

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTONIO CESAR LINS RODRIGUES

**Jogos de Construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica
para aquisição de competências leitora e escritora**

SÃO PAULO

2008

ANTONIO CESAR LINS RODRIGUES

**Jogos de Construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para
aquisição de competências leitora e escritora**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

SÃO PAULO

2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 371.73
R696j Rodrigues, Antonio Cesar Lins
 Jogos de construção nas aulas de educação física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora / Antonio Cesar Lins Rodrigues; orientação Marcos Garcia Neira. – São Paulo: s.n., 2008.
 218 p. ; anexos
- Dissertação (Mestrado– Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
1. Jogos de construção 2. Educação física escolar 3. Cultura corporal infantil 4. Competências leitora e escritora 5. Ações de autonomia I. Neira, Marcos Garcia, orient
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Antonio Cesar Lins Rodrigues

Jogos de Construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para aquisição das competências leitora e escritora

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientador:

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Instituição _____ Assinatura: _____

Profª.Drª. Marieta Lúcia Machado Nicolau

Instituição _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

Instituição _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais biológicos Cerelino Bispo Rodrigues e Josefa Clotildes Lins Rodrigues pelas lições de vida e educação, responsáveis pelo que de melhor habita em mim; à tia Maria Rosa Lins Leal que com seu carinho de mãe-madrinha, sempre atendeu todos da família Lins com seu carinho e diligência, à minha querida Tia Irani que com seu amor a toda prova muitas vezes matou a minha fome de acolhimento com o seu abraço-escudo de mãe, alertando-me e abrigando-me nas tantas madrugadas de Samba e de Poesia; ao Babalorisá Vivaldo Pires de Carvalho *Odé Ikutié* – amigo, camarada e pai espiritual, que sempre apostou no meu potencial, me permitindo difundir as belezas do *Ilé Axé Odé Omi Fon* na qualidade de *Odé Oju Fa*, por outros caminhos distantes e estranhos à seara acadêmica; todos referidos *in memoriam*, porém vivos, muito vivos nas lembranças.

À minha querida irmã Ana Maria Lins Rodrigues, minha primeira inspiração intelectual e uma das grandes responsáveis, junto às suas amigas Prof.^a Dr.^a Gizêlda Melo, Prof.^a Glória e Prof.^a Elizete (Letinha), pela estruturação do ambiente cultural que possivelmente me conduziu à academia.

À minha amada esposa Angelita Dulce da Silva Rodrigues que me acompanhou desde o ingresso na FEUSP até o presente momento dividindo com amor e dedicação todas as vitórias e dificuldade dessa trajetória.

Ao meu irmão Armando José Lins Rodrigues *in memoriam* meu grande herói da infância e adolescência que até hoje faz muita falta.

Às minhas irmãs por eleição espontânea e espiritual Ângela, Alessandra (Kuka), Edivânia, Lili (de Xangô e do Samba) e Soraia Santos e Santos pelo carinho e dedicação prestados ao longo desses anos.

Aos meus queridos irmãos por espontânea eleição Heleno dos Santos (Cabo Velho), Marco Aurélio Perestelo (Pilida), Amarildo dos Anjos (Balu), Carlinhos Chachacha e Edson Colares (Tochinha) pelo amor fraterno incontestado em todas as horas.

Ao meu irmão por espontânea eleição e compadre Walter Diniz Lopes Junior e toda sua família, parceiro de muitas histórias e aventuras iniciadas na graduação e continuadas ao longo de nossas vidas. Obrigado pelas lições de companheirismo, caráter e fidelidade fraterna.

À minha querida amiga Maria do Rosário (Rosário), crucial incentivadora aos caminhos acadêmicos uspianos. Muitíssimo obrigado pela credibilidade. Muito dessa obra aconteceu graças ao seu estímulo.

À querida rapaziada: Jorge (Mindinho), Azevedo, Sérgio Rã, João Mineiro *in memoriam*, Wilson, Porró Preto *in memoriam*, Porró Branco, Simonal, Vitor, João Carlos, Valter Borboleta que junto ao meu irmão nas suas festas juninas, gincanas e no nosso querido bloco *Gasta Sola* foram, dentre outros, grandes exemplos que muito influenciaram na minha formação e certamente co-responsáveis pelo ambiente cultural que me constituiu na infância e adolescência; todos do Largo do Sapê - RJ, doce lugar onde nasci.

Ao querido amigo prof. Marquinhos (Futsal), grande padrinho na área de Educação Física e um exemplo profissional que muito norteou a minha trajetória profissional.

Ao Tio Ita, Vânia, Val e ao grande Prof. Luiz (esquilo), família querida que sempre esteve ao meu lado transpondo as barreiras da presença física.

Ao querido mano e compadre Adelino Antunes, grande professor e diretor que com as suas lições sábias e carinhosas de vida tem me mostrado, ao longo de muitos anos, sábias lições na arte de lidar com o ser humano.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Marcos Garcia Neira que com toda diligência, respeito e generosidade apostou no meu potencial me permitindo transformar o meu sonho de educador em realidade acadêmica. Obrigado pelo grande exemplo.

Aos alunos da Escola Estadual Zenon Cleantes de Moura (1^a B, 2^a B e 3^aB) que me premiaram, durante esse período de trabalho, colocar em prática todas as hipóteses de melhora da qualidade da educação, construídas ao longo da minha trajetória docente.

Às professoras colaboradoras Zuleika, Luisa Paula e Gercilene pelo carinho, dedicação e generosidade durante a realização da pesquisa.

À direção da Escola Estadual Zenon Cleantes de Moura e especialmente à Assistente de Direção Renilda Skurtinsk pelo apoio irrestrito durante a realização da pesquisa.

À professora Margareth Salles pela diligência com a qual sempre tratou os assuntos referentes à pesquisa, dando admiráveis provas de respeito profissional e fraterno.

"A questão é interrogar a verdade durante toda a vida"

Julio Groppa Aquino

"Quando nada parece acontecer há um milagre que não estamos vendo."

João Guimarães Rosa

"As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender".

Paulinho da Viola

LINS RODRIGUES, A. Cesar. **Jogos de Construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora.** 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo 2008.

RESUMO

O presente estudo versa sobre uma pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida numa classe de alfabetização em uma escola pública de Cubatão, SP, tendo como objeto principal a construção de competências leitora e escritora numa perspectiva globalizante das aulas de Educação Física. Para tanto, buscou-se nos jogos de construção sob a perspectiva epistemológica de Piaget, o caminho para chegar-se ao objetivo de reverter o quadro de fracasso escolar diagnosticado, nessa mesma classe. Foram aplicados os seguintes procedimentos metodológicos: aulas passeio, história-roteiro, temas geradores, palavras geradoras, roda cantada, lengalenga, colagens alfabetizadoras, dominó das rimas, cartas alfabetizantes, jogos da memória e livro em quadrinhos, todos desenvolvidos sob a forma de jogos de construção. Protocolaram-se as aulas por meio de filmagem em vídeo, fotografias, gravações, registros por escrito e depoimentos dos alunos. Também foram empregados materiais como câmera fotográfica, gravador mp3 e filmadora. Por meio de sessões de vídeo, leitura dos registros escritos, audição das gravações dos depoimentos e observação das fotografias, efetuou-se a análise dos dados coletados. Como resultado menciona-se a reversão do quadro de fracasso escolar detectado no mês de agosto de 2006, ao iniciar-se a pesquisa, juntamente com as ações de autonomia de cada aluno da turma pesquisada que passaram a ser uma constante nas situações de ensino e aprendizagem sugeridas ao longo da pesquisa. Há que se destacar o desenvolvimento de uma postura mais ativa dos pais e demais professores da escola onde foi realizada a pesquisa, em relação às ações de escolarização proposta pela direção e/ou diretoria de ensino.

Palavras-chave: Jogos de Construção; Educação Física Escolar; Cultura Corporal Infantil; Competências leitora e escritora; Ações de autonomia.

LINS RODRIGUES, A. Cesar. **Construction Games in the Lessons of Physical Education: alternative for reading acquisition of abilities and writer.** 2008. 217 f. Dissertation (Master) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

ABSTRACT

The present study it turns on a developed critic-colaborative action-research developed in an alphabetization class in a public school of Cubatão, SP, with the main objective of construction of the writing and reading skills in a globalizing perspective in Physical Education lessons. For in such a way, one searched in the games of construction under the epistemológica perspective of Piaget, the way to arrive it the objective to revert the pertaining to school picture of failure diagnosed, in this same classroom. The following metodológicos procedures had been applied: aulas passeio, história-roteiro, temas geradores, palavras geradoras, roda cantada, lengalenga, colagens alfabetizadoras, dominó das rimas, cartas alfabetizantes, jogos da memória e livro em quadrinhos, todos desenvolvidos sob a forma de jogos de construção. The lessons by means of filming in video, photographs, writings, registers in writing and depositions of the pupils had been protocolled. Also they had been used material as camera, recording mp3 and video cam. By means of video sessions, reading of the written registers, hearing of the writings of the depositions and comment of photographs, effected it analysis of the collected data. As result mentions it reversion of the pertaining to school picture of failure detected in the month of August of 2006, when initiating itself it research, together with the actions of autonomy of each pupil of the searched group that had started to be a constant in the situations of suggested education and learning throughout the research. It has that to be distinguished the development of a more active position of the parents and too much professors of the school where the research was carried through, in relation to the actions of escolarização proposal for the direction and/or direction of education.

Key words: Construction Games; Pertaining to school Physical Education; Infantile Corporal Culture; Abilities reading and writer; Autonomy Action.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REVISÃO DE LITERATURA	16
2.1. As possibilidades pedagógicas dos Jogos de Construção: teorias que os fundamentam	16
2.2. Jogos de Construção nas concepções Frobeliana e Piagetiana	24
2.3. Competências leitora e escritora: Algumas concepções existentes e aquelas empregadas na proposta educacional aqui defendida	31
2.4. Perspectivas de significação, Esquemas e Invariantes Funcionais	38
3. METODOLOGIA	43
3.1. Abordagem qualitativa de pesquisa	43
3.1.1. <i>Pesquisa-ação</i>	44
3.2. Local da realização do estudo	46
3.2.1. <i>Aspectos Geográficos</i>	46
3.2.2. <i>Aspectos físicos do prédio</i>	50
3.3. Características da turma e alunos pesquisados	52
3.3.1. <i>Perfil familiar</i>	52
3.3.2. <i>Bairros de origem</i>	52
3.3.3. <i>Religiosidade</i>	53
3.3.4. <i>Procedência dos pais</i>	53
3.4. Profissionais que atuaram com o grupo	53
3.4.1. <i>Professoras atuantes durante a realização da pesquisa</i>	55
3.5. Atividades didáticas desenvolvidas	56
3.5.1. <i>Desenvolvimento da Pesquisa-ação crítico-colaborativa</i>	56
3.5.1.1. <i>História-roteiro</i>	56
3.5.1.2. <i>Aula Passeio</i>	57
3.5.1.3. <i>Roda cantada</i>	58
3.5.1.4. <i>Lengalenga</i>	59

3.5.1.5. <i>Jogos da memória</i>	60
3.5.1.6. <i>Colagens Alfabetizadoras</i>	63
3.5.1.7. <i>Tema e Palavra geradora</i>	65
3.5.1.8. <i>Dominó das Rimas</i>	66
3.5.1.9. <i>Pacotinhos das surpresas</i>	69
3.5.1.10. <i>Livro em quadrinhos</i>	70
3.6. Análise crítica da pesquisa-ação	72
3.7. Procedimentos metodológicos	93
3.8. Interpretação e discussão do processo vivido	95
3.8.1. <i>Ambiência de exame dos dados</i>	95
3.8.2. <i>Discussão dos resultados</i>	105
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
6. ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Esse trabalho inicia-se na década de 1980 a partir do estranhamento causado pelo aproveitamento frugal observado nas práticas escolares em Educação Física e dos recursos oferecidos pela mesma, ou seja, a exacerbada esportivização dos conteúdos referentes a esta área e a proporção que parece tê-la sinonimizado a exclusividade do seguimento esportivo.

Esse “fenômeno da prática” se é que assim podemos chamá-lo, julga-se ter contribuído para um distanciamento cada vez maior entre as questões pedagógicas do cotidiano escolar e as questões corporais propriamente ditas. Não fosse esse o mal maior, a mesma esportivização também consolidou a acentuação da idéia de que os aspectos cognitivos são incompatíveis aos aspectos corporais no sentido de motricidade. Ao longo da experiência de convivência e prática no meio escolar como professor de Educação Física percebeu-se, pelo menos em se tratando dos municípios – onde atuei profissionalmente – do Rio de Janeiro – RJ, Belford Roxo – RJ, Nova Iguaçu – RJ, Praia Grande – SP, Santos – SP e Cubatão – SP, uma conceituação presente de maneira marcante no ideário docente, voltada para o afastamento cada vez maior dos discursos e práticas referentes às ações pedagógicas diretamente ligadas às questões mais emergentes de escolarização. Essa postura, colocava os professores de Educação Física como elementos acrílicos dentro das escolas onde atuavam, restando o papel de coadjuvantes nos contextos das decisões políticas mais amplas do ambiente escolar, na subalternidade das ações relativas às festas temáticas, desfiles cívicos, olimpíadas escolares, passeios recreativos, mutirões de arrumação da escola, etc.

Em meio a esse cenário, a associação da Educação Física “a contextos educacionais mais amplos” tornava-se uma luta desgastante contra a posição refratária “da maioria dos teóricos que preconceituosamente percebem-na como elemento menor, secundário, do fenômeno educacional” (CASTELANI FILHO, 2004, p.25).

No quadro descrito fazia-se perceber de uma maneira cada vez mais clara, a inépcia a qual estava submetida a Educação Física escolar dos municípios onde atuara e/ou atuava; e que também, de uma maneira sutil e latente, essa posição acabava por colocar em risco não somente os atributos profissionais. Por ter os seus recursos trabalhados de uma maneira única e exclusivamente minimalista, a Educação Física escolar deixava de fornecer um aporte de imprescindível importância para a resolução dos problemas crescentes do processo de escolarização referentes aos municípios citados.

A situação supracitada era fato e trabalhando há sete anos na rede pública da Baixada Santista (compreendendo-se aqui os municípios de Praia Grande, Santos e atualmente Cubatão), vi-me cada vez mais preocupado com o grande índice de fracasso escolar nas classes de alfabetização desses municípios. Passei a me interessar ainda mais pelas possíveis causas dessa situação e, por conta desse interesse, investi na minha formação de maneira contumaz, a fim de buscar um melhor alicerce intelectual que me permitisse atuar não somente na tentativa de auxílio à resolução dos problemas de escolarização constatados, como também para efetivar um contato direto com a academia e a fundamentação teórica que passaria a me nortear na busca de uma contribuição possível para a resolução dos problemas identificados. Com efeito, percebia que o trilhar desse novo caminho em busca de uma melhor formação, decerto, subsidiaria a minha prática possibilitando um aprofundamento nas questões teóricas o que, julgava, ampliaria o horizonte até então limitado pela falta do esclarecimento, saindo, portanto, da “*menoridade*”¹ no sentido kantiano. Em 2003 iniciei na faculdade de Pedagogia na Universidade de Ribeirão Preto e, no mesmo ano, ingressei na Universidade de São Paulo no curso de extensão pertencente ao currículo de pedagogia oferecido aos professores da rede pública na qualidade de Aluno Especial da disciplina *EDF – 206 – Sociologia da Educação III*, em 2005 ingressei no Curso de Escolarização e Diversidade – Especialização *Lato Sensu* – e ainda ao fim do 2º semestre do mesmo ano, fui aprovado no processo seletivo do programa de *Pós-Graduação* da Faculdade de Educação mesma universidade, em nível de mestrado.

A partir dessa nova etapa da minha vida, pude, além de ampliar o meu arcabouço teórico, buscar sustentação para as minhas suspeitas de que uma utilização diferente e de maior englobamento dos recursos contidos na área de abrangência dos objetos de estudo da Educação Física, poderia ser de importância capital para a obtenção de sucesso no processo de escolarização.

Supondo que uma das razões dos altos índices de fracasso escolar nas classes de alfabetização dos municípios onde atuava e atuo estaria relacionada à falta de um vínculo afetivo entre o sujeito e o objeto do conhecimento e que a Educação Física, em seu objeto de estudo, teria no lúdico um componente de engendração importantíssimo para o

¹*Esclarecimento é à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servi-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! [Ousar saber] Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1985, p.100).*

estabelecimento desse vínculo, mergulhei na pesquisa de um caminho que pudesse me fazer chegar às ações pedagógicas pudessem concretizá-lo.

Para tanto, busquei na epistemologia genética de Piaget, mais especificamente nos Jogos de Construção, um viés no qual pudesse gerar meios dentro do componente curricular, onde uma intervenção pedagógica utilizando os recursos engendrados por esse instrumento de ensino fosse eficaz no sentido de possibilitar uma alternativa de construção de competências leitora e escritora².

Os escritos que se seguem apresentam as ações postas em prática junto a uma turma do ensino fundamental de uma escola pública do município de Cubatão (SP). A situação de fracasso escolar pela qual passava a turma pesquisada impulsionou a elaboração da presente intervenção. Como dados que configuravam os níveis de aprendizagem da turma, após professora e coordenadora pedagógica terem efetuado uma avaliação diagnóstica utilizando a entrevista clínica da psicogênese, constatamos 72% dos alunos sem êxito no fim da primeira quinzena de agosto, no tocante às questões de desenvolvimento das competências mínimas de leitura e escrita, encontrando-se nos níveis I e II – executando uma hipótese de escrita pré-silábica –, segundo os pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky (1986).

Visando contribuir para a transformação desse quadro, foi planejada uma intervenção nos moldes da pesquisa-ação meses (André, 2000, Franco, 2005 etc.), a princípio durante aproximadamente nove meses, estendendo-se para o período de um ano e três meses. Ao por em prática os procedimentos referentes, foi utilizada a seguinte ordem: avaliação diagnóstica da turma utilizando, para tanto, a entrevista clínica da psicogênese; elaboração coletiva de intervenções³ junto aos participantes do estudo; observações e registros das intervenções que subsidiaram não somente o processo de pesquisa como também, as transformações e conquistas dos alunos e a avaliação do impacto do trabalho na turma, na reconstrução da

² Entenda-se como competência leitora e escritora todas as possibilidades de leitura crítica de mundo, passadas por uma interpretação particular do sujeito, depois deste ter lançado mão das avaliações suscitadas pela confrontação entre os conhecimentos já sintetizados em “*esquemas*” e os novos conhecimentos surgidos em cada nova experiência acontecida; onde o “*eu e o real*” – no sentido piagetiano – confrontam-se em meio ao surgimento de uma situação perturbadora, na busca de uma “*adaptação*” que restaure o equilíbrio e estabeleça uma aprendizagem concreta.

³ Nessa experiência recorreu-se a uma intensa pesquisa bibliográfica a respeito da concepção construtivista de aprendizagem que proporcionou a organização e condução de atividades de ensino tais como, aulas passeio, história-roteiro, temas geradores, palavras geradoras, roda cantada, lengalenga, colagens alfabetizadoras e jogos da memória, visando, por meio dessa ação pedagógica, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do desenvolvimento dos recursos cognitivos necessários à construção de competências leitora e escritora. É importante deixar claro que todas as ações foram desenvolvidas sob a forma de Jogos de Construção dentro da perspectiva piagetiana.

minha própria ação pedagógica e no contexto escolar (comunidade externa, professores, membros da equipe técnica).

REVISÃO DE LITERATURA

2.1 As possibilidades pedagógicas dos Jogos de Construção: teorias que os fundamentam.

Partindo-se de um breve histórico das atividades lúdicas, da Antigüidade aos nossos dias, pode-se afirmar, segundo Kishimoto (1992, p 25), que “não se conhece a origem desses jogos... sabe-se, apenas, que são provenientes de práticas abandonadas por adultos, de fragmento de romances, poesias, mitos e rituais religiosos”. Tal afirmação nos leva a inferir que o surgimento das atividades lúdicas confunde-se com a própria história da humanidade. Em relação às primeiras reflexões sobre a importância do brincar na educação, situa-se a Grécia como sendo lugar onde esse tipo de preocupação é iniciada, tendo em Platão quando acentua a importância de aprender brincando e junto a ele Aristóteles ao sugerir o uso de jogos que reproduzam as atividades sérias e ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura (*Idem*, 1995, p. 39), como os primeiros pensadores ocidentais a apresentarem a idéia da possibilidade de uma relação entre o brincar e a educação.

Essas atividades, ao longo de sua construção histórica, tiveram as mais diversas finalidades, indo desde a simples reunião das tribos ao redor do fogo para as representações das caçadas e acontecimentos diários, até os encontros cotidianos entre os elementos de um mesmo grupo. Direta ou indiretamente se percebe, em muitas das vezes, uma intenção de reunião, troca. Wajskop, por exemplo, nos diz que “a participação de toda comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos para se sentir unida (1995, p.63)”. Também afirma que no Renascimento, com o surgimento dos Estados Nacionais, uma preocupação com “a moral, a saúde e o bem estar comum contribuiu para a elaboração de propostas e métodos baseados em jogos cada vez mais especializados, de acordo com as idades e desenvolvimento infantil (*Ibidem*)”. Tal proposta, a partir do fim do século XIX, viria ajudar a fundamentar as bases da Educação Física da Modernidade.

Contudo, alerta-se para um fato muito importante: o papel real que a criança exercia dentro da sociedade e a sua importância até o início do século XIX.

Bacha (2002) nos dá pistas desse papel à criança imposto na idade antiga, quando, em seus escritos, nos diz que “para o maniqueísmo⁴ a procriação é coisa do diabo” e Santo Agostinho, maniqueísta antes de se tornar cristão, ratifica essa visão comum da infância na Antigüidade quando “nas suas *Confissões* evoca a sua infância com vergonha e culpa, questionando enfaticamente a suposta inocência das crianças”. A autora observa que o infanticídio é uma prática comum exceto para o povo judeu e que, apesar de ter sido definido como assassinato no ano 374, sua prática teve uma vigência disfarçada até o final do século XVII (Ibidem).

Estudos como os de Chalmel (2004) apontam para um panorama nada favorável à criança no que diz respeito às condições mínimas de inserção social, cuidados mínimos a partir do nascimento e até mesmo de pertencimento humano.

Afirma o autor:

O estatuto do lactente é pouco invejável: ele incomoda a burguesa nas suas atividades mundanas e estorva a operária obrigada a trabalhar do raiar do sol ao anoitecer: “Das vinte e uma mil crianças que nascem a cada ano, menos de mil são alimentadas por suas mães e mil são alimentadas em domicílio por uma ama. Todas as outras, ou seja, dezenove mil, são confiadas a uma criadeira”. Esta é a terrível conclusão estatística à qual chega, em 1780, Lenoir, tenente-geral da polícia em Paris... Independentemente de seus meios de origem, verdadeiras organizações de aliciamento encaminham as crianças para casas de amas-de-leite mercenárias. Durante o transporte, a mortalidade é grande. Entretanto, essa mortalidade muito elevada, em si, não basta para desculpar a falta de investimento, pelas mães, “na particularidade infantil”. Assim a preocupante questão do infanticídio alimenta os debates filosóficos no Século das Luzes (2004, p. 62).

Ainda lidando com as questões referentes ao tratamento dispensado às crianças no “século das luzes”, o autor cita uma crítica de Pestalozzi sobre o infanticídio que “alimenta os debates filosóficos” de então:

Infanticídio! Trata-se de um pesadelo ou estou mesmo acordado? – Será esse ato possível? Isto ocorre de verdade? O inominável ocorre – Não o inominável, não, mas o crime que essa palavra recobre? Vela teu rosto, ô, século! Baixa a cabeça,

⁴ Segundo o dicionário Antonio Houaiss, trata-se do “dualismo religioso sincretista que se originou na Pérsia e foi amplamente difundido no Império Romano (sIII d.C. e IV d.C.), cuja doutrina consistia basicamente em afirmar a existência de um conflito cósmico entre o reino da luz (o Bem) e o das sombras (o Mal), em localizar a matéria e a carne no reino das sombras, e em afirmar que ao homem se impunha o dever de ajudar à vitória do Bem por meio de práticas ascéticas, evitando a procriação e os alimentos de origem animal; qualquer visão do mundo que o divide em poderes opostos e incompatíveis, p. e., admitir que os bons sejam sempre bons e os maus sempre maus é uma demonstração de maniqueísmo; reconhecimento de que a matéria é intrinsecamente má.”

Europa! A resposta ecoa em teus tribunais. É aos milhares que meus filhos são mortos pela mão das que os deram à luz [...]. Oh, Europa! O que leva uma mãe a matar sua cria? De onde vem o desespero que se instila no peito da moça? A tal ponto – meu Deus! Que estremece quando do parto! E que na febre da parição ela estende uma mão enfurecida, para sufocar o fruto de suas entranhas (1782/2003)

Voltando à trajetória histórica dessa revisão, ainda (WAJSKOP, 1995, p. 64) afirma que, a partir do final do século XIX, atentou-se para uma associação crescente da atividade lúdica ao caráter que a ligava uma forma de aprendizagem livre, transformando o espaço onde era realizada em espaço educacional propriamente dito, tanto na França com a substituição dos asilos infantis pelas escolas maternais de Kergomard , quanto nas Casas *di Bambini* montessorianas (Ibidem, p. 64).

Em Kishimoto, encontramos indicadores sobre a introdução tímida e até, diga-se, tardia, da brincadeira no contexto de educação infantil, onde a proposta Frobeliana tem um papel fundamental:

A introdução da brincadeira no contexto infantil inicia-se, timidamente, com a criação dos jardins de infância, fruto da expansão da proposta frobeliana que influencia a educação infantil de todos os países. A difusão não é uniforme, pois depende de valores selecionados, apropriações de elementos da teoria e forma como seus discípulos a traduzem. A apropriação resume o modo pelo qual cada realidade interpreta um dado teórico que reflete a orientação cultural de cada país (1998. p. 40).

Apesar do olhar atento para os fatores de ordem social, econômica, cultural e política como determinantes do tipo predominante de escola (Ibidem, p. 39), identifica-se que a partir de transformações como as supracitadas, que o mundo começa a enxergar a criança de um modo diferente do que o fizera historicamente até então. Entretanto, foi com o surgimento das teorias psicológicas do desenvolvimento, no século passado, tendo Piaget, Vygotsky e Wallon como principais pensadores, juntamente às concepções de educação suscitadas pelo movimento escolanovista do qual se cita Decroly e Froebel como alguns de seus ilustres teóricos, é que se confere à criança uma nova posição, “agora definida socialmente pelo não-trabalho e pelo brincar ativo” (WAJSKOP, 1995, p. 64).

Mesmo a infância não sendo “uma categoria estática”, por conseguinte, “estando em permanente construção” (ARROYO, 1994), pondera-se que nessa fase do desenvolvimento humano, o jogo e a brincadeiras possam ter um espaço garantido.

Ao traçar um paralelo entre a história da criança e as atividades lúdicas, da Antigüidade aos nossos dias, observa-se, no mínimo, o que se pode chamar de um brutal contra-senso no sentido da discrepância de valorização entre ambos os momentos históricos. Tomando como base o que fundamenta os escritos desse tópico, infere-se que por trás de uma exaltação às atividades referentes à infância alguns autores, defensores ferrenhos da cultura lúdica, deixaram de acrescentar aos seus escritos, importantes registros sobre a representação social da criança nessa mesma linha de tempo. Tal atitude, se admite, possa ter sido um importante fator a corroborar para uma associação pueril do componente lúdico existente nos jogos e brincadeiras, às possíveis conexões que se possam estabelecer desse com o processo de ensino-aprendizagem, inerente ao decurso da escolarização.

Por contemplar dentro do seu componente curricular uma extensa variedade de conhecimentos onde o lúdico tem sua marca indelével, a Educação Física escolar, julga-se – ao ser desviada do seu sentido mais amplo, sendo posicionada como uma área do conhecimento que cuida exclusivamente da motricidade humana, desassociada, portanto, de maneira abjeta, das muitas formas de linguagem presentes no processo de escolarização – passou a ser um instrumento ratificante da má interpretação e, por conseguinte, de uma concepção distorcida do lúdico. Neira e Nunes (2006, p. 231) ressaltam que essa distorção, principalmente na Educação Infantil, permite agregar o “adjetivo” lúdico às atividades pedagógicas, criando a “falsa idéia” de que o “trabalho pedagógico e a aprendizagem” precisam ser desenvolvidos sem qualquer frustração, repletos de sensações “agradáveis e prazerosas”. Dentro do que se pensa em nível do presente estudo, a idéia do lúdico na aprendizagem “magicamente” associado-a a um ato de puro e simples prazer é vista como um equívoco, no mínimo parcial. Isto se deve porque o ato de apreender um novo conhecimento está ligado à assimilação e acomodação de novos saberes e, por conseguinte, à transformação de um estado de desenvolvimento atual que é fruto de uma construção mental elaborada ao longo da vida da criança (sujeito com o qual se lida diretamente na discussão aqui abordada). Tal movimento exige da criança uma ruptura para com um estado de equilíbrio, construindo, por meio de transformações intelectuais, espaços para os novos conhecimentos assimilados. Ajustes em relação ao conhecimento incorporado representam a acomodação, ao passo que a incorporação desse mesmo conhecimento, a assimilação (AZENHA, 2006, p. 32). A assimilação e a acomodação seriam como as faces de uma mesma moeda, interligadas continuamente, porém conceitualmente distintas, ou seja, opostas e complementares (Ibidem, loc. cit.). Ou admitindo-se que a aprendizagem – no sentido de apreensão de novos conhecimentos – é regida por uma força centrípeta (MACEDO, 2006), a entrada desse novo

conhecimento exige do sujeito cognoscente uma reorganização interna dos esquemas de assimilação, organização essa que tem o seu sucesso determinado pelo que foi colocado, engendrado e possibilitado pelo já conhecido, no qual o novo é transformado em velho como resultado da acomodação (Ibidem, p.38).

Com base na sucinta discussão anteriormente feita a respeito da aprendizagem, observa-se que a inserção do lúdico como componente das aulas de Educação Física Escolar, não é uma tarefa tão simples como se tem constatado em palavras de ordem circulantes no meio educacional, mas pode ser feita (e é assim que a consideramos como pertinente) de modo a aproximar ao entendimento infantil, os conhecimentos escolares que se pretenda ensinar. O que, ao contrário da puerilidade abstraída de um propósito concreto de apreensão para a criança, pode ser de extrema importância no sentido da promoção de caminhos para um diálogo entre a mesma e as novidades do cotidiano escolar. Sob essa ótica, traduz-se o jogo como local onde o lúdico adquire um amplo campo de ação atuando como elo entre o institucional⁵ e o humano⁶

Entende-se que o jogo de construção – assistido aqui como o componente lúdico associado às atividades pedagógicas na pesquisa por hora abordada – de maneira específica e “os jogos, de um modo geral, são importantes na escola” (NEIRA, 2002, p.232), por anuir-se o fato das pessoas que por ela passam poderem adquirir uma vida com mais qualidade, no sentido de torná-las mais felizes. Assim sendo, tornar-se-ia improvável, com base nos argumentos anteriormente discutidos, ser criança e pensar na escola sob um aspecto teórico puro e simples, recheado de abstrações que caracterizam um perfil estritamente adulto distanciado do infantil (Ibidem, loc. cit.). É nesse caminho, o de aproximar o conhecimento proposto pela escola do jogo propriamente dito que se antevê a aplicação do lúdico associado ao pedagógico, deixando bem claro que:

não se trata de ministrar os conteúdos escolares em forma de jogo, mas sim, de analisar as relações pedagógicas como um jogo [...] encontrando de forma lúdica motivação para superar o fracasso da derrota, do não conseguir vencer os próprios obstáculos [...] (MACEDO *apud* NEIRA, 2002, p. 232).

Admiti-se ao interpretar a utilização do componente lúdico na aprendizagem, a aquisição das competências leitora e escritora nas aulas de Educação Física, entendendo esse componente curricular como uma forma de linguagem, onde, também por meio da

⁵ No sentido do que provém da escola enquanto instituição. Ou seja: os conhecimentos propostos, regras, regimes de verdade, espaço de lazer, etc.

⁶ Traduz-se nas coisas referentes ao aluno enquanto ator principal no processo educacional, especificamente se tratando das suas personalidades; saberes; leituras de mundo; aporte cultural familiar, local e global.

gestualidade, a criança expresse opiniões, tornando clara e tendo reconhecida a importância do seu papel dentro da escola.

Desse modo encara-se como uma falácia presente no ideário docente da Educação Física escolar a dissociabilidade entre a cognição e a motricidade, diga-se, um dos jargões utilizado no discurso pedagógico de alguns professores das escolas dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, nas quais atuei enquanto docente. Essa maneira de enxergar a Educação Física escolar dissociada da cognição, nos parece ser incorporada no ideário docente a partir da associação da mesma ao puro e simples *fazer motor*. Acontece que mesmo sempre admitindo a geração de conhecimento por meio do *fazer motor*, corre-se o risco do mesmo limitar-se ao inconsciente cognitivo (NEIRA, 2002, p. 78). Tentar dissociar a Educação Física Escolar da cognição, especificamente no caso particular da presente pesquisa, entende-se que seja um grave erro. Tal fato pode ter sido um substancial componente para o acirramento da discriminação profissional em relação à Educação Física dentro da área escolar, isolando-a em muito dos casos, juntamente com seus profissionais, das importantes discussões sobre o sucesso o fracasso da aprendizagem que permeiam o cotidiano institucional. Admite-se que uma boa parte dos profissionais da área desconheçam algumas das importantes contribuições de Piaget, no que se refere a tal assunto. Segundo o psicólogo suíço, a forma primitiva de inteligência na criança é constituída no período pré-operatório pela *ação* e ao ver-se na iminência de entrar no plano verbo-conceitual, ainda impedida de manifestar suas observações num sistema de julgamentos verbos-reflexivos, ela esboça possíveis ações como que traduzindo, por meio das mesmas, comentários que reproduzem suas inferências (2002, p. 366).

Voltando ao contexto inicial da pesquisa, ou seja, a situação de fracasso escolar a qual julga-se a mobilizadora inicial desse trabalho, pode-se defini-la como uma situação-problema de com duas vertentes. A primeira se diria que é ligada à coordenação, professores da turma pesquisada e, de uma maneira menos direta, para os demais professores da instituição de ensino. Partindo do que nos diz Neira traduzindo Macedo, uma situação-problema considera algo em uma certa direção conferente de um valor convidativo à superação de alguns limites, identificados a princípio, por interromperem o curso das realizações de um indivíduo ou grupo de indivíduos (2002, p. 223). Pois bem, estabelecendo uma analogia com o caso registrado pela presente pesquisa, colocando uma situação-problema como deflagradora da mesma, o curso interrompido como nos apontam os autores citados acima, por assim dizer, seria a dificuldade em alcançar sucesso na alfabetização até o período de agosto de 2006, momento em que se iniciaram os estudos aqui percorridos. A segunda vertente estaria ligada

justamente aos alunos que ao se depararem com a proposta da escola para a apropriação da leitura e da escrita, ou seja, as ações de alfabetização, não obtiveram meios para superá-las enquanto obstáculos, permanecendo no estágio inicial em que se encontravam ao ingressarem na escola em fevereiro do mesmo ano.

Pode-se encarar essa situação inicial como uma nuance de situação-problema, contudo, a mobilização; o posicionamento; o arriscar-se; o pensar em outros planos e em outros níveis; a coordenação de fatores no contexto repleto de limitações desafiantes à superação dos obstáculos como características propulsoras da situação-problema (MACEDO *apud* NEIRA, 2002, loc. cit.), no caso dos alunos, começaram a entrar em curso a partir do momento em que os jogos de construção – entendidos aqui em como o elo principal entre as atividades lúdicas e não-lúdicas (ato de aprender a ler e a escrever) assim consideradas pelas crianças – começaram a dar um novo formato ao que anteriormente se pretendia no tocante à alfabetização.

Quando se pensou em uma maneira de apresentar as atividades didáticas de alfabetização mais próximas da realidade contextual que permeava a vida de todos os alunos da turma pesquisada, tendo essas, como um dos seus princípios fundantes as situações-problema entremeadas nos jogos de construção, pode-se dizer que o princípio orientador dessa ação assemelha-se aos mesmos de Neira quando nos fala “da obrigatoriedade de pensar em quem serão os sujeitos destas tais situações” de estarmos cientes dos porquês de propor tais situações; além de nos certificarmos dos objetivos que pretendemos atingir com tais situações (2002, loc. cit.). Em se tratando da presente pesquisa as situações-problema estavam ligadas às possibilidades dos jogos de construção nas aulas de Educação Física poderem se transformar em recursos pedagógicos para a aquisição das competências leitora e escritora. Na perspectiva do jogo de construção como alternativa pedagógica para a aquisição de competências leitora e escritora, observa-se que as novas realidades apresentadas pelas situações-problema inerentes ao início do processo de alfabetização, pelo menos na turma pesquisada, tenderam a fazer com que reaparecessem nas crianças as dificuldades já vencidas no campo da ação e é por isso que a inteligência não se apresenta como racional ao iniciar a sua organização no plano verbo-conceitual (Ibidem, p. 367). Ao ser introduzida nos processos de aquisição de competências leitora, escritora e matemática propriamente ditas dentro da instituição escolar, a criança vê-se impelida a superar a inteligência prática que busca o êxito antes da verdade e elaborar uma inteligência racional, atrelada às condutas sociais que a encaminham a uma visão objetiva (PIAGET, op. cit., p. 369). Esse processo não se dá de maneira simples; ao contrário, exige da criança – a princípio – uma espantosa submissão às

sugestões e às afirmações do outro o que a leva a repetir sem parar o que ouve, imitando atitudes que observa e cedendo sem esforço ao ímpeto do grupo tanto quanto se conservando resistente à reciprocidade por meio do exacerbado egocentrismo. Tal fato indica de maneira sucinta que:

[...] a assimilação ao eu e a acomodação aos outros começam com um ajuste sem síntese profunda e o indivíduo, de início, oscila entre essas duas tendências, sem poder dominá-las nem organizá-las. Essa defasagem acaba por conduzir a criança a reproduzir as estruturas sensório-motoras iniciais, formando espécies de pré-conceitos que procedem por assimilações sincréticas (Ibid. p. 370).

Ainda no que diz respeito à “assimilação ao eu e a acomodação aos outros, pode-se observar uma íntima ligação com o estado de maturação dos alunos. Talvez, em função de sua faixa etária, se pudesse supor que tais fatores estivessem intimamente ligados ao estado de maturação e, se assim o fosse, seria cabível cogitar-se de se estar lidando com uma das prováveis causas do insucesso na experiência alfabetizadora implementada até iniciar-se o presente trabalho com os alunos pesquisados. Assumida essa posição, apostar-se-ia no jogo sendo utilizado como *um possível catalisador de ajuste maturacional*, enxergando-se no mesmo a condição de elemento fundado em uma ambivalência tanto presente no universo particular de cada criança – no “eu” propriamente dito –, como nas construções do pensamento infantil em que as barreiras causadas pela falta de estruturas internas de acomodação, forçosamente conduzem o indivíduo à assimilação deformante – nada mais do que a tradução piagetiana do jogo enquanto instrumento de equilíbrio entre o “eu” e o “real” (PIAGET, 1967).

Macedo (2000, p. 13) nos fala do brincar e jogar como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano e em se tratando diretamente da criança, afirma que “quando não estão dedicadas às suas necessidades sobrevivência, todas as crianças brincam...”. Portanto, dentro de uma *proposta educacional*⁷ preocupada com todas as peculiaridades suscitantes de uma autonomia e um desenvolvimento mais abrangente para o ser humano, encara-se a infância como merecedora de um direcionamento específico, tanto epistemologicamente quanto no que diz respeito aos procedimentos metodológicos. Nessa visão, se percebe nos jogos de construção uma grande possibilidade dentro do processo de construção de conhecimentos escolares.

⁷ Quando se fala de *proposta educacional* refere-se à proposta gerada pelo pesquisador a partir da situação de iminente fracasso escolar encontrada na turma pesquisada, onde foram utilizados vários instrumentos de ensino – que serão detalhados no capítulo inerente à metodologia – todos sob forma de Jogos de Construção.

A pesquisa bibliográfica acerca da temática do presente estudo, revelou a carência de investigações que abordassem a utilização relevante dos jogos de construção no processo de aquisição de competências leitora e escritora nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente no 1º ano. Apesar de ser um dado interessante, não cabe aqui um aprofundamento nos motivos dessa pouca utilização didática, já que encaminhar esse trabalho a tal recorte distanciaria o discurso do objeto desse estudo. Cabe manter o foco dos escritos apresentados para a importância dos jogos de construção no processo de aquisição de competências leitora e escritora, o que se constitui no objeto dessa pesquisa.

2.2. Os Jogos de Construção nas concepções Frobeliana e Piagetiana

Analisando os escritos de Otero (2003, p. 2) no que se refere aos Jogos de Construção, encontra-se a afirmação de que “a literatura existente a respeito é extremamente reduzida”. Ao buscar-se com mais profundidade tanto o estado da arte, como os recursos teóricos para a fundamentação da atual pesquisa, observou-se que esse fato era real, pelo menos até onde se pode ter acesso ao material disponível referente a tal objeto de estudo. Porém, apesar de impor certo limite no que tange a um possível suporte teórico fundante, tal fato não pode ser encarado como fator limitante às vastas possibilidades suscitadas pelos jogos de construção no processo de ensino-aprendizagem.

Encontrou-se em Froebel o primeiro educador a utilizar os jogos de construção como meio educacional. Os jogos elaborados por esse educador “constituíam-se de peças de madeira de diferentes tamanhos e formas que, empilhados, possibilitavam a representação de objetos tridimensionais” (OTERO, loc. cit.). Segundo a autora, “Froebel organizou sua proposta pedagógica, dividindo-a em Dons e Ocupações”. Mesmo considerando que o “brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente *sério* e de profunda significação” (1912, p.55), a obra de Froebel direciona-se, predominantemente, para a Educação Infantil.

A proposta froebeliana está voltada, em sua especificidade, à construção de conhecimentos partindo de materiais que não mudariam de forma – Dons (materiais como cilindros, cubos, bastões e lápides), possibilitando à criança, dar um sentido à realidade, assim como materiais modificáveis, as Ocupações (materiais como argila, areia e papel) (OLIVEIRA, 2000, p. 14-15). Pensa-se a proposta de Froebel servindo de guia para um possível início de entendimento dos jogos de construção, segundo a interpretação tomada como norteadora ao trabalho produzido.

Nos estudos realizados na presente pesquisa, os jogos de construção transitam por um caminho bem particular. Apesar de se considerar a importância dos Dons e Ocupações de Froebel para a percepção de aspectos determinantes no tangente à caracterização dos jogos de construção, aspectos outros foram considerados relevantes para o desenvolvimento da presente pesquisa. Considerando-se o contexto das criações de Froebel como totalmente diferente do vivido pelos atores compositores da realidade atual, tanto no tangente à cronologia quanto em nível de objetivos, para essa pesquisa encontrou-se em Piaget o alicerce teórico compatível ao que foi desenvolvido em se tratando de metodologia.

Ao estudar a classificação dos jogos e sua evolução, Piaget cogita a respeito de três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis, sejam estas: o exercício, o símbolo e a regra (1990, p. 144).

Em relação aos jogos de exercício nos diz que:

[...] não supõem qualquer técnica particular: simples *exercícios*, põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio prazer do funcionamento. Por exemplo, quando o sujeito pula um riacho pelo prazer de saltar e volta ao ponto de partida para recomençar etc., executa os mesmos movimentos que se saltasse por necessidade de passar para a outra margem; mas fá-lo por mero divertimento e não por necessidade, ou para aprender uma nova conduta [...] se é essencialmente sensório-motor, o jogo de exercício também pode envolver as funções superiores; por exemplo, fazer perguntas pelo prazer de perguntar, sem interesse pela resposta nem pelo próprio problema (Ibidem, p. 144 -146).

No que diz respeito aos jogos simbólicos:

[...] Ao invés do jogo de exercício, que não supõe o pensamento nem qualquer estrutura representativa especificamente lúdica, o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante. Por exemplo, a criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa, simbolicamente, este último pela primeira e satisfaz-se com uma ficção, pois o vínculo entre o significante e o significado permanece inteiramente subjetivo (PIAGET, loc. cit.).

Quanto aos jogos de regra:

[...] a regra supõe necessariamente, relações sociais ou interindividuais. Um simples ritual sensório-motor, como o de caminhar ao longo de uma vedação de madeira tocando com o dedo em cada uma das tábuas, não constitui uma regra, dada a ausência de obrigação, e implica no máximo um sentido de regularidade ou uma *Regelbewusstsein*, segundo a expressão de Bühler. A regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta [...] Assim

como o jogo simbólico inclui, freqüentemente, um conjunto de elementos sensório-motores, também o jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas. Mas apresentam a mais um elemento novo, a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas (Ibidem, p.148).

Cabe aqui um enfoque ao que Piaget nos fala em relação aos jogos de construção por meio de uma pergunta: se nesse caso – do jogo de construção – não constituiria uma categoria particular, simultaneamente intermediária entre o jogo de exercício e o jogo simbólico, assim como entre ambos e a atividade adaptada? (Ibidem, p. 143-144) Continua referindo-se ao jogo de construção dizendo que:

Construir uma casa em massa modelar ou em cubos é, ao mesmo tempo, obra de habilidade sensório-motora e de representação simbólica; e é, quanto ao desenhá-la, e projetá-la, ultrapassar o jogo propriamente dito na direção do trabalho ou, pelo menos, do ato gratuito de inteligência. Fala-se por vezes de “ocupações” para designar essas condutas de transição. Limitemo-nos, pois, de momento, a notar que os jogos de construção não constituem uma categoria situada no mesmo plano dos outros, mas, antes, uma forma fronteira ligando os jogos às condutas não-lúdicas (Ibidem, p.144).

Quando Piaget comenta sobre o jogo de construção como “uma forma fronteira ligando os jogos às condutas não-lúdicas” (Ibidem, loc. cit.), distingue-se um caminho por ele iniciado, propiciador de uma diversidade metodológica nas práticas norteadoras do processo de ensino-aprendizagem. Particularmente, utiliza-se o jogo de construção como uma forma alternativa de se poder ligar o jogo às condutas não-lúdicas, entendendo como tais – em se tratando do caso particular da presente pesquisa – todas as atividades institucionalizadas de apreensão de conhecimentos de leitura e escrita dentro do processo de escolarização voltado às classes de alfabetização.

Procurando interpretar os jogos dentro do contexto do pensamento da criança, Piaget coloca que partir para a via situante do jogo como uma função isolada, leva a uma interpretação errada do problema e que tal fato encaminharia à procura de soluções particulares. Na verdade, esclarece o autor, o jogo tende simplesmente para um dos aspectos de toda atividade, pois o fato de existir com predominância na criança seria explicado por um menor equilíbrio de toda conduta e de todo pensamento no começo do desenvolvimento mental do que no adulto (Ibidem, p.188).

