

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

GREICE BETTONI

**A CONSTRUÇÃO DA LEITURA MEDIADA POR JOGOS PEDAGÓGICOS EM
CLASSE MULTISSERIADA**

**CAXIAS DO SUL
2018**

GREICE BETTONI

**A CONSTRUÇÃO DA LEITURA MEDIADA POR JOGOS PEDAGÓGICOS EM
CLASSE MULTISSERIADA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Terciane Ângela Luchese.

CAXIAS DO SUL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

B565c Bettoni, Greice

A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada / Greice Bettoni. – 2018.

158 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: Terciane Ângela Luchese.

1. Leitura. 2. Jogos educativos. 3. Alfabetização. 4. Classes multisseriadas. I. Luchese, Terciane Ângela, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada”

Greice Bettoni

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 20 de novembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Terciane Ângela Luchese (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues (Unipampa)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Mod. 130033

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos de mestrado, sem dúvidas, de muito esforço e dedicação gostaria de fazer alguns agradecimentos a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste sonho.

Meus sinceros agradecimentos...

Inicialmente, agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pelas forças para prosseguir em minha jornada.

Com muita gratidão, agradeço imensamente a minha orientadora Terciane Ângela Luchese, pela profissional maravilhosa que és, pela impecável condução de seu trabalho, demonstrada no cuidado, na dedicação de suas orientações e nos momentos de partilha.

Ao professoras doutoras Ana Cristina Rodrigues, Andréia Morés, e Flávia Brocchetto Ramos por aceitarem o convite de estarem presentes na banca para avaliar e contribuir com seus conhecimentos nesta dissertação;

Carinhosamente, agradeço as professoras Giseli e Suelen, crianças das turmas do 1º e 2º anos e demais colegas de trabalho por permitirem a realização da pesquisa e estarem sempre dispostas a auxiliar.

Meu agradecimento especial a Angelita Pavan Poloni, por permitir a realização da pesquisa e também, permitir minhas ausências para o exercício do estudo e da pesquisa durante o Mestrado.

Ao Leandro, meu companheiro, por todo amor, carinho, compreensão e apoio neste percurso de estudos do Mestrado.

Por fim, de forma muito especial, agradeço àqueles que sempre me apoiaram e incentivaram incondicionalmente e são os que mais compartilham da minha alegria: minha família e amigos.

RESUMO

Este estudo buscou compreender as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos para a construção da leitura no processo de alfabetização. O lúdico, no ato de brincar, além de ser importante e facilitador no processo de construção do conhecimento, pode potencializar o aprendizado da criança. Através de pesquisa bibliográfica e posterior observação em sala de aula, realizou-se um estudo de caso, para assim observar a prática pedagógica em relação aos jogos na construção da leitura. A vivência foi realizada em uma escola do campo com classes multisseriadas em turmas de 1º e 2º anos, possibilitando a observação da prática pedagógica em relação aos jogos na construção da leitura. O presente estudo também contou com a realização de questionários, os quais foram respondidos pelos pais e professoras das turmas trabalhadas, incluindo questões relacionadas ao ato de brincar. Para a realização das observações organizou-se um projeto com o tema “Ser criança: o brincar e a leitura”. O projeto englobou dez jogos pedagógicos com ênfase nos direitos e deveres das crianças e foi conduzido ao longo de dez dias entre os meses de outubro e novembro de 2017. Na observação dos jogos, foram realizadas anotações no caderno de campo, e posteriormente analisou-se como a leitura se fez presente naquele momento, na vivência das crianças diante da atividade lúdica. Foi possível atentar para as reações das crianças no processo de vivência dos jogos e a construção de hipóteses que contribuiriam para a prática da leitura. Ao produzir o delineamento teórico, no que diz respeito à alfabetização e letramento, pelo processo amplo e gradual, buscou-se estudos de Soares (1998, 2003), Freire (1983, 2011), Ferreiro (1996; 2001; 2003) e Solé (1998). Para a leitura, destaca-se Cagliari (2002, 2009), sendo esta considerada atividade fundamental a ser desenvolvida pela escola. No processo de alfabetização, tanto o lúdico quanto os jogos possibilitam uma aprendizagem mais eficaz, sendo que Huizinga (2017), Kishimoto (1993,1994) e Fortuna (2000) têm contribuído teoricamente com tal tema. No presente estudo de caso, em escola do campo e multisseriada, considerada desafiador para o professor, as análises ancoram-se nas contribuições de Vygotsky (1998). Os resultados evidenciaram que, o uso de jogos pedagógicos é de relevância para a aprendizagem, em especial para a prática da leitura mediada pela atividade docente. Jogos em grupos e jogos individuais cada qual a seu modo, oportunizaram momentos de leitura em voz alta e silenciosa, leitura de sílabas e a junção em palavras e frases. Atitudes como ler e jogar, permitiram potencializar o aprendizado do aluno. Diante das atividades lúdicas propostas, a aprendizagem tornou-se significativa, tendo a participação efetiva dos alunos das turmas com momentos de trocas, de diferentes percepções e avanços na elaboração de hipóteses.

Palavras-chave: Leitura. Jogos pedagógicos. Classes multisseriadas. Escola do campo. Alfabetização e letramento.

ABSTRACT

This study has searched to understand the pedagogical games contributions for reading construction in the literacy process. The ludic process, involved in child playing, besides being important and facilitator in knowledge construction process, moreover it can improve the child's learning. Through a bibliographical research and later observation in a classroom, this case study was carried out, in order to observe the pedagogical practice in relation to games in the reading construction. The experience was carried out in a rural school with multi-grade classes, 1st and 2nd school year, allowing the observation of pedagogical practice in relation of games in reading construction. On the current study, was also performed a questionnaire, which was answered by the children's parents and teachers, and the questions were related to children games. For the observations, a project was organized with the theme "Being a child: playing and reading". The project included ten pedagogical games with emphasis on the children rights and duties and it was conducted over ten days between October and November 2017. During the games observations, notes were made in a notebook, and subsequently analyzed as the reading was present at that moment, during the children's experience in the ludic activity. It was possible to look at children reactions in the process of games experience and the hypotheses construction which has contributed to the reading practice. The theoretical design to literacy was supported by Soares (1998, 2003), Freire (1983, 2011), Ferreiro (1996; 2001; 2003) and Solé (1998). For reading stands out Cagliari (2002, 2009) and this author considers the reading a fundamental activity to be developed on schools. However, Huizinga (2017), Kishimoto (1993,1994) and Fortuna (2000) affirm that to literacy process, ludic or games enable a more effective learning. In this case study, at a rural and multi-grade school, considered challenging for teachers, the analyzes were supported by the contributions of Vygotsky (1998). The results showed that the use of pedagogical games is important for learning process, especially for reading mediated by the teacher activity. Group or individual games, provided opportunities for reading aloud and silent, reading syllables and sentences construction. Actions such as reading and playing, allowed the improvement of student learning. In view of ludic proposed activities, the learning became significant, with the effective students participation with exchange moments, with different perceptions and advances in hypotheses elaboration.

Keywords: reading, educational games, multi-grade classes, rural school, literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	16
Figura 2: Mapa de localização do município.....	55
Figura 3: Construção da Igreja em 07 de maio de 1902.....	56
Figura 4: Igreja concluída no ano de 1915.	57
Figura 5: Altar Mór do Santuário no ano de 1923.....	58
Figura 6: Vista atual da parte interna do Santuário	58
Figura 7: Pedra que contempla a sagração do I Santuário Mariano do Rio Grande do Sul	59
Figura 8: Visualização do que consta escrito na placa	59
Figura 9: Vista panorâmica do município na década de 1970.....	60
Figura 10: Vista geral atual do município	61
Figura 11 Representação das características agropecuárias	64
Figura 12: Gráfico representando as propriedades rurais do município.....	66
Figura 13: Monumento do colono	67
Figura 14: Placa de 140 anos de Imigração Italiana no Brasil	67
Figura 15: Placa registrando a instalação do monumento	67
Figura 16: Construção da Escola Emílio Meyer em 1946.....	74
Figura 17: Grupo Escolar Municipal Barão de Mauá.....	75
Figura 18: Vista geral do espaço escolar	77
Figura 19: Espaço da brinquedoteca.....	78
Figura 20: Estantes com livros.....	79
Figura 21: Paletes com garrafas pet com plantio de alface	80
Figura 22: Pneus com temperos e verduras	81
Figura 23: Espaço da cozinha.....	82
Figura 24: Jogos diversos desenhados no chão na entrada de acesso	83
Figura 25: Rampa de acesso	83
Figura 26: Secretaria e sala de professores.....	84
Figura 27: Criança jogando "Dados silábicos".....	102
Figura 28: Registro do jogo "Dados silábicos"- criança I - 2º ano.....	104
Figura 29: Registro do jogo "Dados silábicos", criança O - 2º ano.....	104
Figura 30: Registro do jogo "Dados silábicos" - criança A - 1º ano.....	105

Figura 31: Ilustração sobre o direito de ter família.....	106
Figura 32: Animais de Tangram: raposa, tartaruga, cachorro e coelho.....	108
Figura 33: Animais: gato, cachorro, coelho, cobra.....	109
Figura 34: Representação dos animais de estimação - criança M - 2º ano.....	112
Figura 35: Animal de estimação do irmão - criança R - 2º ano.....	113
Figura 36: Crianças jogando "Palavra secreta"	115
Figura 37: Crianças em interação no jogo "Caça-palavras".....	117
Figura 38: Leitura das palavras encontradas no caça-palavras.....	118
Figura 39: Jogo da memória.....	120
Figura 40: Jogo da memória - direitos e deveres das crianças.....	120
Figura 41: Crianças jogando "Loto leitura".....	121
Figura 42: Visualização da construção da palavra no jogo "Loto leitura".....	121
Figura 43: Desenho da família da aluna R - 2º ano.....	122
Figura 44: Desenho da família da aluna E - 1º ano.....	122
Figura 45: Confecção de brinquedo: caminhão - criança P - 2º ano.....	125
Figura 46: Brinquedo: caminhão de madeira - criança L - 2º ano.....	125
Figura 47: Brinquedo: bodoque - criança I - 2º ano.....	126
Figura 48: Brinquedo: carreta de boi - criança H - 1º ano.....	126
Figura 49: Confecção de peteca com meia - criança S - 2º ano.....	127
Figura 50: Crianças no espaço da área verde.....	128
Figura 51: Crianças provando os alimentos: cenouras cozidas, maçãs e bananas.....	129
Figura 52: Montagem do sanduíche.....	130
Figura 53: Jogo: "Quebra-cabeça com palitos de picolé"	131
Figura 54: Construção da palavra.....	131
Figura 55: Construção da palavra correta.....	131
Figura 56: Atividade de registro do jogo "Quebra-cabeça de palavras".....	133

Figura 57: Registro do jogo.....	133
Figura 58: Esquema de síntese enfatizado na pesquisa.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação das escolas com atos legais.....	72
Quadro 2: Dados de maior especificidade das escolas que serão desativadas e o destino dos alunos.....	73

LISTA DE SIGLAS

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto político-pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 LEITURA, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CRUZANDO REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	19
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	21
2.1.1 Algumas considerações sobre pensamento e linguagem.....	30
2.2 LEITURA E JOGOS PEDAGÓGICOS.....	34
2.3 LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM.....	42
2.4 A ESCOLA, O PROFESSOR E O JOGO PEDAGÓGICO.....	46
3 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E O SEU ENTORNO.....	53
3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO	54
3.2 A ESCOLA E O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL	68
3.3 ESCOLA DO CAMPO E DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS	85
4 LER, BRINCAR E APRENDER	94
4.1 SER CRIANÇA: O BRINCAR E A LEITURA.....	96
4.2 OS JOGOS PEDAGÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
6 REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A.....	153
APÊNDICE B.....	156

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Freire (1996, p. 142)

A epígrafe que abre as considerações iniciais retrata a motivação da presente pesquisa, a paixão e anseios da autora ao tratar da ludicidade. Os caminhos trilhados na área da educação foram um desafio na minha trajetória acadêmica e profissional, principalmente em relação ao lúdico, pois é um assunto que me encanta e fascina. A escola que busco para realizar minha pesquisa faz parte de minha vida. Nessa instituição, cursei o Ensino Fundamental, trabalhei como professora e hoje atuo como gestora. Desde minha infância venho retratando, através das brincadeiras, a profunda vontade de seguir brincando de professora, e com essa motivação escolhi o Magistério. O Magistério pôde me proporcionar grandes descobertas profissionais, e foi nesse percurso que realmente me identifiquei com a docência. Durante o Magistério vivenciei muitos momentos significativos, mas os lúdicos foram os que mais me encantaram. Ao término do Magistério, optei por cursar Ciências Biológicas, que não concluí, pois, optei por concluir o curso de Pedagogia. Em um dos períodos de minha trajetória, tive a oportunidade de trabalhar como docente na mesma escola em que estudei as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Mais tarde acabei sendo convidada a assumir um compromisso educacional ainda maior: gerir a escola. Esse novo compromisso mostrou-se como um espaço de crescimento importante em minha trajetória, e minha prática profissional como professora foi um fator determinante para que eu pudesse aceitar esse desafio. Hoje continuo atuando profissionalmente nessa escola.

Percebi que a educação é uma das áreas que exige cada vez mais aperfeiçoamento e estudo. Assim, ao concluir a Graduação em Pedagogia, iniciei uma especialização: Pós Graduação em Orientação Educacional. Desejando ainda uma formação continuada, realizei outra especialização: Ludopedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais. Nesta me senti realizada, pois pude vivenciar momentos ricos e prazerosos de ludicidade, considerando as especificidades do ato de brincar como eixo norteador do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica. Procurei capacitar-me também com relação a temática de inclusão, com a Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Inclusão.

As experiências que tive durante minha formação acadêmica e minha atuação profissional fizeram com que eu desejasse buscar maior aporte teórico com a condução de uma pesquisa na área educacional, cursando Mestrado, pois enquanto educadora percebo a importância da qualificação e da formação continuada nessa área profissional.

Sabemos que a atividade lúdica, como proposta pedagógica em sala de aula, auxilia o aluno em seu desenvolvimento de afeto, na socialização e no agir sobre o mundo em que vive. Através da fantasia, da imaginação, esse é um espaço que o humano cria o real e o transforma, envolvendo-se no mundo do faz de conta.

No processo de alfabetização, o jogo, além de prazeroso, também é um recurso que proporciona um exercício constante à criança, não apenas nos aspectos físicos ou emocionais, mas, sobretudo, no aspecto intelectual, na construção da leitura. O aprender e o ler ocorrem no encontro do lúdico, da fantasia, da imaginação, permeados pelo sabor, pelo prazer, pela alegria, pela boniteza e pelo saber. Através das atividades lúdicas, em especial, dos jogos, as crianças socializaram, fizeram relações com a sua realidade, brincaram, se divertiram, e, acima de tudo, aprenderam. Aprenderam a construir a leitura de maneira prazerosa, significativa, com respeito à identidade cultural e à ideia do outro. Nas palavras de Freire (1996, p. 41), “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda em assumir-se”. Assumir-se como sujeitos capazes de pensar, de comunicar, de criar, de transformar socialmente e historicamente (FREIRE, 1996). Assumir-se acima de tudo em se desafiar constantemente, como ocorre no cenário do estudo em escola do campo, no interior da Serra Gaúcha, com classes multisseriadas, em turmas de 1º e 2º anos. A escola em que desenvolvi a pesquisa é a mesma em que fui aluna no ensino fundamental e que, atualmente, estou como gestora. Essa escola, de zona rural do campo, possui classes multisseriadas, ou seja, duas turmas em uma mesma sala de aula, com um único professor.

Considerando a infância uma etapa de extrema importância no desenvolvimento da criança, a ludicidade, quando presente na vida diária da criança, produz benefícios, pois, assim, ela tem direito de brincar, e brincando ela enriquece a imaginação. Dessa forma, o estudo está centrado na construção da leitura, tendo como problema de pesquisa a seguinte indagação: quais as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos para a construção da leitura no processo de alfabetização?

Arelado ao problema de pesquisa tem-se o objetivo geral, que intenta verificar as possíveis contribuições do uso de jogos pedagógicos para a construção da leitura,

acompanhando as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe multisseriada, numa escola de zona rural da Serra Gaúcha.

Em conexão com o objetivo geral, busquei atender aos objetivos específicos, que são: a) analisar a importância da ludicidade no contexto escolar, a partir de jogos pedagógicos na construção da leitura; b) elaborar e aplicar um questionário estruturado para ser respondido por professoras e familiares, constituindo o corpus de pesquisa; c) realizar um levantamento das referências bibliográficas em bases de dados com teses, dissertações e artigos publicados em revistas; d) identificar os possíveis avanços no processo de formação e compreensão leitora a partir de jogos pedagógicos; e) observar a prática pedagógica do corpo discente e docente a partir dos jogos pedagógicos e registrar em caderno de campo; f) atentar para a relação entre professor e estudantes mediante a prática pedagógica envolvendo a leitura e os jogos pedagógicos.

O uso do jogo pedagógico na prática docente proporciona às crianças o estabelecimento de relações cognitivas a partir das experiências vivenciadas, ou seja, da leitura do mundo da sua realidade. Na visão de Freire (2011), quando compreendemos a ação de ler com amplitude, veremos que se caracteriza pelas relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Nos jogos, a partir da vivência, pude perceber a socialização, interação, participação e interesse das crianças diante da proposta lúdica.

A alfabetização é um processo inicial da sistematização de desenvolvimento dos processos de leitura e de escrita. A criança já entra na escola com representações de sua realidade, ou seja, já traz consigo conhecimentos prévios, saberes de sua vivência cultural, sua leitura de mundo (FREIRE, 2011). Nessa vertente, pesquisas como as de Ferreiro e Teberosky (1985) consideram que as habilidades de leitura e escrita se iniciam antes mesmo de o aluno chegar à escola, a partir das relações que o sujeito estabelece com sua realidade em seu meio familiar, cultural e social. Ainda, de acordo com Ferreiro (2001, p. 38-39):

A criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar. É informação variada, aparentemente desordenada, às vezes contraditória, mas é informação sobre a língua escrita em contextos sociais de uso.

Concordando com essa premissa, Freire (1999, p. 119) define que “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”. Portanto, a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a

leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida (MEC, 2015). Evidentemente, o uso de propostas lúdicas - como os jogos pedagógicos - precisa estar articulado, como mediador da aprendizagem, no planejamento do professor.

Nessa perspectiva, a leitura é uma das atividades de maior importância para a formação do discente, com o intuito de ser trabalhada com prioridade na escola. A leitura, por sua vez, é estimulante, dinâmica e prazerosa e vai se adquirindo no decorrer da vida, assim como Lajolo (2005, p. 7) afirma:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Sendo assim, entendo que a leitura é reveladora de uma interpretação que o leitor faz de sua leitura de mundo. Na ótica de Cagliari (1997, p. 147), “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura”. Assim, mesmo que muito do ler se aprenda fora da escola, ela não deixa de ter importante participação na construção da leitura.

Concebo a escola como um ambiente em que os alunos possam vivenciar e ter o contato com o lúdico e que este pode potencializar aprendizagens significativas. É fundamental compreendermos a importância da inserção e utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica. Nessa perspectiva, Oliveira, Solé e Fortuna (2010, p.27) dizem que:

Através das brincadeiras as crianças experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor. Constrói, brincando, a sociedade em que irá viver quando adulta. Daí a grande relevância do lúdico para o ambiente de ensino-aprendizagem, principalmente para a própria sala de aula, nos mais diversos níveis de escolaridade, permitindo à criança ressignificar seu contexto vivido.

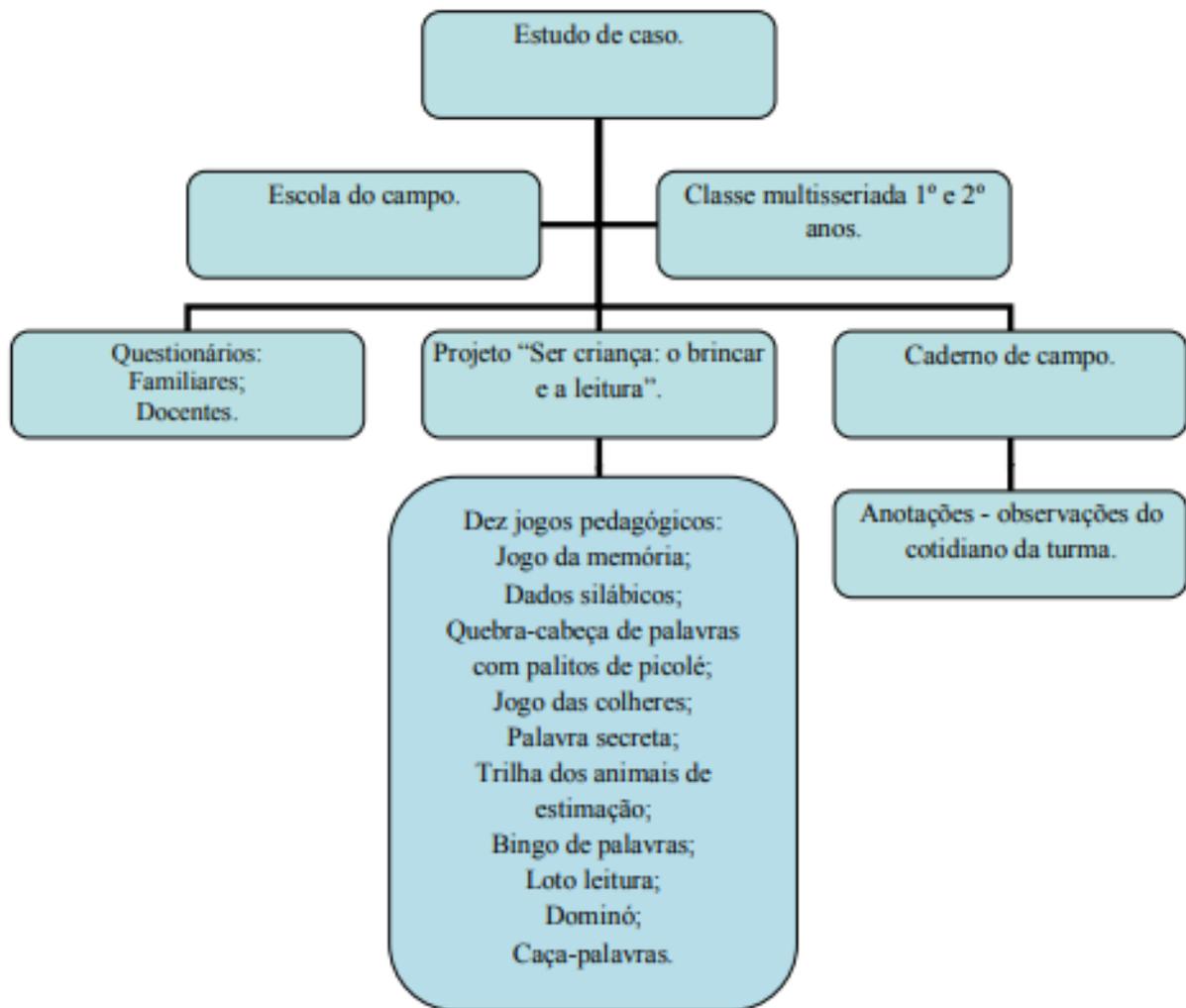
Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são fundamentais para a elaboração do mundo sociocultural para a criança. Os mesmos podem ser utilizados no cotidiano escolar, possibilitando a produção/construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. O brincar é um momento em que a aprendizagem lúdica se faz presente, pois diversos pressupostos - como a valorização da criatividade, a afetividade e a sensibilidade - estão permeados no entorno da criança. Conforme Friedmann (1996, p. 30), “através da brincadeira as formas de comportamento são experimentadas e socializadas (...) o

lúdico faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamento”. Através de jogos e brincadeiras as crianças despertam o interesse para aprender de forma prazerosa e alegre, estimulando a criatividade, a curiosidade e ressignificando o mundo ao seu redor.

A pesquisa encontra-se metodologicamente baseada em estudo de caso que se desdobrou em questionários que foram respondidos pelos pais e professoras das turmas, para conhecer um pouco da realidade do educando em relação ao brincar, e também fazer as possíveis análises de como brinca e com o que brinca. Para a realização dos questionários foram entregues e preenchidos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento. Os questionários respondidos pelas professoras incluem perguntas sobre ludicidade, se fazem uso do lúdico em sala de aula, se encontram dificuldade em trabalhar com uma classe multisseriada e como organizam sua prática pedagógica com duas turmas em uma mesma sala de aula. Além dos questionários, realizou-se um estudo de caso, para assim observar a prática pedagógica em relação aos jogos na construção da leitura. Para o registro das vivências e experiências decorrentes da observação, foram realizados diariamente registros em caderno de campo, no período de dez dias letivos nos meses de outubro e novembro.

A observação durante esses dias visou analisar a interação “professor e aluno”, “aluno e professor” e “aluno e aluno”, por meio dos jogos propostos. Também, para registro, foram consideradas as fotografias da vivência, preservando nas imagens as identidades das crianças. Os registros produzidos pelos estudantes a partir do projeto também foram utilizados para a análise. Para este estudo, em planejamento conjunto com a professora titular, foi abordado também um projeto, com o tema “Ser criança: o brincar e a leitura”. Dentre os dez jogos sobre os direitos e deveres das crianças, organizaram-se em: jogo da memória, jogos silábicos, quebra-cabeça de palavras com palitos de picolé, jogo das colheres, palavra secreta, trilha dos animais de estimação, bingo de palavras, loto leitura, dominó e caça-palavras. Para representar os procedimentos metodológicos construídos nesta pesquisa apresento o esquema:

Figura 1 – Esquema dos procedimentos metodológicos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tendo em vista os vários estudos sobre leitura e alfabetização, temos que pensar na leitura como fator primordial à alfabetização do aluno. A partir da fundamentação teórica exposta e das escolhas e percursos metodológicos, além de estar ciente da complexidade do tema abordado, foi preciso definir caminhos, escolhas e recortes. Assim, este estudo encontra-se organizado em cinco capítulos. Este, o primeiro capítulo, corresponde às “Considerações Iniciais”, que engloba a apresentação do estudo, bem como objetivos, problema da pesquisa, fundamentação teórica sobre a ludicidade, leitura e jogos pedagógicos mediante o processo de alfabetização e os procedimentos metodológicos utilizados para o estudo.

O segundo capítulo, “Leitura, ludicidade e aprendizagem: cruzando referenciais teóricos”, abrange concepções teóricas relativas aos conceitos de alfabetização e letramento. Na amplitude do processo de alfabetização, o significado da palavra, em relação ao

pensamento e linguagem, também é abordado na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, caracterizada no subtítulo “Algumas considerações sobre pensamento e linguagem”. Considerando a linguagem de extrema influência na construção da leitura, o capítulo irá abordar também a importância do uso dos jogos pedagógicos em sala de aula, bem como concepções sobre a ludicidade no processo de aprendizagem compreendida no tópico “Leitura e jogos pedagógicos”. Esse capítulo, no subtítulo “Ludicidade na aprendizagem”, trata que no processo de alfabetização a atividade lúdica, além de ser um recurso atrativo que remete a criança a pensar, a agir, a relacionar, diante do jogo, também promove a aprendizagem.

Já no terceiro capítulo, “Contextualizando a escola e o seu entorno”, aponta a localização e o contexto histórico do município, bem como da escola, tendo por abrangência enfatizar o desafio constante do professor, em razão de se tratar de uma escola do campo com classes multisseriadas. O tópico “Um pouco da história do município” visa apresentar o contexto histórico do município, como já mencionado, com a visualização de algumas figuras que permanecem como pontos marcantes na história da municipalidade. O capítulo busca abranger também uma contextualização sobre a escola da pesquisa, que está descrita no subtítulo “A escola e o contexto sociocultural”. É possível compreender a história e os fatos escolares nas mais diversas épocas, o cenário da escola atual, escola do campo com classes multisseriadas, bem como destaque de algumas figuras dos espaços internos e externos da escola. No último subtítulo, “Escola do campo e docência em classes multisseriadas”, é enfatizada um pouco da história desse cenário escolar e o desenvolvimento da pesquisa da prática pedagógica em classes de 1º e 2º anos, com a realização de questionários respondidos pelos pais e professoras.

O quarto capítulo, “Ler, brincar e aprender”, corresponde à parte empírica da pesquisa, abordando alguns assuntos essenciais, sendo eles: a leitura, o brincar e a aprendizagem, bem como relatos e descrições da vivência dos jogos pedagógicos. Dentre alguns subtítulos nesse capítulo, destaca-se “Ser criança: o brincar e a leitura”. Como tema do projeto, com dez jogos pedagógicos, enfatiza a ludicidade como parte do universo infantil e imprescindível ao desenvolvimento integral da criança. A leitura intermediada por jogos torna-se significativa pela interação, comunicação e trocas de ideias, o que pode ser verificado no tópico “Os jogos pedagógicos e a construção da leitura”. A partir desse subtítulo encontraremos uma descrição detalhada do desenvolvimento da empiria, bem como dos jogos pedagógicos com algumas imagens do que observei na vivência. Por fim, o último capítulo, “Considerações finais”, retoma os aspectos mais relevantes de cada capítulo e aponta novas possibilidades de estudos.

Portanto, esta pesquisa reveste-se de importância por assumir o jogo pedagógico como recurso essencial e contribuinte na construção da leitura da criança em processo de alfabetização.

2 LEITURA, LUDICIDADE E APRENDIZAGEM: CRUZANDO REFERENCIAIS TEÓRICOS

“A atividade lúdica ajuda muito no desenvolvimento das crianças porque as libera de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que aparentam ser, e, em situações imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem e a ser orientadas pelo significado da situação. A brincadeira das crianças permite-lhes descobrir-se diante das diversas situações.”
Friedmann (2012, p. 38)

O presente capítulo “Leitura, ludicidade e aprendizagem: cruzando referenciais teóricos” apresenta os principais referenciais teóricos que sustentam a pesquisa, iniciando com dois conceitos relevantes e amplos: a alfabetização e o letramento. E, também um subcapítulo nomeado como “Algumas considerações sobre pensamento e linguagem”. Na sequência, é exposto o tópico “Leitura e jogos pedagógicos”, interligando com a ludicidade na aprendizagem. E, por fim, há uma abordagem sobre a escola, o professor e o jogo pedagógico. O intuito é situar teoricamente a pesquisa, refletindo a partir de autores selecionados, o tema da pesquisa.

No cenário educacional brasileiro, a alfabetização é um assunto que vem sendo discutido constantemente frente aos desafios no processo de alfabetizar. As dificuldades e as possibilidades que giram em torno da apropriação da leitura e da escrita são temas recorrentes nas investigações. A busca pela superação histórica do analfabetismo é a questão debatida. Dessa forma, espera-se atender às expectativas da leitura e da escrita, tendo em vista a alfabetização como um processo de construção gradativa.

Nos dias de hoje, vivemos em uma sociedade grafocêntrica¹, pois as práticas da leitura e da escrita presentes cotidianamente denotam grande importância e evidência para os profissionais da educação. A autora Soares (2004, p. 19) defende que:

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

¹ É necessário dar destaque a este termo “grafocêntrica”, pois vivemos numa sociedade que vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, e, assim, as práticas de leitura e de escrita tornam-se fontes necessárias para promover a inserção social.

Desse modo, Soares (1998) retrata que se apropriar da leitura e da escrita, ou estar alfabetizado somente, não é suficiente, ou seja, é necessário fazer o uso dessas linguagens, envolver-se com as práticas sociais de escrita. Em outros tempos e espaços, o ato de ler não era tão significativo como na atualidade, não era tão demandado na sobrevivência cotidiana.

A formação de leitores não era entendida do modo que é visto hoje, eram atribuídas finalidades diferentes daquelas que atualmente atribuímos ao ensino da leitura. As práticas de leitura e de escrita, podemos assim dizer, eram reduzidas à consciência fonológica², que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir e interpretar palavras ou frases curtas. Isso parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, ocorreu a superação das elevadas cifras de analfabetismo. No entanto, hoje, desenhar letras ou decifrar o código da leitura não é o bastante, e eis que surgem maiores e variadas práticas de uso da língua escrita, levando em consideração o avanço das tecnologias. Nessa circunstância, estamos vivendo em uma sociedade letrada, em que o indivíduo percebe a necessidade de investir em sua formação, seja pessoal ou técnica, como meio de inserção social e profissional.

Sabemos da complexidade da leitura no processo de alfabetização, pois ela é a fonte necessária e imprescindível para a construção do saber, sendo também indispensável para a compreensão do mundo por parte dos leitores, pois o sujeito pode buscar, no ato de ler, uma informação, conhecimento ou simplesmente entretenimento. Ainda, no decorrer do capítulo, busca-se apresentar e dar ênfase ao que se relaciona à ludicidade, sendo esta uma estratégia a ser utilizada em sala de aula para auxiliar na aprendizagem em processo de alfabetização. Em se tratando de ludicidade, retorno a epígrafe inicial do capítulo, ao qual retrata a sua intensa importância no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Nos tempos atuais, no espaço da sala de aula, um dos desafios enfrentados pelos docentes diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, potencializando-se os desafios em se tratando em duas turmas em uma mesma sala de aula, ou seja, multisseriada.

A partir da empiria realizada em uma escola do campo com classes multisseriadas³, em turmas de 1º e 2º anos, o destaque foi observar a construção da leitura com o uso de jogos

² A consciência fonológica caracteriza-se por apresentar uma relação com o aprendizado da leitura e da escrita. Sobre a consciência fonológica, Ferreiro (2003, p. 28) coloca a maneira que é adquirida: “desde pequenos, participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma, por exemplo. A única divisão que não surge naturalmente no desenvolvimento é em unidades menores que uma sílaba, ou seja, em fonemas. [...] Quando eu adquiro a linguagem oral, tenho certa capacidade de distinção fônica, senão não distinguiria pata de bata”.

³ Na atualidade, um dos desafios enfrentados pelos docentes, em seu cotidiano, diz respeito à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma faixa etária. Sendo assim, a diversidade deve ser vista pelo professor

pedagógicos no processo de alfabetização. Mediante a observação da realização dos jogos, foi notável o entrosamento da criança com o jogo e o prazer em brincar e por consequência, aprender.

Sobre esses temas, muitas pesquisas e diversos teóricos importantes contribuem para compreendê-los, destaco Soares (1998; 2003; 2004; 2008; 2017), Cagliari (2002, 2009), Vygotsky (1989; 1994; 1998; 2001), Freire (1980; 1983; 1996; 2004; 2011), Ferreiro (1996; 2001; 2003), Huizinga (2017), Solé (1998), Foucambert (1994), Kishimoto (1993; 1994) e Fortuna (2000; 2003) que são mobilizados nesse estudo.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

“Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social”.
Ferreiro (1982, p. 11)

Faço a abertura deste subcapítulo com a epígrafe da pesquisadora Emília Ferreiro, apresentando um pouco do percurso da leitura e da escrita, num movimento de construção e reconstrução do conhecimento atentando para os entendimentos de alfabetização e letramento.

O termo “alfabetização e letramento” surgiu no final da década de 1990, e entre os defensores encontra-se, a pesquisadora Magda Soares⁴, cujas investigações procuraram esclarecer e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento que surgiram nas últimas décadas do século XX. Segundo Soares (2004), as pesquisas apontam que os processos de alfabetização e letramento emergiram da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

Desse modo, desvendar as peculiaridades dos termos alfabetização e letramento implica compreender que ambos possuem dimensões de natureza distintas que relacionam

como um enriquecimento da ação pedagógica, além de contribuir com a aquisição de diferentes estratégias para envolver a todos, o planejamento precisa tomar isso em conta para que as aprendizagens sejam significativas.

⁴Magda Soares é professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade. Participou de projetos pioneiros, como a criação do Colégio Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1965; do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 1970 e da fundação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), em 1990.

saberes, capacidades e competências diversificadas, exigindo novas formas de aprendizagem e de ensino. Assim, Soares (2003, p. 11-12) diz:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento [...].

