

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE
NACIONAL– PROF-ARTES**

JULIANNA MARQUES SOBRAL SOUSA

APRENDER BRINCANDO: um experimento sobre letramento com brincadeiras populares

João Pessoa
2020

JULIANNA MARQUES SOBRAL SOUSA

APRENDER BRINCANDO: um experimento sobre letramento com brincadeiras populares

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – PROF-ARTES da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes

Orientador: Prof. Dr. Fernando A. Abath L. C. Cananéa

João Pessoa
2020

Catlogação na publicação
Seção de Catlogação e Classificação

S725a Sousa, Julianna Marques Sobral.

APRENDER BRINCANDO: um experimento sobre
letramento com brincadeiras populares / Julianna Marques
Sobral Sousa.

- João Pessoa, 2020.
146f. : il.

Orientação: Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa
Cananéa.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Letramento. Brincadeira. Jogos. Lúdico. Amarelinha.
I. Cananéa, Fernando Antonio Abath Luna Cardoso
Cananéa. II. Título.

JULIANNA MARQUES SOBRAL SOUSA

APRENDER BRINCANDO: um experimento sobre letramento com brincadeiras populares

Aprovada em: 26/06/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa
(UFPB/CCTA-PROF-ARTES - Orientador)



Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo
(UFPB/CCTA-PROF-ARTES - Membro Interno)



Profa. Drª. Aline Maria Batista Machado
(UFPB/CE-PPGE - Membro Externo)

João Pessoa
2020

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fazer perceber sua constante presença em minha vida, me permitindo a realização de sonhos antes inimagináveis, hoje concretizados. Eu sinto o seu cuidado!

Aos meus filhos Lua e Sol, que são a razão central de toda a minha caminhada, minha motivação diária, agradeço por tanto carinho e compreensão durante minhas delongas e ausências, por terem sido tão compreensivos e acolhedores, me preparando jantares ou assistindo comigo as minhas aulas mesmo após as vossas, aceitando com maturidade minha terrível oscilação de humor durante a produção deste trabalho. Saibam que assim como foram fonte de luz nesta minha jornada acadêmica eu o serei por todos os vossos caminhos.

À minha Tia Sandra, que me amou e acolheu como filha, me apoiou e incentivou a cada passo na vida e em especial no âmbito acadêmico, constantemente depositando em mim confiança e incentivo de todas as formas. Jamais esquecerei teu apoio incondicional, cada mensalidade da especialização quitada, cada refeição de estudante que não pude pagar quando mais nova, cada biscoitinho de anjo cheio de mimo para adoçar meus estudos. Todas as tuas palavras de carinho e admiração me alimentaram e me tornaram a mulher forte que hoje sou mirada no teu exemplo. Somente Deus pode te recompensar por tanta generosidade.

Ao meu amor Aurilio Rossy, que foi carinhoso e presente me apoiando e impulsionando a nunca desistir de concluir todas as etapas as quais me dispus. Obrigada por insistir em mim, por me fazer acreditar que sou tudo o que os teus olhos me dizem, foi o reluzir do teu amor presente que me clareou as ideias quando a voz das palavras sumiu na escuridão.

Aos meus avós Abimar e Socorro pelas orações que não ouvi, mas sei que foram constantemente direcionadas ao bem-estar da minha casa, meu universo.

À Flavinha Alencar, uma amiga ariana que chegou nesta fase, me tirou o juízo, mas que lindamente foi minha mão direita no desenho do percurso difícil que foi brincar com esta dissertação. Obrigada por todas as contribuições.

À professora Gorete, que sempre me tratou com tanto carinho mesmo no ambiente hostil em que trabalhamos, você é prova de que Deus sempre dá um jeitinho de tudo ficar colorido pra mim.

Aos colegas de turma que se tornaram amigos para toda a vida, Ailma, Joht, Sandra e Shirley, por dividirem cotidianamente contribuições, tribulações, gargalhadas e lágrimas que me fortalecendo e apoiando, durante esta construção, se tornaram tão especiais. São das melhores coisas que o mestrado me trouxe, vossa amizade!

A todos os professores e colegas do prof-artes, deixo registrada minha alegria por termos compartilhado saberes.

Aos componentes da banca Aline Machado e Paulo Vieira que souberam na qualificação, delicadamente, não apenas pontuar e questionar, mas contribuir com excelência com a minha pesquisa.

E por fim, com orgulho, palpitações e lágrimas na camisa encharcada, pois no rosto elas já não se contém, ao meu amado mestre, orientador, professor, amigo, terapeuta, e como carinhosamente apelidei “paifressor” Fernando Abath. Eu precisaria escrever no mínimo um artigo para falar do que aprendi contigo, vendo e experienciando o exemplo de ser humano que és. Amoroso, delicado, generoso, organizado e focado, foste insistente e paciente, presente no sentido mais amplo e belo da palavra. Suportastes minhas inseguranças, cantadas em choros, lamentações e dramas intensos. Jamais poderei agradecer à altura, mas deixo aqui registrada minha profunda alegria por ter sido escolhida sua orientanda, e gratidão por tudo que me possibilitou nossa caminhada, juntos neste processo. Tu me inspiraste e nasceu poesia no asfalto mais denso, meu medo do texto científico.