Sobre os “principais critérios” utilizados para cindir o jogo das condutas não-lúdicas, refutando alguns deles. Em primeiro lugar, analisa a explicação de que o jogo seria

desinteressado, ou de caráter *autotélico*, dizendo que, “todo jogo é, num certo sentido, altamente ‘interessado’, pois o jogador se preocupa certamente com o resultado de sua atividade” (Op. cit., p. 189). Se as condutas não-lúdicas forem interpretadas sob a perspectiva do “heterotelismo” e que a sua simples oposição ao “autotelismo” dá conta da diferenciação entre o jogo e a conduta não-lúdica, vale citar a observação de Piaget alertando para o fato de que:

[...] nas ações ‘heterotélicas’, a orientação da conduta é centrífuga, na medida em que existe subordinação dos esquemas ao real, ao passo que as ações autotélicas testemunham uma ordenação centrípeta na medida em que o sujeito, utilizando os mesmos esquemas, experimenta prazer em exercer seus poderes e em sentir-se causa. Mas por outro lado, quase todas as ações do primeiro ano parecem autotélicas, sem por isso serem sempre lúdicas. [...] quando a assimilação e a acomodação são indiferenciadas, como nas condutas do começo do primeiro ano, parece haver ali autotelismo sem que se tenha propriamente de falar em jogo, mas, na medida em que a assimilação leva vantagem sobre a acomodação, o jogo dissocia-se das atividades não-lúdicas correspondentes (Ibidem, p. 189).

Um outro critério é o da “espontaneidade do jogo” contrapondo-se ao ônus do trabalho. Em relação a isso, Piaget propõe a seguinte questão, “mas as pesquisas intelectuais primitivas da criança, e, aliás, as da própria ciência pura, não são inteiramente também ‘espontâneas’ (PIAGET, loc. cit.)”?

Também cita um terceiro critério, o do “prazer”, dizendo que:

[...] o jogo é uma atividade ‘pelo prazer’, ao passo que a atividade séria tende a um resultado útil e independente de seu caráter agradável. É, se assim se quiser, o auto e o heterotelismo traduzidos em termos afetivos. Mas o equívoco quanto a isso não é senão maior, porquanto numerosos ‘trabalhos’ propriamente ditos na têm outro alvo subjetivo que a satisfação ou o prazer, sem serem por isso jogos (Ibidem, p. 190).

Diz, em suma, sobre esse critério, que o jogo até pode ser sintetizado em uma busca de prazer, desde que obedeça a condição de estar essa subordinada “à assimilação do real ao eu, sendo o prazer lúdico a manifestação afetiva dessa assimilação” (PIAGET, op. cit., p. 191).

Um quarto critério fala da relativa falta de organização do jogo, sugerindo um desprovimento de uma estrutura organizada ao contrário do pensamento sério, sempre regulado. Piaget observa mais uma vez que a direção dos jogos não é dada por uma oposição ao pensamento lógico obediente a um comando sistemático; “tanto um devaneio ou um jogo simbólico não são ‘dirigidos’ senão porque o real ali está assimilado aos caprichos do eu em lugar de ser pensado de conformidade com as regras” (PIAGET, loc. cit.).

Finaliza essa análise cogitando sobre um quinto critério que seria a libertação dos conflitos, ponderando que “o jogo ignora os conflitos ou, se os encontra, é para libertar o eu por uma solução de compensação ou de liquidação, ao passo que a atividade séria se vê a braços com conflitos que ela não saberia desviar” (Ibidem, loc. cit.).

Confirma a exatidão desse critério tomando-o como pilar para a explicação da maneira como acredita ser a tradução do jogo. Através do jogo, “o eu tira sua desforra, seja pela supressão do problema, seja porque a solução se torna aceitável” (Ibidem, loc. cit.). Comenta que a aparição do jogo numa ação não-lúdica poderia se dar por “*supramotivos lúdicos*”⁸, ou seja, o jogo começaria dentro de uma ação por meio de motivos não contidos na ação inicial, podendo todo o jogo ser caracterizado pelo papel de motivos acrescidos (Ibidem, p. 192). Observa que a transformação de uma ação em ação lúdica, ou seja, a motivação pela a qual isso acontece, estaria ligada ao “processo empregado pelo o eu para ligar de uma maneira ou de outra a sua atividade a uma realidade que ali permaneceria independente e que a obrigaria a uma acomodação fatigante (Ibidem, loc. cit.)”. Em outras palavras corresponde a dizer que o jogo percebe uma alteração mutável em grau das conexões de igualdade quantitativa entre o real e o eu (Ibidem.). A citação em seguida, percebe-se sintetizar de maneira mais completa os escritos supracitados:

Pode-se, portanto sustentar que se a atividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda. Da assimilação puramente funcional que caracteriza o jogo de exercício até as diversas formas de assimilação do real ao pensamento que se manifestam no jogo simbólico, o critério parece bem geral. Ora, pelo fato mesmo de que a assimilação intervém em todo pensamento e que a assimilação lúdica tem por único signo distintivo o fato de que ela subordina a acomodação em vez de equilibrar-se com ela, o jogo é de conceber-se como ligado ao pensamento adaptado pelos intermediários mais contínuos, e como solidário do pensamento inteiro, do qual não constitui senão um pólo mais ou menos diferenciado (PIAGET, 1995, p. 192-93).

Pretende-se chamar a atenção para o fato de que o Jogo de Construção é um **mobilizador de recursos cognitivos**, independente de estar ou não associado num contexto de escolarização, como um componente curricular da Educação Física. Essa propriedade **cognitivo-mobilizadora**, admite-se , existir e é imanente à sua gênese. Sendo assim, o solucionar de problemas não apenas motores – nesse caso particular, os ligados às competências leitora e escritora – atribui a esse tipo de jogo uma propriedade de inserção nas

⁸ Motivos que apareceriam à medida que a ação fosse repetida, por exemplo, “varrer um assoalho não é um jogo, mas varrer descrevendo uma figura assume um caráter lúdico” (PIAGET, 1990, p. 192).

múltiplas esferas do conhecimento, facultando ao aluno a liberdade de apreciar formas diversas de aprendizagem. Uma das coisas que se buscou com o desenrolar da presente pesquisa, foi a observação de que apropriações indébitas do jogo enquanto instrumento de ensino sitiado por um vínculo exclusivo às práticas eminentemente motoras, fizeram com que o mesmo se perdesse nas diversas interpretações distorcidas. Infere-se, por conta do que se pode constatar na pesquisa do estado da arte desse objeto (O Jogo de Construção) e suas aplicações, pouco aproveitamento como recurso que potencializa o processo de ensino-aprendizagem; não obstante à percepção de sua presença em um sem número de atividades pedagógicas cotidianas desenvolvidas por professoras e professores das mais diversas áreas do conhecimento. Ou seja, não é raro que professores de maneira direta ou não se utilizam desse recurso sem percebê-lo.

Esse tipo de jogo é um ato de inteligência, portanto, de adaptação e por isso, como componente curricular da Educação Física ou de outras áreas do conhecimento, é passível de emprego em diversos momentos de aprendizagem.

Concorda-se que não seja uma tarefa tão fácil a de modificar o sentido do jogo propriamente dito, tendo como objetivo, por exemplo, a criação de um jogo pedagógico. Porém, levando em conta a infinita capacidade transformadora contida no simples brincar de cada criança, onde, a todo o momento, a desobrigação para com os padrões fixos de quaisquer racionalidades legitimadas leva a uma constante ressignificação do sentido e dos modos propriamente ditos de se jogar; poder-se-á inferir que em se tratando da análise do potencial de imaginatividade infantil, quaisquer afirmações para fixação de padrões mensuráveis tenderiam à leviandade. O que se deve ressaltar é que mesmo considerando essa capacidade transformadora da criança – no caso específico da mudança do jogo propriamente dito para um jogo pedagógico – é de bom tom se observar que em nível de jogo de construção a práxis que o fundamenta não tem espaço para uma fixidez. Tal raciocínio não seria cabível para a lógica da qual se constitui o cerne do referido jogo, à medida que a principal característica do mesmo, levando-se em conta a sua situação de “categoria fronteira ligando os jogos às condutas não lúdicas” (Idem, p. 144), está vinculada a permanente transformação do que se constrói. A dinâmica contida nas ações ocorridas durante um jogo de construção admite-se estar intimamente ligada ao contexto e isso requer, dentre outras coisas, um tipo de competência entre alunos e professor(es), enquanto utilizadores desse instrumento que não depende somente do objeto ou de quaisquer capacidades herdadas, essa seria a competência relacional. Tal competência é classificada e descrita por Macedo como sendo uma “forma de competência interdependente, ou seja, não basta ser muito entendido em uma matéria, não

basta possuir objetos potentes e adequados, pois o importante aqui é como esses fatores interagem” (2005, p. 70).

Ainda cogitando sobre a analogia existente entre essa forma de competência e a dinâmica mobilizadora contida no Jogo de Construção, encontra-se na seqüência das explicações desse mesmo autor a seguinte fala:

[...] o elemento surpresa, que caracteriza um dos aspectos da competência [...] indica, apenas que certos aspectos só acontecem em contexto interativo: são as produções coletivas que não estão nesse ou naquele termo em particular, mas que correspondem à coordenação de perspectivas ou a algo que é resultante da multiplicidade constitutiva nos objetos produzidos em um contexto de construção (MACEDO, loc. cit.).

Essa “multiplicidade constitutiva nos objetos em um contexto de construção” a qual se refere o autor foi identificada como um dos fatores-chave da dinâmica mobilizadora regente dos progressos vivenciados nessa experiência em termos de aquisição de competência leitora e escritora, sendo discutida mais detalhadamente na análise de dados.

2.3. Competências leitora e escritora: Algumas concepções existentes e aquelas empregadas na proposta educacional aqui defendida.

Das competências:

[...] Perrenoud (1997/1999) comenta que as características de competência envolvem três domínios: tomar decisões, mobilizar recursos e ativar esquemas. Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), “competência” é uma atribuição pessoal ou institucional para decidir sobre alguma coisa. Por exemplo, o médico tem reconhecimento institucional para tomar decisões sobre nossa saúde. O professor, por sua vez, para tomar decisões **em favor** da aprendizagem escolar de seus alunos. Mas competência não é só uma atribuição profissional, é também uma atribuição pessoal. Não basta só uma instituição dizer, por exemplo, que temos condições de ser professor, de ser psicólogo, se não acreditarmos nessa possibilidade, se a negarmos, se tivermos medo, recusarmos, se fingirmos que não podemos ser [...] Ter competência, como tomar decisão, é poder decidir, ou seja, coordenar perspectivas em um contexto de concorrência, confronto, conflito ou oposição [...] não é o mesmo tomar decisão em um contexto já predefinido e fazê-lo em um contexto aberto para muitas possibilidades. Por exemplo, pode ser que a nossa decisão seja acompanhar o que a tradição nos diz que é bom; o que nossos pais nos ensinaram como valor. Nesses casos, o desafio é repetir ou manter essa tradição, conservá-la. Bem diferente é tomar decisão, coordenar perspectivas em um contexto, por exemplo, de sala de aula, temos oposições de todos os tipos, tensões, propostas diversas. Como coordenar perspectiva em um sistema complexo e aberto? Complexo, porque é marcado por oposições, tensões, conflitos, dificuldades ou perspectivas nem sempre convergentes. Aberto, porque se trata de escolher dentre as muitas possibilidades aquelas que melhor correspondam ao nosso propósito ou desejo, aquelas que são as melhores para o nosso projeto (MACEDO, 2005, p. 75-76).

Tomando por base o juízo de competência supracitado – Perrenoud (1999) e Macedo (2005) – construiu-se um entendimento para que se pudesse atuar no **objeto** da presente pesquisa, ou seja, a situação de fracasso escolar dos alunos da turma (1ª série B). A aquisição de competências leitora e escritora não é uma tarefa das mais simples, ao contrário, vem se tornando a cada ano um dos problemas mais difíceis de ser enfrentado por nossas escolas, haja vista o alto índice de retenção nas séries iniciais⁹ ou ainda pior, a detecção nas séries posteriores de uma *pré-silabação*¹⁰ crescente, segundo depoimento de professores, colhidos nas escolas estaduais de alguns municípios de São Paulo¹¹. Decerto, é uma tarefa que acontece em dois pólos irredutíveis em sua natureza particular, porém complementares no

⁹ Avaliação da Educação Básica, Inep, 2005.

¹⁰ Partindo das hipóteses de alfabetização de Ferreiro & Teberosky, **Psicogênese da Língua Escrita**, 1999.

¹¹ São Paulo, Santos, Praia Grande, Cubatão, Guarulhos, Mauá, São Vicente e Guarujá, dados fornecidos por professores atuantes na rede estadual com os quais o professor pesquisador tem um contato regular.

sentido atribuído ao conjunto de acontecimentos dentro do processo de escolarização, ou seja: alunos e professores.

Voltando o olhar especificamente para a presente pesquisa, após meses de análise dos possíveis fatores causais da situação de baixa escolarização, aliada às observações sobre o comportamento das comunidades que compunham o universo dos alunos, chegou-se a conclusão de que as bases para a escolarização das séries iniciais – especificamente das turmas de alfabetização – aplicadas até então dentro daquela instituição de ensino encontravam-se desvinculadas por demais das peculiaridades culturais e sociais da comunidade que compunha o quadro de alunos da escola onde realizou-se a presente pesquisa. Tal fato, aferiu-se, poder ser um dos fatores importantes para o afastamento do *objeto de conhecimento*¹² existente no contexto social, dos saberes que até então vinham sendo dados como prioritários para àquela série dentro da escola. Essa conduta corroborava para que as dificuldades de alfabetização já mencionadas fossem cada vez maiores.

Em face a esta constatação, levantou-se a hipótese de que fossem tentadas novas ações voltadas para escolarização inicial, sendo as mesmas associadas às peculiaridades locais. Como ponto de partida levar-se-ia em conta o contexto social no qual os alunos estavam inseridos, observando atentamente todas as situações de contato com o universo letrado que o mesmo propunha. Buscando um alicerce teórico fundante, encontraram-se em Lerner argumentos que apontavam para o modelo organizacional¹³ de ensino dos conteúdos escolares que vinha sendo utilizado até então na escola onde fora realizada a pesquisa, como um dos grandes erros que se perpetua nas instituições de ensino.

A autora coloca a questão da seguinte forma:

A distância entre o objeto de conhecimento que existe fora da escola e o objeto que é realmente ensinado na escola está muito longe de ser privativa da leitura e da escrita, é um fenômeno geral que afeta todos aqueles saberes que ingressam na escola para ser ensinados e aprendidos. O saber adquire sentidos diferentes em diferentes instituições, funciona de um modo na instituição que o produz e de outro na instituição encarregada de comunicá-lo. Não é a mesma coisa aprender algo – a ler e escrever, por exemplo – na instituição escola ou na instituição família. Todo saber e toda competência estão modelados pelo aqui e agora da situação institucional em que se produzem [...] A versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar... a equipe diretiva e docente de cada instituição, ao estabelecer acordos sobre os conteúdos e formas de trabalho nos diferentes graus ou ciclos, deve avaliar as propostas em função de sua adequação à natureza e ao funcionamento cultural – extra-escolar – do saber que se tenta ensinar (2002, p.34-35).

¹² Consideram-se como tal todos os conteúdos escolares de alfabetização propostos na turma pesquisada

¹³ Modelo onde o que se ensina formalmente na escola encontra-se distante do que é representado socialmente dentro do contexto social do público alvo.

Com o propósito de ratificar essa hipótese, buscou-se na epistemologia genética de Piaget uma possível alternativa que indicasse pistas para aquisição das competências leitora e escritora, já que até o momento do diagnóstico da situação de fracasso escolar na instituição de ensino, tinham sido insatisfatórias as tentativas desenvolvidas para esse fim.

Como ponto de partida foi feita a análise das *hipóteses de alfabetização*¹⁴ da turma pesquisada. Obteve-se um dado de fundamental importância, a partir do qual foi possível a montagem de um plano de ação. A realidade alfabética da turma era de 72,2% de alunos pré-silábicos, 2,7 de alunos silábicos com valor sonoro, 11,1 de silábicos alfabéticos e 13,8 alfabéticos.

Posta essa realidade, iniciou-se um trabalho de leitura e escrita onde a contextualização dos saberes locais e toda a produção social letrada foi levada em consideração, à fim de trazer para dentro dos muros da escola todo esse universo letrado com o qual os alunos mantinham contato constante por estarem colocado em seus cotidianos. Na relação indissociável, irreduzível e complementar entre o que se escreve e lê, e a capacidade de utilização desses atos para que se possa dar uma interpretação crítica à realidade onde as pessoas tenham espaço de legitimação e poder de transformação, para que de fato seja formado um cidadão na acepção mais ampla da palavra, acredita-se numa relação a princípio *centrípeta* (do mundo para escola) e, em sua decorrência, *centrífuga* (da escola para o mundo), até que ambas se tornem coetâneas no sentido de relação inicialmente proposta (irreduzível, indissociável e complementar), ao mesmo tempo e em todos os espaços públicos e privados de convivência desse *aluno cidadão*.

O jogo de construção foi o instrumento de ensino escolhido como eixo de ligação entre todas essas práticas cotidianas de ensino não formal e o que propunha a escola enquanto representante do conhecimento institucionalizado. Alguns argumentos vinham sendo construídos ao longo da minha carreira no magistério, ratificados pelas experiências empíricas que alicerçavam minha prática pedagógica e em virtude desses fatos, não se via um por que justificador do embargo dessa tentativa. Apostou-se na idéia de que trabalhando as práticas de leitura e escrita por meio dos jogos de construção, decifrar-se-ia não só o significado direto dos códigos representados pelas letras, sílabas e palavras. Ao construírem-se palavras, sílabas e também as formas de organizá-las, dá-se uma amplitude substancialmente maior de

¹⁴ Ferreiro & Teberosky. *Psicogênese da Língua Escrita*, 1999.

interpretação ao “**significante**”¹⁵. Nessa proposta o “**signo**”¹⁶ é movimentado pelo sujeito, de um modo que sua “plasticidade interpretativa” seja um fato incorporado ao cotidiano da aprendizagem de leitura e escrita. Dentro dessa perspectiva o aluno substitui a prática que “decifra os sistemas de escrita” deixando de atuar como sujeitos “capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro” (LERNER, 2002, p. 27). Ao construir palavras, sílabas e frases, acredita-se que o aluno experimente, em concomitância, a leitura crítica das entrelinhas que, no caso específico da presente proposta, se dá desde o 1º passo com a produção da **história-roteiro**¹⁷, aonde, além da descrição pura e simples de uma rotina de ir e vir à escola, vários aspectos referentes às nuances sociais, econômicas e históricas ligadas ao contexto passaram a ser analisadas.

Com esse procedimento marcou-se claramente a intenção de distanciamento do “modelo associacionista”¹⁸ de interpretação da aquisição da linguagem” (AZENHA, 2006, p.47-48), considerando que ao iniciar-se no processo de escolarização institucional, a criança já tem acesso ao universo letrado presente em seu cotidiano, ou seja, uma iniciação não formal o que caracteriza o “letramento social”. Também se levou em conta que o sujeito epistêmico “assimila, cria, constrói e que suas assimilações, suas criações intelectuais, suas construções cognitivas têm um extraordinário potencial pedagógico” (LERNER, 2002, p.8). Ademais se apostou na descoberta do sentido que a leitura e a escrita teriam fora da escola para àquelas crianças, levando em conta que:

O saber – mostrou Chevallard – adquire sentidos diferentes em diferentes instituições, funciona de um modo na instituição que o produz e de outro na instituição encarregada de comunica-lo. Não é a mesma coisa aprender a algo – a ler e escrever, por exemplo – na instituição escola ou na instituição família. Todo saber e toda competência estão modelados pelo aqui e agora da situação institucional em que se produzem (Ibidem, p. 34).

¹⁵ Segundo o dicionário eletrônico **Antonio Houaiss**, imagem acústica que é associada a um significado numa língua, para formar o signo lingüístico [Segundo Saussure, essa imagem acústica não é o som material, ou seja, a palavra falada, mas sim a impressão psíquica desse som].

¹⁶ [...] designação comum a qualquer objeto, forma ou fenômeno que remete para algo diferente de si mesmo e que é us. no lugar deste numa série de situações (a balança, significando a justiça; a cruz, simbolizando o cristianismo; a suástica, simbolizando o nazismo; uma faixa oblíqua, significando proibido [sinal de trânsito]; um conjunto de sons [palavras] designando coisas do mundo físico ou psíquico etc.), Ibidem. Obs.: cf. ícone, indício e símbolo.

¹⁷ Instrumento de ensino criado na presente pesquisa, cujo detalhamento encontra-se no capítulo referente à metodologia.

¹⁸ Segundo o dicionário eletrônico **Antonio Houaiss** consiste numa doutrina filosófica desenvolvida esp. pelo empirismo inglês, que explica o funcionamento de toda a vida mental humana a partir de associações, combinações, conexões de idéias com origem nas sensações proporcionadas pela experiência e pelos sentidos. Também contempla, numa visão mais geral, a explicação da inteligência como resultante da interação entre estímulos e respostas (AZENHA, 2006, p.44).

Atuando dessa forma acreditou-se – repetindo em outras palavras – na possibilidade de uma formação de leitores e intérpretes do mundo e não simples decodificadores do sistema oficial de escrita.

As situações de ensino e aprendizagem, agora atreladas às contextualizações demandadas pelo **local** passaram de meros atos mecânicos de reprodução de “bancária”¹⁹ de educação para movimentos de sentido real para cada aluno e professor envolvidos. Aspectos das personalidades estão presentes nas situações de aprendizagem onde o **local** é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, mesmo porque, antes do aluno chegar à escola, o cognoscível²⁰ está presente no mundo que o cerca e uma relação particular com esse objeto é estabelecida e renovada a todo novo contato. Em todo esse emaranhado de acontecimentos, temos os aspectos culturais como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno e sobre esses, o papel da escola é o de torná-los acessíveis numa relação de compatibilidade entre o saber institucionalizado e legitimado pela convenção social e o saber não legitimado implícito no cotidiano de cada sujeito cognoscente. Esse recorte encontra-se exposto de maneira clara em Coll, quando, ao se referir à concepção construtivista do ensino escolar diz que:

a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social. De relação interpessoal e motoras. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para que esse desenvolvimento ao qual aludimos (1997, p. 19).

Ainda sobre a não contraposição entre o aprendizado enquanto desenvolvimento individual e o contexto cultural no qual o indivíduo está inserido, o autor ressalta:

¹⁹ Concepção de educação apontada por Paulo Freire, onde “...o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação...Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, *segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis...* (1987, p. 57-58).

²⁰ Atribui-se nesse caso específico não somente o sentido traduzido por dicionário tais como **HOUAISS** (*que pode ser conhecido*), mas também no sentido intersubjetivo traduzido por Freire (2001), onde “a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível.”

[...] não contrapõe o acesso à cultura ao desenvolvimento individual. Pelo contrário, entende que este, mesmo tendo uma dinâmica interna (como demonstrou Piaget), adota cursos e formas dependentes do contexto cultural em que a pessoa em desenvolvimento vive; entende que esse desenvolvimento é inseparável da realização entre certos aprendizados específicos. Pela mesma razão, não contrapõe construção individual à interação social; constrói-se, porém se ensina e se aprende a construir. Em definitivo, não contrapõe a aprendizagem ao desenvolvimento, e entende a educação – as diversas práticas educativas das quais um mesmo indivíduo participa – com a chave que permite explicar as relações entre ambos (Ibidem).

A cada situação nova de jogo construtor de leitura e escrita, como por exemplo, na montagem da **roda cantada** e da **lengalenga** com as letras das **cartinhas alfabetizantes**²¹, o aluno tinha a oportunidade de tentar resolver por si mesmo a situação, estando reservada aos professores a incumbência de não intervirem oferecendo as soluções de imediato, sob o risco de tal atitude interferir na autonomia que aos alunos era conferida, mas oferecendo uma “ajuda ajustada” como nos propõe Onrúbia:

[...] portanto, a ajuda ajustada pressupõe *desafios abordáveis* para o aluno; abordáveis não tanto no sentido de que possa resolvê-los graças à combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios e instrumentos recebidos do professor. O fato de ser ou não um desafio abordável, portanto, dependerá evidentemente do ponto de partida do aluno e daquilo que o processo de aprendizagem possa trazer, mas também, e no mesmo grau, da qualidade e quantidade de apoios e instrumentos de ajuda que ele receber (1997, p. 125).

Salvo em momentos de extrema necessidade acontecidos no transcorrer das atividades, uma mediação mais direta feita de variadas maneiras, no sentido de instrumentalizar a organização da atividade. A solução da situação-problema foi encontrada em conjunto, com o mínimo possível da ação direcionadora dos professores e esses, tinham por condição para atuação, o respeito do tempo necessário de cada aluno para a resolução do problema. Onrúbia ainda nos fala dessas situações:

[...] E vale a pena ressaltar neste ponto que, quando nos referimos a apoios, suportes ou instrumentos de ajuda, estamos pensando em todos e cada um dos diferentes níveis que compõem a atuação docente: da intervenção direta com um aluno ou um grupo de alunos até a organização global da situação em seus aspectos de horário, escolha de espaços, organização e estrutura da classe ou agrupamento dos alunos, passando por todos os níveis intermediários (escolha e ordenação de conteúdos, escolha de atividades, apresentação dessas orientações, tipos de material de apoio utilizados, recursos adicionais...). Nessa perspectiva, determinar a duração de uma aula, escolher o espaço (sala de aula comum, laboratório, ginásio, saída para o exterior) em que será realizada, selecionar a disposição do mobiliário em uma sala de aula comum, decidir o tipo de materiais de consulta com que os alunos trabalharão, estabelecer que as atividades habituais serão realizadas em grupo

²¹ As três palavras grifadas referem-se a alguns instrumentos de ensino utilizados em nossa pesquisa quem, no capítulo referente à metodologia, serão detalhados.

pequeno ou com todo o grupo de classe, apresentar aos alunos um conteúdo em um ou outro momento do curso ou ciclo escolar, estruturar de uma ou outra forma os momentos de exposição ou explicação, possibilitar ou não determinados modelos de atuação, formular-lhes indicações e sugestões para abordar novas tarefas, corrigir erros, dar pistas, oferecer possibilidades de reforço ou ampliação, elogiar sua atuação, avaliar os esforços ou o processo que realizaram... podem todos ser exemplos de ajuda educativa e todos fazem parte da tarefa de ensinar (Ibidem, p. 126).

Em Lerner (2002) também se encontra uma orientação que ratificam a prática exposta. Diga-se:

Trata-se então de por em cena esse tipo particular de situações didáticas que Brousseau (1986) chamou de “a-didática” porque propiciam o encontro dos alunos com um problema que devem resolver por si mesmos, porque funcionam de tal modo que o professor – embora intervenha de diversas maneiras para orientar a aprendizagem – não explicita o que sabe (não torna público o saber que permite resolver o problema) e porque tornam possível criar no aluno um projeto próprio, permitem mobilizar o desejo de aprender de forma independente do desejo do professor (p.80).

Dentro do que fora proposto, o trabalho em grupo teve fundamental importância, mesmo porque se identificou que esse tipo de estratégia não era aplicada na turma até o momento em que a presente pesquisa se iniciou. O trabalho em grupo era inerente ao jogo de construção dentro da proposta particular de ação a qual fora implantada dentro da turma pesquisada, objetivando a construção de competências leitora e escritora. Quando se opta pelo constante trabalho em grupo não se quer restringir esse tipo de estratégia pura e simplesmente ao caráter socializador subjacente, ao contrário, se pensa além de qualquer suposta superficialidade aparentemente contida nessa ação. Mais que uma maneira de fomento da interatividade, o trabalho em grupo suscita a cooperação que estimula o funcionamento da inteligência, levando o indivíduo à objetividade. Sem esse passo de interação por meio da cooperação, o indivíduo ficaria preso às perspectivas particulares que o deixariam aquém dos processos de desenvolvimento do pensamento conceitual. Haja vista que:

[...] a cooperação na age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-se portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão (PIAGET, 1998, p. 144).

Ao construir ou colocar em ação um instrumento de ensino – numa proposta de inter-relação aluno-aluno, alunos-professor – o aluno faz prevalecer nesse instrumento, características suas, seu identitarismo. Seja na maneira de construir um quebra cabeças, um dominó ou uma roda cantada, em quaisquer das etapas que conduzem o processo de construção, encontram-se presentes pedaços de cada um dos construtores, o que estabelece uma relação de intimidade entre o sujeito e/ou sujeitos construtivos e o objeto, ou seja, uma intersecção entre o que se cria, o que se faz e o que se objetiva. Nesse processo de criar, fazer e objetivar, fica claro que o aluno não apenas passa pela situação pura e simples de aprender. Ao contrário é sujeito ativo da aprendizagem. Vive e revive o seu significado de maneira dinâmica não estática. Toma consciência do mundo em que vive e de que o que lhe é familiar – contexto de regionalidade – também tem sua importância por compor o todo do mundo, ou seja, sem ele o mundo não é mundo, e por isso precisa ser legitimado. Nessa inter-relação de circunstâncias o que parecia indecifrável e por isso, desestimulante – ensinamentos institucionalizados propostos pela escola –, passa a ser uma construção não somente da história do mundo em que vive, mas também da sua história por sentir-se parte do que lhe é proposto apreender e parceiro nessa propositura. A respeito dessa relação de intervenção recíproca homem-mundo, argumenta-se que:

Os homens [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão [...] ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica [...] a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente [...] na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (FREIRE, 1987, p. 89-90).

2.4. Perspectivas de significação, Esquemas e Invariantes Funcionais

Com base nos estudos de Ferreiro & Teberosky (1999) foi observado que quando se implantou o texto da *roda cantada* como texto a ser trabalhado, criou-se uma nova perspectiva de significação para os alunos em relação ao conteúdo da escrita. Todos os itens que compunham esse instrumento de ensino haviam sido vivenciados, seja no cotidiano por meio dos saberes locais agregados aos conhecimentos prévios; seja nas situações construídas

a partir do **texto livre, história-roteiro, aula passeio e centros de interesse**²². Ressalta-se aqui o fato de todos os instrumentos supracitados terem sido, ao longo de suas aplicações, permeados pelos jogos de construção acontecidos durante a realização da presente pesquisa. Percebeu-se a construção de uma relação diferenciada, ou seja, de maior proximidade entre o sujeito e objeto por meio de um referencial direto de representação – sendo esse as palavras –, à medida que, frase por frase, os alunos iam lendo e criando mecanismos que permitiam dar novas significações ao objeto. Numa visão fundada nos escritos de Piaget (1996, p.16), pode-se dizer que tal ação nada mais seria do que a construção de “esquemas”. A utilização de instrumentos de ensinos contextualizados ao universo local dos alunos, prevê-se os ter remetido às situações cotidianas, quando na formação de “esquemas”. Para tanto, partiu-se da seguinte interpretação:

[...] Um *esquema* é uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe de seqüências de ação semelhantes, seqüências que constituem totalidades potentes e bem delimitadas nas quais elementos comportamentais que as constituem estão estreitamente inter-relacionados (FLAVEL, 1965, p. 52).

Existe um detalhe importantíssimo na tradução de Piaget para esse conceito de esquema. Consiste em dizer que são atrelados de acordo com a seqüência de comportamento a que se referem e a que fase se liga, por exemplo: discutindo o desenvolvimento sensório-motor, os esquemas de *pegar, olhar, sugar, etc.* (Ibidem, p.53). O funcionamento assimilativo gera uma estrutura cognitiva que vai ter a sua especificidade definida determinada pelo momento de aprendizagem atual (Ibidem), aliado ao desenvolvimento maturacional da criança, por exemplo, referindo-se a presente pesquisa, volta-se ao caso específico do instrumento de ensino *roda cantada* quando ao ler, reler, montar e escrever a letra da mesma, a criança vai estabelecendo as interpretações novas às suas estruturas cognitivas anteriormente formadas com ações com “ações estreitamente interligadas e governadas por um significado central” (Ibidem). O que se nota de novo ao se trabalhar com esses instrumentos de ensino é que, por estarem associados ao forte componente de ludicidade suscitado pelo *jogo*, fica claro que, por conta dos mesmos, certa motilidade é incorporada ao objeto do conhecimento. Esse funcionamento assimilativo acaba por gerar uma “estrutura cognitiva específica” (Ibidem) que nesse caso específico aconteceu nas inúmeras atividades aplicadas por meio dos jogos de construção produtoras de uma *disposição assimilativa* por assim dizer. Ficou claro que “houve uma mudança na organização cognitiva geral, de modo que uma nova totalidade

²² Mais instrumentos de ensino que serão detalhados no capítulo referente à metodologia.

comportamental tornou-se parte do repertório intelectual das crianças” (Ibidem). Tal evento, no decorrer do processo de aprendizagem, promove uma confrontação diferenciada das que anteriormente foram sugeridas pelos métodos tradicionais de ensino aplicados. Aceita-se que com essa estratégia de ação se tenha podido promover uma incorporação desse saber, agora cognoscível, ao sujeito do conhecimento por meio da assimilação mental. Fundamentando tem-se em Piaget a seguinte afirmação:

Quanto à “totalidade”, já enfatizamos que todo esquema de assimilação constitui uma verdadeira totalidade, isto é, um conjunto de elementos sensório-motores mutantes dependentes ou incapazes de funcionar isoladamente. Pelo fato de que os esquemas apresentam este tipo de estrutura, a assimilação mental é possível, e qualquer objeto pode sempre ser incorporado a um dado esquema ou alimenta-lo (1975, p. 244).

Admite-se que essa apreensão dada a partir dos instrumentos de ensino utilizados não tenha acontecido por puro acaso nem de maneira abrupta. Pelo fato desse exercício cognitivo estar atrelado à assimilação e acomodação, tendo na aprendizagem um ato de inteligência, portanto uma adaptação, considera-se o mesmo como invariante funcional, fato que o deixa sujeito ao caráter lento e gradual inerente ao progresso cognitivo. É de se cogitar ter havido, em um dado momento da trajetória dos alunos, situações que promoveram assimilações anteriores por meio do contato constante com o universo letrado que os cercam. Provavelmente seria esse um dos principais motivos pelo sucesso da aprendizagem nesse caso particular em questão, pois, como nos diz Flavel:

[...] o organismo é capaz de assimilar apenas aquilo que as assimilações passadas o preparam para assimilar. É preciso já haver um sistema de significados, uma organização suficientemente avançada que possa ser modificada na admissão dos candidatos à assimilação que a acomodação coloca diante dela. Jamais pode haver uma ruptura radical entre o novo e o velho; os eventos, cuja interpretação requer uma ampliação ou uma reorganização total da estrutura existente, simplesmente não podem ser acomodados e, conseqüentemente, não podem ser assimilados. Piaget afirma (1954a, pp. 352-54) que a assimilação transforma o estranho em familiar, reduz o novo ao velho. Uma nova estrutura assimilativa deve ser sempre a última variação adquirida, e é isto que garante o caráter gradual e a continuidade do desenvolvimento intelectual (1965, p. 50).

Outra observação de igual relevância diz respeito à atenção que se deva ter para com a importância de considerarmos as especificidades de cada aluno, no sentido de validação das diferenças que os compõem, ou seja, a irredutibilidade de cada um sem esquecer da interrelação entre os membros de uma turma. Ao serem trabalhados sob o ponto de vista construtivista, os alunos estabelecem entre si uma relação de complementaridade que jamais

poderá ser desprezada, ademais tudo que diz respeito às suas vidas compõe os esquemas que permitirão a apreensão de novos conhecimentos. Mauri afirma que:

Os alunos foram formando seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir a um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola etc. Esses conhecimentos estão armazenados na mente, organizados em unidades que chamamos esquemas de conhecimento e que mantêm conexões entre si. A estrutura cognoscitiva poderia ser concebida como um conjunto de esquemas convenientemente relacionados (1997, p. 95).

Ainda em relação à natureza da situação de geração de conhecimentos, continua:

Como é de supor, o “material” de que são feitos os esquemas de conhecimento é de natureza muito diferente do da experiência ou situação em que o conhecimento foi gerado. Isto é, os esquemas de conhecimento não são de material da experiência, mas simbólico: não são uma cópia da realidade, mas uma construção na qual intervieram outras idéias que já possuíamos e que estavam armazenadas em nossa mente. Falando de modo coloquial, na mente não se encontra a coisa “real”, mas a idéia ou representação que dela elaboramos, pondo em jogo o que já conhecíamos. É nesse sentido que podemos falar que os conhecimentos são uma representação pessoal de uma realidade “objetiva”. Portanto, não é de estranhar que alunos e alunas que participaram da mesma experiência tenham representações diferentes daquilo que aconteceu e que todos estejam totalmente seguros de estarem certos. Os esquemas permitem armazenar informação e facilitam sua retenção, mas também a modificam para acomodá-la a eles mesmos. A lembrança é claramente influenciada pelos esquemas de conhecimento. Entendemos por esquema de conhecimento a representação que uma pessoa tem, em um determinado momento, sobre uma parcela da realidade. Essa noção evidencia, se a revermos atentamente, uma importante qualidade funcional dos esquemas, que nos permite perceber que o conhecimento é gerado de maneira contínua (Ibidem).

Pois bem, a continuidade constatada na geração de conhecimentos dentro da perspectiva dos esquemas, sugere, de maneira bem lúcida, a atenção para a dinamicidade existente no ato de apreender saberes. Os mecanismos utilizados pelos alunos durante as realização dos jogos de construção comprovam a afirmação contida na última citação. Ficou claro que, ao lançar mão dos esquemas formadores de todos os seus conhecimentos para resolução dos desafios sugeridos pela situação-problema, cada aluno reconstruía suas verdades a respeito dos saberes já incorporados, devolvendo em forma de solução – agora tornada pública – o que era filtrado pela particularidade de seu subjetivismo. Ou seja, o “saber” propriamente dito de cada um deles fazia parte da condição para inserção no mundo dos conhecimentos exigidos pela situação de escolarização atual, todavia, apesar de sê-lo, não trazia em seu cerne a suficiência capaz de suprir as exigências para a aquisição de

competências leitora e escritora. Foi preciso muito mais do que simples entretenimentos lúdicos travestidos de jogos.

A partir dessas constatações, há razões para crer que o compartilhamento (alunos e professores) das situações de aprendizagem oferecidas por cada *engendração lúdica*²³, tenha sido um fator de crucial importância para o desenrolar satisfatório das estratégias de ensino aplicadas em cada momento da pesquisa.

²³ Termo por nós proposto, referente às construções acontecidas a cada situação de aprendizagem onde o jogo de construção era utilizado direta e/ou indiretamente na resolução de cada situação-problema.

METODOLOGIA

3.1. Abordagem qualitativa de pesquisa

Busca-se nesse momento do texto pontuar um entendimento a respeito da pesquisa-ação que se insere em uma abordagem qualitativa de pesquisa, situando assim o presente trabalho em nível de referencial teórico metodológico. Segundo André, a abordagem qualitativa de pesquisa é gerada no fim do século XIX, quando há um questionamento por parte dos cientistas sociais a respeito dos métodos de investigação fundados numa perspectiva positivista deveriam persistir enquanto referência para o exame dos fenômenos humanos e sociais (1995, p.16). Questionava-se a instituição de leis gerais como base para a análise e questionamentos para eventos de tal natureza. Baseado nessas considerações Dilthey *apud* André (1995, loc. cit.) propõe que se utilize a Hermenêutica, por em sua gênese ter como preocupação principal a interpretação dos vários significados, signos e seus valores simbólicos encerrados num texto, sugerindo um sentido amplo para além da pura e simples mensagem aparente e mergulhando nas inter-relações mais profundamente encontradas. Ou seja, como as investigações aqui referidas remetiam-se aos fenômenos humanos e sociais, não só estava em pauta todo o contingente (em nível quantitativo) humano-social envolvido no objeto pesquisado, como também a interpretação atribuída por este no momento de análise das diversas interpretações das ações dos sujeitos que compunham os fenômenos sobre os quais se debruçavam as investigações (WEBER *apud* ANDRÉ, op. cit., 17). Fundamentados nesses pressupostos de amplitude de análise dos eventos pertinentes à construção de cada fenômeno humano-social ao qual esse tipo de investigação procurava dar conta, construiu-se um entendimento de que a abordagem qualitativa de investigação tem suas raízes na fenomenologia²⁴.

No início do século XX essa perspectiva de investigação sofre um retardamento no seu andamento em função da prevalência hegemônica da psicologia experimentalista fundada no positivismo comtesco. Porém, a partir da década de 1960, em meio a uma pululância de

²⁴ Segundo André é a concepção de conhecimento que "... enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia (1995, p. 18).

movimentos sociais e rebeliões estudantis, como por exemplo, a da França, os métodos qualitativos começam a ganhar visibilidade no cenário acadêmico, isso, dentre outras coisas, por buscarem descrever em suas análises os pontos de vistas de todos os participantes, detentores ou não do poder, dialogando com o pensamento democrático vigente (Ibidem, p.21). Nos anos 1980 acontece uma popularização da abordagem qualitativa nas pesquisas educacionais, sendo classificada como fenomenológica por alguns (MARTINS; BICUDO *apud* ANDRÉ, 1995, p. 23) e também numa relação sinonímica para com a etnografia, para outros (TRIVINOS *apud* ANDRÉ, loc. cit.). Não cabendo um aprofundamento nos méritos de definições mais profunda entre ser mais ou menos fenomenológica ou etnográfica, acata-se por hora, a finalização epistemológica do elemento investigativo discutido, partindo para a especificidade norteadora da presente pesquisa, seja essa a pesquisa-ação.

3.1.1. Pesquisa-ação

Atribui-se a Lewin, segundo André (1995), a criação desse tipo de investigação. Essa metodologia é descrita como um conjunto de elementos classificados e organizados entre si, ou seja, uma ação sistemática que tem o controle e o desenvolvimento exercido pelo próprio pesquisador (Ibidem, loc. cit.). Há nesse tipo de pesquisa um cunho político muito acirrado ao se pensar no delineamento constante de planos de ação visando levar ao grupo instrumentos fundantes para a transformação da realidade em que vivem, promovendo formas de atuação para além da superficialidade que trazem em seu cerne, subsídios para uma mudança de caráter permanente. Thiollent ressalta a ligação de pesquisa-ação a variados modos de ação coletiva com o objetivo de resolução de problemas ou também, como Lewin, de transformação (1985, p.7). A pesquisa-ação, segundo o mesmo autor, supõe ações planejadas de caráter educacional dentre outras, se tratando de um “instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades de pequeno ou médio porte” (Ibidem, p.8), propondo a participação dos atores atuantes na escola, no tocante à busca de soluções para os seus problemas dentro de uma dimensão de conscientização, tomada por meio do profundo conhecimento das situações de investigação onde prevalece a relação alunos/professores (Ibid., p. 75-76).

Observando os pressupostos supracitados, partimos para a interpretação inicial da presente pesquisa encaminhadora, segundo o interpretado, para a opção convicta a esse tipo de pesquisa.

Ao avaliar-se o momento de desestabilização das práticas exercidas na escola pública pesquisada, onde uma seqüência contínua de fatos levou os sujeitos da comunidade escolar à busca de mudanças fomentadas por uma criticidade coletiva crescente, foi gestado um ambiente no qual, de uma maneira espontânea, o professor pesquisador foi solicitado como auxiliar para tentar construir mecanismo que dessem conta das demandas surgidas. Tal fato, dentro de uma proposta de investigação qualitativa, fez com que fossem identificados dois tipos de pesquisa-ação como eixos norteadores: a colaborativa e a crítica. Em virtude desse evento, denominou-se para a presente pesquisa a notação de pesquisa-ação crítico-colaborativa. Em Franco encontrou-se a fundamentação para recurso:

Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo (2005, p. 485).

[...] se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (Ibidem).

A autora também nos fala na pesquisa-ação como norteada por três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica (2005, p. 489). Observa-se na pesquisa aqui descrita a presença dessas mesmas dimensões quando se pensa, ontologicamente – produzir conhecimentos: para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis, para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais, para fins coletivamente desejados e para reestruturação de processos formativos (Ibidem, p. 490); epistemologicamente – encaminhando a pesquisa a uma perspectiva dialética, considerando-se como pontos fundamentais: priorização da dialética da realidade social, a práxis concebida como mediação na construção de conhecimento, a não restrição do conhecimento à descrição, a não separação do sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, interpretação dos dados se realizando somente em contextos e com um saber produzido transformador dos sujeitos e das circunstâncias (Ibidem); metodologicamente – tendo a práxis social como ponto de partida e chegada na construção/ressignificação do conhecimento, sendo realizada no ambiente natural da realidade pesquisada, permitindo a flexibilidade de procedimentos, caminhando com a impermanência estabelecida ao desenrolar da pesquisa e contemplando a prática permanente de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento; ação etc.

3.2. Local da realização do estudo

3.2.1. Aspectos Geográficos

A presente pesquisa desenvolveu-se no estado de São Paulo, município de Cubatão, cuja população, segundo o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), oscila em torno de 123.000 habitantes. É limitado ao Norte: com Santo André e São Bernardo; ao Sul com Santos; à Leste com Santos e à Oeste com São Vicente. Os bairros nos quais moram os nossos alunos são: Água Fria, Fabril, Grotão e Cotas 95/100.

Localização do município

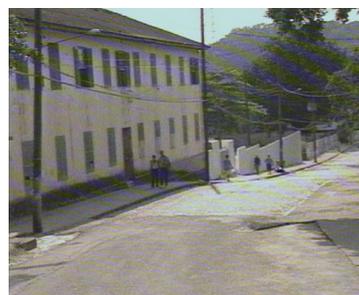
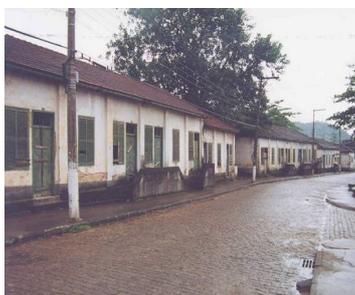
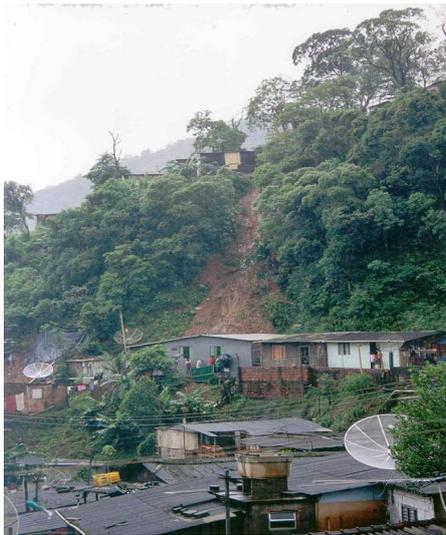


Imagens do bairro Água Fria²⁵



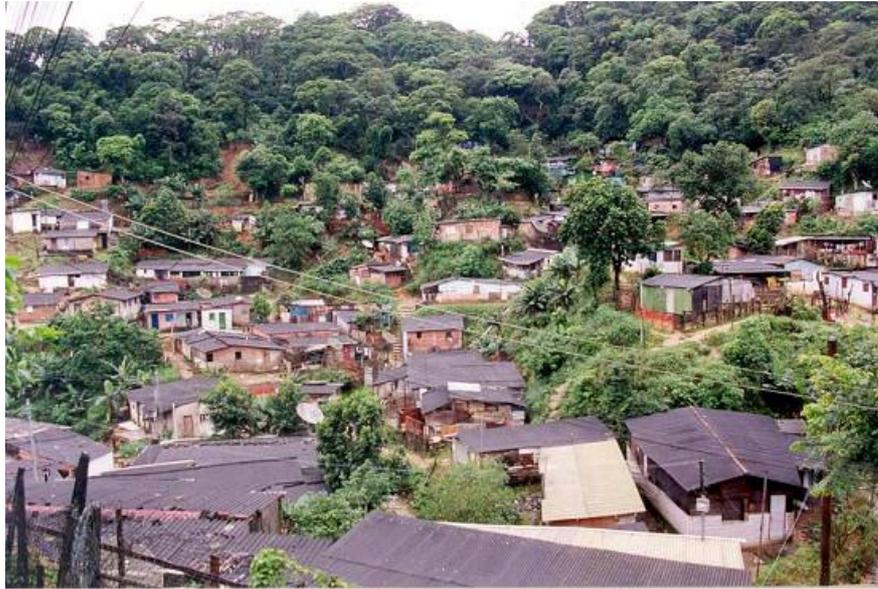
²⁵ Região de várzea, sujeita a inundações, e próxima ao manancial aquífero representado pelo Rio Cubatão.