Nessa perspectiva, a alfabetização é considerada a aquisição do sistema convencional da escrita, e o letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades competentes no uso da leitura e da escrita em participação de práticas sociais. A autora Magda Soares (2004a, p. 2) coloca que:

Por outro lado, é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

A alfabetização é uma etapa em que se aprende o sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, bem como o aprendizado do alfabeto e do sistema ortográfico da língua escrita. A fala de Soares (2004, p. 14), retirada do artigo “Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas”, em relação aos termos alfabetização e letramento, coloca que:

[...] Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

No contexto da leitura e da escrita, Freire (1987, p. 8) aponta que: “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Rodrigues (2013), em sua dissertação, enfatiza a alfabetização como um processo além da simples decodificação de palavras e memorização de símbolos, como um conjunto que abrange estruturas de pensamentos e habilidades psicomotoras para compreender as variadas formas de representação gráfica da linguagem.

Nessa circunstância, consideramos o processo de alfabetização como um processo para a vida toda, como ressalta Ferreiro (2003, p. 14):

Alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

Dando continuidade ao que Ferreiro (2003) retrata na citação acima, na leitura do artigo “O processo de leitura e escrita e suas implicações na aprendizagem dos alunos”, Oliveira (2009) também destaca que o aprendizado da leitura e da escrita não termina quando se completa o período da alfabetização, mas sim estende-se por toda a vida escolar, aliás, por toda a vida, pois a cada momento estamos aprendendo algo novo, palavras novas, significados novos.

Nesse sentido, a alfabetização, em sua amplitude, é vista de forma contextualizada com o mundo. Conforme nos aponta Freire e Macedo (2011), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra da mesma maneira que o ato de ler palavras implica necessariamente uma contínua releitura do mundo”.

Por sua vez, a alfabetização encontra-se intermediada por diversos conhecimentos ligados à aquisição de saberes sistematizados na vida da criança. Para Freire (1983, p. 72), “alfabetizar tem objetivo tríade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo”. E, ainda, afirma que alfabetizar é:

Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 1983, p. 72)

Em seu sentido pleno, a alfabetização é assimilada ao domínio dos procedimentos de leitura e escrita. Segundo Solé (1998, p. 50):

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Esses procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística⁵.

⁵ Neste sentido, Solé (1998) denomina o termo metalinguística como a capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem.

No entanto, em uma sociedade letrada, não se pode apenas pensar em aprender a ler e a escrever, mas sim praticar e ter o hábito da leitura, bem como compreender as finalidades entre os diversos contextos de letramento. Mas como ir além da alfabetização na escola? A conclusão de Soares (1998, p. 47) é alfabetizar letrando, “assim teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, [...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

Partindo do contexto acima, é possível alfabetizar letrando, isso significa levar o aluno a se apropriar do código escrito, conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, viabilizar o seu acesso aos materiais escritos presentes na sociedade, criando inclusive situações que tornem necessárias e significativas práticas de leitura e de escrita. Soares (2003, p. 92) afirma que “alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados e concomitantes”.

A alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual. Ele não só precisa saber o que é a escrita, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A partir disso, Ferreiro (1996, p. 24) pensa que “o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Nesse sentido, não é suficiente apenas codificar e decodificar a língua escrita, para compreender e experienciar de forma plena a cultura escrita e atender às demandas do meio social. De fato, é necessário o indivíduo letrar-se, ou seja, não somente ter o domínio da leitura e da escrita, mas ser autônomo de utilizar esses meios no cotidiano em contextos variados. Estar alfabetizado nem sempre é estar letrado:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é aquele que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p.40).

Abrangendo e incluindo várias pesquisas da atualidade sobre os conceitos de alfabetização e letramento, destaca-se o estudo de Soares (2004) intitulado “Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos”, que aponta o ensino de leitura que vise à integração e

articulação de práticas de ensino baseadas no letramento. Essa prática, de acordo com Soares (2004, p. 100), se justifica a partir da fala a seguir:

A criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento, do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Diante disso, é viável nos questionar: qual o significado atribuído ao letramento? Sendo assim, Soares (2004, p. 18) apresenta as raízes etimológicas do termo letramento e afirma que:

[...] o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra – do latim littera, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Dando sequência à ênfase de letramento, Soares (2004, p. 97), afirma que o letramento consiste “no desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”, ou seja, é o uso em exercício efetivo da língua, seja escrita e, também, leitura, em diversas práticas sociais cotidianas.

Os conceitos de alfabetização e letramento ressaltam duas dimensões importantes da aprendizagem e da escrita. O acesso da criança no contexto da escrita ocorre pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever; precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita, apropriar-se do hábito do sistema de escrita. Soares (2004, p. 14) afirma que:

O letramento é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais.

A partir dessas concepções de letramento, o ensino da leitura acontece de forma que possibilite o educando a vivenciar situações diversificadas de leitura e escrita. O processo de letramento precede o de alfabetização, transcorre todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado.

Dessa forma, para que a criança entre no mundo da escrita, é imprescindível passar por dois processos interdependentes e indissociáveis: a alfabetização, que se refere à aquisição do sistema da escrita, e o letramento, que engloba o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema da leitura e da escrita.

As reflexões e os embasamentos referentes à alfabetização e ao letramento nos mostram a necessidade da dependência dos dois termos na prática pedagógica alfabetizadora, de modo que o trabalho pedagógico contemple uma proposta de “alfabetizar letrando”, tendo a associação do ensino e aprendizagem nas práticas sociais de utilização da escrita.

Embora as atividades referentes à alfabetização e ao letramento apresentem algumas distinções no que diz respeito às habilidades por elas contempladas, é fundamental que o professor procure trabalhá-las de modo integrado, harmonicamente, fazendo com que se complementem, não se contrapondo jamais.

Em consonância com o ensino da leitura na alfabetização, podemos afirmar que é desafiador para o professor, pois as práticas desenvolvidas não devem estar restritas apenas ao domínio de técnicas de leitura e escrita, mas atentar acima de tudo para o domínio da linguagem através da reflexão e manipulação da mesma, seja na sua forma oral ou escrita. A partir da leitura da obra intitulada “A importância do ato de ler: em três artigos se completam”, Freire (2011, p. 62) aponta “ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem”.

Entretanto, a leitura e a escrita são processos de integração da criança, e o processo de alfabetização é compreendido como condição fundamental na relação social da criança. Falando em interação, toda criança tem contato diário com o mundo letrado, e, assim, compartilha-se a ideia de Ferreiro (2001, p. 59-60):

[...] a criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências dessa interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas.

A partir da citação acima, percebemos que a interação e a relação com o outro faz a diferença, pois é a partir das informações que oportunizamos o contato da criança com o mundo letrado. Ainda, para Ferreiro (2001, p. 59-60):

[...] A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor –, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.

Todavia, o processo de alfabetização depende também das experiências prévias de cada alfabetizando, que acontecem antes mesmo da educação escolar, através das atividades não-formais que as crianças vivenciam e, assim, podem criar estratégias para tentar identificar, interpretar o que está no texto codificado pelas letras. A concepção teórica de Soares (2004, p. 31) para identificar as características do ato de ler sinaliza que:

Ler entende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequência de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada e relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

Ler, portanto, é processo complexo, é prática sociocultural que envolve diferentes habilidades, aprendidas mediante os desafios e as experiências do sujeito.

De fato, as crianças, desde muito cedo, convivem com a língua oral em diferentes situações. Antes mesmo de serem alfabetizadas já estão inseridas no mundo letrado. Participam de diferentes situações envolvendo a oralidade, por meio da interação social, e aprendem sobre elas próprias, a natureza e a sociedade. A oralidade das crianças no contexto da presente pesquisa, em escola de zona rural com classes multisseriadas, está vinculada à vivência diária, sendo a maioria das famílias constituída por descendentes de italianos, com o costume de falar o dialeto italiano.

Nesse cenário escolar, as crianças repercutem a sua linguagem oral de acordo com sua prática/vivência diária, por exemplo, as palavras com “rr” ocorrem com a pronúncia de somente um “r”, ou seja, são marcações, na oralidade, das referências culturais daquele grupo humano. A apropriação da linguagem escrita está relacionada com a linguagem oral, pois muitas crianças redigem as palavras do modo que tem por costume falar.⁶

Partindo da importância da cultura local, a alfabetização e a educação são vistas por Freire (2011) como expressões culturais. Assim, para Freire (2011, p. 85) “não se pode

⁶ Dentre os estudos linguísticos que tratam da alternância de códigos, bilinguismo e estigmatização ver FROSI, FAGGION E DAL CORNO (2010).

desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura”.

A citação de Freire (2011) nos faz perceber quão necessária é a cultura no processo educativo. A criança, em convívio com o meio social, vivencia, experimenta e apreende o mundo por meio de diferentes formas de interação com o outro. As diferentes formas de linguagem, como o desenho, a pintura, a linguagem corporal, podem permitir o acesso e a possibilidade de comunicar-se e compreender ideias, sentimentos e a organizar seu pensamento, sua maneira de ver, sentir e viver. Na visão de Vygotsky (1998), a cultura impregna nosso modo de pensar, sentir e aprender.

Dessa forma, para a construção do conhecimento é necessário que se leve em conta as experiências vividas pelo educando, seus conhecimentos prévios. Neste espaço escolar da pesquisa, os professores valorizam e proporcionam a socialização, respeitando o conhecimento que o educando já possui.

Segundo Solé (1998, p. 40), os conhecimentos prévios são aqueles que adquirimos:

Durante toda a nossa vida, as pessoas graças à interação com os demais e particularmente com aqueles que podem desempenhar conosco um papel de educadores, vamos construindo representações da realidade, dos elementos constitutivos da nossa cultura, entendida em sentido amplo: valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc.

A escola como espaço de aprendizagem, pode trabalhar a alfabetização com fascinação e encantamento, despertando o imaginário e a subjetividade, para que esses sujeitos, ao longo da vida, preservem seus hábitos de leitores e escritores, utilizando como função social sua capacidade de letrados. A sala de aula é um espaço de diversidade, sendo que cada criança, cada sujeito traz seu repertório, sua bagagem cognitiva, e, como alfabetizar é uma tarefa complexa com níveis diferenciados, nada melhor que oportunizar a interação, relacionando saberes e trocas entre professor e aluno, alunos e alunos.

Na sala de aula, o professor, enquanto ensina, também aprende e, enquanto aprende, o aluno também ensina, sendo, desse modo, a aprendizagem um processo contínuo. A atuação do educador em sala de aula precisa aproximar os educandos das atividades, por meio da participação, interação, problematização de modo que não se torne uma aula estática, mas sim que o aluno tenha uma função ativa. Assim, entende-se que o educador e alunos têm um compromisso, um papel complacente, ou seja:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 86).

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno pode ser de trocas e de constante aprendizado, despertando e instigando a curiosidade como auxiliar na construção do conhecimento. Em sala de aula, a partir de Vygotsky (1998, p. 78), “a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento”.

Assim, propiciando a troca de saberes, Freire (1987, p. 68) coloca que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa”. Dessa forma, o diálogo e o respeito à ideia do outro tem condição de compreensão na efetiva relação entre professor e aluno, sendo o diálogo inerente à condição humana. Tratando-se de diálogo, Freire (1980, p. 42) aborda que:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Dessa maneira, esse sentido dialógico da produção de significados, na diversidade de trocas com o outro, contribui para a promoção de aprendizagens. Por isso, na aprendizagem o outro tem papel fundamental, pois é por meio dele que conseguimos produzir novos significados.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o ensino da leitura no processo de alfabetização não pode estar restrito tecnicamente à leitura e à escrita, mas acima de tudo preocupar-se com o domínio da linguagem. É fato que o ensino da leitura é desafiador para o professor, como é neste espaço escolar da vivência, com duas turmas em uma mesma sala de aula, de idades e ritmos diferentes.

No processo educativo, a linguagem é o principal elemento mediador nas relações sociais, como forma de interação e comunicação com outros sujeitos. Portanto, a partir do significado das palavras é possível compreender a união do pensamento com a linguagem, e Vygotsky (2001, p. 398) diz que:

Significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

A partir do significado da palavra, conforme citação acima, leva-se em consideração a construção do processo da leitura e da escrita que difere de aluno para aluno, pois cada educando é único e possui seu próprio ritmo. São seres que constroem e reconstróem, que são criativos e que buscam compreender o mundo que os cerca, criando para isso seus próprios critérios, hipóteses e justificativas. O significado da palavra é fundamentado em especial no pensamento e na linguagem, como será mostrado no próximo tópico.

2.1.1 Algumas considerações sobre pensamento e linguagem

“La palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana.”
Vygotsky (2001b, p. 347)

É significativo embasar a teoria Histórico-Cultural⁷ de Vygotsky (2001b), que dá ênfase à articulação entre o pensamento e o significado das palavras. Assim, em sua perspectiva, compreende-se que a aquisição da linguagem é o principal referencial no processo de desenvolvimento da criança.

A partir do momento em que nascemos, estamos inseridos no mundo e intermediados por diversificadas formas de linguagem, seja oral, escrita, corporal e gestual, pertencente ao meio em que vivemos. A constituição do pensamento e o modo ao qual compreendemos e interpretamos as coisas começam a ser criadas por meio da fala, dos gestos, dos sinais e das palavras. Outrossim, podemos assim dizer que a linguagem se adquire por meio do que ouvimos, falamos e olhamos.

O pensamento e a linguagem são instrumentos essenciais das funções psicológicas dos indivíduos. A linguagem, nos estudos de Vygotsky (2001), possui funções essenciais, se apresenta como uma função de relevância ao que se refere à comunicação com o outro. Conforme Vygotsky (2001, p. 11):

⁷ Conforme a teoria de Vygotsky (1988, p. 148), o termo histórico-cultural diz respeito “às qualidades específicas da espécie humana, suas transformações e realização ativa nos diferentes contextos culturais e históricos”. Refere-se às “dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana” (VYGOTSKY, 1988, p. 149).

É estabelecida em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

O pensamento e a linguagem estão diretamente relacionados, uma vez que a linguagem necessita do pensamento para ser efetuada. A relação entre o sujeito e a realidade se faz mediada pelo outro. É através da linguagem, por meio desta e da interação que se adquire um conhecimento nas relações interpessoais.

A relação entre pensamento e linguagem ocorre por via da unidade presente no significado da palavra, ou seja, é o significado das palavras que possibilita a todos compreender a união do pensamento com a linguagem. Os estudos sobre pensamento e linguagem que consideram as relações sobre pensamento e palavra, Vygotsky (2001a, p. 410) argumenta:

A tarefa primordial da análise que deseja estudar a relação do pensamento com a palavra como movimento do pensamento em direção à palavra é o estudo daquelas fases de que se constitui esse movimento, a discriminação dos vários planos por que passa o pensamento que se materializa na palavra.

Nesse sentido, podemos considerar a linguagem uma forma de representação verbal, sendo básica no processo de desenvolvimento, além de ser uma forma de se expressar, comunicar, ou seja, um meio de interagir socialmente. Segundo Friedmann (1996, p. 66), “é por meio da linguagem que é possível desenvolver a memória, a imaginação e a criatividade. É um meio básico de comunicação social dos indivíduos”.

Assim, a linguagem é uma necessidade decorrente da vida social. A importância da compreensão da relação entre o pensamento e a linguagem é sintetizada por Vygotsky (2001b, p. 346) ao afirmar que “o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana”. A partir disso, podemos tornar notável que, nas ações e operações presentes na atividade de ensino, a linguagem é o instrumento de comunicação das elaborações pessoais e coletivas realizadas ao longo das relações interpessoais e como a produção histórica e cultural.

A obra de Vygotsky “Pensamento e Linguagem” (1989) nos dá a possibilidade de compreender de forma minuciosa sobre o desenvolvimento do pensamento e da palavra, podendo relacionar que, na prática, o pensamento e a linguagem estão interligados, uma vez que a linguagem precisa do pensamento para ser executada.

A linguagem, na teoria de Vygotsky (1989), exerce um importante papel, pois ela é quem permite a comunicação entre os indivíduos e, portanto, a apropriação da cultura.

Ressalta-se o modo de comunicação oral e escrita das crianças na prática da vivência. Elas se comunicam a partir da sua convivência familiar e cultural, repercutindo muito em sala de aula. Por exemplo, torna-se perceptível a falta de “r” nas palavras de uso com “rr”, seja na fala ou na escrita. Dessa forma, a linguagem é, portanto, o suporte material para o desenvolvimento dos processos mentais.

Na perspectiva histórico-cultural, a linguagem é toda a forma de comunicação, quer dizer, verbal ou não verbal, concebida da prática social com a qual a criança vai se integrando nas suas relações sociais. A partir da teoria de Vygotsky (1989), o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, na interação com o outro.

A criança nasce inserida em um meio social e adquire os modos de viver e de falar com base na cultura local e familiar. Assim, a linguagem é parte, encontra-se familiarizada no contexto em que ela vive. Exemplo disso é a realidade das crianças da escola em que realizei a vivência, apresentando falas do modo como se comunicam em casa, por exemplo, falas com pronúncia de “r” em lugar de “rr”, “ansim”, falas no dialeto italiano.

A partir das descrições anteriores, fica claro que é na família, no meio sociocultural, em que está inserida, que se estabelecem as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. A linguagem como meio principal de mediar às relações sociais, é utilizada pelo ser humano para se comunicar e interagir com os outros sujeitos.

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1989, p. 132).

Na trajetória de Vygotsky (1989) sobre os estudos da consciência, do pensamento, da linguagem e do desenvolvimento cognitivo vem à tona reflexões de abordagem sobre a educação, o que se observa quando ele exhibe sua posição sobre o ensinar.

A tarefa de ensinar não é tarefa de desenvolver uma capacidade de reflexão. É tarefa de desenvolver muitas capacidades especiais de pensar sobre uma variedade de objetos. Ela consiste em desenvolver diferentes capacidades de concentração da atenção em uma variedade de objetos e não de modificar a nossa faculdade geral da atenção (VYGOTSKY, 2001, p. 474).

Assim, Vygotsky (2001) acredita que é através do significado da palavra que se encontram respostas no que se refere ao pensamento e à fala. A aquisição da linguagem pela criança se dá através da interação com o meio social e da apropriação que

ela faz de significados que aprende na convivência com outras pessoas. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de fundamental importância, pois a linguagem possui um papel essencial na construção do pensamento e do caráter do indivíduo. O mundo e nossa leitura dele se vinculam à aquisição da linguagem.

Nessa lógica, a linguagem resulta de um processo de socialização do ser humano, que é estimulado pelo meio em que vive e pode ser considerada como o meio mais importante no desenvolvimento e formação dos processos cognitivos e da consciência do homem. Assim, como reporta Vygotsky (1989, p. 36), “é com a linguagem que pensamos e dela nasce a lógica com que deciframos o mundo”.

Por esse ângulo, a linguagem como produção humana, construída na história, nas interações sociais, permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo à consciência o papel da linguagem para que, segundo Vygotsky (2010, p. 96), “se comece a agir com a linguagem e na linguagem”.

Paralelamente à linguagem, entendemos que a língua é um conjunto de sinais baseados em palavras, que possui um caráter social, vista como uma forma de comunicação das pessoas. Segundo Saussure (2000, p. 17), “a língua é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”.

Entretanto, na medida em que as interações da linguagem são estabelecidas entre as crianças e os adultos, os múltiplos sentidos de uma palavra serão revelados. Em consonância com as interações estabelecidas entre as crianças e os adultos, as atividades mentais, práticas, culturais e simbólicas são apropriadas, tornando-se próprias de cada criança.

Na continuidade desta contextualização, levando em consideração a linguagem como forma fundamental de estar inserido na sociedade e no processo educativo, será abordada a importância do uso de jogos pedagógicos no contexto escolar, pensando a construção da leitura no processo de alfabetização.

2.2 LEITURA E JOGOS PEDAGÓGICOS

“De uma forma geral o lúdico vem a influenciar no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, a criança adquire iniciativa e demonstra autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

Vygotsky (1994, p. 81)

A linguagem, por meio da socialização, é compreendida no tópico anterior como meio de extrema importância para a formação do processo cognitivo e possui grande influência na aquisição da leitura. E, partindo dessa análise, pode-se dizer que a leitura é a base do processo de alfabetização e, também, da formação da cidadania⁸. Ainda, no decorrer da escrita, será enfatizada a relevância dos jogos pedagógicos como contribuintes na construção da leitura.

É necessário, de fato, apresentar algumas apreciações sobre a leitura, que, em um conceito geral, tem relação com o processo de letramento, ou seja, tem como suposição o processo de ensino-aprendizagem do uso da tecnologia da língua escrita. Nesse panorama, na obra “Estratégias de Leitura”, Solé (1998, p. 23) tem a leitura numa perspectiva interativa, e, assim, conceitua:

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias.

Contudo, podemos afirmar que não se faz a escrita sem a leitura e não se faz a leitura sem a fala, sendo que uma está ligada à outra, e a escrita é uma das formas de linguagem, mas não a única. Além disso, Cagliari (2009, p. 130) coloca que “a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura”.

Em vista disso, a leitura como prática sociocultural de importância, uma das formas de comunicação, associa-se à escrita e penso que quem escreve, escreve para ser lido. No

⁸ A leitura faz a mediação entre o homem e o mundo, e, assim, possui grande influência na formação para a cidadania. A leitura possibilita a construção da cidadania sendo que é por meio dela que o indivíduo terá a possibilidade de construir novas relações com as informações presentes no espaço global. Segundo Freire (1992), a cidadania tem por vista a visão de mundo por ser uma invenção coletiva. Na perspectiva de relação entre leitura e cidadania é imprescindível mencionar a visão de Freire (1993) ao qual entende a alfabetização como formação da cidadania e também como formadora da cidadania.

ambiente escolar, pode-se proporcionar à criança constantemente o contato com variados tipos de leituras, pois a escola tem um papel fundamental na formação do leitor, de preferência, proporcionando um espaço agradável e que impulse o prazer em ler.

Pode-se afirmar que a oralidade, a leitura e a escrita são formas de aprendizagens. Estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada, sendo que uma contribui para o desenvolvimento da outra.

A escrita e a leitura são adquiridas no decorrer do processo de alfabetização e de letramento, como vimos no tópico anterior, sendo que com a leitura o aluno adquire subsídios para escrever, na medida em que o faz vai construindo habilidade, até tornar-se competente. E, de fato, a partir do momento em que o educando consegue adquirir a relação entre ler, compreender e aprender, ele também consegue construir uma interpretação. Neste tópico, baseado em alguns teóricos teço algumas reflexões e conceituações acerca da leitura, bem como dos jogos pedagógicos como elementos importantes a serem considerados na prática pedagógica em processo de alfabetização.

Sabemos que desde muito cedo se aprende a ler e a escrever, sendo que essas atividades servem para nos comunicarmos, para expressar ideias, experiências, opiniões e sentimentos. A partir dos primeiros contatos com as letras, ou seja, na alfabetização, é importante a criança estar inserida no mundo da leitura, e o professor pode incentivá-la para que desperte interesse e prazer em ler.

Destarte, a leitura não pode ser vista como uma atividade abstrata. Ela é base para se ler a realidade, o contexto em que se vive. É importante salientar a ideia de Freire (1987) de que a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra, tendo por evidência que ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra.

A partir da leitura da obra intitulada “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, a alfabetização é vista como construção social que está implícita na organização de história do indivíduo, o presente e o futuro. E, ainda, a partir dessa obra, no diálogo entre Freire e Macedo (2011), Freire (2011, p. 83) coloca que “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”.

Nesse entendimento, podemos associar a Soares (2004), que defende que as práticas de leitura ocorrem no contexto social, até mesmo na brincadeira livre. Por exemplo, ao

brincar, no uso de sua imaginação, brinca com outros⁹ e é assim que a criança tem a possibilidade de conhecer a si mesma e de representar o modo que vê, sente e interpreta o mundo ao seu redor.

À vista disso, trata-se de uma articulação do real com a fantasia, em que a criança produz a forma que ela vê as coisas e os demais ao seu redor com elementos criativos na brincadeira. Ao brincar a criança faz da imaginação uma leitura da realidade e tem a possibilidade de satisfazer desejos reais em situações imaginárias, porém concretizadas pela brincadeira. Conforme Vygotsky (1998, p. 132):

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa.

Assim, levando em consideração a leitura de mundo, constata-se que ler é dar sentido ao que está escrito, interpretar o que diz um texto, descobrir seu significado, quer dizer, é uma interação entre o pensamento funcional do leitor e o que diz o texto.

Pensando a leitura como um fator amplo e abrangente, é importante ressaltar a frase de Freire (1982, p. 11): “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Baseada nessa concepção compreendo que a leitura de um texto tem seu início antes do seu contato, podendo fazer relação entre o texto que está lendo e outros textos já lidos e a partir disso criar estratégias para construir significados desde o momento que realiza a leitura.

É através da leitura e da interpretação que se constrói novos significados, sendo ela indispensável para a formação do ser humano, pois é através dela que se obtém conhecimento e o enriquecimento do vocabulário, dinamizando o raciocínio e a interpretação.

A leitura é um ato de conhecimento e interação, ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Ela é considerada um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, pois permite ampliar as informações, adquirir novos conhecimentos, ampliar o vocabulário, despertar para o mundo real e para a compreensão do mesmo.

A partir dessa dimensão da leitura, é relevante mencionar a contribuição de Soares (2017, p. 174) no que se refere a uma relação de alfabetização e cidadania:

⁹ O que significa desprender-se, de certa maneira, de si mesmo para assumir outros papéis: o pai, a mãe, o filho, o cachorro, o policial, o super-herói, entre outros.

Não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional – como instrumentos imprescindíveis à vida social, política e profissional – quer em seu uso cultural – como forma de prazer e de lazer.

A alfabetização tem grande relevância na construção do sujeito, como cidadão crítico e consciente e, segundo Soares (2017), “a conquista da cidadania mediante a alfabetização ocorre na medida em que os indivíduos se tornam conscientes do seu direito à leitura e à escrita”.

Desse modo, a alfabetização e o letramento fazem parte de um processo em que a formação do leitor está em construção e desenvolvimento, pois é quando ele está em contato com diferentes gêneros textuais, articulando a leitura com sua realidade. Diante disso, Soares (2008, p. 33) assevera que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

No cenário educacional em que realizei a vivência da pesquisa, a escola tem como projeto “A magia da leitura”, que é realizado uma vez por semana, suspendendo as atividades para ler. É um projeto que busca proporcionar aos educandos a interação com o mundo letrado e intenta a estimular o hábito pela leitura. Esse é um momento de extrema importância no ambiente escolar; é uma oportunidade de interação com um livro de história, pois sabemos que muitas crianças não têm esse hábito e estímulo em suas casas, e, enquanto escola, não podemos mais pensar a educação sem dar à leitura a sua devida importância. Dessa forma, a leitura no desenvolvimento escolar é fundamental, assim como nos diz Cagliari (2002, p. 173):

A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual a professora e a escola não dediquem mais que uns míseros minutos, na ânsia de retornar aos problemas de escrita, julgados mais importantes. Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola, no entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola.

Assim, a leitura está fundamentada em interpretar e compreender o que é proposto. Por isso, no processo de construção do conhecimento, o educador tem um papel de importância, e ao elaborar e oferecer estratégias que instiguem as crianças a buscar a leitura, pode contribuir na aquisição e constituição do gosto. A partir do livro “A importância do ato

de ler: em três artigos que se completam”, Freire (1987) afirma que o ato de ler envolve uma compreensão crítica que vai além da decodificação da palavra escrita ou da linguagem, ou seja, envolve uma leitura de mundo, de contexto.

No capítulo “Aprendizagem e leitura em discussão”, do livro “Alfabetização e leitura”, o autor José Juvêncio Barbosa (1994, p. 127) coloca que “a partir do momento em que a criança é colocada numa situação de leitura, ela inicia o desenvolvimento dessa aprendizagem”, ou seja, a prática da leitura está presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a entender o mundo e passamos a desejar compreender o que nos cerca. Ainda, no contexto do estudo, a professora titular e a professora da parte diversificada proporcionavam variadas situações de leitura, sendo leitura deleite; textos trabalhados em sala de aula com leitura silenciosa e em voz alta e hora do conto.

Dessa forma, a leitura no contexto escolar precisa ser incentivada pelo educador, pois ela é essencial no processo de alfabetização. Nesse sentido é significativo que o educador proponha como incentivo os jogos pedagógicos, como auxiliares nesse processo de construção da leitura.

A partir dos jogos, propostos na vivência da pesquisa, cada um com seu objetivo, foi possível perceber o modo de interpretação e compreensão leitora de cada criança, bem como o prazer de jogar. Os jogos apresentados não foram aleatórios, ou seja, faziam sentido ao que estava sendo proposto na prática da docente. Em relação a isso, Soares (2004) afirma que os jogos precisam ser estudados e analisados antes de serem propostos para as crianças e é importante que estejam relacionados ao conjunto de temas trabalhados - caso contrário, não serão proveitosos na escola.

Assim sendo, os jogos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento físico e mental da criança, pois auxiliam na construção do conhecimento e na socialização. Com efeito, o jogo, permite exercitar e ampliar o pensamento, e contribui para a aquisição do conhecimento. A partir do momento em que a criança está brincando é notável perceber o modo como ela vê o mundo e seus problemas, e que até pode expressar através do jogo o que não consegue expressar oralmente. As autoras Lemos e Morés (2006, p. 433) enfatizam que “a ação que mais caracteriza a infância é o jogar”.

Os jogos possuem diversas origens e culturas, que segundo Kishimoto (1993) são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Assim, o jogo, por envolver regras e critérios, tem função de construir e desenvolver a convivência social, como aborda Kishimoto (1993, p. 15): “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

Podemos assim dizer que o jogo tem sua relação com a cultura, assim como é proposto pelo capítulo introdutório de *Homo Ludens*, ou seja, que o jogo pode dar-se fora da cultura, pois existe já antes da cultura humana, visto que se encontram também entre os animais. Conforme Huizinga (2017, p. 3):

Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento.

Segundo a contribuição de Huizinga (2017, p. 3), nas primeiras linhas de seu livro, coloca que “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que quando a criança joga, em sua finalidade biológica, o seu sentido transcende, bem como a multiplicidade de significados. Conforme o autor:

Regra geral, o elemento lúdico vai gradualmente passando para segundo plano, sendo sua maior parte absorvida pela esfera do sagrado. O restante cristaliza-se sob a forma de saber: folclore, poesia, filosofia, e as diversas formas da vida jurídica e política. Fica assim completamente oculto por detrás dos fenômenos culturais o elemento lúdico original (HUIZINGA, 2017, p. 54).

É evidente que a criança aprende a partir das construções e reconstruções de suas ações, e, assim, cabe a seguinte pergunta: por que o jogo é pouco utilizado pelo professor em sala de aula sendo reconhecido com importante meio pedagógico?

Com esse questionamento mobilizador, penso que o lúdico faz parte do processo de desenvolvimento de todo ser humano, por isso, o brincar na sala de aula é extremamente relevante para a aquisição da aprendizagem.

Assim, o professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, precisa levar em conta o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer espaços, em sua prática pedagógica, da vivência com a ludicidade, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem escolar.

É importante salientar que para bom trabalho na alfabetização escolar, é necessário o professor retomar e refletir sobre a organização de sua prática diária em sala de aula. Refletir sobre a prática para alimentar planejamento e nova práxis. Como mediador da aprendizagem, considera-se de extrema importância o uso de novas metodologias, procurando incluir na sua prática os jogos e brincadeiras que despertem no aluno o gosto pela leitura, nas quais o jogo,

que não pode ser visto como um passatempo, como fruição e prazer, mas também um meio alternativo em sala de aula.

Dessa forma, cabe a nós educadores despertar no educando o gosto, o amor pela leitura, para que assim ele tenha o hábito de ler e leve isso consigo para o processo de sua vida. Nesse contexto, Varella (2004, p. 197) enfatiza que:

O alfabetizando deve descobrir que a leitura é instrumento para apropriar-se de todo e qualquer tipo de informação, assim como a escrita é forma de registro. As funções da leitura e da escrita necessitam de ser trabalhadas para que o processo de alfabetização tenha significado para seu aprendente. A vontade de ler, a curiosidade de saber como decifrar símbolos gráficos aparecerão diante de uma situação em que o aluno precise desse conhecimento.

Por essa razão, o jogo intermediado pela leitura propicia que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E, por estar em interação com o outro, constrói um aprendizado significativo e prazeroso. O jogo utilizado como instrumento educativo pode proporcionar a interação, a cognição, a motricidade e a afetividade entre as crianças. Kishimoto (2008, p. 36) afirma que:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Na infância, os jogos e as brincadeiras habitualmente fazem parte do dia a dia das crianças. Na escola, que faz parte do período da infância, não poderia ser diferente. Os jogos e as brincadeiras também têm seu espaço reservado, uma vez que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Kishimoto (1993, p. 11) afirma que:

O jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil [...] o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

A leitura, por essa razão, percorre a criança via encantamento, e não como obrigação ou como simples transmissão de conhecimentos em sala de aula. Se assim for perpassada,

com encanto, a criança buscará aprender e compreender mais. Foucambert (1994, p. 5) alerta que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

De fato, o ato de ler é parte de muito incentivo, construindo o hábito da leitura desde pequenos até adultos leitores. Para criar esse hábito, é preciso proporcionar atividades lúdicas que sejam atraentes e que de alguma maneira contribuam para a formação do seu imaginário. Assim, o importante é proporcionar às crianças um espaço rico para o incentivo à leitura. A contação de histórias é uma estratégia de incentivo à leitura, pois a partir dela a criança se encanta, interage e faz parte do universo da leitura. A partir da vivência em sala de aula, com classes multisseriadas em turmas de 1º e 2º anos se fez presente o encantamento das crianças mediante a contação de histórias, através dos estímulos proporcionados pelo professor em fazer com que a criança participe e se faça sentir o personagem da história. Muitas crianças podem não ter o estímulo em outro ambiente que não seja o da escola. Assim para Solé (1998, p. 51):

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição.

Nessa perspectiva, a escola precisa contar com profissionais preparados, capacitados e interessados a propor propostas diferenciadas, lúdicas, que proporcionem à criança um ambiente favorável e o gosto pela leitura.

Portanto, ler e escrever é um processo que não termina no período de alfabetização, mas se estende para toda a vida, pois a cada momento estamos aprendendo algo novo, palavras novas e significados novos. As contribuições de Solé (1998, p. 3) confirmam que “leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”, assim, ler não se constata apenas para aprender, mas também para pensar. A leitura, além de proporcionar a aquisição de informações, conhecimentos, ela também constrói um ser mais crítico e capaz de considerar diversas miragens no seu entorno.

Em consonância com o que foi tratado neste tópico, sobre leitura e jogos pedagógicos, na continuidade, será abordada, com maior amplitude, a ludicidade como parte integrante no processo de aprendizagem do educando.

2.3 LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

“É importante que o educador insira o brincar em um projeto educativo, com objetivos e metodologia definidos, o que supõe ter consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças”.
Fortuna (2003, p. 16)

A partir da contextualização sobre leitura e jogos pedagógicos, podemos perceber que o processo de alfabetização é decorrente da leitura e da escrita, processos que são essenciais na vida de qualquer indivíduo. Partindo dessa perspectiva, neste tópico trago concepções reflexivas sobre a ênfase da ação lúdica mediante o processo de aprendizagem do indivíduo.

A ludicidade é enfatizada de modo que por meio dela a criança desenvolve a autonomia e a afetividade, pois brincando as crianças aprendem a cooperar, obedecer às regras dos jogos, assumir responsabilidades, enfim, viver em grupo, ou seja, em sociedade. Nessa direção, Vygotsky (1994, p. 82-83) afirma que:

A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberá trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade.