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.
Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo descrever um experimento sobre o letramento por meio da aplicação de brincadeiras populares, mais especificamente os jogos de tabuleiro, damas e ludo, e posteriormente a amarelinha, em uma escola da rede municipal de João Pessoa, Paraíba. A questão de pesquisa esteve centrada na seguinte problemática: pode a brincadeira popular desenvolver a autoestima de modo a refletir num melhor rendimento do processo de letramento dos alunos? Em um primeiro momento os jogos de tabuleiro habituaram os alunos com regras, organização e criatividade, uma vez que construíram seus tabuleiros e ensinaram uns aos outros como jogar, sendo a amarelinha introduzida numa etapa seguinte reforçando as ações coletivas do ato de jogar em grupo. Ao longo dos encontros a amarelinha pôde ser melhor explorada, vivenciada, estudada e reformulada dentro do grupo temático estipulado. Dentro deste viés foi possível denotar vinte e três encontros temáticos sistemáticos com o grupo de alunos pesquisados buscando a compreensão do mesmo por meio do brincar, bem como de dimensões e possibilidades dentro das brincadeiras propostas. Foi realizado um exercício etnográfico com abordagem qualitativa. O mesmo nos propôs uma reflexão por meio da observação participante. Assim, foi estabelecido o universo da pesquisa, que são os alunos do terceiro ano do ensino fundamental da escola pesquisada, enquanto que a amostra se definiu pelos sete membros que compuseram o grupo focal estabelecido por acessibilidade e necessidade, considerando o campo de observação, e os encontros de imersão, ou seja, os momentos de amplo alcance da pesquisa. Pretendeu-se, desta maneira, auxiliar e fazer construir as identidades, bem como as subjetividades deste grupo por meio da complexidade desses sujeitos. Observou-se, ainda, o fortalecimento da cultura corporal desses sujeitos, por meio do jogo amarelinha que se fez presente como uma manifestação do lúdico, da motricidade e como um forte elemento que estimulou o desenvolvimento da autoestima, importante componente que identificamos no processo de letramento desses alunos na escola estudada.

Palavras-chave: Letramento. Brincadeira. Jogos. Lúdico. Amarelinha.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo describir un experimento sobre alfabetización a través de la aplicación de juegos populares, más específicamente juegos de mesa, damas y ludo, y más tarde rayuela, en una escuela en la red municipal de João Pessoa, Paraíba. La pregunta de investigación se centró en el siguiente problema: ¿puede el juego popular desarrollar la autoestima para reflejar un mejor desempeño del proceso de alfabetización de los estudiantes? Al principio, los juegos de mesa acostumbraron a los estudiantes a las reglas, la organización y la creatividad, ya que construyeron sus tableros y se enseñaron mutuamente a jugar, introduciéndose la rayuela en el siguiente paso, reforzando las acciones colectivas del acto de jugar en grupos. A lo largo de las reuniones, la rayuela podría ser mejor explorada, experimentada, estudiada y reformulada dentro del grupo temático estipulado. Dentro de este sesgo, fue posible denotar veintitrés reuniones temáticas sistemáticas con el grupo de estudiantes encuestados que buscaban entenderlo a través del juego, así como las dimensiones y posibilidades dentro de los juegos propuestos. Se realizó un ejercicio etnográfico con enfoque cualitativo. Nos propuso una reflexión a través de la observación participante. Por lo tanto, se estableció el universo de investigación, que son los estudiantes del tercer año de primaria, en la escuela investigada, mientras que la muestra fue definida por los siete miembros que formaron el grupo focal establecido por accesibilidad y necesidad considerando el campo de observación y reuniones de inmersión, es decir, los momentos de amplia investigación. De esta manera, se pretendía ayudar y construir las identidades, así como las subjetividades de este grupo a través de la complejidad de estos temas. También se observó el fortalecimiento de la cultura corporal de estos sujetos, a través del juego de la rayuela que estuvo presente como una manifestación de juego, motricidad y como un elemento fuerte que estimuló el desarrollo de la autoestima, un componente importante que identificamos en el proceso de la alfabetización de estos estudiantes en la escuela estudiada.