Imagens do bairro Fabril²⁶



²⁶Com o surgimento da Companhia Fabril de Papel (que teve sua construção iniciada em 1914 e interrompida pela Primeira Guerra Mundial, continuando em 1918 até a inauguração em 1924, e só em 1932 se tornou Cia. Santista de Papel), foi também instalada uma vila operária, com escola, igreja, mercearia, padaria, clube, cinema, além de quase 200 casas (registros de 1941). Até o início da década de 1960, cerca de 75% dos trabalhadores daquela fábrica residiam na vila, com suas famílias.

*Imagens do bairro Grotão*²⁷



*Imagens dos bairros cotas 95 e 100*²⁸



²⁷ Depressão entre os morros das cotas 95 e 100, considerado um sub-bairro do bairro Fabril.

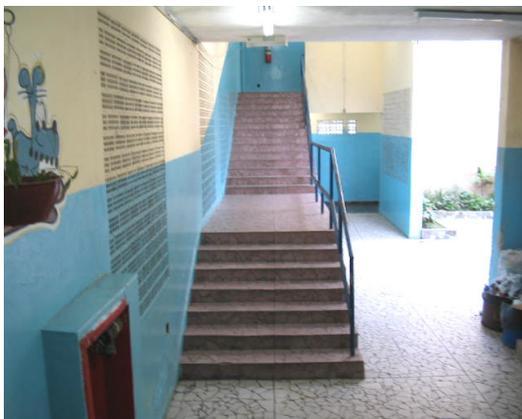
²⁸ Áreas das encostas da Serra do Mar, definidas pela altura em relação ao nível do mar (cota).

3.2.2. Aspectos físicos do prédio

A escola estadual Zenon Cleantes de Moura está localizada no bairro Fabril, à rua do Alojamento 137, sopé da Serra do Mar na rodovia Anchieta. O prédio é composto por 23 salas de aula, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 refeitório, 2 pátios, 2 banheiros de alunos, 1 banheiro de funcionários, 2 banheiros de professores, 1 secretaria, 1 sala dos professores e 1 casa do zelador. Dispõe de uma série de anexos que foram construídos concomitantemente ao aumento da demanda populacional, bem semelhante à forma de expansão do bairro onde se situa a escola.

O bairro Fabril expandiu-se de maneira desordenada, dando origem a uma quantidade significativa de sub-habitações o que gerou um relativo processo de favelização. Percebe-se ser esse um dado importante para o entendimento mais claro do contexto estudado.

Cerca de 50% das residências são feitas de madeira ou pelo menos têm parte de sua estrutura em madeira. Uma boa parte dessas casas está margeando o trecho de serra da Rodovia Anchieta. Todas essas estão em área de preservação ambiental, portanto, infringindo a legislação federal que proíbe quaisquer tipos de construção em áreas preservadas. Não fosse somente esse o problema, tem-se o agravante de todas essas construções estarem sob um risco constante de desabamento, intensificado com as chuvas que acontecem regularmente na área. A irregularidade das construções trás ao longo de uma série de outras conseqüências, uma rede de esgoto e de água clandestinas fato que corrobora para um alto índice de doenças acontecidas em decorrência da falta de infra-estrutura de saneamento básico. Tal fato é constatado com nitidez na escola pesquisada, a julgar pelos alunos, principalmente os das séries iniciais do ensino fundamental, é clara a presença de doenças de pele numa grande parte dos mesmos e, ao checarmos nos prontuários, identificamos que uma boa parte de suas moradias encontram-se dentro dessa subestrutura de saneamento básico.



3.3. Características da turma e alunos pesquisados

Trabalhou-se com a turma “B”, pertencente ao 1º ano do ensino fundamental, composta por 35 alunos, na faixa etária que comporta, em sua maioria, alunos entre sete e dez anos de idade. Para tal descrição, partiu-se da transcrição do perfil familiar, passando por bairro de origem, religião e procedência dos pais, pensando assim conseguir situar o leitor dentro do contexto humano com o qual lidou-se durante a realização dessa pesquisa.

3.3.1. Perfil familiar

Após entrevista feita num primeiro momento com os alunos e, posteriormente, com os respectivos pais ou responsáveis, pôde-se traçar uma representação das famílias da turma pesquisada da seguinte forma: 50% moram com os pais; 40% moram com parentes consangüíneos e 10% com pessoas sem ligação de consangüinidade. 80% das famílias dos alunos estão socialmente posicionados numa classe social onde, em média, a renda mensal oscila entre 1 e 2 salários mínimos. 90% têm ascendência nordestina, ou seja, são remanescente da migrações diretas – pais que abandonaram o sertão nordestino e instalaram-se recentemente nos bairros aos quais a população é atendida pela escola –, tendo nos 10% restantes, variadas ascendências.

3.3.2. Bairros de origem

Os bairros identificados como os de origem dos alunos foram: Fabril, Cota 95, Pinhal ou Pinheiro do Miranda, Grotão e Água Fria. Todos esses bairros estão situados ao longo da serra do mar, mais especificamente no Trecho de início de subida da Serra da estrada que liga os municípios da Baixada Santista²⁹ à capital São Paulo. Salvo o bairro Fabril, os demais têm uma história de construção ligada a ocupação irregular as encostas da Serra do Mar, daí a prevalência de habitações em não conformidade com os critérios de segurança normalmente exigidos pelos órgãos oficiais de habitação. Culminando os problemas existentes nesses bairros, avolumam-se redes de esgoto e elétrica irregulares, claramente expostos nos fundos e frentes das casas, o que foi constatado à medida que fez-se o reconhecimento do bairro por meio da visita com os alunos da 1ª série turma “B”, um dos passos iniciais no que tange aos

²⁹ São considerados os municípios de Santos, São Vicente, Cubatão, Guarujá e Praia Grande, como os que compõem a região denominada Baixada Santista.

procedimentos metodológicos propriamente ditos. A Tabela 1 (p. 176) incluída nos anexos traz em seu conteúdo a distribuição quantitativa do número de alunos por bairros.

3.3.3. *Religiosidade*

Em relação à religiosidade foram identificadas quantidades equilibradas entre praticantes da religião católica e praticante das religiões evangélicas. Contudo, cerca de 32% dos alunos não têm religião ou pelo menos declararam não praticar quaisquer tipos de religiões. O quadro dos percentuais identificados em relação ao caráter religião encontra-se nos anexos, Tabela 2 (p. 177).

3.3.4. *Procedência dos pais*

Conforme dito anteriormente, a maioria dos pais têm sua origem na Região Nordeste e estão presentes na região de Cubatão por conta dos movimentos migratórios que os vem impulsionando para Cubatão na busca de oportunidades de emprego. Em conversa formal realizada em uma das reuniões de pais, obteve-se informações de que a maioria deles já tinham algum parente residindo nos bairros de Cubatão, o que serviu de incentivo para que seus pais (os avós dos alunos) tomassem o rumo da Região Sudeste. Outro fator de relevância no que diz respeito ao incentivo para tal mudança, também é a presença em Cubatão de um dos maiores polos industriais do Brasil, fato que sinaliza para os migrantes a postulação de uma oportunidade de emprego *sui generis* às suas famílias. Na Tabela 3 (ANEXOS, p. 178) pode-se identificar os percentuais de procedência dos pais.

3.4. **Profissionais que atuaram com o grupo**

Dentre os profissionais que atuam diretamente com esse grupo, encontram-se 4 professoras regentes de classe atuando ao longo do período de realização da pesquisa, um professor de Arte, um de Educação Física (professor pesquisador) e uma Coordenadora Pedagógica responsável pela coordenação em todas as turmas de todos os ciclos da unidade escolar.

A comunidade escolar, aqui entendida como constituída pelos atores ligados diretamente ao funcionamento da escola, é composta por 70 professores, 2 inspetores oficiais,

6 inspetores voluntários³⁰, 1 servente oficial, 8 serventes da frente de trabalho, 2 agentes administrativos oficiais, 2 agentes administrativos voluntários, 1 zeladora, 2 vice-diretoras e 1 diretora.

Apesar do bairro onde a escola se situa e a própria instituição ter sido criado em função da Companhia de Papéis Santista - daí o nome de Fabril -, no atual contexto, constata-se um número muito pequeno de alunos filhos de operários dessa fábrica. As famílias dos alunos que freqüentam a escola não podem ser classificadas como “convencionais”, considerando que uma grande parcela dos alunos são criados e sustentados pelas mães diaristas ou por seus irmãos mais velhos, de oscilação etária entre 9 e 13 anos de idade. Outra peculiaridade das famílias dos atores pesquisados é a presença de uma nova categoria de pais, particularmente classificados pelo pesquisador como “*pais e/ou responsáveis informais*”: geralmente advindos das famílias das residências mais próximas. Notam-se, como consequência desse particular estado familiar, reflexos nas crianças quando atenta-se para os hábitos de higiene, cuidados não suficientes para com a saúde, pouca quando se pensa no cumprimento dos horários de entrada e saída na unidade escolar, acompanhamento familiar irregular no desenvolvimento da escolarização, pouca presença dos responsáveis nas reuniões, etc., além de um apego exacerbado à figura masculina, talvez, infere-se, como corolário do pouco comparecimento da mesma no ambiente familiar.

Nessa comunidade destaca-se o morador “Olavo”, um dos mais antigos no bairro e dono da padaria que foi a referência principal para os alunos, nas etapas iniciais da pesquisa, conforme fora citado anteriormente.

Esse morador configura-se como um membro presente em, pelo menos, três gerações, já que desde o tempo dos avós dos alunos, na função de comerciante, lida com a população dos bairros que comportam a grande maioria dos estudantes da escola pesquisada.

Ressalta-se como de relevância a duração da experiência, ou seja, quinze meses entre agosto de 2006 e dezembro de 2007, excetuando-se os meses referentes às férias e aos recessos escolares. Nesse período realizaram-se 90 intervenções diretas na turma pesquisada.

³⁰ Esses inspetores são membros das comunidades, em geral ex-alunos, que ao serem recrutados pela escola, recebem a proposta de ajudar a resolver os problemas disciplinares extra-sala de aula, ou seja, inspecionando o recreio, os corredores e demais dependências da escola, além de auxiliarem no atendimento ao público em geral.

3.4.1. Professoras atuantes durante a realização da pesquisa

Para efeito de identificação, atribuiremos “letras” correspondentes às iniciais maiúsculas dos nomes próprios de cada professora, ficando, as nossas referências classificadas da seguinte forma:

- Professora colaboradora “Z” – primeira professora a atuar na turma pesquisada, professora regente de classe, 45 anos, atua como professora “OFA” (Ocupante de Função-Atividade)³¹ na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo há 18 anos, tem formação de nível médio (Habilitação em Magistério) e, por meio de uma substituição, assumiu a turma pesquisada no mês de agosto de 2006 – mês no qual foi dado o início à investigação – trabalhando com a turma, entre pequenos intervalos de substituições, até meados de dezembro do mesmo ano.
- Professora colaboradora “G” – segunda professora a atuar na turma pesquisada, professora regente de classe, 35 anos, atua como professora “OFA” (Ocupante de Função-Atividade) na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo há 10 anos, tem formação de nível médio (Habilitação em Magistério) e superior (Licenciatura em Língua Portuguesa) e, por meio de substituições, durante o período de outubro de 2006 e abril de 2007, assumiu a regência da turma pesquisada.
- Professora colaboradora “R” – terceira professora a atuar com a turma pesquisada, professora regente de classe, 50 anos, atua como professora “OFA” na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo há 30 anos, tem formação de nível médio (Habilitação em Magistério) e, por meio de substituição, atuou na turma pesquisada no período de abril a meados de julho de 2007.
- Professora colaboradora “LP” – quarta professora a atuar com a turma pesquisada, professora regente de classe, 25 anos, atua como professora efetiva na Secretaria de Educação de São Paulo em caráter de remoção³², tem a formação em nível médio

³¹ Título atribuído aos profissionais de ensino que atuam em caráter temporário para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dentro dos termos de contratação temporária, à fim de prestar cobertura presencial aos professores titulares efetivos do cargo lotados nas Escolas Estaduais que por ventura estejam afastados por motivos diversos. Essa condição de trabalho, ou seja, de uma não estabilidade, coloca esse profissional num clima de tensão constante. Acredita-se que essa “tensão” influencie de maneira tanto positiva quanto negativa sua atuação profissional, o que gera um reflexo direto na qualidade do ensino oferecido aos alunos que durante o ano foram sujeitos à tais substituições.

³² Professores que são titulares de uma determinada escola situada em uma Diretoria de Ensino distante de suas residências e que, por meio de do artigo 22 da lei complementar 444/85 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas... “haverá substituição durante o impedimento legal e temporário dos docentes e especialistas de educação do Quadro do Magistério.– lei que dispõe sobre ...” –, pedem remoção para um local mais próximo às suas residências.

(Habilitação em Magistério) e também é licenciada em História, teve sua primeira atuação com a turma pesquisada em fevereiro de 2007, entrando de licença gestante, retornando na 2ª quinzena de julho e permanecendo até o fim da pesquisa de campo.

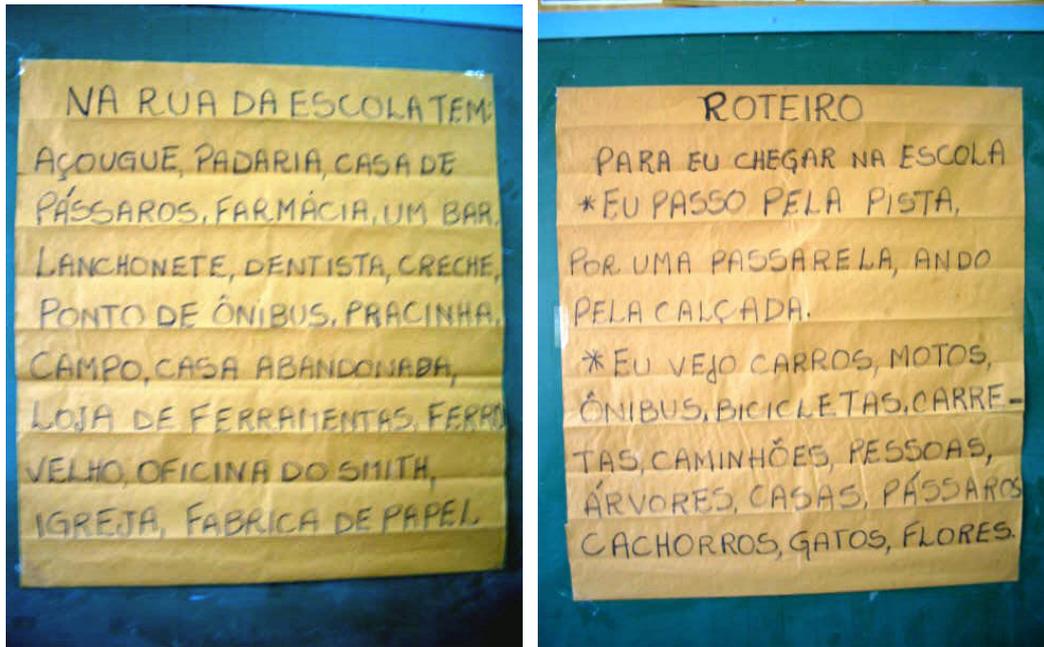
3.5. Atividades didáticas desenvolvidas

3.5.1. Desenvolvimento da Pesquisa-ação crítico-colaborativa

Citam-se em seguida os vários procedimentos utilizados durante a realização da pesquisa, suas características e efeitos provocados dentro do processo de geração de competências leitora e escritora. Vale atentar-se para o importante detalhe de que todos esses procedimentos foram aplicados ao longo da pesquisa sob a forma de jogos de construção. São eles:

3.5.1.1. História-roteiro

Esse instrumento criado em conjunto pelo professor pesquisador, professora regente e alunos, além de dar uma maior significância ao que se propunha enquanto texto escrito trouxe em seu conteúdo a descrição da trajetória que cotidianamente todas as crianças da classe pesquisada percorriam. Afixada na sala de aula após sua confecção, passou a servir de guia para as explorações feitas pelos alunos a cada palavra, sílaba ou letra gerada pelas ações de intervenção pedagógica. Na leitura e releitura constante dos alunos, ganhou novas interpretações partidas dos mesmos, inclusive possibilitando uma reescrita feita em conjunto por grupos ora de quatro ora de cinco alunos.



3.5.1.2. Aula Passeio

Princípio desenvolvido por Celestin Freinet por acreditar que o interesse da criança não estava na escola e sim fora dela. Esta atividade teve como objetivo trazer motivação, ação e vida para as aprendizagens propostas pela escola, já que se percebeu ser preciso criar um vínculo afetivo entre o objeto de ensino e seus sujeitos. Esse instrumento de ensino teve muita importância para que a significância entre o institucional e o contextual fosse estabelecida, fato que decerto colaborou substancialmente para o bom andamento da pesquisa.





3.5.1.3. Roda cantada

Avalia-se que a oportunidade de construção conjunta gerada por esse instrumento de ensino, abriu um caminho para que os alunos pudessem, pela primeira vez, segundo o próprio depoimento dos alunos e da professora regente substituta, experimentar a fusão de uma situação de aprendizagem de modo não formal, às formalidades do ensinar praticado há muito dentro da escola. Mesmo que a parte musicada tenha sido montada pelo professor pesquisador, os alunos intervieram diretamente na elaboração da coreografia da música e em parceria, à medida que, ao discutirem a palavra geradora – padaria – identificando os elementos vinculados à mesma, compunham o conjunto da letra da música. O trabalho com a representação por meio de gestos, de cada parte da letra da roda cantada, fez com que uma evolução considerável no que compete à expressão corporal acontecesse. Outro aspecto importante que passou a ser engendrado a partir desse instrumento de ensino, foi a percepção de inserção social, ou seja, o despertar para historicidade, já que se sentiam proprietários de

um brinquedo vindo não como elemento de uma tradição popular somente, mas composto dentro de uma realidade de escolarização da qual todos eles faziam parte.



3.5.1.4. Lengalenga

Recurso que desenvolveu nos alunos uma melhora na estruturação das funções psicomotoras, onde se podem destacar os seguintes aspectos:

- Coordenação motora, melhorando de uma maneira geral a interação previamente direcionada dos movimentos feitos individualmente, em dupla ou coletivamente;
- Relação corpo tempo, ampliando as possibilidades de localização espaço-temporal, passando a ficar claro uma ocupação maior dos espaços oferecidos pelo local não só nos momentos específicos de atividade física, como também nos percursos rotineiros vividos diariamente na escola;
- Melhor interpretação da imagem e do conceito de corpo, ou seja, melhora do esquema corporal;
- Melhora na dissociação dos movimentos, ou seja, aumento da capacidade de individualizar os segmentos corporais;

- Melhora na exploração da lateralidade;
- Trabalho da motricidade fina (manual, digital, ocular e lingual);
- Aumento na percepção rítmica.
- Aumento das trocas afetivas e melhora das relações interpessoais.
- Desenvolvimento da habilidade de utilização de palavras, rimas e frases, juntamente com a possibilidade de associação do som de cada palavra com a sua representação gráfica.



3.5.1.5. Jogos da memória

Desde o início de sua construção, ao trabalharem o recorte das figuras encontradas nas revistas, até a sua execução propriamente dita, os jogos da memória compuseram um momento onde todos participavam individual e coletivamente das atividades. Propiciou inúmeras trocas cognitivas, afetivas e psicomotoras. As relações interpessoais também melhoraram com essa prática. Quando trabalhavam em grupos a interação era constante em todas as etapas que compunham essa intervenção. Nas aulas onde foram utilizados esses jogos, o rodízio contínuo entre os componentes dos grupos, pensa-se ter sido de fulcral importância no que compete à eliminação dos subgrupos existentes na classe. Ao facultar encontros de atores mantidos a distância por conta das naturais diferenças de cada concentração humana, estabeleceu-se uma dinâmica nas relações que permeavam o cotidiano de sala de aula. Com essa proposta fora estabelecida uma lógica alternativa na classe pesquisada, esta considerando o ensejo de convivência e respeito à diversidade. Por meio desta atividade também foram estabelecidos os aprendizados de fixação das letras, na medida em que se propunha que recortassem as figuras e depois as letras que formariam o nome daquelas figuras recortadas. Extraíram-se as letras de revistas variadas que foram levadas à classe com esse objetivo pré-concebido. Aproximadamente na 3ª vez em que se realizou essa

atividade, em rodízio dos elementos do grupo, cerca de 90 % dos alunos passaram a atuar de maneira independente na composição de correspondência entre nomes e figuras, evidenciando o progresso no que compete à apreensão da significação dos códigos alfabéticos.

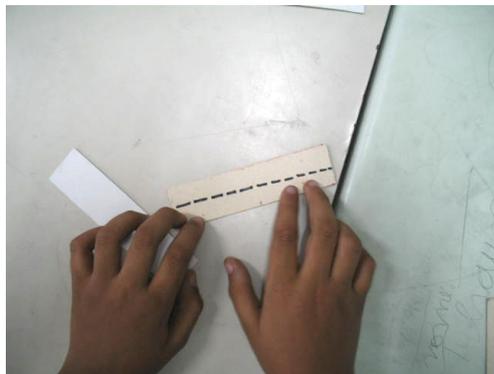
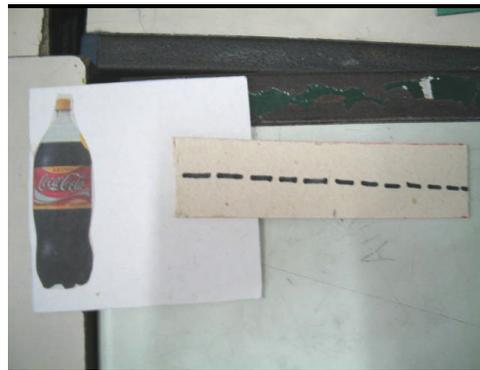


Associação figura-figura figura-palavra e palavra-figura.



Associação figuras às sílabas e letras tanto iniciais, mediais e finais ; figuras aos espaços tracejados equivalentes ao n° de letras.





Associação de conjunto de palavras a grupo de figuras

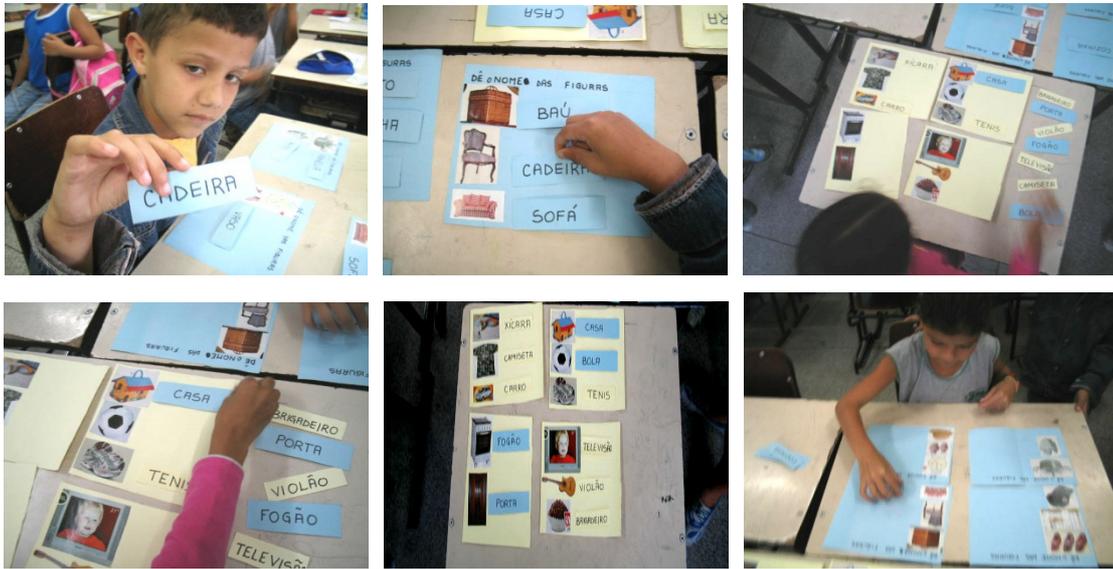


3.5.1.6. Colagens Alfabetizadoras

Várias revistas eram levadas à classe para que os alunos, identificando as letras, as recortassem e montassem as palavras geradas, os nomes de cada figura recortada e pequenos textos da roda cantada, da lengalenga, além de pequenas produções textuais, livres e dirigidas, através de ditados curtos. A cada trabalho realizado com essas colagens, muitos alfabetos móveis eram construídos pelos alunos a partir de referenciais familiares a todos eles, sejam estes as letras das rodas cantadas e lengalengas.



Quadro de colagens



Recorte das imagens dos produtos existentes na padaria



Recorte das letras para as colagens alfabetizadoras



3.5.1.7. Tema e Palavra geradora

A partir do trabalho com esses dois instrumentos os alunos puderam interagir na criação de seu vocabulário de leitura e escrita. Numa relação dialógica, viveram um processo de construção de conhecimentos, onde a marca da historicidade era registrada a cada palavra gerada, fortalecendo a auto-estima, as relações interpessoais e o estabelecimento de uma nova lógica entre o objeto do conhecimento e o sujeito; de tal modo que os saberes propostos à apreensão eram todos significativos pelo fato de terem sido gerados a partir de uma

confrontação entre a realidade contextual e a institucional – entenda-se tal realidade como o tratamento dado pela escola aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados.

Criação de novas palavras por meio da palavra geradora



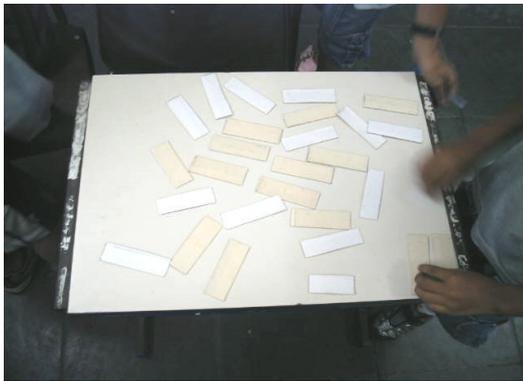
3.5.1.8. Dominó das Rimas

Sob a lógica de funcionamento do jogo de dominó comum, construiu-se o instrumento de ensino dominó das rimas. Com a evolução da turma pesquisada, trabalharam-se as várias formas textuais, dentre elas os textos poéticos. Percebeu-se na formação de rimas um caminho para que se pudesse chegar à produção poética. Todas as palavras geradas foram aproveitadas como ponto de partida para essa prática. Os alunos tinham por tarefa encontrar seis palavras que rimassem com a palavra escolhida como palavra-chave para compor o dominó. O número de palavras escolhidas para cada dominó era sete. As combinações entre palavras seguiam as combinações existentes no jogo de dominó tradicional. Trabalhou-se com as rimas de todos os temas e palavras geradas, o que resultou numa extensa variação de jogos de dominó das rimas. Todos foram construídos com papel cartolina durante as aulas. A partir dessa construção e execução dos jogos, trabalharam-se pequenas construções textuais onde, obrigatoriamente, engendraram-se rimas ao fim das frases. Eram utilizados temas livres além dos já trabalhados no decorrer da pesquisa, dando uma providencial variabilidade às construções lingüísticas e enriquecendo o universo vocabular de todos os atores envolvidos.

Seleção das palavras e respectivas rimas

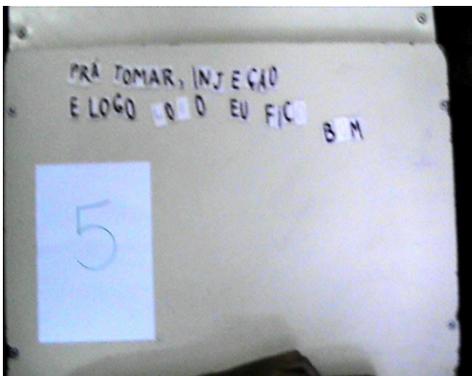
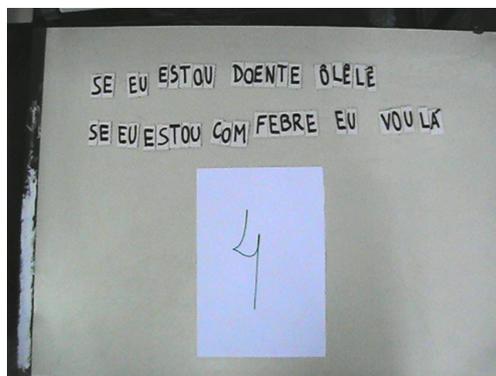
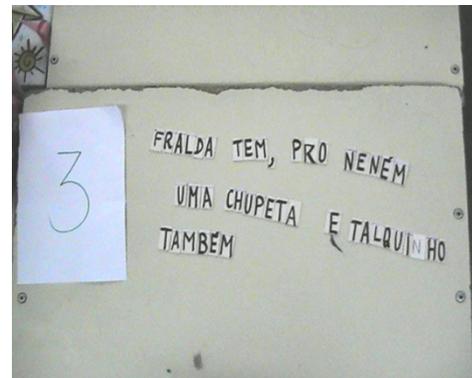
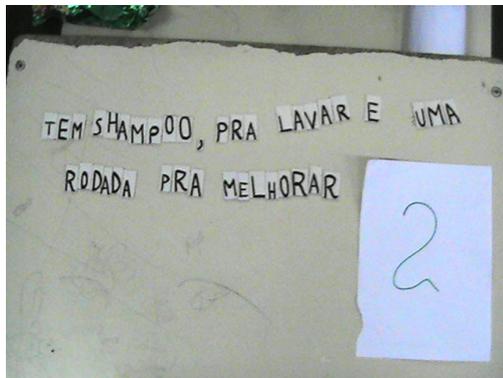
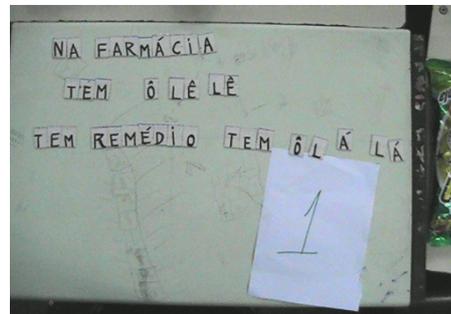


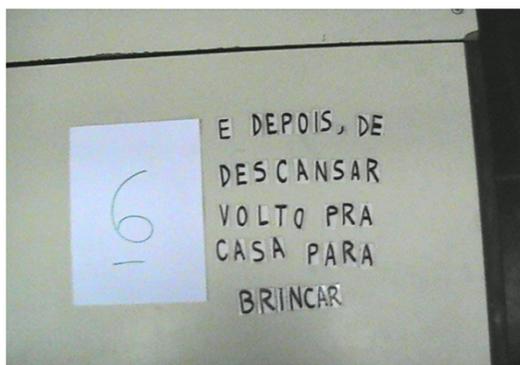
Distribuição do dominó e jogo propriamente dito



3.5.1.9. Pacotinhos das surpresas

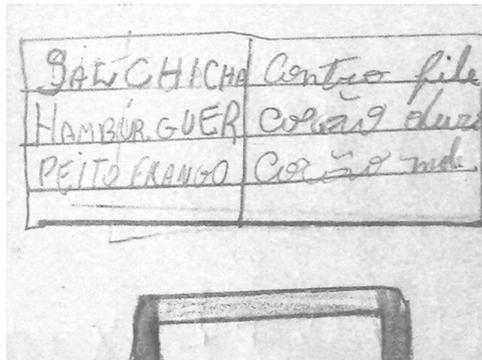
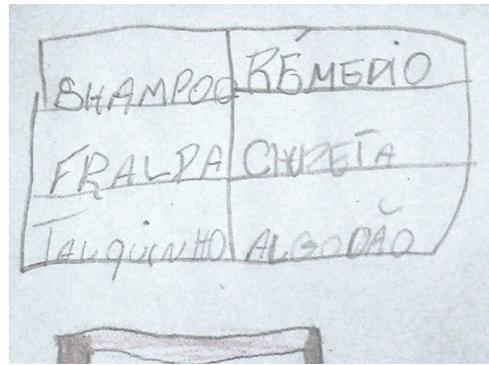
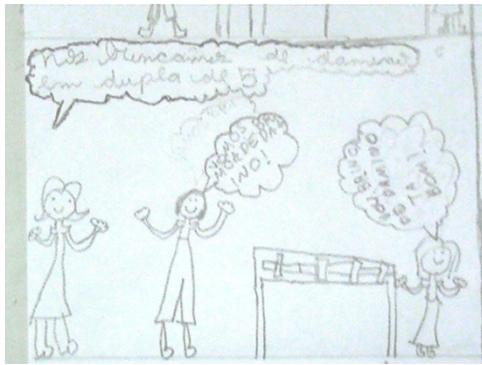
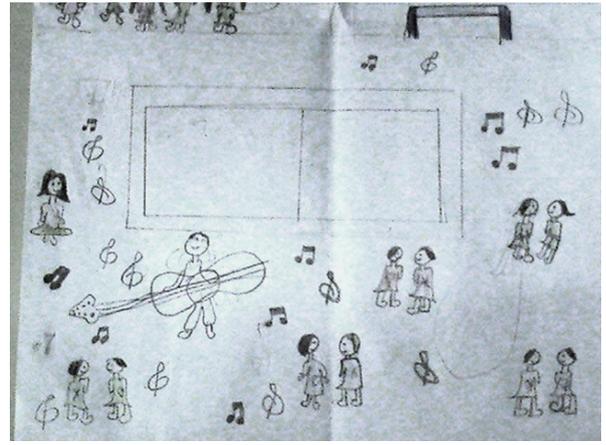
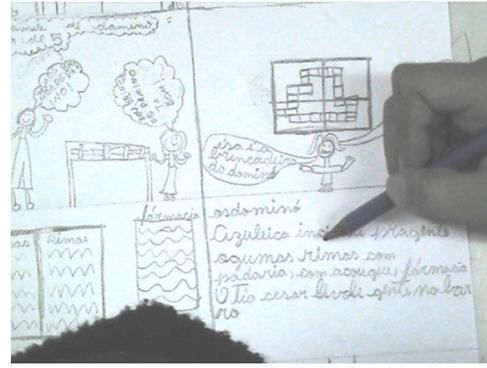
Como tema principal, foi selecionado a roda cantada da farmácia. A letra da música foi dividida em seis estrofes. Cada estrofe recebeu um número de 1 a 6. As palavras de cada estrofe foram divididas por letras e todas essas empacotadas. Toda a letra da roda cantada da farmácia foi escrita na lousa, separada por estrofes, e numerada de 1 a 6. A proposta foi fazer com que os alunos, de posse de cada pacotinho que continham cada letra de cada palavra contida na respectiva estrofe, reescrevessem as palavras de cada estrofe por meio da organização das letras contidas em cada pacotinho. A turma foi dividida em 6 grupos e efetivou-se o trabalho.





3.5.1.10. Livro em quadrinhos

Esse instrumento serviu de fechamento da pesquisa, onde, após assistirem às filmagens que retrataram passo a passo todos os acontecimentos, desde as primeiras intervenções, ou seja, montagem da História roteiro e Aula passeio, até a concretização das rodas cantadas e lengalengas; os alunos montaram um livro mesclando em sua forma, seções de textos puros e de textos ilustrados por histórias em quadrinhos. Num primeiro momento foi discutida e explicada a dinâmica da construção de uma história em quadrinhos, ou seja, explicação dos elementos compositores tais como: quadrinhos, balões, diálogos, sinais, etc., em seguida cada etapa da pesquisa foi sendo assistida pela turma e a professora regente, seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos registrados em vídeo. Após cada sessão de vídeo, todos discutiam e analisavam o que fora assistido, criando um roteiro norteador – texto coletivo introdutório para o assunto correspondente. A turma era dividida em grupos e cada grupo produzia a sua interpretação pessoal do que fora estabelecido no texto coletivo sob a forma de quadrinhos. Feito isso, a professora reproduzia fielmente os escritos de cada quadrinhos e a correção coletiva era iniciada tendo o dicionário como peça chave para sanar quaisquer dúvidas de ortografia. Os quadrinhos eram corrigidos e todos (produzidos por cada grupo) passavam a fazer parte daquela seção.



3.6. Análise crítica da pesquisa-ação

A escolha desse grupo deu-se em função de ter sido a turma que apresentava, no momento em que se iniciou a pesquisa – ou seja, em agosto de 2006 – o maior número de alunos com níveis inferiores de desenvolvimento no que se refere às competências leitora e escritora, haja vista a análise de desempenho, tomando por base os relatórios semestrais das turmas de primeiras séries. Diante dessa realidade, providências começaram a ser tomadas para encaminharem-se ações de aprendizagem que possibilitassem uma orientação para uma possível reversão no quadro apresentado, indicador de um iminente fracasso escolar. Foi convocada uma reunião geral com todos os profissionais da escola envolvidos diretamente com a aprendizagem das turmas de 1ª série do ensino fundamental. Nessa reunião estavam presentes todos os professores das 1^{as} séries e a coordenadora pedagógica. Após analisadas as situações das demais turmas, o foco das discussões voltou-se para a turma “B” da 1ª série, ou seja, a turma que se encontrava no pior nível de escolarização daquele momento (agosto de 2006) apresentando 72% de seus alunos na *hipótese pré-silábica*³³.

Aventaram-se algumas possibilidades de ações práticas, porém sem uma maior consistência em função de já fazerem parte da maioria das tentativas aplicadas. A professora que no momento era a substituta (em lugar da professora regente que se encontrava de licença para desvio de função) daquela turma, prof^a. colaboradora “Z”, disse que trabalharia do jeito que ela sabia trabalhar, ou seja, embasada no *método fônico*³⁴ de alfabetização. Nas palavras da própria professora:

“quero ajuda sim, mas trabalharei do jeito que eu sei: da maneira tradicional mesmo, com os meus recursos, sem muitas invenções. Farei do jeito que eu sei fazer.”

Foi solicitado a mim o auxílio por parte da coordenadora pedagógica em conjunto com a professora colaboradora “Z” e algumas outras professoras com as quais eu já houvera implantado algumas atividades de ensino, onde o lúdico se apresentava sob forma de jogos de uma maneira geral, acontecidas em situações particulares de dificuldade na alfabetização e que acabaram por dar certo. Nessas experiências as atividades lúdicas trabalhadas foram ao encontro ao sentido que Neira e Nunes (2006, p. 231) dão as mesmas, ou seja, sem a falsa

³³ Segundo Azenha (2006, p. 118), é a concepção infantil construída para compreender a representação realizada pela escrita. Consiste em conceber a escrita como não-relacionada à expressão dos sons da linguagem.

³⁴ Enfatiza as relações símbolo-som. Há duas "correntes". Na sintética, o aluno conhece os sons representados pelas letras e combina esses sons para pronunciar palavras. Na analítica, o aluno aprende primeiro uma série de palavras e depois parte para a associação entre o som e as partes das palavras. Pode utilizar cartilhas. Capturado em 30/09/2007 <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u642.shtml>.

idéia de não trazerem frustrações, sendo o “tempo inteiro agradável e prazerosas”, tendo como justificativa para tal estratégia os estudos de Piaget quando diz que “a passagem do plano simplesmente prático ao da linguagem e do pensamento conceitual e socializado comporta obstáculos *sui generis* que complicam o progresso da inteligência” (2002, p. 366), na tentativa de atribuição de um porquê das dificuldades de aprendizagem, ratificadas por meio da audição das queixas das professoras no tangente às crianças da faixa etária de 6 a 7 anos – idade predominante nos alunos das primeiras séries da escola pesquisada – e observação do desempenho dos alunos em sala de aula no que se refere às dificuldades de leitura e escrita. Também atentei para os estudos da obra de Piaget que na presença de um novo problema, os processos primitivos de adaptação reaparecem e mesmo isso sendo diminuído de importância com a idade, ainda assim a inteligência sensório-motora tem um importante papel, pois quando a assimilação e a acomodação dissociam-se do plano da adaptação sensório-motora, ainda dependem da dissociação do plano social, reproduzindo uma evolução análoga à que fora percorrida no plano sensório-motor (Ibidem, p. 366-368). Ou seja, o jogo como forma de atividade lúdica foi enxergado como uma representação da inteligência sensório-motora no plano da ação e eu, em minhas experiências anteriores, lancei mão desses conhecimentos associando as situações de resoluções de problemas vividas nas práticas corporais, por meio do jogo, à busca de caminhos às soluções das dificuldades de leitura e escrita, portanto mais ligadas ao plano verbo-conceitual. Há que se observar a presença de supramotivos lúdicos³⁵ como transformadores das atividades não-lúdicas em lúdicas, especificamente falando das transformações das brincadeiras sugeridas durante a presente pesquisa, levando em conta que todo o jogo pode ser caracterizado pelo papel de motivos acrescidos (PIAGET, 1990, p. 192) e isso acaba por modificar a lógica inicial da aquisição de competências leitora e escritora, apresentada dentro do processo institucionalizado de ensino anuído pela escola.

A solicitação foi de pronto aceita, tendo uma pequena ressalva de nossa parte em relação a como seriam estruturados os procedimentos. Pleiteie junto à professora colaboradora “Z” que me fosse dado um tempo para avaliar o perfil da turma com maior profundidade, para, a partir desse diagnóstico, planejar uma estratégia inicial de trabalho. A proposta era a de começar uma pesquisa com a turma a respeito dos elementos de engendramento do seu universo local, confiando na potencialidade dos mesmos, junto a mim e à professora, em estruturar uma nova arqueologia na construção de suas competências leitora e escritora.

³⁵ Motivos que apareceriam à medida que a ação fosse repetida, por exemplo, “varrer um assoalho não é um jogo, mas varrer descrevendo uma figura assume um caráter lúdico” (PIAGET, 1990, p. 192).

Intencionalmente busquei a descoberta dos “temas geradores”³⁶ possivelmente imbricados no contexto local, para deles apropriar-nos professores e alunos, explorando todos os caminhos de ensino e aprendizagem que eles viessem a suscitar.

A professora afirmou que nunca houvera trabalhado efetivamente com uma estratégia de ensino inserida diretamente na realidade dos alunos, envolvendo as questões do contexto local. Apesar dessa afirmação e da sua postura inicial ao expor o problema, em momento algum se mostrou fechada às propostas de intervenção a ela apresentadas, ao contrário, desde o primeiro contado era notório um envolvimento cada vez maior.

A avaliação dos elementos de relevância para os alunos, encontrados no contexto local foi iniciada. Tal iniciativa foi tomada por nos parecer claro o fato de que um dos caminhos para se chegar à conciliação das necessidades da instituição escolar com a finalidade educativa de formação de leitores e escritores, estaria na prática consistente de “pôr em cena uma versão escolar da leitura de da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas” (LERNER, 2002, p. 21). Em função da urgência demandada pela situação, optou-se por sugerir aos alunos a contação de histórias sobre as coisas mais importantes, segundo a visão deles próprios, existentes em seus bairros. Há que se registrar uma intenção prévia em se trabalhar com os Jogos de Construção como elemento central no que se refere às articulações entre os conhecimentos propostos pela escola, nesse caso a alfabetização e os saberes decorrentes dos elementos da cultura lúdica infantil da comunidade atendida. Uma grande parte dos alunos fazia referência a determinados componentes geográficos e a estabelecimentos comerciais repetidas vezes. Dentre esses acatou-se como de maior relevância, pelo menos num primeiro momento, a “Padaria do Olavo”. Essa constatação sinalizou uma potencialidade desse mesmo elemento para ser transformado em nosso Tema Gerador inicial. Como o percurso utilizado por cada aluno até chegar à escola apareceu na maioria das falas, numa escrita coletiva, resolvemos sistematizar a seqüência. Eu e a professora colaboradora “Z”, sugerimos que seria interessante mapear essa trajetória para se entrar em contato direto com o caminho percorrido diariamente por todos os alunos, à fim de que, *in loco*, pudéssemos dar conta da realidade descrita. Esse movimento acabou por dar origem a um instrumento de ensino ao qual se denominou “História Roteiro”. A partir desse instrumento surgiu a idéia de fazermos uma visita pelo bairro identificando, passo a passo, os elementos apontados durante a elaboração do mesmo. Nessa visita, além dos aspectos

³⁶ Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (FREIRE, 2003, p. 93).

referentes à situação contextual local conferida *in loco* pelos professores e reconfirmada pelos alunos, pôde-se observar o fenômeno da transposição didática³⁷ permitir, mais uma vez – visto que já se comentou a esse respeito anteriormente –, demonstrar que “o saber adquirir sentidos diferentes em diferentes instituições, funcionando de um modo na instituição que o produz e de outro na instituição encarregada de comunicá-lo” (CHAVALARD *apud* LERNER, 2002, p. 34) e, por isso, entende-se que a “distância do objeto do conhecimento que existe fora da escola e o objeto que é realmente ensinado na escola [...] é um fenômeno geral que afeta todos aqueles que ingressam na escola para serem ensinados e aprendidos” (Ibidem, loc. cit.).

Sugeri o registro dos locais visitados por meio de fotografias e vídeo, aproveitando as explicações dos alunos sobre os pontos de referência enfatizados na “História Roteiro” e localizados no passeio. Diante desses pontos de referência, os alunos explicavam aos professores quais eram os seus significados e depois registravam aquele momento com os recursos que dispunham (fotografia e vídeo), ou seja, relato verbal para a composição de um registro efetuado por meio de um texto coletivo, complementado por desenhos. Estipulou-se uma data (30 de agosto de 2006) e fez-se a visita com a duração de boa parte do período vespertino, ou seja, das 13:00 as 15:00 hs. Os alunos foram os guias e teve-se a oportunidade de, a partir do que fora determinado pela história-roteiro, realizar essa etapa da pesquisa de campo, onde se confirmou, dentre outras coisas, a já percebida “potencialidade” da Padaria do Olavo como tema gerador.

A comunidade do entorno teve uma grande atuação não só nessa, como também nas demais intervenções efetuadas fora da escola, participando das ações nas visitas pelo bairro no que diz respeito ao apoio logístico oferecido – cessão de água e lanche – assim como no que tange ao cuidado para com as crianças, ao ajudarem a na manutenção da organização das caminhadas. Também se classifica como providencial a participação dos alunos do 6º ano, turma “C”, que, com a mesma importância que a comunidade, estiveram presentes nessa visitas, colaborando na organização das caminhadas ajudando a conduzir as crianças menores.