A criança, compreendida como um ser em pleno desenvolvimento precisa ser incentivada à prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil. Vygotsky (1994, p. 81) destaca que:

De uma forma geral o lúdico vem a influenciar no desenvolvimento da criança, é através do jogo que a criança aprende a agir, há um estímulo da curiosidade, a criança adquire iniciativa e demonstra autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Por meio de diversas pesquisas, muitos teóricos reafirmam o efeito positivo da ação lúdica em sala de aula, como facilitadora para a criança adquirir conhecimentos, habilidades e compreensão do mundo que a cerca, bem como da relação com o outro. Para Vygotsky (1998,

p. 34), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida e é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, pois:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal¹⁰ na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A presença do lúdico no desenvolvimento da criança é de suma importância para o seu aprendizado, sendo que para muitos educadores, infelizmente, não é visto dessa forma, em especial no Ensino Fundamental. Nesse aspecto, Coll (1997) afirma que a aprendizagem envolve hábitos, aspectos da vida afetiva, estimulação ambiental recebida no decorrer de sua vida e que o processo de aprendizagem, além de abranger esses fatores, leva em consideração a sua relação com o seu cotidiano. Em consonância com o autor, o lúdico está relacionado com o ambiente em que vive, possibilitando o desenvolvimento cultural e da sociabilidade, além da assimilação de novos conhecimentos.

Como afirma Kishimoto (1994), a partir de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade. Dessa forma, a ludicidade, possibilita ao indivíduo a vontade de participar, despertando o desejo do saber, sendo o brincar um ato natural.

Desse modo, depende muito do estímulo que o professor proporciona em sala de aula, ressaltando o compromisso do docente em garantir o aprendizado do aluno. A motivação do professor interliga-se com a resposta do aprendizado do aluno e, para garantir esse aprendizado, ele precisa proporcionar situações para a construção desse conhecimento. Na atividade educativa a aprendizagem é o foco. Para Libâneo (1994, p. 83), isso pode ser definido como:

Um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e mental.

¹⁰ O conceito Zona de Desenvolvimento Proximal é elaborado por Vygotsky, que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, pois os conhecimentos já estão consolidados, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto. É importante conceituar a Zona de Desenvolvimento Proximal, nas palavras de Vygotsky (1994, p.97), “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1994, p. 97).

Para que a aprendizagem se efetive, é fundamental que tanto professor quanto o aluno sintam-se motivados a aprender ou ensinar. Fortuna (2000, p. 2) afirma que “a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental”, reforçando que o lúdico pode enriquecer a aprendizagem no contexto escolar, por ser um recurso atrativo para os alunos. Em relação à resistência dos educadores à ludicidade, com Fortuna que brincar e estudar podem ser mais próximos da prática educativa:

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores das crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar. Outros tantos, tentando ultrapassar essa dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo (FORTUNA, 2000, p. 2).

A partir da consideração de que a ludicidade contribui para a aprendizagem da criança, podemos afirmar que no desenvolvimento do processo de alfabetização não poderia ser diferente, visto que se trata de uma etapa muito especial para a apropriação da língua escrita, em que múltiplas aprendizagens acontecem e podem ser enriquecidas e facilitadas pela mediação do lúdico. A ludicidade como contribuinte para o desenvolvimento da imaginação e da espontaneidade das ações conforme Vygotsky (1998) retrata o brincar como uma atividade importante da infância, que possibilita a inserção da criança na cultura.

Dessa forma, as experiências lúdicas vêm a enriquecer o universo da criança. A brincadeira ou o jogo são atividades importantes para fazer parte do contexto da criança, pois ao brincar e jogar a criança sente, age, pensa, aprende e se desenvolve. Através da ludicidade, o indivíduo está em interação com diversas situações: sendo a autonomia, interesse, trocas com o outro, ou seja, a proposta lúdica tem por objetivo auxiliar a criança a obter melhor desempenho na aprendizagem. Em se tratando de ludicidade, Luckesi (2000, p. 52) conceitua:

A ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

A partir dessa ideia, podemos caracterizar o lúdico como uma forma de proporcionar o ensino mais agradável, prazeroso, divertido e ao mesmo tempo rico em conhecimentos afins. Nessa perspectiva, a meu ver, em consonância com várias pesquisas, uma atividade lúdica em sala de aula, seja um jogo ou uma brincadeira, representa para além de um momento de

diversão um significativo momento de aprendizagem. O jogo possibilita ações essenciais para elaboração e construção de um conhecimento favorecendo a aprendizagem. Assim, o aprender se caracteriza como um processo constante que vai desenvolvendo o comportamento do indivíduo diante da sociedade em que está inserido. Sobre a aprendizagem, Vygotsky (1998, p. 17) relaciona com o desenvolvimento cognitivo e afirma que:

A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo podem ser compreendidos como a transformação de processos básicos, biologicamente determinados, em processos psicológicos mais complexos. Essa transformação ocorre de acordo com a interação com o meio social e do uso de ferramentas e símbolos culturalmente determinados.

Portanto, constata-se que a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas distintas no desenvolvimento infantil, pois é no processo de ensino e aprendizagem que o lúdico se torna importante, em que constrói seu mundo e sua realidade. No ato de brincar, as crianças podem desenvolver muitas capacidades importantes, tais como a atenção, imitação, memória e a imaginação, proporcionando o desenvolvimento do ser humano.

O ambiente escolar entendido como um local de constante construção de aprendizagem no processo educativo através de momentos em que os jogos possam estar inseridos para auxiliar a construção de conhecimentos de maneira eficaz, significativa e contagiante. Assim, para Kishimoto (1994, p. 13):

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

A convivência com a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa vem a possibilitar ao educando relações cognitivas sendo estabelecidas com as experiências que vivencia. Nessa concepção, Freire (1997, p. 30) retrata que:

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida [...] Não haveria cultura sem história, sem risco, assumido ou não. [...] É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história.

É possível concordar com as palavras de Freire, pois a mudança, a inovação é consequência perante as inovações tecnológicas e o passar do tempo. Na perspectiva de

educador, os desafios são constantes, por isso, encontra-se instigado a contribuir com o crescimento integral dos educandos nos cenários da contemporaneidade.

O brincar é uma atividade fascinante. Segundo Vygotsky (1998, p. 112) o brincar vincula-se ao desejo e esse ao aprender:

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. Portanto, pode-se concluir que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida.

Fazendo uma análise sobre a ludicidade, pode-se afirmar que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma intensa e marcante e que no processo gradual todo o conhecimento adquirido é levado para a vida.

Dessa forma, no processo educativo é importante que o professor faça uso de propostas lúdicas em sua prática pedagógica, a fim de favorecer e facilitar a compreensão do educando. É essa a perspectiva do próximo tópico, dar ênfase e amplitude a que se refere à escola, ao professor e ao jogo pedagógico.

2.4 A ESCOLA, O PROFESSOR E O JOGO PEDAGÓGICO

“[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”
Freire (1996, p. 23)

Considerando a epígrafe e pensando com ela, cabe refletir a amplitude do ato de ensinar, bem como de aprender. Sabemos do papel fundamental da escola no desenvolvimento do educando, pois é nela que formalmente, ainda se efetivam os processos de ensinar, aprender, informar, investigar e pesquisar. Assim, é necessário que se ofereça ao aluno um espaço rico de experiências para a aprendizagem e sua formação.

A escola¹¹ possui um papel na sociedade de responsabilizar-se pela educação formal dos cidadãos e que favorece a produção de conhecimento, e, precisa, junto aos professores, assumir postura de mediadora do conhecimento.

Na dimensão histórica escolar, acredita-se, então, que a função primordial da escola é garantir que os alunos aprendam, os conhecimentos produzidos historicamente e transformados em saberes escolares. Assim como há de possibilitar também que os alunos atuem criticamente em seu espaço social.

Segundo Soares (2003), a escola tem a função de garantir e proporcionar meios que possibilitem aprender de forma consciente e consistente, com a premissa de formar pessoas que atuem criticamente na sociedade. Embora seja papel social da escola formar leitores e escritores autônomos, a instituição ainda não desenvolve essa tarefa com plenitude.

Lerner (2002) explicita a relevância de o professor criar condições para que os alunos participem ativamente da cultura escrita desde a alfabetização inicial, uma vez que constroem simultaneamente conhecimentos sobre o sistema de escrita e a linguagem que usamos para escrever.

A autora Lerner (2002, p. 79-80) apresenta o sentido da leitura na escola:

Na escola (...) a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar é imprescindível “representar” – ou “reapresentar”, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Assim, é necessário que a leitura faça parte da vida do aluno, não só no ambiente escolar, mas como prática social, representando os diversos usos que ela compreende.

Em entrevista realizada para a Revista Pensar a Prática, Libâneo (1998) referenda a importância da escola como espaço essencial de produção do conhecimento na sociedade contemporânea. Propõe quatro objetivos para que a escola de fato se consolide. Dentre eles destaca a importância da escola ao que se refere à preparação dos alunos; investir na formação do domínio de instrumentos básicos da cultura e da tecnologia; proporcionar meios de

¹¹ Sabemos da amplitude de se tratar sobre a escola, ainda mais sobre a sua função social, por isso, neste instante do texto, não há a intenção de aprofundar sobre essa questão. Assim, pretende-se entrelaçar a escola como instituição histórico-cultural que exerce importante papel ainda hoje na sociedade contemporânea na educação formal. Enquanto espaço escolar sabemos do papel significativo no processo de ensino e aprendizagem da leitura, bem como o do professor.

desenvolvimento para ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo; formação para a cidadania e, por fim, a formação ética.

A partir dos quatro objetivos destacados por Libâneo (1998), principalmente na atualidade, é central atentar para visando a formação de cidadãos críticos, pensantes, participativos. A escola tem como função a de inserir o aluno ao mundo letrado, ou seja, uma das tarefas do professor é desenvolver estratégias de intervenção que viabilizem a construção de habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, cabe ao professor organizar a sua prática pedagógica, de modo a contribuir e auxiliar o aluno na aprendizagem da escrita e da leitura. Dentre a organização da prática pedagógica, o planejamento é um recurso fundamental a ser utilizado pelo professor, e precisa ser flexível, conter os objetivos de suas aulas e acolher as demandas que surgem no percurso do processo de aprendizagem.

No âmbito escolar, tendo em vista as contribuições dos jogos pedagógicos para a construção da leitura no processo de alfabetização, é preciso que o professor tenha em vista uma prática reflexiva, possibilitando e despertando o gosto e o desejo pelo ato de ler. Segundo o PNAIC¹² como política pública, ler:

Não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola. Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas (MEC, 2012, unidade 2, p. 9).

Partindo desse pressuposto, o professor precisa ter em vista a leitura com os seguintes objetivos: ler por prazer, para obter informações e ser um leitor praticante do ato de ler. Em seu planejamento o professor organiza aulas lúdicas, intermediando com jogos pedagógicos como meio de auxiliar a construção da leitura da criança, tendo em vista o processo de alfabetização, torna o processo prazeroso e significativo.

Na fase de alfabetização, aprender pode ser uma maravilhosa e fascinante aventura, em que a criança em seu gradativo processo vai desempenhando atividades com seriedade e motivação e, a partir disso, o professor estimula o aluno à curiosidade, ao desejo de saber, pois esta é a melhor forma de promover a aprendizagem.

¹² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem por finalidade garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade. Esse é o desafio colocado pelo PNAIC, acordo implementado em 2012 entre governo federal, estados, municípios e instituições.

Ao que se relaciona à prática docente, é necessário contribuir com Freire (1997, p. 11), que diz que “pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida”.

A prática docente do professor pode ser desafiada em tornar suas aulas lúdicas, aproximando-as das características do brincar: “espontaneidade, improdutividade, trânsito entre a realidade externa e interna, interatividade, simbolismo constantemente recriado, desafio e instigação, mistério, imponderabilidade e surpresa” (FORTUNA, 2000, p. 157).

Conforme a autora, uma aula ludicamente movida, em que as características do brincar se fazem presentes movem o modo de ensinar do professor e o papel do aluno e, como complemento, Fortuna (2000, p. 160-161) diz que:

Nesta sala de aula, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Está aberto aos novos possíveis, daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica: sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, daí seu caráter intencional..., mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe.

Assim, nessa perspectiva lúdica que a autora aborda, uma aula intermediada com o brincar não está restrita à produtividade. Fortuna (2000) enfatiza ainda que a aula lúdica é aquela que desafia professores e alunos, que faz desejar o saber, faz sentir prazer em aprender. Em relação à prática docente, Freire (1996, p. 74) afirma que:

O educador precisa refletir sobre sua prática pedagógica, mostrando a importância da ética, do comportamento, do prazer em lecionar, do acreditar, da seriedade e da humildade. [...] o professor precisa ser criador, ousado, curioso, persistente, flexível, aceitar o novo, promover a mudança, mas sem perder a humildade. Precisa, sobretudo, ser um bom pesquisador, já que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Desse modo, na prática pedagógica, tendo em vista os aspectos de ensino e aprendizagem, Freire; Horton (2003, p. 79) enfatiza o amor ao saber, e também o domínio que o educador precisa para ensinar. Assim, ele diz:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Entretanto, torna-se passível, do professor ir em busca de elementos práticos, para a compreensão do conteúdo a ser trabalhado, para o exercício da docência. Eis aqui o grande desafio do educador.

Nessa perspectiva, podemos assinalar que, através de uma proposta lúdica, é possível fazer com que a criança coloque em prática o conteúdo proposto com mais facilidade, auxiliando-a na memória, nas relações e significações, ou seja, potencializando seu aprendizado. Assim, sobre o jogo, a brincadeira, Vygotsky (1998, p. 35) coloca que:

É através do jogo/brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. [...] o jogo/brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Os jogos constituem-se num recurso pedagógico de reconhecimento na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Para isso, Brougère (2003, p. 201) coloca que:

O jogo lúdico pode concorrer para o sucesso da educação à medida que se opõe ao trabalho que está presente no âmbito escolar. Para poder trabalhar, já dizia Aristóteles, precisamos relaxar, reconstituir nossas forças. O jogo lúdico, notadamente sob suas formas motoras, é um dos meios para isso. Também, captar o interesse da criança para o jogo significa colocá-lo a serviço da educação, pois a criança aprende brincando.

Ao fazer uso dos jogos no processo de alfabetização é possível alcançar ações que possibilitam para uma aprendizagem mais eficaz. Os jogos são auxiliares na educação integral do educando, fornecem informações a respeito da criança, suas emoções, a forma de interagir, em seu estágio de desenvolvimento, em seu nível linguístico e em sua formação moral. O professor mediante o jogo consegue perceber que ele é um aliado ao ensino, facilitando a compreensão da atividade. Nesse contexto, Kishimoto (1994, p. 13) corrobora ao dizer que:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante das situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola.

Evidentemente, sempre que se fala em lúdico, englobam-se jogos, brincadeiras e brinquedos. A brincadeira é algo que pertence à criança, à sua infância, sendo que através do brincar a criança experimenta, organiza-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e

recria a cada nova brincadeira o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, enfim, com o mundo.

Neste tópico, que engloba o jogo pedagógico, o professor e a escola, gostaria de compartilhar um pouco dessa mediação no contexto escolar da pesquisa. A empiria da vivência da pesquisa aconteceu em classe multisseriada com turmas de 1º e 2º anos. Esse ambiente caracteriza-se como uma escola unidocente e multisseriada.

A heterogeneidade dos alunos nas atividades em sala de aula é uma tarefa complexa para o professor, além de propor atividades diferenciadas, que podem ser respondidas de várias formas por alunos com diferentes níveis de conhecimento. Em se tratando sobre heterogeneidade, acrescento Aquino (1998, p. 64), com a seguinte conceitualização:

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

Desse modo, atuar com duas turmas em uma mesma sala de aula é um grande desafio e, para isso, é importante o professor permanecer em constante formação. Como o alimento é essencial à vida, o conhecimento é essencial à prática docente; é imprescindível estar envolvido numa busca constante por respostas aos questionamentos e refletir sobre a própria prática, para que aconteçam práticas que favoreçam uma melhor aprendizagem dos alunos. Paulo Freire (1996, p. 32) afirma que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino”. Desse modo, para o autor, o docente questiona suas verdades, permitindo a si e ao educando a pesquisa constante, consolidada com o ensinar e o aprender, buscando a produção do conhecimento que ainda não existe.

Em relação à educação, o jogo é visto com importância para o desenvolvimento físico e mental da criança visando a auxiliar na construção do conhecimento e na socialização. Os jogos propostos na prática da pesquisa foram de grande valia podendo acompanhar no decorrer das aulas o desenvolvimento das crianças mediante os objetivos das atividades e dos jogos tendo por foco a leitura. No percurso desses dias analisados, foi possível observar as facilidades, dificuldades, tentativas e desafios das crianças mediante o que lhes era proposto, como aprofundaremos nos capítulos a seguir.

Pensando a leitura como base fundamental na alfabetização, é parte do trabalho docente abordar de forma harmônica o ler, com o intuito de promover um aprendizado lúdico e prazeroso por meio do uso de jogos pedagógicos em sala de aula. Dessa maneira, ressalta-se

o valor de proporcionar aulas em que a ludicidade se faça presente como auxiliar no processo de aprendizagem.

No aspecto da importância da escola no contexto social, bem como o papel do professor, frente a isso, vale a pena destacar a frase de Fortuna (2000, p. 157): “a verdadeira contribuição que o jogo dá à Educação é ensiná-la a rimar aprender com prazer”. É com essa inspiração que possamos refletir e sonhar a prática diária do professor, podendo introduzir aulas lúdicas que despertem o amor, o prazer e o desejo de aprender a ler.

3 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA E O SEU ENTORNO

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio.
Freire (1999, p. 30)

A prática realizada para esta pesquisa foi na realidade de uma escola do campo com classes multisseriadas. Dentro desse enfoque, o contexto da localidade é visto como um lugar de trabalho, lugar de construção de novas possibilidades e que busca o desenvolvimento sustentável. Assim a escola, espaço de desafios e de conquistas exercem seu trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com a mediação e a construção de novos saberes.

Falar de escola do campo¹³ nos remete a muitas indagações e reflexões. Ainda existem classes multisseriadas? Quais são as condições e possibilidades de aprender em classes multisseriadas? Como o professor realiza a sua prática pedagógica em classes multisseriadas? O aprendizado em classes multisseriadas fica em defasagem? Como é a organização pedagógica em classes multisseriadas?

A partir dos questionamentos é possível fazer uma reflexão maior sobre a função que exerce o professor neste espaço escolar, sendo o objetivo deste capítulo -“Contextualizando a escola e o seu entorno”-, enfatizar o processo histórico sobre o espaço escolar da pesquisa, descrevendo e analisando sobre o contexto cultural, bem como, atentar para a discussão teórica sobre classes multisseriadas¹⁴ e escola do campo.

O documento elaborado conjuntamente com Conselho Escolar, CPM, direção, educadores e comunidade escolar: Projeto Político Pedagógico (PPP), destaca a função social da escola campo dessa pesquisa: “ser um dos principais meios para a formação crítica e cidadã, assegurando a realização de atividades que possuam relação com todos os aspectos que envolvem sua tarefa maior, que é oferecer qualidade em educação” (Projeto Político Pedagógico, vigência 2015-2017).

O Projeto Político Pedagógico, com vigência de 2015 a 2017, apresenta como princípio filosófico que a escola seja um espaço de efetiva mudança social, compreendendo o

¹³ O termo escola do campo é determinado pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo.

¹⁴ Segundo Rosa (2008, p. 228), “(...) a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar”.

mundo como um local de interações sociais, caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento.

Nesse contexto, a partir do que o PPP propõe, a escola do meio rural possui um papel importante para a comunidade, pois de certa forma consegue manter as crianças em seu local de convívio, e também, muitos dos pais dessas crianças, inclusive avós, fazem parte deste contexto escolar e dele participam.

Trabalhar em escola com classes multisseriadas é um desafio para os professores, pois cabe a eles responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes.

Para a discussão destes temas, buscarei a contribuição de alguns teóricos, sendo eles: Freire (1996, 1987, 2011), Vygotsky (1993, 1998), Kishimoto (1996), Winicott (1971), De Boni (1984).

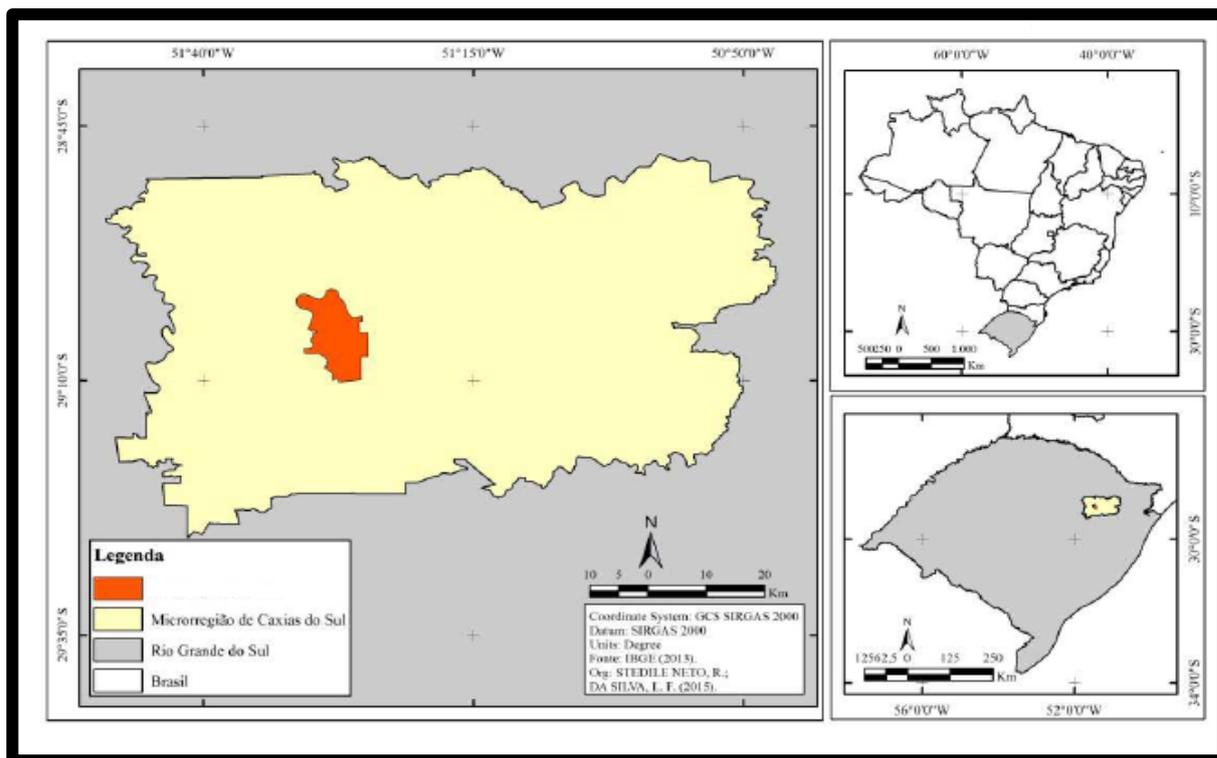
3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DO MUNICÍPIO

“Os homens são a síntese do passado. Conhecer os tempos e as pessoas que nos antecederam, compreendendo suas ações, seu cotidiano, seus hábitos e seu modo de vida nos faz repensar o que somos hoje.”
Caprara e Luchese (2003, p. 05)

O município que abriga a escola que foi o foco desse estudo foi recentemente emancipado. Sua história remonta ao final do oitocentos, quando suas terras foram colonizadas por imigrantes. É desse contexto histórico que esse subtítulo trata, delineando o cenário da escola e seu entorno.

A partir dos dados do IBGE (2014), o espaço territorial em estudo, está inserido na unidade morfológica da Serra Geral e sua altitude média é de aproximadamente 690 metros. A seguir segue o mapa com a localização do município estando em destaque a área de estudo da pesquisa.

Figura 2 - Mapa de localização do Município



Fonte: Stedile Neto, R.; Da Silva, L. F. (2016).

No que se pode visualizar no mapa, o município limita-se ao Norte com Nova Roma do Sul, ao Sul com Farroupilha, a Leste com Mato Perso e a Oeste com Bento Gonçalves. Segundo o IBGE (2006), o mesmo encontra-se na Mesorregião Nordeste Rio-Grandense e Microrregião de Caxias do Sul, juntamente com outros dezenove municípios.

Segundo dados obtidos pelo IBGE (2010) o município possui 105,072 km² de área e conta com uma população estimada para o ano de 2017 pelo IBGE de 2.847 habitantes, dos quais 74% residem em zona rural e apenas 26% na área urbana do município. Isso ocorre principalmente pela economia do local estar vinculada principalmente para a produção colonial característica da herança da cultura italiana e da colonização, ou seja, pequenas unidades produtivas e mão de obra familiar.

A história do município teve seu início por volta de 1875, em que homens, mulheres e crianças partiram da Itália deixando para trás casas, amigos, familiares em busca de uma vida melhor. Em suas bagagens além de roupas e ferramentas, tinham sonhos e esperança.

Os primeiros imigrantes a maioria saído da península itálica começaram a chegar nas terras por volta de 1876, alguns desembarcavam em Montenegro, São Sebastião do Caí e, prosseguiram a pé abrindo caminho pela mata e atravessando arroios, como o Buratti. Inicialmente a sua sobrevivência era da caça, coleta, do plantio de milho e outros produtos

agrícolas. Ao chegar na localidade, podemos assim dizer, que era a companhia deles, começaram a fazer desmatamentos, construir casas provisórias e realizar os primeiros plantios. As primeiras terras a serem ocupadas foram as Linhas Jansen, Jacinto e Silva Pinto, nos anos entre 1876 a 1880 (CAPRARA E LUCHESE, 2003).

Em meio a tanto trabalho para iniciar as suas vidas, buscavam forças na religião para enfrentar os desafios para um futuro melhor. Assim, em outubro de 1897, com a chegada do Pe. Luiz Segalle, surgiu a ideia de construir uma grande igreja de Nossa Senhora de Pompeia em homenagem ao nome da localidade. Devido a grande devoção do povo, o padre trouxe consigo um quadro ao qual foi pintado em Gênova, na Itália (CAPRARA E LUCHESE, 2003).

Ao passar do tempo a Igreja Paroquial foi sendo construída de tijolos com a ajuda da comunidade. A construção foi entregue a comunidade em 07 de maio de 1902, com a realização de uma grandiosa festa. A localidade se chamava Silva Pinto e em 1902 passou a ser chamado Nova Pompeia. Na figura a seguir é possível perceber um momento de manifestação religiosa, com uma procissão.

Figura 3 - Construção da Igreja em 07 de maio de 1902



Fonte: Imagem retirada do vídeo da história do município: <https://www.youtube.com/watch?v=TegGEybW7-k> (2018)

A construção da Igreja foi concluída em 1915, com a seguinte distribuição, conforme a figura 4.

Figura 4 - Igreja concluída no ano de 1915



Fonte: Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud. Porto Alegre: Globo (1925, p. 178).

Conforme a numeração acima, no prédio 1 estava situada a Escola Apostólica; no 2 era o convento e no 3, o Santuário de Nossa Senhora do Rosário de Pompeia.

O Santuário permanece nesta mesma estrutura até os dias de hoje, com forte devoção pelo povo a Nossa Senhora de Pompeia. A fé apresentada pela povoação, com a chegada do Pe. Luiz Segalle, trouxe consigo com um quadro de Nossa Senhora que se encontra na parte interna da Igreja e o quadro permanece até os dias de hoje, próximo ao altar, como poderemos visualizar na imagem a seguir.

As figuras 5 e 6 apresentam a visualização interna do Santuário, no ano de 1923 e atualmente.

Figura 5 - Altar Mór do Santuário no ano de 1923



Fonte: Álbum de fotografias (2018).

Figura 6- Vista atual da parte interna do Santuário



Fonte: Registro fotográfico autora (2018).

A partir dessa devoção à vida e a Nossa Senhora do Rosário de Pompeia, hoje, o município conta com o I Santuário Mariano do Rio Grande do Sul. A figura 6 nos mostra a sagração da placa que contempla o I Santuário. É relevante caracterizar as dimensões histórico-culturais que circundam a escola e a comunidade; nesse sentido destaque o catolicismo como característica local.

Figura 7 - Pedra que contempla a sagração do I Santuário Mariano do Rio Grande do Sul



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

Figura 8 - Visualização do que consta escrito na placa



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

Como a localidade na época era denominada Nova Pompeia, devido o quadro de Nossa Senhora que o padre Luiz Segalle trouxe o Santuário ficou denominado como Santuário de Nossa Senhora do Rosário de Pompeia. Em vista a isso, em 02 de maio de 1938, o italiano (além do alemão e japonês) foi proibido no Brasil e todos os nomes com essa procedência foram retirados. A nova denominação do município que permanece até os dias de hoje foi em homenagem a um militar que assumiu o governo do Rio Grande do Sul (Caprara e Luchese, 2003).

Neste percurso da historicidade local é importante também mencionar que a tão esperada energia elétrica chegou no ano de 1922, com inauguração e festejos para celebrar este momento. E com o avanço, surgiram também serviços como instalação de linha telefônica, em meados de 1962 com um aparelho apenas. Na época foi colocada a mesa telefônica com capacidade para vinte aparelhos. A seguir uma imagem que apresenta a organização da área central, com o crescimento da época dos anos 1970.

Figura 9 - Vista panorâmica do município na década de 1970



Fonte: Álbuns de fotografias do acervo da Escola Barão de Mauá (2017).

Em meio ao percurso de construção de uma vida nova com muitas dificuldades que permeavam o seu entorno, as gerações se sucederam e a herança da religiosidade para continuar a construção de uma vida melhor para si e para seus filhos. Tinham por costume se visitar nas casas, rezando o terço. Foi através da religiosidade que as famílias de Nova Pompeia, assim denominada nos tempos passados, teve início com a construção de uma pequena capela de madeira. Segundo De Boni (1984, p. 111):

Se durante a semana, a luta pela existência mal dava tempo para pensar em outras coisas, o mesmo não acontecia nos domingos. (...) O domingo era o pior dia da semana para o imigrante, os dia em que subiam à tona às recordações da pátria, o dia em que a imaginação atravessava o oceano para, no vilarejo natal, novamente tomar parte nas solenidades sacro-saciais do paese. O domingo era do dia da saudade. Tomado pelo sentimento de solidão e de saudade, o colono foi visitar o vizinho, para juntos chorarem um mundo para sempre perdido. E como eram pessoas fortemente marcadas por uma tradição sacral, o consolo foi procurado na religião. Apelou-se então para a grande oração da imigração, que se repetirá na partida, no porto de embarque, nas sofridas jornadas marítimas, no local de desembarque e, diariamente, no silêncio da própria residência: o terço. (...) O reencontro, no domingo seguinte, aconteceu ao natural. Repetiram-se as orações. Vieram outros vizinhos, transmitiram-se notícias, leram-se as cartas. Em pouco tempo, institucionalizou-se o domingo. Iniciava-se assim, em torno da religião, a reconstrução do mundo cultural do imigrante. (...) Por isso, cotizando-se, os colonos decidiram construir uma capela.

Devido à expansão da religiosidade do povo inúmeras capelas foram construídas, ou seja, cada comunidade formada por 15-20 famílias possui uma capela com um salão, usado para as festividades locais.

Além das capelas ainda encontra-se nas localidades um grande número de capiteis, estes, expressam histórias particulares, seja pela fé, pela devoção de famílias a um determinado santo, por mortes, acidentes ocorridos; por graças alcançadas ou promessa cumprida.

Este é um município pequeno e encontra-se a pouco tempo emancipado. Segundo dados obtidos na Prefeitura Municipal (2016) a criação deste município foi realizada através de um plebiscito no ano de 1996 e com a sua aprovação o mesmo foi implementado em 2001. O município existiu até meados de 2003, quando divergências políticas extinguiram a unidade territorial, a qual voltou a ser distrito de Bento Gonçalves até o ano de 2010. Entretanto a partir de 2012, Pinto Bandeira é levado à condição de município novamente. Sua recriação ocorreu no dia 1º de janeiro de 2013, com a posse do novo prefeito, eleito em outubro de 2012. Na figura 9 podemos ter uma visão panorâmica geral do município nos dias atuais.

Figura 10 - Vista geral atual do município



Fonte: Imagem retirada do vídeo da história do município: <https://www.youtube.com/watch?v=TegGEybW7-k> (2018)

Como podemos perceber na figura 10, a localidade é rodeada pela vegetação e destaca-se pela qualidade da produção de frutas, caracterizando-se pela fixação dos imigrantes italianos. O município, além das atividades agrícolas apresenta grande destaque no turismo.

A primeira atividade dos imigrantes foi a agricultura. Inicialmente dedicavam-se ao cultivo da terra, plantando alimentos para suprir suas necessidades, como por exemplo: milho, trigo, aveia, cana-de-açúcar, arroz, feijão, dentre outros produtos. Além disso, cultivavam pastagens para o gado que criavam.

Como o principal trabalho dos imigrantes era a terra, eles labutaram de sol a sol, com muito esforço físico adaptando instrumentos para o trabalho. Nos dias de hoje também a mão-de-obra se faz muito presente, mas devido ao avanço dos equipamentos agrícolas o trabalho do homem do campo foi favorecido.

Com isso, a influência da colonização italiana na organização espacial do município começou a tomar espaço, possibilitou ao colono implantar um dos seus principais códigos culturais¹⁵, a produção do vinho. Devido ao clima ser subtropical favorece a produção de frutas de altíssima qualidade. Para a produção de uvas que serão utilizadas na fabricação de vinhos e espumantes, o município possui indicação de Procedência Geográfica que foi concedida pelo Instituto Nacional da Propriedade Nacional (INPI).

Com o passar dos anos, começaram a surgir os primeiros parreirais com condições favoráveis para o cultivo. As primeiras mudas de videira foram trazidas da Itália pelos imigrantes. A produção da uva tornou-se fonte principal da economia na região. Conforme De Bonni (1984, p. 30):

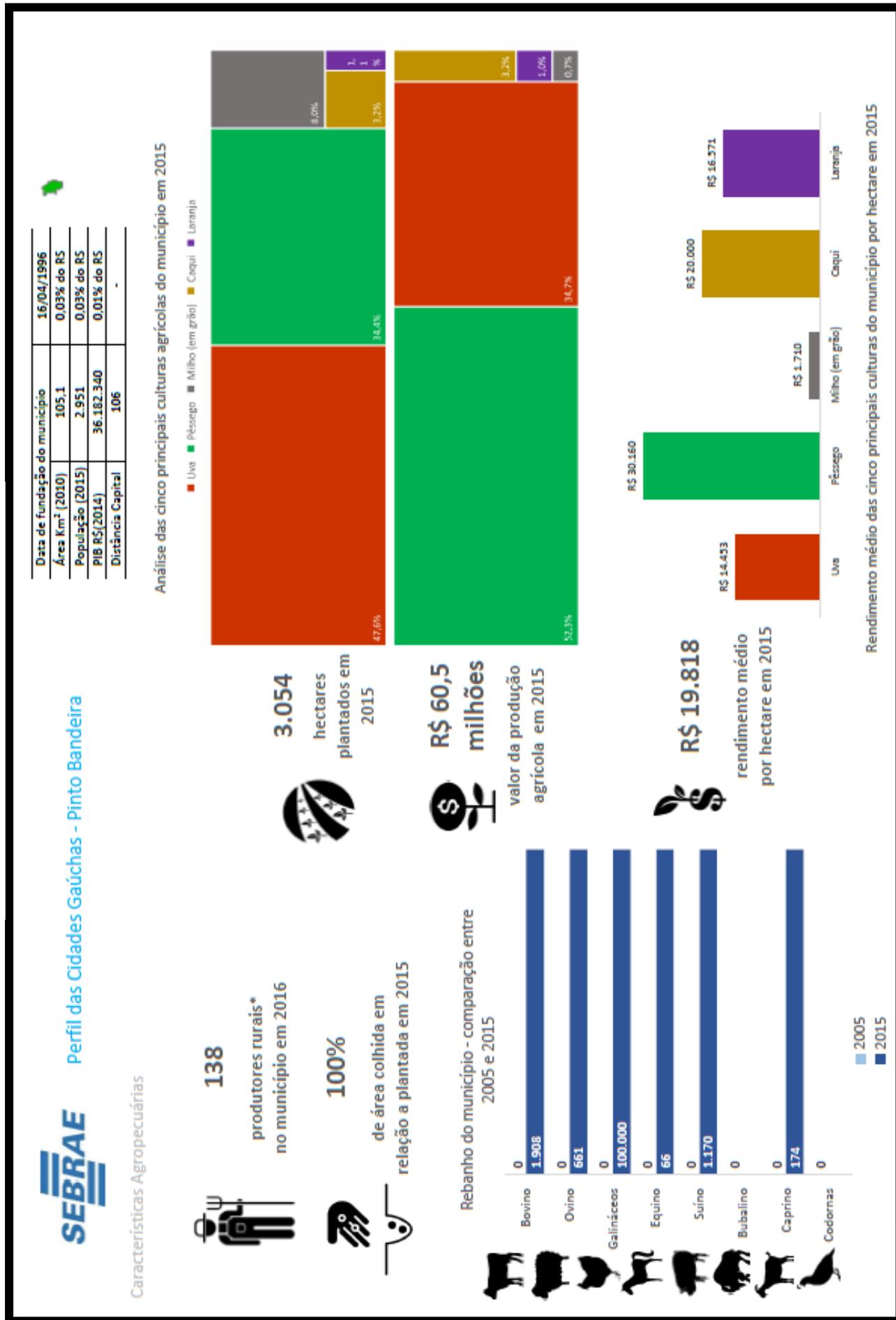
Embora cada colono procurou produzir um pouco de tudo, é natural que uns cultivem um gênero mais que os outros, movidos que são pelas tradições de família ou pela natureza do solo. A videira, contudo é que provoca os maiores esforços e também que possibilita alguns lucros.