Palabras clave: Alfabetización. Broma. Juegos. Juguetón. Rayuela.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 01: Crianças brincando no recreio ----- | 14 |
| Figura 02: Fachada da Escola Anayde Beriz ----- | 16 |
| Figura 03: Atividades com os alunos em sala de aula ----- | 24 |
| Figura 04: Self com os alunos em sala de aula ----- | 25 |
| Figura 05: Brincadeira e abraços dos alunos em sala de aula ----- | 35 |
| Figura 06: Saudação entre os alunos em sala de aula ----- | 43 |
| Figura 07: Tabuleiro de damas ----- | 49 |
| Figura 08: Alunos brincando de damas em sala de aula ----- | 51 |
| Figura 09: Alunos brincando de damas em sala de aula ----- | 52 |
| Figura 10: Elaboração do tabuleiro de damas em sala de aula ----- | 60 |
| Figura 11: Brincadeiras entre as meninas da turma na quadra ----- | 63 |
| Figura 12: Brincadeira Amarelinha desenhada no chão ----- | 65 |
| Figura 13: Perfil dos alunos do grupo focal ----- | 72 |
| Figura 14: Brincadeira de elástico ----- | 75 |
| Figura 15: Conversa entre os alunos na sala de aula ----- | 86 |
| Figura 16: Brincadeira de Xadrez entre os alunos ----- | 87 |
| Figura 17: Tabuleiro Jogos Antigos ----- | 88 |
| Figura 18: Tabuleiro de Ludo ----- | 89 |
| Figura 19: Tabuleiro de damas ----- | 90 |
| Figura 20: Brincadeira com bolinhas de gude entre os alunos ----- | 91 |
| Figura 21: Brincadeira Amarelinha tradicional com os alunos ----- | 92 |
| Figura 22: Gráfico desenhado com a Amarelinha tradicional: Terra e Céu ----- | 93 |
| Figura 23: Gráfico desenhado com a Amarelinha caracol ----- | 94 |
| Figura 24: Gráfico desenhado com a Amarelinha orelha ----- | 94 |
| Figura 25: Gráfico desenhado com a Amarelinha inglesa ----- | 95 |
| Figura 26: Amigos fazendo as pazes ----- | 96 |
| Figura 27: Self durante as atividades com o grupo focal ----- | 98 |
| Figura 28: Quadra e a má utilização dos espaços. Alagamento do tabuleiro de dama ----- | 100 |
| Figura 29: Espaço da biblioteca ----- | 101 |
| Figura 30: Atividades realizadas com o grupo focal na biblioteca ----- | 101 |
| Figura 31: Alunos do grupo focal realizando atividades com os demais colegas de sala de aula ----- | 103 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32: Professora-pesquisadora desenhando a Amarelinha com auxílio da fita crepe--- | 104 |
| Figura 33: Aluna pulando Amarelinha desenhada no chão----- | 105 |
| Figura 34: Ritmo corporal através da Amarelinha----- | 105 |
| Figura 35: Jogando a pedrinha no gráfico da Amarelinha ----- | 106 |
| Figura 36: Pulando a Amarelinha----- | 107 |
| Figura 37: Abraço coletivo: a amorosidade ----- | 109 |
| Figura 38: Alunos do grupo focal e da turma interagindo durante a Amarelinha ----- | 110 |
| Figura 39: Jogando a pedrinha no Gráfico da Amarelinha ----- | 115 |
| Figura 40: Professora-pesquisadora desenhando o Gráfico da Amarelinha com os alunos do grupo focal ----- | 125 |
| Figura 41: Espaço da biblioteca após o uso das equipes e dos alunos da escola ----- | 131 |
| Figura 42: A interação dos alunos do grupo focal com o restante da turma ----- | 132 |
| Figura 43: A apresentação das atividades realizadas pelos alunos do grupo focal com o restante da turma ----- | 133 |
| Figura 44: A despedida da Professora-pesquisadora e a turma do grupo focal----- | 138 |

