. A cozinha pode ser um frutífero campo de exploração do lúdico, dadas todas as suas possibilidades de trabalho com diferentes conceitos e disciplinas. No caso dessa atividade com língua estrangeira, poderíamos reforçar o vocabulário que já tinham, inserir novas palavras, bem como trabalhar com questões transversais que versam sobre respeito, cooperação e paciência. Com essa motivação, rumamos para o refeitório.

Mãos higienizadas, nós e as crianças, devidamente paramentados com toucas e luvas, partimos para a explicação da atividade. Dividimos a turma em duas equipes para facilitar o andamento do trabalho e para permitir que todas as crianças tivessem uma participação ativa, uma oportunidade de auxiliar no feitiço da massa e do recheio da torta. Sendo assim, a dinâmica proposta foi a seguinte: uma equipe ficaria responsável por preparar metade da massa, enquanto a outra faria a metade do recheio, de modo que, quando ambas terminassem seus afazeres dessa primeira etapa, pudéssemos inverter as equipes para aqueles que fizeram a massa pudessem fazer desta vez o recheio e vice-versa. Entre as regras estabelecidas, estavam: não mexer nas facas com pontas, esperar sua vez e ouvir a recomendação dos professores. A torta seria o lanche da tarde, que é oferecido pela instituição e assistido por nutricionista, portanto todos os ingredientes utilizados foram previamente aprovados pela coordenação do centro.

Este trabalho mostrou-se um dos mais completos que tivemos a oportunidade de desenvolver nessa etapa de nosso estágio, pois nossos objetivos previamente estabelecidos se concretizaram de modo muito satisfatório. Isso nos mostra que o lúdico pode permear as atividades de modo geral, pode estar inserido no cotidiano escolar de crianças de diferentes idades, utilizado com diferentes objetivos. O lúdico é um elo fortíssimo que liga professor e aluno, que conecta diferentes crianças, com diferentes olhares, em um mesmo objetivo. Cortar, medir, misturar e aguardar. Todos, literalmente, colocaram as mãos na massa. Todos tiveram a oportunidade de se sentir úteis, de construir o próprio jogo e o próprio conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre o lúdico e o ensino de língua, seja ela materna ou estrangeira, pode, a nosso ver, ser um instrumento de libertação da rigidez com que muitas instituições de ensino desenvolvem os conhecimentos. Huizinga (2000, p. 7) alerta para o fato de que “[a]s grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo”. Segundo o autor, a linguagem seria, por excelência, uma dessas atividades, já que foi o “instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar” (HUIZINGA, 2000, p. 7). Se a linguagem é, portanto, um jogo, nosso objetivo se coloca no sentido de fazer dessa área um tabuleiro de possibilidades e proporcionar uma aproximação das línguas e de seu “jogo” aos seus aprendizes.

Contemplando nossos alunos de estágio, considerando sua aparente realidade social e reconhecendo o pequeno espaço que a língua italiana ainda ocupa no âmbito educacional, nosso desafio foi buscar uma aproximação da cultura das crianças aos conteúdos que trabalhamos. Estando num país grande como o nosso, tão rico e híbrido culturalmente, julgamos importante valorizar as tantas outras línguas e culturas formadoras da nossa sociedade. Nesse sentido, Tramonete (2001) defende que a área de ensino de línguas estrangeiras seja uma forma real de aproximar os alunos a uma determinada cultura que é ao mesmo tempo distante e também nossa. Ou seja, somos uma nação extremamente miscigenada, que tem ancestrais das mais diferentes origens. Nossa função, portanto, é promover essa reaproximação entre as culturas de forma que uma não diminua a outra e não se sobreponha a ela – antes disso, convivam em uma relação dialógica de crescimento mútuo.