Além do trabalho agrícola e atividades agropecuárias, desde o início também existiram as atividades comerciais. Hoje, o município conta com mercados, padaria, farmácia, salões de beleza, consultórios de odontologia e cooperativas vinícolas de pequeno e grande porte, com

¹⁵ “Os códigos culturais configuram-se como convenções simbólicas partilhadas por uma mesma comunidade social. É responsável pela sua identificação, salientando a diferença, uma vez que cada grupo cultural é permeado por um sistema simbólico de representação particular, (re) construído no constante processo evolutivo das sociedades” (NETO, 2007, p. 43).

produção de vinhos e espumantes. As culturas agrícolas de maior produção no município são a uva e o pêssego. Apresento a seguir, segundo dados do SEBRAE (2017), algumas características agropecuárias, quantidade de produtores rurais no ano de 2016 e principais atividades agrícolas do município.

Figura 11 - Representação das características agropecuárias



Fonte: SEBRAE (2017).

O destaque* no termo produtores rurais se refere ao número de Declarações de Aptidão ao Pronaf¹⁶ emitidas no município, que podem ser realizadas pelo agricultor¹⁷ ou por empreendimentos de agricultura familiar¹⁸.

Dentre os empreendimentos, encontra-se algumas agroindústrias familiares, entre elas ‘Sabores da Montanha’. O objetivo da família era fazer uma agroindústria diferenciada, com frutas desidratadas e cristalizadas, oferecendo também geleias, molhos de tomate, tomate seco e outros produtos.

A economia do município está crescendo, principalmente no turismo. Ele se caracteriza como uma herança da cultura italiana, pois os imigrantes através de seus códigos culturais como a gastronomia, a arquitetura das casas, as festividades e a religiosidade proporcionam aos visitantes momentos agradáveis. As vinícolas de grande e pequeno porte são responsáveis por organizar eventos para o turista apreciar a cultura local nos dias atuais, através da degustação de vinhos, sucos, que impulsionam assim o desenvolvimento econômico do local.

O turismo, apesar de ter importância significativa, possui pequenas pousadas e casas de família, que abrigam os turistas. Conforme Neto e Bezzi (2017) durante a colheita da uva, entre os meses de janeiro a abril, a lotação da rede hoteleira chega a cerca de 96% em média. A colheita, o processo de elaboração dos vinhos e espumantes é atrativo principal, além da produção de pêssego, muitos turistas chegam ao local de trabalho dos produtores para observar como é o processo da colheita da fruta até a sua comercialização.

Além do enoturismo¹⁹, está presente o turismo religioso. A região da Serra Gaúcha é conhecida pela devoção, pela religiosidade e o Santuário Mariano e eventos organizados em seu entorno são atrativos. O município foi caracterizado por três tipos de propriedades: de pequeno porte, que produzem vinhos de forma mais artesanal, além de outros produtos; médio porte: com até 50 funcionários, os quais produzem a uva e o vinho em sua própria propriedade; e as de grande porte: caso das grandes vinícolas da cidade, que geram um expressivo número de empregos. No caso das grandes propriedades, destaca-se que algumas

¹⁶ O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – Pronaf é o que identifica os agricultores familiares e/ou suas formas associativas organizadas em pessoas jurídicas, aptos a realizarem operações de crédito rural.

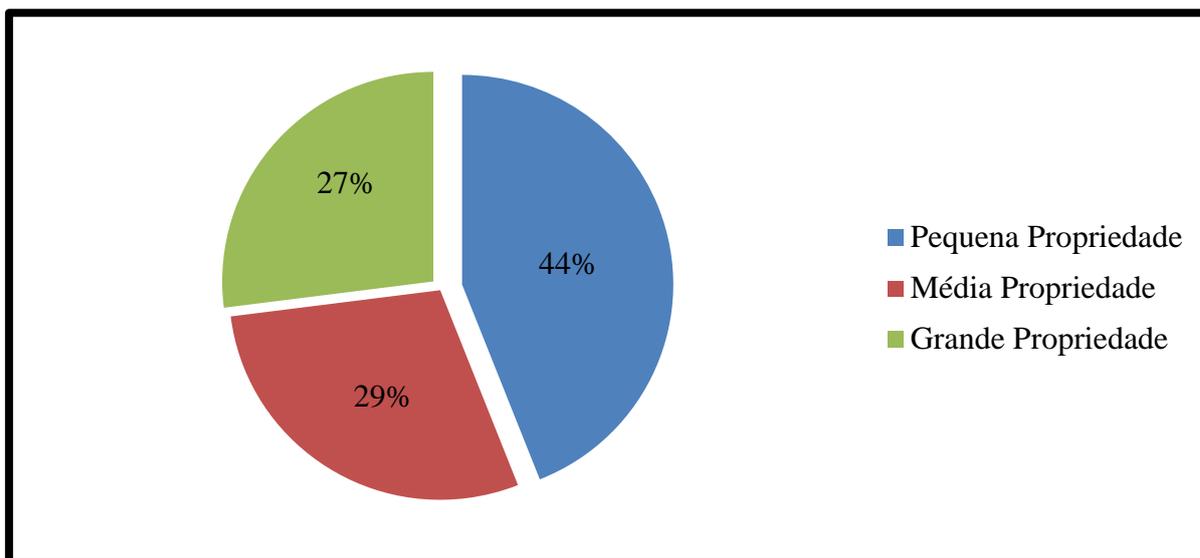
¹⁷ A declaração a ser realizada pelo agricultor ou agricultora é uma declaração por família.

¹⁸ Pela agricultura familiar a declaração engloba associações, cooperativas e agroindústrias.

¹⁹ O termo enoturismo está voltado para a degustação de vinhos. De acordo com Hall et al. (2000), o vinho e o turismo estão ligados há muito tempo e para o turismo, o vinho é um importante atrativo motivacional. Para a indústria vinícola, o enoturismo é uma forma de construir relações com os clientes, que podem experimentar e conhecer os produtos em sua essência.

produzem a uva e a repassam para vinícolas multinacionais em outros municípios, como é o caso de Bento Gonçalves, entre outros. Esta caracterização das propriedades encontra-se a seguir (Prefeitura Municipal de Pinto Bandeira, 2014).

Figura 12 - Gráfico representando as propriedades rurais do município



Fonte: Prefeitura Municipal de Pinto Bandeira (2014).

As propriedades de pequeno porte ainda retratam a herança cultural italiana, com o plantio até a colheita e a produção do vinho. A economia da região está intensamente relacionada às vinícolas, as quais possuem tecnologia e capital para o desenvolvimento da produção, com qualidade premiada.

O município conta também com um hino, lançado durante a Festa do Colono em 30 de julho de 1972. É uma canção que retrata um pouco do que se encontra nesta localidade, a exemplo da estrofe do Hino de Pinto Bandeira (1972):

Nossa terra tem progresso
 Tem trabalho, tem paz e amor
 Tem paisagens tão bonitas
 Protegidas pelo Criador
 Tem atrações para os turistas
 Muita riqueza aqui se encerra
 É um orgulho para o Brasil
 Este lindo pedaço de serra.

No município ocorrem muitas festas, principalmente em homenagem à Padroeira e aos santos de cada comunidade, além dos festejos em comemoração ao dia do colono e do motorista. Esta, por costume, ocorre todo dia 25 de julho de cada ano, independente do dia da

semana. O ritual é com missa, almoço no salão da comunidade e no decorrer da tarde a animação musical.

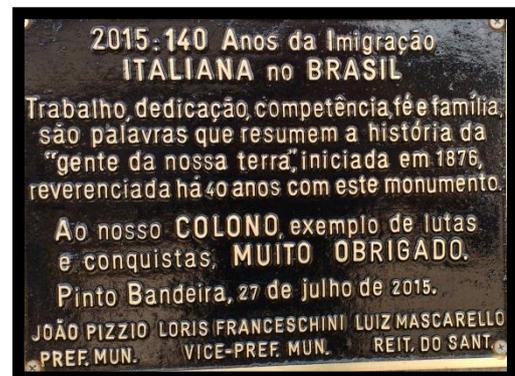
Em meio a esse panorama da vida do colono, na praça central do município, podemos encontrar o monumento do colono, representado com a principal ferramenta para o uso agrícola, a enxada e foi uma maneira de homenagear os agricultores que com sua profissão construíram o município. Assim, como está escrito na placa representada na figura 14 “sem suor na lavoura não há alegria na mesa”.

Figura 13 - Monumento do colono



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

Figura 14 - Placa de 140 anos de Imigração Italiana no Brasil



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

Figura 15 - Placa registrando a instalação do monumento



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

Como histórico do município podemos perceber o processo gradual de crescimento e mudanças, intento situar o estudo – a escola, a turma, os estudantes e suas famílias em seu universo cultural. Com as palavras de Freire (1996, p. 85-86) se acredita que:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Considerando o processo de historicidade do município, chega o momento de contextualizar a educação do município, conhecendo e relembrando algumas escolas que existiram e que hoje se encontram na memória das famílias, integrando a história educacional local.

3.2 A ESCOLA E O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

*“[...] o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.”
(Paulo Freire, A escola é)²⁰*

A escola é espaço que permeia as relações de trocas, de saberes e de conhecimentos. Freire, ao escrever o poema “A escola é”, do qual trago um excerto na epígrafe inicial desta seção, nos mostra a importância da felicidade neste ambiente chamado escola e composto fundamentalmente de gente. No decorrer deste tópico será realizada uma contextualização sobre a escola da pesquisa, sendo escola do campo com classes multisseriadas. Além disso, também será enfatizado sobre os questionários como fonte de construção e análise de dados.

Na perspectiva freireana, a escola é compreendida como local de emoções, desejos, construção de sentidos, em que Freire (1991, p.24) defende uma escola que “[...] pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo”.

Nesta miragem de Freire (1991), tendo em relevância o estudo da pesquisa em escola do campo com classes multisseriadas, é possível compreender a história e os fatos que marcaram as épocas. É fundamental para abranger o presente com maior concisão e no âmbito da educação não é diferente, ela se constitui como uma prática social e histórica, construída

²⁰ Poesia de autoria de Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire www.paulofreire.org.

pelas pessoas com ideias e características próprias de cada época. Na trajetória de lutas e conquistas da educação do campo estas práticas culturais estão fortemente marcadas.

Neste contexto escolar, sabemos a complexidade de estar em sala de aula e a responsabilidade do professor na ação educativa. A partir do que Freire (1974) escreve, é com a interação entre professores e alunos que o ensinar tem seu destaque, sendo considerado uma prática social, uma ação cultural, refletindo nos contextos sociais a que pertence. Para compreender um pouco mais da história educativa, na sequência temos os espaços educativos que existiram e os que atualmente existem no município.

No ano de 1906, chegaram a Nova Pompeia, como era nomeada anteriormente e estabeleceram-se em uma casa de madeira, atualmente localiza-se a Prefeitura. As Irmãs de São José, em 22 de abril de 1906, deram início ao o funcionamento do “Colégio São José” com duas salas de aula.

Por volta de 1926, o colégio foi transferido para outro local, no terreno da Igreja. Em 1938, novamente houve troca, sendo um espaço menor de alvenaria próximo a Igreja, com três salas de aula. No ano de 1950, construíram o prédio ao lado da Igreja. E, em fins de 1960, o Colégio São José acaba fechando suas portas por precárias condições financeiras e, também porque na sede do município foi inaugurada a escola estadual e algumas irmãs passaram a lecionar neste estabelecimento.

No prédio do Colégio, havia uma farmácia, um laboratório e uma escola para realização de partos, pois algumas dessas irmãs tinham conhecimento de enfermagem e a comunidade era beneficiada pelos seus serviços. Segundo Caprara e Luchese (2003, p. 98):

Muitas das crianças nascidas nesta localidade foram trazidas ao mundo pelas mãos das irmãs de São José. A Irmã Clara e Irmã Magda foram exemplos de parteiras que atendem a comunidade. As irmãs possuíam uma ampla farmácia e a medida em que podiam, receitavam os remédios para as diversas doenças que assolavam o colono.

As irmãs de São José tiveram importância para o desenvolvimento da localidade tanto na educação, quanto no atendimento à saúde e no trabalho ligado diretamente às pessoas da comunidade. Além do Colégio São José, outras escolas foram instaladas. A construção e a localização das escolas ocorreu próximo as capelas. Caprara e Luchese (2003, p. 108), colocam que “foi em torno das capelas que se constituiu a vida social da comunidade, com a construção do salão, do cemitério e das escolas”.

Antigamente, as crianças que frequentavam a escola, não tinham os benefícios que temos hoje. Enfrentavam frio, geada, chuva, percorrendo longas distâncias a pé e com pés descalços ou tamancos de madeira. Muitas pessoas não deram continuidade aos estudos por

terem que cumprir tarefas domésticas e auxiliar os pais nas atividades da roça. Conforme Costa (1974; 1986):

Mandar os filhos à escola era um peso para economia da família. Em primeiro lugar, era necessário comprar o material escolar, o vestuário que representava elevada despesa, visto as poucas fontes de renda. Muitos pagavam os estudos com produtos da lavoura: arroz, batata, feijão... A perda a mão-de-obra era outra razão que impedia os pais de enviarem os filhos à escola. a experiência ensinara que a vida era possível, mesmo sem estudo. Compreende-se o pouco apreço pelo estudo que não se apresentava como instrumento de solução imediata de problemas; nem como meio para um futuro feliz da família dos imigrantes. A autêntica segurança era a terra, pois dela, podia-se obter a produção necessária à própria sobrevivência.

As crianças, na época, que conseguiam frequentar a escola, carregavam seus objetos em bolsa de tecido, com alguns materiais de estudo como: a pedra, a pena, e por vezes o lanche²¹. Posteriormente surgiram os primeiros cadernos.

A organização das aulas, em tempos passados, segundo informações descritas por Caprara e Luchese (2003, p. 108):

As aulas eram em sua maioria mistas. Os bancos eram grandes, de madeira maciça. Os meninos ficavam de um lado da sala e as meninas do outro. Durante os primeiros anos de colonização as aulas eram ministradas em italiano pelas pessoas mais esclarecidas. Quando as aulas começam a serem subvencionadas pelo governo é que passam a ser em português.

A próxima escola a surgir no município foi do professor José Pansera. O professor era um imigrante italiano que se dispôs a ensinar as crianças mediante modesta contribuição dos pais. A comunidade realizou uma homenagem a ele, em março de 1964, e com a construção do grupo escolar que não tinha ainda denominação, passou a se chamar por indicação da população Grupo Escolar Professor José Pansera. Nos dias atuais, a escola tem a seguinte denominação: Escola Estadual de Ensino Médio Professor José Pansera.

O Grupo Escolar surgiu na localidade em meados de 1939, tendo seu funcionamento em casa particular. No ano seguinte, 1940, foi construído um prédio de alvenaria. Com o passar dos anos foi surgindo as escolas no entorno das capelas, como mencionado anteriormente.

²¹ Segundo informações de minha mãe, quando conseguiam levar um lanche, era pão puro ou muitas vezes polenta.

Dentre as escolas construídas, muitas foram desativadas²². Várias foram às escolas desativadas, não só deste município, mas de outros arredores também. Segue conforme o quadro 1 relação dos atos oficiais respectivos das escolas.

²² O decreto nº 4.965, de 10 de março de 1999 decretou o fechamento e as escolas foram desativadas.

Quadro 1 - Relação das escolas com atos legais a partir do parecer do CME nº 12/2004, p. 04

ESCOLA	ATOS LEGAIS
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto 11 de Outubro	- Decreto Municipal nº 127, de 17/03/49 – Cria a Escola - Decreto Municipal nº 1060, de 19/10/78 – Desativa a Escola - Parecer CEED nº 306/83 – Reconhece Escola - Portaria nº 31.143, de 11/08/83 – Designa a Escola - Decreto Municipal de nº 4.477, de 22/10/96 – Extingue a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Vera Cruz	- Decreto Municipal nº 7, de 25/04/56 – Cria a Escola - Decreto Municipal nº 1060, de 19/10/78 – Desativa a Escola - Portaria nº 23250, de 25/10/79 – Reorganiza e autoriza a Escola - Decreto nº 4477, de 22/10/96 – Extingue Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Estado do Amazonas	- Decreto nº 34, de 26/03/58 – Cria a Escola - Portaria nº 30.443, de 10/12/79 – Autoriza e reorganiza - Decreto nº 4477, de 22/10/96 – Extingue a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Marechal Deodoro	- Decreto nº 01, de 30/03/41 – Designa Escola - Decreto nº 946, de 03/01/78 – Reconhece e oficializa a Escola - Portaria nº 18.340, de 30/08/79- Autoriza e reorganiza a Escola - Decreto nº 4784, de 16/03/88 – Desativa a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Duque Estrada	- Decreto nº 01, de 03/03/41 – Designa a Escola - Decreto nº 946, de 03/01/78 – Reconhece e oficializa a Escola - Portaria nº 24.143, de 08/11/79 – Autoriza e reorganiza a Escola - Decreto nº 4690, de 02/09/97 – Desativa a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Paes Leme	- Decreto nº 4, de 11/09/52 – Cria a Escola - Portaria nº 23.123, de 23/10/79 – Autoriza e reorganiza a Escola - Decreto nº 4585, de 17/03/97 – Desativa Escolas
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Luiz Tesser	- Decreto nº 519, de 01/07/74 – Denomina a Escola - Decreto nº 1029, de 17/08/78 – Reconhece e oficializa a Escola - Parecer CEED nº 906/81 – Autoriza o funcionamento da Escola - Portaria nº 4566, de 18/03/82 – Autoriza o funcionamento da Escola - Decreto Municipal nº 4965, de 10/03/78 – Desativa a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Francisco Manoel	- Decreto nº 01, de 03/03/41 – Designa Escola - Decreto nº 946, de 03/01/78 – Reconhece e oficializa a Escola - Portaria nº 23.502, de 29/10/79 – Autoriza e reorganiza a Escola - Decreto nº 4965, de 10/03/99 – Desativa a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Carlos Barbosa	- Decreto nº 07, de 17/03/41 – Cria a Escola - Portaria 18.349, de 30/08/79 – Autoriza e reorganiza a Escola - Decreto nº 4965, de 10/03/99 – Desativa a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Plácido de Castro	- Decreto nº 01, de 03/03/41 – Designa Escola - Decreto nº 946, de 03/01/78 – Reconhece e oficializa a Escola - Portaria 4568, de 18/03/82 – Designa a Escola - Decreto nº 4585, de 17/03/97 – Desativa a Escola
Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Castro Alves	- Decreto nº 63, de 07/03/45 – Cria a Escola - Portaria 30.438, de 10/12/79 – Autoriza e reorganiza a Escola - Decreto nº 4784, de 16/03/98 – Desativa a Escola

Fonte: Secretaria de Educação (2018).

A partir do quadro 1, podemos analisar que cada escola possui decretos da criação da escola, desativação e extinção; parecer que reconhece a escola e portaria que designa a escola. Ainda, na pesquisa, foi possível encontrar outro documento que informa o nome das escolas, sua localização, ano de criação, ano que foi desativada e o destino dos alunos, como apresento a seguir.

Quadro 2: Dados de maior especificidade das escolas que serão desativadas e o destino dos alunos²³, conforme parecer do CME nº 12/20004, p.03

Nº DO PROCESSO	ESCOLA	LOCALIDADE	ANO DE CRIAÇÃO	DESATIVADA NO FINAL DO ANO LETIVO DE:	ESCOLA DE DESTINO DOS ALUNOS REMANESCENTES
6807	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Castro Alves	Distrito de Pinto Bandeira	1945	1997	Os 06 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor José Pansera
6808	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Plácido de Castro	Linha Silva Pinto Sul – distrito de Pinto Bandeira	1941	1996	Os 11 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor José Pansera
6809	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Marechal Deodoro	Distrito de Pinto Bandeira	1941	1997	Os 09 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor José Pansera
6810	*Esc. Munic. de 1º Grau Inc. 11 de Outubro *Esc. Munic. de 1º Grau Inc. Vera Cruz *Esc. Munic. de 1º Grau Inc. Estado de Amazonas	*4ª Secção do Rio das Antas Distrito de Pinto Bandeira *Linha Liberdade Distrito de Pinto Bandeira *5ª Secção do Rio das Antas Distrito de Pinto Bandeira	1949 1956 1958	1985 1978 1988	Não existe registro Não existe registro Não existe registro
6932	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Duque Estrada	5ª Secção do Rio das Antas – Distrito de Pinto Bandeira	1941	1994	Os 03 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor José Pansera
6933	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Paes Leme	Linha Jacinto Sul – Distrito de Pinto Bandeira	1952	1996	Os 07 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor José Pansera
6934	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Luiz Tesser	Linha 3ª Secção do Rio das Antas Distrito de Faria Lemos	1978	1998	Os 10 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor Ângelo Salton
6935	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Francisco Manuel	4ª Secção do Rio das Antas Distrito de Tuiuty	1941	1998	Os 08 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor Ângelo Salton
6936	Escola Municipal de 1º Grau Inc. Carlos Barbosa	Linha Brasil Distrito de Pinto Bandeira	1941	1998	Os 08 alunos continuaram seus estudos na Escola Estadual de 1º Grau Professor José Pansera

Fonte: Secretaria de Educação (2018).

²³ Para facilitar a leitura, optou-se por apresentar a tabela no formato paisagem.

Em atividades de funcionamento, o município conta com duas escolas municipais e estas, estão localizadas em comunidades rurais. Além das escolas municipais, o município conta com a Escola Estadual de Ensino Médio Professor José Pansera e a Escola de Educação Infantil²⁴. A Escola Infantil atende 40 crianças, tendo capacidade para 50 crianças. Conforme atualização de normas, a Escola Estadual atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos ao Ensino Médio, sendo a educação infantil encargo do município. Como as crianças residem na área urbana do município, pela ausência de um espaço próprio, municipal, para atender estas crianças, buscou-se uma forma de atender na própria escola estadual que cedeu algumas salas, sendo estas denominadas como Cessão de Uso.

Estas crianças que frequentam a “Cessão de uso” constam matriculadas pela escola municipal Emílio Meyer. A Escola Emílio Meyer teve sua construção no ano de 1946, como podemos visualizar na figura 16.

Figura 16 - Construção da Escola Emílio Meyer em 1946



Fonte: Saulo Pompemayer (2003).

²⁴ A Escola de Educação Infantil – creche atende crianças de 0 a 4 anos em turno integral.

A Escola Emílio Meyer foi ampliada em 1973. Esta escola também esteve desativada por um período. No ano de 2013, a pedido dos pais, juntamente com a gestão pública retornou as suas atividades.

Com os surgimentos dos grupos escolares, outra escola, sendo o espaço escolar da pesquisa, surgiu em 1912, sendo denominada “A primeira aula”, a pedido dos primeiros moradores da localidade e, após Grupo Escolar. Naquela época, nesta localidade residiam apenas 10 famílias. A primeira professora a lecionar na época foi Julieta de Abreo. No decorrer dos anos de 1912 a 1930 outras professoras marcaram presença na escola. Em 1942, foi construído um novo prédio de alvenaria, onde a estrutura prevaleceu até os dias de hoje, mas com outra denominação.

Figura 17 - Grupo Escolar Municipal Barão de Mauá



Fonte: Album de fotografias pertencente ao acervo da escola.

Antigamente, as professoras além de realizarem a parte pedagógica eram responsáveis pela limpeza, conservação do patrimônio da escola e o preparo da merenda para os alunos. Com todas essas atribuições e obstáculos enfrentados nem sempre havia profissionais habilitados e com disposição para atuar nessas áreas.

A escola se situa em um município pequeno no interior da Serra Gaúcha. Por estar a pouco tempo emancipado, até o momento não foram realizados concursos. Alguns funcionários são concursados pelo município do qual éramos distrito anteriormente, mas a

grande parte da contratação dos funcionários é por processo seletivo com contrato temporário, sendo as Secretarias e direções da escola cargos de confiança.

A realidade escolar é constituída por filhos de agricultores, com boas condições econômicas. Devido a economia do município ser do cultivo da uva e do pêssogo, os agricultores procuram pessoas para auxiliar nas atividades laborais. Parte das crianças que estudam na escola, são filhos de agregados. No decorrer do ano letivo, ocorre com grande frequência a saída e entrada de crianças, principalmente nesses casos.

A escola atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e possui classes multisseriadas, ou seja, duas turmas em uma mesma sala de aula com um único professor, com exceção da turma do 5º ano, que se mantém individual. Essa distribuição de turmas varia anualmente conforme a demanda de crianças por turma.

A escola atende no presente momento, em outubro de 2018, 55 educandos, na faixa etária de 4 a 10 anos. Em meio aos espaços que a escola oferece, e mediante a relevância dos espaços educativos, podemos nos perguntar: os espaços educativos educam? Pois bem, essa resposta pode ser dada a partir da concepção de Freire (1983a, p. 79) que diz “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nessa concepção de extrema riqueza de Freire se afirma que os humanos se educam em comunhão a partir da realidade em que vive, mediatizados inclusive pelos espaços.

Nesse contexto, o espaço escolar da pesquisa é organizado em quatro salas de aula, e, Tavares (2000, p. 33) afirma ser importante “refletir sobre a organização do espaço na aula como meio de facilitar a interação”. Algumas professoras organizam diferentes formas de estruturação, seja em grupos, em forma de “U”, dois grupos em meia lua, sendo que varia muito da disposição de alunos. Em algumas situações, pela quantidade de crianças em sala de aula, algumas variações não são possíveis, sendo necessário manter as fileiras. Ao que diz sobre a organização do espaço Forneiro (1998, p. 237):

O ambiente da sala de aula é muito mais do que lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender.

Pensando em um ambiente alfabetizador, o espaço propiciado ao educando, interfere na promoção da aprendizagem, sendo que o conhecimento se dá pela interação, pelo contato social. Em se tratando em ambiente escolar, Forneiro (1998, p. 233), define o termo ambiente:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Dessa forma, o ambiente é construído pelas relações que nos cercam, seja em sala de aula, como também em uma quadra esportiva. Na figura 18 podemos visualizar uma visão geral da escola, com quadra esportiva e parque de areia. O prédio foi sendo adaptado ao longo do tempo.

Figura 18 - Vista geral do espaço escolar



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

A escola possui uma quadra esportiva coberta, onde diferenciadas propostas são exercidas neste espaço, seja atividades direcionadas de educação física, momentos de gincana, apresentação de músicas ou peças teatrais, hora do conto, enfim, um espaço rico e amplo que oportuniza a vivência de uma variedade de atividades. Além da quadra esportiva, há também um parque de areia com brinquedos de madeira, parquinho que proporciona o desenvolvimento das habilidades, seja noção de tempo e velocidade, coordenação motora,

além de estar ao ar livre e estar em contato com a areia, pássaros, ruídos externos, experimentando novas formas de estar e interagir com o mundo a sua volta.

O parquinho é um espaço ao qual podemos enfatizar ações cotidianas, sendo elas lugar de interação, de disputas, de brinquedos e areia, espaço ressignificado pelas crianças, procura para brincar no parquinho, no recreio, não é somente pelos pequenos da educação infantil, mas pelos alunos do 1º ao 5º ano também. Nesta perspectiva do brincar, Kishimoto (1996, p. 36):

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

Assim, no cotidiano é perceptível a contribuição dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento escolar das crianças; são fonte de interação lúdica e afetiva, além de o jogo ser uma alternativa que auxilia com maior facilidade o processo de aprendizagem.

Dessa forma, a equipe de professores com a direção considerando a necessidade de oferecer às crianças um espaço voltado para a ludicidade organizou um ambiente lúdico. Na sala do laboratório de informática, os computadores estavam inativos para o uso e com o esforço e engajamento da equipe escolar foi possível reorganizar o espaço para a brinquedoteca. A imagem a seguir apresenta uma visão geral da brinquedoteca.

Figura 19 - Espaço da brinquedoteca



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

No ano de 2018, a equipe escolar realizou algumas mudanças. Os jogos foram organizados em prateleiras sobrepostas nas paredes e os livros foram colocados nas estantes. A brinquedoteca é espaço de fascínio para as crianças. Ao estar nesta sala, seja para a retirada de livros, para assistir a um filme, seja para brincar; o simples olhar, o sorriso, o desejo de estar na brinquedoteca nos diz o que a criança está sentindo. Brincando a criança demonstra o ser, estar e agir, um verdadeiro mundo do faz-de-conta. Além das prateleiras com livros que podemos visualizar na figura 19, podemos encontrar na lousa de giz de papel com adesivo, roupas e adereços de fantasia.

Figura 20 - Estantes com livros



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

A importância de ter uma brinquedoteca na escola, segundo Kishimoto (1990) apud Carvalho (2011, p. 28) “as brinquedotecas são consideradas espaços de animação sociocultural que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como do desenvolvimento da socialização, integração e construção de representações infantis”.

Dessa forma, outros espaços além da brinquedoteca podem conter a transmissão da cultura infantil, como podemos citar a horta escolar. Em conjunto com a área verde, a escola conta com uma horta. Os pais contribuíram com diversos materiais para a elaboração da horta, sendo eles: garrafas pet, pneus e paletes, como visualizaremos na figura 21.

Figura 21 - Paletes com garrafas pet com plantio de alface



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

A horta escolar tem por objetivo promover uma reflexão sobre a importância da saúde com bons hábitos alimentares, além de oferecer e incentivar as crianças a provarem os lanches oferecidos pela escola, em especial, verduras e legumes.

Figura 22 - Pneus com temperos e verduras



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

Na figura 22, além de pneus com temperos e verduras, podemos verificar que há também no canto da área uma composteira, sendo realizada a compostagem com restos de lixo orgânico. Também podemos visualizar na imagem, atrás da composteira uma parte de tela branca. Esta foi colocada com a intenção de proteger dos agrotóxicos, pois há um parreiral e, em épocas determinadas o responsável pela produção precisa fazer o uso de inseticidas. A horta possui também um canteiro de pneus com chás, alguns destes como hortelã, cidreira e melissa são utilizados no cardápio escolar. Além de canteiros de chás, temperos e verduras, há alguns canteiros de flores para embelezar o ambiente escolar.

Para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, foi enviado um questionário para os pais, e dentre as questões, uma delas deveriam assinalar sugestões de projeções para os próximos anos com as seguintes alternativas e também opção para sugestões: espaço para biblioteca e brinquedoteca; construção da horta; elaboração de jardim de flores. Os familiares apontaram interesse nas opções, uma estimativa em grande escala na construção da horta. Com a participação da equipe escolar conseguimos contemplar as três alternativas.

O resultado do projeto da horta na escola são alunos mais conscientes que levam para a vida ensinamentos ecológicos, sustentabilidade ambiental, pensando nas necessárias mudanças da sociedade com relação à natureza.

Muito do que se planta nos canteiros, como alface, rabanete, cenoura, beterraba, radicci, couve em folha é oferecido no lanche das crianças. O lanche é organizado na cozinha pela merendeira. O espaço é pequeno, por isso o lanche é feito nas salas de aula. Não há refeitório. Após a higiene das mãos, cada criança se direciona até a cozinha pega o seu lanche e vai até sua sala de aula.

Figura 23 - Espaço da cozinha



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

A merenda escolar é oferecida com recursos do Governo Federal e recursos do próprio município. O município conta com uma nutricionista, que elabora o cardápio semanalmente e acompanha as crianças no decorrer do ano letivo, além de outras atividades diversas sobre alimentação. Alguns alimentos oferecidos são credenciados pelas agroindústrias familiares do próprio município, além de utilizar o plantio da horta escolar.

É nessa perspectiva que a escola busca inteirar o aluno, de espaços necessários e educativos. Além disso, como será observado na imagem a seguir, na entrada de acesso, se encontram desenhados alguns jogos. Os desenhos foram realizados pelas professoras, com o intuito de oferecer diferentes propostas lúdicas. Dentre os jogos podemos visualizar: amarelinha tradicional com números, amarelinha de círculos com as vogais e amarelinha de

formas geométricas, além do jogo da velha e traçado de linha reta e zig zag, que divertem os alunos no recreio e no momento de chegada na escola.

Figura 24 - Jogos diversos desenhados no chão na entrada de acesso



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

A busca de retratar alguns jogos se deu como objetivo pedagógico e também, para as crianças desfrutarem destes jogos. Além disso, é importante salientar que a escola está equipada para a acessibilidade, com rampas de acesso e corrimão para maior segurança, como apresentado na figura 25.

Figura 25 - Rampa de acesso



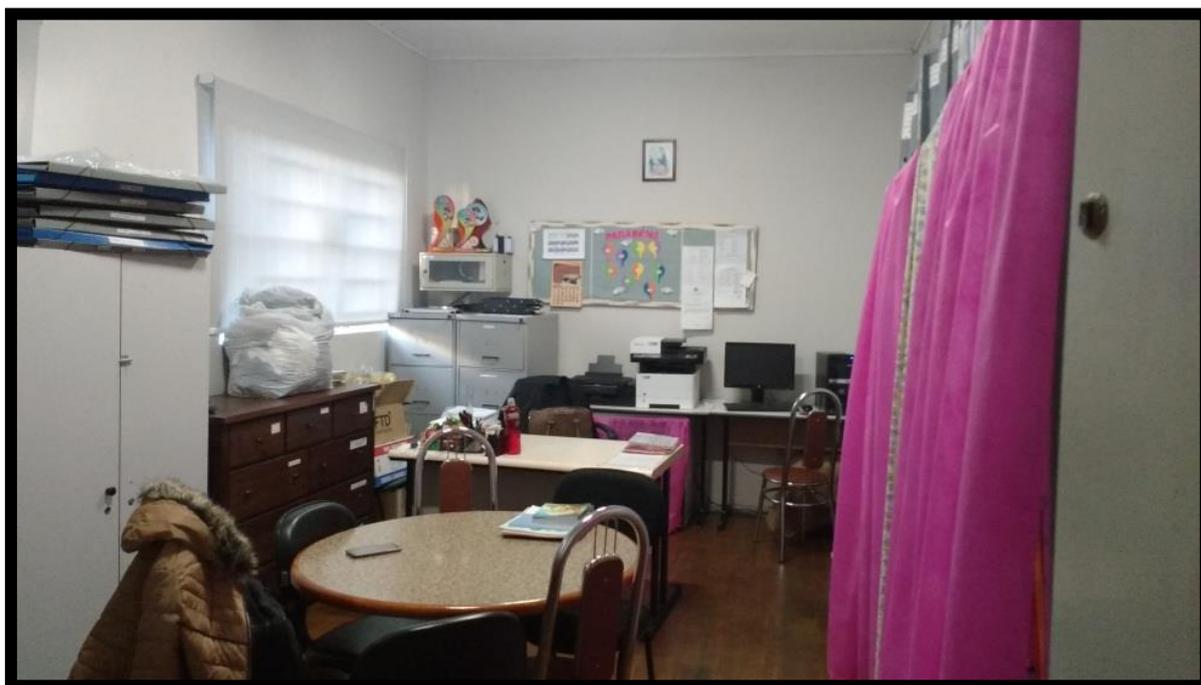
Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

Após uma reforma realizada no ano de 2015, com ajustes na fiação elétrica e pintura, realizou-se também a rampa de acesso que antes não havia, apenas as escadas.