LISTA DE GRÁFICOS E QUADRO

| | |
|---|-----|
| Gráfico 01: Você conhece amarelinha?----- | 111 |
| Gráfico 02: Como se brinca amarelinha?----- | 111 |
| Gráfico 03: O que tem que ter para jogar amarelinha?----- | 112 |
| Gráfico 04: Quantos números e quantas casas tem o jogo? ----- | 113 |
| Gráfico 05: O que é céu e terra? ----- | 114 |
| Gráfico 06: O que não pode fazer no jogo da amarelinha para não perder a vez? ----- | 114 |
| | |
| Quadro 01: Os encontros da pesquisa----- | 118 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 DIA DE BRINCAR: diálogos iniciais | 14 |
| 1.1 Oba: a arte e sua relação com o brincar | 19 |
| 2 QUEM QUER BRINCAR LEVANTA A MÃO: a relação entre professor e alunos e os impactos na aprendizagem | 24 |
| 2.1 Vamos contar quantos somos: a importância do relacionamento entre professores e alunos | 24 |
| 2.1.1 Tem que contar com calma: Educação popular | 30 |
| 2.2 Agora vamos escolher um lugar: a disciplina de artes como possibilidade de conhecer a realidade do aluno | 31 |
| 2.3 De que a gente vai brincar? A arte, uma linguagem universal | 33 |
| 2.4 Que tal nos dividirmos em dois times? Alfabetização e letramento | 35 |
| 2.4.1 Par: Alfabetização | 35 |
| 2.4.2 Um: alfabetização e seus métodos | 38 |
| 2.4.2.1 Dois: Método sintético | 39 |
| 2.4.2.2 Três: método analítico ou global | 40 |
| 2.5 E, já! Ímpar, ganhei! Letramento | 41 |
| 2.5.1 Tirando o time: a relação entre professor e alunos e os impactos na aprendizagem | 43 |
| 2.6 Formando as duplas: aprendizagem significativa | 46 |
| 3 QUE TAL JOGARMOS DAMAS? mediação com jogos e brincadeiras populares | 49 |
| 3.1 Quem vai ficar com as peças brancas? A importância dos Jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança | 49 |
| 3.1.1 Peças vermelhas, azuis ou pretas? A educação infantil, os jogos e as brincadeiras | 51 |
| 3.1.2 Valendo: o ato de brincar | 52 |
| 3.1.3 Quem ganhou escolhe a cor das peças na segunda rodada: a cultura popular como aspecto formador da cultura infantil | 54 |
| 3.2 Só vale peça nas casinhas coloridas, não esqueça! O Letramento, o brincar e a cultura de pares | 54 |
| 3.3 Do lúdico ao aprendido (trocando as duplas): arte na educação | 58 |
| 3.3.1 Vamos construir nosso próprio tabuleiro? O lúdico e o letramento | 60 |
| 4 QUANTAS BRINCADEIRAS! os fundamentos metodológicos | 63 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1 Academia: a inspiração freiriana! ----- | |
| 4.2 Eu prefiro amarelinha: as personagens desta brincadeira ----- | 65 |
| 4.3 E não é a mesma coisa? O enredo e a trama metodológica! ----- | 66 |
| 4.4 É? Então, vamos! ----- | 70 |
| 4.5 Precisamos pegar um giz para riscar o chão: o tempo da aplicação dos jogos e o período total da pesquisa ----- | 72 |
| 5 HORA DE BRINCAR LÁ FORA: os jogos e brincadeiras populares ----- | 75 |
| 5.1 E agora, qual vai ser? Jogo, brinquedo e brincadeira ----- | 79 |
| 5.2 Sei de uma que minha mãe me ensinou: Um olhar para os jogos e as brincadeiras tradicionais: brincadeiras populares ----- | 84 |
| 5.2.1 Essa eu também conheço, mas de outro jeito! Suas implicações na formação dos alunos: o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras populares ----- | 84 |
| 5.2.2 Quem conhece outra? Essa já enjoou... Tipos de brincadeiras populares na prática educacional ----- | 86 |
| 5.2.1.1 Tem a minha preferida! Vamos?! A amarelinha: o jogo no apoio ao letramento ----- | 92 |
| 6 AMIGO QUANDO BRIGA FAZ AS PAZES! VAMOS RESOLVER ESSA ARENGA: análise e discussão dos dados ----- | 96 |
| 6.1 Planejar é preciso. Pular não é preciso! ----- | 96 |
| 6.2 Está decidido! A brincadeira agora é AMARELINHA! ----- | 104 |
| 6.2.1. Fazendo os riscos no chão: o desenvolvimento da consciência das linhas médias ----- | 104 |
| 6.2.2 Pulando de um pé só: o controle corporal ----- | 105 |
| 6.2.3 Não pode pisar na linha: o ritmo corporal ----- | 105 |
| 6.2.4 Eita! Esqueceu de jogar a pedrinha, volta do começo! ----- | 106 |
| 6.2.5 Quem errar passa a vez ----- | 107 |
| 6.2.6 Todos atentos: que espaço é preciso para pular num pé só? ----- | 107 |
| 6.2.7 Da terra ao céu: acertar no meio da casinha ou passar a vez ----- | 107 |
| 6.2.8 Caminho de volta, do céu à terra ----- | 108 |
| 6.2.9 Hora de apanhar a pedrinha: estratégia, sequência e senso de prioridade ----- | 108 |
| 6.2.10 Quem é o próximo da fila? O desenvolvimento social ----- | 115 |
| 6.2.11 Toma a pedrinha, é tua vez! O desenvolvimento da personalidade ----- | 109 |
| 6.3 Cada vez a gente pula melhor! ----- | 110 |
| 6.4 Cada rodada na fila é possível ir mais longe! ----- | 115 |

| | |
|--|------------|
| 7 HORA DE IR PRA CASA: considerações finais ----- | 125 |
| REFERÊNCIAS ----- | 139 |

1 DIA DE BRINCAR: diálogos iniciais



Figura 01: Crianças brincando no recreio
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Aprender Brincando: um experimento sobre letramento com brincadeiras populares, a presente pesquisa, tem muito a ver com a minha trajetória de vida e de profissão, cuja identidade cultural de a muito se fortalece no ensino e na vivência com artes. Esta professora-pesquisadora é graduada em Educação Artística, possuindo habilitação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB e Especialização em Arte-Educação pela UNAVIDA/IESP–PB. Foi bolsista e professora do Curso de Teatro para crianças e adolescentes do NTU – Núcleo de Teatro Universitário (Unidade da Coordenação de Extensão Cultural da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UFPB), e também bolsista do Probex–Programa de Bolsa de Extensão, pela Universidade Federal da Paraíba. Atuou como atriz em espetáculos infantis e foi professora de teatro para crianças na Cia de Teatro Argonautas, grupo atuante no estado da Paraíba.

Vale salientar, que a escolha sobre o campo das artes, e mais especificamente a escolha pelo trabalho nessa área com crianças, advém de experiências intensas e pessoais na infância com as linguagens artísticas que permitiram uma transformação de olhares, bem como a percepção da notória influência das diferentes linguagens artísticas, em especial as cênicas, enquanto agente propulsor e modificador de situações aparentemente irreversíveis, como seria o caso da severa timidez e baixa autoestima da escrevente.

A trajetória como professora teve início há dez anos, 2009, quando a professora-pesquisadora passou a atuar na rede particular de ensino, ensinando a disciplina Arte no âmbito educacional, e aliado a isso a construção e direção de espetáculos com grupos formados a partir da comunidade escolar. Dessa etapa, destacam-se os espetáculos infantis e infanto-juvenis em

momentos pedagógicos, a exemplo de: *O Menino do Dedo verde*; *O Gato Malhado* e *A Andorinha Sinhá*; *O Boi e o Burro no caminho de Belém*; *O Pequenino Grão de Areia*; *A Paixão de Cristo*.