Feita a incursão inicial pelo bairro, na retomada das aulas, iniciou-se a discussão a respeito dos acontecimentos inerentes àquela aula diferente. Os alunos manifestaram suas opiniões a respeito dos fatos constatados, mostrando bastante interesse por esse tipo de atividade. Nesse momento foi possível pôr em prática alguns dos pressupostos teóricos levantados por Lerner, no que diz respeito à reprovação dos mecanismos de escolarização

³⁷ Segundo Lerner traduzindo Chavalard, seria a transferência do que se aprende na escola para as práticas sociais dos alunos (2002, p. 35).

proponentes de uma justaposição de atividades sem conexão, pois, no contexto descrito as crianças vivenciam a oportunidade de acesso a um trabalho duradouro o suficiente, a ponto de permitindo-lhes a resolução de problemas potencialmente desafiantes³⁸, na medida em que passam a estabelecer relações entre diferentes situações e saberes consolidados do que aprenderam; permitindo assim sua reutilização e evitando o parcelamento das práticas de leitura e escrita, oportunizando aos alunos a reconstrução do sentido do que se lê e escreve (Ibidem, p. 23). Em seguida, os professores colocaram na lousa o tema gerador para juntos analisarem as possibilidades suscitadas pelo mesmo. Surgiram elementos para além dos aparentemente observados numa visão superficial do tema. As conexões entre os assuntos foram estabelecidas e os alunos, partindo da simples identificação dos produtos postos à venda na padaria, aprofundaram seus olhares chegando à análise da parca condição social dos seus pais em seus estados de origem, obrigados sem outra opção, a reescreverem as suas identidades, agora na condição performática de retirantes. Chegou-se a esse ponto após discutirmos as condições de vida dos estados nordestinos citados pelos alunos como sendo os dos seus pais. Conversamos sobre a profissão de cada um deles, questionando se na terra de onde eles vieram exerciam a mesma profissão. Foi dada a incumbência aos alunos de perguntarem a seus pais sobre esse ponto e aí os depoimentos foram surgindo. Algumas experiências foram relatadas pelos alunos, traçando um perfil não muito favorável de suas condições de vida.

À medida que, as ações aconteciam e criavam-se os instrumentos de ensino, a postura da professora colaboradora “Z” mudava, tornando-se cada vez mais aberta às novas propostas e, inclusive, passando a ser um sujeito ativo no encadeamento e elaboração dos novos recursos surgidos no desenrolar da pesquisa. Sua colaboração foi de vital importância para o sucesso do trabalho durante a fase inicial, onde se deu a implantação de todas as ações fundantes, essenciais para o prosseguimento da pesquisa e assim, foram se mediando experiências compartilhadas de ensino entre o professor-pesquisador e a professora colaboradora Z.

No decorrer das atividades percebia-se que a sintonia aumentava, tanto dos alunos em relação às propostas de aquisição dos conhecimentos escolares, quanto da professora colaboradora “Z”. Em virtude do envolvimento da professora “Z” vir crescendo cada vez mais com o desenrolar de todo o processo, em nível pessoal houveram por conseguinte, mudanças

³⁸ Podemos citar, por exemplo, a dificuldade que os alunos tinham em entender as atividades de alfabetização propostas em sala de aula que levaram a turma à situação de iminente fracasso escolar, fato gerador, por conseguinte, da presente pesquisa.

na perspectiva de profissional da educação. Em um de seus depoimentos – outubro de 2006 – após a aplicação de um dos instrumentos de ensino (Colagens Alfabetizadoras) é notória essa transformação.

Numa de suas colocações após o término das muitas atividades realizadas, a professora colaboradora “Z” começa a tecer uma análise sobre a experiência de vivenciar as práticas de alfabetização dentro daquele contexto particular criado naquela turma em especial, fazendo o seguinte comentário ao término das atividades:

- ... agora, nós estamos fazendo uma colagem...é recortando os produtos que tem na padaria, com tudo que tem dentro da música, estão recortando e fazendo uma colagem.. E depois nós vamos colocar tudo no portfólio, essa atividade. Em cima desses produtos, que já vêm com o preço, nós já vamos trabalhando também a matemática. Eu já vou comentar sobre preço, o mais caro o mais barato, o que dá pra comprar, o que não dá. O que tem na casa deles, o que não tem. Tudo dentro da realidade deles. Também se tratando das outras matérias, nós vamos entrar com Ciências, saúde... Dentro das Ciências vamos ver os produtos, seus derivados; de onde vêm. Onde vive esse animal. De onde vêm esses produtos, qual região. Onde tem mais, onde tem menos. De que é feito tal produto. Então tudo isso vai entrando em todas as matérias,vão interagindo todas as matérias. Esse trabalho vai interagir no global. Dentro desses produtos nós vamos trabalhar as regiões, ver as raízes dos alunos, dos pais. Se esse produto vem do Nordeste, do Sudeste, do Centro-Oeste; onde é fabricado. Então com tudo isso nós vamos cultivar as raízes deles, dos pais, dos avós, os costumes. História, Geografia, Estudos Sociais³⁹, Matemática, Português; tudo vai entrar nessa nossa atividade. O que começou com um projeto, um processo de alfabetização, está passando a ser um projeto de conhecimento, de leitura do mundo, não é! Então, está sendo legal por isso. Nós estamos agrupando tudo, o todo e está dando muito certo.

³⁹ Ao citar Estudos Sociais, a professora “Z” transmite reflexos de sua escolarização. Tal constatação admite-se indicar sinais de que o processo de escolarização vivido pela professora reflete-se nas suas práticas pedagógicas, pois, na medida em que se deparou com uma situação extrema – iminência de um fracasso generalizado da turma na qual atuava –, esboçou uma reação inicial de resistência às possíveis alternativas que fugissem ao padrão tradicional de ensino (método tradicional de alfabetização – fônico), já que tais alternativas apresentavam como elementos essenciais no ato de ensinar e aprender, um número considerável de práticas fundadas na dialogicidade. Como o elemento “Estudos Sociais” é oriundo de um contexto sócio-histórico onde prevaleciam os “mandos” do regime militar (décadas de 1960, 1970 e começo da década de 1980), o professor acirrava em suas práticas pedagógicas um “*modus operandi*” onde **o ler e escrever era fundado em relações não dialógicas entre alunos e professores.**

O depoimento da professora colaboradora “Z” confirma a hipótese anteriormente aventada de que uma transformação em relação as suas perspectivas pessoais e profissionais aconteceu. Ao rever as imagens desse depoimento⁴⁰, observa-se uma clara mudança na postura da professora que, inicialmente, se mostrava atrelada exclusivamente aos recursos oferecidos pelo método tradicional e com o transcorrer das atividades, passa a expressar todo um gestual de satisfação e motivação para a continuação do trabalho.

Na primeira fase de avaliação dos resultados preliminares acontecida em novembro de 2006, acata-se como relevante o depoimento da Coordenadora Pedagógica, prof^a “D”, ao avaliar o desenvolvimento de leitura e escrita após a implementação das primeiras ações pedagógicas:

A 1ª “B” é que está sendo assim, o nosso grande desafio. No último bate-papo que tive com a professora da classe, a gente já percebe que aqueles alunos que eram pré-silábicos, já estão bem mais avançados, já estão dando um retorno dentro dessas atividades que estão sendo desenvolvidas.

A partir desse momento as ações prosseguiram e mais atividades de ensino foram desenvolvidos, sempre dentro da perspectiva dos Jogos de Construção, fazendo dos mesmos, desde as primeiras ações da presente pesquisa, o elo entre os elementos diretamente voltados aos objetivos requisitados pelo processo de escolarização, inerente àqueles atores e os componentes lúdicos imanentes ao universo infantil; entendendo-se tal universo em analogia com a proposta de Paulo Freire (2003, p. 87), quando se refere ao “universo temático” onde se realizava a investigação a respeito do sentido ou não, representado por todo o conhecimento requerido pela escola junto ao “povo” – no presente caso os “alunos”. Segundo Corazza (2003, p.11), recorrendo a Paulo Freire, “o pensamento e linguagem do povo, assim como dos educadores, não existem num vazio, nem num tempo a-histórico”. Baseado nesse pressuposto, anuído como fundante na presente experiência, empregou-se um esforço para que os significantes advindos dos saberes vividos e trazidos por essas crianças caminhassem em coadunação com os conhecimentos propostos pelo processo de alfabetização a que vinham sendo submetidas. O processo acontecia em meio a idas e vindas pedagógicas, os temas geradores iam abrindo espaço para algumas palavras geradoras deles emergidas, das quais a professora regente lançava mão para dar continuidade ao processo de alfabetização no tocante ao conhecimento e contato necessários à apreensão dos códigos alfabéticos.

⁴⁰ DVD anexado ao material enviado que registrou os principais eventos da pesquisa, sejam esses os instrumentos de ensino e depoimentos dos participantes – alunos, professoras e coordenadora.

Como exemplo desse momento da pesquisa, pode-se destacar a palavra “padaria”. O seu desmembramento enquanto palavra geradora foi proposto pela professora colaboradora “Z”, fazendo com que turma sugerisse algumas representações gráficas possíveis a partir da mesma, gerando palavras como: pai, daria, para, pai e etc. A professora conduzia mediando as ações e partindo da intervenção direta dos alunos. Houve a criação da segunda palavra geradora, “alegria” e o processo se repetiu tendo como resultado palavras como: lia, lei, raia e etc. A professora também propôs aos alunos a montagem de uma lista dos produtos encontrados na padaria, não obstante já ter-se falado sobre esses produtos em uma etapa anterior. Nesse momento os alunos identificaram pão, manteiga, ovo, salame, azeite, ovo, etc.. Esses produtos passaram a compor uma lista de produtos da padaria elaborada pelas crianças. Percebendo-se que os eventos anteriores (construção da história-roteiro e o passeio pelo bairro) serviram de motivação para que os alunos despertassem um interesse maior pelos assuntos relacionados à aprendizagem de leitura e escrita, procurou-se assegurar o vínculo iniciado com esses objetivos. Para tanto, de imediato, buscou-se nos elementos da cultura popular infantil presentes na comunidade pesquisada, subsídios que pudessem, pelo menos a princípio, assegurar uma maior proximidade desses alunos para com os conhecimentos propostos pelo processo de alfabetização. Elegeram-se as **rodas cantadas e lengalengas**⁴¹, por – dentre as outras formas de manifestações da cultura corporal infantil – estarem presentes com maior regularidade no cotidiano das comunidades escolar e local.

⁴¹ Cantilenas ou peça oratória onde as crianças repetem alguns pequenos versos em forma de narrativas descritivas do cotidiano atual ou referentes a um fato histórico culturalmente marcado, retratando parte das tradições populares. À medida que as crianças cantam ou narram os versos, gesticulam repetidamente. O gestual muitas vezes interpreta o que é descrito pela narrativa ou canto entoado, mas não necessariamente. São executadas em duplas, trios, quartetos ou com um maior número de componentes. Algumas lengalengas traduzem a incorporação de elementos modais e/ou palavras estrangeiras que, em contato com as nossas, por meio de uma interpretação infantil, formam novos vocabulários e vocábulos. Ao pé da letra, como anteriormente dissemos, os dicionários traduzem a palavra lengalenga como conversa, narrativa ou peça de oratória enfadonha e monótona; ladainha ou cantilenas. Talvez pelo caráter repetitivo desse tipo de brincadeira, se tenha atribuído a nomenclatura de lengalenga. O primeiro registro conhecido do nome *lengalenga*, data de 1789 no Dicionário da Língua Portuguesa, escrito por Antonio de Moraes Silva, natural do Rio de Janeiro, onde traduz a palavra como um vocábulo expressivo, por meio do qual uma narrativa enfadonha, seja de adultos ou crianças, repete-se por muitas vezes. Tal registro está atrelado a origem etimológica da palavra. No município de Cubatão, observa-se tal manifestação como de grande incidência entre as brincadeiras praticadas nos horários livres das crianças, tanto na escola (no recreio, pátio, idas e vindas ao banheiro, intervalo das aulas e etc.) como em suas comunidades. Tal fato nos leva a inferir que essa manifestação lúdica seja de grande relevância na cultura corporal infantil e, por conseguinte, julgamos fazer parte da cultura patrimonial da região. Em função disso, não poderíamos deixar de registrar essa manifestação em nosso referencial, lembrando também que com as ressignificações feitas a partir da mesma, muito da realidade sócio-cultural das nossas alunas e alunos vem à tona, oportunizando discussões aprofundadas sobre os vários aspectos de suas vidas. As “ladainhas” das lengalengas podem trazer em seu cerne indícios das necessidades mais emergentes das crianças que as proferem. Cabe-nos, enquanto professores, tematizá-las construindo espaços junto aos alunos onde essas questões possam ser revistas, aprofundadas e discutidas; no sentido da busca de uma solução para os problemas que a elas subjazem.

A construção desses instrumentos se deu da seguinte forma: num primeiro momento, para a elaboração da roda cantada, eu sugeri que traduzíssemos o que tínhamos feito de diferente nas aulas por meio de uma brincadeira de roda. Os alunos responderam a sugestão dizendo que podíamos contar a história do nosso passeio pelo bairro. Acatada a sugestão eu e a professora colaboradora “Z”, no papel de escribas, transcrevíamos o texto para ser cantado durante a brincadeira. O passeio de reconhecimento do caminho feito pelos alunos de suas casas a escola, serviu de tema para a **roda cantada**. O resultado dessa primeira parte foi o texto que se segue:

Conhecendo o bairro

Cheio de alegria

Eu descí a rua e encontrei a padaria

Foi muito bom

Deu pra descansar

Mas você não sabe o que eu encontrei por lá.

Num segundo momento, para a construção da **lengalenga**, sugerimos, eu e a professora colaboradora “Z” que os alunos pesquisassem na padaria do Olavo e outras padarias as quais tivessem acesso, todos os produtos que compunham as respectivas listas de vendas.

A lista dos produtos encontrados, tendo a própria padaria como eixo, serviu de tema para a **lengalenga**, nos dando o seguinte resultado:

Lá na padaria tinha, tinha, tinha

Pão, manteiga, ovo e mortadela

Lá na padaria tinha, tinha, tinha

Queijo, presunto, doce, mussarela

Lá na padaria tinha, tinha, tinha

Refrigerante, salame e leite

Lá na padaria tinha, tinha, tinha

Café, suco, danone e azeite.

Como resultado final, para a execução da brincadeira, tivemos a fusão da roda cantada com a lengalenga.

A construção desse instrumento de ensino foi conjunta. Todas as crianças tiveram ciência de que desde o desmembramento do tema gerador “**Padaria do Olavo**” até a finalização da roda cantada e lengalenga propriamente dita, que a sua participação foi de essencial importância para que a evolução acontecesse. A partir desse momento admite-se que

as barreiras entre o objeto de ensino (aquisição de competências leitora e escritora por meio dos trâmites comuns de alfabetização) e o sujeito da aprendizagem (os alunos) começaram a diminuir e a sensação de *estranheza* em relação aos conhecimentos propostos em sala de aula que até então vinha sendo uma das barreiras à apropriação dos saberes escolares mínimos para aquisição das competências anteriormente citadas, ou seja, de leitura e escrita, começa a diminuir num paulatino, porém eficaz processo de diluição.

Em se tratando dos aspectos voltados diretamente às competências leitora e escritora, observa-se que as atividades de ensino propostas foram de importância fundamental para que os alunos comessem a compreender a escrita como representação da língua falada. Segundo Ferreiro, num primeiro nível, a criança espera que a escrita represente unicamente os objetos e personagens dos quais se fala, desejando que o conteúdo referencial da mensagem esteja representado, porém a mensagem enquanto forma lingüística não (1999, p. 160). Entende-se essa interpretação feita a priori pela criança como um dos problemas a serem superados para a apreensão das competências leitora e escritora. Entretanto, quando se propicia uma experiência onde é dada uma maior ênfase à realidade local – como referência da história de vida dos alunos construída a cada observação dos aspectos do seu cotidiano (bairro, ruas, estabelecimentos comerciais, cultura lúdica local, cultura corporal, etc.) – constói-se um modo de resolver o conflito gerador da dificuldade de aprendizagem, trazendo para a atividade toda matização ou o cenário da referida ação.

Ressalta-se que a construção dos instrumentos de ensino sob a forma de jogos de construção foi conjunta. Todas as crianças tiveram ciência de que desde o desmembramento do tema gerador “Padaria do Olavo”, até a finalização da roda cantada e da lengalenga propriamente dita, a sua participação foi de essencial importância para o acontecimento da evolução. A partir dos eventos descritos, julga-se que as barreiras entre o objeto de ensino (ler e escrever) e o sujeito da aprendizagem (os alunos) começaram a diminuir. A reboque, a sensação de estranheza em relação aos conhecimentos propostos em sala de aula que vinham constituindo uma grande barreira à apropriação dos saberes mínimos exigidos pela escola enquanto instituição para aquisição das competências leitora e escritora começou a diminuir, num paulatino, porém eficaz processo de diluição.

A aproximação dos elementos comuns aos alunos e que compunham o seu “letramento social”⁴² do que propunha a escola em nível de conhecimento que deve ser aprendido, passou a ser um facilitador para o embrião do novo olhar fecundado a partir das ações realizadas.

⁴² É como Lerner (2002) classifica todo o conhecimento adquirido pela criança durante o seu contato com o mundo letrado que o cerca em seu cotidiano.

Após os meses de agosto e setembro, alguns resultados já começaram a aparecer no que diz respeito a aquisição de competências leitora e escritora. Os alunos encontravam nas aulas de Educação Física o espaço para realização das suas atividades dentro da cultura corporal, onde se incorporavam práticas estreitamente ligadas à aquisição de competências leitora e escritora. Novos elementos da cultura lúdica (como por exemplo: o jogo de dominós, pegas-pegas e jogos da memória) iam sendo ressignificados⁴³ e inseridos no cotidiano de escolarização sob a forma de instrumentos de ensino. Todos eram trazidos para as aulas de Educação Física e também para os demais horários de permanência em sala de aula, onde passavam a ser incorporados às atividades pedagógicas diárias, muitas vezes extrapolando os horários normais de atividades dirigidas, estendendo-se para os momentos não formais vividos dentro da escola (recreio, tempo livre, nos pátios, etc.) e também em seus locais de lazer situados para além dos muros da escola (em casa, na rua, na casa de parentes, etc.).

Numas das intervenções feitas, foram trazidas para a sala de aula alguns anúncios de supermercado, onde, em meio a um grande jogo de montagem, procuravam-se os elementos que tinham a possibilidade de pertencer à lista de produtos encontrados na padaria e construíamos, por meio de colagens, jogos da memória com inúmeros tipos de combinações. Mais um elemento da cultura lúdica infantil foi ressignificado e utilizado como instrumento de ensino dentro de um grande jogo da memória, no qual os alunos utilizavam, além da memorização por associação, habilidades de leitura e, por conseguinte, de escrita, enriquecendo os seu repertório lingüístico. Pode-se exemplificar mostrando uma das descrições feitas por dois alunos que tentavam, por meio do jogo da memória, mostrar a um colega como se configurava a ação de escrever a palavra “**presunto**” que fazia parte dos produtos apontados como os comercializados na padaria. A atividade foi montada da seguinte forma: dividiu-se a turma em grupos heterogêneos em se tratando de fase de desenvolvimento de apropriação da leitura e da escrita; cada grupo era composto por alunos que se encontravam nas hipóteses pré-silábica, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética; dentro de uma dinâmica de “jogo da memória” acordada anteriormente entre professores e alunos, foram estabelecidas as regras da brincadeira; os alunos tinham a incumbência da prestação de uma ajuda recíproca, levando em conta os níveis individuais de entendimento; os professores (de Educação Física e prof^a. colaboradora) circulavam por todas as mesas prestando auxílio a todos os alunos. Há que se destacar o depoimento da professora

⁴³ Nessa ressignificação ainda há uma participação muito incisiva dos professores, porém o espaço para a intervenção dos alunos durante essas ressignificações era totalmente respeitado, acatando-se uma atitude de parceria na construção dos novos conhecimentos e aquisição de antigos caminhos para as novas resoluções dos problemas encontrado no percurso dialogístico.

colaboradora “Z”, professora substituta responsável pela turma do início do trabalho (agosto) até meados de outubro. A professora diz:

“ Então, agora eles estão fazendo uma colagem, recortando os produtos que tem na padaria com tudo que tem dentro da música. E depois vamos colocar tudo no portfólio, essa atividade. Em cima desses produtos que já vêm com o preço, nós já vamos trabalhando também matemática. Então eu já vou começar a comentar sobre os preços, o mais cara o mais barato, o quê dá pra comprar o que não dá. O quê tem na casa deles, o quê não tem. Tudo dentro da realidade deles. Tratando das outras matérias, nós vamos entrar com Ciências, saúde. Vamos ver os produtos, seus derivados. Onde vive esse animal. De onde vêm esses produtos, qual região, onde tem mais, onde tem menos. Então tudo isso vai entrando em todas as matérias, vão interagindo todas as matérias. Esse trabalho vai interagir no global. Dentro desses produtos nós vamos trabalhar as regiões, ver as raízes dos alunos, dos pais. Se esse produto vem do Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste; onde é fabricado. Cultivar as raízes deles, dos pais, dos avós, os costumes. História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Português; tudo vai nessa atividade. O quê começou com um projeto, um processo de alfabetização, está passando a ser um projeto de conhecimento, de leitura do mundo. Tá sendo legal por isso. Nós estamos agrupando tudo, o todo está dando muito certo.”

Tomou-se, por exemplo, a situação de um dos grupos: os alunos “S” e “J” tentavam fazer com que o aluno “V” entendesse o significado da palavra e a associasse à figura situada entre outras tantas as quais ele tinha acesso. Após a identificação, em uma outra etapa, o aluno “V” tinha um tempo para memorizar os códigos gráficos que compunham a palavra e, em seguida, os reproduziam através da escrita. À medida que as dificuldades apareciam, os dois alunos que por hora monitoravam àquela atividade, intervinham auxiliando ao companheiro. Esse momento foi muito significativo para a pesquisa, pois, a partir do mesmo, percebeu-se o nível de evolução dentro do processo de escolarização que a turma havia dado. Outra atividade que também foi aplicada propiciava um contato direto com as letras do alfabeto e, a partir daí, a construção de palavras. Eram distribuídas várias revistas de onde os alunos tinham de recortar as letras das palavras que compunham a letra das palavras contidas nas cartelas dos jogos da memória. Essas atividades eram realizadas sob a forma de **“jogos de construção”**.

Até esse momento da pesquisa dados suficientes foram reunidos para se poder observar na prática o que foi teorizado na revisão de literatura, no que se refere aos jogos de construção. Tanto no tocante à transposição didática conforme dissemos nesse texto anteriormente, como na atribuição de sentido ao que se pretende ensinar, os jogos de construção com a sua excepcional característica de se encontrar, segundo Piaget “uma forma fronteira ligando os jogos às condutas não-lúdicas” (1990, p. 144). Entendendo os conteúdos da alfabetização como condutas não-lúdicas, pode-se inferir que o jogo de construção interveio junto às crianças da turma pesquisada para dar conta de libertá-los de um conflito presente, ou seja, a não apreensão do que se propunha enquanto atividade de alfabetização, libertando o eu por meio de uma solução de compensação⁴⁴ (1990, p. 191).

Alguns depoimentos dos alunos proferidos nas entrevistas deixaram claro que o ato de ler e escrever eram considerados como atividades não-lúdicas. Pode-se destacar o depoimento do aluno “J”. Questionado sobre como se aprende a ler e a escrever o aluno respondeu:

“Na lousa, sentado. Sentado a gente se concentra e na lousa a professora está escrevendo e a gente vai escrevendo no caderno.”

Do mesmo modo, o aluno “J”, 8 anos, quando questionado sobre como considerava o ato de aprender a ler e escrever, respondeu:

“Na lousa, sentado. Sentado a gente se concentra e na lousa a professora está escrevendo e a gente vai escrevendo no caderno.”

Essas constatações nos encaminharam às inferências sobre influência dos jogos de construção na evolução dos alunos em relação à aquisição de competências leitora escritora, já que mesmo sem perceber, as soluções para as dificuldades de alfabetização encontradas anteriormente na pesquisa, vieram por meio dessa releitura das atividades de trabalho, analisando que o jogo, nessas atividades não-lúdicas, começaria por assim dizer com a intervenção de motivos, pelo menos a priori, não encerrados na ação inicial, caracterizando-se pelo papel de motivos acrescidos (Ibidem, p. 192). Mesmo com a dificuldade apontada por Piaget de se determinar o que seriam esses supramotivos lúdicos, em função de nem toda conduta de motivos polivalentes e consecutivos, seja por esse motivo uma conduta lúdica (Ibid. loc. cit.); na presente pesquisa podem-se citar algumas atividades de ensino realizadas tais como: passeio pelo bairro, montagem das rodas cantadas, montagem das lengalengas, os jogos da memória, etc., onde atividades não-lúdicas – identificadas como tal pelos alunos em

⁴⁴ Nesse caso, a transformação das dificuldades na alfabetização em situações-problema resolvíveis, à medida que eram feitos os analogismos a cada atividade nova de ensino, tanto ligada às características do contexto local, quanto às construídas em sala de aula durante a pesquisa.

seus depoimentos – passam a exercer um caráter lúdico facilitando, pelo menos no presente episódio, a aprendizagem. Observa-se que nesse processo, mesmo não tendo consciência de como as atividades lúdicas e as não-lúdicas vão ganhando proximidade, as crianças em algumas falas descrevem certa ligação de ambas. Como exemplo, se pode citar a resposta da aluna “L” de 8 anos, quando questionada se no momento em que se estava fazendo as brincadeiras ela aprendia a ler e a escrever ela estava brincando mesmo ou fazendo uma coisa muito séria, obteve-se a seguinte resposta: “*Coisa muito séria, mas brincando*”.

Entende-se que essas ações onde todos os alunos e professores participavam dando um novo sentido para o que se propunha em nível de alfabetização até então na instituição, de um modo geral, engendraram uma evolução em relação à situação precedente à pesquisa. Também se concebe que tal progresso refletia-se não só nos alunos, mas também nos professores no que diz respeito à transformação de suas práticas, partindo das experiências que começaram a ser vividas junto aos alunos a partir desse trabalho.

Há que se destacar o depoimento da professora colaboradora “Z”, professora colaboradora responsável pela turma no início da experiência, segunda quinzena de agosto de 2006, até meados de outubro do mesmo ano. Após substancial melhora do desempenho dos alunos no tocante às questões de alfabetização ela nos diz:

“... então agora eles estão fazendo uma colagem, recortando os produtos que tem na padaria com tudo que tem dentro da música. E depois vamos colocar tudo no portfólio, essa atividade. Em cima desses produtos que já vêm com preço, nós já vamos começar a comentar sobre os preços, o mais caro, o mais barato, o que dá pra comprar o que não dá, o que tem na casa deles o que não tem. Tudo dentro da realidade deles. Tratando das outras matérias, nós vamos entrar nas ciências na parte de saúde. Vamos ver os produtos e seus derivados. Onde vive esse animal que deu origem a esse produto. De onde vêm esses produtos, qual região, onde tem mais, onde tem menos. Então tudo isso vai entrando em todas as matérias, vão interagindo todas as matérias. Esse trabalho vai interagir no global. Dentro desses produtos nós vamos trabalhar as regiões, ver as raízes dos alunos, dos pais. Se esse produto vem do Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste; onde é fabricado. Cultivar as raízes deles, dos pais, dos avós, os costumes. História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Português; tudo isso vai nessa atividade. O que começou com um projeto, um processo de alfabetização, está passando a ser um projeto de conhecimento, de leitura de mundo. Tá sendo legal por isso. Nós estamos agrupando tudo, o todo está dando muito certo.”

Após esse depoimento, podemos constatar uma mudança de postura em relação à forma de trabalhar a alfabetização. De fato, a realização profissional aparece como um ponto de estímulo que não pode passar em branco. Pelo que se pôde aferir, decerto existem aspectos do presente depoimento muito pontuais no tocante a transformação da professora em relação ao ato de ensinar a ler e escrever especificamente no contexto onde fora realizada a pesquisa.

Uma das provas dessa mudança admite-se estar presente na sua fala quando no contexto inicial da pesquisa. Não obstante a não recusar-se a trabalhar do jeito que eu lhe propusera, deixou bem claro que iria trabalhar de um modo próprio. Segundo suas próprias palavras “... *quero ajuda sim, mas trabalharei do meu jeito que eu sei, da maneira tradicional mesmo, com os meus recursos, sem muitas invenções. Farei do jeito que eu sei fazer*”.

Dando prosseguimento às ações, durante o trabalho com as palavras geradoras, foram explorados alguns gêneros textuais dentre eles a poesia. Porém, para iniciar trabalho de tal natureza, achamos por bem começar com as possibilidades de transformação das palavras e aumento do vocabulário dos alunos por meio das rimas. Para cada palavra geradora buscava-se encontrar muitas outras palavras que rimavam com a mesma. Para que os alunos identificassem como funcionava o conceito de rima e toda a sua dinâmica, resolvemos colocá-los em contato com os textos que deixavam isso bem claro. Escolhemos algumas músicas e pequenas poesias para que eles identificassem as terminações das palavras que caracterizavam as rimas propriamente ditas. Esse princípio foi usado na elaboração das rodas cantadas e das lengalengas, onde as palavras sugeridas pelos alunos foram organizadas de maneira que estrofes fossem montadas seguindo a métrica de construção das letras musicadas. Esse momento dos trabalhos, sucedendo ao anteriormente mencionado, no qual a professora em depoimento a professora descreve as estratégias das quais lançou mão junto aos alunos em consonância com o professor pesquisador, tornou-se muito rico não só no sentido de apresentar outros caminhos para a aprendizagem da leitura e da escrita, como também no sentido de pôr a disposição dos alunos materiais escritos variados. Aliado a isso, as situações de contato com vários gêneros textuais possibilitou aos alunos que fizessem inferências fundadas nesses conhecimentos (LERNER, 2002, p. 41). Ao construírem as músicas conjuntamente com os professores, assim como ao descobrirem a dinâmica de funcionamento das rimas, tendo todo o espaço de experimentação necessária, permitiram que “no curso dessas atividades fossem apresentados problemas que as levaram a descobrir novas características da língua escrita e a se familiarizarem com o ato de escrita, antes de saberem escrever no sentido convencional do termo” (Ibidem, loc. cit.).

Em abril de 2007, construímos um jogo chamado “**pega-pega rima**” que implicava a seguinte dinâmica de funcionamento: várias tarjetas com palavras relacionadas com o contexto de aprendizagem explorado foram confeccionadas em sala de aula num exercício conjunto, professores e alunos, sendo que a sugestão das palavras foi dada somente pelos alunos explorando o tema gerador vigente (nesse caso específico a “**padaria**”); as palavras foram capturadas da roda cantada da padaria, acrescentadas de algumas outras sugeridas tanto pelos alunos quanto pelos professores; os alunos foram divididos em duplas e foram confeccionadas pequenas tarjetas com as palavras para serem distribuídas entre as duplas; assim feito, cada dupla tinha a função de identificar as palavras distribuídas, lançando mão dos conhecimentos próprios ou consultando o dicionário para identificar os respectivos significados e, logo após, construindo, logo após, as possíveis rimas correspondentes; depois de analisadas as palavras e suas rimas inscritas em tarjetas distintas, todos se dirigiam ao pátio para conhecer e por em prática a proposta do jogo “**pega-pega rima**”; dispostas sobre duas mesas posicionadas em uma das extremidades do espaço utilizado para a realização da brincadeira, ficavam as tarjetas viradas de maneira a esconder as palavras nelas escritas; os professores se posicionavam com blocos de anotações para o registro das rimas que seriam feitas, pois tinham a responsabilidade de registrar as rimas compostas pelos alunos; um dos alunos era eleito pelos companheiros como o pegador com a função de perseguir os companheiros até pegá-los com um simples toque em quaisquer partes do corpo; não havia local onde os “*perseguidos*” pudessem estar a salvo; quando um aluno era pego tinha que ir à mesa onde estavam as tarjetas que continham as palavras, desvirar uma delas e em seguida dirigir-se à mesa onde estavam os professores, chegando lá tinham que dizer uma palavra que rimasse com a palavra escrita na tarjeta para que fossem salvos e continuassem a brincar livremente. Ao fim da atividade as palavras foram registradas e levadas para as próximas atividades realizadas pela professora regente. Essa atividade nos fez observar dois importantes aspectos: o primeiro foi que naquele momento específico, com àquela classe específica e no específico contexto, essa brincadeira despertou nos alunos um substancial interesse pelo aumento do seu repertório vocabular, fato que ajudou substancialmente nas construções textuais aplicadas posteriormente; em segundo lugar, não obstante os alunos não enxergarem nessa atividade da cultura corporal uma estreita ligação com que lhes era proposto em nível de escolarização – mais especificamente na produção textual – e, categoricamente afirmarem um total desvínculo entre uma coisa e outra (em entrevistas feitas posteriormente), para nós ficou

claro que a contextualização do que se pretendia ao nível de expectativa de aprendizagem, pelo menos na situação particular dessa turma, à medida que se aproximava dos componentes cotidianos dos alunos, do seu contexto local e dos elementos específicos de sua cultura corporal infantil, produzia-se um ambiente propício para a apreensão de determinados conhecimentos de importância capital para a aquisição das competências leitora e escritora. Outro instrumento importante criado em maio de 2007 foi o “**dominó das rimas**” que aconteceu na seqüência do pega-pega rima. Essa atividade, como todas as outras, também foi desenvolvida sob forma de jogos de construção, aproveitando o vocabulário construído na atividade anterior acrescida de outras palavras sugeridas pela professora regente e pelas situações contextuais acontecidas durante o processo. A lógica de funcionamento do jogo era a mesma do jogo de dominó comercialmente conhecido, com um agravante de trabalharmos as rimas em vez de números. Nessa atividade específica algumas configurações foram observadas, merecendo um especial destaque. Em um dado momento o nível de interação vivido entre os alunos passava ultrapassava o campo da ludologia e o da apropriação pura e simples da gramaticidade inerente às atividades. Determinadas formas de ajuda recíproca foram sendo vivenciadas e os espaços para outro tipo de discussões, tais como perder ou ganhar o jogo; para que serviriam essas construções de rimas dentro da vida de cada um deles; o quê era ou não na vida deles com essas apropriações; a importância da presença da poesia na vida do ser humano, seus possíveis benefícios; qual era a importância desses conhecimentos, como estavam representados e se esses conhecimentos encontravam legitimação no seu contexto local.

Ainda em maio de 2007, iniciamos o trabalho com o segundo tema gerador: a farmácia. A estratégia utilizada no primeiro tema gerador (**Padaria do Olavo**) foi repetida, ou seja, desmembramos as possibilidades de escrita do tema gerador **farmácia**, sendo que de uma maneira mais avançada no que diz respeito a anterior, em função dos alunos já estarem em um nível de construção de leitura e escrita mais avançado. Foi sugerida mais uma visita à farmácia – já que tinham feito a primeira em conjunto na aula passeio – e, ao fazê-la, cada um tinha a incumbência de registrar os produtos que existiam na farmácia. Em sala de aula, para a elaboração da roda cantada da farmácia, pedimos aos alunos que dissessem quais eram os produtos encontrados na farmácia. Após os alunos identificarem todos os produtos encontrados na farmácia e todos serem registrados na lousa, partiu-se para a montagem da música da roda cantada propriamente dita, juntamente com o encaixe da letra segundo os registros dos produtos indicados naquele momento pelos alunos. Como aconteceu na música

da farmácia, a roda cantada teve o acréscimo da lengalenga. Obtivemos a seguinte roda cantada e lengalenga:

Roda cantada

*Na farmácia tem ô lelê, tem remédio tem ô lalá
 Tem shampoo, pra lavar e uma rodada pra melhorar
 Fralda tem, pro neném, uma chupeta e talquinho também
 Se eu estou doente ô lelê, se eu estou com febre eu vou lá
 Pra tomar, injeção e logo logo eu fico bom
 E depois de descansar, volto pra casa para brincar*

Lengalenga

*Sabão, escova de dente, creme de cabelo, repelente
 Pasta de dente, curativo, esmalte, mamadeira, preservativo
 Gel, mel, pomada, algodão, água oxigenada e sabão
 Acetona, tylenol, xarope, aspirina e vodol*

Também em maio de 2007 trabalhamos com outra possibilidade de jogo de construção, na seqüência do que vínhamos fazendo até então. O jogo foi intitulado como: **“Pacotinhos das surpresas”**. Sua dinâmica de funcionamento se dava da seguinte forma: foi utilizada a letra da roda cantada da **farmácia** para a realização das etapas do jogo; primeiramente a letra da música foi escrita, palavra por palavra, em pequenos pedaços de cartolina; em seguida, dividimos – os professores – a música da farmácia em 6 partes:

1. *Na farmácia tem ô lelê, tem remédio tem ô lalá*
2. *Tem shampoo, pra lavar e uma rodada pra melhorar*
3. *Fralda tem, pro neném, uma chupeta e talquinho também*
4. *Se eu estou doente ô lelê, se eu estou com febre eu vou lá*
5. *Pra tomar, injeção e logo logo eu fico bom*
6. *E depois de descansar, volto pra casa para brincar*

Seis também era o número de grupos em que a turma se dividiu; a letra da roda cantada foi escrita por inteiro numa folha de papel pardo e fixada na lousa como referência; também foram escritas as seis partes compondo os grupos de palavras; foi distribuído para cada grupo uma folha de sulfite com números que variavam do 1 ao 6, juntamente com pacotinhos que, correspondendo a uma determinada frase, continham as letras para que os alunos do respectivo grupo construíssem as frases correspondentes ao número do seu grupo; no transcorrer da atividade, a coordenadora pedagógica pôde intervir nas situações de construção das hipóteses de estruturação da escrita, onde alguns alunos apresentavam dificuldades. Nessa atividade, conforme citado, tivemos uma participação direta da coordenadora pedagógica.

Essa foi mais uma situação de jogo de construção voltado para as competências leitora e escritora, assim como se vivenciou nas rodas cantadas e nas lengalengas. Encontrar a resolução do pequeno enigma das letras da música que se encaixaram para formar as palavras, das palavras às frases e das frases à palavra música, aproxima-se de um tipo próprio de situação didática chamado por Brosseau *apud* Lerner (1986) de “ ‘a-didática porque propicia o encontro dos alunos com um problema que devem resolver por si mesmos, funcionando de tal modo que o professor não explica o que sabe” (2002, p. 80), pelo menos nos momentos até que se esgotem as tentativas feitas pelos alunos de resolver o problema, fato que torna possível estimular o aluno a criar não só um projeto próprio, mas também a mobilização do desejo de aprender de forma independente do desejo do professor (Ibidem, loc. cit.).

Em junho de 2007, iniciamos o trabalho do nosso terceiro tema gerador, “**O Açougue**”. Assim como nos outros dois temas geradores, nesse caso também começamos desmembrando as possibilidades que a palavra nos suscitava. Foi feita uma pesquisa em casa, no açougue local e no supermercado, para se identificar o que era vendido como produto, além das informações que os alunos forneceram. Da pesquisa feita em casa, os alunos trouxeram algumas informações sobre preços e à diversidade de mercadorias encontradas em cada açougue pesquisado. Nesse momento da pesquisa a organização dos procedimentos foi feita pelos próprios alunos que, de uma maneira bem mais autônoma, já propunham como efetuar o desmembramento do tema gerador e das palavras e subtemas geradores – se é que se pode dizer – que foram surgindo com o desenrolar da experiência. Também foi dos alunos a idéia de montar uma lista de uma churrascada, aproveitando que para tal elaboração, os ingredientes comumente encontrados no açougue eram de essencial importância. A professora LP sugeriu que se fizesse uma lista conjunta (alunos e mães) para a confecção de uma

feijoada. Nessa tarefa os alunos acompanharam as respectivas mães até o supermercado e/ou o açougue para que lá fosse feito um levantamento sobre os preços dos ingredientes encontrados que compunham a lista da feijoada, sendo priorizados os aspectos que envolviam o tema gerador açougue. Todas essas questões foram trazidas à sala de aula e discutidas durante pelo menos quatro aulas. Passando o período de discussão e análise do material pesquisado, partiu-se para a elaboração da roda cantada. Os alunos intitularam como sendo “**Açougue malucão**”, por identificarem, quando na discussão sobre os desdobramentos do tema gerador, a presença de elementos curiosos sendo vendidos dentro de um açougue completamente estranhos aos produtos que supostamente deveriam compor a especificidade comercial desse estabelecimento. A roda cantada assim foi elaborada:

*É no açougue que eu vou comprar
 As coisas gostosas prá me alimentar
 Agora eu vou dizer, tudinho sem esconder
 O quê vende lá no açougue eu vou mostrar pra você
 Carne moída, salsicha, hambúrguer
 Peito de frango, corococó
 Contrafilé, coxão duro, coxão mole
 Coxa e sobrecoxa no bole bole
 Tem alcatra, tem picanha
 Tem lagarto e músculo, tem cupim
 Lingüicinha gostosinha, tudo de montão assim
 De porco chuleta, lombo e pernil
 Coelho, cabrito para quem não viu
 Miúdo de boi, de porco, tudo no corte
 Fígado, pra ficar forte
 Tem bastante, coração, de frango pequeno
 De boi grandão
 Que engraçado, tem batata e tem carvão
 Eu acho que esse açougue é malucão.*

Em junho de 2007 a professora colaboradora LP retornou de sua licença maternidade, encontrando a turma num processo de aprendizagem mais avançado. Porém, sem o menor vínculo com o que vinha acontecendo em nível de ações para a aprendizagem e sem conhecer

de perto a realidade dos alunos e seu contexto, tivemos de nos encontrar por várias vezes no contra-turno para que eu pudesse colocá-la a par dos acontecimentos ocorridos durante esse período em que esteve afastada, o que, aliás, a colocou como uma “estrangeira” dentro de todo o processo. Na verdade, ela teve de iniciar o seu trabalho com a turma naquele momento, logo, tudo era novidade, inclusive o curto tempo disponível para que desse conta dos problemas vigentes e os que possivelmente surgiriam. Não havia garantias de que ela se adaptaria à dinâmica de funcionamento pedagógico da turma, ou mesmo se os alunos entrariam em sintonia com suas propostas. A única coisa com a qual, pelo menos em hipótese, podíamos – os alunos e eu – contar, era com o aparente comprometimento passional que ela demonstrava. No trabalho à parte que fizemos eu e a professora colaboradora “LP”, pudemos conferir os perfis dos alunos captados pelas impressões dela própria em comparação com os relatórios das outras professoras que passaram pela turma, além das impressões da coordenadora pedagógica e das minhas próprias. Foram disponibilizados para a professora colaboradora “LP” todo o material de acompanhamento das experiências por meio de filmes; fotos; jogos construídos e suas dinâmicas de funcionamento e estratégias de elaboração; relatórios de avaliação diagnóstica; impressões particulares das professoras recolhidas em conversas acontecidas durante a realização das intervenções feitas, à medida que eram construídos desenvolvidas as atividades de ensino; anotações de campo feitas pelo professor pesquisador; depoimentos gravados pela coordenadora; conversas informais acontecidas nos intervalos ou na sala dos professores entre o professor pesquisador e a professora colaboradora “LP”; diálogos realizados na sala de “bate papo” do MSN, quando do não encontro pessoal na escola; correspondência via e-mail.

Após essa troca essencial para que a professora colaboradora “LP” fosse inserida nos trabalhos, ao começo do mês de julho ela me entregou o seu primeiro relatório contendo não só as impressões pessoais a respeito da turma, como também uma atividade de registro por meio de mapas, onde as atividades de construção de competência leitora e escritora puderam ser avaliadas, fazendo com que ela obtivesse uma posição real em relação ao nível de alfabetização. Segue um recorte trazido da transcrição por ela feita que dialogam com o meu trabalho:

“... com os dados das frases dos alunos montamos uma lista com os lugares onde os alunos passavam e definimos quantos alunos passavam em cada local. Depois fizemos a interpretação desses dados por meio de observação e registro no caderno. Organizamos os dados em tabelas separando os lugares por número de pessoas que passam por eles. Ao final, cada um construiu seu mapa mostrando o trajeto que faz de

casa até a escola. Para minha surpresa o resultado foi muito significativo. Os alunos construíram mapas muito bons! Durante todo o tempo eles mostraram-se interessados e participativos, até aqueles que possuem mais dificuldade, pois todos sabiam do que estávamos falando. O tema da aula era real para eles, fazia total sentido! Foi aí que compreendi que quando se trabalha a partir da realidade do aluno o resultado é melhor... Separei a turma em três grupos e pedi que dois grupos montassem a música da farmácia e aos que ainda não estavam alfabetizados pedi que utilizassem o alfabeto móvel para depois registrar o tema “churrascada”...todos executaram a tarefa mostrando interesse e grande vontade de acertar, já que tudo parecia uma brincadeira... o resultado foi bom pela troca que ocorreu entre os alunos que trabalharam de forma coletiva... a maioria dos alunos realizaram-no com sucesso, porém, os alunos que possuíam mais dificuldade ficaram inseguros em colocar no papel o que sabiam, precisando assim do meu auxílio para executar as tarefas”.

O depoimento da professora coloca a perspectiva lúdica dentro da alfabetização de um modo bem acentuado. Quando cita, por exemplo, “...todos executaram a tarefa mostrando interesse e grande vontade de acertar, já que tudo parecia uma brincadeira...”, incide diretamente no ponto em que anteriormente se mencionou na supramotivação lúdica como elemento aproximador do as atividades de alfabetização, a priori não-lúdicas da grande brincadeira estimulante que os fazia avançar na realização da situação-problema, nesse caso o registro das situações que envolviam o tema proposto pela professora, “a churrascada”. Pesquisar os ingredientes da churrascada, associá-los com os elementos que apareciam na letra da música do açougue malucão, elaborada pelos alunos em conjunto com os professores, construindo formas de interpretação da música à medida que a coreografia da música era montada, foram algumas das atividades acontecidas que podem ter colaborado para o grande jogo de resolução do problema proposto pela professora que, segundo o que se pode interpretar, deu uma nova perspectiva às aulas daquela turma.

3.7. Procedimentos metodológicos

Ao longo de 15 meses de um extensivo trabalho várias experiências práticas em forma de atividade foram vivenciadas, tanto no ambiente interno quanto externo à escola. A começar pela apresentação do problema de iminente fracasso escolar levantado pela coordenação e a

professora regente substituta, chegando às elaborações conjuntas – alunos e professores – dos instrumentos de ensino sob forma de **Jogos de Construção**, um trabalho de campo realizado em meio a inúmeras dificuldades configuradas ao longo da experiência. A princípio se teve total apoio da coordenação, inclusive sendo a instância escolar que suscitou a minha ajuda, caracterizando, inclusive, um ambiente de pesquisa em conformidade com a metodologia da pesquisa-ação. Todavia, pode-se elencar como dificuldade a mudança de postura da coordenadora, a partir do segundo semestre do ano de 2007. À medida que o trabalho feito junto à turma pesquisada ia delineando uma forma particular didático-metodológica para a apreensão dos conhecimentos escolares propostos sob forma de conteúdos e que as experiências começaram a repercutir no cotidiano escolar como um sucesso contestador aos métodos utilizados até então pela coordenação, a referida personagem (coordenadora pedagógica) começou um trabalho contrário às alternativas que, até então, vinham sendo proposta pela pesquisa. A partir desse evento houve um aumento considerável nas dificuldades que se vinha enfrentando. Não obstante ter sido um fato inexplicável é inegável a sua influência no andamento da pesquisa, já que a interação com esse setor da escola tinha sua importância dentro da almejada aquisição das competências leitora e escritora. Contudo, a total anuência da direção foi vital para que se pudesse dar continuidade à presente pesquisa e manter certo equilíbrio dentro da relação pesquisa-instituição.

Observou-se o incômodo desse rompimento para com os métodos propostos pela coordenação como um reflexo da autonomia crescente promovida pelo trabalho realizado presente na evolução dos alunos dentro da apreensão de conhecimentos.

A partir do início da pesquisa todos os eventos acontecidos eram registrados e discutidos com as professoras. Primeiramente registraram-se passo a passo todas as aulas onde atuávamos em conjunto eu (o professor pesquisador) e a professora regente. Para tanto se utilizaram as minhas anotações de campo; filmagens; registros dos alunos; avaliações diagnósticas; conversas informais com alunos e professoras regentes; avaliação dos instrumentos de ensino criados por professoras regentes colaboradoras de outras turmas e da professora colaboradora de português do Ciclo II que compartilhava o horário de trabalho, em função da mesma, ao observar uma mudança nas práticas realizadas com aquela turma, ter demonstrado interesse me procurando para saber sobre a dinâmica de funcionamento daquele processo.