A partir de nossa experiência de estágio, percebemos que, para atingirmos essa aproximação, precisamos cada vez mais acreditar em propostas pedagógicas voltadas às crianças e suas aptidões e criar novas, que tenham no lúdico as ferramentas para o envolvimento da criança no ambiente de ensino. Não se descartam, no entanto, as atividades realizadas em livros didáticos ou em outros materiais de suporte, mas é imprescindível propor o jogo e a experimentação como formas também organizadas de compartilhar e desenvolver habilidades cognitivas e motoras, capazes de desenvolver e complementar os conhecimentos que estão sendo explorados em cada etapa do processo de alfabetização e de aprendizado da segunda língua. Por fazer parte do universo e da cultura infantil, o lúdico tem o poder de aproximar as crianças do conhecimento, tornando o aprendizado algo mais significativo e próximo de sua realidade. Brincar desenvolve a imaginação e a capacidade de resolver problemas, possibilitando, ainda, um maior contato social. Dar espaço para a ludicidade na escola é uma maneira de tirar dos ombros da educação institucionalizada o peso de ser um espaço metódico, cheio de proibições e obrigações. Pelo contrário, a escola pode – e deve – ser um lugar de libertação.

Trabalhar o lúdico é uma maneira de respeitar a criança enquanto ser humano, fazendo-a ser ativa na construção de formas de conhecimento e de convívio social, capaz de olhar para o mundo e tentar transformá-lo à sua maneira. Conclui-se, então, que o jogo e a brincadeira em sala de aula são fontes de conhecimento, criatividade e cultura. Em um mundo invadido pela tecnologia, no qual as crianças passam a maior parte do seu tempo livre na frente da televisão

e do videogame, possibilitar que na escola se desenvolvam atividades capazes de trabalhar tanto o aspecto cognitivo quanto o motor, através de momentos prazerosos de aprendizado e socialização, é uma maneira de a escola reagir contra o desinteresse e o cansaço das crianças pela rotina da sala de aula. Muito além de uma ferramenta de trabalho, brincar é uma condição essencial para o desenvolvimento infantil, pois, através do lúdico, a criança consegue transitar entre sua imaginação e o mundo concreto. Segundo Piaget (1976), é através da brincadeira que a criança consegue experimentar sensações do mundo externo, descobrindo e desvendando formas de comportamento. No brincar com outras crianças, percebe que não é o único sujeito das ações e que pode interagir com esse outro, criando laços de convivência e cooperação. Assim, brincar não é somente recreação, é uma forma de a criança estabelecer sua comunicação com o mundo e com os outros, é um meio de incorporar regras, valores e culturas. Possibilitar a brincadeira é proporcionar às crianças um preparo para a vida, colocando-a de frente para o mundo e para os demais, cooperando e convivendo como um ser social.

#### **THE LUDIC EDUCATIONAL MOTIVATOR: AN EXPERIENCE OF ITALIAN TEACHING FOR CHILDREN**

**Abstract:** The purpose of this study is to share and discuss some practices regarding the teaching of Italian for a group of children from 6 to 11 years old, at a community centre in Florianópolis (Santa Catarina, Brazil). The guiding thread for our intervention was the ludic motivator, applied throughout practical activities of the most varied natures – some of which have been selected for our present investigation. Our aim, thereby, is to demonstrate how important it is for children to be turned into active agents for the construction of their knowledge. The work has been divided into two stages: 1. we present a panorama on the ludic motivator, reflecting upon how it is to be articulated in our research, in parallel with conceptual contributions; 2. we share and analyse some of the activities that have been undertaken during our experience, shedding a light on the ludic motivator as a potentially influential element in what concerns the teaching and learning of Italian language for children.

**Keywords:** Italian teaching. Teacher training experience. Ludic.

#### **REFERÊNCIAS**

- BELINKY, T. *A cesta da dona Maricota*. Ilustrações Martinez. São Paulo: Paulinas, 2012.
- BOBBITT, J. F. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.
- CARVALHO, L. D. *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-291.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em [http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf). Acesso em: jun. 2016.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 17-30.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do nosso tempo).
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/issue/view/408/showToc>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TRAMONTE, C. A. Desafios metodológicos no ensino de italiano: uma perspectiva para a cidadania. *Fragmentos*, Florianópolis, v. 21, p. 25-33, jul./dez. 2001. DOI 10.5007/fragmentos.v21i0.6522.

Recebido em 12 de julho de 2019.

Aprovado em 28 de agosto de 2019.