Foi também nesta etapa que, durante o trabalho nas empresas privadas educacionais, foi possível notar haver um engajamento dos professores no que consistiam as atividades e gêneros artísticos diversificados, o que chamou atenção e proporcionou um trabalho em várias modalidades, inclusive envolvendo diferentes e múltiplas linguagens artísticas em saraus poéticos. Foram experimentos elaborados com o rico auxílio de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, e que prestavam serviços à Escola Lourdinás, instituição ligada à Arquidiocese da Paraíba, onde também a professora-pesquisadora lecionou por dois anos.

No ensino superior a professora-pesquisadora atuou junto ao Curso de Graduação em Pedagogia–UVA/IESP–PB, lecionando a disciplina Arte-Educação. Atuou também no Curso de Especialização em Arte Educação, ministrando as disciplinas História e Evolução do Teatro e Cultura Popular e Diversidade. Desde 2015, é professora de dança, concursada, na Rede Pública Municipal de Ensino de João Pessoa, assumindo o desafio traçado pela portaria do Concurso da Prefeitura Municipal de João Pessoa, onde foi delegada a disciplina Arte, embora houvesse especificidade na portaria do referido concurso que determinava que lecionasse artes cênicas e não todas as linguagens artísticas.

Houve, por parte professora-pesquisadora, a pretensão de voltar as suas pesquisas e direcionamentos de planos de aula para as artes cênicas, mais especificamente sobre o jogo e o brincar, que acabaram por fortalecer o trabalho com as questões especificamente cênicas, tão características desse âmbito. O desafio lançado pela escola no campo da dança, passaram a instigar para uma práxis que percorreu caminhos até então menos conhecidos e explorados, e, portanto, mais provocadores.

A pesquisa teve como cenário a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Anayde Beiriz, situada à Avenida Cidade de Cajazeiras – Cidade Verde, João Pessoa–PB, que tem como etapas de ensino a educação infantil (69 alunos matriculados), a educação de jovens e adultos (supletivo, 409 alunos matriculados) e o ensino fundamental I e II (704 alunos matriculados), totalizando 1.914 alunos matriculados.



Figura 02: Fachada da Escola Anayde Beiriz
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Foi durante a prática profissional neste espaço que pude perceber, além da carência em diversas áreas afetivas e cognitivas, que havia entre os alunos um déficit em razão da aprendizagem em leitura que acarretava uma série de outros problemas escolares, como comportamento inadequado, agressividade e baixa autoestima. Tal situação despertou na professora-pesquisadora o desejo de desenvolver essa pesquisa com alunos na faixa etária entre 8 a 10 anos, e que cursam a turma do 3º ano do ensino fundamental I, na referida escola.

É citação de Paulo Freire (1991, p.58) o seguinte enunciado:

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se faz professor, a gente se forma, como professor, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Assim, a professora-pesquisadora movida pelo desafio que é ser arte-professora passou a traçar e a experimentar estratégias de fortalecimento da atividade laboral, ou seja, o próprio exercício docente, que serviram para orientar a elaboração desta pesquisa. De tal maneira, a dissertação teve como meta principal analisar e problematizar a eficácia do aprender por meio de brincadeiras, que é vista como um experimento que visa favorecer o letramento por meio de brincadeiras populares. É pretensão da pesquisa fortalecer e aprofundar as possibilidades de práticas hábeis e funcionais, no contexto das brincadeiras infantis, que foram relacionadas às dificuldades apresentadas pelos alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Mais especificamente, o que se pretendeu foi investigar o universo da brincadeira, visto que esse é um viés que tem aberto novos horizontes à pesquisa científica, e na prática profissional aos professores e alunos que optam por esse método, por meio de práticas

específicas de jogos de tabuleiro¹ que despertaram um novo olhar para seus reflexos e influências, e que se destinam principalmente aos alunos que chegaram ao terceiro ano do ensino fundamental 1 sem saber ler e/ou escrever.

A professora-pesquisadora a partir dessas premissas passou a elaborar esta pesquisa a partir da observação empírica das atividades desenvolvidas nesse agrupamento escolar, principalmente no que se refere à brincadeira amarelinha proposta aqui e modificada ou melhor dizendo adaptada, no cotidiano, nas atividades do grupo focal composto por sete alunos sujeitos participantes e a professora mediadora.

Os critérios de seleção partiram de alunos que fossem matriculados no 3º ano da referida escola, que fossem alunos da professora Gorete (esta professora tem vínculo maior com a professora-pesquisadora no ambiente de trabalho, visto que desenvolve sua prática constantemente em conjunto com as atividades de artes propostas pela professora-pesquisadora) e que apresentassem, segundo sua ótica, dificuldades no processo de aprendizagem, e mais especificamente, não soubessem ler, em conjunto, havendo uma interseção entre os alunos observados pela professora-pesquisadora que demonstravam baixa autoestima, bem como, um diferencial entre a participação nas aulas de arte em comparação às demais. A ideia era que todos os participantes discentes já tivessem tido experiências anteriores com a professora-pesquisadora. Assim, pretendeu-se, desta forma, relacionar e desenvolver uma ação pedagógica em sala de aula que pudesse trazer uma vivência de experiências de crescimento, onde fossem projetadas influências que iam além do ambiente escolar, e que fossem, sobretudo, provocadoras e transformadoras.