Em seguida trabalhou-se com o total de três entrevistas formais ao longo da pesquisa, todas dentro dos pressupostos teóricos do método clínico (DEVAL, 2002). O intervalo entre cada entrevista teve uma oscilação variando de 4 a 5 meses. Ressalta-se o fato de uma das

entrevistas, a segunda, não estar programada. Entretanto, um evento reivindicatório acontecido por iniciativa dos próprios alunos acabou por criar a necessidade de uma averiguação mais profunda por minha parte, já que o motivo gerador do impasse dizia respeito a não concordância com a proposta de ensino de uma das professoras substitutas.

As outras duas entrevistas serviram como avaliação da aquisição das competências leitora e escritora e da influência das brincadeiras e jogos dentro desse processo, além de também avaliarem o desenvolvimento cognitivo global antes, durante e depois da implantação dos jogos de construção nas aulas de Educação Física.

Dando prosseguimento, passou-se a outra etapa onde, com o material produzido, foi feita uma leitura crítica criteriosa no tangente à relevância encontrada em cada constatação em acordo com o exposto pelos alunos em seus relatos. A partir da análise dos dados coletados, elaborou-se uma interpretação e discussão do processo vivido, ressaltando que todos os acontecimentos vivenciados no período de realização da pesquisa foram acumulando elementos para a construção das mesmas. Cabe a observação de que a análise qualitativa dos dados da presente pesquisa não perseguiu a “prova” de uma teoria pré-estabelecida procurando o ajuste dos elementos encontrados a mesma, mas sim uma relação entre a teoria e dados, sem a fixidez dos dados pela teoria (VIANA, 2003, p.98).

3.8. Interpretação e discussão do processo vivido

3.8.1. Ambiência de exame dos dados

Ao iniciar-se a pesquisa, pareceu claro o distanciamento da proposta de alfabetização da instituição para com os referenciais locais dos alunos. Após uma ampla revisão no projeto político pedagógico da escola, lócus da investigação, não foram encontradas conexões com os elementos da cultura local, criando, ao que se entende, um abismo entre o aluno enquanto sujeito do conhecimento e os saberes propostos pela escola como objeto. Conforme foi constatado os conteúdos escolares, mesmos os da parte diversificada⁴⁵ mostravam-se por demais afastados da versão social não-escolar de letramento – de propriedade dos alunos, adquirida ao longo de suas existências e experiências culturais no cotidiano local e familiar –,

⁴⁵ Tomando por base, nesse caso específico, os escritos contidos no Artigo 26 da lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação: Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população com a qual se atua.

fato que levantou suspeitas tanto no tangente à equipe docente quanto a equipe diretiva da instituição, no sentido de deixarem passar em branco, na ocasião da elaboração do projeto político-pedagógico, a oportunidade de ajustamento dos saberes propostos pelo currículo escolar à dinâmica dos fenômenos culturais da população escolar (Lerner, 2002, p. 35).

O projeto político-pedagógico também se mostrava voltado para ações baseadas, em sua maioria, para exercícios de repetição com o objetivo de alfabetizar, não contemplando os elementos da cultura lúdica nessa jornada, dando margem a interpretação de que a instituição estivesse lidando com crianças estranhas ao “brincar”. A luz do referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa, a repetição, como recurso de aprendizagem na escola, tem grande importância de um ponto de vista funcional, pois forma hábitos; porém, sem ser utilizada como jogo tem pouco sentido para a criança (MACEDO, 1995, p. 6), simplesmente levando-a a uma automação na execução das tarefas escolares que, mesmo sendo necessária, não é suficiente em si mesma. Entende-se que as crianças têm de fato que dominar as letras, os números, as ciências; porém, esses elementos por serem abstratos podem ser não tão atraentes para elas, chegando a muitas situações como algo nada atraente. Uma vez que ela possa pensar e tratar tais conhecimentos como algo lúdico ou autotélico, faz mais sentido para a própria criança estar na escola e compartilhar das proposituras inerentes a tal instituição (Ibidem, p.7). O lúdico em forma de jogo pode ser capaz preencher na criança, por exemplo, a momentânea falta de competência ou formação para compreender determinado assunto, pois nesse mesmo lúdico ou jogo ela pode encontrar a resposta, ainda que provisória, para perguntas que não saiba responder (Ibid. p. 9).

Tomando-se por base a investigação supracitada e compreendendo-se os elementos da cultura lúdica infantil como parte importante do patrimônio cultural local, já que os atores propulsores do nosso objeto de estudo eram crianças na performance de alunos, elegeu-se o primeiro ponto de interpretação e discussão do processo , ou seja: ***Influência das brincadeiras na escolarização.***

Foi realizada uma investigação pelo bairro proposta por mim, onde foi priorizada tanto a familiarização com os aspectos locais, quanto a observação mais apurada a respeito das atividades ligadas à cultura corporal infantil. Na verdade buscava-se uma potencialidade em quaisquer elementos presentes no meio social dos alunos para torná-los, pelo menos em tese, instrumentos de conexão entre o conhecimento oficial proposto pela escolarização – aquisição de competências leitora e escritora – e todo aporte cultural presente no mundo extra-escolar.

Com as atividades utilizadas, a história roteiro e a aula passeio, foi iniciado um movimento contrário ao vivido até então pela escola no tocante ao uso dos referenciais para o

ensino da leitura e da escrita. Pela primeira vez, para aqueles alunos, depois de passados sete meses de aulas, alguma coisa do seu universo cultural local começava a circular dentro da escola, lugar até o presente momento de acesso complexo a eles próprios (os alunos), exigindo muitas decodificações estranhas a seu cotidiano, criando talvez por assim analisar, senão a principal, pelo menos uma das grandes barreiras ao estabelecimento do vínculo inicial para com o objeto do conhecimento.

Funcionando sob uma lógica que se classifica como *apartheid sócio-institucional da loco-cultura discente*⁴⁶, observou-se uma série de ações nas tentativas de alfabetização das quais a escola pesquisada lançava mão em seu cotidiano de escolarização, centradas num tipo de sonorização que não dialogava com o universo cultural local do aluno, sendo para o mesmo, segundo dados obtidos em conversas informais, em outras palavras, desprovidas de significado. Os registros das aulas pontuavam com muita clareza uma exacerbada preocupação com o ato de ler e/ou escrever num sentido muito mais aproximado à prestação de contas⁴⁷ sem concomitância com a exploração interpretativa do texto.

Acata-se ser a leitura um ato fundado pela construção do significado e que o mesmo conduz à escolha da informação visual, cabendo à criança dentro desse processo – o de aprendizagem da leitura – a capacidade de reelaborar ao mesmo tempo o sistema de escrita e a linguagem que escreve (Ibidem, 2002, p. 40).

Ao ser estabelecido um vínculo da proposta de escolarização com os signos presentes, pelo menos em parte, no dia a dia dos alunos, após se ter conferido *in loco* essa importante presença, a construção dos significantes educacionais⁴⁸ passou a dar sinais de melhora, saindo rapidamente (cerca de um mês) do estado de um prevalente fracasso, para um momento de *mobilidade apreensora crescente*⁴⁹. Ao se conversar com os alunos sobre esse momento de propositura dos conhecimentos a grande maioria parecia estar muito estimulada com a nova oportunidade de descoberta do potencial leitor e escritor de cada um. As **“rodas cantadas”**

⁴⁶ Diz-se da segregação não só do currículo escolar como também da proposta pedagógica, dos elementos que compõem a cultura discente, sendo esse resultado de todo contexto cultural local e familiar construtor do sujeito representado no ambiente escolar pelo aluno.

⁴⁷ Nesse caso reporta-se ao fenômeno avaliativo que classificamos como **“Síndrome sarespiana”**, dizendo respeito ao verdadeiro alvoroço provocado por essa avaliação – SARESP: Sistema de avaliação da rede estadual de São Paulo –, acatada pela coordenadora pedagógica e repassada sob o cunho de um verdadeiro **“terrorismo pedagógico”**, onde a hipervalorização quantitativa (em nível de resultado meritocrático homogeneizante), prevalecia sobre quaisquer possibilidades de trabalho significativo realizado com os alunos. Em outras palavras: parava-se tudo o que se estivesse fazendo em nível de escolarização pertinente, focando-se todas as aulas durante um período de dois ou três meses na “preparação” para o SARESP. Enfim, o medo de uma exposição das deficiências, suplantava e muito o comprometimento para com a construção de um espaço legitimador das vozes dos alunos e, portanto, de uma educação de qualidade.

⁴⁸ Entendendo como tais todas as aprendizagens propostas dentro do processo de escolarização oficial.

⁴⁹ Diz-se da predisponência para apreensão de novos conhecimentos propostos.

podem ser classificadas como o primeiro tipo de brincadeira e também o principal junto às **lengalengas**. Ao se referir ao ato de ler e escrever os alunos, em sua maioria, remeteram-se a esse tipo de brincadeira como uma maneira mais divertida de trabalhar a coisa séria – no caso ler e escrever, já que encaravam essa atividade como sendo diferenciada, exigindo de quem se disponibilizasse a fazê-lo, um tipo de concentração mais formal onde não cabia espaço para se brincar.

Escolheu-se a resposta dada por uma das alunas, durante entrevista realizada durante a pesquisa de campo, como forma de ilustração à questão aqui levantada em se tratando da **influência das brincadeiras na escolarização** enquanto discussão inicial.

Questionada se algum jogo daqueles feitos em sala de aula ajudou a gente a ler ou não, a aluna “S” respondeu:

“... A gente gosta de fazer com a música porque a gente aprende, canta e brinca também. Dá pra fazer tudo com uma música só. Então eu gosto muito porque a gente aprende a ler, escrever e também a gente brinca...”

Mesmo em meio a um tom contra-sensual no montante das respostas, quando, ora as crianças afirmavam que para aprender tinha-se de fazê-lo sentado e copiando da lousa, ora afirmando que brincando também conseguiam aprender; o importante é constatar uma mudança radical de comportamento em relação ao diálogo com os conhecimentos propostos.

Mais próximos às realidades dos educandos e às atividades lúdicas, os conhecimentos propostos pela escola pareceram ganhar “alma” no sentido de essência, vida, mobilizando esquemas atrativos antes descartados. Não se tem dúvida de que antes de ganhar esse novo aspecto, um entrave relacional entre o sujeito e o objeto do conhecimento estava posto, fato que, se não figurou como principal motivo do eminente fracasso no processo de alfabetização, pelo menos tem sua importância configurada como de grande relevância na situação analisada.

Conforme dito anteriormente, a aproximação dos elementos do contexto local e da cultura corporal infantil aos conteúdos propostos estreitou a relação entre o que estava posto como conhecimento oficialmente reconhecido e os sujeitos da educação. Há que observar-se uma peculiaridade nesse estreitamento, ou seja, toda a manobra de aproximação acontecia sob a perspectiva do **“Jogo de Construção”**. Na verdade, essa tipologia de jogo, estando entre o jogo sensório-motor e o jogo simbólico (PIAGET, 1990, p. 143) representou uma nova possibilidade dentro das aulas, no sentido de promover alternativas de inter-ação entre os sujeitos e o objeto de aprendizagem. Tal fato continuou a encaminhar a interpretação e

discussão do processo, seja este *“a influência dos jogos elaborados em sala de aula na construção das competências leitora e escritora”*.

Ao se iniciar o trabalho de pesquisa de campo, tomou-se como dinâmica de ação a construção conjunta de vários jogos que variavam de acordo com as situações de aquisição de competências leitora e escritora naturalmente promovidas a cada nova aula. Nesse cenário, os jogos de construção foram adquirindo uma importância capital, pois subsidiavam as ações de apreensão de conhecimentos. Em virtude da rápida evolução dos alunos – no sentido de apropriação dos conteúdos propostos – construiu-se empiricamente uma hipótese de os alunos estarem estruturando um novo olhar em relação ao entendimento do ato de aprender; pensando-se que agora, em meio às apreensões de leitura e escrita por meio dos jogos de construção, todos os atores envolvidos começassem a interpretar esse ato como uma atividade lúdica. Um considerável engano ao vislumbrar-se “todos os atores” como parâmetro de abrangência. Não obstante se estar lidando com jogos de construção nessa situação de aprendizagem, algumas crianças declararam, em falas retiradas das entrevistas, não reconhecer que o ato de aprender a ler e escrever pudesse ter qualquer ligação com as condutas lúdicas; ao contrário, estaria esse ato atrelado a um sério trabalho disciplinado por formatações relacionadas a posturas, tipos específicos de atenção, comportamento e etc.. Pode-se claramente constatar tais posições nas falas das entrevistas abaixo, quando feitas as perguntas, obtendo-se as seguintes respostas:

- Aluno “J”, 8 anos

Questionado sobre como se aprende a ler e a escrever o aluno respondeu:

Na lousa, sentado. Sentado a gente se concentra e na lousa a professora está escrevendo e a gente vai escrevendo no caderno.

- Aluna “T”, 9 anos

Questionada sobre poder aprender a ler e a escrever brincando.

Só copiando da lousa e do livro. Brincando não aprende a ler e a escrever.

- Aluna “S”, 8 anos

Questionada sobre poder aprender a ler e a escrever só copiando do livro e da lousa ou brincando.

Eu acho, copiando da lousa. Quando a gente brinca a gente não aprende a ler e a escrever.

Por não ser de se esperar, esse fato causou estranheza, pois a nova situação de aprendizagem e inter-relação vivida em sala de aula sinalizava para outro tipo de inferência

conforme já se disse anteriormente. Porém e felizmente observou-se outro viés interpretativo por parte dos alunos em relação à influência dos jogos na aquisição das competências leitora e escritora, ou seja, que tanto brincando (forma particular de traduzir os jogos de construção pelos alunos) quanto de forma tradicional (sentado, copiando a lição da lousa em carteiras enfileiradas), poder-se-ia aprender a ler e escrever. Decerto tal fala não caracteriza por completo o desvínculo da ótica tradicional de concepção do ato de aprendizagem do conhecimento proposto na escola, por meio de um ensino alheio às alternativas lúdicas. Entretanto, o simples fato dos alunos diagnosticarem a presença e a importância (no sentido de se aprender melhor, de um modo mais leve e pertinente às realidades dos atores participantes) desses elementos dentro do processo, como se verá a seguir, acredita-se, possa sinalizar uma importante mudança em relação à interpretação que os mesmos passaram a fazer da escola como propositora de conhecimentos novos a serem apreendidos.

Parece-nos que os alunos, com muita clareza e uma linguagem própria, apropriaram-se de definições muito próximas dos escritos de Piaget quando o autor, ao fechar a sua fala a respeito dos “jogos de construção”, nos diz que os mesmos são uma forma de ligação entre os jogos e as condutas não-lúdicas, situando-se em plano diferenciado aos outros tipos de jogos, ou seja, sendo uma forma fronteira de manifestação entre as práticas lúdicas e as atividades de trabalho (Ibidem, p. 144).

Corroborando os supra-escritos, valer-se-á de alguns depoimentos retirados da entrevista III transcrita nos anexos...

Ao se perguntar sobre as formas de aprender a ler e escrever obteve-se as seguintes respostas:

- Aluna “L V”, 8 anos

Questionada sobre quem a ensinou a ler e a escrever, a aluna respondeu:

A professora e o professor de Educação Física

Questionei sobre como eu a havia ensinado, obtendo a seguinte resposta:

As brincadeiras que o senhor fazia. O pega-pega... esqueci o nome...

Questionei se quando a gente estava fazendo as brincadeiras e ela aprendia a ler e a escrever ela estava brincando mesmo ou fazendo coisa séria.

Coisa muito séria, mas brincando.

Nesse momento observa-se uma dicotomia no entendimento das hipóteses de como se aprende a ler. Essa configuração nos leva à inferência de que anteriormente às brincadeiras na sala de aula, a interpretação da aprendizagem por parte dos alunos era completamente

dissonante aos seus conceitos de aprendizagem socialmente construídos. Pode-se ousar em dizer do não reconhecimento dos seus elementos da cultura corporal, cultura local e familiar como elementos provenientes de saberes, por não terem vindo do que se configura oficialmente como local para a construção e apreensão dos mesmos, em outras palavras: a escola.

Continuando as entrevistas:

- Aluno “A”, 8 anos

Questionado sobre sua interpretação sobre a maneira se pode aprender a ler: se sentado aprendendo a lição na lousa ou brincando.

Brincando, lendo o livro, com a professora, juntando as palavras na sala de aula...

Questionado se alguma vez aprendeu a ler brincando.

Aprendi no pega-pega rima com o professor Cesar e com a professora “G”. A gente quando era pego, pegava uma plaquinha, olhava, lia, aí, pegava outra palavra na mente e juntava pra ver se rimava. O professor via e falava se rimou ou não. Aí dava para a professora escrever o nome da pessoa e a rima que a pessoa fez.

Questionado se havia alguma atividade dentro da sala de aula alguma atividade diferente que o ajudaram a ler e escrever, tirando as atividades da lousa.

Sim. As brincadeiras que a gente fazia para ler e escrever. Os alunos da classe que não sabiam ler. Tipo: a criança não sabia, os outros sabiam, a professora mandava corrigir a lição para os outros copiarem. Fazer a brincadeira para escrever a palavra.

Questionado sobre quais foram.

Era de colagem. Ela pegava e lia a história e aí a gente recortava, embaralhava e colava os nomes no papel.

Questionado sobre qual era a brincadeira.

Tinha outras brincadeiras, a gente lia as histórias, mandava desenhar os espaços (para os quadrinhos), depois mandava copiar no caderno. E pra gente copiar alguma coisa da lousa, a gente precisa ler a palavra, olhar pra ficar na mente e escrever do jeito que está na lousa. Ou senão no ditado, a professora ditava e a gente pensava. Tipo jogo: “j” com “o”, fica Jo e “g” com “o”, fica “go”, jogo. Aí juntava a palavra e formava no papel ou senão no caderno.

- Aluna “T”, 8 anos

Questionada sobre alguma brincadeira em sala de aula que a tivesse ajudado a aprender a ler e a escrever.

Teve. A do açougue. Ajudou um pouco a ler e um pouco a escrever.

Questionada se teve mais alguma que a ajudou, respondeu:

Tem algumas: a da padaria e a da farmácia.

Entende-se, por hora, esgotar-se a discussão dos processos até agora citados, concluindo que ficou posta uma mudança na relação entre uma boa parte dos alunos (nesse caso a maioria) e a alfabetização propriamente dita, haja vista o constatado mediante aos depoimentos, onde afirmam ter havido uma estreita relação entre o que aprenderam e as brincadeiras construídas em aula. Dessa forma partir-se-á para uma outra importante discussão e interpretação do processo acontecido nessa pesquisa, identificado como **A Construção da autonomia.**

Trabalhar dentro de uma perspectiva metodológica fundada na pesquisa-ação crítico-colaborativa pressupõe, segundo Franco (2005), um ambiente onde a pesquisa é desencadeada pela busca de transformação solicitada pelo grupo pesquisado, sendo alicerçada por um pensamento crítico coletivo visando à emancipação dos sujeitos e das condições consideradas **opressivas** pelo grupo (p.485). Tendo esse esclarecimento a respeito de tais condicionantes, identificou-se em um dos eventos vivenciados durante a pesquisa de campo – classificado como uma situação de insurgência – o aparecimento das principais características da pesquisa-ação crítico-colaborativa, segundo a conceituação dessa metodologia anteriormente descrita.

Em dado momento, numa das muitas trocas docentes acontecidas durante o período de trabalho de campo (de agosto de 2006 a meados de dezembro de 2007), os alunos, por iniciativa própria, resolveram não compactuar com a situação de ensino proposta pela professora substituta.

Todos se reuniram e convocaram o professor-pesquisador e a antiga professora para uma conversa, onde relataram uma insatisfação crescente para com a atual professora substituta, reivindicando também uma conversa direta com a diretora.

Essa conversa aconteceu e todo o problema foi exposto. A situação conflituosa se deu a partir do momento em que a professora passou a obrigá-los a fazer determinadas tarefas, os colocando em situação de aprendizagem inferior ao estágio ao qual já haviam atingido, ou seja, de uma alfabetização crescente onde a produção e leitura de pequenos textos já faziam parte da rotina vivida em sala de aula.

Após o evento acontecido, os alunos foram convocados para uma entrevista, onde perguntas a respeito dos “porquês” motivadores daquele movimento puderam ser feitas,

esclarecendo assim toda situação reivindicatória, resultado de uma autonomia crescente que começava a dar manifestações de relativa força.

No que diz respeito à discussão promovida nessa entrevista, pode-se destacar os seguintes relatos:

- Questionados a respeito do motivo pelo qual eles tinham promovido aquela reunião, obteve-se a seguinte resposta:

- Aluna “F”

É que ela está passando “da”, “de”, “di”, “do”, “du”, “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”...

Questionados sobre quem era.

A professora “R”. Respondem todos os alunos.

Questionados sobre o porquê dela ter optado por aquele tipo de lição.

Não ela era da outra turma lá no Guarujá, da outra escola. Ela fica passando isso pra gente, “ba”, “be”....a, e, i, o, u...

Questionados sobre o quê achavam disso.

Ah, chato! Por que a gente está na 2ª série e não na primeira.

Questionados sobre qual atitude eles tomaram.

Avisamos a diretora, a professora e ao professor.

Questionados sobre quais conteúdos queriam aprender.

Ah outras coisas! Escrever lição do livro, fazer textos... outra coisa, sem ser a mesma lição. Fazer perguntas ...

ela só passa isso daqui todo dia... mostrando o caderno com exercícios das famílias silábicas.

Questionados sobre se achavam pouco aquele conteúdo.

A gente não está na primeira série para ela passar isso... o aluno “N” intervém: ela passa aqui professor (mostrando o caderno) coisinha de continha, de sílaba, de letras...

Olha o quê ela mandou fazer, aluna “S”, isso... apontando para um desenho de um animal.

A aluna “F” diz:

Oh! O diretor deu o livro não sei pra que. Ela não está usando...

Mediante a tais respostas de caráter reivindicatório pode-se inferir que o sentido de cidadania esteve presente de maneira marcante no cotidiano escolar desses alunos. Pensa-se, a

partir das construções coletivas iniciadas com primeiro instrumento de ensino – *história roteiro* –, indo até a montagem do livro em quadrinhos, ter-se criado espaços de autonomia onde, ao discutirem como solucionar os impasses acontecidos em meio às brincadeiras e jogos construídos, os alunos experimentavam a sensação de edificação do seu momento histórico, acomodando em experiências de aprendizagem, as bases identitárias do sujeito escolar em processo de autoconstrução.

Acolher aos amigos com maior dificuldade, dividir as vitórias e os pequenos fracassos acontecidos na articulação das brincadeiras com os conteúdos propostos, manter um revezamento de auxílio ao outro para além das preferências pessoais; enxerga-se também como um dos importantes fatores na geração dos esquemas de comportamento desencadeadores de uma consciência cidadã coletiva, mesmo que se tenha de considerá-la um tanto incipiente.

Outro momento de relevância foi a constatação da insatisfação no que se refere às constantes mudanças de professores ocorridas durante o período letivo. Ao serem questionados sobre essa situação uma das alunas intervém dizendo:

Eu não gosto de ficar toda hora trocando de professora. Eu não gosto de ficar com a professora substituta. Eu queria ficar com a minha professora verdadeira.

Tal manifestação nos leva a pensar sobre a dificuldade de criação de um referencial de aprendizagem dentro de um ambiente tão novo quanto incompreensível para a criança como a escola o é, pelo menos a princípio. Entende-se que essas trocas mexiam de uma maneira profunda e complexa com o desempenho da turma. Contudo, observou-se nessa última manifestação, permeada de um tom tão queixoso quanto reivindicatório, o reforço do que se ousa chamar de *pequeno-grande ato de ruptura para com a lógica de reificação do eu*⁵⁰.

Encerra-se essa última discussão, observando-a como um elo tradutor de uma das importantes vertentes nas quais se configuram os resultados auferidos durante a realização da presente pesquisa, sendo discutidos e conferidos a partir dos escritos que se seguem.

Levando em consideração que as atividades didáticas desenvolvidas na presente pesquisa de forma intencional ou não, tiveram a propriedade da transformação do que se propunha em nível de alfabetização – visto pelas crianças como atividades não-lúdicas (depoimentos) – em atividades lúdicas por meio dos jogos de construção e as situações-

⁵⁰ Termo nosso para descrever as atitudes acontecidas no cotidiano escolar, onde o aluno busca várias formas de negação às imposições imobilistas engendradas pela escola como processo de cooptação da criança para a civilidade. Não se posicionar de maneira ordenada na fila, ficar sempre um tempo a mais fora da sala de aula após as idas ao banheiro e/ou recreio, buscar formas de subverter as regras das brincadeiras propostas pelos professores; são formas de resistência encontradas pelas crianças para manifestar sua inconformidade para com o *status quo* escolar.

problema trazidas em seu bojo, pode-se inferir que, após uma análise de cada uma das atividades todas estavam, de uma maneira ou de outra inseridas nas características das situações-problema indicadas por Astolfi (1997) *apud* Neira, como se pode observar em alguns exemplos que se seguem.

Quando o autor nos fala que o “o estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permita ao aluno formular hipóteses” (ASTOLFI *apud* NEIRA, 2002, p. 224) pode-se exemplificar um momento semelhante quando, ao iniciar-se a pesquisa, após a visita pelo bairro pedimos para que os alunos trabalhassem montando palavras com os produtos existentes na *Padaria do Olavo*, cujos mesmos foram identificados por meio de uma pesquisa individual feita por incentivo dos professores. Ainda nessa direção vivenciaram-se outras situações como a pesquisa dos produtos da farmácia, do açougue e dos ingredientes necessários para elaborar tanto uma feijoada quanto uma churrascada; todas situações-problema “organizadas em torno da resolução de um obstáculo previamente bem identificado” (Ibidem, loc. cit.), ou seja, a construção de um repertório de palavras para a montagem das rodas cantadas, lengalengas, das músicas e do cardápio para a realização da churrascada e da feijoada, todas essas tarefas em concomitância com as atividades para aquisição das competências leitora e escritora. Obtiveram-se também momentos em que a “antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precederam a busca efetiva da solução, fazendo parte do jogo o ‘risco’ assumido por cada um” (Ibidem, loc. cit.), podendo-se citar todos os momentos em que a situação-problema era proposta, após a aplicação das duas primeiras atividades didáticas, ou seja, a *História-roteiro e Aula Passeio*. Por fim o retorno reflexivo no auxílio dos alunos à conscientização das estratégias por eles aplicadas de forma heurística, transformando-as em procedimentos prontos a serem aplicados na análise e resolução das próximas situações-problemas (Ibidem, p. 225) foi também um caminho experimentado pelos alunos ao aplicar-se a última atividade didática da pesquisa, ou seja, o “*Livro em quadrinhos*”.

3.8.2. *Discussão dos resultados*

Ao se discutir alguns dos resultados obtidos, atenta-se para o detalhe de que a utilização dos jogos de construção como recurso didático para o ensino das práticas de leitura e escrita, elaborando atividades, ações e estratégias a partir dos mesmos, foi uma maneira de se trabalhar a disciplina de Educação Física na alfabetização desmistificado assim os pseudo-conceitos que insistem em situar em pólos opostos as atividades intelectuais das atividades

físicas. Tais afirmações, além de não levar em conta que no processo de aprendizagem estão presentes as dimensões afetivas, emocionais e socioculturais, também atribuem à Educação Física uma exclusiva preocupação com os aspectos motores (MELLO, 1998, p. 50). Refutando essa conceituação, pode-se, de maneira definitiva, utilizar a afirmação de Piaget e Inhelder, que ao examinando a questão da inteligência, fazem a seguinte colocação, “a inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real” (1995, p. 30). Ademais, nas aulas de Educação Física existe uma potencialidade de recursos somente encontrados no espaço ocupado pela disciplina. Tais recursos citam-se: os amplos espaços utilizados em geral para a realização das atividades, os equipamentos e materiais didáticos com suas especificidades, determinado tipo de roupas ou uniformes apropriados às atividades, espaço garantido para uma maior interação entre os alunos onde o contato corporal, as conversas, a cooperação mútua têm o seu espaço garantido, à medida que uma situação de jogo é solicitada (MATTOS; NEIRA, 2002, p. 36).

Com efeito, percebe-se o jogo e a brincadeira como de importância fulcral dentro do processo de aprendizagem nas turmas de alfabetização, já que esse tipo de atividade trás como precedentes em seu bojo recursos cognitivos como memória, discriminação visual e auditiva, noção espacial, ou seja, elementos que desenvolvem as capacidades necessárias para que se domine a língua escrita (Ibidem, loc. cit.).

Quanto à evolução do jogo, Piaget discorre que “o jogo evolui por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (1990, p.118). Observa-se nessa afirmação um suporte suficientemente acolhedor para a interpretação dos resultados na aprendizagem e ensino acontecidos na presente pesquisa. Tornou-se nítido que a partir do momento em que houve a aplicação das novas intervenções didáticas pautadas nos jogos de construção, a tensão provocada nos alunos pela situação de fracasso vivida até o momento da mudança diminuíra. Em se tratando de desenvolvimento cognitivo, a **assimilação** acontecia por um caminho não convencional, e uma **apreensão** incrivelmente mais rápida dos conhecimentos propostos como resposta aos desafios colocados sob forma de jogos a serem construídos em cada ação de apreensão da leitura e da escrita, passou a ser a tônica demonstrando os avanços dos alunos. Esse fato admite-se, por engendrar a cada nova aula uma nova situação de aprendizagem, onde uma enorme variação de instrumentos contextualizados aos saberes local e global tinha total significado, acabou por influenciar na **acomodação** de cada novo conhecimento assimilado, fato que mexeu de modo contundente em toda dinâmica de aprendizagem da turma pesquisada.

No momento atual, onde tantos recursos oferecidos pelo mundo fora da escola seduzem as crianças a todo o momento, não se poderia desprezar a possibilidade de oferecer-lhes um espaço onde pudessem experimentar suas hipóteses sem o constrangimento de estarem ou não erradas, ou seja, considerando os possíveis erros como “*erros construtivos*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23). Consente-se ter encontrado nessa experiência um caminho para que essa prática de liberdade e dialogicidade fosse estabelecida na turma pesquisada. Como resultado, dessa liberdade de experimentar, obteve-se um repertório vocabular oral e escrito para além do já contido em suas experiências sociais.

A partir do momento em que as crianças começaram a dominar os caminhos do conhecimento através de uma situação de ensino-aprendizagem, onde se sentiam seguras pela legitimação de todos os possíveis vôos que por ventura quisessem alçar, observou-se um clima de confiança pairando sobre toda a turma, tornando mais propício o ambiente para a aprendizagem. Admite-se que, desse momento em diante teve-se nos alunos um comportamento semelhante ao que Ferreiro e Teberosky atribuem como sendo de um sujeito intelectualmente ativo.

Um sujeito intelectualmente ativo não é um sujeito que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento) (1985, p. 29).

Daí em diante, por meio do exercício da liberdade para usar de suas próprias experimentações e instrumentos, os alunos estabeleceram uma nova relação com o conhecimento, seja esta mais propensa à aprendizagem do que lhes era sugerido enquanto conteúdo de alfabetização. Agora com um determinante de afetividade outrora suprimido pela dinâmica de uma educação engessada em sua tradição não-dialógica, ou seja, pura e simplesmente uma **educação bancária**⁵¹, as aulas ganhavam um novo sentido para os alunos e os benefícios dessa nova dinâmica, permearam a evolução acelerada na aquisição das habilidades de leitura e escrita. Nesse momento da pesquisa, percebia-se que as palavras proferidas não se esvaziavam de sua dimensão concreta, ao contrário, eram preenchidas de relevante significância para os alunos, principais atores do processo educacional que se estabelecera a partir da implantação dessas ações. Os ensinamentos eram compartilhados. O

⁵¹ Concepção de educação na qual “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração, conteúdos esses que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1987, p. 57).

conhecimento do bairro, do caminho feito da casa até a escola, as peculiaridades desse caminho, os detalhes das narrativas descritivas feitas pelos alunos, as novas narrativas elaboradas após a aula passeio, a escolha do tema e palavra geradora pela relevância dada naturalmente, enfim, esses e uma outra série de fatores os encaminharam, dentro das situações vividas durante a experiência, à uma prática humana re-criadora dirimindo-os do papel coadjuvante de meros expectadores. Edificou-se desde então uma relação concreta de historicidade, onde nada mais foi feito do que promover a interação do sujeito com o objeto do conhecimento nas situações em que o sujeito enquanto aluno dialoga com o mundo, na combinação de mediação social e simbólica, dentro de um clima de liberdade e cooperação (MATUI, 2005).

Avalia-se ter havido uma produção de conhecimentos quando ao utilizar-se das atividades didáticas (aulas passeio, história-roteiro, temas geradores e palavra geradora), os professores puderam lançar mão de um melhor entendimento dos elementos determinantes da sua práxis, estabelecendo mudanças na prática profissional, objetivando a reformulação dos processos formativos; os educandos e educadores priorizaram a dialética da prática social, vivenciando a não separação do sujeito que está conhecendo do objeto a ser conhecido (ou seja, a alfabetização por meio das palavras geradoras, colagens alfabetizadoras, rodas cantadas e lengalengas), produzindo saberes transformadores dos sujeitos e das circunstâncias; tendo a práxis social como princípio e fim da construção e ressignificação do conhecimento, acontecendo no ambiente natural da realidade pesquisada, aproveitamento de todo o contexto local reproduzido na aula passeio, com o roteiro estabelecido pelos próprios alunos ao elaborarem a história-roteiro que promovia uma reconstrução do caminho de casa à escola. Utilizando em seu desenrolar a flexibilidade e a provisoriidade na contemplação permanente de espirais cíclicas, onde os condicionantes contextuais norteavam o caminho sempre aberto para uma mudança transformadora (FRANCO, 2005, p. 489). Todos esses eventos percebidos ao decorrer da pesquisa ratificaram a convicção de que, em nível metodológico, se houvera acertado na escolha, seja essa a pesquisa-ação crítico-colaborativa.

No caminho percorrido pôde-se observar que a discrepância entre o conhecimento institucionalizado ora pretendido pela escola e o conhecimento apreendido fora dela – aporte sócio-cognitivo do sujeito cognoscente – pode ser, pelo menos no presente caso, um diferencial na iniciação do aluno na escola, estendendo-se, talvez, para todo o processo de escolarização. Em face de tal realidade, admiti-se que o jogo de construção como estratégia de inter-ligação entre os conhecimentos e saberes em questão, possibilite uma aproximação do

institucional ao senso comum, pela concessão lúdica ora estabelecida por tal instrumento de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o trabalho, algumas reflexões se fazem necessárias.

A primeira diz respeito às questões ligadas ao sucesso nas séries iniciais. Pôde-se observar durante a realização da presente pesquisa que ainda perduram no ideário docente, alguns conceitos ligados ao mito do fracasso escolar⁵² e às novas configurações sociais⁵³, como sendo fatores determinantes e até mesmo prescritivos nas suas justificativas – isso na grande maioria dos professores com os quais se contactou ao longo dos 15 meses de trabalho de campo.

Assiste-se a tal comportamento com certa preocupação, pois parece claro o fato de que em algum momento da carreira docente ou não houve conteúdo formativo suficiente para que os professores pudessem se apropriar dos estudos que abordem as questões do fracasso escolar, ou por uma força qualquer, esses estudos não tenham chegado aos professores, barrados pelas teorias que psicologizam esse fenômeno, introduzidas nas escolas brasileiras desde meados do século passado e que ainda perduram como marca quase que indelével dos discursos justificativos acontecidos, formalmente em reuniões pedagógicas e informalmente nas trocas espontâneas dos professores em seus horários livres de sala dos professores, bate papos informais e etc.

Nesse embate constante ricocheteiam os alunos como balas perdidas do *bang bang* do ensino institucionalizado, esse bem distante das práticas sociais das comunidades as quais englobam, obviamente em alguns casos, como por exemplo, o que trata dos escritos que precedem essas considerações. Em face dessa situação, percebe-se uma tendência (nos discursos institucionais docentes legitimados) à culpabilização discente, ora discreta, ora direta. Talvez essa série de fatores que perduram desde a formação inicial docente reflita-se na resistência às novas práticas pedagógicas, fato acontecido na presente pesquisa no momento da propositura de um trabalho diferenciado à primeira professora colaboradora.

A segunda das questões e julga-se, seja a constatação senão de maior relevância, mas, no mínimo, a promotora da dinâmica de mobilização investigativa que impulsionou a

⁵² Consultar Patto (2002), A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.

⁵³ Relacionadas às diferentes estruturas familiares como as diagnosticadas na presente pesquisa, onde, de uma maneira geral, temos famílias somente com as mães se responsabilizando pela educação e subsistência de todos, com uma média elevada de filhos de pais variados; famílias onde os irmãos mais velhos que também são crianças, se ocupam de cuidar dos irmãos mais novos, além de cuidar de si mesmos; famílias comunitárias, onde os amigos da rua ou “beco” se encarregam de prestar uma assistência fracionada aos “desafortunados”, etc.

realização da pesquisa a qual se refere, ou seja, a importância de elementos da Educação Física como instrumentos de viabilização na aquisição das competências leitora e escritora.

Observou-se na escola onde se realizou a pesquisa, uma prática de Educação Física pautada numa visão funcionalista, pelo menos até se iniciar o referido trabalho. Na verdade, ao longo do desenvolvimento as atividades didáticas voltadas à aquisição das competências leitora e escritora, vez por outra fui questionado pela coordenadora pedagógica a respeito dos porquês de não utilizar exercícios de equilíbrio e coordenação que pudessem auxiliar na prática da escrita, pois, segundo suas próprias palavras “tais exercícios eram de fundamental importância para as crianças no período de alfabetização, auxiliando na segmentação da escrita, coordenação fina, etc., habilidades de extrema utilidade para o aluno, resumindo-se na mais importante contribuição da Educação Física dentro das séries iniciais”⁵⁴. Em outras conversas formais (nos horários de trabalho pedagógico) e informais (nos intervalos entre as aulas), a maioria das professoras também expressava esse sentimento com relação as atividades que deveriam ser propostas aos alunos.

Tais acontecimentos suscitaram a hipótese de que, pelo menos dentro daquele contexto particular e de alguns outros nos quais atuei profissionalmente, a imagem da Educação Física fora construída em separado das realizações cognitivas, dando a entender que essa especificidade, de um modo *sui generis*, tivesse a propriedade de criar um ser humano exclusivamente motor.

Ainda nessa linha, foi interessante perceber a estranheza com a qual eram recebidas – pelas professoras a princípio e pela coordenação até o fim da pesquisa – as atividades de ensino construídas, no sentido da possibilidade de contribuição que as mesmas trariam para a eliminação da situação de fracasso escolar existente na turma pesquisada, não obstante ao fato da minha intervenção no processo ter sido uma sugestão espontânea das professoras e da coordenação pedagógica. Na medida em que a pesquisa acontecia e após conversas informais com as professoras colaboradoras e coordenadora, cheguei à conclusão de que o sentido lúdico intrínseco às atividades propostas parecia, no entender das mesmas, ir de encontro aos objetivos constituintes dos seus conceitos no que diz respeito ao ato de aprender a ler e/ou escrever. Outro dado interessante observado a reboque versa sobre a função do Professor de Educação Física nas classes de alfabetização, especificamente, ampliando-se para a escola de

⁵⁴ Ver anexos, depoimentos dos HTPC's: fala da coordenadora, p. 175.

uma maneira geral. Talvez por estar posicionada clandestinamente⁵⁵ em relação às questões outras, além das ligadas à motricidade, averiguou-se – pelo menos na situação particular da escola pesquisada – que a elaboração de estratégias para a resolução dos problemas de aprendizagem nas classes de alfabetização (atuando fora da quadra e dos exercícios de coordenação “fina” para o auxílio na segmentação da escrita) era encarada, no mínimo, com estranheza pela equipe e o elemento lúdico entendido como atividade didática de alfabetização, nesse caso representado pelos jogos de construção, causava um impacto um tanto contra-sensual, já que a referida equipe, a exemplo das crianças – se é que assim se pode dizer – também encarava o ato de aprender a ler e escrever como uma atividade de trabalho ou não-lúdica⁵⁶; não concebendo a hipótese de que ao se transformar o perfil das ações alfabetizadoras em atividades lúdicas subsidiadas pelos jogos de construção, se pudesse fornecer os elementos necessários para a eliminação dos conflitos causados pela dificuldade de apreensão dos ensinamentos pretendidos. Transformando assim, a atividade lúdica, neste caso o jogo de construção, em uma solução aceitável para o problema criado, ou seja, a dificuldade de alfabetização (PIAGET, 1990, p. 191).

Mais uma importante reflexão é a que versa sobre o conhecimento prévio dos alunos, entendendo-se como tal todas as referências oferecidas pelo contexto cultural local, ou seja, o bairro, suas peculiaridades, o comércio ali existente, a cultura lúdica infantil predominante, a cultura familiar, os aspectos geográficos determinantes do percurso traçado entre as residências de cada aluno e a escola, etc. Como os alunos pesquisados encontravam-se na idade correspondente ao período operatório concreto, segundo a classificação de Piaget (1977), inferiu-se ao início da pesquisa que todas as referências supracitadas do contexto cultural local poderiam ser “tomadas como patamar inicial no processo de estruturação do conhecimento formal pretendido” (NEIRA, 2002, p. 86). Mesmo se tendo a consciência de que esse conhecimento prévio por si só não era suficiente para garantir a aprendizagem, arriscava-se na hipótese de que poderia – se bem articulado com as situações de ensino por meio das atividades didáticas pautadas no jogo de construção –, mesmo de maneira provisória, iniciar uma reversão nas dificuldades encontradas com aquela turma em se tratando das questões voltadas à alfabetização. Tais conhecimentos foram de importância capital, pois a partir de sua vinculação com os saberes institucionalizados, a não assimilação dos conteúdos de alfabetização perdeu espaço para a apreensão dos conteúdos propostos pela

⁵⁵ Consultar a primeira página da introdução desse documento onde se comenta sobre a situação da Educação Física no meu histórico enquanto docente da área, além de encontrar-se uma referência específica sobre o assunto em Castellani Filho (2004, p. 25).

⁵⁶ Consultar Piaget (1990, p. 189-190-191-192).

escola. Analisou-se esse episódio como uma forma de levar ao educando elementos que lhes permitiram, pouco a pouco, a reflexão sobre a ação de aprender, ou seja, construindo situações onde a didática extrapolou seu enfoque habitual da situação de ensinar (*Ibidem, loc. cit.*).

Com base no estudo aqui realizado conclui-se que os jogos de construção podem ser de importância capital para o desenvolvimento das competências leitora e escritora e que sua utilização nas séries iniciais pode fazer a grande diferença no sentido de aproximar o conhecimento institucionalizado proferido pela escola ao conhecimento sócio-culturalmente edificado pelo cotidiano de cada aluno ingressante nas séries iniciais. Ao longo da realização desse trabalho, teve-se o extremo cuidado para não banalizar toda a importância dessa categoria particular de jogo, na medida em que eram elaboradas as construções inerentes às práticas lingüísticas, pois o risco da transformação num simples jogo pedagógico, aplicado às crianças sem o mínimo de participação das mesmas no processo de elaboração propriamente dito, colocando-as sob a tutela de modelos impessoais de meras estratégias de aprendizagem pseudo-denominadas, era eminente. Tinha-se a clareza de que a transformação de cada ação construída em jogo pura e simplesmente pedagógico levaria por terra toda a essência do pretendido. Ademais, a consciência de que os acontecimentos vividos na pesquisa eram únicos, sendo os mesmos dependentes das condições particulares inerentes aos recursos humanos, materiais, locais e contextuais, além do tipo de pesquisa utilizada – nesse caso a pesquisa-ação crítico-colaborativa –, não permitia que as ações fossem erroneamente transformadas em métodos fixos, determinantes de um modelo aplicável como solução para todos os problemas surgidos ao longo do processo de escolarização da instituição onde se realizara a pesquisa. Ao contrário, as práticas pedagógicas alternativas surgidas a partir das atividades didáticas elaboradas serviriam, no máximo, como uma referência para possíveis ações no âmbito da alfabetização realizadas naquela escola.

É importante ressaltar que não se tratou de colocar todos os alunos a brincar literalmente⁵⁷, tentando resumir as experiências de alfabetização em jogos puros e simples sem um sentido maior. A experiência foi muito além na intenção e na prática, à medida que se promovia o ato de construir conhecimentos, levantar questões, gerar inferências, experimentar, fazer e refazer..., essa sim, constituiu-se como dinâmica na implantação dos jogos de construção como experiência *sui generis* nas aulas daquela turma.

⁵⁷ Entendendo-se, nesse caso, como uma atividade qualquer sem uma finalidade em si mesma, o que caracterizaria um ato puramente autotélico.

Uma mudança significativa no sentido e no modo de encarar as situações-problema que impossibilitavam a aprendizagem ficou evidente. Não obstante, observou-se a construção conjunta de soluções, à medida que a resolução dos desafios de leitura e escrita tornava-se uma prática comum entre os alunos da turma pesquisada. Tal ato passou a ser encarado como um desafio justificado em si mesmo, onde o prazer de trilhar os caminhos do desenvolvimento da leitura e da escrita confundia-se com o próprio *desafio de jogar*.

Decerto, estudos mais aprofundados são necessários para desvelar outros aspectos não abordados pela presente pesquisa, pois as questões que envolvem o processo de alfabetização com todos os seus fracassos e sucessos são por demais complexas para terem todas as suas demandas solucionadas de uma só vez, em um só trabalho. Ao contrário, muito precisa ser feito nesse sentido em função do dinamismo que envolve todo o processo ensino-aprendizagem e toda a infinitude da complexidade a qual estão sujeitos os atores envolvidos na diversidade das particularidades que os compõem. Talvez seja essa a pedra de toque da educação, fazendo-a tão laboriosa porquanto tão fascinante.

Finalizando resalto a importância da realização deste estudo na minha vida profissional quando, graças ao mesmo, pude transitar por novos caminhos formativos, buscando uma compreensão maior sobre os fenômenos que envolvem a aprendizagem das crianças nas séries iniciais e percebendo que não existem fórmulas para se chegar ao êxito em quaisquer ações pedagógicas. Ao contrário, as soluções são encontradas no dia-a-dia da extrema labuta, diante de um eterno aprendizado ditado em sua grande maioria pelos alunos, mas também, por muitos colegas de profissão e demais membros de toda a comunidade escolar e local. Experimentei muitas alegrias e algumas agruras que me deixaram a certeza das dificuldades do ensino público no nosso país, mas também o incomensurável valor dos atores principais desse ensino, ou seja, os alunos. Pude constatar a quebra de vários mitos educacionais, porém o que mais me aprouve foi vivenciar a construção da criticidade e, por conseguinte, o exercício da autonomia por alunos de uma comunidade extremamente carente, outrora preterida pelos índices avaliativos institucionais feitos em larga escala, tais como SARESP, Provinha Brasil e outros... Em nível pessoal, ficou a emoção de acompanhar passo a passo a evolução de uma turma que saiu de uma situação quase que irreversível de fracasso escolar, para alcançar o status de alunos leitores e escritores, construtores de textos e peças teatrais, reivindicadores de seus direitos e questionadores das verdades que lhes tentam impor. Todos eles me encorajaram a continuar apostando numa educação que transforma e mais ainda, me fizeram constatar a possibilidade de uma Educação Física para além da simples motricidade, totalmente atrelada à mudança e ao questionamento das formas hegemônicas de

como e o que se deve ensinar e aprender. Uma Educação Física onde o gesto e a cognição são indissociáveis e irredutíveis em sua complementaridade, convivendo em caráter de imanência. Mudando com o mundo e cada vez mais ocupando o seu lugar como linguagem educacional que compõe o mosaico de muitos matizes no quadro escolar onde se apreende, ensina, constrói e transforma conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli Elisa D. A. de. **PRÁTICA PEDAGÓGICA**. ed. 11. São Paulo: Papirus, 2004.