Em se tratando de necessidade, é importante destacar que as crianças da educação infantil possuem um banheiro exclusivo para seu uso, este localizado em anexo a sala de aula. Enquanto as demais crianças possuem um banheiro único para meninos e meninas, ao final do corredor, realizando sua higiene pessoal. Os espaços da escola foram sendo adaptados e melhorias realizadas, atendendo à legislação, as orientações pedagógicas e necessidades da comunidade escolar.

Ao lado dos banheiros dos professores e alunos, se encontra a secretaria conjunta com a sala de professores. Neste espaço, se encontram materiais diversificados como jogos, livros pedagógicos e livros infantis para a hora do conto.

Figura 26 - Secretaria e sala de professores



Fonte: Registro fotográfico da autora (2018).

A instituição está organizada e é gerida com o auxílio de colegiados, tais como: Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres (CPM), direção, duas funcionárias, quatro professoras regentes e uma professora da parte diversificada, que ministra as áreas de Educação Física, Musicalidade e Hora do Conto. As professoras regentes são graduadas em Pedagogia. Já a professora da parte diversificada é graduada em Educação Física e está

concluindo a Licenciatura em Pedagogia. Todas possuem também especializações voltadas à área da educação.

O educandário é de responsabilidade da Prefeitura Municipal, contando com a Secretaria de Educação. A secretária está sempre disposta a auxiliar às demandas solicitadas pela escola. Como o município não tem sistema próprio de ensino, a Secretaria de Educação trabalha em conjunto com a 16ª Coordenadoria Regional de Educação.

Na sequência do próximo subitem teremos a oportunidade de conhecer um pouco mais a história das classes multisseriadas e o desenvolvimento da prática pedagógica no referido contexto.

3.3 ESCOLA DO CAMPO E DOCÊNCIA EM CLASSES MULTISSERIADAS

“Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.”
Molina e Freitas (2012, p. 27)

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram os primeiros tipos de escolaridade surgidos nas zonas rurais. A classe multisseriada surgiu por conta da necessidade de levar a educação escolar aos alunos de áreas rurais, com a junção de crianças de diferentes séries e idades no mesmo ambiente, com apenas um professor. Ressalta-se ainda que essa aula é ministrada em um espaço de tempo de quatro horas, com conteúdos diversificados, isto é, adequados a cada ano escolar em que se encontra o educando e que atendem alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

Os processos educativos nas turmas multisseriadas têm sido objeto de pesquisas (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; HAGE; BARROS, 2010), o que tem enriquecido e aprofundado a discussão acerca das especificidades, dos limites e das possibilidades das turmas multisseriadas nas áreas rurais do país.

No período de 1920 e 1945 ocorreram significativas mudanças educacionais para as populações do campo, pois o ensino rural, antes negligenciado, ganhou visibilidade e começou a ser motivo de debate em todo país, inclusive na Conferência Interestadual do Ensino Primário (1921) e nas Conferências da Associação Brasileira de Educadores (ABE), em defesa de um currículo diferenciado para essa modalidade educacional. Nesse período,

ocorre também a consolidação de uma corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico²⁵, que tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo.

Para a corrente ruralista, os professores deveriam potencializar o ensino a fim de fornecer possibilidades para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendesse às necessidades de cada região. De acordo com Neto (2003, p. 15):

[...] entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Nesse contexto educacional, de escola rural do campo com classes multisseriadas, nos possibilita a reflexão em sucessivos momentos, seja pela prática pedagógica, seja pelo comprometimento pessoal do professor de estar em sala de aula permeado por desafios constantes.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi possível vivenciar a prática pedagógica da professora A²⁶ e da professora B²⁷, com as turmas de 1º e 2º anos. As docentes não medem esforços para desenvolver um trabalho de qualidade, sendo uma turma com 19 alunos, 8 do 1º ano e 11 do 2º ano.

Para um estudo inicial, de cunho exploratório, foram encaminhados dezenove questionários para serem respondidos pelos pais ou responsáveis, dos quais obtive retorno de dezessete. Os questionários, além de serem respondidos pelos pais, também foram propostos às professoras A e B da classe multisseriada de 1º e 2º anos, com propósitos diferenciados.

Os questionários foram elaborados com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a realidade em que os alunos vivem, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras por que

²⁵ Sobre o termo ruralismo pedagógico, Neto (2003, p. 11) esclarece que ele foi delineado e constituído para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”.

²⁶ A professora A refere-se a docente titular das turmas. Possui Magistério e é licenciada em Pedagogia. Está cursando Pós-Graduação em Orientação e Supervisão Educacional e Psicopedagogia e possui menos de 4 anos de experiência pedagógica.

²⁷ A professora B é professora da parte diversificada com as seguintes áreas: Educação Física, Literatura Infantil e Musicalidade. É graduada em Educação Física e concluiu neste ano de 2018 a graduação em Pedagogia. Possui especialização em Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado e possui experiência entre 5 e 7 anos.

demonstram maior interesse e, ainda, o que mais gostam de brincar e com quem brincam. Estes foram encaminhados aos pais por intermédio das crianças, permitindo total liberdade aos responsáveis de optar se desejavam responder ou não. As questões entregues as professoras referem-se à ludicidade na prática, e questionam qual a relação entre ludicidade e aprendizagem, como é organizado o trabalho diário em classe multisseriada e se os jogos fazem parte da prática pedagógica. Uma das questões propostas a elas refere-se ao significado do termo ludicidade e a relação da ludicidade com a aprendizagem. A análise sobre os questionários será abordado no próximo capítulo.

Em relação à prática pedagógica, a professora A retrata que é rodeada de desafios, sendo a alfabetização uma fase muito importante para o desenvolvimento do aluno e base para os conhecimentos futuros. Coloca ainda que às vezes falta o apoio e o acompanhamento por parte dos pais. Já a professora B coloca que não encontra maiores dificuldades em sua prática pedagógica diária, pois “tem materiais necessários para aplicar em suas aulas, onde às vezes é preciso alterar alguma proposta”, mas também afirma que oportuniza novos aprendizados em ambos os sentidos.

Por se tratar de uma turma em classe multisseriada, as professoras colocam que o planejamento é organizado considerando o grupo de crianças como um todo, buscando contínuas trocas entre as turmas. As professoras também afirmam que utilizam os jogos em sua prática pedagógica, procurando até construí-los com os próprios educandos.

Com relação às questões específicas sobre brinquedos, jogos e brincadeiras, é possível afirmar que estes são muito importantes para a criança e essenciais para o seu desenvolvimento. A criança cria, imagina, faz de conta, experimenta, enfim, aprende. Conforme Vygotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Diante do exposto, foi possível conhecer, através dos questionários, um pouco mais sobre a realidade do aluno, em seus hábitos de brincar com jogos, brinquedos e brincadeiras, e sobre a prática pedagógica das professoras em sua vivência diária em classe multisseriada.

Nesse contexto escolar, com classes multisseriadas, o professor precisa de muita pesquisa para conseguir empreender estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdos voltados a alunos de diferentes níveis de aprendizagem e, conforme Rocha e Hage (2010), os professores não estão adequadamente preparados para trabalhar nessa realidade, apresentando dificuldade em organizar o processo pedagógico nas classes multisseriadas. Para Rosa (2008, p. 228), o termo classe multisseriada:

(...) a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Em determinados momentos da prática diária, de acordo com as professoras, algumas dificuldades surgem. Torna-se difícil, por exemplo, conseguir dar atenção precisa, por haver um número considerável de alunos, sendo duas turmas em uma mesma sala de aula.

As práticas pedagógicas das turmas são planejadas de acordo com o Plano de Estudo (documento organizado pela Secretaria de Educação que sistematiza os conteúdos, objetivos, competências e habilidades para a série), buscando estabelecer uma relação com a realidade do educando.

Dessa forma, a ação pedagógica demanda uma reflexão sobre a construção do saber, de modo em que o ato de ensinar não seja constituinte de mera transferência de conhecimento, mas sim, conforme enfatiza Freire (2011, p. 24), de “criar possibilidades para a sua produção e a sua construção”.

Nessa perspectiva, trabalhar com classe multisseriada é um desafio para os docentes, pois durante a formação, os professores não são orientados para atuarem nesses espaços, os quais necessitam de uma organização e tempo. As salas multisseriadas possibilitam socialização, quer na construção de conhecimentos, na veiculação das crenças e valores, quer nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas que se manifestam na amplitude do espaço escolar.

É possível afirmar que não há formação específica para ensinar classes multisseriadas, ou seja, o professor vai exercer sua função a partir do momento que começa atuar com essa realidade, de duas ou mais turmas em uma mesma sala de aula. Como afirma Larrosa (2011, p. 7) “[...] na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e transforma”.

Desse modo, na classe multisseriada, objeto da pesquisa, encontra-se crianças com diferentes idades e níveis escolares. Lidar com essa diversidade é um dos grandes desafios pedagógicos no contexto educacional. Nas turmas há algumas crianças com necessidades educacionais especiais: uma delas possui Déficit de Atenção e Hiperatividade e outra possui somente Déficit de Atenção.

As professoras mostram-se competentes e comprometidas com o trabalho diário em sala de aula, procurando aperfeiçoar-se nas oportunidades que a elas são proporcionadas. O

grupo de professoras e funcionárias é comprometido com o trabalho na escola, assumindo e desempenhando com responsabilidade suas funções e objetivando sempre o melhor aos educandos.

Diante disso, a prática pedagógica compreende que a educação é um processo histórico e social, dando sentido a todo tipo de relação que emerge do contexto sócio educacional a partir da interação estabelecida pelos indivíduos. É possível estabelecer uma relação do ser humano com sua identidade cultural, assim como nos coloca Vygotsky (1987, p. 38):

A cultura cria formas especiais de conduta, muda o tipo da atividade das funções psíquicas. Ela constrói novos estratos no sistema do desenvolvimento da conduta do homem. [...] No processo do desenvolvimento histórico, o homem social muda os modos e procedimentos de sua conduta, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais.

Nessa perspectiva de identidade cultural, o Projeto Político Pedagógico da escola, apresenta como princípio filosófico que a escola seja um espaço de efetiva mudança social, compreendendo o mundo como um local em que ocorrem as interações sociais, caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento.

No que concerne ao contexto cultural, segundo Vygotsky, o sujeito se constitui apreendendo significados nas relações sociais e, nestas, constrói cultura. O ser humano, então, exibe o seu desenvolvimento cultural ao produzir e fazer uso de ferramentas simbólicas, resultante de sua atividade prática e do domínio sobre ela. Assim, sobre o desenvolvimento cultural, Vygotsky e Luria (1996, p. 237) fazem a seguinte contribuição:

Consideramos que o desenvolvimento cultural de uma pessoa expressa-se não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também pela sua capacidade de usar objetos em seu ambiente externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. [...] O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos.

Assim, a cultura, é um processo que acompanha o percurso do desenvolvimento histórico acumulado pela humanidade, pois é no desenvolvimento da cultura com valores, costumes que ocorrem as mudanças sociais, ou seja, a interação social.

Para Vygotsky (1989) o desenvolvimento do educando é uma aquisição cultural e, desse modo, os indivíduos aprendem no coletivo, ou seja, na troca das interações com o outro. O educando é um ser sócio-histórico-cultural e assim, depende desta interação, e é a partir dela que o sujeito aprende e se desenvolve.

A classe multisseriada, é tomada como um ambiente que aborda a diversidade e que também tem a consistência de dispor de uma aprendizagem diversificada e eficaz. Vygotsky (1998, p. 118) nos diz que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Nesse sentido, no contexto escolar e cultural precisamos saber que alunos queremos formar e o que necessitam aprender, porque eles vão aprender entre si, mediatizados pelo mundo, mediatizados pelo professor com a realidade em que estão inseridos. A educação se define como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo. No entanto, precisamos reconhecer esse sujeito, reconhecer a sua vida, reconhecer os seus afazeres, o modo que ele vive. Assim, a educação é muito importante, porque por meio dela podemos projetar o futuro sem perder a dimensão da totalidade em que os agentes envolvidos estão se constituindo.

A partir de Molinari (2009, p.1) compreendo as dificuldades apresentadas na organização do espaço/tempo escolar em classes multisseriadas e afirma que:

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles – não demandando a intervenção docente –, o que não lhes propicia a construção de conhecimento (MOLINARI, 2009, p.1 apud SANTOS, 2015).

Na perspectiva de Molinari, mediante os desafios diários, que caracterizam as classes multisseriadas de forma geral, os professores buscam de maneira plausível desenvolver seu papel, que por sua vez é tenso, conflitivo, mas que pode contabilizar avanços. Em consonância com Streck (2012, p. 9), que afirma: “O educador e a educadora não podem furtar-se de compreender e explicitar a esperança que os move a querer continuar aprendendo e a ensinar”. A vantagem nessa maneira de organização do ensino é que o educador pode mediar a inter-relação entre as diferentes faixas etárias e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, fortalecendo o respeito pelo outro, a valorização das diversidades

e o entendimento de que é preciso partir da unidade para o todo. A desvantagem é que o professor tem que estar aberto às mudanças, buscando novas metodologias de trabalho, além de ter que construir diversos planejamentos para atender as necessidades de cada particularidade dos alunos.

Neste âmbito profissional, tem alguns elementos base importantes, assim como nos diz Paviani (2010, p. 59) “ação e reflexão são elementos inseparáveis e essenciais de um educador”, pois acredito que seja qual for o cenário educacional o educador precisa agir e refletir constantemente sobre seu fazer pedagógico.

Com relação à escola do campo, os autores Kolling; Néry e Molina (1999, p. 63) colocam o seu entendimento:

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.

Conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, artigo 2º, um dos princípios da educação do campo é:

II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento sócio, economicamente, justo e ambientalmente sustentável, em articulação como mundo do trabalho.

A construção do PPP da escola decorreu de reunião e questionário respondido pelos pais, em que expressaram opiniões relativas à importância da educação na vida dos filhos, sugestões de projeções a ser desenvolvidas na escola nos próximos anos, destacando a função da família e da escola na vida escolar dos educandos.

A partir dos questionários, os pais relataram a importância da educação como uma preparação para a vida, possibilitando a troca, tanto de conhecimento como afetiva, aprendendo a conviver socialmente e com as diferenças de cada indivíduo. A educação é a base primordial para a formação da criança, pois ela é estimulada a se tornar um cidadão crítico, criador, transformador e também, por meio da educação o indivíduo desenvolve seu conhecimento social, econômico, cultural e aprendem a pensar, a questionar, a respeitar e a lutar por um futuro melhor.

Assim, nesta circunstância, Veiga (1995, p. 13) faz sua contribuição sobre sua concepção de Projeto, “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente [...]”.

Em momentos de diálogo no ambiente escolar, opiniões diversas podem surgir já que, segundo Freire (1996), cada indivíduo traz singularidades específicas de sua história. Dessa forma, a participação da equipe escolar, é indispensável articulando várias dimensões que devem ser colocadas em prática, pois o espaço escolar é lugar de debate, de explicitar seus interesses, tomada de decisões e sugestões, sendo que a participação favorece a autonomia da escola. Como Freire (1987) coloca que se não há a comunicação e o diálogo, não acontece o pensar autêntico, sendo a comunicação que dá sentido a vida humana.

Nessa circunstância, Andrade (2016) aborda, viver em sociedade nessa diversidade em sala de aula é essencial para a transformação do homem, ser biológico em um ser humano.

Assim, a reflexão da práxis pedagógica é o movimento realizado entre o fazer e o pensar. Freire (1996, p. 39) diz ainda que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, aqui está a necessidade de formação permanente dos professores e da conscientização do inacabamento humano. O autor nos instiga a pensar a escola do campo como lugar de aprendizagens múltiplas. É nessa certeza que torna-se um lugar de produção e de construção de conhecimento que ocorre em conjunto entre aluno/professor, aluno/aluno. Nesse percurso de diálogo, o respeito aos saberes do outro é condição fundamental para a aprendizagem. Freire (1996, p. 30) diz que:

É dever da escola não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Nessa circunstância da prática pedagógica, engloba-se a participação dos pais na escola. Sabemos da dificuldade em algumas vezes, da participação dos pais na escola. Para isso, a escola buscou abordar o projeto “Horta Escolar: vida e saúde”, processo de construção dos canteiros para a plantação das hortaliças que surgiu da iniciativa dos pais, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e da Emater. Com isso, podemos perceber que é um projeto ao qual o assunto é da realidade de todos e faz parte do contexto da comunidade escolar.

De um modo geral, a comunidade é atuante, participativa nas atividades e eventos escolares, e também interessada em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Além disso, é válido salientar que o método de avaliação utilizado pela escola é por meio de relatórios de acompanhamento. Nestes momentos da entrega dos relatórios, os pais

demonstram-se participativos e aproveitam esta oportunidade, este momento, para conversar com a professora e saber realmente como está o desenvolvimento escolar de seu filho.

É nessa perspectiva que a equipe escolar encontra-se engajada, firme e forte em seus objetivos, conquistando e aproximando aos poucos, a participação dos pais ou responsáveis no espaço escolar. Contudo, a escola é um espaço em que as relações de troca de conhecimento serão sempre válidas e, com certeza isso é prova que também acontece dentro de uma classe multisseriada. No contexto de uma única sala de aula, com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, as crianças passam a interagir uns com os outros, sendo essa troca algo que acontece de forma natural.

Na sequência, como capítulo final, será apresentado a análise da vivência desenvolvida em classes multisseriadas com as turmas de 1º e 2º anos tendo em relevância apresentar quais foram as contribuições dos jogos propostos na construção da leitura em processo de alfabetização.

4 LER, BRINCAR E APRENDER

“Ler é como chegar a uma horta e saber o que é cada planta e para que ela serve. Quem não sabe nada de “ler horta”, entra dentro dela e só vê um punhado de plantas de mato. Um monte de plantas diferentes, mas parecendo que é tudo igual. Quem não aprender a “ler” a horta, a conhecer os seus segredos, não sabe o que é cada uma, como é que se prepara cada uma, com o que é que se come [...]”
Freire (2005, p. 49)

A escola, enquanto instituição compreendida como um espaço sociocultural de desenvolvimento integral do educando e como local apropriado para dispor a leitura ao contato do aluno, pode mediar a compreensão do ato de ler. A epígrafe do capítulo, “ler a horta e conhecer os seus segredos”, nos faz pensar sobre a relevância da leitura, ou seja, quanto mais despertar no indivíduo o hábito da leitura, melhor será sua compreensão leitora.

Esta pesquisa, baseada em um estudo de caso, se desdobrou na aplicação de questionários que foram respondidos pelos pais e professoras das turmas, para conhecer um pouco da realidade do educando em relação ao brincar, e também fazer as possíveis análises de como brinca e com o quê brinca. Para um estudo inicial, exploratório, foram encaminhados dezenove questionários para serem respondidos pelos pais ou responsáveis, dos quais obtivemos retorno de dezessete. Os questionários foram elaborados com o intuito de conhecer um pouco do contexto, da realidade em que os alunos vivem, além de identificar os jogos, os brinquedos e as brincadeiras por que demonstram maior interesse e, ainda, o que mais gostam de brincar e com quem brincam.

Também foi entregue um questionário às duas professoras atuantes na turma mencionada: a professora regente e a professora da parte diversificada. Os questionários respondidos pelas professoras incluíam perguntas sobre ludicidade, se faziam uso do lúdico em sala de aula, se encontravam dificuldade em trabalhar com uma classe multisseriada e como organizavam sua prática pedagógica com duas turmas em uma mesma sala de aula.

A partir da pesquisa bibliográfica e da fundamentação teórica que sustenta a dissertação, foi realizado o estudo de caso, para observar e analisar a prática pedagógica em relação aos jogos na construção da leitura, pensando em possíveis contribuições. Através do estudo de caso, com registros no caderno de campo realizados pela pesquisadora, observamos mais a prática com os jogos propostos aos educandos, sendo aplicados pela professora titular da turma. O caderno de campo foi um meio de registrar, por meio de projeto, o

desenvolvimento do jogo que estivesse sendo proposto ao aluno, atentando para o tema trabalhado, os objetivos desejados, o desenvolvimento e a avaliação do jogo. Materiais didáticos e registros produzidos ao longo do projeto também fizeram parte do corpus empírico.

Para este estudo, em planejamento conjunto com a professora titular, foi organizado o projeto “Ser criança: o brincar e a leitura”²⁸, realizando registros no caderno de campo, tendo em vista o tema ou o conteúdo a ser trabalhado, o objetivo que se pretendia atingir com o jogo e a maneira como o jogo se desenvolve. Ainda, pude fazer uma avaliação, a partir da análise dos jogos, de como as crianças interagem e fazem parte deste. Para o estudo, consideramos os jogos em específico e suas possíveis contribuições para a construção de aprendizagem em torno da leitura.

O projeto “Ser criança: o brincar e a leitura” teve por objetivo observar a construção da leitura no processo de alfabetização, com observações e registros. O cenário da pesquisa foi em uma escola do campo, com classes multisseriadas, em turmas de 1º e 2º anos.

O desenvolvimento do estudo de caso ocorreu no período de dez dias letivos, entre os meses de outubro e novembro de 2017, apresentando às crianças um jogo por dia. A partir desses jogos foram realizados diversos registros, atentando para a construção da leitura no processo de desenvolvimento da criança. O jogo da memória e jogos silábicos enfatizaram, de modo geral, os direitos e deveres das crianças. Os jogos quebra-cabeça de palavras com palitos de picolé e jogo das colheres focaram no direito à alimentação. Já o direito de ter e cuidar dos animais foi tratado a partir dos jogos palavra secreta e trilha dos animais de estimação. Para introduzir o direito de brincar, os jogos aplicados foram bingo de palavras e loto leitura. O jogo do dominó teve por foco trabalhar o direito de ter família. E, para abordar o direito de ter escola e estudar, foi utilizado o jogo caça-palavras.

A descrição das propostas deixa perceptível, no conjunto, o entusiasmo e a vibração das crianças ao longo do projeto. A observação dos jogos foi uma experiência significativa, pois, apesar de já ter atuado em sala de aula com classe multisseriada, o olhar de quem observa, do pesquisador, é diferenciado e único.

Pensando-se em ambiente alfabetizador nos remetemos imediatamente às salas de aula. As propostas foram realizadas em diferentes espaços do ambiente escolar, sendo eles: quadra de esportes, brinquedoteca, sala de aula e área verde. O espaço que lhe foi

²⁸ O tema do projeto abordou o “direito das crianças”, pois relacionava-se com o que estava sendo trabalhado pela professora titular. O objetivo da proposta da pesquisa não é analisar a temática do projeto, mas sim o desenvolvimento, a vivência dos jogos pedagógicos e as possíveis contribuições na construção da leitura.

proporcionado também interfere na vida escolar do educando. Desse modo, Moreira (2007, p. 56) afirma que:

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente.

Durante os jogos percebi a interação com os demais colegas, a tomada de decisões perante as regras do jogo e, acima de tudo, o prazer em jogar mediado por construção e leitura de palavras. Nesse sentido, vejo os jogos e as brincadeiras como meios pedagógicos relevantes para o desenvolvimento da criança, principalmente no processo da construção da leitura. Para Vygostky (1991, p. 119):

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

A partir da citação de Vygotsky, pensamos que a prática pedagógica das professoras ocorreu intermediada por jogos e outras propostas que se interligavam ao assunto colocado no jogo. Na maioria dos dias, a atividade foi introduzida com a hora do conto, na qual as professoras faziam uma conversação sobre a história, realizando uma troca, diálogos e questionamentos sobre o assunto que seria trabalhado. Ainda, ao término de cada dia foi realizado um registro, seja do jogo ou relacionado a alguma proposta relativa à vivência.

No tópico a seguir serão abordados assuntos como: o brincar, a leitura e a aprendizagem. Além disso, será enfatizada a contextualização da vivência dos jogos pedagógicos.

4.1 SER CRIANÇA: O BRINCAR E A LEITURA

“Com a mãe, os filhos aprenderam a brincar. Ela fazia tudo ficar mais alegre. Se era longa a distância, ela brincava de contar estacas da cerca, de correr atrás da sombra, de andar no ritmo dos escravos de Jó. Brincar encurta caminho, dizia ela. Se faltavam histórias era olhando o céu que lia as personagens [...].”

Queirós (2003 p. 51)

É com a epígrafe de Queirós que faço a abertura deste tópico e proponho uma reflexão: O que é ser criança? O que é brincar? A criança aprende brincando? É possível construir a leitura brincando? Da citação acima é possível perceber a grandiosa presença da ludicidade e da aprendizagem. A ludicidade retrata fascínio por materiais e objetos que para nós podem não ter significados, mas para as crianças tudo se torna encantamento. Para retratar um pouco desse fascínio, cito Queirós (2003, p. 51), na continuidade da epígrafe citada acima.

Com anilinas para doces, a mãe coloria as águas do tanque, uma cor de cada vez e mergulhava as alvas galinhas legornes em banho colorido: azul, verde, amarelo, vermelho, roxo. Em pouco tempo o quintal, como por milagre, era pátio de castelo, povoado de aves... agora raras, desenhadas em livro de fadas. Ficava tudo encantamento.

Nessa perspectiva, o brincar na vida da criança favorece a construção de novas descobertas, desenvolve, enriquece sua personalidade, suas experiências, conhecimentos e revela-se como importante intervenção pedagógica que propicia ao professor a condição de mediador e estimulador da aprendizagem.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil, e através deles é possível que a criança se desenvolva, conheça e interaja com o mundo ao seu redor. Assim podemos indagar: de que as crianças brincam hoje? Como e com quem brincam? Remetendo à questão anterior, mencionada no questionário, as respostas advindas dos pais foram: gostam de brincar com os amigos e membros da família, seja de boneca, ursos de pelúcia, bicicleta, pega-pega ou esconde-esconde.

Analisando os questionários, pude perceber que a família também possui a interação no brincar com a criança. Uma das respostas dos pais permite perceber essa interação: “Brinca de professora e aluna com a mãe e brinca com o pai de esconde-esconde” (QUESTIONÁRIO 15, 2017).

Em outro questionário a mãe relata: “Minha filha gosta de brincar com as amigas de boneca, escolinha, pular corda e correr” (QUESTIONÁRIO 16, 2017).

Nos questionários também foi possível verificar que muitas crianças brincam sozinhas, pois têm contato direto com outras crianças somente na escola. Trago outra fala que me chamou a atenção, na qual a mãe respondeu:

Minha filha gosta muito de brincar com crianças, mas na maioria das vezes brinca sozinha. Só na escola tem mais brincadeiras com outras crianças. Em casa brinca com suas bonecas, seus bichinhos, imagina eles e conversa e se diverte com suas massas de modelar. É muito inteligente e criativa, gosta de desenhar, trocar e destocar suas bonecas, adora contar histórias e conversar. Assiste seus vídeos de bichinhos e joguinhos na internet e depois inventa e imagina as cenas dos vídeos animados (QUESTIONÁRIO, 1, 2017).

Percebe-se, então, que existe presença de jogos eletrônicos mesmo em áreas rurais, embora em menor proporção. Porém, exploram muito mais o meio em que vivem do que as crianças moradoras do meio urbano²⁹. Na área rural as crianças têm espaços maiores para brincar, e, conforme as crianças relataram, brincam muito de bicicleta, boneca, carrinho, esconde-esconde. Do ponto de vista das autoras Craidy e Kaecher (2001, p. 103), “estão sendo incorporados aos jogos infantis os brinquedos eletrônicos como videogames, carros com controle remoto, minigames [...], eles fazem parte das novas tecnologias do brincar”.

Através do brincar a criança aprende, experimenta o mundo, possibilidades, relações sociais, elabora sua autonomia de ação e expressa seus sentimentos. Assim, o brinquedo passa a ser a linguagem da criança. É nessa perspectiva que Antonio aprendeu a fazer bandeira.

[...] Foi assim, brincando, que ela ensinou os meninos a fazer e a comer a Bandeira Nacional, quando faltava carne. Ela servia os pratos com chuchu verdinho – afogado com água da mina – arroz e mais ovo frito, enquanto recomendava: está no prato o verde das montanhas. Se misturar o arroz e a gema, vira ouro. O prato é esmaltado de azul. Está tudo pronto. Assim, Antonio aprendeu a fazer bandeira (QUEIRÓS (2003 p. 51).

A ludicidade compreende a atividade lúdica na infância como fator indispensável ao desenvolvimento integral da criança. Ainda em relação à ludicidade, foi proposta às professoras uma questão que indagava se consideram o lúdico importante para o desenvolvimento da criança. Então, a professora A respondeu positivamente, afirmando que:

O brincar está diretamente associado à educação das crianças. No brincar as crianças adquirem muitas habilidades, aprimorando suas formas de elaboração, enfrentamento, comunicação, solução de problemas, domínio da angústia, controle de impulsos, socialização entre outros (QUESTIONÁRIO PROFESSORA A, 2017).

Também sobre o lúdico a professora B responde que:

O lúdico é fundamental, onde a aprendizagem e o desenvolvimento precisam de momentos lúdicos para se concretizarem. Através do jogo há inúmeras contribuições às funções cerebrais comprovadas por estudos. É nítido nos alunos o quanto a ferramenta lúdica auxilia no seu envolvimento e responsabilidade, delineando sua vontade de aprender (QUESTIONÁRIO PROFESSORA B, 2017).

Em relação à prática pedagógica, como já mencionado, a professora A retrata que é rodeada de desafios, sendo a alfabetização uma fase muito importante para o desenvolvimento

²⁹ As culturas infantis vivenciadas entre o rural, o urbano, as periferias, produzem distintos modos de ser, de conviver, em especial pela oportunidade de brincar e usufruir dos espaços do entorno. As crianças que frequentam a classe multisseriada em que se desenvolveu este estudo como contextualizado no capítulo 3 desfrutaram de espaços amplos, moram em casas e o brincar livre faz parte do cotidiano.

do aluno e base para os conhecimentos futuros. Coloca ainda que às vezes falta o apoio e o acompanhamento por parte dos pais.

Já a professora B afirma que não encontra maiores dificuldades em sua prática pedagógica diária, pois tem materiais necessários para aplicar em suas aulas. Acrescenta que às vezes é preciso alterar alguma proposta, mas também declara que oportuniza novos aprendizados em ambos os sentidos.

As professoras também afirmam que utilizam os jogos em sua prática pedagógica, procurando até construir com os próprios educandos. A professora A busca também, sempre que possível, utilizar o jogo para introduzir ou fixar algum conteúdo. Nesse sentido, a professora A afirma que:

O brincar é uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem, sendo fundamental para o desenvolvimento na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados, estimulando sua capacidade de respeitar regras que valerão não só para a brincadeira, mas para a vida (QUESTIONÁRIO PROFESSORA A, 2017).

Diante do exposto, foi possível conhecer, através dos questionários, um pouco mais sobre a realidade do aluno, em seus hábitos de brincar com jogos, brinquedos e brincadeiras, e sobre a prática pedagógica das professoras em sua vivência diária em classe multisseriada. Ficou evidenciado que os jogos pelos quais mais demonstram interesse são: resta um, videogame, jogo da memória e dominó. Os brinquedos que mais se destacaram foram: bicicleta, balanço, bichos de pelúcia, animais de plástico, boneca e carrinho. Além dos jogos e brinquedos, as brincadeiras também ganham destaque, sendo elas: pega-pega, esconde-esconde, pular corda, amarelinha e morto vivo; diversas brincadeiras tradicionais.

Desse modo, nesse cenário escolar, na área rural, as crianças brincam muito. Os jogos eletrônicos também estão presentes, mas em baixa escala, sendo que somente 5% das crianças jogam. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do universo infantil, e através deles é possível à criança desenvolver, conhecer e interagir com o mundo ao seu redor. Segundo Kishimoto (1993, p. 45):

Brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Desde muito cedo as crianças se comunicam por gestos, sons e mais tarde a imaginação. Podemos dizer que brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária para sua formação.

A ludicidade, como parte fundamental da infância, torna-se uma maneira eficiente de unir uma atividade agradável e motivadora com o conteúdo educacional que o educador pretende transmitir. Os jogos possibilitaram uma grande relação das práticas da escrita e da

leitura, acima de tudo na linguagem, considerada como elemento mediador nas relações sociais. Poderemos conhecer detalhadamente esse percurso da empiria e da vivência dos jogos pedagógicos no tópico seguinte.

4.2 OS JOGOS PEDAGÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA

“Cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressam por meio da linguagem.”

Kishimoto (1996, p. 17)

Diante da epígrafe, no contexto social de escola do campo, com classe multisseriada, em turmas de 1º e 2º anos, foi possível conhecer um pouco mais sobre a realidade da sala e a prática pedagógica nela desenvolvida. A educadora contava com o apoio de uma monitora, para auxiliar, em especial, duas crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A rotina diária divide-se em: oração, registro do dia no caderno, ajudante do dia, cartaz do tempo, chamada (em um cartaz exposto na sala com fichas dos nomes dos alunos, sendo que cada educando faz a leitura da ficha do nome e diz se a criança se faz presente ou não) e a leitura deleite³⁰, realizada pelo ajudante do dia.

Tendo por elementos basilares os jogos e brincadeiras como contribuintes para o processo de alfabetização e letramento, buscamos durante o período de estudo de caso observar as atividades lúdicas, em especial, os jogos pedagógicos na construção da leitura, no acesso ao mundo letrado, bem como, na aquisição do código da língua escrita. Soares (2004) refere-se ao letramento por meio da participação das crianças em experiências variadas com a leitura e a escrita.

Segundo Leontiev (1988), os jogos, principalmente os que envolvem regras, contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois:

“[...] traços extremamente importantes de personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, mesmo quando um estímulo direto a impele a fazer algo muito diferente. [...] Dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1988, p. 138-139).

³⁰ A leitura deleite é o ler por prazer. É uma maneira de a criança estar em contato com diferentes gêneros textuais, sem ter relação com a temática do dia. O PNAIC propõe a leitura deleite como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente (LOVATO; MACIEL, 2016).

Desse modo, o jogo é um meio de proporcionar, na escola, um ambiente prazeroso, motivador, planejado, e acima de tudo, de aprendizagem. O brincar é algo importante, essencial para a vida da criança. O lúdico usado como um recurso que propicia um ensinar de forma simples e divertida, principalmente no processo de alfabetização ajuda a construir novas descobertas. Para Freire (1996, p. 15), “alfabetizar é adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento, com uma visão crítica da realidade, valorizando sempre o lúdico, assim educadores devem buscar meios de promover essa construção”.

Os jogos da vivência foram realizados em variados espaços do ambiente escolar: sala de aula, área verde, brinquedoteca e quadra esportiva. Dentre os dez jogos realizados, os seguintes jogos foram realizados em grupos e serão apresentados na sequência: dados silábicos, trilha dos animais de estimação, palavra secreta, caça-palavras, jogo da memória, loto leitura e dominó.