Nesse sentido, e tendo como ponto de partida a experiência como professora-pesquisadora, foi possível estabelecer o problema deste estudo, que refletiu a seguinte problematização: ***pode a brincadeira popular desenvolver a autoestima de modo a refletir num melhor rendimento do processo de letramento dos alunos?***

Desta maneira, o entendimento aduz pensar que, para a construção dessa pesquisa, a escola deva ir além de uma estrutura física, devendo possuir um contexto muito mais amplo, no qual ela é parte formadora da vida social desses alunos na comunidade escolar e outras comunidades que também fazem parte esses sujeitos. A pesquisa elaborada segue três vieses fundamentais para a obtenção de dados que respondam à pergunta problematizadora e objetivos

¹ O jogo de tabuleiro ou mesa de acordo com Allué (1999) corresponde a uma proposta de entretenimento que faz uso de um tabuleiro ou algum tipo de complemento, a exemplo de dados, cartas ou fichas. Possui uma série de regras, de acordo com as instruções que permite aos participantes alcançar algum objetivo que o leve à vitória. Propõe-se o uso de alguma habilidade do tipo intelectual ou manual, a exemplo de: boa memória, boa estratégia de raciocínio ou rapidez no que se refere à tomada de decisões.

estabelecidos: a) A Observação Participante; b) Os Planejamentos e Intervenções, e a c) Investigação Ação.

O conceito de observação participante é definido por Gil (2010) como uma técnica de investigação social na qual o observador partilha de circunstâncias de imersão, que o tornem apto às atividades, ocasiões coletivas, desenvolver interesses, bem como afetos de um grupo de pessoas ou por uma determinada comunidade.

A etapa de planejamento corresponde a um processo de intervenção da realidade. Assim, o planejamento é um instrumento de transformação da realidade, pois ele tem como objetivo essencial transformar o contexto social da comunidade por meio de um processo de intervenção da realidade, conforme nos induz pensar Minayo (2013). E, por fim, a pesquisa participante é uma forma metodológica bastante utilizada em projetos de pesquisa educacional.

Assim, conforme Thiollent (2002) os pesquisadores em educação devem estar em condição de produzir informações e conhecimentos para uso efetivo no nível pedagógico, e assim fortalecer condições no que diz respeito à ação e à transformação de situações dentro da própria escola.

Acerca do campo de pesquisa tem-se que as dependências da escola são formadas por 25 salas de aula, 130 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio descoberto e área verde (IBGE, 2017, s/p).

Foi observado que a escola não apresenta em suas dependências salas para leitura, bem como, alguns dos ambientes são de acesso restrito e pouco cotidiano, a exemplo do laboratório de informática, biblioteca e laboratório de ciências. A questão de acessibilidade para pessoas com deficiências físicas é bem respondida, estando as dependências da escola preparadas para receber essa população. O atendimento escolar para as turmas engloba atividades complementares e Atendimento Especial Especializado – AEE.

Foi uma reflexão coerente entender, após uma leitura mais aprofundada, que os jogos facilitam ainda a compreensão de regras sociais, estimulam a criatividade e o grau de imaginação desses sujeitos da pesquisa, assim como afirma Guimarães (2019, p. 29). Ainda de acordo com Guimarães (2019, p. 31) a inserção desses alunos no universo letrado pode auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade de oralidade, bem como pode propiciar um momento

de interação entre os membros das turmas. Visou-se também fortalecer a ampliação dos conhecimentos por meio do experimento que mistura o letramento e as brincadeiras populares e que propende, sobretudo, facilitar o processo de aprendizagem.

1.1 Oba: a arte e sua relação com o brincar

Vive-se em um momento em que a arte é composta por vários rizomas. Na prática, esse rizoma artístico permite aos professores articular uma relação aproximada entre os seus universos (mundo interior) e a comunidade onde atuam, por meio de experiências empíricas e vivências propostas. Há, assim, o despertar de sensibilidades, e a partir daí também o incentivo a vivências que possibilitem uma maior familiaridade com os grupos de professores, promovendo melhores condições aos quais problemas e propostas surgirem. Desta maneira, o letramento, que é enfoque desta pesquisa, no âmbito da faixa etária do grupo focal pesquisado passa por um processo natural e progressivo dos alunos, sujeitos deste estudo, mesmo os que possuem níveis maiores de dificuldades durante esse percurso, que é o processo de letramento, leitura e escrita como discorre Guimarães (2019, p. 33).

Isto nos induz pensar que todas as linguagens artísticas são de amplo interesse na docência. Por isso, não se deve abandonar quaisquer linguagens do fazer artístico, uma vez que elas se encontram enraizadas e, por serem ramificações umas das outras, fortalecem no indivíduo um estímulo do processo criativo, da sua autonomia e também da sua liberdade corporal. Há por parte desta professora-pesquisadora um maior enfoque que corresponde à essência da arte: a natureza do brincar.