AQUINO, J. Groppa. Diferença e governamentalidade: contribuições de Michel Foucault para as questões educacionais. In: **IV SEMANA DA EDUCAÇÃO** – Faculdade de Educação as Universidade de São Paulo, 4. 2008, São Paulo. **Anais**.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Rio de Janeiro – RJ: Vozes, 2004.

AZENHA, M. da Graça. **CONSTRUTIVISMO: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2006.

BACHA, Márcia Neder. A infância e a educação: o futuro de uma ilusão. *Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. São Paulo, An. 4, oct. 2002.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24 n.2, jul./dez. 1998.

_____. O interesse de estudar os Pokémons é para demonstrar que, às vezes, as crianças têm competências extraordinárias para aprender. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0033.asp>. Acesso em: 03 de julho de 2006.

CADERNOS CEDES. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Campinas: v. 24, nº 62, abr. 2004.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CHALMEL, Loic. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.

COLL, C. et. al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

CORAZZA, S. Mara. **Tema Gerador: concepções e práticas**. 3. ed. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2003.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

FRANCO, M. A. Santoro (org). **Pedagogia da pesquisa-ação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. Jogos Tradicionais. Campinas, 2004. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p054-061_c.pdf. Acesso em: 03 de Julho de 2006.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo: Plano, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001.

_____. **Escolarização e Brincadeira na Educação Infantil**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm>>. Acesso em: 04 de agosto de 2006.

_____. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992.

_____. O Brinquedo e a Educação Considerações Históricas. *Série Idéias* n. 7, São Paulo: FDE, 1995, p.39-45.

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

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

MACEDO, Lino de. A perspectiva de Jean Piaget. *Série Idéias*, São Paulo: FDE, n. 2, p. 47-51, 1994.

_____. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

_____. Os Jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio, 1995.

_____; Machado, Nilson J; AMORIM, Valéria Arantes (org.). **Jogo e projeto.** São Paulo: Summus, 2006.

_____; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MATUI, Jiron. **Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo: Moderna Editora, 1995.

MELLO, A. Moraes de. **Educação Física integração à alfabetização (EFIALFA): um método específico de ensino para a educação física nas turmas de alfabetização.** São Paulo, 1998. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura: construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, v. 23, p. 156-166, Mai/Jun/Jul/Ago de 2003.

MÜLLER, Mary Stela. **Normas e padrões para teses, dissertações e monografias**. 5. ed. Londrina: Eduel, 2003.

NEIRA, M. Garcia. **Educação Física: a professora polivalente e o aluno**. São Paulo, 2002. 374 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEIRA, M. Garcia; NUNES, M. L. Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. L. S. Vygotsky: algumas idéias sobre desenvolvimento e jogo infantil. *Série Idéias*, São Paulo: FDE, n. 2, p. 43-46, 1994.

OTERO, C. Carballeira. *Jogos de Construção: limites e possibilidades na educação infantil*. 2003. 176 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PIAGET, Jean. **A Construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

_____. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O juízo moral na criança**. 4.ed. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. **Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p.24.

SÃO PAULO. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Normas para elaboração de Dissertações e Teses**. Disponível em: <http://dibd.esalq.usp.br/normas.pdf>. Acesso em 27 nov. 2008.

SOARES, Magda. Dossiê Letramento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. ed. 14. São Paulo: Cortez, 2005.

VIOLA, Paulinho. **Coisas do mundo, minha nega**. Produção: Milton Miranda. Rio de Janeiro, Odeon, 1967.

WAJSKOP, G. **O brincar na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 92, p. 62-69, fev. 1995.

ANEXOS

Transcrição dos dados	122
Entrevistas	134
Entrevista I	135
Entrevista II	138
Entrevista III	145
Entrevista IV.....	148
Depoimento da coordenadora no HTPC	175
Tabela 1	176
Tabela 2	177
Tabela 3	178
Resultados	179
Análise da produção escrita	180
Produção escrita a partir dos instrumentos didáticos roda cantada e lengalenga	183
Tabela 4	184
Gráfico diagnóstico inicial da pesquisa	185
Produção textual abril de 2007	186
Livro em quadrinhos	189
1ª História	189
2ª História	192
3ª História	195
Intercâmbio com os alunos da turma de pedagogia	203
4ª História	204
5ª História	209
Ampliação das competências leitora e escritora	210
Peça teatral adaptada	211
Reportagem do concurso de narrativas dramáticas – revista da Petrobras	216

TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Ao iniciarmos a pesquisa, a primeira ação foi a elaboração de um instrumento de ensino chamado de **história roteiro**. Em conjunto, elegemos o tema “o caminho que faço da minha casa até a escola”. Nesse tema os alunos descreveram todo o percurso traçado da residência deles até a escola. Em função da escola contemplar os alunos dos bairros cota 95, Grotão, Água Fria, Pinheiro do Miranda e Fabril, a descrição do caminho foi complementada pelas etapas equivalentes à distância e aos lugares que cada aluno ou grupo de alunos, tinha de passar para cumprir o trajeto até a escola. À medida que o trajeto era descrito, muitos referenciais eram apontados pelos alunos como sendo de grande importância, tanto nos aspectos de localização, quanto no que tange aos referenciais locais que os situava como membros da comunidade, afirmando suas identidades. Depois de construída essa história roteiro, o professor pesquisador e a professora regente sugerimos que seria interessante refazer essa trajetória para que pudesse entrar em contato direto com o caminho percorrido diariamente por todos os alunos, nos familiarizando com a realidade descrita. Todos os alunos concordaram e resolveu-se fazer um passeio pelo bairro, registrando os locais apontados por meio de fotografias e de vídeo, aproveitando cada ponto de referência enfatizado no passeio para que os alunos, diante dos mesmos, nos apresentassem esses locais, explicassem seus significados e depois registrassem àquele momento com os recursos que dispúnhamos (fotografia e vídeo), juntamente com os seus instrumentos próprios, ou seja, relato verbal para a composição de um texto coletivo e registro por meio de desenhos. Fomos guiados pelos alunos e tivemos a oportunidade de, a partir do que fora determinado pela história-roteiro, realizarmos essa etapa da pesquisa de campo.

Ao completarmos a visitação ao bairro, discutimos a atividade em sala de aula num fórum amplo onde os alunos discutiram sobre a atividade realizada. Partindo dos principais locais apontados pelos alunos como referência, elegemos o primeiro tema gerador: **a padaria do Olavo**⁵⁸.

Em setembro de 2006 o tema gerador “**Padaria do Olavo**” passou a ser desmembrado e escolhemos a palavra “**padaria**” como palavra geradora que deflagrou o processo de alfabetização da referida turma. Em primeiro lugar o tema “Padaria do Olavo” foi posto na lousa e todo o entendimento trazido pelos alunos a respeito desse tema foram explorados no

⁵⁸ Explicar o conceito de tema gerador dentro da perspectiva de P. Freire

sentido da conceituação por eles elaborada em relação ao mesmo. Muitas questões foram levantadas sobre o tema, dentre elas as referentes ao tempo desse estabelecimento comercial no bairro, colocado à tona pelos alunos ao reproduzirem as histórias contadas pelos seus pais e avós, as quais versavam sobre a presença da “Padaria do Olavo” durante muito tempo no bairro, confundindo-se com a própria história da comunidade. Conversas sobre os produtos encontrados nesse estabelecimento criaram um percurso discursivo para além das simples relações de consumo ligadas a comercialização, encaminhando-se para as origens biológicas desses produtos, o porquê dos seus preços serem mais ou menos caros, os aspectos sócio-econômicos que envolviam essa relação de preços, o monopólio desse estabelecimento comercial na comunidade, a relação entre a origem local dos produtos vendidos na padaria e a região a qual pertenciam seus pais e avós e etc..

No que diz respeito a palavra “padaria”, o seu desmembramento enquanto palavra geradora foi proposto pela professora, fazendo com que turma produzisse algumas representações gráficas possíveis a partir da mesma, tais como: pai, daria, para, pai e etc. A professora conduzia mediando as ações partindo da intervenção direta dos alunos. Houve a criação da segunda palavra geradora, “**alegria**” e o processo se repetiu gerando palavras como: lia, lei, raia e etc. A professora também propôs que os alunos montassem uma lista dos produtos encontrados na padaria, não obstante já ter-se falado sobre esses produtos em uma etapa anterior. Nesse momento os alunos identificaram pão, manteiga, ovo, salame, azeite, ovo, etc. esses produtos passaram a compor uma lista de produtos da padaria. Percebendo-se que os eventos anteriores (elaboração da história-roteiro e o passeio pelo bairro) serviram de motivação para que os alunos despertassem um interesse maior pelos assuntos relacionados à aprendizagem de leitura e escrita, procurou-se assegurar o vínculo iniciado com esses objetivos. Para tanto, de imediato, buscou-se nos elementos da cultura popular infantil presente na comunidade pesquisada, subsídios que pudessem, pelo menos a princípio, assegurar uma maior proximidade dos alunos da turma pesquisada para com os processos de escolarização. Elegeram-se as **rodas cantadas** e **lengalengas**, por – dentre as outras formas de manifestações cultura corporal infantil – estarem presentes com maior regularidade no cotidiano das comunidades escolar e local. A lista dos produtos encontrados na padaria, tendo a própria padaria como eixo, serviu de tema para a **lengalenga**. O passeio de reconhecimento do caminho feito pelos alunos de suas casas a escola, serviu de tema para a **roda cantada**. Como resultado final tivemos a fusão da roda cantada com a lengalenga, cuja letra foi finalizada da seguinte forma:

Roda cantada

*Conhecendo o bairro, cheio de alegria,
Eu desci a rua encontrei a padaria
Foi muito bom, deu pra descansar,
Mas você não sabe o que eu encontrei por lá*

Lengalenga

*Lá na padaria tinha, tinha, tinha
Pão, manteiga, ovo e mortadela
Lá na padaria tinha, tinha, tinha
Queijo, presunto, doce, mussarela
Lá na padaria tinha, tinha, tinha
Refrigerante, salame e leite
Lá na padaria tinha, tinha, tinha
Café, suco, Danone e azeite*

A construção desse instrumento de ensino foi conjunta. Todas as crianças tiveram ciência de que desde o desmembramento do tema gerador “**Padaria**” até a finalização da roda cantada e lengalenga propriamente dita, que a sua participação foi de essencial importância para que a evolução acontecesse. A partir desse momento acredita-se que as barreiras entre o objeto de ensino (aquisição de competências leitora e escritora por meio dos trâmites comuns de escolarização) e o sujeito da aprendizagem (os alunos) começaram a diminuir e a sensação de *estranheza* em relação aos conhecimentos propostos em sala de aula que até então vinha sendo uma das barreiras à apropriação dos saberes escolares mínimos para aquisição das competências anteriormente citadas, ou seja, de leitura e escrita, começa a diminuir num paulatino, porém eficaz processo de diluição.

A aproximação dos elementos comuns aos alunos que compunham o seu “letramento social”⁵⁹ do que propunha a escola em nível de conhecimento legitimado, passou a ser um facilitador para o embrião do novo olhar fecundado a partir das ações realizadas. Após os meses de agosto e setembro, alguns resultados já começaram a aparecer no que diz respeito a aquisição de competências leitora e escritora. Os alunos encontravam nas aulas de Educação Física o espaço para realização das suas atividades dentro da cultura corporal, onde se incorporavam práticas estreitamente ligadas à aquisição de competências leitora e escritora.

⁵⁹ É como Lerner (2002) classifica todo o conhecimento adquirido pela criança durante o seu contato com o mundo letrado que o cerca em seu cotidiano.

Novos elementos da cultura lúdica infantil (como por exemplo: o jogo de dominós, pegas-pegas e jogos da memória) iam sendo ressignificados⁶⁰ e inseridos no cotidiano de escolarização sob a forma de instrumentos de ensino. Todos eram trazidos para as aulas de Educação Física e também para os demais horários de permanência em sala de aula, onde passavam a ser incorporados às atividades pedagógicas diárias, muitas vezes extrapolando os horários normais de atividades dirigidas, estendendo-se para os momentos não formais vividos dentro da escola (recreio, tempo livre, nos pátios, etc.) e também em seus locais de lazer situados para além dos muros da escola (em casa, na rua, na casa de parentes, etc.).

Numas das intervenções feitas, foram trazidas para a sala de aula alguns anúncios de supermercado, onde, em meio a um grande jogo de montagem, procuravam-se os elementos que tinham a possibilidade de pertencer à lista de produtos encontrados na padaria e construíamos, por meio de colagens, jogos da memória com inúmeros tipos de combinações. Mais um elemento da cultura lúdica infantil foi ressignificado e utilizado como instrumento de ensino dentro de um grande jogo da memória, no qual os alunos utilizavam, além da memorização por associação, habilidades de leitura e, por conseguinte, de escrita, enriquecendo os seus repertório lingüístico. Pode-se exemplificar mostrando uma das descrições feitas por dois alunos que tentavam, por meio do jogo da memória, mostrar a um colega como se configurava a ação de escrever a palavra “**presunto**” que fazia parte dos produtos apontados como os comercializados na padaria. A atividade foi montada da seguinte forma: dividiu-se a turma em grupos heterogêneos em se tratando de fase de desenvolvimento de apropriação da leitura e da escrita; cada grupo era composto por alunos pré-silábicos, silábicos com valor sonoro, silábicos alfabéticos e alfabéticos; dentro de uma dinâmica de “jogo da memória” acordada anteriormente entre professores e alunos, foram estabelecidas as regras da brincadeira; os alunos tinham a incumbência da prestação de uma ajuda recíproca, levando em conta os níveis individuais de entendimento; os professores (de Educação Física e prof^a. Regente) circulavam por todas as mesas prestando auxílio a todos os alunos. Tomou-se por exemplo a situação de um dos grupos: os alunos “S” e “J” tentavam fazer com que o aluno “V” entendesse o significado da palavra e a associasse à figura situada entre outras tantas as quais ele tinha acesso. Após a identificação, em uma outra etapa, o aluno “V” tinha um tempo ara memorizar os códigos gráficos que compunham a palavra e, em seguida, os reproduziam através da escrita. À medida que as dificuldades apareciam, os dois alunos que

⁶⁰ Nessa ressignificação ainda há uma participação muito incisiva dos professores, diga-se que numa proporção de 60%, porém o espaço para a intervenção dos alunos durante essas ressignificações era totalmente respeitado, acatando-se uma atitude de parceria na construção dos novos conhecimentos e aquisição de antigos caminhos para as novas resoluções dos problemas encontrado no percurso dialogístico.

por hora monitoravam àquela atividade, intervinham auxiliando ao companheiro. Esse momento foi muito significativo para a pesquisa, pois, a partir do mesmo, percebeu-se o nível de evolução dentro do processo de escolarização que a turma havia dado. Outra atividade que também foi aplicada propiciava um contato direto com as letras do alfabeto e, a partir daí, a construção de palavras. Eram distribuídas várias revistas de onde os alunos tinham de recortar as letras das palavras que compunham a letra das palavras contidas nas cartelas dos jogos da memória. Essas atividades eram realizadas sob a forma de **“jogos de construção”**, onde todos alunos e professores participavam dando um novo sentido para o que se propunha em nível de escolarização até então na instituição. Sem dúvida essas ações geraram um progresso e tal progresso refletia-se não só nos alunos, mas também nos professores no que diz respeito à observação de suas práticas, partindo das experiências que começaram a ser vividas junto aos alunos a partir desse trabalho. Há que se destacar o depoimento da professora “Z”, professora substituta responsável pela turma do início do trabalho (agosto) até meados de outubro. Após a substancial melhora do desempenho dos alunos no tocante às questões de alfabetização, ela nos diz:

- Então, agora eles estão fazendo uma colagem, recortando os produtos que tem na padaria com tudo que tem dentro da música. E depois vamos colocar tudo no portfólio, essa atividade. Em cima desses produtos que já vêm com o preço, nós já vamos trabalhando também matemática. Então eu já vou começar a comentar sobre os preços, o mais cara o mais barato, o quê dá pra comprar o que não dá. O quê tem na casa deles, o quê não tem. Tudo dentro da realidade deles. Tratando das outras matérias, nós vamos entrar com Ciências, saúde. Vamos ver os produtos, seus derivados. Onde vive esse animal. De onde vêm esses produtos, qual região, onde tem mais, onde tem menos. Então tudo isso vai entrando em todas as matérias, vão interagindo todas as matérias. Esse trabalho vai interagir no global. Dentro desses produtos nós vamos trabalhar as regiões, ver as raízes dos alunos, dos pais. Se esse produto vem do Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste; onde é fabricado. Cultivar as raízes deles, dos pais, dos avós, os costumes. História, Geografia, Estudos Sociais, Matemática, Português; tudo vai nessa atividade. O quê começou com um projeto, um processo de alfabetização, está passando a ser um projeto de conhecimento, de leitura do mundo. Ta sendo legal por isso. Nós estamos agrupando tudo, o todo está dando muito certo.

Durante o trabalho com as palavras geradoras, foram explorados alguns gêneros textuais dentre eles a poesia. Porém, para iniciar trabalho de tal natureza, achamos por bem começar com as possibilidades de transformação das palavras e aumento do vocabulário dos

alunos por meio das rimas. Para cada palavra geradora buscava-se encontrar muitas outras palavras que rimavam com a mesma. Para que os alunos identificassem como funcionava o conceito de rima e toda a sua dinâmica, resolvemos colocá-los em contato com os textos que deixavam isso bem claro. Escolhemos algumas músicas e pequenas poesias para que eles identificassem as terminações das palavras que caracterizavam as rimas propriamente ditas. Esse princípio foi usado na construção das rodas cantadas e das lengalengas, onde as palavras sugeridas pelos alunos foram organizadas de maneira que estrofes fossem montadas seguindo a métrica de construção das letras musicadas. Em abril de 2007, construímos um jogo chamado “**pega-pega rima**” que implicava a seguinte dinâmica de funcionamento: várias tarjetas com palavras relacionadas com o contexto de aprendizagem explorado foram confeccionadas em sala de aula num exercício conjunto, professores e alunos, sendo que a sugestão das palavras foi dada somente pelos alunos explorando o tema gerador vigente (nesse caso específico a “**padaria**”); as palavras foram capturadas da roda cantada da padaria, acrescentadas de algumas outras sugeridas tanto pelos alunos quanto pelos professores; os alunos foram divididos em duplas e foram confeccionadas pequenas tarjetas com as palavras para serem distribuídas entre as duplas; assim feito, cada dupla tinha a função de identificar as palavras distribuídas, lançando mão dos conhecimentos próprios ou consultando o dicionário para identificar os respectivos significados e, logo após, construindo, logo após, as possíveis rimas correspondentes; depois de analisadas as palavras e suas rimas inscritas em tarjetas distintas, todos se dirigiam ao pátio para conhecer e por em prática a proposta do jogo “**pega-pega rima**”; dispostas sobre duas mesas posicionadas em uma das extremidades do espaço utilizado para a realização da brincadeira, ficavam as tarjetas viradas de maneira a esconder as palavras nelas escritas; os professores se posicionavam com blocos de anotações para o registro das rimas que seriam feitas, pois tinham a responsabilidade de registrar as rimas compostas pelos alunos; um dos alunos era eleito pelos companheiros como o pegador com a função de perseguir os companheiros até pegá-los com um simples toque em quaisquer partes do corpo; não havia local onde os “*perseguidos*” pudessem estar a salvo; quando um aluno era pego tinha que ir à mesa onde estavam as tarjetas que continham as palavras, desvirar uma delas e em seguida dirigir-se à mesa onde estavam os professores, chegando lá tinham que dizer uma palavra que rimasse com a palavra escrita na tarjeta para que fossem salvos e continuassem a brincar livremente. Ao fim da atividade as palavras foram registradas e levadas para as próximas atividades realizadas pela professora regente. Essa atividade nos fez observar dois importantes aspectos: o primeiro foi que naquele momento específico, com àquela classe específica e no específico contexto, essa brincadeira despertou nos alunos um

substancial interesse pelo aumento do seu repertório vocabular, fato que ajudou substancialmente nas construções textuais aplicadas posteriormente; em segundo lugar, não obstante os alunos não enxergarem nessa atividade da cultura corporal uma estreita ligação com que lhes era proposto em nível de escolarização – mais especificamente na produção textual – e, categoricamente afirmarem um total desvínculo entre uma coisa e outra (em entrevistas feitas posteriormente), para nós ficou claro que a contextualização do que se pretendia ao nível de expectativa de aprendizagem, pelo menos na situação particular dessa turma, à medida que se aproximava dos componentes cotidianos dos alunos, do seu contexto local e dos elementos específicos de sua cultura corporal infantil, produzia-se um ambiente propício para a apreensão de determinados conhecimentos de importância capital para a aquisição das competências leitora e escritora. Outro instrumento importante criado em maio de 2007 foi o “**dominó das rimas**” que aconteceu na seqüência do pega-pega rima. Essa atividade, como todas as outras, também foi desenvolvida sob forma de jogos de construção, aproveitando o vocabulário construído na atividade anterior acrescida de outras palavras sugeridas pela professora regente e pelas situações contextuais acontecidas durante o processo. A lógica de funcionamento do jogo era a mesma do jogo de dominó comercialmente conhecido, com um agravante de trabalharmos as rimas em vez de números. Nessa atividade específica algumas configurações foram observadas, merecendo um especial destaque. Em um dado momento o nível de interação vivido entre os alunos passava ultrapassava o campo da ludologia e o da apropriação pura e simples da gramaticidade inerente às atividades. Determinadas formas de ajuda recíproca foram sendo vivenciadas e os espaços para outro tipo de discussões, tais como perder ou ganhar o jogo; para que serviriam essas construções de rimas dentro da vida de cada um deles; o quê era ou não na vida deles com essas apropriações; a importância da presença da poesia na vida do ser humano, seus possíveis benefícios; qual era a importância desses conhecimentos, como estavam representados e se esses conhecimentos encontravam legitimação no seu contexto local.

Ainda em maio de 2007, iniciamos o trabalho com o segundo tema gerador: a farmácia. A estratégia utilizada no primeiro tema gerador (**Padaria do Olavo**) foi repetida, ou seja, desmembramos as possibilidades de escrita do tema gerador **farmácia**, sendo que de uma maneira mais avançada no que diz respeito a anterior, em função dos alunos já estarem em um nível de construção de leitura e escrita mais avançado. Foi sugerida mais uma visita à farmácia – já que tinham feito a primeira em conjunto na aula passeio – e, ao fazê-la, cada um tinha a incumbência de registrar os produtos que existiam na farmácia. Em sala de aula, para a construção da roda cantada da farmácia, pedimos aos alunos que dissessem quais eram os

produtos encontrados na farmácia. Após os alunos identificarem todos os produtos encontrados na farmácia e todos serem registrados na lousa, partiu-se para a construção da música da roda cantada propriamente dita, juntamente com o encaixe da letra segundo os registros dos produtos indicados naquele momento pelos alunos. Como aconteceu na música da farmácia, a roda cantada teve o acréscimo da lengalenga. Obtivemos a seguinte roda cantada e lengalenga:

Roda cantada

Na farmácia tem ô lelê, tem remédio tem ô lalá

Tem shampoo, pra lavar e uma rodada pra melhorar

Fralda tem, pro neném, uma chupeta e talquinho também

Se eu estou doente ô lelê, se eu estou com febre eu vou lá

Pra tomar, injeção e logo logo eu fico bom

E depois de descansar, volto pra casa para brincar

Lengalenga

Sabão, escova de dente, creme de cabelo, repelente

Pasta de dente, curativo, esmalte, mamadeira, preservativo

Gel, mel, pomada, algodão, água oxigenada e sabão

Acetona, tylenol, xarope, aspirina e vodol

Também em maio de 2007 trabalhamos com outra possibilidade de jogo de construção, na seqüência do que vínhamos fazendo até então. O jogo foi intitulado como: **“Pacotinhos das surpresas”**. Sua dinâmica de funcionamento se dava da seguinte forma: foi utilizada a letra da roda cantada da **farmácia** para a realização das etapas do jogo; primeiramente a letra da música foi inscrita, letra por letra, em pequenos pedaços de cartolina; em seguida, dividimos – os professores – a música da farmácia em 6 partes:

1. Na farmácia tem ô lelê, tem remédio tem ô lalá

2. Tem shampoo, pra lavar e uma rodada pra melhorar

3. Fralda tem, pro neném, uma chupeta e talquinho também

4. Se eu estou doente ô lelê, se eu estou com febre eu vou lá

5. Pra tomar, injeção e logo logo eu fico bom

6. E depois de descansar, volto pra casa para brincar

6 também era o número de grupos em que a turma se dividiu; a letra da roda cantada foi escrita por inteiro numa folha de papel pardo e fixada na lousa como referência; também foram escritas as 6 parte compondo os grupos de palavras; foi distribuído para cada grupo

uma folha de sulfite com números que variavam do 1 ao 6, juntamente com pacotinhos que, correspondendo a uma determinada frase, continham as letras para que os alunos do respectivo grupo construíssem as frases correspondentes aos números dos seus respectivos grupos; no transcorrer da construção, a coordenadora pedagógica pôde intervir nas situações de construção das hipóteses de estruturação da escrita, onde alguns alunos apresentavam dificuldades. Nessa atividade, conforme citado, tivemos uma participação direta da coordenadora pedagógica.

Em junho de 2007 a professora LP retornou de sua licença maternidade, encontrando a turma num processo de construção mais avançado, porém sem o menor vínculo com o processo. Tivemos de nos encontrar por várias vezes no contra-turno para que eu pudesse colocá-la a par dos acontecimentos ocorridos durante esse período em que teve afastada, o quê, aliás, a colocou como uma “estrangeira” dentro de todo o processo. Na verdade ela teve de iniciar o seu trabalho com a turma naquele momento, logo, tudo era novidade, inclusive o curto tempo disponível para que desse conta dos problemas vigentes e os que possivelmente surgiriam. Não havia garantias de que ela se adaptaria ou não à dinâmica de funcionamento pedagógico da turma, ou mesmo se os alunos entrariam em sintonia com suas propostas. A única coisa com a qual, pelo menos em hipótese, podíamos – os alunos e eu – contar, era com o aparente comprometimento passionai que ela nos demonstrava. No trabalho a parte que fizemos eu e a professora, pudemos conferir os perfis dos alunos captados pelas impressões dela própria em comparação com os relatórios das outras professoras que passaram pela turma, além das impressões da coordenadora pedagógica e das minhas próprias. Foram disponibilizados para a professora LP todo o material de acompanhamento das experiências por meio de filmes; fotos; jogos construídos e suas dinâmicas de funcionamento e estratégias de elaboração; relatórios de avaliação diagnóstica; impressões particulares das professoras recolhidas em conversas acontecidas durante a realização das intervenções feitas, a medida que eram construídos e/ou aplicados os instrumentos de ensino; anotações de campo feitas pelo professor pesquisador; depoimentos gravados pela coordenadora; conversas informais acontecidas nos intervalos ou na sala dos professores entre o professor pesquisador e a professora LP; diálogos realizados na sala de “bate papo” do MSN, quando do não encontro pessoal na escola; correspondências via e-mail.

Após essa troca essencial para que a professora fosse sintonizada, ao começo do mês de julho, a mesma me entregou o seu primeiro relatório contendo não só as impressões pessoais a respeito da turma, como também uma atividade de registro por meio de mapas, onde as atividades de construção de competência leitora e escritora puderam ser avaliadas,

fazendo com que ela obtivesse uma posição real em relação ao nível de maturidade de escolarização. Segue a transcrição por ela feita sobre as suas impressões após a atividade diagnóstica:

- *No dia 20 de junho de 2007 propus aos alunos uma conversa sobre o trajeto que eles fazem da casa para a escola. Pedi a eles que completassem a seguinte frase: “quando eu saio de casa e vou para escola eu passo pelos seguintes lugares”. A frase deveria ser respondida de forma livre. Seu objetivo era que o aluno realizasse mentalmente o caminho casa-escola. O que era para ser apenas uma atividade de geografia foi tão produtiva que deu origem ao desenvolvimento de atividades de outras disciplinas como, por exemplo, Português e Matemática. Com os dados nas frases dos alunos montamos uma lista com os lugares onde os alunos passavam e definimos quantos alunos passam em cada local.*

Depois fizemos a interpretação desses dados através de observação e registro no caderno. Organizamos os dados em tabelas separando os lugares por nº de pessoas que passam por eles. Ao final, cada um construiu seu mapa mostrando o trajeto que faz de casa até a escola. Para a minha surpresa o resultado foi muito significativo. Os alunos construíram mapas muito bons!

Durante todo o tempo os alunos mostraram-se interessados e participativos, até aqueles que possuem mais dificuldade, pois todos sabiam do que estávamos falando. O tema da aula era real para eles, fazia total sentido! Foi aí então que compreendi que quando se trabalha a partir da realidade do aluno o resultado é melhor.

Durante a segunda quinzena de agosto trabalhamos com cruzadinhas. Realizamos previamente uma conversa sobre o que é uma cruzadinha. Depois separei a classe em três grupos. A dois grupos pedi que montassem a música da farmácia com letras móveis. Ao terceiro grupo, no qual estavam os alunos ainda não alfabetizado convencionalmente, pedi para que escrevessem com letras móveis e depois registrassem no caderno algumas palavras sobre o tema “churrascada”. Aos grupos que escreveram as músicas pedi que escolhessem algumas palavras e com elas montassem uma cruzadinha na lousa e depois registrasse em folha com o nome do grupo.

Já ao outro grupo pedi, que com as palavras que escreveram, montassem coletivamente uma cruzadinha e que depois, individualmente, registrassem na folha. O resultado foi muito bom! Todos executaram a tarefa mostrando interesse e grande vontade de acertar, já que tudo parecia uma brincadeira!

A segunda parte do trabalho aconteceu com a execução de duas cruzadinhas. As cruzadinhas trabalhavam matemática e português e como sempre utilizando o que é real para o aluno como tema gerador. Dividi a classe em trios e assim eles trabalharam.

O resultado foi bom pela troca que ocorreu entre os alunos que trabalhavam de forma coletiva.

A terceira e última parte do trabalho foi uma produção individual avaliativa que contava com uma série de perguntas sobre o projeto realizado pela classe e no que este contribuiu para a aprendizagem de cada um e uma cruzadinha também baseada no projeto.

O resultado foi bom. A maioria dos alunos realizaram-no com sucesso. Porém, alguns alunos, na maioria os que possuem mais dificuldade, ficaram inseguros em colocar no papel o que sabem, precisando assim do meu auxílio para executar as tarefas.

Em agosto de 2007 demos início ao trabalho do nosso terceiro tema gerador, “**O Açougue**”. Assim como nos outros dois temas geradores, nesse caso também começamos desmembrando as possibilidades que a palavra nos suscitava. Foi feita uma pesquisa em casa, no açougue local e no supermercado, para se identificar o que era vendido como produto, além das informações que os alunos forneceram. Da pesquisa feita em casa, os alunos trouxeram algumas informações sobre preços e à diversidade de mercadorias encontradas em cada açougue pesquisado. Nesse momento da pesquisa a organização dos procedimentos foi feita pelos próprios alunos que, de uma maneira bem mais autônoma, já propunham como efetuar o desmembramento do tema gerador e das palavras e subtemas geradores – se é que se pode dizer – que foram surgindo com o desenrolar da experiência. Também foi dos alunos a idéia de montar uma lista de uma churrascada, aproveitando que para tal elaboração, os ingredientes comumente encontrados no açougue eram de essencial importância. A professora LP sugeriu que se fizesse uma lista conjunta (alunos e mães) para a confecção de uma feijoada. Nessa tarefa os alunos acompanharam as respectivas mães até o supermercado e/ou o açougue para que lá fosse feito um levantamento sobre os preços dos ingredientes encontrados que compunham a lista da feijoada, sendo priorizados os aspectos que envolviam o tema gerador açougue. Todas essas questões foram trazidas à sala de aula e discutidas durante pelo menos quatro aulas. Passando o período de discussão e análise do material pesquisado, partiu-se para a elaboração da roda cantada. Os alunos intitularam como sendo “**Açougue malucão**”, por identificarem, quando na discussão sobre os desdobramentos do

tema gerador, a presença de elementos curiosos sendo vendidos dentro de um açougue completamente estranhos aos produtos que supostamente deveriam compor a especificidade comercial desse estabelecimento. A roda cantada assim foi elaborada:

*É no açougue que eu vou comprar
As coisas gostosas prá me alimentar
Agora eu vou dizer, tudinho sem esconder
O quê vende lá no açougue eu vou mostrar pra você
Carne moída, salsicha, hambúrguer
Peito de frango, corococó
Contrafilé, coxão duro, coxão mole
Coxa e sobrecoxa no bole bole
Tem alcatra, tem picanha
Tem lagarto e músculo, tem cupim
Lingüicinha gostosinha, tudo de montão assim
De porco chuleta, lombo e pernil
Coelho, cabrito para quem não viu
Miúdo de boi, de porco, tudo no corte
Fígado, pra ficar forte
Tem bastante, coração , de frango pequeno
De boi grandão
Que engraçado, tem batata e tem carvão
Eu acho que esse açougue é malucão.*

ENTREVISTAS

As entrevistas realizadas tiveram como referência em sua estruturação os pressupostos inscritos do Método Clínico de Piaget (DEVAL, 2002, p. 116). Alguns passos considerados e fundamental importância para que as mesmas fossem realizadas foram seguidos, tais como: permissão dos pais e da instituição; comunicação aos pais e instituição das implicações éticas da pesquisa, assegurando a não interferência e o não prejuízo das atividades dos sujeitos envolvidos no processo; escolha e familiarização com os sujeitos; elaboração de uma lista com dados completos do sujeito; registro adequado das entrevistas por meio de filmadoras; explicação do propósito daquele tipo de entrevista (foi feito um trabalho em conjunto com a professora regente em sala de aula explicando como se daria a entrevista); contato com a pessoa da escola (nesse caso a diretora), expondo-lhe o propósito da entrevista e pedindo sua autorização; elaboração de um questionário adequado aos sujeitos entrevistados; e elaboração de uma lista dos sujeitos entrevistados incluindo todos os dados relevantes para a realização do trabalho. O tipo de entrevista eleito foi a semi-estruturada que, segundo Deval é composta por:

Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente (2002, p. 147).

ENTREVISTA I

Essa primeira entrevista foi feita em dezembro de 2006 com a finalidade de analisar quais as avaliações dos alunos a respeito das atividades didáticas acontecidas durante as aulas de Educação Física.

<i>Primeiro entrevistado: S. H. Silva – 7 anos</i>	
Qual é o seu nome, de que série você é e qual a sua turma?	<i>S. H. Silva. Sou da primeira série turma “B”</i>
O que você achou daquele dia que nós fomos passear, seguindo o caminho que nós escrevemos em sala de aula, aquele caminho que você faz todo dia da sua casa à escola?	<i>Achei legal pra aprender mais ...</i>
Pode falar o que quiser.	<i>Foi bom...</i>
Você sabia ler e escrever antes da gente começar o passeio?	<i>Não.</i>
E agora quando você vem para a escola, o que você fica olhando nas lojas que você encontra na rua da sua escola?	<i>Ah! Eu fico olhando se tem coisa nova pra vender, o nome das coisas... as coisas da farmácia, do açougue também...</i>
Todas as brincadeiras que nós fizemos depois do passeio, as brincadeiras de roda, brincadeiras com as figuras, os recortes das revistas, os jogos da memória, você lembra?	<i>Ah! A gente brincou muito. Começamos a trabalhar a música. Aprendemos a ler, escrever. Trabalhamos famílias...</i>
Agora quando você vê alguma coisa escrita em algum lugar, você já consegue ler?	<i>Já.</i>
Como é que você faz para ler?	<i>Eu vejo pelas palavras, vejo pelas sílabas...</i>

<p>Quais foram as palavras da música que te ajudaram a descobrir novas palavras?</p> <p>Você já sabia ler e escrever essas palavras antes dessas brincadeiras que nós fizemos?</p> <p>E depois da música – roda cantada –, melhorou?</p> <p>Se você vir alguma figura em qualquer lugar, você sabe escrever o nome daquela figura?</p>	<p><i>Queijo, presunto, banana, azeite, pão , manteiga, ovo, mortadela.</i></p> <p><i>Eu sabia mais ou menos.</i></p> <p><i>Sim, melhorou.</i></p> <p><i>Já sei.</i></p>
<p><i>Segunda entrevistada: S. F. Dantas, 1ª série “B”- 7 anos.</i></p>	
<p>Qual o seu nome, de que série você é e qual a sua turma?</p> <p>Você gostou de trabalhar com as brincadeiras para aprender a ler e escrever?</p> <p>Você aprendeu a escrever muitas palavras novas depois que fizemos aquele passeio para conhecer o caminho que vocês fazem, desde a casa de vocês até a escola?</p> <p>Você acha mais legal aprender a ler e escrever brincando?</p> <p>Mas você não acha que aprender com a brincadeira é melhor?</p>	<p><i>S. F. Dantas, 1ª série “B”, tenho 7 anos.</i></p> <p><i>Sim, gostei muito.</i></p> <p><i>Aprendi bastante coisa que eu já conhecia, mas não sabia direito escrever.</i></p> <p><i>Eu acho legal, mas pra aprender mesmo a gente tem que aprender na sala.</i></p> <p><i>Não. A brincadeira é legal, mas tem que ficar sentado na sala pra poder aprender. Tem que fazer silêncio para poder escrever a lição da lousa.</i></p> <p><i>Também dá, mas não pode ficar só</i></p>

<p>Você não acha que dá pra aprender brincando?</p> <p>Agora está mais fácil escrever palavras?</p>	<p><i>brincando não, tem que ficar quieto para poder fazer uma boa lição.</i></p> <p><i>Está. Eu consigo escrever tudo que quero, tudo que está na lição.</i></p>
<p>Terceiro entrevistado: P. Manoel V. S. Junior, 1ª série, turma “B” – 7 anos</p>	
<p>Qual o seu nome, de que série você é e qual a sua turma?</p> <p>Você gostou de trabalhar com as brincadeiras para aprender a ler e escrever?</p> <p>Você sabia ler e escrever antes de começarmos com todas essas brincadeiras para aprender a ler e escrever?</p> <p>E como foi que você aprendeu a ler e a escrever com as brincadeiras?</p> <p>O quê mais você fez para aprender a ler e a escrever?</p> <p>Você gostou de ter feito o passeio pelo bairro?</p> <p>O que você achou mais legal desse passeio?</p> <p>Você aprendeu alguma coisa com essa música?</p>	<p><i>P. Manuel V. S. Junior, tenho 7 anos e sou da 1ª série “B”.</i></p> <p><i>Gostei. Foi legal.</i></p> <p><i>Não, não sabia.</i></p> <p><i>Eu cantava a música da padaria. Depois a tia escreveu com a gente na lousa. Depois a gente foi recortando as revistas com as coisas da padaria. Depois escrevemos com a nossa mão, as palavras...</i></p> <p><i>Copiei da lousa as palavras. Também coleí as letras da revista para fazer palavras. Brinquei de jogo da memória.</i></p> <p><i>Gostei.</i></p> <p><i>A música da padaria do Olavo.</i></p> <p><i>Brinquei de roda, escrevi as palavras...</i></p>

ENTREVISTA II

Influências das brincadeiras na escolarização

Essa entrevista foi feita no fim do trabalho de campo, mais exatamente em setembro de 2007. Tinha-se como objetivo saber a opinião das crianças a respeito das representações criadas pelas atividades realizadas até agora dentro da pesquisa, quais eram as principais influências exercidas e se elas viam as atividades lúdicas como componentes que de fato as ajudou no processo de escolarização. Utilizou-se o método clínico de Piaget com uma entrevista semi-estruturada. As entrevistas foram feitas para um grupo de oito alunos onde todos tinham direito de responder as questões de maneira individual ou coletiva, complementando as respostas dos companheiros ou não, assim como as questões ora eram elaboradas diretamente para o grupo, ora para cada aluno individualmente. As questões elaboradas e as respostas foram as seguintes:

<i>Entende-se as respostas como elaboradas em conjunto por toda a turma.</i>	
Vocês lembram de quando nós começamos a fazer o projeto no ano passado?	<i>Sim lembramos</i>
1. Por que nós começamos a fazer esse trabalho?	<i>Porque estávamos com dificuldade e aí a professora fez a gente aprender a saber o quê tem nos lugares, fez a visita do açougue, da padaria...</i>
2. Me responde uma coisa aluno "D": você achou que depois que você começou a visitar o bairro, a fazer aquelas histórias, a fazer as músicas; te ajudou ou não a ler melhor?	<i>Me ajudou a ler melhor</i>

<p>3. E aquilo era o quê? Era brincadeira ou era coisa assim muito séria?</p> <p>4. E você “E” o quê é que você acha? Como é que foi quando a gente fez aqueles recortes, quando a gente fez aquelas brincadeiras... você aprendeu brincando ou você só aprendeu na hora séria?</p> <p>5. E você “N” o que é que você acha? As brincadeiras ajudaram você a aprender? O quê você aprendeu de legal?</p> <p>6. Mas, você aprendeu a ler e escrever só fazendo as coisas assim que são sérias: sentado, escrevendo a lição, copiando, vendo no quadro, foi assim?</p> <p>7. E você, “L”?</p>	<p><i>Era séria</i></p> <p><i>Na hora séria.</i></p> <p><i>A ler, escrever...</i></p> <p><i>Foi</i></p> <p><i>Eu achei bom, porque estou aprendendo a ler mais.</i></p>
--	--

<p>8. Sim, mais só sentada, ou será que algum jogo daquele ajudou a gente a aprender ou não, talvez, o que é que vocês acham?</p>	<p><i>A gente gosta de fazer com a música porque a gente aprende, canta e brinca também. Dá pra fazer tudo com uma música só. Então eu gosto muito porque a gente aprende a ler, escrever e também a gente brinca.</i> Resposta da aluna “S”.</p>
<p>9. Então, você acha que brincando, você aprende a ler?</p>	<p><i>N ã O – RESPOSTA COLETIVA. Aluno “A” responde. Brincando com palavras, músicas, lugares ... aprende a ler, escrever... O aluno “A” interfere depois da resposta, mesmo tendo participado do coro que categoricamente entou o não.</i></p>
<p>10. O quê é que você acha “D”? Quando você brinca você aprende naquelas brincadeiras que a gente faz ou só na hora que você está fazendo aquelas coisas parado, sentado, escrevendo ... que você aprende mesmo a ler e a escrever?</p>	<p><i>Quando eu fico parado escrevendo.</i></p>
<p>11. E você também, “E”? “N” o quê você acha?</p>	<p><i>A mesma coisa ...</i></p>
<p>12. “N” me responde uma coisa: quando a gente começou a fazer aquelas coisas,</p>	

<p>desde o ano passado, desde aquela aula que a gente fez lá fora... desde quando a gente fez aquilo tudo, você já sabia ler e escrever?</p>	<p><i>Não</i></p>
<p>13. E você “C”, quando você aprende mais, quando você está brincando ou quando está fazendo as coisas quietinha, sentada na cadeira, sem se mexer ... quando você faz com as amigas, como é que é? O quê você acha?</p>	<p><i>Sentada</i></p>
<p>14. E você “L”?</p>	<p><i>A mesma coisa.</i></p>
<p>15. O aluno “A” manifesta-se espontaneamente.</p>	<p><i>No final do ano a gente aprendeu a ler, escrever “A”.</i></p> <p><i>- No final do ano na primeira série a gente aprendeu mais as coisas, interfere o aluno “S”.</i></p> <p><i>- A tia colocou no reforço o pessoal no reforço e aí eu, a “F”, a “ S”, o “S” e o “N” não fomos para o reforço Porque a gente já sabia ler e escrever, intervém as alunas “S” e “F”. Eu estava lendo mais ou menos, aluno “S”. A gente fazia a lição do livro na primeira série, aluno “A”. Quando eu entrei no colégio , assim ..., eu comecei a ler, a escrever, a fazer um monte de coisas,mas primeiro eu tinha que fazer o que</i></p>

<p>16. Sim, mas agora eu quero fazer uma pergunta a todo mundo daqui: todas as brincadeiras que a gente fez, todas as músicas que a gente começou a cantar, as rodas cantadas, aqueles brinquedos, aqueles jogos da memória, aqueles outros que eu trouxe, dominó das rimas, pega-pega rimas, aquelas coisas todas ... isso daí vocês aprenderam na brincadeira ou quando vocês estavam sentados, copiando?</p> <p>17. E o negócio das rimas como é que foi? Vocês descobriram essas rimas brincado, fazendo, como é que foi?</p> <p>18. Eu vi a professora fazendo rimas com as palavras que a gente aprendeu, depois do passeio ou estou errado?</p>	<p><i>a professora mandava sem copiar as outras coisas; assim ... ela não passava as coisas, a gente não podia copiar; tinha que copiar o que ela passava, aluna “F”.</i></p> <p><i>Aprendemos quando estávamos sentados, nas brincadeiras ... a gente foi aprendendo.</i></p> <p><i>Brincando, fazendo, todos ... na brincadeira a gente também fez rimas na primeira série, aluno “A”.</i></p> <p><i>Tá certo... todos</i></p>
--	--

<p>19. Quais foram as primeiras palavras que a professora “Z” fez com vocês no ano passado (2007)?</p>	<p><i>A da padaria, aí depois foi a da farmácia, foi do açougue ...</i></p>
<p>20. E essa do açougue agora, vocês fizeram um texto, não fizeram?</p>	<p><i>Fizemos, a música nós fizemos hoje, aluno “S”.</i></p>
<p>21. A professora “LP” falou que vocês fizeram um texto em conjunto da feijoada, foi isso?</p>	<p><i>F O I, todos.</i></p>
<p>22. Como é que foi esse esquema do texto da feijoada?</p>	<p><i>Nós pegamos a receita da feijoada, a gente trouxe os preços, a gente fez contas, todos.</i></p>
<p>23. Vocês trouxeram os preços de quê?</p>	<p><i>Ela mandou lição de casa assim e aí a gente fez assim: pediu pra nossas mães ajudarem e aí a gente foi fazendo e consegui fazer, aluna “F”.</i></p>
<p>24. E isso aí é o quê? Perguntei referindo-me ao caderno com os escritos que ela me mostrava.</p>	<p><i>É a feijoada.</i></p>

<p>25. E naquele dia que a gente estava fazendo o negócio da música do açougue e vocês tinham a tarefa de pegar os preços...</p>	<p><i>Ela passou na lousa, aluna “S” mostrando o caderno.</i></p>
<p>26. Um! Modo de fazer?</p>	<p><i>É...</i></p>
<p>27. Tá legal!</p>	<p><i>Aqui tio, os preços. É que a mãe do “A” passou mais coisas (referindo-se as coisas da feijoada, receita e preços dos produtos), ela (professora) copiou um pouquinho e passou na lousa. Aluna “S”.</i></p>
<p>28. Aí vocês fizeram a soma dos preços, não é?</p>	<p><i>Aí nós estávamos fazendo o negócio da soma da feijoada aqui, comenta o aluno “N” apontando para o caderno.</i> <i>Tio, minha mãe fez a lição de casa com a feijoada... aluno “A”.</i></p>
<p>29. Ela ajudou... Entendi...</p>	<p><i>Tio olha as coisas lá, os preços da feijoada, exclama o aluno “S” apontando para os escritos dentro do caderno.</i></p>

ENTREVISTA III

Depoimentos reivindicatórios – construção da autonomia

Essa entrevista se deu no mês de abril, após a 5ª troca de professora. Duas semanas depois de assumir a turma, a professora “R”, independente das nossas orientações a respeito de como vinha sendo o trabalho com essa turma e depois de saber toda a genealogia do processo de alfabetização da mesma, acredita-se que por falta de familiarização com a metodologia alternativa até então implantada, resolveu trabalhar com o método fônico⁶¹ por ser um método por ela dominado, segundo seu próprio depoimento. Os alunos inconformados com aqueles procedimentos característicos do referido método, resolveram protestar reivindicando a em primeiro lugar a minha presença e, em seguida, a da diretora para que alguma providência fosse tomada. Esse movimento enxerga-se como uma demonstração de autonomia e de criticidade. Quer-se crer que talvez seja uma pequena manifestação das subjetividades outrora silenciadas, buscando, mesmo que de maneira semi-consciente, um espaço concreto para se fixarem como identidade dentro da instituição escola. Na medida em que o desenrolar do discurso for acontecendo, ficam mais claros os porquês dessa inferência um tanto ousada da nossa parte, no que diz respeito às questões de criticidade. Os alunos também se queixam da constante troca de professoras e cobram quase que diretamente uma providência, a fim de que a professora regente da turma volte. Percebe-se na reivindicação de retorno da professora que ficou muito pouco tempo com a turma, a busca de uma afirmação identitária.