Os jogos em grupo favorecem o trabalho em conjunto, o respeito à individualidade e o desenvolvimento da habilidade social das crianças, a diferenciação de hipóteses, o pensamento crítico. As crianças participavam, interagiam e expressavam seus sentimentos e ideias e, assim, contribuindo com Friedmann (1996, p. 74) “os jogos em grupo dão inúmeras chances para se elaborarem regras, ver seus efeitos, modificando-os e comparando para ver o que acontece”. Ao apresentar o jogo a professora explicava as regras e orientava as crianças nos grupos. Quanto ao jogo dirigido, o educador “[...] deve ser claro e breve na hora de explicar as regras do jogo proposto”. (Friedmann, 1996, p. 75). Durante os jogos percebi a interação com os demais colegas, a tomada de decisões perante as regras do jogo e acima de tudo, o prazer em jogar mediado por construção e leitura de palavras. Nesse sentido, vejo não só os jogos, as brincadeiras, como meios pedagógicos alternativos de extrema importância para o desenvolvimento da criança, principalmente no processo da construção da leitura.

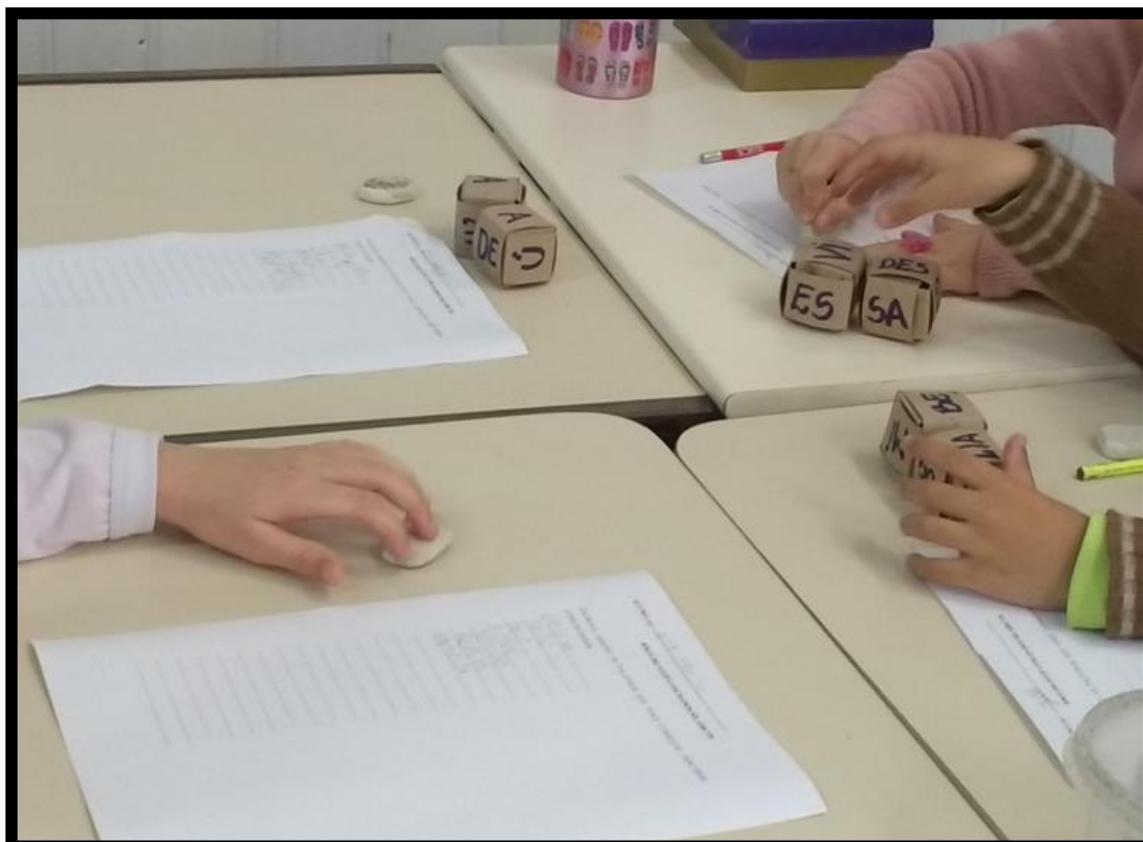
Para início de proposta, introduziu-se os direitos e deveres das crianças. A professora mostrou a capa do livro ao qual iria fazer uma hora do conto, intitulada como “Vida de criança”, fazendo alguns questionamentos iniciais: “O que vamos encontrar dentro desse livro”? Respostas dos alunos: “crianças”; “doces”; “brinquedos”. Após, realizou a hora do conto, intermediando a leitura da história com a realidade das crianças, conversando sobre a relação de trabalhar e ajudar, também mencionando os direitos e deveres das crianças.

Na leitura, os alunos prestavam atenção e interagiam com o que eram questionados pela professora. Desta forma Craidy (1998, p. 43) diz que: “[...] mesmo a visualização destes elementos através de livros, de figuras [...] geralmente despertam e captam a atenção e o interesse das crianças”. Sabemos que contar uma história, não é somente abrir o livro e ler, e

sim, é necessário envolver a criança na história que está sendo contada, fazendo com que a criança viva aquele momento, fantasie e imagine os personagens.

Dando continuidade as propostas, a professora apresentou o jogo “Dados silábicos”, sendo este realizado em grupos. O jogo de dados silábicos tem por objetivo trabalhar a formação de palavras, estimulando a criatividade, e principalmente o processo de leitura e escrita. Ao formar a palavra, as crianças realizavam a escrita da mesma na folha. Exemplificando, a aluna D, da turma do 1º ano, apresentou dificuldade em fazer a junção das sílabas para assim formar a palavra e os colegas do grupo a ajudavam, soletrando as letras para a escrita da palavra. Esta criança demonstrou muita dificuldade na leitura, em algumas palavras fazia a junção silábica em partes, mas não conseguia relacionar no todo. A criança R, do 2º ano, realizava a leitura das palavras em voz alta, fluente e com uma entonação de voz clara redigindo-as na folha em letra cursiva, com um traçado legível. (CADERNO DE CAMPO, 2017).

Figura 27 - Crianças jogando “Dados silábicos”



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

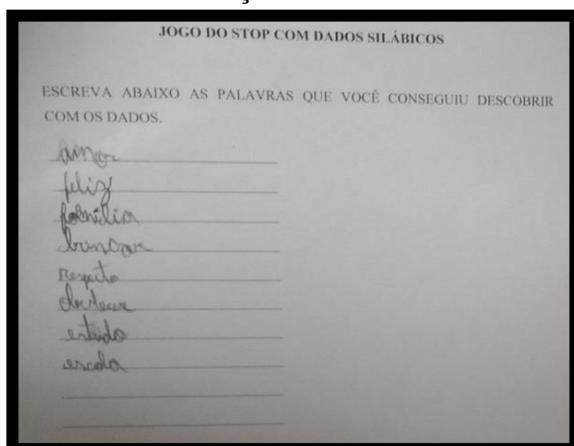
Dentre as regras do jogo teriam que encontrar somente palavras referentes a direitos e deveres e anotá-las na folha de registro. Foi perceptível algumas dificuldades, e necessária a intervenção da professora, que questionou: “Com esta sílaba “ES” que palavra podemos formar”? Respostas: escola; estudo. Professora: Então vamos encontrar as sílabas para formar a palavra. Depois do ES, qual a próxima sílaba?” Desse modo, as crianças foram fazendo esta junção, e aos poucos foram tornando-se independentes, conseguindo formar muitas palavras (CADERNO DE CAMPO, 2017).

Percebi inicialmente, que em meio a vários dados com diversas sílabas as crianças não conseguiam dar o ponto de partida sozinhas, ou seja, as crianças foram explorando os dados, girando-os, mas sem o propósito de fazer a junção das sílabas e encontrar as palavras, por isso foi necessário a mediação da professora. Ainda, como a regra era encontrar palavras relacionadas aos direitos e deveres, sem palavras prontas, a dificuldade foi ainda maior, até por encontrar variados números de sílabas, de dissílaba a polissílaba.

A professora os incentivava constantemente. “Vamos lá grupo, vocês conseguem!” Professora: “Vamos lembrar os direitos e deveres, por exemplo, vocês estão aonde agora?”, e uma criança respondeu: “na escola”. “Então, temos o direito de ter escola?” “Sim, temos.” “Vamos lá procurar as sílabas desta palavra!” - “Vejam se esta palavra se encontra nos dados de vocês”.

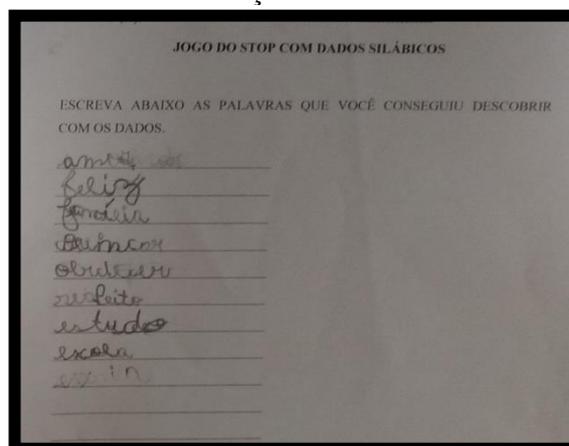
A leitura das sílabas separadas tornou-se um desafio para as crianças, pois além de diversificadas sílabas e dados, as crianças tinham que formar palavras relativas aos direitos e deveres. Em muitos momentos, por exemplo, na sílaba “fa”, algumas crianças automaticamente diziam espontaneamente “faca” e tentavam procurar a outra sílaba, mas quando lembrados da regra do jogo, procuravam retomar e pensar qual direito ou dever que poderia ter esta sílaba. Nesta perspectiva, as crianças persistiam, giravam os dados inúmeras vezes, e assim, foram encontrando várias palavras relacionadas aos direitos e deveres. Para representar alguns registros das palavras, podemos visualizar nas figuras 27 e 28.

Figura 28 - Registro do jogo -
criança I - 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Figura 29 - Registro do jogo -
criança 0 - 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

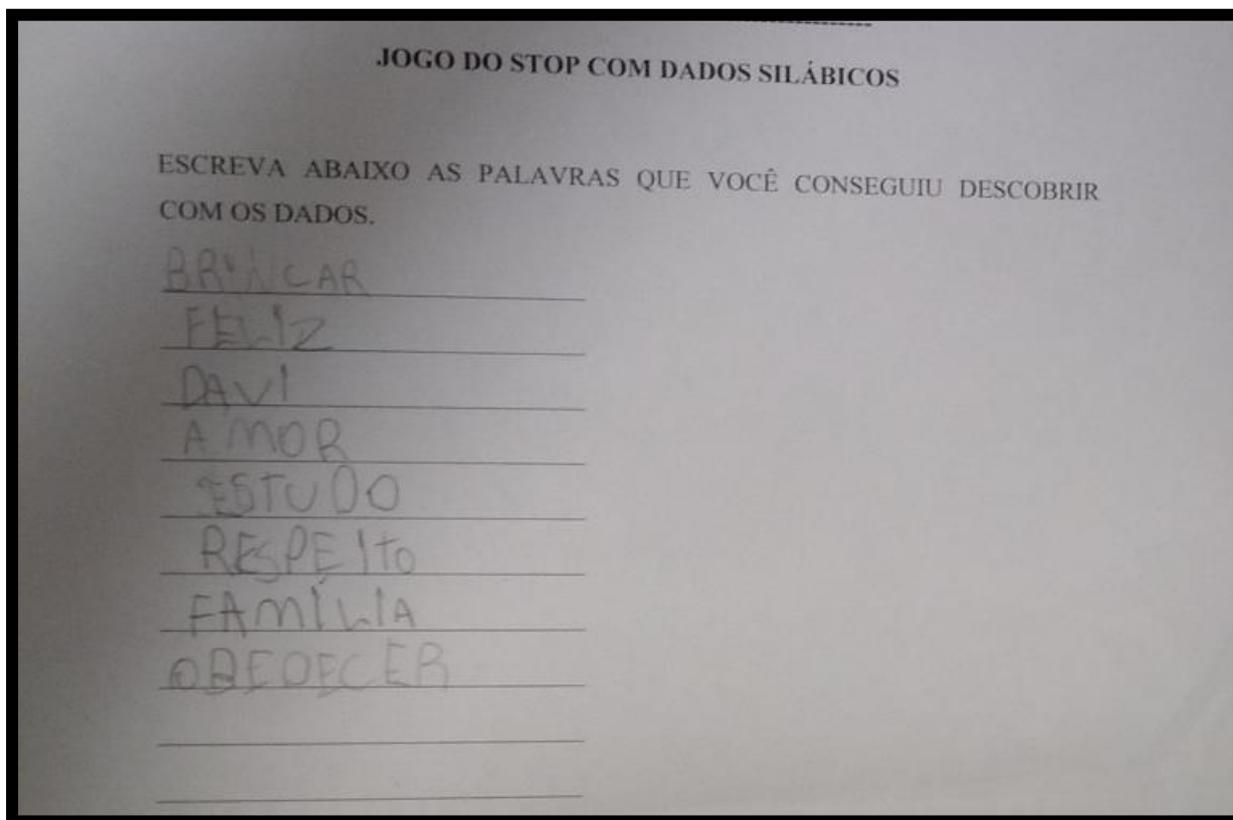
Foi possível perceber ritmos diversos tanto na leitura quanto na escrita. Leituras diferenciadas, algumas com maior fluência, outras com mais calma fazendo a junção silábica. Na escrita das palavras, muitos registraram com letra cursiva, apresentando uma letra bem desenhada e um traçado legível, sinalizando domínio no processo de escrita.

Cada criança possui o seu ritmo de aprendizagem. Considerando a heterogeneidade da turma, com classe multisseriada, ritmos diferenciados são encontrados. Na leitura das palavras, percebi que muitas crianças fizeram a leitura direta em voz alta, outras sussurraram baixinho juntando as sílabas e após em voz alta falaram a palavra. Conforme Perrenoud (2001, p. 49):

[...] todos os professores sabem, por experiência própria, que as crianças são diferentes, que não têm os mesmos interesses, que não aprendem no mesmo ritmo, que não recebem do meio do qual provêm o mesmo capital linguístico e cultural, que na mesma idade não tem o mesmo nível de desenvolvimento intelectual [...].

Em meio à diversidade da turma, respeitando a individualidade e o ritmo de cada um, nesse jogo foi possível perceber as diferentes formas de leitura, seja em voz alta, silenciosa, leituras fluentes e claras; leituras por junções silábicas, bem como, as variadas maneiras de escrita: cursiva, caixa alta; escritas legíveis outras por optarem escrever em cursivo demonstraram certa dificuldade na leitura das mesmas.

Figura 30 - Registro do jogo “Dados silábicos” – criança A – 1º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

A partir da figura 30, podemos visualizar a escrita em caixa alta da criança A, apresentado traçado legível, constando as palavras encontradas. Dentre as palavras, é possível analisar que uma delas é nome próprio, ou seja, não faz parte dos direitos e deveres. Ao realizar a leitura das palavras, como todos os que liam eram indagados pela professora se eram direitos e deveres, a criança percebeu que a palavra “Davi” era nome de pessoa, apagando da lista.

Em alguns registros das palavras, percebeu-se algumas trocas de letras. No processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita as crianças cometem “erros”. Nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento construtivo no processo de aprendizagem.

Como proposta final desta tarde, a professora entregou para os grupos um pedaço de papel pardo, desafiando-os a representar por meio de desenho alguns deveres e direitos das crianças. Ao receber o papel, a criança B questionou: “Olha que papel diferente!”. A professora indagou: Porque você acha ele diferente? A criança respondeu: Porque ele tem alguns detalhes (CADERNO DE CAMPO, 2017).

Fazendo uma análise desta fala, é interessante perceber que um simples papel com um recorte diferente tem chamado a atenção das crianças, mas esse recorte não foi proposital, tinha o objetivo de formar um quebra cabeça com as outras partes dos demais grupos. Cada grupo realizou as suas ilustrações, trabalharam em grupo e foram criativos. Em seguida, cada grupo apresentou aos colegas explicando os direitos e deveres que ilustraram. Dentre eles apresentaram o direito de ter família, de ser amado, de brincar e de ter moradia.

Nesse contexto social, o trabalho com a leitura vai além de atitudes simplistas de interpretação e memorização, para Freire (2011, p. 13) “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo em nossa prática consciente”.

Assim, o ato da leitura na formação do sujeito deve ser permeada por textos significativos dos quais extrairá mecanismos para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Na figura 31 segue a ilustração da proposta realizada pelas crianças.

Figura 31 - Ilustração sobre o direito de ter família



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

A partir da realização deste jogo possível observar as variadas tentativas de leitura de palavras, o constante incentivo da professora e a vontade da descoberta de novas palavras. As crianças estavam à frente de vários dados com múltiplas sílabas e com o desafio de palavras a serem formadas, inclusive conseguiram formar algumas palavras que não tinham relação com os direitos e deveres. Isto nos mostra que jogando a criança experimenta, inventa, descobre, forma e transforma³¹, e, acima de tudo, aprende.

No brincar foi possível analisar, que as crianças construíram e reconstruíram sua compreensão de mundo; ampliaram suas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais presentes nos jogos.

Fazendo uma análise sobre o brincar e relacionando com a vivência, retomo as palavras de Fortuna (2003) que brincar é uma atividade fascinante. Em meio a uma aula lúdica, ou seja, a partir do que foi observado no decorrer dos jogos, desafia ambos, professores e alunos, que os faz desejar saber, que os faz sentir prazer (Fortuna, 2000).

Na sequência da vivência, para introduzir o assunto sobre o direito de ter animais de estimação, a professora introduziu com uma hora do conto a partir da história “Os animais do mundinho”, da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen. A autora apresenta os animais da terra e da água, contando um pouco sobre suas diferenças e modo de viver. Nessa perspectiva a professora retomou com as crianças os animais aquáticos, terrestres, répteis, mamíferos e anfíbios, sendo que as crianças foram citando diversos animais de acordo com cada grupo. Após a história, a professora proporcionou espaço para cada educando falar qual era seu animal de estimação e descrevê-lo.

Neste momento de socialização é válido destacar o respeito ao saber do educando e a problematização da realidade, como pontos de partida de um processo educativo que permite ao educando, como diz Freire (1987, p. 16) "participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história".

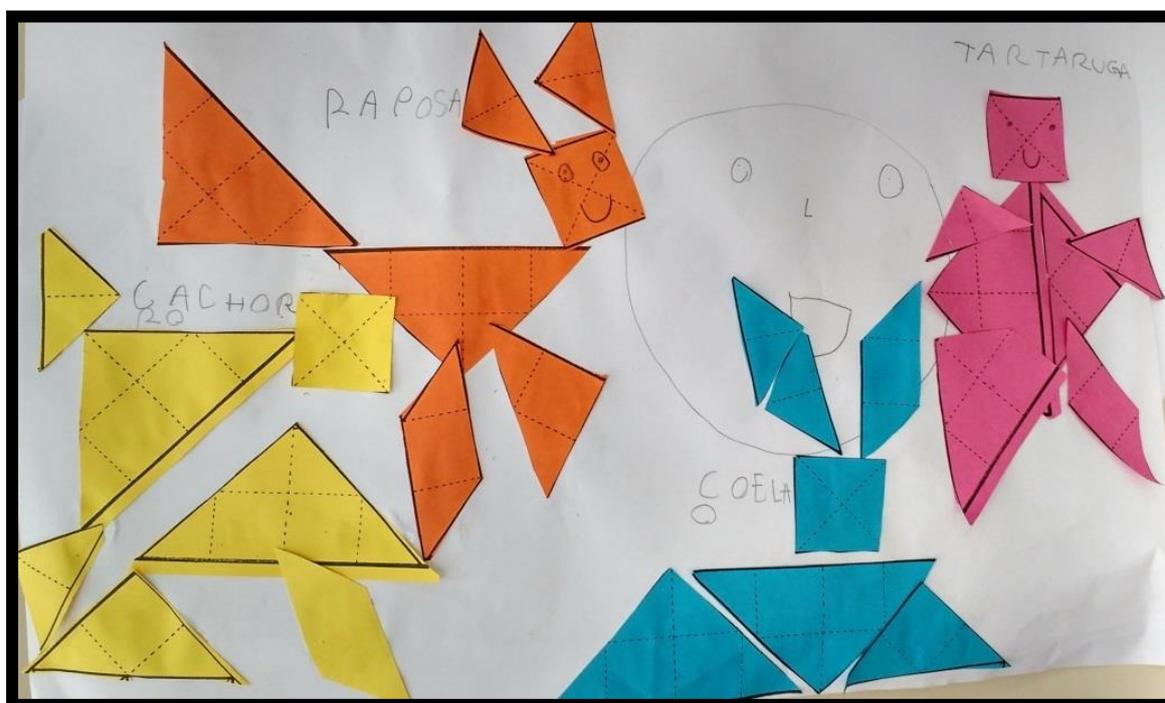
A partir da anotação realizada em caderno de campo, a estimativa é que a maioria das crianças possuem como animal de estimação: cachorro, gato, passarinho e cavalo. Dentre as falas das crianças, destaco algumas: “Meu cachorro é muito fofinho!”; “O meu animal se

³¹ Utilizei esta expressão por acreditar que ao jogar a criança pode transformar, ou seja, pode construir novos significados, além de reproduzir as suas vivências significando e transformando o real.

chama Lilo, é um passarinho!"; “Tenho vários: cachorro, porco, vaca e uma cobra que é do meu irmão!”.

A história que tem sido contada é ilustrada com recortes, colagens e cores. Os animais são ilustrados com Tangram, quebra-cabeça chinês que diverte e desenvolve o raciocínio lógico. Como registro, a professora entregou para cada criança uma folha A3, que desenharam o mundinho e ao redor dele montaram e colaram quatro animais com as peças de Tangram de papel entregues pela docente.

Figura 32 - Animais de Tangram: raposa, tartaruga, cachorro e coelho. Atividade da criança D, 1º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

O jogo do Tangram, como material lúdico, exercita a memória, a habilidade motora e instiga o talento artístico. Como visto nas figuras 32 e 33, podemos perceber a organização das peças de ambas as crianças e o quão desafiador foi até a realização das devidas montagens. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), citados pelo MEC (1998, p. 46):

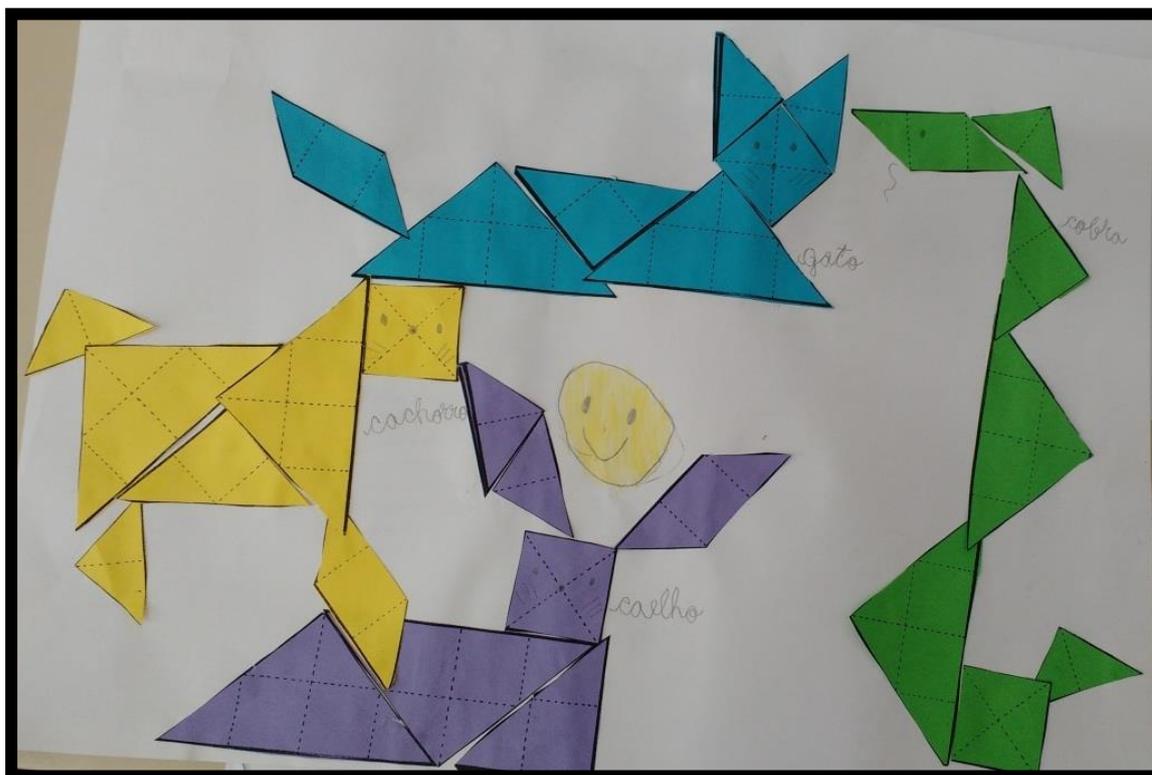
Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções, além de possibilitar a construção de uma atitude positiva perante os erros, [...] sem deixar marcas negativas.

O material concreto favorece a imaginação da criança, e o Tangram tem despertado o interesse e a atenção dos discentes, compreendendo que todas as figuras deveriam conter sete partes. Assim, como coloca Lorenzato (2008, p. 20-21):

A construção do material didático, muitas vezes, é uma oportunidade de aprendizagem. Em sala de aula, é preciso oferecer inúmeras e adequadas oportunidades para que as crianças experimentem, observem, criem, reflitam e verbalizem. As atividades devem ser escolhidas considerando não somente o interesse das crianças, mas também suas necessidades e o estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram. O professor deve observar atentamente seus alunos, ora com a intenção de verificar se é preciso intervir, no sentido de orientar, ora com a intenção de avaliar seus progressos. As intervenções nunca devem significar uma censura ou crítica às más respostas, mas ser construtivas, [...]. Um outro procedimento muito rico pedagogicamente é a realização coletiva das atividades, pois, além de oferecer a socialização das crianças, o conflito sociocognitivo propicia ao professor uma fonte preciosa de informações a respeito do que as crianças conhecem, como e o que estão aprendendo, como pensam e como estão evoluindo.

O Tangram, como recurso didático, estimula o espírito de investigação, o interesse, a criatividade, a curiosidade e o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Poderemos visualizar alguns animais elaborados com as peças do Tangram na figura 33.

Figura 33 - Animais: Gato, cachorro, coelho, cobra. Atividade da criança N, 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

A partir da análise desta proposta, foi possível perceber a grandiosidade do desafio proposto. Muitas tentativas foram necessárias até se concretizar os quatro animais com sete peças cada. Uma das falas que tem chamado a atenção: “Profe! Será que parece mesmo um cachorro?” A dúvida desta criança perante o seu desenho, era devido suas peças estarem dispersas uma das outras, dentre os espaços, não dando forma de cachorro. Foi uma atividade significativa. Algumas crianças apresentaram dificuldade e outras demonstraram destreza e fácil compreensão em elaborar os seus animais.

Ao término da atividade, a professora introduziu o jogo “Trilha dos animais de estimação”, realizando o seguinte questionamento: Porque é importante ter um animal de estimação? O aluno Q, com maior satisfação responde: “Porque nos deixa feliz”.

Assim, com este tema trabalhado em aula pode-se vivenciar um pouco da contribuição de um animal de estimação e o vínculo com a criança. Esta proposta oportunizou leituras orais a partir dos desenhos construídos, além de leitura de imagem e leitura da realidade. Na apresentação da atividade, a leitura de cada criança foi apresentar o que montaram e algumas, de forma espontânea falaram um pouco do animal, usando adjetivos como “fofinho, lindo, querido, esperto” e também falaram como ele se chamava. Nessa ideia sobre a leitura do mundo, Freire (1992, p. 11-12) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão de texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

No contexto de apresentar o animal de estimação, percebi que houve percepções diferentes, trocas e relações sobre o animal, participação dinâmica das crianças entre oralidade (apresentação dos animais) e realidade.

Para o jogo, a professora dividiu cinco grupos e explicou as regras. Antes de iniciar o jogo, algumas falas das crianças ao qual registrei no caderno de campo: “Uau! Vai ser um jogão!”; “Que jogo legal!”. As crianças estavam entusiasmadas para começar a jogar. No percurso do jogo muita agitação e a expectativa de quem iria ganhar. O objetivo do jogo era encontrar e ler a ficha do animal de acordo com a quantidade do dado, fazendo a associação das palavras. Em grande parte, o segundo ano conseguiu com muita facilidade ler as palavras indicadas nas fichas, sendo que algumas crianças do 1º ano necessitaram de auxílio na junção das sílabas até conseguir formar a denominada palavra (CADERNO DE CAMPO, 2017).

As crianças realmente mergulharam no jogo, realizavam som dos animais da ficha ao qual liam. Em um registro de gravação, percebeu-se a seguinte fala da professora: “Vou deixá-los mais um tempo brincando, pois eles estão amando o jogo!”, ou seja, as crianças estavam em interação, integradas ao jogo em equipe.

Vale destacar a importância de as crianças trabalharem em grupos, o que possibilita a troca de ideias, o conflito de hipóteses, sendo necessário para que ocorra o avanço na aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 07):

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador, aprendemos a ler, construindo novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses na interação com as hipóteses do outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem. Função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento.

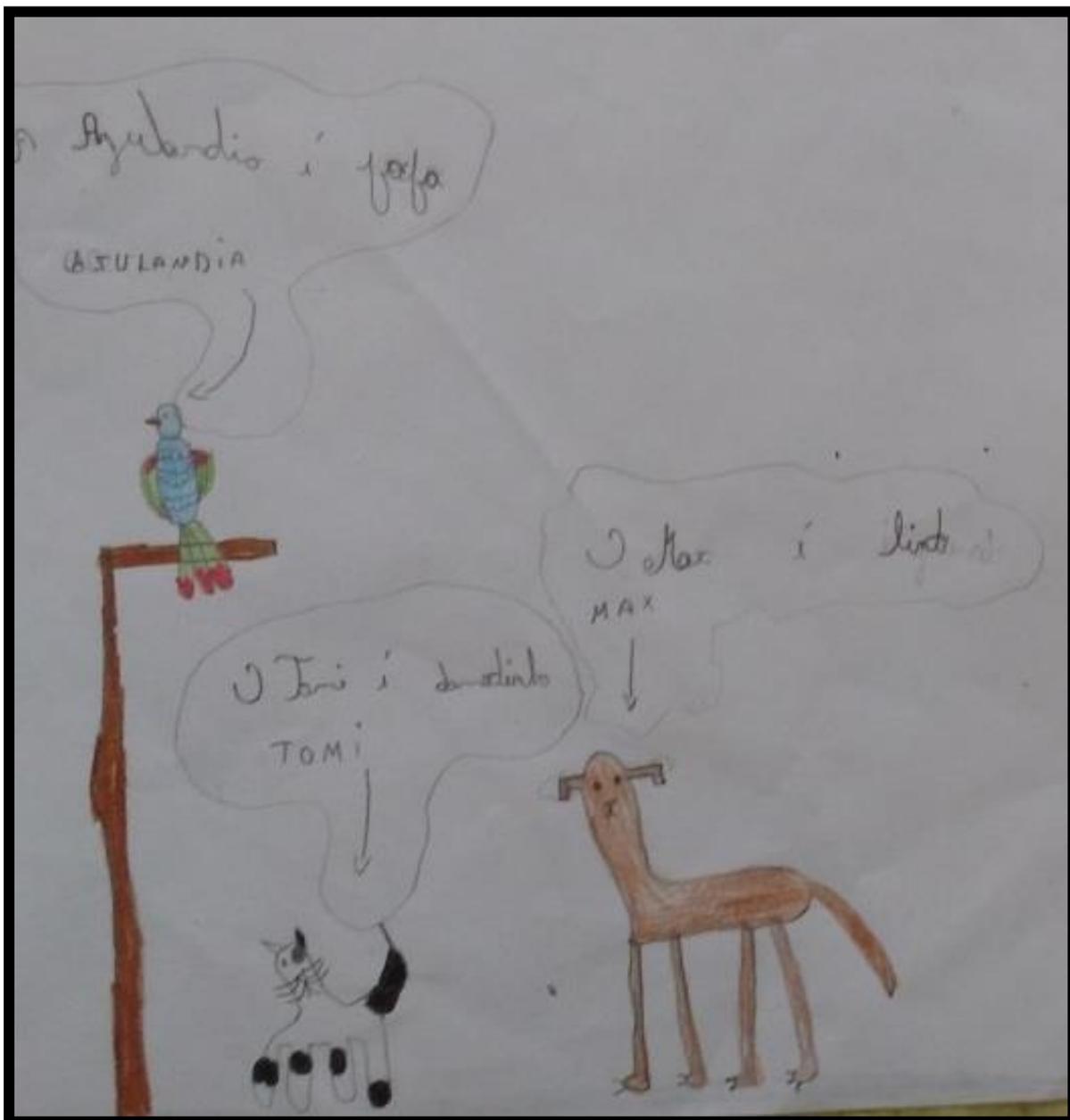
Na interação estabelecida, houve constantes trocas entre os integrantes dos grupos que construíram o conhecimento pelo diálogo, superando obstáculos. No contexto de alfabetização e ludicidade, se configura uma prática inovadora, assim como Fortuna (2003, p. 19) coloca: “enquanto joga o aluno desenvolve a iniciativa, a atenção, a imaginação, o raciocínio, a memória, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo em uma atividade”. No momento dos jogos, percebia-se o entusiasmo da professora em meio à percepção da motivação e interação das crianças, assim como a reação de prazer, de socialização e a troca de saberes entre os próprios alunos.

Nessa circunstância de grupos, os jogos são importantes no processo educativo, já que a vivência lúdica nos permite desenvolver habilidades sejam elas de ordem física, intelectual, social e emocional, além de se tornar um ambiente aconchegante e prazeroso. O brincar está interligado com as relações sociais. Na relação com o outro as crianças adquirem e constroem novos conhecimentos. Aprender brincando é prazeroso, e isso as crianças mostraram no desenvolvimento das aulas.

A partir do jogo, ocorreu o registro em que a professora entregou para cada criança uma folha contendo o seguinte enunciado: Desenhe seu animal/seus animais de estimação e escreva seus respectivos nomes. Foi impressionante a imaginação e o desempenho da atividade. Muitas crianças além de fazer o desenho e escrever o nome do animal, fizeram frases e até simples diálogos.

A atividade da figura 34 foi realizada pela aluna M, do 2º ano, com as seguintes escritas: “- A Azulândia é fofa! – O Tomi é danadinho! – O Max é lindo!” Colocou em poucas palavras, descrevendo uma qualidade de cada animal de estimação.