Diante dos propósitos aqui ressaltados segue-se para a delimitação do tema pesquisado, e que envolveu o **lúdico**, o **letramento** e a **alfabetização**, que devem ser diferenciados; e, por fim, os **jogos e brincadeiras populares** ao longo dos capítulos teóricos elaborados para dar o suporte conceitual à dissertação.

É importante destacar, ao se discutir o lúdico, que este não é um tema que deve se restringir ao jogo e à brincadeira. Conforme propõe Luckesi (2000) o lúdico inclui atividades que tornam possível o prazer, a entrega e a interação dos envolvidos propiciando uma experiência plena na qual os indivíduos se envolvem por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

Já na razão entre a alfabetização e o letramento, se faz importante lembrar que são processos distintos. O primeiro, corresponde a um processo de aprendizagem na qual se desenvolve uma habilidade de ler e escrever, bem como se desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Dizer que o sujeito é alfabetizado é dizer que ele tem a

capacidade de codificar e de decodificar o sistema da escrita. Já o sujeito que é letrado vai além disso, pois ele é também capaz de dominar a língua nas suas atividades cotidianas, podendo evidenciar contextos diferenciados, ou seja, possui uma qualidade de domínio sobre a leitura e sobre a escrita.

Feitas as breves diferenciações, partimos para analisar a brincadeira popular como o eixo central dessa pesquisa e também compreender a sua relevância no desenvolvimento da aprendizagem na educação básica. Isso posto, é possível dizer que as atividades lúdicas são construtivas, pois proporcionam aos professores a ampliação cognitiva, social, cultural e intelectual. Partindo da premissa que o lúdico é uma ferramenta metodológica, e analisando por este viés é possível pensar, o processo de letramento.

Conforme Soares (2011, p.6) citada por Guimarães (2019, p.35) o letramento corresponde à tradução do termo em inglês *leteracy*, que em sua etimologia se origina da forma latina *littera*, e que significa letra, ao termo latino foi adicionado o sufixo “cy”, que expressa o estado ou a condição para a formação do vocábulo supracitado *literacy*.

Ainda de acordo com Soares (2011, p.8) citada por Guimarães (2019, p.35), “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. De maneira tal, que o letramento é o resultado, ou pode ser entendido, como consequência do processo de alfabetização.

O letramento é tomado como apropriação natural, uma vez que ele pode ser executado pelo prazer causado pelas atividades lúdicas. Tendo em vista a importância da brincadeira no universo infantil, é possível dar-lhe um enfoque como uma ferramenta metodológica para assim adquirir diferentes saberes formais que desenvolvam o letramento, bem como outras habilidades que são necessárias no decorrer da vida educacional, escolar e humana. Essa foi a motivação mais latente quando da elaboração dessa pesquisa: a descoberta do nosso objeto de estudo.

Soares e Batista (2005, p. 67) conceituam a alfabetização como um processo de ensino e aprendizagem que corresponde a um sistema linguístico. Além disso, está ligado à forma de como será usado para fortalecer a comunicação entre os sujeitos. Por meio da alfabetização o indivíduo passa a ser capaz de codificar e decodificar uma língua e, conseqüentemente, irá aprender a ler e a escrever. Por meio desse processo é também possível habilitar o indivíduo de forma que ele desenvolva diversos métodos de aprendizado da língua.

Ainda conforme Soares e Batista (2005, p.69) existem duas razões que justificam o exame teórico dos conceitos de alfabetização e letramento. Em relação à primeira razão viu-se

que há a necessidade de reflexão acerca das diretrizes metodológicas, assim como a tomada de decisões, em sala de aula, pressupondo, dentre outros aspectos, o conhecimento da fundamentação teórica que resultam nas diretrizes metodológicas que embasam as decisões tomadas em sala de aula e que indicam os caminhos seguintes.

A segunda razão encontra-se ligada ao desenvolvimento das habilidades para alfabetização e letramento. Enquanto a alfabetização corresponde a um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever; o letramento é, por sua vez, o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Assim, Soares e Batista (2005, p.73) estabelecem uma diferença fundamental entre a alfabetização e o letramento e que corresponde à qualidade do domínio acerca da leitura e da escrita. O sujeito que foi alfabetizado compreende e é capaz de codificar e decodificar o sistema de escrita, enquanto que o sujeito letrado vai além disso, sendo capaz de exercer um domínio da língua muito mais aprofundado no seu cotidiano, podendo assim, distinguir uma abrangência de contextos muito mais ampliada.

A respeito dos jogos e brincadeiras, Arce (2018, p.38) afirma que os jogos e as brincadeiras populares proporcionam o desenvolvimento da imaginação. Além disso, é possível desenvolver o espírito colaborativo, a socialização e auxiliar as crianças sobre os aspectos de compreensão do mundo em que estão inseridas. Nos dias atuais, em virtude do avanço tecnológico, bem como das mudanças que decorrem dele, as brincadeiras populares constantemente são substituídas pela televisão, jogos eletrônicos e interações sociais via aparelhos eletrônicos. Esse novo comportamento denota uma diminuição, e em muitas comunidades, até a extinção dessas atividades (brincadeiras populares).