<i>Depoimentos reivindicatórios: ações de autonomia</i>	
Alunos: L., E., N., D., C., Stu., As., A. e F. O motivo de estarmos fazendo essa entrevista foi alguma coisa que aconteceu e que alguns alunos vieram falar comigo a respeito, mas agora eu queria saber da boca de vocês: o quê aconteceu para que vocês me procurassem, vocês falaram bastante, o quê	<i>Eu, manifesta-se a aluna “F”. É que ela está passando “da”, “de”, “di”, “do”, “du”, “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”...</i>

⁶¹ O método fônico baseia-se no aprendizado da associação entre fonemas e grafemas (sons e letras) e usa textos produzidos especificamente para a alfabetização. O construtivismo não prioriza essa associação e trabalha com textos que já façam parte do universo infantil.

<p>foi?</p> <p>Ela quem?</p> <p>Mas porque que ela passou isso, o quê foi que aconteceu? Ela já era professora de vocês, me expliquem?</p> <p>Então: o quê vocês acham?</p> <p>E qual foi a atitude que vocês tomaram? Falaram o quê?</p> <p>Mas ela é o quê, a professora da classe?</p> <p>Ah! Então vocês reclamavam por quê?</p> <p>E o quê vocês queriam aprender?</p> <p>Mas porque você queria ficar com a sua professora verdadeira?</p>	<p><i>Todos: a professora “R”.</i></p> <p><i>Não ela era da outra turma lá no Guarujá, da outra escola. Ela fica passando isso pra gente, “ba”, “be”....a, e, i, o, u...</i></p> <p><i>Ah, chato! Por que a gente está na 2ª série e não na primeira.</i></p> <p><i>Avisamos a diretora, a professora e ao professor.</i></p> <p><i>Que ela (a professora “R”) manda a gente trazer o livro pesado e ela não usa.</i></p> <p><i>Não ela é a substituta, porque a professora verdadeira foi ganhar neném e aí ela está substituindo. Aí veio a professora “G”⁶²(outra substituta) que passa lição do livro, passa perguntas...</i></p> <p><i>Nós queríamos a professora “G”.</i></p> <p><i>Ah outras coisas! Escrever lição do livro, fazer textos... outra coisa, sem ser a mesma lição. Fazer perguntas ...</i></p> <p><i>A aluna “L” intervém: eu não gosto de ficar toda hora trocando de professora. Eu não gosto de ficar com a professora substituta. Eu queria ficar com a minha professora verdadeira.</i></p>
--	---

⁶² Professora substituta de relevante importância na pesquisa, em função de ter acatado os procedimentos metodológicos e ter se valido dos instrumentos criados ao longo do desenvolvimento do trabalho. Há que se registrar que essa professora assumiu a turma durante três ocasiões ao longo da pesquisa, permanecendo, na primeira substituição durante 15 dias, na segunda durante 2 meses e na terceira durante vinte dias.

<p>Ela quem?</p> <p>E vocês acham que isso é pouco?</p>	<p><i>Ah, não sei! A aluna “S” intervém: a gente queria ficar com a professora “LP” porque ela é a nossa professora verdadeira. Ela veio e só ficou uns cinco dias, dois dias...</i></p> <p><i>A aluna “F” reclama: ela só passa isso daqui todo dia... mostrando o caderno com exercícios das famílias silábicas.</i></p> <p><i>A professora “R”. Ela passa isso (o aluno “Stu” apontando para exercícios de completar com vogais e consoantes. Ela passa desenhos mostrando os desenhos colados no caderno para colorir e colocar os nomes nas figuras – animais, plantas, alimentos, etc.</i></p> <p><i>A gente não está na primeira série para ela passar isso... o aluno “N” intervém: ela passa aqui professor (mostrando o caderno) coisinha de continha, de sílaba, de letras...</i></p> <p><i>Olha o quê ela mandou fazer, aluna “S”, isso... apontando para um desenho de um animal.</i></p> <p><i>A aluna “F” diz:</i></p> <p><i>Oh! O diretor deu o livro não sei pra que. Ela não está usando...</i></p>
---	---

ENTREVISTA IV

Sobre o entendimento dos alunos a respeito do que é saber ler e escrever, observando o papel dos jogos de construção elaborados em sala de aula na construção da competência leitora e escritora.

Essas entrevistas também foram elaboradas com o objetivo de tomar conhecimento as representações que um grupo de alunos da turma pesquisada fazia, sobre o que era saber ler. Também foram analisados os aspectos referentes ao perfil familiar de cada um dos entrevistados, perguntando sobre a família, quantidade de pessoas residentes em suas casas, se todos eram ou não alfabetizados e se os auxiliaram na hora da aprendizagem da leitura e escrita. Não se pode deixar de destacar que durante os anos de 2006 e 2007 aconteceram, entre idas e vindas de algumas professoras, 7 trocas onde 5 professoras diferentes atuaram, sendo que duas delas – as professoras “Z” e a professora “G”, saíram e retornaram à sala duas vezes. A professora LP com a qual teve-se um contato maior e também cujas aulas foram as mais afinadas com o desenvolvimento da pesquisa, era a que tinha formação em nível de graduação (História). Nesse caso particular essa professora logo que assumiu a turma em fevereiro teve de sair de licença à gestante. Porém, o vínculo com o trabalho fora mantido via correio eletrônico e MSN. Tal fato, interpreta-se, como um grande facilitador dentro do desenvolvimento da pesquisa, pois na retomada da classe, do mês de maio até dezembro de 2007, a professora pôde estar familiarizada com o contexto de trabalho.

Foram selecionados para as entrevistas os alunos que na altura da realização (agosto de 2007) que já se encontravam alfabetizados e que também vinham fazendo parte do trabalho de pesquisa desde o começo, ou seja, não acatou-se nesse grupo os alunos transferidos que encontraram o trabalho iniciados e não vivenciaram todas as etapas do processo. As entrevistas foram feitas com os seguintes alunos:

C. dos S. Almeida, moradora do bairro Pinheiro do Miranda, 8 anos, 2ª série B, tem mãe e pai, um irmão de 3 anos, com 7 pessoas residentes em sua casa (Avó, Tia, Mãe, Pai, Irmão e Primo).

Eu queria que você me dissesse o seguinte: o que é saber ler para você?

É aprende ... só isso

E o quê é saber escrever?	<i>Ah, não sei!</i>
Não sabe dizer?	<i>É...</i>
Seu pai e sua mãe sabem ler?	<i>Sim.</i>
Sabem escrever também?	<i>Sabem.</i>
Você sabe escrever?	<i>Sim.</i>
Tem mais alguém na sua casa que sabe ler e escrever?	<i>Tem: minha tia e meu primo.</i>
Sua avó sabe ler e escrever?	<i>Não porque ela é doente.</i>
Você gosta de ler?	<i>Gosto.</i>
O quê você gosta de ler?	<i>É... histórias, livros ...</i>
Livros de quê?	<i>Ah esqueci!</i>
Você gosta de escrever?	<i>Mais ou menos.</i>
Quando você escreve, o quê você gosta de escrever?	<i>Fazer lição e desenho.</i>
Onde você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Na escola.</i>

Como você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Prestando atenção no que a professora falava.⁶³</i>
Quem te ensinou?	<i>A professora.</i>
Quais professoras ou qual professora te ensinou? Foi só uma, foram várias?	<i>É... esqueci o nome dela. Era da 1ª série.⁶⁴</i>
Como você sabe quando alguém sabe ler ou escrever?	<i>Não sei dizer não</i>
Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever de que maneira: sentada aprendendo a lição do livro e da lousa ou brincando?	<i>Sentada</i>
Brincando você não aprende a ler e a escrever?	<i>Não</i>
Por que você não consegue aprender a ler e a escrever brincando?	<i>É, porque você está brincando</i>
Você sabe me dizer porque você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Porque estava prestando atenção no que a professora estava falando.</i>

⁶³ Interpreta-se como uma assunção à formatação disciplinar imposta pela escola dentro da proposta de formatação da criança para um suposto enquadramento social.

⁶⁴ A falta de lembrança, acredita-se, talvez seja pelo grande número de trocas acontecidas durante o ano. Em outras falas as crianças atribuem esse episódio, as trocas constantes de professoras, como algo ruim. Por vezes, ao longo do ano, reivindicavam a professora titular, mesmo tendo permanecido mais tempo com as substitutas.

<p><i>L. V. de S. Santos, 8 anos, Bairro Cota 95, 2ª série B, Mãe, Pai. Irmã de 23 anos, com 3 pessoas residentes na casa (ela, a mãe e o pai),</i></p>	
O quê é saber ler para você?	<i>Oh! No momento saber ler pra mim é quando eu começo a ler um livro</i>
Mais é só um livro que você lê?	<i>Não, a lição</i>
O quê mais a gente pode ler?	<i>Um documento</i>
Tem alguma coisa que assim, na rua a gente consegue ler?	<i>As placas de trânsito</i>
Será que tem alguma coisa em casa que a gente consegue ler?	<i>A embalagem das coisas</i>
Será que existe alguma coisa na televisão que a gente consegue ler?	<i>A legenda da minha televisão</i>
E o quê é saber escrever?	<i>É quando eu começo a copiar alguma coisa ou então a copiar alguma idéia da minha cabeça.</i>
Seu pai e sua mãe sabem ler?	<i>Sabem</i>
O quê você gosta de ler?	<i>Livros, gibis...</i>
O quê você gosta de escrever?	<i>Poesias</i>

Onde você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Na escola</i>
Como você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Sentada escrevendo o que a professora manda</i>
Quem te ensinou a ler e a escrever?	<i>A professora e o professor Cesar</i>
Rs, ah é! Eu não sabia. Como é que eu te ensinei?	<i>As brincadeiras que o senhor fazia. O pega-pega... esqueci o nome...</i>
E quando a gente fazia as brincadeiras e você aprendia a ler, você estava brincando mesmo ou fazendo coisa muito séria?	<i>Coisa muito séria, mas brincando</i>
Você acha que alguém pode aprender a ler de que maneira: sentado aprendendo a lição da lousa ou brincando?	<i>Os dois</i>
Por que você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Porque eu tinha vontade</i>
<i>A. dos Santos, 8 anos, morador do bairro Fabril, 2ª série B, moram três pessoas em casa (mãe, pai e ele), todos de sua casa sabem ler e escrever.</i>	
O quê é saber ler para você?	<i>É aprender alfabetização, tipo, a gente ir pro curso, estudar, já saber ler e escrever.</i>

<p>E o quê é saber escrever?</p>	<p><i>É escrever uma palavra desde que não esteja errada, aí é aprender a escrever.</i></p>
<p>Você sabe ler e escrever?</p>	<p><i>Sei.</i></p>
<p>Tem mais alguém na sua casa que saiba ler e escrever?</p>	<p><i>Meu pai, sabe um pouquinho ler e um pouquinho escrever e minha mãe que sabe ler e escrever.</i></p>
<p>Por que seu pai sabe um pouquinho só ler e escrever?</p>	<p><i>É porque ele não estudou. Ele estudou somente até a 4ª série. Minha mãe estudou no Schmitid até a 6ª série.</i></p>
<p>Sua mãe te ajuda a fazer a lição?</p>	<p><i>Um pouquinho. Quando eu quero ela não quer e quando ela quer eu não quero.</i></p>
<p>O quê é saber ler para você?</p>	<p><i>É ... tipo tem uma lição e aí para saber como fazer tem que ler. Aí tem que aprender a ler e a escrever a lição. Quando for ler tem que saber para entender e quando for para escrever vai lá e escreve certinho.</i></p>
<p>O quê você gosta de ler?</p>	<p><i>Gibis, revistas, lições, livros é... tipo eu vou entrar numa loja que eu nunca fui, aí eu leio a placa, a placa do trânsito...</i></p>
<p>O quê você gosta de escrever?</p>	<p><i>Coisas que a professora passa na lousa, brincadeiras, músicas...</i></p>

<p>Como você aprendeu a ler?</p>	<p><i>Eu aprendi juntando as palavras e formando as palavras. Aí lê sílaba por sílaba. Aí junta a palavra.</i></p>
<p>Quem te ensinou a ler e a escrever?</p>	<p><i>Minha professora e minha mãe.</i></p>
<p>Que professora?</p>	<p><i>“LP”., “G”. e “Z”.</i></p>
<p>Como você sabe quando alguém sabe ler ou escrever?</p>	<p><i>É quando a gente vê a pessoa lendo e escrevendo.</i></p>
<p>Você acha que alguém pode aprender a ler de que maneira: sentado aprendendo a lição da lousa ou brincando?</p>	<p><i>Brincando, lendo o livro, com a professora, juntando as palavras na sala de aula...</i></p>
<p>Por que você aprendeu a ler e a escrever?</p>	<p><i>Porque eu queria ler, escrever, saber das coisas, o que acontece no mundo...</i></p>
<p>Você falou que brincando a gente também pode aprender a ler e a escrever. Alguma vez nesse tempo em que você estava aprendendo a ler e a escrever, você aprendeu alguma coisa brincando?</p>	<p><i>Aprendi no pega-pega rima com o professor Cesar e com a professora “G”. A gente quando era pego, pegava uma plaquinha, olhava, lia, aí, pegava outra palavra na mente e juntava pra ver se rimava. O professor via e falava se rimou ou não. Aí</i></p>

<p>Mas dentro da sala de aula tinha alguma atividade, fora as atividades lá da lousa, caderno que te ajudou a ler e escrever ou não?</p> <p>Quais foram?</p> <p>Era brincadeira de quê?</p> <p>Mas foi só essa brincadeira de recortar e colar que ajudou você a ler e escrever ou tiveram outras brincadeiras?</p>	<p><i>dava para a professora escrever o nome da pessoa e a rima que a pessoa fez.</i></p> <p><i>Sim</i></p> <p><i>As brincadeiras que a gente fazia para ler e escrever. Os alunos da classe que não sabiam ler. Tipo: a criança não sabia, os outros sabiam, a professora mandava corrigir a lição para os outros copiarem. Fazer a brincadeira para escrever a palavra.</i></p> <p><i>Era de colagem. Ela pegava e lia a história e aí a gente recortava, embaralhava e colava os nomes no papel.</i></p> <p><i>Tinha outras brincadeiras, a gente lia as histórias, mandava desenhar os espaços (para os quadrinhos), depois mandava copiar no caderno. E pra gente copiar alguma coisa da lousa, a gente precisa ler a palavra, olhar pra ficar na mente e escrever do jeito que está na lousa. Ou senão no ditado, a professora ditava e a gente pensava. Tipo jogo: “j” com “o”, fica Jo e</i></p>
---	--

<p>Tinha outras brincadeiras, outras coisas que vocês fizeram no caderno, ajudando a escrever ou não. Coisas que vocês fizeram ano passado...?</p>	<p><i>“g” com “o”, fica “go”, jogo. Aí juntava a palavra e formava no papel ou senão no caderno.</i></p> <p><i>Com o professor de Educação Física e a Professora, a gente deu um passeio, verificava os preços e a gente montou 3 músicas, juntando. Depois a professora falava e a gente escrevia. Colocava na lousa e a gente cantava, e fazia dançando a nossa brincadeira.</i></p>
<p><i>F. C. Nascimento, 7 ano, Cota 95, 2ª série “B”, mãe e pai separados, 3 irmãos (9, 14 e 18 anos), 5 pessoas moram na casa (avó, pai, ela e duas primas), salvo a avó todos são alfabetizados.</i></p>	
<p>O quê é saber ler para você?</p> <p>E o quê é saber escrever?</p>	<p><i>É tipo assim:saber tudo na vida. Parece que você já tem tudo na vida, mas saber ler é uma coisa importante na vida. Se você não souber ler quando for ver alguma coisa assim não dá pra ler, porque se você não souber ler você não entende as coisas.</i></p> <p><i>Escrever aí é uma coisa bem legal também, porque eu aprendi a escrever na primeira série, porque eu trabalhava muito com coisa de escrever assim, essas coisas de escrever</i></p>

	<i>assim... e a professora foi falando assim: junta as palavrinhas e forma uma frase e ajuntava e eu comecei a escrever... isso foi muito legal também, na primeira série e na segunda também.</i>
Então você sabe ler e escrever?	<i>Sei.</i>
Tem mais alguém na sua casa que saiba ler e escrever?	<i>A minha prima e o meu pai. A minha avó não sabe.</i>
E os seus irmãos sabem?	<i>Todos eles sabem.</i>
Eles moram com você?	<i>Não, eles moram em Cubatão. O “E”, mora com o pai dele. O “W” que é o meu outro irmão ele mora também com o pai dele e o meu irmão mais velho... ele está preso porque eu não sei o que ele fez, aí ele foi pra cadeia.</i>
O quê você gosta de ler?	<i>Eu gosto de ler cantigas de roda, gosto de livros também porque antes de dormir eu leio um monte de livrinhos. Eu gosto de ler muitas coisas: textos, livros...</i>
E qual é o assunto que tem no livro que você gosta mais?	<i>Tem um que eu gosto muito de ler. Não é uma historinha. É um livrinho de piadas que eu tenho e aí eu fico lendo.</i>
Como você aprendeu a ler?	<i>Assim: tinha o alfabeto e aí eu pegava uma letra e juntava com a outra e aí formava uma palavra e eu ia lendo.</i>

<p>Quem te ensinou a ler?</p> <p>Como você sabe que uma pessoa sabe ler e escrever?</p> <p>E se a letra for feia?</p> <p>Você acha que alguém pode aprender a ler e escrever de que maneira?</p> <p>Você acha que alguém pode aprender a ler e a escrever sentado aprendendo a lição da lousa ou brincando?</p> <p>Brincando não aprende?</p>	<p><i>Quem me ensinou... agora... tem tanta gente que me ensinou a ler... quem me ensinou a ler foi meu pai, o professor, a professora, minha mãe, meus irmãos também.</i></p> <p><i>Como eu sei. Por que eu vejo uma pessoa escrevendo. Se for letra bem bonita assim eu sei que sabe ler, quer dizer, escrever.</i></p> <p><i>Se a letra for feia tem que aprender mais a escrever, porque, assim: como a gente escreve é muito importante a gente saber ler e escrever.</i></p> <p><i>De que maneira! Primeiro a ler: a ler pode pegar juntando as palavras ou então vendo o alfabeto, colocando uma letra numa folha e vai colocando, colocando e depois junta tudinho. Aí forma uma palavra e aí pode ler. Mas, pra aprender a ler tem que aprender devagar.</i></p> <p><i>Sentado copiando a lição da lousa.</i></p> <p><i>Também aprende, mas aprende pouco.</i></p>
---	---

<p>Então... nessas brincadeiras todas que a gente fez do ano passado até agora, o que ajudou a ler foi pouco, não foi muito....</p>	<p><i>Eu, na minha opinião achei que foi muito, porque com a brincadeira das rimas eu aprendi a ler, a escrever. Assim... essas coisas assim... por isso que hoje eu sei ler e escrever.</i></p>
<p>Então como você falou que brincando aprende pouco?</p>	<p><i>Rs assim... brincando você também pode aprender, mas, tem que aprender devagar porque nas brincadeiras que vai fazendo... tem brincadeira que é muito legal tipo: stop, brincadeiras de ler que eu faço em casa com a minha amiga que ajudou a ela a aprender a ler e a escrever, essas coisas.</i></p>
<p>E aquelas brincadeiras que nós fizemos nas aulas de Educação Física dentro da sala de aula que tinha tanta coisa lá que eu já nem me lembro mais, o quê que você acha? Elas ajudaram a aprender a ler e escrever ou não, você aprendeu alguma coisa com essas brincadeiras, que brincadeiras diferentes eram essas que a gente fazia com as palavras e com as letras?</p>	<p><i>Pega-pega rimas que foi novo também...</i></p>
<p>E lá em cima na sala de aula, dentro das aulas de Educação Física, teve alguma coisa diferente que a gente fez?</p>	<p><i>Teve. Teve muitas. Assim, teve as três músicas: a da farmácia, do açougue e da padaria.</i></p>
<p>Então e essas músicas ajudaram a ler e a</p>	

<p>escrever?</p> <p>Mas teve alguma coisa que a gente fez com as letras dessas músicas que ajudaram a ler e a escrever durante esse tempo que a gente vem trabalhando juntos?</p> <p>Vocês jogaram algum jogo que ajudou a fazer as letras das músicas?</p>	<p><i>Sim. Por que assim. Através que a gente vai copiando as letras a gente vai lendo também. A gente vai olhando assim na lousa e vai lendo.</i></p> <p><i>Eu não lembro não, rs. Estou toda esquecida porque tem tantas e tantas brincadeiras que a gente já brincou ...</i></p> <p><i>Teve sim o “dominó das rimas”. Teve também outros que eram para montar palavras, mas, eu não me lembro o nome.</i></p>
<p>E. L. da Silva, bairro cota 95, 9 anos, 2ª série “B”, 8 pessoas residindo em casa, 7 irmãos.</p>	
<p>O quê é saber ler para você?</p> <p>E o quê é saber escrever?</p> <p>Você sabe ler e escrever?</p> <p>Tem mais alguém na sua casa que sabe ler ou escrever?</p> <p>O quê você gosta mais de ler?</p>	<p><i>Saber ler é a pessoa saber escrever um montão de coisas, assim essas coisas.</i></p> <p><i>É a mesma coisa.</i></p> <p><i>Sei.</i></p> <p><i>Tem. Só os meus irmãos. O meu pai e a minha mãe não sabem.</i></p> <p><i>Tudo. Gosto muito de ficar lendo essas coisas que passam na TV, coisas que a professora passa na lousa para o pessoal</i></p>

<p>O quê você gosta de escrever?</p> <p>Mas, que tipo de palavras?</p> <p>Como você aprendeu a ler?</p> <p>E a professora ajudou também?</p> <p>Então em que parte eu te ajudei?</p> <p>Você lembra de alguma brincadeira que nós fizemos que te ajudou a ler?</p> <p>Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever de que maneira: sentado copiando a lição da lousa, brincando ou os dois?</p> <p>Por que?</p>	<p><i>responder... eu gosto também dos livros da escola</i></p> <p><i>Gosto de escrever frases, palavras...</i></p> <p><i>Ôche! Qualquer palavra.</i></p> <p><i>Com a sua ajuda, rs...</i></p> <p><i>Ajudou.</i></p> <p><i>Ah, enquanto eu não sabia ler, aí você ficava fazendo aquelas palavras (lengalengas) pra gente ficar rimando, acho que foi nessa parte que eu aprendi a ler.</i></p> <p><i>Ah, lembro! Dominó das rimas, uma dos saquinhos (pacotinhos da surpresa)...</i></p> <p><i>Os dois!</i></p> <p><i>Porque da lousa você fica sentado, escrevendo lá e depois a professora manda você ir na lousa, ler aquela palavra, igual na primeira série. E brincando com o pega-pega rimas e com aquelas coisas que a gente fez na sala de aula. Com aquelas também.</i></p>
<p>H. S. Martins, bairro Água Fria, 9 anos, 2ª série B, Mãe, Padrasto, 3 irmãs, 6 pessoas morando na casa</p>	

<p>O quê é saber ler para você?</p> <p>E o quê é saber escrever?</p> <p>Você sabe ler e escrever?</p> <p>O quê você gosta de ler mais?</p> <p>Onde você aprendeu a ler?</p> <p>Como é que você aprendeu a ler e a escrever?</p> <p>Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever de que maneira: sentado copiando a lição da lousa, brincando ou os dois?</p> <p>Alguma vez você aprendeu a ler e escrever brincando com alguma brincadeira lá na classe?</p> <p>Teve alguma coisa diferente que a gente fez lá na sala que te ajudou a aprender a ler e escrever?</p>	<p><i>Aprender, passar de ano...</i></p> <p><i>Estudar.</i></p> <p><i>Sei.</i></p> <p><i>Textos, histórias do chapeuzinho vermelho, lobisomem, da cuca, do saci pererê...</i></p> <p><i>Na primeira série com a minha professora.</i></p> <p><i>Fazendo pesquisa, fazendo leitura, fazendo prova...</i></p> <p><i>Das duas maneiras dá para aprender.</i></p> <p><i>Sim, com a música do açougue, da farmácia, padaria, brincadeira de pega-pega rimas.</i></p> <p><i>Teve. Brincadeira diferente, brincadeira de roda(rodas cantadas).</i></p>

<i>J. G. B. Santana, 2ª série B, Água Fria, 9 anos, Mãe, Pai, 3 pessoas morando em casa.</i>	
O quê é saber ler para você?	<i>É... esqueci, não sei</i>
E o quê é saber escrever?	<i>É fazer lição, não errar, se errar apaga, só.</i>
Você sabe ler?	<i>Sim.</i>
Sua mãe e seu pai sabem ler e escrever?	<i>Sabem.</i>
O quê é que você gosta de escrever?	<i>Palavras, textos... nome de pessoas.</i>
Você inventa coisas para escrever?	<i>Eu invento algumas palavras, mas as outras eu copio.</i>
Como é que você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Com a professora. Com várias professoras.</i>
Você lembra o nome de alguma delas?	<i>Um... não, esqueci.</i>
E desse ano, você lembra?	<i>Sim, LP. (mesmo tendo passado por 4 professoras até o momento da entrevista).</i>
Como é que você sabe quando alguém sabe ler e escrever? Você olha assim e diz: um ... aquela pessoa sabe ler e sabe escrever.	<i>Difícil a pergunta, não é?</i>
Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever de que maneira: sentado copiando a lição da lousa, brincando ou os dois?	<i>Copiando do livro.</i>
Brincando não dá pra aprender a ler e a	

<p>escrever?</p> <p>Nós fizemos alguma coisa diferente lá nas aulas de Educação Física, alguma brincadeira?</p> <p>Mas a música era coisa séria ou era brincadeira?</p> <p>Você lembra do que falavam as músicas?</p> <p>Teve alguma coisa nessas músicas que te ensinou a ler ou a escrever mais uma palavra nova?</p>	<p><i>Não.</i></p> <p><i>Não lembro não, mas nós fizemos músicas.</i></p> <p><i>Coisa séria.</i></p> <p><i>Não todas. Tinha uma da farmácia, do açougue, da padaria.</i></p> <p><i>Não.</i></p>
<p><i>D., 9 anos, Mãe, Pai, 3 pessoas residindo em casa.</i></p>	
<p>Você tem irmãos?</p> <p>O quê é saber ler e escrever pra você?</p> <p>Seus pais sabem ler?</p> <p>Você sabe ler e escrever?</p>	<p><i>Não. Quer dizer: eu tenho uma irmã, mas ela estava num circo e depois ela foi por um caminho lá que eu não sei. Ela estava no circo, com o namorado dela e depois ela foi embora com o circo.</i></p> <p><i>É muito bom pra mim por causa que eu aprendi nas músicas...</i></p> <p><i>Sabem.</i></p> <p><i>Sei.</i></p>

<p>O quê é que você gosta de ler?</p> <p>Que tipo de história?</p> <p>O quê você gosta de escrever?</p> <p>Quem te ensinou a ler e escrever?</p> <p>Como é que você aprendeu a ler e a escrever?</p> <p>Como é que você sabe se uma pessoa sabe ler e escrever?</p> <p>Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever de que maneira: sentado copiando a lição da lousa, brincando ou os dois?</p> <p>Por quê?</p> <p>Mas foi só essa música ou têm mais algumas?</p>	<p><i>Livros de história.</i></p> <p><i>Peter pan, chapeuzinho vermelho...</i></p> <p><i>Músicas, histórias que eu copio e que eu invento.</i></p> <p><i>A professora da escola e no parquinho também (educação infantil)</i></p> <p><i>Brincando e a tia passou lá e eu aprendi.</i></p> <p><i>Um... eu vou lá e vejo se ela está fazendo bem, aí ela sabe.</i></p> <p><i>Os dois.</i></p> <p><i>Por que eu fui aprendendo palavras assim, copiando... e na brincadeira “lá na padaria” (roda cantada). A gente cantava a música e fazia os gestos.</i></p> <p><i>Têm algumas.</i></p>
--	---

<i>S. F. Dantas, 8 anos, 2 irmãos, 5 pessoas morando em casa, mãe e pai, bairro cota 95.</i>	
O quê é saber ler pra você?	<i>É aprender, nas brincadeiras também, porque tem algumas brincadeiras que têm letrinhas. Aí vai, a professora vai falando: isso, isso tal. E aí vai ensinando a gente e a gente consegue aprender a ler.</i>
E saber escrever, o quê é?	<i>Aí eu aprendi com o meu pai. Assim, a primeira letra que eu consegui escrever foi o meu nome todo, aí depois eu consegui fazer letra de mão e outras letras.</i>
Seu pai e sua mãe sabem ler e escrever?	<i>Sabem.</i>
Você sabe ler e escrever?	<i>Hum hum!</i>
Te mais alguém na sua casa que sabe ler e escrever?	<i>Meu irmão, que ele é da 4ª série e a minha irmã que está aprendendo agora. Ela é do parquinho.</i>
O quê é que você gosta de ler?	<i>Livros, poemas é... coisas, assim que nem: a professora não ensina a gente a ler? Então ela dá a folhinha e aí a gente vai lendo e vai conseguindo aprender a ler, escrever. Agora o que eu gosto de ler é livro. O que eu mais gosto de ler é livro.</i>
Você lê as coisas que passam na televisão?	<i>Às vezes.</i>
Você lê as coisas que estão na rua, no	

<p>supermercado?</p> <p>E aí o quê é que você faz quando a ajuda?</p> <p>Por que você pega a coisa certa?</p> <p>E pra você saber se é aquilo ou não o que é que você faz?</p> <p>E se você tiver que olhar assim e descobrir, o quê é que você tem de fazer?</p> <p>Como você aprendeu a ler e a escrever?</p> <p>Então foi teu pai que te ensinou a ler ou a professora do parquinho?</p>	<p><i>Sim. Às vezes eu ajudo a minha mãe a fazer compras.</i></p> <p><i>Ela vai falando e eu vou pegando.</i></p> <p><i>Por que assim, eu vou falando: mãe posso te ajudar? Ela fala assim: pega aquilo ali S e aí eu vou lá e pego.</i></p> <p><i>Pergunto pra ela: mãe é aquilo ali?</i></p> <p><i>Assim, às vezes eu descubro pelo nome.</i></p> <p><i>Eu sei ler e escrever desde o parquinho. Assim, no meu primeiro nome que eu estava tentando fazer no papel, aí eu fui lá e escrevi porque eu já sabia o meu nome, S. Aí meu pai falou: S, escreve aí F. Dantas. Aí eu fui lá e escrevi: F. Dantas.</i></p> <p><i>Meu pai. Os dois, mas quem me ensinou mais foi o meu pai. Meu pai brigava comigo para eu aprender a ler. Meu irmão sempre sofreu, porque era muito preguiçoso, só gostava de ficar na rua... e meu pai brigava com ele. Ele ainda gosta de ficar nesses lugares assim: na lan house. Eu não gosto muito não. Só fico andando de bicicleta.</i></p>
---	---

<p>Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever de que maneira: sentado copiando a lição da lousa, brincando ou os dois?</p>	<p><i>Na lousa, sentado e brincando. Por que nas brincadeiras também tem assim coisas pra gente ler e a gente escreve pra poder fazer as brincadeiras. E sentado a gente se concentra e na lousa a professora está escrevendo e a gente vai escrevendo no caderno.</i></p>
<p>Teve alguma brincadeira que você aprendeu que te ajudou a ler mais ou escrever mais?</p>	<p><i>Todas: açougue, farmácia e a padaria. A padaria, foi no início e aí eu estava em casa, eu estava lá vendo... aí eu estava me lembrando da música. Aí eu fui tentando escrever a música, mas aí foi de caneta e teve uma hora que eu errei e tive que fazer outra vez.</i></p>
<p>E como eram as brincadeiras?</p>	<p><i>Eram muitas. Da farmácia, da padaria... a da farmácia era legal. O pega-pega rima ... essas coisas que nós aprendemos com o professor de Educação Física.</i></p>
<p>Por que você aprendeu a ler e a escrever?</p>	<p><i>Agora sim, agora eu estou dizendo a verdade. Eu sempre quis aprender a ler e a escrever os negócios lá... que nem a minha irmã! Mina irmã faz os negócios lá (no parquinho). Já sabe escrever amor, com letra de mão... amigo, que ela escreve um negócio lá e já escreve amor e amizade. Mas, ela faz amizade com "s".</i></p>

Por que, amizade é com que letra?	"Z".
<i>I., 8 anos, bairro Pinheiro do Miranda, mãe, pai, dois irmãos, 5 pessoas morando em casa.</i>	
<p>O quê é saber ler e escrever pra você?</p> <p>E o quê é escrever para você?</p> <p>Você sabe ler e escrever?</p> <p>Tem mais alguém na sua casa que saiba ler e escrever?</p> <p>O quê é que você gosta de ler?</p> <p>Como você aprendeu a ler?</p> <p>Por que você aprendeu a ler e a escrever?</p> <p>Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever só copiando da lousa e do livro ou brincando?</p> <p>Você lembra de alguma brincadeira diferente que a gente fez na sala de aula?</p>	<p><i>Ajuntar as palavras e aí você consegue ler as palavrinhas.</i></p> <p><i>Ah! Você escreve o que sabe...</i></p> <p><i>Sei.</i></p> <p><i>Tem. Meu pai, minha mãe e meus irmãos.</i></p> <p><i>De livros aqui da escola.</i></p> <p><i>Minha irmã estava me ajudando, aí eu me esforcei. Meu irmão também me ensinou a ler. A professora foi juntando as palavras, aí eu conseguia ler. A professora "G".</i></p> <p><i>Por que eu queria. Eu não queria ficar aqui na escola, burra.</i></p> <p><i>Copiando da lousa e do livro. Brincando não aprende a ler e a escrever.</i></p> <p><i>Brincadeira das rimas.</i></p>

<p>E essa brincadeira te ajudou um pouco a ler e escrever ou não?</p> <p>Você lembra-se de mais uma brincadeira diferente ou só foi essa brincadeira?</p> <p>E o que tinham essas músicas? Elas falavam de quê?</p> <p>E isso te ajudou a ler melhor ou não?</p>	<p><i>Sim.</i></p> <p><i>Não foi só essa. Nós aprendemos as músicas: a do açougue, a da farmácia e a da padaria.</i></p> <p><i>Das coisas que tinha na padaria, no açougue e na padaria, rimando.</i></p> <p><i>Ajudou.</i></p>
<p><i>J., bairro Grotão, 9 anos, mãe viúva, 4 irmãos, 7 pessoas residentes, padrasto.</i></p>	
<p>O quê é saber ler J?</p> <p>O quê é saber escrever?</p> <p>Sua mãe e seu padrasto sabem ler?</p> <p>Você sabe ler?</p> <p>E escrever?</p> <p>Tem mais alguém na sua casa que sabe ler e escrever?</p>	<p><i>Saber tem que ter muita inteligência, não conversar muito na sala, prestar atenção no que a professora fala, ler bastante caderno, gibi.</i></p> <p><i>Esqueci.</i></p> <p><i>Sabem.</i></p> <p><i>Mais ou menos.</i></p> <p><i>Sei.</i></p> <p><i>Meus irmãos. Dois, porque tem duas pequenas.</i></p>

<p>O quê você gosta de ler?</p> <p>Como é que você aprendeu um pouquinho a ler e escrever?</p> <p>Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever só copiando da lousa e do livro ou brincando?</p> <p>Tem alguma brincadeira diferente que você fez lá na classe e que te ajudou a ler e a escrever?</p> <p>E essa música falava de quê?</p> <p>E tem mais alguma brincadeira, alguma outra coisa que te ajudaram a aprender a ler e a escrever?</p>	<p><i>Gibi, mas em casa não tem. Às vezes eu vou a Cubatão (referindo-se ao centro de Cubatão) na biblioteca.</i></p> <p><i>Foi o professor e a professora que me ensinaram.</i></p> <p><i>Às vezes brincando também, brincadeira também assim que a tia passa de lição.</i></p> <p><i>Sim. Que o professor escreveu na lousa. A música da padaria.</i></p> <p><i>Das coisas que tinha na padaria.</i></p> <p><i>Algumas brincadeiras, professor.</i></p>
<p><i>S., bairro Pinheiro do Miranda, 8 anos, mãe, pai, 2 irmãos, 4 pessoas morando em casa.</i></p>	
<p>Pra você o quê é saber ler e escrever?</p> <p>Seus pais sabem ler e escrever?</p> <p>Você sabe ler e escrever?</p> <p>Tem mais alguém na sua casa que sabe ler e</p>	<p><i>É aprender as coisas, não é... pra ser inteligente, trabalhar...</i></p> <p><i>Sabem.</i></p> <p><i>Sei.</i></p>

<p>escrever?</p>	<p><i>Não. Só minha irmã, porque ela mora separada da minha casa e sabe ler e escrever.</i></p>
<p>O quê você gosta de ler?</p>	<p><i>Livrinhos de história, gibi...</i></p>
<p>Que tipo de história você gosta mais?</p>	<p><i>Aventuras do Cebolinha...</i></p>
<p>Onde você aprendeu a ler e a escrever?</p>	<p><i>Na escola. Na classe, aprendi com a professora, com o professor de Educação Física.</i></p>
<p>Como é que foi que você aprendeu?</p>	<p><i>As brincadeiras, as lições...</i></p>
<p>Como é que você sabe se uma pessoa sabe ler?</p>	<p><i>Quando ela lê uma palavra...</i></p>
<p>Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever só copiando da lousa e do livro ou brincando?</p>	<p><i>As duas coisas. Copiando, brincando e olhando, tentando ler as palavras.</i></p>
<p>Como é que você aprendeu a ler?</p>	<p><i>Eu fui tentando não é, lendo as palavras, vendo qual o resultado que vinha das palavras...</i></p>
<p>Você lembra de alguma brincadeira que te ajudou a ler e escrever melhor?</p>	<p><i>Pega-pega rimas.</i></p>
<p>E teve mais alguma diferente que a gente fez na sala que te ajudou ou não?</p>	<p><i>Teve, mas eu não lembro qual foi.</i></p>
<p>E você fez alguma coisa na sala de aula que</p>	

foi muito diferente de tudo que você já tinha feito na escola?	<i>Fiz. Aprender muitas músicas.</i>
Quais foram?	<i>Conhecendo o bairro (da padaria), na farmácia e a do açougue.</i>
E essas músicas falavam de quê?	<i>O que vende nas coisas...</i>
E era só as músicas que você aprendia?	<i>Só aprendia as coisas assim (fazendo um gesto com as mãos representando a lengalenga).</i>
Isso te ajudou a ler e escrever?	<i>Ajudou né... aprendi mais as famílias: a, e, i, o, u; ba, be, bi, bo, bu... as famílias.</i>
Quem te ensinou isso?	<i>A professora "R"⁶⁵.</i>
<i>T., 8 anos, bairro cota 95, mãe, pai, irmão, 4 pessoas residentes em casa.</i>	
O quê é saber ler pra você?	<i>Estudar.</i>
O quê é saber escrever?	<i>Aprender.</i>
Seu pai e sua mãe sabem ler?	<i>Meu pai não, só minha mãe.</i>
Você sabe ler?	<i>Um pouco.</i>

⁶⁵ Essa professora foi uma das três substitutas que atuaram no primeiro semestre de 2007. Com essa mesma professora aconteceu um episódio muito interessante dentro da pesquisa: ao assumir a turma em março do mesmo ano, ela tentou trabalhar o método silábico, apesar de termos passado, eu e a coordenadora, todo o esquema de trabalho diferenciado que a classe demandava. Tal atitude gerou certa insatisfação em grande parte da turma o que desencadeou uma ação represália. Os alunos se reuniram e reivindicaram uma conversa comigo para que pudessem fazer as queixas sobre os modos de trabalhar da respectiva professora. Em suas falas eles (os alunos) alegavam que não queriam trabalhar "bá", "bé", "bi", "bó", "bú" e etc. Argumentavam que não eram "criancinhas" para isso. Eles queriam mesmo era ler livros, escrever músicas etc... não satisfeitos em apenas falarem comigo, resolveram que queriam levar suas reivindicações à diretora da escola. O pedido foi atendido e a diretora ouviu todas as queixas-reivindicações. Assisti a esse fato como um dos mais importantes acontecidos durante a pesquisa, pois colocou com clareza todo sentido de cidadania desenvolvido em cada um deles.

Sabe escrever?	<i>Um pouco, também.</i>
Tem mais alguma pessoa na sua casa além de você que saiba ler e escrever?	<i>Meu irmão.</i>
O quê você gosta de ler?	<i>Historinha da Branca de Neve.</i>
O quê você gosta de escrever?	<i>Historinha também que eu invento.</i>
Onde você aprendeu a ler e a escrever?	<i>Aqui na escola.</i>
Quem te ensinou?	<i>A professora LP.</i>
Você acha que uma pessoa pode aprender a ler e a escrever só copiando da lousa e do livro ou brincando?	<i>Eu acho, copiando da lousa. Quando a gente brinca a gente não aprende a ler e a escrever.</i>
Teve alguma brincadeira que a gente fez lá na sala que te ajudou a ler ou a escrever?	<i>Teve. A do açougue. Ajudou um pouco a ler e um pouco a escrever.</i>
Teve mais alguma que te ajudou?	<i>Tem algumas: a da padaria e a da farmácia.</i>
Por que você está aprendendo a ler e a escrever?	<i>Por que às vezes eu estudo</i>

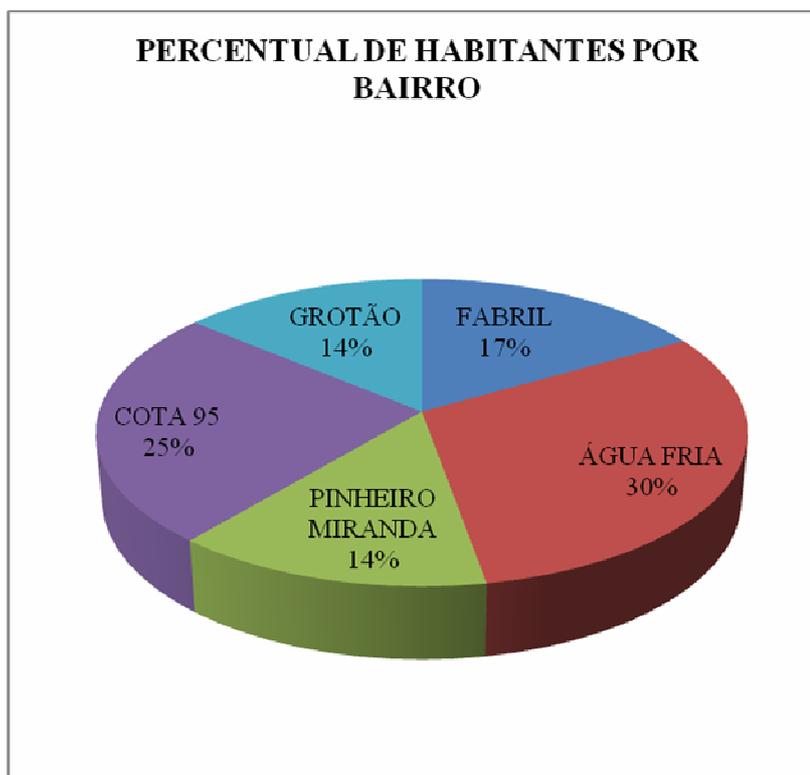
DEPOIMENTO DA COORDENADORA COLHIDO NO HORÁRIO DE TRABALHO PEDAGÓGICO – HTPC Novembro de 2007.

Inconformada por eu não compartilhar da sua opinião no que diz respeito às prioridades das aulas de Educação Física, a coordenadora pedagógica em um dos HTPC's do mês de novembro de 2008 se colocou da seguinte forma:

...Pois é... eu mesma fui uma das que no início da década de 1980 e 1990 lutei para que tivéssemos a Educação Física como componente obrigatório dentro do Ciclo I. Na verdade eu acho que os problemas de segmentação da escrita e coordenação podem ser sanados com aqueles “joguinhos”(estafetas) que o pessoal da Educação Física costuma dar para a turma. Todavia o que venho constatando ao longo de 20 anos prá cá é que muito pouco se fez. Por exemplo, aqui na nossa escola, o professor Cesar não trabalha dessa forma e com isso nós perdemos muito sem os exercícios de caminhar por sobre as linhas, equilibrar-se e etc., se isso fosse feito certamente muitos de nossos problemas de escrita seriam sanados e isso sempre dá certo. Minha experiência não mente... fora disso, não vejo outro sentido para a Educação Física no Ciclo I e confesso que já me arrependi de ter brigado tanto por essa causa...