Figura 34 - Representação dos animais de estimação. Atividade da criança M – 2º ano

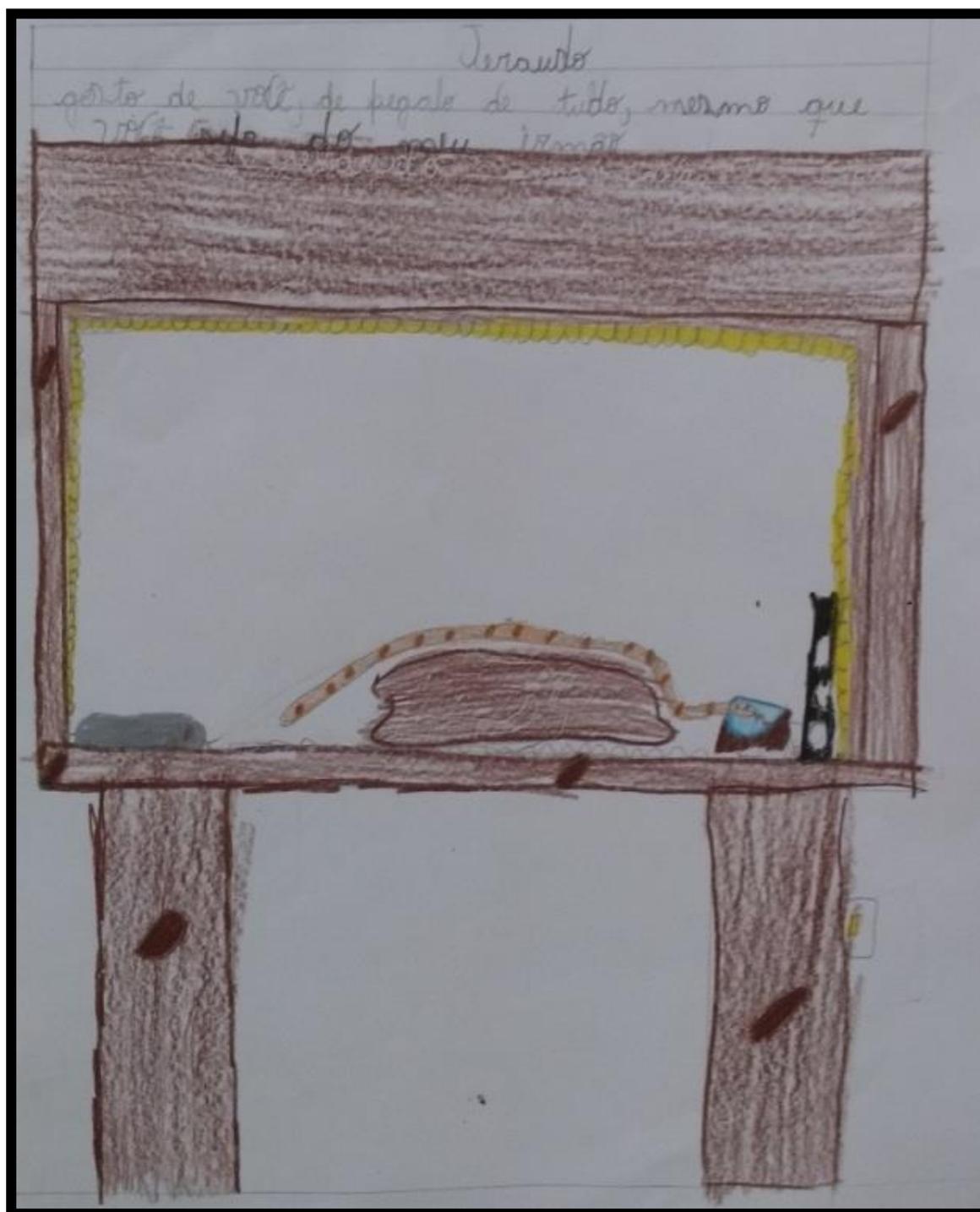


Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Fazendo uma análise da escrita da figura 33, a criança M, do 2º ano, já possui uma escrita bem legível, fazendo uso adequado das letras maiúsculas, destacando em letra de forma o nome do animal como meio para indicar a figura.

Outra atividade que me chamou a atenção foi o registro da criança R, do 2º ano, que desenhou o animal de estimação de seu irmão: uma cobra. Segue a transcrição da escrita: “Teraudo: gosto de você, de pegá-lo, de tudo, mesmo que você seja do meu irmão”.

Figura 35 - Animal de estimação do irmão. Atividade da criança R, 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

O sentimento expresso pelas crianças mesmo quando o animal de estimação não é seu, o cuidado e a ajuda dispensados são relevantes para pensarmos a sociabilidade e as diferentes construções com o meio social. A afetividade, relação entre a criança e o animal é demonstrado no ato da oralidade da criança. Relatou que gosta muito do animal, assim como consta escrito na imagem 35.

Nas atividades propostas, as crianças relacionaram muito do seu mundo vivido, ou seja, da sua realidade. Isso é maravilhoso, espetacular! As professoras valorizam e respeitam os assuntos trazidos em sala de aula, questionando e procurando conhecer um pouco mais da realidade do educando.

Na aula seguinte, a professora da parte diversificada, introduziu o direito de ter e cuidar dos animais. Assim, iniciou com a seguinte proposta: entregou alguns animais de papel e uma folha com paisagem de sítio. Após, colocou a música “Sítio do Seu Lobato”, conforme a escuta do animal teriam que pintar e colar no sítio. Em seguida a professora introduziu o jogo “Palavra secreta”. As crianças estavam submersas de letras móveis com o objetivo de colocar em cada quadrado da ficha a letra inicial da figura correspondente, formando assim o nome de um animal.

Com as letras puderam explorar e criar inúmeras palavras, inclusive o seu nome. Algumas falas (CADERNO DE CAMPO, 2017):

- Olha! Escrevi meu nome. (Criança F, 1ºano)
- Escrevi meu nome todo colorido! (Criança C, 1º ano)
- Eu formei a palavra do animal que tenho em casa. (Criança L, 2º ano)

A partir das falas das crianças, é possível fazer uma análise totalmente lúdica, a arte de criar palavras, a alegria contagiante em escrever seu nome.

Figura 36 - Crianças jogando “Palavra secreta”



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

O espaço oferecido para o jogo foi na quadra de esportes. Ambiente favorável para a melhor visualização e disposição das letras móveis.

Observando os grupos, a criança E disse à professora que terminou de montar a sua palavra, lendo a palavra “Coelao”. A professora questionou: Existe um animal chamado Coelao? O colega do grupo espontaneamente falou: No lugar do A é a letra “h” de helicóptero, não é avião. Então a criança trocou a letra A pela letra H, formando a palavra coelho. A confrontação de hipóteses e a interação permitem a construção de aprendizagens. Dentre os níveis de escrita³², a criança encontra-se no nível alfabético, fazendo algumas trocas de letras como podemos observar no exemplo citado.

Após o recreio, a professora direcionou as crianças para a quadra de esportes para realizar a brincadeira “Alerta dos animais”. Ao início da brincadeira a professora falou um nome de animal para cada criança, escolhendo uma criança para iniciar a brincadeira e chamar o nome de um animal. Esta, por sua vez, deve correr para pegar a bola, enquanto os outros participantes correm pelo espaço. Ao pegar a bola o jogador deve gritar: “Alerta”. Nesta

³² O intuito da pesquisa não é analisar os níveis da escrita, mas perceber em qual nível a criança se encontra a partir da palavra exemplificada.

hora, todos os jogadores param no lugar onde estão. O jogador com a bola pode dar três saltos e tentar ‘queimar’ alguma outra criança.

Apesar de ser uma brincadeira tradicional, as crianças gostam. Os educandos divertiram-se! Foi possível perceber a empolgação das crianças, tanto que quando a professora pediu para se organizarem para retornar a sala, algumas crianças indagaram: “Ha, já terminou a brincadeira!”, “Estava muito legal!” (CADERNO DE CAMPO, 2017).

No jogo “Palavra secreta” as crianças puderam explorar as letras móveis formando variadas palavras; usando estratégias: “vou formar uma palavra somente com a cor vermelha (CADERNO DE CAMPO, 2017, CRIANÇA B, 1º ANO); vou escrever utilizando uma letra de cada cor” (CADERNO DE CAMPO, 2017, CRIANÇA F, 1º ANO). Este jogo pedagógico envolveu a criança no pensar, pois tinham que relacionar o animal e colocar a letra inicial. Despertou o interesse e a curiosidade em descobrir a palavra que seria descoberta. Ao falar em voz alta a palavra que formaram, seguiam de relatos sobre o animal, relacionando e dizendo se tinham em sua casa, bem como suas características, por exemplo, “eu já vi borboletas de muitas cores” (CADERNO DE CAMPO, 2017, CRIANÇA N, 2º ANO); “sabe que um dia lá no pátio da minha casa tinha uma borboleta morta? Ela era azul” (CADERNO DE CAMPO, 2017, CRIANÇA C, 1º ANO); “eu tenho um porco. Ele é bem pequeno” (CADERNO DE CAMPO, 2017, CRIANÇA S, 2º ANO). Ao terminar de preencher as letras na sua ficha, faziam a troca de cartelas, e este era um momento que gostavam muito e ansiosos diziam: “agora vou trocar de cartela, que bicho será que vai formar?” Ao formar a palavra na ficha, as crianças espontaneamente falavam se tinham aquele animal em casa, fazendo algumas descrições do animal.

As crianças conseguiram fazer relações do seu mundo real³³. No movimento da construção da palavra, as crianças iam falando oralmente as letras que precisavam e quem encontrava a letra repassava para o colega. Assim, a troca mútua e constante se fez presente em todo o percurso do jogo. Nessa perspectiva, é necessário dar ênfase sobre o jogo com uma citação de Freire (1997, p. 75) “o jogo contém um elemento de motivação que poucas atividades teriam para a primeira infância: o prazer da atividade lúdica”.

Como direitos e deveres, todos nós temos direito de ter escola e estudar. Dessa forma, a professora iniciou perguntando: O que tem na escola? O que você mais gosta? Assim foram relatando o que tem na escola: professoras, mesas, quadros, alunos, diretora, salas,

³³ A participação das crianças com suas falas relacionadas à sua realidade puderam contribuir de forma intensa com o intuito do jogo, equilibrando as articulações do seu mundo cultural. Vygotsky (1991) retrata que é no brincar que a criança representa no simbólico, aspectos de seu entorno real.

brinquedos, parquinho. Falas do que gostam na escola: das professoras, da diretora, de fazer continhas, das provas, de brincar.

A partir desta conversa, a professora dividiu as crianças em dois grupos, e entregou um tabuleiro com tampinhas de garrafas, e em cada tampinha contendo uma sílaba. Então a professora explicou que este era o jogo do “Caça-palavras” em que deveriam encontrar palavras relacionadas ao que tem na escola e ao formar a palavra colocavam um atilho.

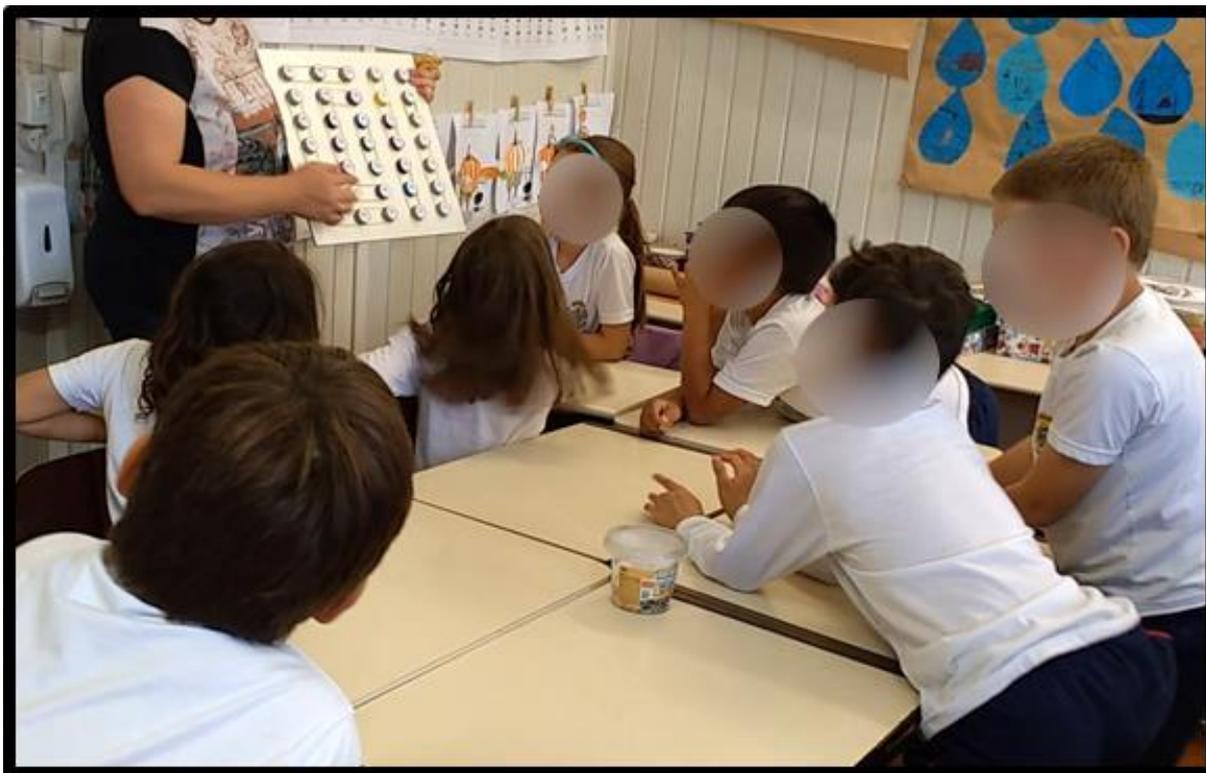
Figura 37 - Crianças em interação com o jogo “Caça-palavras”



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

As crianças disputavam para alocar o atilho, pois todos queriam colocar na palavra que encontravam. Assim, percebi que algumas crianças foram lendo as sílabas e analisando as palavras que eram possíveis de se formar. Quando as crianças encontraram as palavras, a professora se dirigia até o grupo e realizava a leitura das palavras e, após fazia a troca do tabuleiro, pois em cada um, possuía palavras diferentes. Foi possível observar trabalho em equipe, atenção e curiosidade.

Figura 38 - Leitura das palavras encontradas no caça-palavras



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Conforme é possível visualizar, na imagem 38, as crianças estavam realizando a leitura das palavras encontradas no seu grupo. A leitura neste contexto do jogo foi realizada oralmente para os demais colegas. Em algumas palavras as crianças fizeram relações, por exemplo, na palavra respeito, a criança R colocou: alguns colegas têm respeito, outros empurram, chutam e machucam os colegas, e isso não é legal. A partir disso, ocorreu um momento de discussão ressaltando a importância do cuidado com o outro, havendo ademais contribuições da turma.

Em seguida, a professora disse às crianças que trouxe uma história bem legal para contar, que se refere ao que podemos fazer e o que não devemos fazer. A leitura tem por título: “A gente pode... A gente não pode...” Em geral, a história trata de que nem tudo é só não e nem tudo é só sim. Dessa forma, no decorrer da leitura as crianças foram interagindo e interligando o que podem e o que não podem fazer na escola.

A partir da história, como registro do jogo, as crianças teriam que procurar em revistas imagens que podem e o que não podem fazer na escola. As imagens do que pode: brincar, estudar, comer, ler, ter amigos. As imagens do que não pode: brigar, usar faca (no sentido de estar armado), mostrar a língua, chutar o colega. Esta atividade envolveu um grande debate,

as crianças relacionavam algumas cenas de atitudes inadequadas por alguns colegas, citando, chutes, empurrões e desobedecer a professora.

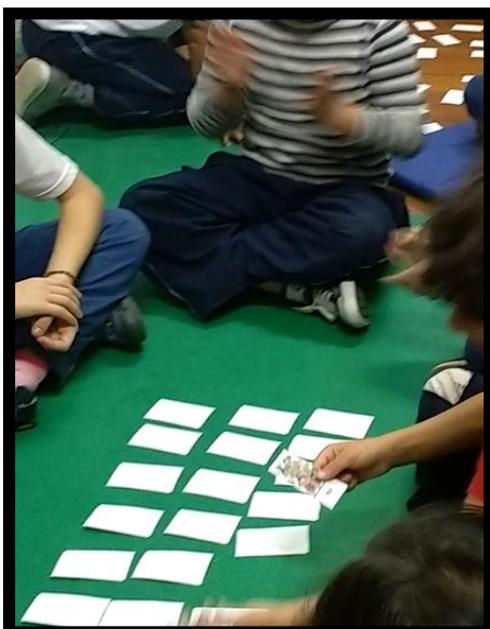
Nessa perspectiva, os direitos estão interligados também a educação, que todos nós devemos ser educados. Quando falamos em educação lembramos de um caminho permeado por processos, construção e acima de tudo, transformações. Nessa perspectiva, para introduzir o tema educação, a professora preparou uma história com esta mesma denominação “Educação” da autora Janayna Alves Brejo.

A professora orientou para que se locomovessem até a brinquedoteca. Assim, antes de iniciar a história a professora perguntou as crianças: Vocês ajudam o pai e a mãe em casa? Todos responderam positivamente. Gostam de brincar e estudar? Todos afirmaram. Hoje vamos ver um pouco disso, o que vocês podem e o que devem fazer para aprender e conviver nos dias de hoje. É legal ajudar o colega? É legal ser ajudado? Podemos brigar com nosso colega? Educação temos aonde? As crianças responderam: na escola, em casa, em todos os lugares. A professora questionou: Vamos começar a história? Quem são os personagens que aparecem aqui na capa? As crianças responderam: os personagens são o esquilo e o urso.

O enfoque da história foi destacar sobre a gentileza nas mais diversas situações de vida, saber a hora de ouvir e falar, dar preferência aos mais idosos, gestantes e pessoas com necessidades especiais, respeitar as regras de trânsito, realizar as tarefas do dia a dia, hora de estudar, hora de tomar banho. Além disso, as crianças enfatizaram o respeito com os outros, ajudar os pais nas tarefas em casa, relacionando suas vivências diárias.

Em seguida, ainda no espaço da brinquedoteca, foi proposto o jogo da memória. Inicialmente, a professora dividiu em dois grupos e explicou as regras do jogo.

Figura 39 - Jogo da memória



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Figura 40 - Jogo da memória referente aos direitos e deveres das crianças



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

O jogo é composto por fichas, e cada uma, com palavra e imagem, referindo-se aos direitos e deveres das crianças. A partir do jogo foi possível perceber a relação que os educandos faziam entre as imagens e as palavras. Foi notável visualizar as dificuldades e facilidades em memorizar as fichas e realizar a leitura das palavras. Como proposta final, as crianças realizaram o registro do jogo, escrevendo alguns de seus deveres. Muitas foram as escritas, dentre elas, relataram os deveres de ajudar a mãe em casa.

Na sequência, a professora trabalhou o jogo da loto leitura, que teve como objetivo, compreender e identificar as letras que formaram as palavras conforme o desenho. Neste dia, a professora retomou o direito de brincar, questionando as brincadeiras, jogos e brinquedos que mais gostavam. Várias crianças tiveram por resposta pular corda, amarelinha, jogar bola e andar de bicicleta. Na sequência, as crianças foram ao pátio da escola e a professora questionou as crianças: que jogos podemos visualizar aqui? Respostas: Amarelinha, jogo da velha, cordas. Então a professora organizou em três grupos, cada qual com um jogo. Todos tiveram a oportunidade de brincar com as três atividades propostas pela professora, demonstrando entusiasmo e prazer em brincar.

Através desse jogo pedagógico as dificuldades na alfabetização podem ser superadas, pois é um jogo que possui figuras e letras soltas. A criança tem que visualizar o desenho e montar o nome do mesmo, utilizando as letras disponíveis, desenvolvendo seu pensamento.

Figura 41 - Crianças jogando “Loto leitura”



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Figura 42 - Visualização da construção da palavra no jogo “Loto leitura”



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

A partir do jogo “Loto leitura” percebi alguns grupos com algumas dificuldades, fazendo a junção silábica, porém outros mais ágeis conseguindo montar as palavras com facilidade.

Para introduzir o direito de ter uma família e ser bem cuidado, inicialmente a professora realizou uma conversa com as turmas. Todos nós temos uma família? Sim. Uma criança falou: Nós temos, mas algumas crianças no mundo não tem família, dormem na rua. Então a professora colocou que existem realidades diferentes, pois algumas crianças não possuem família, como seria seu direito ter. Na empolgação da proposta as crianças já foram dizendo com quem moravam.

Em seguida, trouxe a música “Família”, ouvida algumas vezes e após, cantada. Conforme a letra da música, a professora questionou: quais os membros da família que aparece na música? Respostas: tia, tio, sobrinha, pai, mãe, vó, vô.

Na sequência, na quadra da escola, a professora realizou o jogo “Dominó”, dividindo em dois grandes grupos. A professora explicou o modo de jogar, relacionando a imagem com a escrita seguindo a sequência correta. Em alguns momentos do jogo, houve trocas de fichas,

sendo notado por algumas crianças que não estava correto. Em conjunto foram realizando a leitura e adequando a sequência de forma correta.

Após o lanche, a professora entregou uma folha para registro do assunto trabalhado neste dia. A proposta era desenha no espaço em branco da folha a família.

Na figura 43 podemos visualizar a família da aluna R, com a escrita dos respectivos nomes: a criança, seu pai e sua mãe. Na imagem 44, a criança E representou sua vó, seu vô, sua mãe, a criança e também, desenhou ela brincando com os primos.

Figura 43 - Desenho da família da aluna R, 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Figura 44 - Desenho da família da aluna E, 1º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Com o jogo “Dominó” e as demais propostas realizadas, tendo por tema a família, as crianças foram muito participativas trazendo falas e vivências da sua realidade diária.

Além desses jogos em grupo apresentados na descrição anterior, alguns foram realizados individualmente. Na sequência serão apresentados os seguintes jogos: bingo de palavras, quebra-cabeça de palavras e jogo das colheres. O jogo realizado de maneira individual também tem sua extrema importância, pois faz com que a criança perceba autonomamente o seu gradativo processo de construção da leitura diante dos jogos pedagógicos.

Para introduzir o direito de brincar, a professora mostrou a capa de um livro ao qual iria contar e questionou: Como é o nome da história? Quero ver quem vai conseguir ler para mim! Que imagem aparece? Foram várias tentativas perante a leitura do título da história,

apesar da palavra Panocina ser um pouco mais complexa, algumas crianças conseguiram ler de sua maneira, fazendo a professora a pronúncia correta, pois a palavra tem sotaque italiano. A história intitula-se como: “Panocina, a boneca de milho”, da autora Roberta Bassani Federizzi. A história retrata a vinda dos italianos ao Brasil, contando um pouco do seu modo de vida, culinária italiana e brinquedos; os brinquedos de antigamente eram construídos a mão, como por exemplo, carrinhos, pião de madeira, bolas feitas de meia velha. As meninas costumavam brincar de pular corda, sapata e subir em árvores. Na história conta o sonho da menina de ter uma boneca e convidou suas amigas para ir ao milharal, surgindo a ideia de transformar as “*panocias*”³⁴ em bonecas. Foi o que fizeram, pegaram algumas espigas, foram em busca de panos velhos pra enrolar as bonecas e ainda, para fazer o rosto pegaram três feijões para fazer os olhos e a boca. O sonho de ter uma boneca se realizou.

Ao final da história, houve a conversação entre a professora e as crianças, surgindo falas dos alunos e alunas dos brinquedos que os pais brincavam, além destes da história, foi mencionado a peteca. A professora questionou: qual era o sonho da menina? Resposta das crianças: era ter uma boneca... E nós podemos brincar? Temos o direito de brincar? A partir destes questionamentos a professora perguntou a cada criança o seu brinquedo e brincadeira preferido (a).

Dentre os brinquedos ao qual tiveram maior destaque pelas crianças: boneca, ursos de pelúcia, carrinho de controle remoto, moto, andar de bicicleta, bola e cachorro de estimação. Brincadeiras que mais gostam: mímica, cola-descola, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, amarelinha, bobinho, alerta, futebol, trenzinho, e também surgiu a curiosidade de saber quais eram as brincadeiras que a professora gostava, dentre elas: gato e rato, passa anel, passa passará, elefante colorido. Nem todos sabiam como algumas dessas brincadeiras se realizavam, então a professora explicou, como o passa passará.

Em seguida, a professora organizou grupos intercalando alunos de ambas as turmas. Entregou a explicação de alguns brinquedos para confeccionar. Cada grupo deveria ler e montar o brinquedo. Os brinquedos ao qual os grupos iriam confeccionar são: bola de água, pião de mão, avião e carro eólico, estes, retirados do livro “Como construir seus brinquedos”, dos autores Oriol Ripoll, Francesc Martin e Bernadette Cuxart. Foi muito interessante, pois as crianças estavam motivadas a conhecer como ficariam estes brinquedos. A criança que tinha mais facilidade, realizava a leitura, com a seguinte descrição: material necessário para a construção, como construir e como se joga. A professora passava nos grupos para ver o seu

³⁴ Este termo, dialeto italiano, tem sua tradução como espigas de milho.

entendimento e auxiliando em suas dúvidas. Após a conclusão dos brinquedos, cada grupo se direcionou em frente aos colegas, explicando como foi o procedimento do jogo, explicando os materiais, como montaram e fizeram a demonstração de como jogar. Foi uma proposta de motivação, produção e de interesse das crianças.

Na continuidade das atividades, propôs o jogo “Bingo de palavras”. Entregou uma cartela para cada criança e pediu para que cada um, silenciosamente, fizesse a leitura das palavras que continham em sua cartela. Solicitou a leitura prévia, devido a algumas crianças terem dificuldade e desse modo, já terem o conhecimento das palavras que possuem. Realizou a explicação das regras do jogo e deu-se início. As crianças acharam super legal e estavam motivadas a preencher a cartela e gritar “Bingo”.

No contexto do jogo, Freire, através de exemplos do cotidiano, mostra como lemos o mundo o tempo todo; desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos.

Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE; HORTON, 2003, p. 5-6).

Pela diversidade de informações, no mundo de conhecimento em que vivemos, a capacidade de ler e de interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível, pois sem ela torna-se mais difícil ter acesso às informações e, principalmente, estabelecer relações entre aquelas que já estão ao nosso alcance. O bingo é um recurso que desperta a atenção, a curiosidade, além de tornar a aprendizagem significativa e prazerosa.

Ao final do dia, a professora entregou um bilhete referente a tarefa de casa para a família, determinando uma data, com a seguinte explicação: “Confeccionar um brinquedo com o auxílio da família. Podem usar tecidos, sucatas, papeis, madeira, entre outros materiais. Pode ser um brinquedo dos dias atuais ou aqueles com que vocês pais, costumavam brincar. É importante que o brinquedo seja enviado até a data marcada, pois neste dia as crianças irão apresentar para os colegas o que confeccionaram e utilizarão os mesmos para brincar. Mãos à obra! Boa diversão!”

A partir da explicação do recado, as crianças ficaram entusiasmadas já imaginando o que iriam confeccionar. É possível perceber que os jogos e brincadeiras estão desaparecendo do cotidiano das crianças. Com esse intuito se intencionou fazer o resgate de brinquedos ao qual brincavam antigamente, pois o brincar faz parte do mundo da criança. As crianças

aprendem e se socializam com maior facilidade, apreendem o espírito de grupo, a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos.

Após alguns dias, na data estabelecida pela professora, as crianças trouxeram seus brinquedos, dando voz, explicando-os para os demais colegas da turma. Estavam muito ansiosos, pois não viam o momento de poder mostrar o seu brinquedo. Muitos confeccionaram algum brinquedo que alguém da família gostava de brincar. Todos os brinquedos tiveram a participação de algum integrante da família, sendo o vó, a vó, pai, mãe, irmão, namorado da mãe e tia.

As crianças fizeram seus relatos de maneira empolgante, contando todos os detalhes da construção do brinquedo. Da mesma forma, Brougère (1997, p. 8) ao descrever o brinquedo cita que ele “[...] é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como um conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura”.

Os brinquedos confeccionados foram: bodoque, carrinho de madeira, vai e vem, caminhão, boneca de pano, insetos com rolos de papel higiênico (borboleta, abelha e joaninha), peteca, carreta de boi, tacos e fogão com caixa de papelão, conforme podemos visualizar nas figuras a seguir.

Figura 45 - Confeção de brinquedo: caminhão, aluna P, 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Figura 46 - Brinquedo: caminhão de madeira, criança L, 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

O caminhão confeccionado conforme a imagem 45 foi realizado com pedaços de madeira e as rodas com tampas de garrafa pet. Para a realização deste brinquedo, a criança P pediu auxílio para o seu pai. Na figura 46 podemos visualizar outro caminhão confeccionado pela criança L, também com pedaços de madeira, colorindo-o.

A criança I, como podemos visualizar na figura 47, confeccionou o bodoque com a ajuda do seu vó, pois este era um brinquedo ao qual gostava de brincar na sua infância.

Figura 47 - Brinquedo: Bodoque, criança I, 2º ano



Figura 48 - Brinquedo: Carreta de boi, criança H, 1º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017). Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Na figura 48, o aluno H, do 1º ano, confeccionou com a ajuda de seu pai uma carreta de boi, brinquedo este que o seu pai brincava na infância com o seu irmão. Dentre diversificados brinquedos confeccionados pelas crianças, a criança S, do 2º ano, como visualizaremos na imagem 49, trouxe uma peteca tendo o auxílio de sua mãe, sendo este um brinquedo ao qual sua mãe brincava muito quando pequena.

Figura 49 - Confecção de peteca com meia, criança S, 2º ano



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

A proposta da construção do brinquedo remeteu a memória dos familiares, lembrando os brinquedos que tinham e brincavam. Podemos notar que todos se envolveram e participaram juntamente com a criança na construção do brinquedo, lembrando e rememorando seus tempos de infância.

A partir da análise dos brinquedos, podemos perceber o quanto criativos foram na proposta solicitada pela professora, demonstrando interesse e participação da família. Neste sentido, Freire (2005, p. 85) realiza uma colocação referente à importância da socialização nas aulas do Ensino Fundamental ao informar que:

A faixa etária do ensino fundamental caracteriza-se por um processo de socialização crescente, tornando essenciais as trocas com o meio, podendo ser enriquecidas pelo contato com os brinquedos e materiais. O ponto fundamental dessa abordagem está na afirmação: “O importante é que a atividade seja realizada num contexto de jogo, tornando-a significativa para as crianças.”

Na perspectiva de Freire, a socialização dos jogos promoveu um momento rico, de trocas e uma leitura oral em voz alta, explicando como foi a construção dos brinquedos. As crianças se empolgaram nesta proposta, pois se sentiram verdadeiros construtores, criando um brinquedo e compartilhando o processo de construção, bem como os materiais que utilizaram.

Na sequência, para dar ênfase ao direito de ter alimentação, foi realizado com todos os alunos da escola, uma hora do conto, sendo esta mediada pela professora da parte diversificada. O espaço para este momento foi na área verde, onde se localiza a horta escolar, pois este era o cenário da história. A professora estava fantasiada de Saladinha, a personagem principal da história, com uma veste simbolizando uma abóbora. A história intitulava-se: “Saladinha, uma bonequinha diferente”.

Durante a história a professora questionava as crianças: vocês gostam de frutas, legumes e verduras? As crianças participaram com atenção, colaborando com falas de alimentos que gostam e fazem bem para a saúde, bem como, seus nutrientes e vitaminas. As crianças foram muito participativas, se envolvendo e ouvindo com atenção.

Figura 50 - Crianças no espaço da área verde



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Após a conclusão da história, a professora direcionou-os para a quadra. Neste espaço, a proposta era relacionada a musicalidade, com a letra “Quilo”, que se tratava sobre a alimentação. Pelo espaço realizaram gestos e movimentos corporais, formando um trenzinho.

Figura 51 - Crianças provando os alimentos: cenouras cozidas, maçãs e bananas



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Neste percurso do trenzinho, como podemos visualizar na figura 51, estavam algumas professoras com alguns pratos e respectivos alimentos, sendo eles: cenouras cozidas, maçãs e bananas picadas. Esta proposta serviu de incentivo para as crianças que diziam não gostar destes alimentos, provando-os.

Em seguida cada professora voltou as salas com suas determinadas turmas. A docente retomou um pouco da história perguntando porque a Saladinha recebeu este nome. Assim, as crianças foram respondendo: porque seu corpo era de verduras e legumes. A sua cabeça era de cebola, seu corpo uma abóbora, seus braços eram cenouras, suas pernas eram beterrabas, os olhos eram ervilhas verdes, o nariz um milho e a boca um tomate. A partir desta retomada entregou para cada um algumas imagens para colorir: uma abóbora, duas cenouras e duas beterrabas. Ao término da pintura, receberam uma folha com o seguinte título: Saladinha, a bonequinha que eu gosto, em que teriam que montar a boneca com estas partes das figuras, criando e desenhando o rosto da sua boneca. A atividade foi de grande expectativa para ver como a Saladinha iria ficar. Quando todos concluíram as crianças passaram pelas classes visualizando os trabalhos dos colegas.

Na continuidade do assunto sobre alimentação, na hora do lanche, cada criança teve a oportunidade de montar o seu sanduíche. As crianças adoraram.

Figura 52 - Montagem do sanduíche



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Como proposta final da aula, a docente propôs o jogo do quebra-cabeça e explicou as regras. Cada quebra-cabeça tinha o nome de um alimento da história. Entregou um quebra-cabeça de palitos de picolé para cada um e uma imagem, mas esta deveriam deixar virada na classe e visualizar somente depois que estivessem montado a palavra. E assim as crianças fizeram, foram movimentando as letras, lembrando os alimentos da história, e conseguindo formar a palavra. Algumas crianças com mais dificuldade que outras, sendo que algumas foram auxiliadas pela professora.

No quebra-cabeça o jogador deve resolver um problema proposto, neste caso formar a palavra. A partir do jogo do quebra-cabeça de palavras, as crianças sentiram-se desafiadas em meio a vários palitos com variadas letras. Com muita persistência, raciocínio lógico de sequência e atenção às crianças mostraram o seu empenho e a sua vontade de realizar a escrita correta, pois conforme iam colocando na letra faziam a junção silábica até formar a palavra. Ao montar um quebra-cabeça muitas habilidades estão sendo trabalhadas, sendo elas motoras, visuais, sociais e cognitivas.

Figura 53 - Jogo “Quebra-cabeça com palitos de picolé”



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Movimentando os palitos com letras, sendo a palavra “cenoura”, montou a palavra conforme podemos visualizar na figura 54 “canoure”, e para confirmar olhou a imagem se realmente era cenoura. Foi solicitado pela professora para realizar a leitura de sua palavra, lendo cenoura. Assim a professora pediu a criança para que lesse sílaba por sílaba, e assim o fez. Neste percurso a criança percebeu o seu engano ortográfico.

Figura 54 - Construção da palavra



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Figura 55 - Construção da palavra correta



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

De modo geral, a partir do que foi possível visualizar nas figuras 54 e 55, a leitura é muito importante, pois ela traz benefícios inquestionáveis ao ser humano, sendo ela uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2000, p. 19). Dessa forma, acreditamos que o desenvolvimento do interesse e da capacidade de leitura pode contribuir, automaticamente, para o sucesso da escolarização.

Por meio de algumas tentativas, percebendo as sílabas que formam a palavra, conseguiu assim ordenar a palavra corretamente. No desenvolvimento do jogo pude perceber a criatividade de tentativas de possibilidade, a curiosidade e as descobertas, e ainda, os alunos eram estimulados a repensar, o modo que se constituía a palavra presente no quebra-cabeça.

Na continuidade do tema sobre alimentação, em outro momento, a professora retomou a importância dos alimentos e que toda criança e qualquer outra pessoa tem direito a alimentação. A professora questionou: E será que realmente todos tem do que se alimentar? Resposta de uma criança: “Não profe, tem lugares que passam muitas dificuldades, e principalmente na alimentação, muitos passam fome”. A partir dessa fala, ampliou-se a contextualização deste assunto. Em seguida, entregou um pequeno texto “Alimentação: um prato cheio de saúde”, em que, aleatoriamente, a professora pedia para uma criança ler. Foi possível perceber diferenciadas leituras, algumas com junções silábicas, outras de forma mais fluente. Após a leitura do texto, organizaram e colaram em seu caderno.

Na sequência, a professora conversou que tinha um jogo ao qual iriam gostar muito e que se chamava “Jogo das colheres”. Entregou uma colher para cada criança com o nome de um alimento e a professora ia chamando uma criança por vez para encontrar a imagem que se relaciona com a palavra da colher. Falas das crianças: “a minha palavra é muito fácil! Já consegui ler!” - “Sabe Dire, a minha palavra é cenoura!” – “A minha é fácil, já li”. Algumas crianças apresentaram dificuldades em ler, como por exemplo uma simples palavra “bala”, que após muita repetição das sílabas conseguiu juntar e formar a palavra. Cada criança se direcionou até a mesa da professora onde teriam as colheres com as imagens e eram indagados pela professora se o alimento era saudável ou não.