TABELA Nº. 1 – TURMA 3ª B

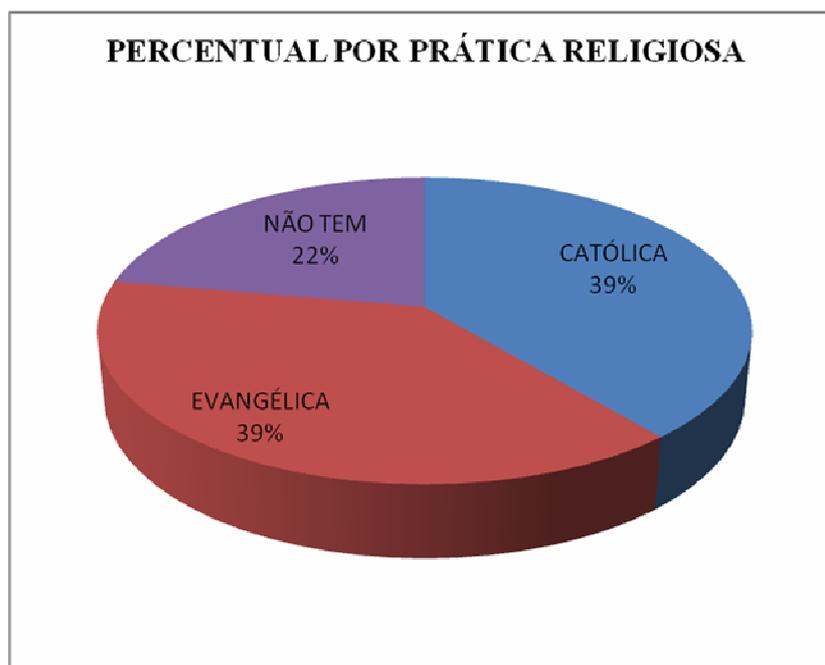
BAIRROS	HABITANTES/BAIRRO
FABRIL	6
ÁGUA FRIA	11
PINHEIRO MIRANDA	5
COTA 95	9
GROTÃO	5



Fonte – pesquisa direta realizada sala de aula com os alunos – 2006/2007

TABELA Nº. 2 – TURMA 3ª B

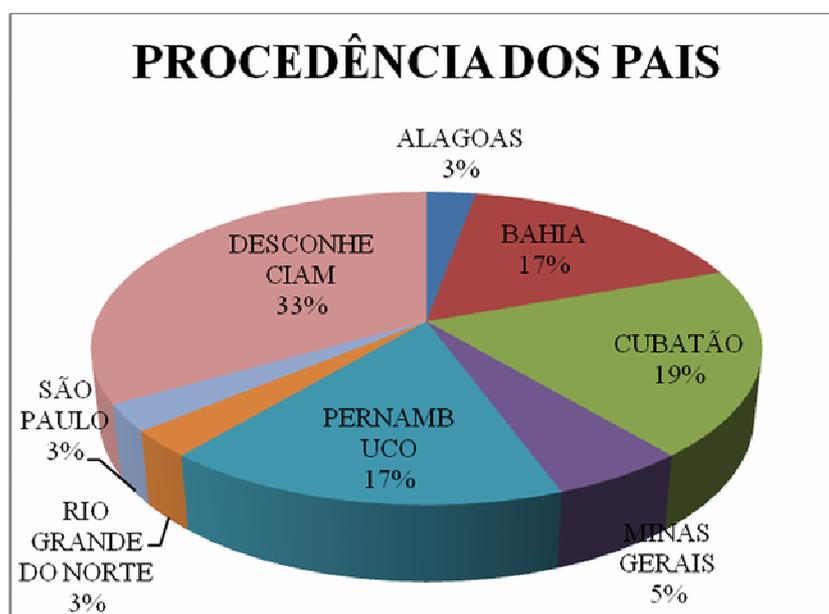
RELIGIÃO	PRATICANTES
CATÓLICA	14
EVANGÉLICA	14
ESPÍRITA	0
NÃO TEM	8



Fonte – pesquisa direta realizada sala de aula com os alunos – 2006/2007

TABELA Nº. 3 – TURMA “B”

PROCEDÊNCIA DOS PAIS	3ª B
ALAGOAS	1
BAHIA	6
CUBATÃO	7
MINAS GERAIS	2
PERNAMBUCO	6
RIO GRANDE DO NORTE	1
SÃO PAULO	1
DESCONHECIAM	12



Fonte – pesquisa direta realizada sala de aula com os alunos – 2006/2007

RESULTADOS

Na evolução da escrita e leitura

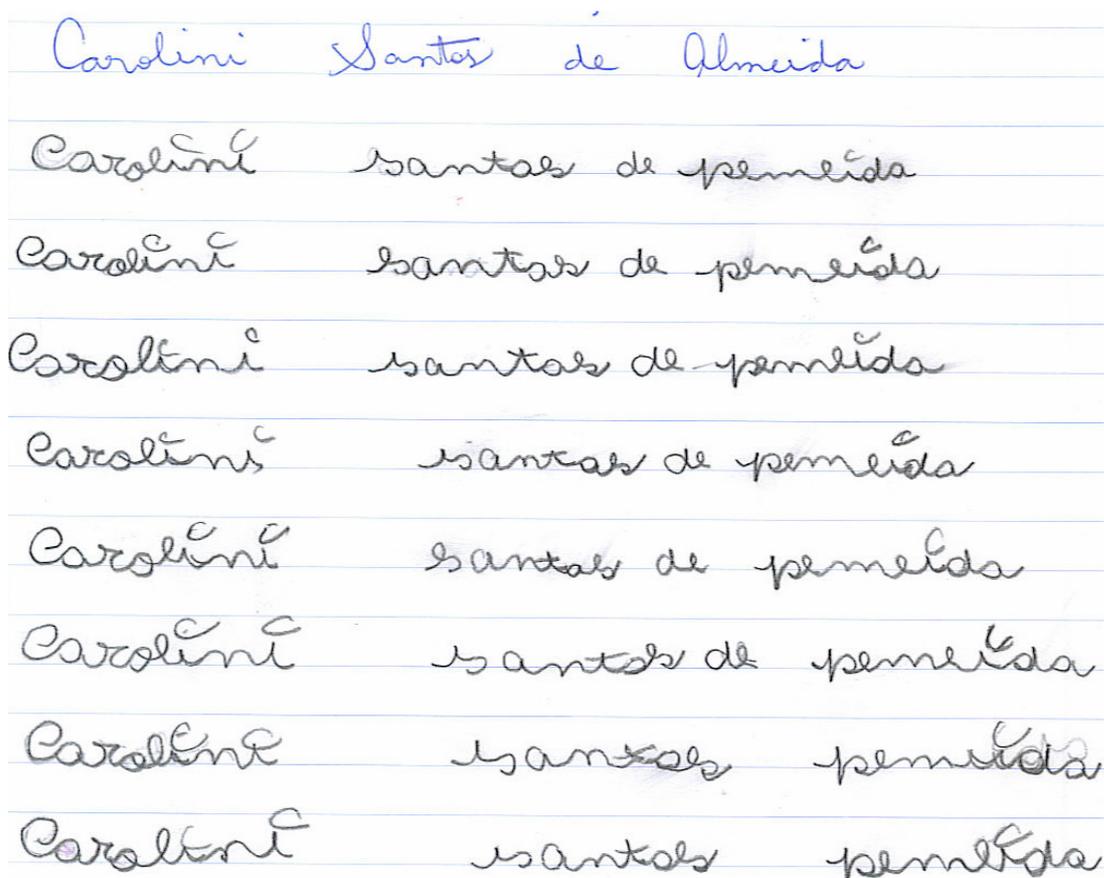
Como resultado destaca-se em primeiro lugar a evolução dos estágios de desenvolvimento, dentro da perspectiva teórica da psicogênese da língua escrita, ou seja, tinha-se um quadro de 72,2 % de alunos no estágio pré-silábico no dia 18 de agosto, no início da pesquisa propriamente dita. De acordo com as avaliações diagnósticas feitas nos meses de setembro, outubro e novembro constataram-se uma boa evolução da classe, levando em conta o tempo mínimo de trabalho efetivo. Cerca de 50 % dos alunos que se encontravam no estágio pré-silábico, haviam avançado para a situação de alfabetizados.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA

Buscando-se um parâmetro comparativo, lançou-se mão da produção retirada de alguns dos últimos dias aula, nos quais a primeira professora regente ainda tinha a classe sobre a sua responsabilidade. Fica registrado que o seu afastamento se deu na primeira semana de agosto e que as primeiras intervenções metodológicas da pesquisa, datam do dia 18 desse mesmo mês.

Para fins de uma melhor compreensão, escolheu-se colocar as atividades trabalhadas pelos alunos até o começo da pesquisa de maneira conjunta, pois as mesmas eram aplicadas coletivamente. As atividades expostas são dos alunos Caroline, Thaynara e Paulo, todos considerados pré-silábicos até a data de início da pesquisa.

18 de agosto de 2006



CAROLINI



gema

Handwritten practice lines for the letter 'e' on lined paper. The first row shows 'e' followed by a dash and another 'e'. The second row shows 'e' followed by a dash and another 'e'. The third row shows 'e' followed by a dash and another 'e'. The fourth row shows 'e' followed by a dash and another 'e'. The fifth row shows 'e' followed by a dash and another 'e'.

nama: carolini

carolini

Estude +

f

Witada

AEITLVMORB - OSPO - DOEK - OKINA - COCA
VAONAR - IPAR - PE - AEFOL - POIA -
VEAILO - MAOH - EFHINA - PO - VAE -
EFAPTI - ALIMO - GAL - MOHO - ALIE -

carolini

Witada

AEITLVMORB - OSPO - DOEK - OKINA - COCA
VAONAR - IPAR - PE - AEFOL - POIA -
VEAILO - MAOH - EFHINA - PO - VAE -
EFAPTI - ALIMO - GAL - MOHO - ALIE -

Estude +

f

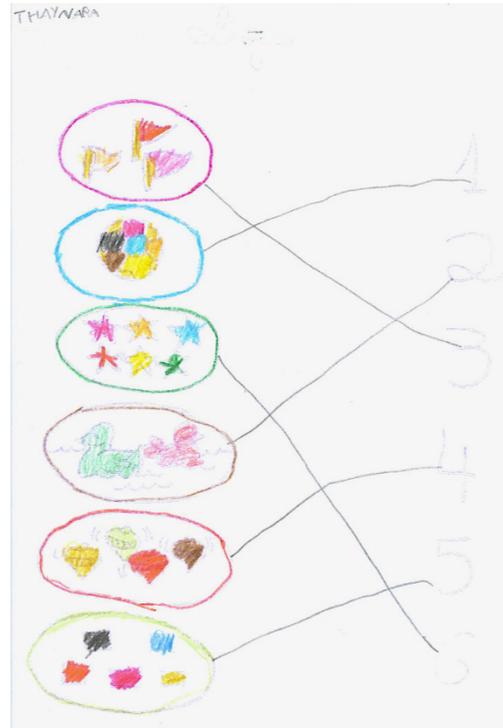
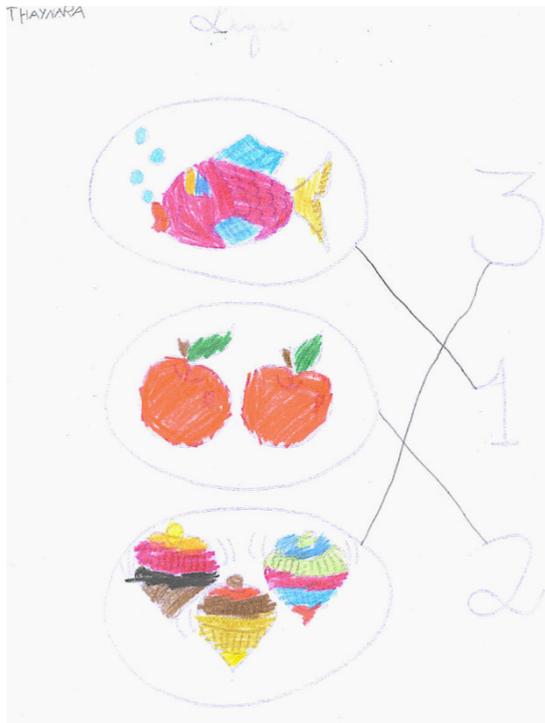
CAROLINI

Witada

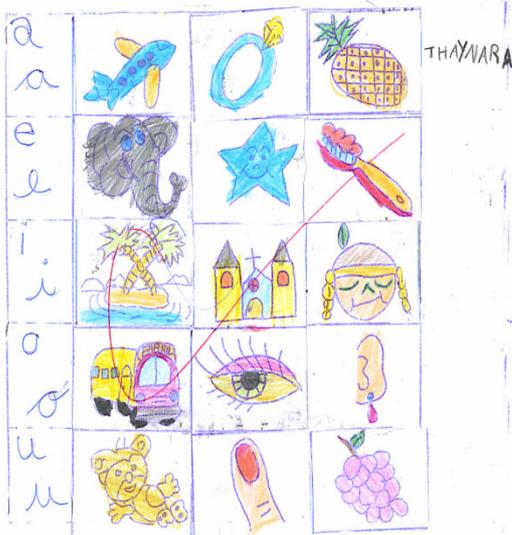
lu - ai - ai - au - la
aa - out - ia - ua - lai
mai

Final!

f



ESCREVA A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE CADA FIGURA



PRODUÇÃO ESCRITA A PARTIR DOS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS RODA CANTADA E LENGALENGA

culotas 16 de outubro de 2006
 nome: Thaynara
 S. 1.º B.
 Professora: Zulika César
 MÚSICA - CONHECENDO O SARRO

conhecendo o bairro
 cheio de alegria
 Eu descí a rua encontrei
 a Padaria
 foi muito bom
 deu pra desanxar
 mas você não sabe
 o que encontrei lá

-11-

lá na Padaria
 Tinha, Tinha, Tinha
 pão, manteiga, e mortadela

~11~

lá na Padaria
 Tinha, Tinha, Tinha
 queijo, Paçumta, doce e mussarela

lá na Padaria
 Tinha, Tinha, Tinha
 Refrigerante salame e leite

Lá na Padaria
 Tinha, Tinha, Tinha,
 café, suco, danoni e azule

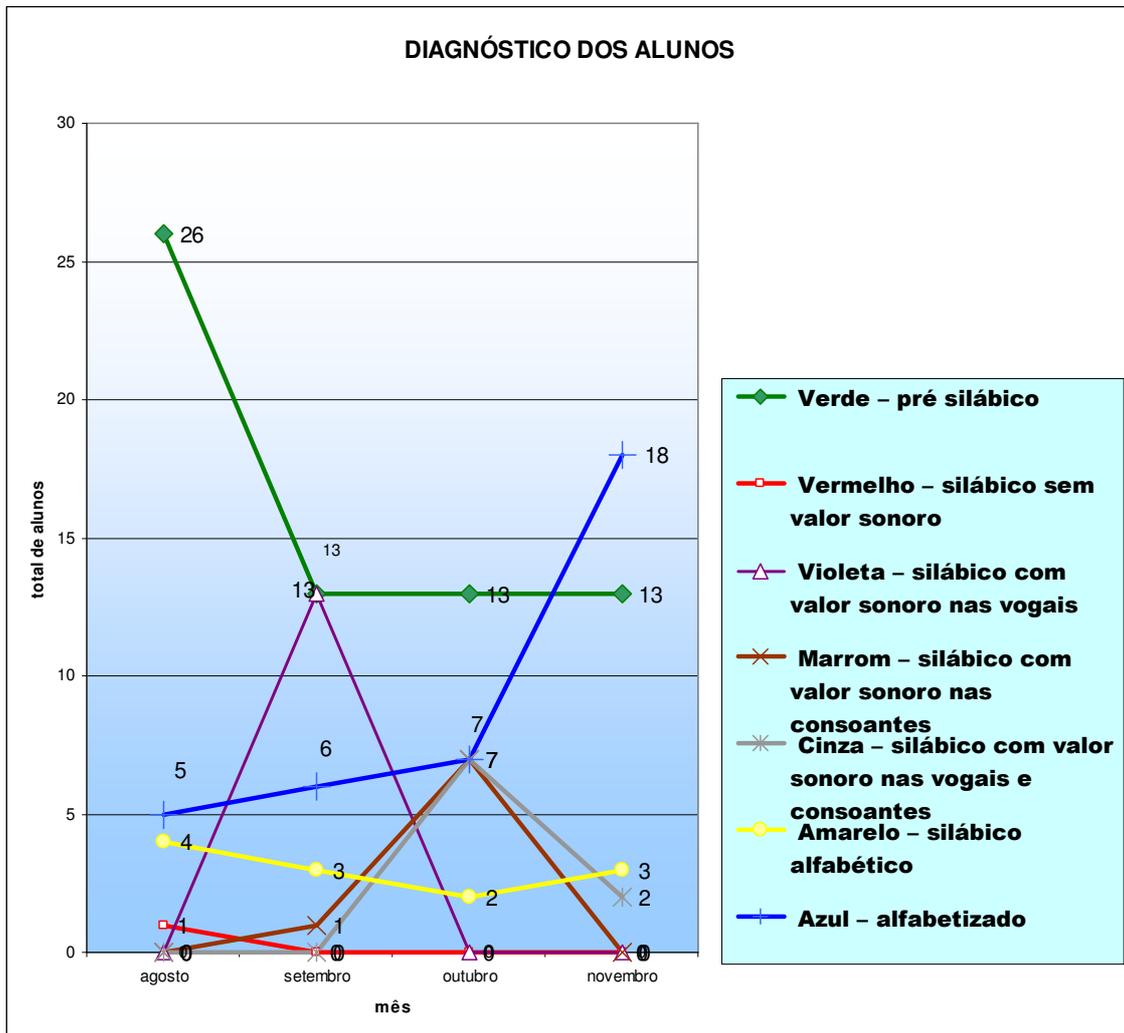
Trabalhou-se com uma ficha de acompanhamento que pode dar um posicionamento da evolução dos alunos a partir da implantação da pesquisa, ou seja, do dia 18 do mês de agosto até dia 27 de novembro.

TABELA 4

Ficha de acompanhamento diagnóstico dos alunos					
Nº	Nomes	agosto	setembro	outubro	Novembro
1	Aislan dos S.	Verde	Verde	Verde	Verde
2	Allem K.	Verde	Verde	Verde	Verde
3	Carlos L.	Verde	Verde	Verde	Verde
4	Denilson do N.	Verde	Verde	Verde	Verde
5	Fernando da S.	Verde	Verde	Verde	Verde
6	Gerson C.	Verde	Violeta	Marrom	Amarelo
7	Hemersonl L.	Verde	Violeta	Marrom	Amarelo
8	Humberto S.	Verde	Verde	Verde	Verde
9	Jackson G.	Vermelho	Violeta	Marrom	Verde
10	Jederson F.	Verde	Verde	Verde	Verde
11	Jonas D.	Verde	Marrom	Cinza	Amarelo
12	Natan A.	Verde	Verde	Verde	Verde
13	Nicolas S.	Verde	Verde	Verde	Verde
14	Paulo M.	Verde	Violeta	Cinza	Verde
15	Rômulo P.	Verde	Verde	Verde	Verde
16	Sthuart H.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
17	Vanderley F.	Verde	Verde	Verde	Verde
18	Vinícius D.	Verde	Verde	Verde	Verde
19	Caroline S.	Verde	Violeta	Cinza	Verde
20	Eliane T.	Verde	Verde	Verde	Verde
21	Emily C.	Verde	Violeta	Cinza	Verde
22	Francilene N.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
23	Gabriela M.	Verde	Verde	Verde	Verde
24	Gabriela M.	Verde	Verde	Verde	Verde
25	Iris S.	Verde	Violeta	Marrom	Cinza
26	Jaqueline L.	Verde	Verde	Verde	Verde
27	Jessica L.	Verde	Violeta	Cinza	Verde
28	Karolaine S.	Verde	Violeta	Cinza	Verde
29	Lauane V.	Verde	Violeta	Marrom	Verde
30	Maria A.	Verde	Violeta	Marrom	Verde
31	Sara F.	Amarelo	Verde	Verde	Verde
32	Stephany T.	Verde	Violeta	Marrom	Cinza
33	Stephany A.	Verde	Verde	Verde	Verde
34	Thaynara de P.	Verde	Violeta	Cinza	Verde
35	Victória S.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde
36	Moises do N.	Verde	Verde	Verde	Verde

LEGENDA: Verde – pré silábico; Vermelho – silábico sem valor sonoro; Violeta – silábico com valor sonoro nas vogais; Marrom – silábico com valor sonoro nas consoantes; Cinza – silábico com valor sonoro nas vogais e consoantes; Amarelo – silábico alfabético; Azul – alfabetizado.

GRÁFICO DIAGNÓSTICO INICIAL DA PESQUISA



PRODUÇÃO TEXTUAL – ABRIL DE 2007

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

29/04/07

Francilene Castro Nascimento

Escreva uma história sobre o aquece que
Você conhece

Eu já fui no aquece e já fui comprar pão e
o aquece é muito legal eu gostei de lá eu também
fui na volta passava eu precisava de comprar
linguiça e o aquece era tão engraçado
de tinha uma escada para subir lá no onde pagam,
ai eu dei tanta risada que o rapaz pensou
que eu era louca de tanto rirada que eu dei
fim

23/04/07

Escreva uma história sobre
o açougue que não comece

o açougue tinha muita
carne e um dia a carne
acabou e o açougueiro precisava
de mais carne e os clientes
ficavam esperando o açougueiro
e buscar mais carne na
fabrica e tudo se resolveu

nome: Orlan dos Santos
207

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

1-1

Escreva uma história sobre o acougue que
você conhece

O acougue foi araltado por cinco
ladrões e eles roubaram cinco mil reais
do acougue eu fui comprar carne para
a minha mãe e quando eu cheguei lá
eu vi os cinco ladrões no acougue
eu não comprei carne para a minha
mãe e quando eu cheguei em casa
minha mãe falou filho onde está
carne não tinha carne porque os
ladrões araltaram o acougue por isso que eu
não trouxe a sua carne

991100

Stewart

LIVRO EM QUADRINHOS

1ª história

Na primeira Aula o Tio Uízar fez uma avaliação e percebeu que os alunos estavam mal por que não sabiam ler e escrever direito

Aí o tio Uízar fez uma proposta para nós aprendermos a ler e escrever melhor as coisas

A proposta foi passar pela febreil, e a partir do passeio nós inventamos as músicas, rodas cantadas, lengalengas e brincadeiras falando sobre os comércio que existem no bairro

No dia do passeio nós andamos até o ponto final dos ônibus, descermos pelo povo velho, fomos pela rua da creche até a igreja, passamos também pelos seguintes lugares: padaria, farmácia e por último no açougue

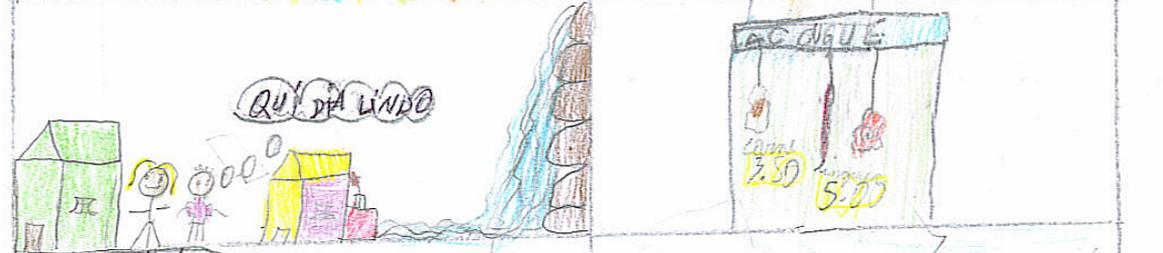
Descansamos e voltamos para a escola.

O passeio foi muito legal por que nós vimos as coisas que tinham nos lugares e nós não sabíamos

~ ~ ~



A * PROPOSTA * DO TIO CEGA *



2ª História

Depois do passeio nós inventamos a nossa primeira música que se chama "conhecendo o bairro".

Essa música fala sobre o passeio pela Fátima e sobre o que vendem na padaria.

A segunda música que criamos foi "Na farmácia tem o quê".

Fala sobre a farmácia e sobre os medicamentos que são vendidos lá.

Mas na farmácia não vende também produtos de limpeza, coisas para higiene, óculos, doces e água mineral.

A última música feita foi a "Açougue Maluço", inventada pela 2ª B série, fala das coisas que vendem no açougue.

Colocamos o nome: da música de "Açougue Maluço" por que a Francilene fez um ~~texto~~ textinho falando que no açougue vendia batata e carvão.

fim



O tio ensinou a fazer a musica da farmácia. Ele ensinou o agente aprendemos muito. E o tio César a gente aprender a escrever aprende.

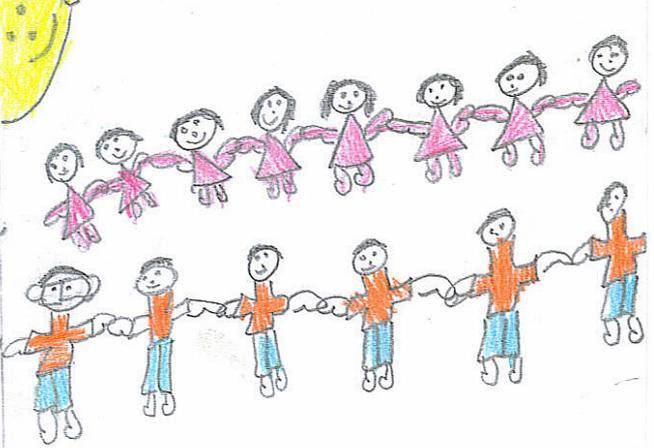
Tio agente aprendeu a musica do farmacio e a musica do aque maluco e vice incine agente aprendel muito



tio é a a musico da farmacio foi César agente te amo de coração porque agente aprendemos com vice tio César Agente te amo muito



Tio César agente te amo muito porque vice incinel agente. Odeamos escrever te amo muito agente te amo como com corinthe



3ª História

Título da História de hoje:

As Histórias a seguir falam sobre as brincadeiras feitas durante o projeto.

Foram muitas as brincadeiras criadas pelo Tio César.

Vamos falar sobre elas:

• **Palavras geradoras:** A professora Zuleica escreveu algumas palavras na lousa e pediu pra falar outras palavras que tinham as mesmas letras.

• **Colagem alfabetizadora:**

O Tio César trouxe revista do supermercado e pediu para recortar o que tinha na padaria, farmácia e no açougue.

• **Jogo da memória:** um aluno lia o mestre e a palavra e tirava rapidamente e os outros tinham que ter memória boa para escrever o que ele mestre.

• **Nós recortamos revista** e cada grupo tinha que escrever um pedaço da música da Farmácia.

• **Rima:** O Tio César pediu pra gente rimar as palavras que ele colocou no quadro, depois ele fez o pega-pega rima e o domínio das rimas.

• Pacotinhos de surpresa dentro
dos pacotinhos tinha letras para fazer um
pedaço da música e um número para saber
qual pedaço da música cada grupo ia
fazer



As brincadeiras foram importante
para nós todos aprendermos a ler e
escrever



E

Nos brincamos de pega-pega.
 vimos se alguma pega a gente
 a gente tem que a no mela
 pega um papelinho e fala
 umas rimas.

 Four simple drawings of star-like shapes, each formed by two intersecting lines at a central point.

a professora Luiza Paula
 filmou agente brincando de pega-
 pega - normal com a professora
 Luiza Paula

H

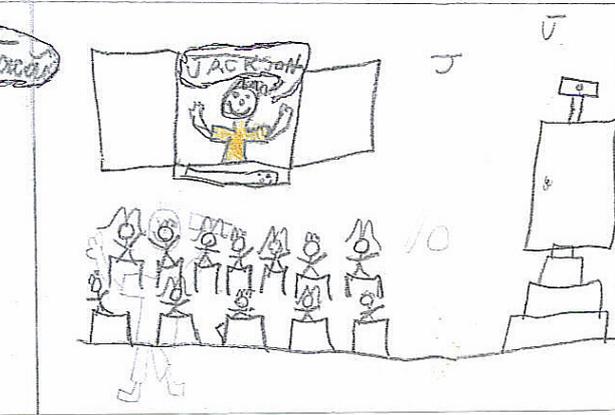
 A small drawing of a girl with long hair, wearing a blue dress, standing with her arms outstretched.


agente brincamos de
 de mimis em 2 grupos
 agente conseguimos
 jogar ha-ha-ha

H

Nós fomos para a de computadores
 assistir nesse vídeo

H

 A graphic with the text "FIM DE LINHA DA MINH HISTORIA" arranged in a jagged, blocky shape.


2ª B em "Como ler e escrever"

Brincando



JOGO DA MEMÓRIA

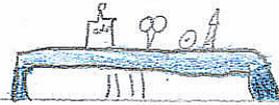


Música da Padaria



Lá na padaria
 tinha, tinha, tinha
 pão, manteiga

PADARIA	MORFADA
PAO	QUEIJO
MANTEIGA	PRE SUNITO
MOVO	DOCKS



na farmacia tem de le fe
 tem simetris tem dasla, la

SHAMPOO	REMEDIO
FRALDA	CHIZETA
TALQUINHO	ALGODAO



É no açougue que eu
 vou comprar as coisas

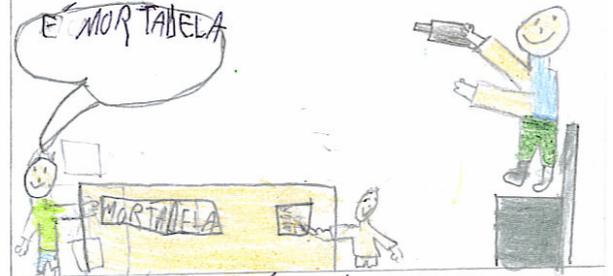
SALGADILHO	Costão file
HAMBURGUER	Costão duro
PEITO FRANGO	Costão mole





2ª Bem-camoleira

Escritor Bricando
Jogo da memória



Jogo da memória
domino da rima



plaga plaga rima
prof. glaciene



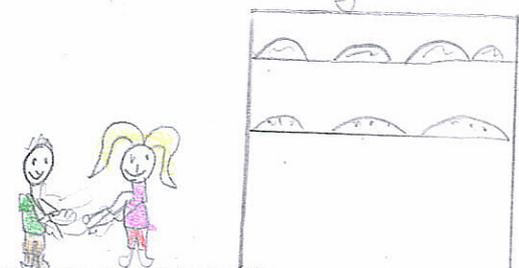
recorte e colagem



2ª B Im. Produzindo as músicas e as coreografias

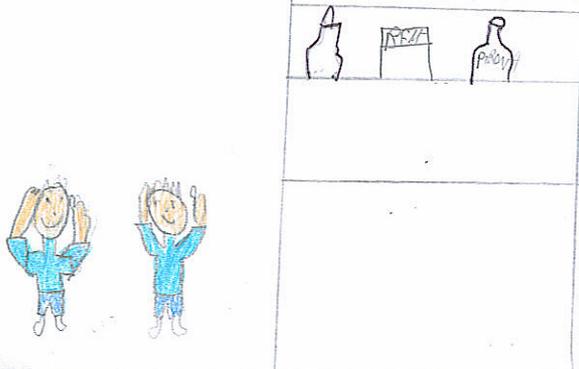


COREOGRAFIA DA PADARIA



COREOGRAFIA DA FARMACIA

FARMACIA



COREOGRAFIA DO AÇOGUE



INTERCÂMBIO COM OS ALUNOS DA TURMA DE PEDAGOGIA

Nesse momento pude fazer com que os meus alunos da turma de pedagogia da Faculdade Alfa pudessem vivenciar a experiência da construção de coreografias das rodas cantadas e lengalengas criadas pelos alunos da turma pesquisada. Num primeiro momento foram apresentados à turma da Pedagogia todos os temas e palavras geradoras que propiciaram a criação das brincadeiras, antes disso o contexto de realização da pesquisa já houvera sido explicado, assim como todas as referências necessárias para que a situação fosse analisada dentro da realidade acontecida. Em seguida sugeriu-se que a turma montasse as coreografias das rodas cantadas e lengalengas. Num terceiro momento foram mostradas a todos as coreografias originais montadas pelos alunos da presente pesquisa. Feito isso o vídeo contendo o processo de elaboração das coreografias por parte dos alunos do curso de Pedagogia foi assistido pelos alunos da turma pesquisada. Em seguida eles levaram essa experiência para o livro em quadrinhos obtendo o resultado nos escritos e desenhos que se seguem.

4ª História

No dia 28 de outubro vimos o dvd da faculdade de pedagogia criando uma nova coreografia para as músicas que foram criadas pelo Tio César a partir da visita pelo lugares da favela, bairro onde moramos.

Nós gostamos das coreografias algumas partes ficaram iguais as nossas, por que eles pensaram a mesma coisa que agente.

Gostamos das lengalengas porque algumas partes eram legais e engraçadas.

Não gostamos da roda cantada por que ficou muito apertada.

as meninas da pedagogia inventaram bem as coreografias, mas tem muito o que aprender com a gente. Elas tem que aprender a fazer as lengalengas e as rodas cantadas, por que muita gente errou.

Titulo: 2ª B e pedagogia em ação e a vez da pedagogia terceirizada



Sala Cantada da pedagogia



sala de vídeo da pedagogia



Sala da 2ª série B





A pedagogia foi legal
 A ideia de vocês foi legal
 mas nós quase vocês er-
 raram algumas partes
 vocês erraram.

Cas pessoas da pedagogia saia
 lá pro fim pro canto a música
 da farmácia e também eles
 mentaram a roda.

fim



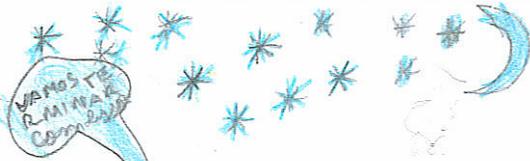
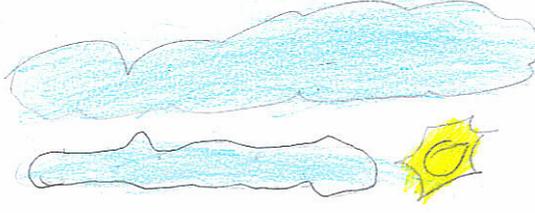
O tio César filmou
 as alunas da pedagogia
 fazendo a coreografia
 da pedagogia



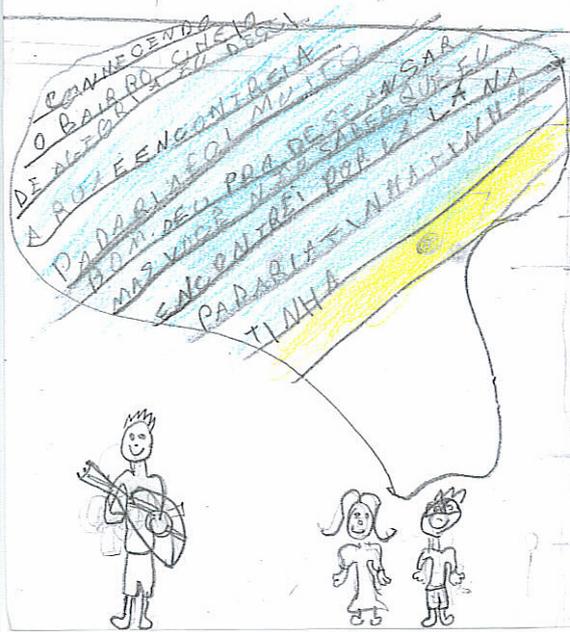
A pedagogia foi muito
 bem nas coreografias
 foi legal quase todos
 gostaram

fim

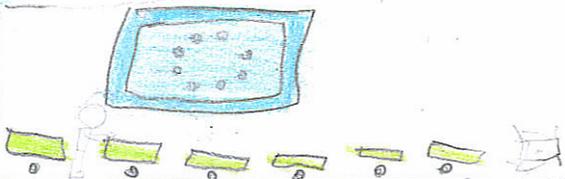
2º B e Pedagogia em "Agora é a vez da pedagogia!"



No quadro ao lado está a faculdade de pedagogia fazendo a roda cantada



assistindo a aulas da pedagogia



No quadro ao lado é nós desafiando a faculdade de pedagogia com os lengalengos e a roda cantada que aprendemos com o tio César.



no quadro ao lado desenhamos o tio César cantando a música "CONHECENDO O BAIRRO" E NÓS A COMPANHANDO

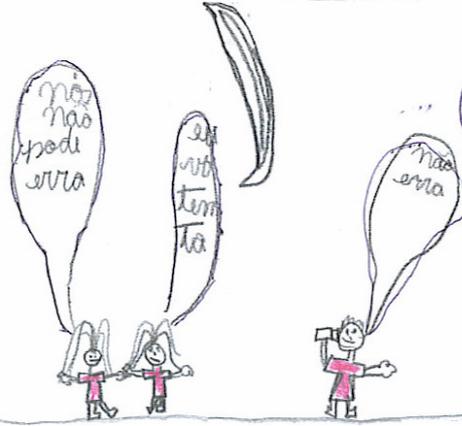
9º B em Quadrinhos

→ PEDAGOGIA



O tio ceras fuzmo a pedagogia fazendo a cartografia a gente achou legal e las tem que fazer melhor

Depois que a gente fez melhor do que a pedagogia as cartografias ficou legal



Quando meninas fizeram partes depois como as outras parte inquis e do ra

5ª História

O tio Cesar deu a ideia de construirmos um gibi com todas as coisas que nós fizemos desde a primeira série.

Para lembrar de tudo fomos até a sala de informática e vimos o vídeo do projeto que registra o projeto desde a primeira série. Depois voltamos para a sala e dividimos os grupos a professora chegou deu líder de grupo e a partir daí os alunos foram escolhendo para qual grupo ia. Cada grupo ficou responsável por dois alunos que ainda precisavam ler e escrever melhor. A cada dia fomos fazendo uma parte do gibi com cada história.

Depois de fazermos todas as histórias fizemos a correção dos erros.

AMPLIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS LEITORA E ESCRITORA

Momento em que os alunos tiveram a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos de leitura e produção de textos por meio de apresentações de peças teatrais adaptadas coletivamente por eles próprios. Toda a escola teve acesso à apresentação na medida em que se faziam os ensaios gerais na presença de outras turmas, abrindo espaço para a discussão sobre o texto adaptado. Isso após discussão prévia feita em sala de aula com cada professora, onde o texto original era apresentado para as turmas do Ciclo I. Na qualidade de professor da turma pesquisada passei a fazer parte do curso de Narrativas Dramáticas do projeto “Leia Brasil” da Petrobras que exigia como fechamento do curso a montagem de adaptações das peças, onde se pudessem aplicar os ensinamentos proferidos durante o curso. A fim de socializar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de narrativas, o programa de narrativas da Petrobras organizou, como de costume desde a implantação do projeto, um concurso onde alunos de toda a Baixada Santista participaram.

Essa iniciativa veio como um complemento de extrema importância às atividades didáticas acontecidas durante toda a pesquisa. Também serviu de referencial para se perceber a evolução do nível de leitura crítica de mundo atingido por todos os alunos, pois resultados mais que estimulantes tornaram-se evidentes em meio a adaptações fantásticas construídas por eles durante todo o processo.

Um novo diálogo com as competências leitora e escritora fora estabelecido. Agora por meio da dramaturgia, fato marcante e mais que estimulante para a maioria dos profissionais envolvidos com a turma pesquisada desde agosto de 2006. O que antes era “problema” (o contato com a leitura e escrita por meio de uma alfabetização não atraente) passou a ser solução com esses caminhos oferecidos pelos instrumentos didáticos veiculados na centralidade dos jogos de construção enquanto eixo regente das ações educacionais.

No ano de 2008 fui intimado pelos alunos da turma a inscrevê-los no concurso de teatro da Petrobras mais uma vez, ato que exigiu de mim uma nova participação no curso de narrativas. Nesse momento tive a oportunidade de compartilhar com os outros professores dos municípios da Baixada Santista a experiência dentro da construção das competências leitora e escritora por meio dos recursos adquiridos a partir da dramaturgia.

Também há que se destacar a facilidade com a qual os alunos da presente pesquisa adaptaram a peça teatral “A Roupas Nova do Rei” de Hans Christian Andersen, cujo produto

final pode-se conferir nas linhas que se seguem e “*in loco*” no DVD anexo ao presente trabalho:

O REI DE CUBATÃO E A SUA NOVA MODA

NARRADORA: SARA

- Narradora – Oi pessoal boa tarde! Eu sei que vocês estão me olhando e babando, porque eu sou linda, maravilhosa, chic e gostosona. Eu sei que vocês estão morrendo de inveja, mas eu e a minha turma, 3ª B, lá do Zenon, fizemos uma peça super legal e espero que vocês gostem, porque senão eu vou ficar muito brava e vou fazer um escândalo com cada um de vocês. Nós achamos que os personagens dessa peça têm muito a ver com os políticos de hoje em dia. O nome de peça é.....

Como é mesmo: é..... me ajuda gentinha

--TODOS - “O rei de Cubatão e sua nova moda”.

- Narradora – Espero que vocês gostem porque eu não quero ficar ouvindo blá blá blá nem ti ti ti. Era uma vez um rei vaidoso, poderoso e metido a gostosão...

-- TODOS – MÚSICA

Eu sou o rei, eu sou o rei e uma roupa bem nova comprei

Todos me acham o gostosão, se não achar vai parar na prisão

Por que eu sou um rei bem poderoso

Se me contrariar sou perigoso

Arranco as tripas e o coração

E como com salada e macarrão

DENILSON, O REI

--- Rei : eu queria achar alguém pra fazer um traje novo para mim. Alguém costura aí? Alguém costura aí? Alguém costura aí nessa bosta de platéia????

-- TODOS – Nãoooooooooooooooooooooooooooo.....

Narradora - Aí os tecelões sorrateiros forram falar com o rei.

--- Rei – O quê vocês estão fazendo aqui no meu reino? Quem deu ordem pra vocês entrarem aqui?

TECELÕES – AISLAN (tecelão 1) e NORIVAL (tecelão 2)

---- Tecelões – nós temos os melhores trajes do reino. Eles são mágicos além de lindos. Somente as pessoas inteligentes conseguem vê-los.

--- Rei: como posso pagá-los?

---- Tecelões: com milhares de moedas de ouro.

- Narradora: Os dois tecelões como ratos começaram a tramar o seu grande golpe maldito.

---- Tecelão1 – Esse rei já ta na nossa mão...

---- Tecelão2 – Ele está no papo....

---- Tecelão1 – Vamos arrancar todo ouro dele...

- Narradora – O rei manda os conselheiros para ver a roupa que os tecelões estavam fazendo.

--- Rei – Como será que está a minha roupa, preciso saber? Atenção conselheiros. Vão até os tecelões e vejam como está a minha roupa. Já.

CONSELHEIROS: JONAS, GABRIEL, JACKSON e JÉSSICA.

----- Conselheiros – eu não estou vendo nada, eu não estou vendo nada.... (perguntam a platéia) vocês estão vendo?

----Tecelões: quer dizer que vocês não estão vendo? Vocês sabiam que quem não consegue ver a roupa é burro!

-----Conselheiros: *ah! Que linda roupa estão fazendo para o rei. Não é mesmo(perguntam à platéia)... Vamos correndo contar para ele.... vocês estão vendo?*

- Narradora – *aí o rei vai experimentar a sua nova roupa invisível.*

---- Tecelões - *oh rei! Vista a sua roupa nova agora.*

- Narradora – *os tecelões vestem a roupa no rei e dizem: aqui está a sua nova roupa*

- Narradora – *o Rei fala:*

--- Rei – *vou desfilar para o meu povo.*

PAJENS: HUMBERTO, HEMERSON, NIKOLAS E VINÍCIUS

----- Pajens – *Oh rei, nós vamos ajudar a carregar o seu traje.*

- Narradora – *O rei começa a desfilar nu.....*

- Narradora – *O povo estava espantado com o que via, mas tinha medo de falar.*

* **POVO – DEMAIS ALUNOS DA TURMA PARTICIPANTES DA PEÇA.**

* *Povo – Ohhhhhhhh! Ohhhhhhhh!*

- Narradora – *Mas, três meninos corajosos não tiveram medo de falar.*

MENINOS: LAUANE (menino 1), CAROLINI (menino 2) e FRANCILENE (menino 3)

----- Menino1 – *Cara vocês estão tudo cego, o cara está pelado...*

----- Menino2 – *Gente o rei está sem roupa, vocês não têm olhos. Ele está pelado*

----- *Menino3 – Nossa o rei está pelado, peladinho, peladão. Vocês não estão vendo o tamanho do seu popozão????*

----- *Povo grita – pelado, pelado, pelado...*

MÚSICA

Essa roupa é tão bonita

Olha só é o rei na fita

Ela custa muito caro

Mas eu quero um traje novo

Vou pagando qualquer preço

O dinheiro não é meu, o dinheiro não é meu, O dinheiro é do povo

*Eu viajo, gasto muito, hotel caro todo dia,
Levo sogra e cachorro, o vizinho e a titia*

Compro carro importado gasto muito, tudo novo

Não importa o quanto custa o dinheiro é do povo

O dinheiro não é meu o dinheiro é do povo

O dinheiro não é meu o dinheiro é do povo

---- *Tecelões - O rei é vaidoso. O rei é poderoso. Não quer que se reclame.
E o povo? O povo que se dane.*

----- *Pajens - Parece o político, na hora da eleição. Promete muita coisa, mas não faz nada não. Mente demais pra gente, mas não quer que reclame.*

E o povo? O povo que se dane.

- *Narradora – Se o Brasil está assim, a culpa é de todos nós.*

--*TODOS*

Nós crianças do Zenon

Não podemos calar a nossa vós

Dependemos de vocês

Mas a cabeça é independente

Antes de estragar os vossos votos

Pensem um pouquinho na gente.

REPORTAGEM DO CONCURSO DE NARRATIVAS – REVISTA DA PETROBRAS

BR PETROBRAS

notícias **rpbc**
NOTÍCIAS DE QUEM FAZ A PETROBRAS

Estimulando a criação de novos leitores

Ano 03 nº 12 Dezembro de 2007



A capacidade do teatro de representar a essência do ser humano e as relações sociais foi um valioso instrumento de trabalho nas atividades do Programa

A "narrativa dramática" foi o recurso do *Programa de Leitura Petrobras/RPBC*, em 2007, para estimular o gosto pe-

los livros entre crianças e jovens da Baixada Santista. O método foi utilizado pelos 85 professores das escolas envolvidas (das redes públicas

de Cubatão, Guarujá, Santos e São Vicente), que para isso aprenderam técnicas teatrais, exercitaram seus talentos e trocaram experiências.

Leia na página 3

■ Confraternização para a força de trabalho
pág. 6

■ Evento reúne gerentes de Inspeção de Equipamentos
pág. 10

■ O "Programa de Criança" em espetáculo de dança
pág. 16

A arte dramática incentiva a leitura entre os estudantes



No dia 6 de dezembro, nas dependências da Universidade Monte Serrat (Unimonte), as atividades deste ano do Programa de Leitura Petrobras/ RPBC foram encerradas com a realização do concurso "Apareça", de performances teatrais.

Cerca de 300 pessoas, entre alunos, familiares e professores, acompanharam o evento. Na categoria infantil, a vencedora foi a Escola Estadual "Zenon Cleantes de Moura", de Cubatão; na juvenil, a ganhadora foi a Escola Estadual "Neves Prado Monteiro", de Santos.

Presente ao evento, Rosângela Andrade, empregada da gerência de

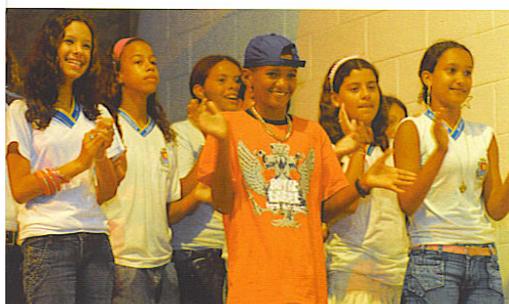


Durante o concurso, os alunos puderam praticar os ensinamentos da dramaturgia e esbanjaram criatividade

Comunicação da Refinaria e coordenadora do Programa na RPBC, ressaltou os bons resultados alcançados na promoção de leitores de livros, em benefício do aprimoramento da cultura das novas gerações de brasileiros.

"Criar ferramentas para incentivar a leitura e tornar professores agentes promotores desse hábito foi o principal objetivo do uso da 'narrativa dramática'."

Sueli Rocha, coordenadora do Programa de Leitura



"É a realização de um sonho poder ver e praticar uma educação diferenciada, onde a leitura e a arte formam novas crianças-cidadãs, mais críticas, com poder de transformar o seu próprio mundo. Meus alunos criaram o hábito de sair apresentando os seus trabalhos pela escola, o que revolucionou e contagiou a todos. Hoje, quase todas as salas aderiram a essa prática."

Graça Maria Bispo de Oliveira, professora

"Tivemos a oportunidade de ouvir depoimentos de mães que perceberam mudanças significativas ocorridas com seus filhos, principalmente nos mais retraídos."

Laura dos Santos Peres Cristino, professora