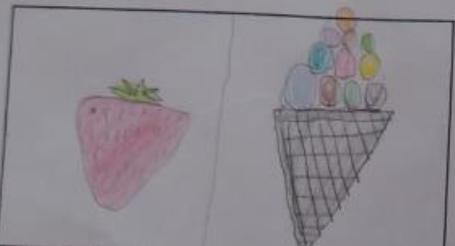
A análise do jogo foi que conseguiram atingir o objetivo ao qual era associar as palavras aos desenhos, conseguindo ler para assim fazer a associação. As crianças demonstraram alegria, prazer, diversão e acima de tudo, aprendizado.

Figura 56 - Atividade de registro do jogo “Quebra-cabeça de palavras”

TODA CRIANÇA TEM DIREITO A ALIMENTAÇÃO! ESCOLHA 5 ALIMENTOS DO JOGO E ESCREVA NA TABELA ABAIXO, SEPARANDO NAS COLUNAS.

ALIMENTOS SAUDÁVEIS	ALIMENTOS NÃO SAUDÁVEIS
Chocolate	Chocolate
Melão	Doce
Uva	Doce
Marmelo	Doce
Queijo	Doce
Salgado	Doce
Doce	Doce
	Doce

DESENHE E ESCREVA SUA COMIDA PREFERIDA



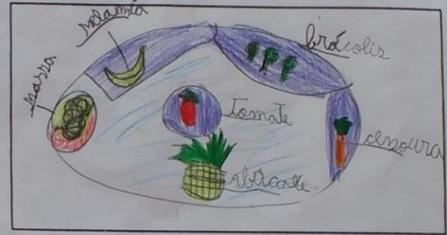
Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Figura 57 - Registro do jogo

TODA CRIANÇA TEM DIREITO A ALIMENTAÇÃO! ESCOLHA 5 ALIMENTOS DO JOGO E ESCREVA NA TABELA ABAIXO, SEPARANDO NAS COLUNAS.

ALIMENTOS SAUDÁVEIS	ALIMENTOS NÃO SAUDÁVEIS
Melancia	Doce
Limão	Doce
Massa	Doce
Marmelo	Doce

DESENHE E ESCREVA SUA COMIDA PREFERIDA



Fonte: Registro fotográfico da autora (2017).

Como registro do jogo, conforme as figuras 56 e 57 tinham que escrever e listar cinco alimentos saudáveis e cinco alimentos não saudáveis e desenhar o seu prato preferido. Ao término da atividade cada criança realizou a leitura dos alimentos que escreveram, falaram e mostraram a sua comida preferida.

A partir dos jogos, foi notório perceber que são fontes de desenvolvimento e aprendizagem, em que os alunos organizam-se com autonomia suas ações e interações, possibilitando ao educando apropriar-se de conhecimentos no âmbito da linguagem, da escrita, da cognição e da sociabilidade. E através do estudo de caso, foi possível confirmar que através dos jogos pedagógicos os alunos aprendem com maior facilidade e compreendem melhor o conteúdo que lhe é proposto, facilitando o seu processo de alfabetização.

A proposta de estudo, tinha por base investigar as contribuições dos jogos pedagógicos em turma multisseriada em processo de alfabetização, entendendo este como “meios que auxiliam na concretização de determinados objetivos e promovem o domínio do conhecimento” (ALMEIDA, 2003, p. 121). Esses recursos lúdicos e concretos caracterizam-se pelo interesse dos alunos e a partir desse interesse são instigados pelo educador a pensar, analisar e estabelecer relações com o seu cotidiano. Assim, nesse aspecto, acredita-se que:

Os jogos pedagógicos têm um valor imprescindível e são absolutamente necessários, pois auxiliam na incorporação de sistemas abstratos e formais. Lembraremos, no entanto, que até mesmo uma aula expositiva auxiliada por recursos que atraíam a atenção dos alunos é um jogo pedagógico. Da mesma forma, uma pesquisa, uma entrevista, uma experiência, uma leitura, um debate, um trabalho em grupo, poderá tornar-se um jogo se conseguir despertar o interesse e a motivação nos alunos (ALMEIDA, 2003, p. 121).

No entanto, foi possível verificar que quando os jogos são utilizados como recursos pedagógicos a eficácia do processo de ensino aprendizagem é perceptível, tornando estimulante e prazeroso. Segundo a professora A (2017):

Penso que jogar é algo de extrema importância na vida de qualquer criança, pois através da exploração de jogos e brincadeiras, a criança entra em contato com situações diversas, desenvolve e estimula sua linguagem e estas, podem ser a única maneira de adentrar no pensamento da criança e auxiliar no processo de leitura e escrita. Isso foi possível perceber no cotidiano de nossas aulas, pois foram no momento da brincadeira que as crianças mostraram verdadeiramente como elas veem o mundo, como ela se vê e como ela vê o outro, mesmo que esse outro fosse o próprio professor.

A partir destes jogos, foi possível perceber variados ritmos de escrita e leitura. A leitura como prática cultural, conforme Balzan (2018) se constitui na atuação humana e se diferencia a partir dos grupos sociais. Desse modo, é importante retomar o seguinte questionamento: é possível aprender brincando? Diria, que não só é possível, como necessário. A partir vivência da empiria a professora A (2017), teve a oportunidade de fazer a sua análise perante as propostas e jogos referentes ao projeto: “Ser criança: o brincar e a leitura”.

Durante o tema do projeto: Ser criança: o brincar e a leitura” foi possível perceber expressiva evolução no processo de leitura e escrita das crianças visto que as atividades realizadas tornaram-se significativas aos educandos, à medida que foram se desenvolvendo, com a livre manipulação de materiais variados, e passaram a reconstituir e reinventar as coisas, o que já exigiu uma adaptação mais completa. Essa adaptação só foi possível a partir do momento em que em que elas próprias evoluíram internamente, transformando essas atividades lúdicas em linguagem escrita através da construção de pequenas palavras proporcionadas pelos jogos oferecidos, especialmente os dados silábicos, o quebra cabeça de palavras com os palitos de picolé e o caça palavras, jogos estes que despertaram a curiosidade e contribuíram muito para a busca, através de tentativas e acertos, da construção do processo de leitura e escrita.

Como mencionado no capítulo 2 a leitura é imprescindível para a construção do saber e para que o ensino da leitura se efetive é necessário oferecer a criança diversificadas situações de leitura e escrita, para assim fazer a sua leitura de mundo, leitura da palavra.

Em conformidade com o ato de ler, a leitura nas turmas de 1º e 2º anos, tem-se levar em consideração a heterogeneidade da sala de aula. Com certeza, neste percurso da construção da leitura diversos níveis de aprendizagem podem ser notados, como por exemplo, algumas crianças de 2º ano, com mais dificuldades do que as de 1º ano e vice-versa.

A prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve em escola do campo, se constitui de várias vivências e experiências na sua diversidade, por ser duas turmas, com sua heterogeneidade, característica principal das classes multisseriadas. Neste contexto, a leitura de mundo frente à constatação e valorização da sua própria cultura se faz presente; as crianças trazem constantemente contribuições do meio em que vivem, permeando o diálogo e a trocas de saberes.

No cenário da vivência, a mediação entre professor e estudantes, estudante e estudante, é visto como fator significativo, além de considerar a realidade do aluno e seus conhecimentos prévios para as decorrentes aprendizagens. Esta afirmação consolida-se a ligação de considerar cada criança em sua singularidade, necessidades, habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com a série/ano em que se encontra (1º e 2º anos), diferentemente dos demais colegas.

Neste sentido, ambos os alunos de 1º e 2º anos, cada qual com seu ritmo e particularidade, conseguiram a partir dos jogos pedagógicos fazer suas próprias relações, havendo interação e envolvimento, realizando leituras de palavras, frases e pequenos textos. Nesta perspectiva de mediação do professor, Freire (1996) acredita que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento; o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio saber. Na prática pedagógica, em especial, na classe multisseriada, há um encontro intenso de saberes, assim como se criam vínculos entre professor x aluno, se estabelecem relações consistentes entre aluno x aluno.

Partindo do pressuposto da importância das propostas lúdicas, as crianças que apresentam Déficit de Atenção e Hiperatividade, não há dúvidas que o jogo vem a contribuir mutuamente, não é um passe de mágica, mas abre caminhos que favorecem um novo olhar sobre as suas dificuldades de aprendizagem. As crianças perante o jogo manuseavam as letras e procuram a próxima letra que formaria a sílaba ao qual precisavam. Em alguns momentos as dificuldades foram mais presentes, sendo que uma delas não conseguia formar as sílabas, precisando da intervenção da professora, gesticulando os sons com muita persistência, às vezes não conseguia relacionar o som com a letra, não formando as palavras e nem a leitura.

O professor precisa compreender as dificuldades dos alunos para planejar e realizar intervenções adequadas. Algumas dificuldades ortográficas como a escrita de palavras com

“rr” e fala oral das mesmas necessita um olhar cauteloso do docente devido a comunicação cultural da realidade do cenário escolar. Nesse aspecto as professoras procuram mostrar ao aluno a maneira correta de escrever e falar, com a pronúncia dos “rr”, pois aos poucos as crianças se dão conta de forma espontânea a maneira adequada de se escrever e falar.

Os jogos e as brincadeiras são a essência da criança, e utilizá-los como ferramentas no cotidiano escolar possibilitou a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Durante as atividades buscamos perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a alfabetização, a atenção, o raciocínio, a criatividade e assim, ao meu ver, foi possível uma aprendizagem significativa tanto no que foi desenvolvido durante o projeto que buscou tratar dos direitos das crianças quanto no processo de alfabetização que foi acontecendo de forma espontânea.

A utilização de jogos pedagógicos visa contribuir na construção da leitura no processo de alfabetização e facilita o processo de ensino em sala de aula; desperta, nos alunos, o interesse pela atividade escolar. Fazendo uso das palavras de Kishimoto (2008) o uso de jogos educativos com fins pedagógicos, nos leva para situações de ensino-aprendizagem visto que a criança aprende de forma prazerosa e participativa.

Assim, o professor pode proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, percebendo o nível de desenvolvimento cognitivo em que o aluno se encontra, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula. A aprendizagem é um processo contínuo e todas as pessoas tem um potencial muito grande de aprendizagem.

O aprendiz, razão de ser de toda a atividade educativa, é que vai orientar a sua própria aprendizagem. Assim como Freire (1987, p. 87) penso que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Saberes diferentes como encontramos no contexto das classes multisseriadas das turmas de 1º e 2º anos, com uma heterogeneidade de aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e uma mão que pega o lápis. Ela pensa o propósito da língua escrita. O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende.
Ferreiro; Teberosky (1985, p. 68)

Concluo a escrita da dissertação com uma reflexão a partir da epígrafe de Ferreiro (1985), sobre ter um olhar sensível para as crianças, perceber, entender e compreender que por trás da mão que pega o lápis, tem uma criança que pensa, um ser pensante e aprendente com suas particularidades. O estudo pretendeu compreender as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos para a construção da leitura no processo de alfabetização, acompanhando as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe multisseriada (1º e 2º anos) de uma escola de zona rural da Serra Gaúcha.

O estudo em questão surgiu de minhas vivências e próprias reflexões sobre a temática abordada. Diante disso, com base nos dados obtidos, a presente investigação revelou que a alfabetização é uma atividade integrada à vida humana, e por meio da interação ocorre o aprendizado. Para embasar a análise, foram feitas pesquisa bibliográfica, questionário para pais e professores e estudo de caso em escola do campo com turmas de 1º e 2º anos. Em relação ao objetivo geral, esta proposta buscou proporcionar aos alunos atividades lúdicas, com jogos pedagógicos como contribuintes para a construção da leitura. Os jogos desenvolvidos a partir do projeto “Ser criança: o brincar e a leitura” possibilitaram a observação de dez jogos vivenciados nos meses de outubro e novembro de 2017, assim como já referidos no capítulo 4. A escolha do tema enfatizado nos jogos referiu-se aos direitos e deveres das crianças, por base nos conteúdos que a professora estava desenvolvendo e pelo mês das crianças.

Neste momento de fechamento da trajetória da pesquisa, apresento algumas considerações, ponderações, condutas e práticas, bem como refletir novas possibilidades. Com o intuito de delinear algumas conclusões, retomo a questão norteadora deste trabalho: quais as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos para a construção da leitura no

processo de alfabetização? Perante as atividades lúdicas vivenciadas, a construção da escrita e da leitura é central no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva da amplitude do significado da palavra, enfatizou-se no capítulo 2, “Leitura, ludicidade e aprendizagem: cruzando referenciais teóricos”, uma abordagem sobre a leitura, a ludicidade e a aprendizagem, bem como o cenário educacional, o professor e o jogo pedagógico, com o intuito de permear algumas reflexões perante o uso de propostas lúdicas na práxis pedagógica. Dentre as ações reflexivas do processo gradual e amplo da construção da leitura, o interesse pela leitura desperta na criança de modo favorável e prazeroso. Por isso a importância de proporcionar atividades lúdicas, mediante a construção da leitura no processo de ensino e aprendizagem.

No discorrer do capítulo 3, “Contextualizando a escola e seu entorno”, realizou-se uma breve explicação sobre o contexto escolar, bem como do município. Este espaço institucional é permeado por desafios constantes, por ser no conjunto de uma escola do campo com classes multisseriadas. Por mais que se trate de uma escola do campo, com duas turmas em uma mesma sala de aula, afirmo que ocorre sim uma mediação por parte do professor, acontecendo a construção de conhecimentos significativos e de novos saberes.

A partir dos conceitos de alfabetização e letramento buscou-se enfatizar o processo da construção da leitura por meio do uso de jogos pedagógicos em movimento de construção e reconstrução do conhecimento. O brincar fundamenta-se como algo essencial para o desenvolvimento da criança e o estudo pretendeu compreender as possíveis contribuições dos jogos pedagógicos na construção da leitura no processo de alfabetização, no cenário de uma escola do campo com classes multisseriadas, ao qual foi possível verificar no discorrer do capítulo 4 “Ler, brincar e aprender”.

Os jogos devem ser motivo de reflexão por parte dos docentes, por saber que a atividade lúdica pode contribuir de forma significativa no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos das classes multisseriadas. Considero que as variadas estratégias de diversificação de atividades e os modos de acompanhamento docente, flexíveis e atentos às diferenças individuais, tiveram como pressuposto e atenderam à heterogeneidade de aprendizagens da turma.

A ludicidade presente na vivência da pesquisadora retratou momentos significativos, sendo possível perceber que as crianças com maiores dificuldades, por exemplo as que possuem déficit de atenção e hiperatividade, conseguiram se concentrar por mais tempo e compreender de maneira mais eficiente o que lhe era proposto. Acredito que essa

compreensão foi agregada em razão do manuseio dos materiais – imagens, palavras –, pelo próprio jogo ser atraente, enfim, pelo objetivo maior: brincar aprendendo.

O processo de alfabetização envolve não somente o ser humano, no caso a criança, mas o meio social em que está inserido. Dessa forma, considerando-o um ser social ativo, já traz consigo um conhecimento prévio que diz respeito à realidade em que vive e às pessoas com quem convive. O convívio social da criança, seja família, bairro ou escola, possibilita que ela crie hipóteses e conceitos, tenha seus pontos de vista e tire suas próprias conclusões. Nesse aspecto, o jogo intermediado pela leitura faz com que a criança respeite as regras propostas, além de brincar e se divertir. E por estar em interação com o outro, obtém, portanto, um aprendizado significativo e prazeroso.

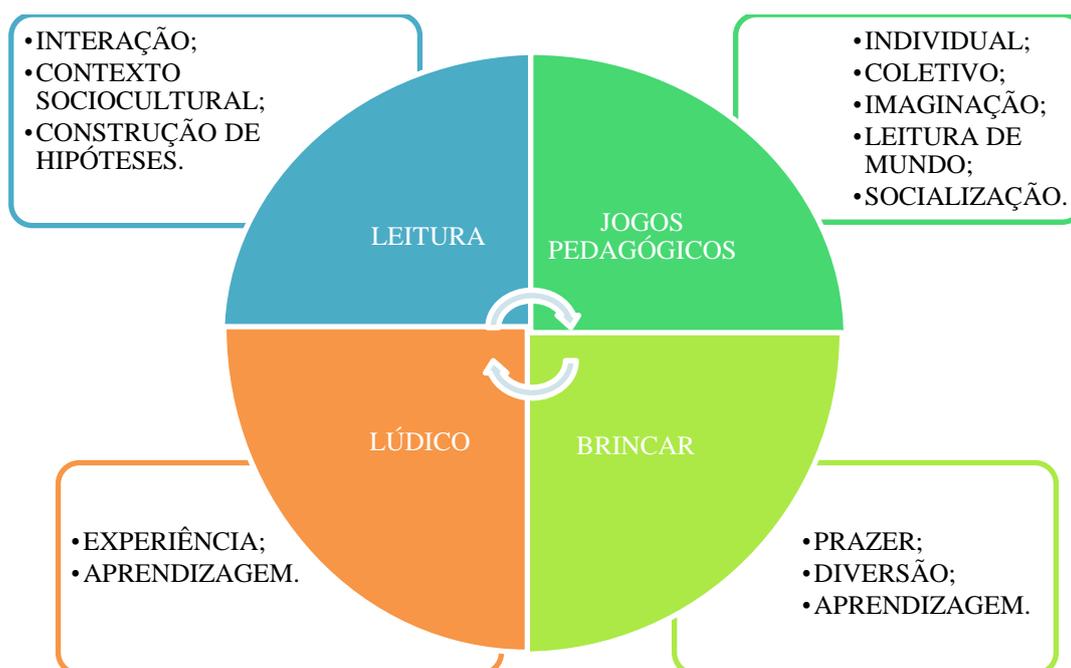
Assim, podemos perceber que as crianças dessa turma de 1º e 2º anos relacionam diariamente assuntos ligados à realidade em que vivem, e trazem para a sala de aula vivências diárias. Pode-se também, portanto, relacionar o trabalho pedagógico com a realidade do aluno. Para cada jogo foi dado ênfase em um direito da criança, como por exemplo, ao introduzir o direito de brincar, a professora organizou diversificadas propostas iniciando com a contação da história “Panocina, a boneca de milho”. É uma história que se relaciona muito com a realidade dessas crianças, uma vez que retrata sobre a cultura italiana e o cultivo do milho. No decorrer da história, a autora enfatiza alguns brinquedos de antigamente, principalmente as espigas de milho que se transformavam em bonecas. As crianças foram muito participativas, trazendo contribuições sobre brinquedos com os quais seus pais brincavam, principalmente bolas de meia, peteca com sabugo de milho e espigas de milho.

Em meio a esse assunto necessário para a criança - o brincar -, os educandos tiveram a oportunidade de confeccionar um brinquedo com o auxílio de algum familiar, sendo este dos dias atuais ou um brinquedo com o qual os pais costumavam brincar. Dentre muitos momentos das variadas propostas oferecidas para as crianças, a apresentação dos brinquedos me deixou fascinada, pois muitos representaram um brinquedo que alguém da família gostava de brincar. As crianças relataram quem auxiliou na construção, os materiais necessários e a justificativa pela qual optaram por construir o determinado brinquedo. Com certeza esse foi um momento extremamente rico e valioso. Na sequência das apresentações dos brinquedos, a professora propôs o jogo bingo de palavras. Para a leitura das palavras de sua cartela, foram analisadas diversificadas leituras, sendo em voz alta, leitura silenciosa, leitura de sons para sílabas, leituras com o auxílio da professora, enfim, leituras de acordo com a particularidade de cada educando.

Dentre os dez jogos e as propostas variadas para trabalhar os direitos e deveres das crianças, foram desmembrados nos seguintes assuntos: alimentação, cuidado com os animais, brincar, família, estudar e ter escola. A partir da análise da empiria dos jogos pedagógicos, minhas expectativas foram atingidas, pois o material lúdico propicia o visual, o toque, auxiliando e facilitando a compreensão do que é proposto.

Tendo por base central a leitura, sob forma de representação esquemática, sistematizo os assuntos abordados na pesquisa. Com base nas categorias abordadas, trago uma breve síntese de cada tema. A ludicidade vista na vivência propicia alegria, encontro, imaginação criativa, fruição e fantasia. A leitura envolvida com a ludicidade, ou seja, com os jogos pedagógicos, desperta o gosto pela leitura e transmite aos alunos sensação de prazer. Os jogos pedagógicos, considerados necessários a serem utilizados na prática pedagógica, além de promoverem diversão, auxiliam no aprendizado e contribuem na construção da leitura. A escola do campo - contexto da vivência - tem uma realidade desafiadora, com classes multisseriadas, ou seja, com duas turmas em uma mesma sala de aula. No entanto, vimos que mesmo assim é possível realizar um bom trabalho, percebendo as contribuições da construção da leitura com propostas lúdicas, ou seja, com jogos pedagógicos.

Figura 58 - Esquema de síntese enfatizado na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A partir da visualização do esquema, os jogos foram alternativas basilares para mostrar a importância do seu uso na prática pedagógica, mostrando resultados de grande abrangência, principalmente para as crianças que possuem mais dificuldades de compreensão. No percurso da pesquisa percebeu-se a ligação da aprendizagem com o lúdico, sendo ela desafiadora, enriquecedora, e, acima de tudo, prazerosa, proporcionando à criança uma relação de experiências vivenciadas. Entendo que a utilização de jogos pedagógicos pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano em processo de alfabetização, ainda em se tratando no contexto de uma escola do campo com classes multisseriadas.

Os jogos pedagógicos no processo de alfabetização auxiliam na construção da leitura em classe multisseriada, sendo que a partir da vivência foi possível notar que as crianças do 1º ano também saem favorecidas estando na mesma sala que o 2º ano, pois em meio ao contato diário, ocorrem trocas constantes entre as crianças e a aprendizagem torna-se significativa. Os jogos e as brincadeiras são relevantes para o desenvolvimento da criança, e utilizá-los como potencializadores de aprendizagens no cotidiano escolar possibilitou a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Durante as atividades buscamos perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a alfabetização, a atenção, o raciocínio, a criatividade. Assim, foi possível perceber uma aprendizagem significativa tanto no que foi desenvolvido durante o projeto, que buscou tratar dos direitos das crianças, quanto no processo de alfabetização, com a construção da leitura, que foi acontecendo de forma espontânea.

Por meio desta pesquisa e em torno do problema, pude confirmar a importância em se utilizar os jogos como recurso pedagógico na construção da leitura no processo de alfabetização. A observação e a aplicação dos jogos foram fundamentais para a comprovação do aperfeiçoamento das habilidades educacionais nos alunos. A relação entre as crianças e o jogo, a percepção, a atenção, os sentimentos foram características marcantes nesse processo, enriquecendo ainda mais o trabalho. Como visualizamos no esquema, a base fundamental é a leitura, tendo em vista a sua construção diante da ludicidade, dos jogos pedagógicos, no cenário de uma escola do campo com classes multisseriadas. Quando falamos em ludicidade nos remete a pensar em: diversão, alegria e prazer. O aprender pode ser prazeroso, divertido e alegre. Com certeza, nesses dias como observadora, foi grande a alegria em contemplar o sorriso das crianças diante dos momentos que lhe eram proporcionados, principalmente dos jogos. Com o desenvolvimento de tais aulas percebi que alunos que possuem uma maior

dificuldade de ler e compreender as atividades propostas tiveram um melhor desempenho a partir dessa prática.

Perante a organização dos jogos, em grupos e individualmente, foi possível notar que em conjunto as crianças respeitavam a individualidade do outro, ouvindo, tendo voz e vez para expor suas ideias e opiniões, além da interação com os pares, facilitando a realização do jogo. Já nos jogos individuais, percebi que algumas crianças tiveram maiores dificuldades por terem que realizar a proposta por si próprias, fazendo tentativas variadas de leitura: silenciosa, em voz alta e compartilhada. Porém, no constante processo da execução do jogo, cada criança, seja do 1º ano ou 2º ano, no seu ritmo e particularidade, conseguiu fazer o que lhes era proposto conforme as regras e objetivos do determinado jogo. Os jogos competitivos, quando são trabalhados os elementos de ganho ou perda, possibilitam ao aluno lidar melhor com essas emoções, contribuindo para um melhor relacionamento no grupo.

Essa foi uma das possibilidades de pesquisa, entre muitas nesse campo mediado pelo olhar sobre diferentes perguntas, fundamentação teórica e metodológica com a relação da leitura e do lúdico em classes multisseriadas. Em meio a essas possibilidades de investigação, emergiram algumas idealizações de estudo que futuramente podem ser investigadas, como: um comparativo em turma individual de 1º ano na construção da leitura mediante o lúdico; a ludicidade através de contação de histórias nos diversos espaços educativos; a mediação da leitura e a ludicidade com turmas de educação infantil. Diante dessas possibilidades de pesquisa, cabe aos docentes a reflexão do uso da ludicidade em sala de aula como meio auxiliar na compreensão leitora.

As crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegra e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente. Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa quando oportuniza o aluno conhecer, descobrir, criar, refletir, interagir, possibilitando a aquisição do próprio conhecimento. Portanto, os jogos são recursos favoráveis no processo ensino-aprendizagem. E nessa constatação da pesquisa, por meio dos jogos, os alunos conseguiram esperar sua vez, respeitar o outro e interagir com o grupo, contribuindo para um melhor relacionamento tanto no ambiente escolar como na vida em sociedade.

Assim sendo, é importante que o professor perceba que seus alunos são seres que carregam consigo um universo de saberes, e na sua simplicidade de criança, *por trás da mão*

*que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa*³⁵, um ser iluminado capaz de vislumbrar e fazer uma ampla leitura da palavra, do mundo e da sua própria história.

³⁵ Destaque da pesquisadora pelo motivo de serem palavras escritas por Ferreira na epígrafe inicial das considerações finais.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Prazer de estudar: Técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ANDRADE, Cleusa Pires de. **As idas e vindas na formação do professor.** São Paulo: Arte e Ciência, 1999.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: ressignificando a escola multisserida.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de educação.** São Paulo, v.24, n. 2, 1998.

ASSOCIAÇÃO DOS PRODUTORES DE VINHO DE PINTO BANDEIRA (ASPROVINHO). Disponível em: <http://www.asprovinho.com.br/index.php> Acesso em: 10 jul. 2018.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1994.

BALZAN, Carina Fior Postinger. **Da leitura prática às práticas de leitura: o caso dos cursos superiores de tecnologia.** Tese de doutorado. Caxias do Sul, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília: MEC/SEF, Brasília, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CADERNO DE CAMPO, out./nov. de 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: Pensamento e ação no magistério.** 10ª edição. São Paulo: Scipione, 1997

_____. **Alfabetização e linguística: Pensamento e ação no magistério.** Scipione, 10ª Ed. 2002.

_____. **Alfabetização e linguística.** São Paulo, Scipione, 2009.

CAPRARA, Bernardete Schiavo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Bento Gonçalves: História e memória** – Distrito de Pinto Bandeira. Bento Gonçalves: 2003.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. **Brinquedoteca em espaço não-escolar: ludicidade e aprendizagem**. Teresina: PET-Pedagogia UFPI. 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999a.

COLL, César. **Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, Rovílio. **Imigração Italiana: vida, costumes e tradições**. Porto Alegre: EST, 1974, 1986.

CRAIDY, Carmem Maria. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre. Mediação, 1998.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURTO, Lluís Maruny. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DE BONI, Luís Alberto; COSTA, Rovílio. **Os italianos no Rio Grande do Sul**. 3º ed. Caxias do Sul: UCS/EST, 1984.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília, 4 nov. de 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília, PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos da leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Cortez, São Paulo, 2003.

_____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortes, 1996.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORNEIRO, Lina Inglesias de. **A organização dos espaços na educação infantil.** In: ZABALZA, M. A. Qualidade na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Jogo em aula:** recurso permite repensar as relações de ensinoaprendizagem. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, Maria Luisa e DALLA ZEN, Maria Isabel (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, p. 147-164. Disponível em <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf> Acesso em 10 dez. de 2017.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101527>. Acesso em: 25 de março de 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação:** O sonho possível. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática de liberdade** - 23ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

_____. **O menino que lia o mundo:** uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender:** o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

_____. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmem Maria; DAL CORNO, Giselle O. M. **Estigma, cultura e atitudes linguísticas.** Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; JORDÃO, Heloisa Gonçalves. **Interação e trabalho docente em aula de alfabetização.** v. 53, n.1. Campinas, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132014000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 24 de março de 2017.

GONÇALVES, Angela Vidal. **Alfabetização:** o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. v.33, n.89. Campinas, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 de mar. de 2017.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251348>. Acesso em: 22 de mar. de 2017.

HALL, Carlisle Michael. **Planejamento Turístico:** políticas, processos e relacionamentos. Trad. Edite Sciulli. Contexto: São Paulo, 2000.

Hino de Pinto Bandeira. Disponível em: <http://www.pintobandeira.rs.gov.br/secao.php?id=3>. Acesso em: 10 set. de 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (**IBGE**). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: O jogo a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **O jogo e a educação infantil**. In: ---. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge, Nery-FSC; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em Educação**. Revista Reflexão e Ação. V.19, n2, p.04-27 – Santa Cruz do Sul, jul/dez. 2011.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Os princípios psicológicos da brincadeira em idade pré-escolar**. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone EDUSP, 1988. Tradução: Maria da Penha Villalobos.

LEMOS, Helen Denise Daneres; MORÉS, Andréia. **Revista Educação**. v. 31, n. 2, p. 429-440. 2006. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 18 de abril de 2017.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (Coleção magistério. Série formação de professor). São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. [1998]. **Revista Pensar a prática**. Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo Antonio Nogueira David, em Goiânia, em 16 de dezembro de 1997.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e Percepção Matemática**. Coleção Formação de Professores. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

LOVATO, Regilane Gava; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, n. 3, jan./jul. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Greice/Desktop/115-211-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Greice/Desktop/115-211-1-SM%20(1).pdf). Acesso em 20 set. 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. In: LUCKESI, Cipriano (org.). **Ensaio de ludopedagogia**. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.

MEC – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental - PCN's Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo na alfabetização: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília: 2012. Acesso em: 22 de set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo na alfabetização: a oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília: 2015. Acesso em: 10 de fev. 2018.

MOLINARI, Claudia apud SANTOS, Willian Lima. **A prática docente em classes multisseriadas**. Revista Científica da FASETE, 2015. Disponível em: https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/9/a_pratica_docente_em_escolas_multisseriadas.pdf. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

MOREIRA, Adelson Fernandes. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: Cefet-MG, 2007.

NETO, Helena Brum. **Regiões Culturais: A Construção de Identidades Culturais no Rio Grande do Sul e sua Manifestação na Paisagem Gaúcha**. 2007. 319 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria.

NETO, Luiz Bezerra. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Campinas, 2003.

NETO, Ricardo Stedile; BEZZI, Meri Lourdes. A influência da colonização italiana na organização espacial de Pinto Bandeira/RS. Disponível em: <https://docplayer.com.br/73324229-A-influencia-da-colonizacao-italiana-na-organizacao-espacial-de-pinto-bandeira-rs.html>. Acesso em: 12 jun. de 2018.

NICHETTI, Agostino. **Entre o Burati e o Antas**. Bento Gonçalves, s/ed., 1976.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. **O processo de leitura e escrita e suas implicações na aprendizagem dos alunos**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2946_1789.pdf. Acesso em: 10 abr. 2017.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, Maria Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Pinto Bandeira (RS). Disponível em: <http://www.pintobandeira.rs.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Projeto Político-Pedagógico. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Vigência: 2015-2017.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.

QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS, 2017.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS, 2017.

QUESTIONÁRIOS: 1; 15; 16, 2017.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej – **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo 2).

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Dissertação de mestrado, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14200>. Acesso em: 30 de mar. de 2017.

ROSA, Ana Cristina. Classes Multisseriadas: desafios e possibilidades. **Revista Educação e linguagem**. Universidade Metodista de São Paulo, ano 11, nº 18, julho/dezembro 2008, pp. 222-237.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e a alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2000.

SEBRAE. **Perfil das cidades gaúchas**. Pinto Bandeira. Porto Alegre: 2017. Disponível em: http://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Pinto_Bandeira.pdf. Acesso em: 03 jun. de 2018.

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**. In _____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: Leitura: perspectivas interdisciplinares. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). – 5ª Ed. – São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBIERO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, jan/abr. 2004.

_____. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, fev/abr. 2004a.

_____. **Alfabetização e letramento.** 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **As condições sociais da leitura:** uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares.* São Paulo: Ed. Ática, 2000.

SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In: .PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) **Leituras Literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STRECK, Danilo Romeu. **Qual o conhecimento que importa?** Desafios para o currículo. Currículo sem fronteiras. São Paulo, v. 12, n.3, p. 8-24, set./dez. 2012.

VARELLA, Noely Klein. **Leitura e escrita:** temas para reflexão. Porto Alegre: Premier, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores.** Havana: Científico-Técnica, 1987.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Obras escogidas.** Madri: Machado Libros, 2001b.

_____. **Jogo em aula:** recurso permite repensar as relações de ensinoaprendizagem. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar.** In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vygostky, Alexander Romanovich Luria, Alex Leontiev, 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich & Luria, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro, Imago, 1971.

APÊNDICE A**QUESTIONÁRIO – PAIS/RESPONSÁVEIS****IDENTIFICAÇÃO**

1) Vínculo (parentesco) com a criança:

Pai

Mãe

Avó

Avô

Outro. Qual? _____

2) Sexo:

Feminino.

Masculino.

3) Idade:

Menos de 25 anos.

De 26 a 30 anos.

De 31 a 35 anos.

De 36 a 40 anos.

De 41 a 45 anos.

Mais de 46 anos.

4) Religião:

Católica.

Evangélica.

Outra: _____

5) Escolaridade:

Ensino Fundamental completo.

Ensino Fundamental incompleto.

Ensino Médio completo.

Ensino Médio incompleto.

Ensino Superior completo. Qual a graduação: _____

Ensino Superior incompleto.

6) Seu filho, sua filha tem irmãos (ãs):

Sim.

Não.

7) Se possui irmãos (ãs), quantos (as):

1.

2.

3 ou mais.

8) Com que brinquedos seu filho, sua filha gosta de brincar? Marque as opções de maior de preferência dele/dela:

Carrinho.

Bicicleta.

Boneca.

Animais de plástico.

Bichos de pelúcia.

Patinete.

Patins.

Skate.

Balanço.

Fantoques e dedoches.

Bonecos de super heróis.

Outro _____

9) Quais brincadeiras seu filho, sua filha demonstra interesse? Marque as opções:

Pega-pegas.

Esconde-esconde.

Pular corda.

Amarelinha.

Morto vivo.

Outras. Cite quais: _____

10) Quais jogos seu/sua filho (a) tem preferência:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jogos de encaixe (Lego, blocos). | <input type="checkbox"/> Quebra-cabeça. |
| <input type="checkbox"/> Cara a cara. | <input type="checkbox"/> Jogo da memória. |
| <input type="checkbox"/> Lince. | <input type="checkbox"/> Resta um. |
| <input type="checkbox"/> Banco imobiliário. | <input type="checkbox"/> Vídeo Game. |
| <input type="checkbox"/> Pega varetas. | <input type="checkbox"/> Dominó. |
| <input type="checkbox"/> Jogos eletrônicos (online e/ou no computador) | |
| <input type="checkbox"/> Outro (s): _____ | |

11) Se você desejar, descreva um pouco de como seu filho brinca e com quem brinca.

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORA****IDENTIFICAÇÃO**

1) Sexo:

 Feminino. Masculino.

2) Idade:

 Menos de 25 anos. De 26 a 30 anos. De 31 a 35 anos. De 36 a 40 anos. De 41 a 45 anos. Mais de 46 anos.

3) Escolaridade:

 Ensino Médio. Magistério. Ensino Superior. Qual a graduação: _____

4) Você possui alguma especialização? Qual/quais?

5) Tempo de experiência pedagógica:

 Menos de 4 anos. Entre 5 a 7 anos. Entre 8 a 10 anos.