O autor ainda alerta que o ato de brincar encontra-se intrinsecamente ligado à capacidade do lúdico, da criatividade e da imaginação (ARCE, 2018, p. 39). Neste sentido, foi que a professora-pesquisadora propôs estabelecer atividades que buscassem, por meio da brincadeira, fazer com que o alunado compreendesse sua capacidade e, a partir daí, os alunos obtivessem melhores condições de fortalecimento dessas personalidades na escola, acerca de suas possibilidades por meio do processo produtivo e evolutivo do jogar e do brincar, contribuindo para um crescimento do autoconhecimento e visão de mundo. Isso é letramento, também.

Diante disso, a expectativa é de que essas ações reverberem e contagem o maior número de crianças possível, trazendo assim a verdadeira essência para quem vivencia e acredita na arte: o seu poder transformador e, por conseguinte, seja a válvula propulsora para um letramento mais fluente e consistente.

A arte tem uma grande importância na formação escolar, e em geral, ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização. Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário.

É comum, ainda nos dias atuais, e em grande parte ainda é realizado o processo de letramento no ambiente escolar de formas e de acordo com métodos mais tradicionais, ao invés de trabalhar conceitos que indicam a interdisciplinaridade. Paulo Freire (1991, p. 60) afirma que, nesses processos, os alunos, na maior parte das vezes, ficam sentados como meros receptores escutando aquilo que os professores querem dizer.

Ademais, várias pesquisas no âmbito escolar, como ressalta Santos *et al* (2016, p. 45), demonstram que essa metodologia mais antiga apresenta resultados limitados. Logo, a ideia é poder trabalhar com métodos que ampliem esses resultados.

Busca-se, cada vez mais precocemente, estabelecer as premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) nas escolas, e que proporcionam à gestão escolar repensar as trajetórias dos alunos dentro do ambiente escolar, assim como também acerca das práticas pedagógicas que tendem a limitar a criatividade, autoestima, autenticidade e autonomia nos primeiros anos de ensino, assim como também refletem-se como fatores primordiais para o desenvolvimento e evolução intelectual e emocional dos alunos (SANTOS *et al* 2016, p. 45).

Foi focada nesse viés e buscando o entendimento dessas novas metodologias que a pesquisa se fundamentou, no sentido de analisar as atividades realizadas no campo de estudo, e a partir dessa observação, propor melhorias. Dessa forma, estabeleceram-se os capítulos que embasam este estudo, e que seguem compondo um referencial teórico onde foi esmiuçado o conceito de letramento e suas especificidades.

A trajetória metodológica também serviu para orientar a pesquisadora acerca das atividades a serem estabelecidas para o desenvolvimento da pesquisa. Em um segundo momento visou-se desenvolver a pesquisa analisando as condições encontradas no campo, para a partir daí se propor avanços. Após essa análise mais aprofundada foi possível tecer as considerações finais, apresentar as referências e os anexos complementares.

A proposta ora versada neste estudo busca promover melhores condições para o exercício docente da professora-pesquisadora. Isso porque a prática profissional não tem um significado apenas oriundo do ímpeto da escolha, mas sim, uma jornada que foi conscientemente construída e embasada nos valores de identificação daquilo que se acredita,

daquilo que se admira e daquilo que torna fácil justificar o interesse pelo desenvolvimento deste estudo dissertativo.

2 QUEM QUER BRINCAR LEVANTA A MÃO: a relação entre professor e alunos e os impactos na aprendizagem



Figura 03: Atividades com os alunos em sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

2.1 Vamos contar quantos somos: a importância do relacionamento entre professores e alunos

Freire (1997, p. 55) afirma que, as relações entre os professores e alunos são de cunho complexo. São ainda fundamentalmente difíceis e que merecem intensa e constante análise reflexiva guiada pelo ideal do que se deve pensar. Pautados no pensamento freiriano, o presente texto tem como objetivo inicial esclarecer sobre o relacionamento desenvolvido entre professores e alunos (parte I), e a partir desta análise, analisar o processo de alfabetização e letramento (em um segundo momento deste texto).

No âmbito escolar é possível se estabelecer uma rotina bastante significativa, tanto do ponto de vista da vivência do professor, quanto às experiências percebidas pelos alunos. É relevante aqui destacar um acontecimento que tem grandes proporções e que se define pela amorosidade desenvolvido na obra de Freire. A amorosidade, comumente baliza as relações do professor com o aluno, e pode dessa maneira, contribuir para o aprendizado do aluno assim como também na evolução do professor como parte desse processo que visa contribuir para este papel social que a educação assume nas comunidades.

O texto que segue foi pautado por meio de uma análise reflexiva acerca da minha prática como docente realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Anayde Beiriz, entre os anos de 2015 e 2018. Nesse período, a professora-pesquisadora desenvolveu junto às turmas do terceiro ano do ensino fundamental 1, totalizando uma rotina diária com uma média de trinta e cinco alunos por turma, buscando tecer um diálogo, como forma de um exercício contínuo e aberto, o que sempre foi recorrente nos diferentes momentos em sala de aula. Não

pouco comum os alunos mais interessados eram os que faziam várias perguntas; algumas destas até acerca da vida pessoal da pesquisadora, das coisas que esta gosta de realizar e como se constitui seu núcleo familiar, isso para adentrar aos relatos sobre seus próprios elementos cotidianos, dando início a uma enxurrada de revelações sobre duras realidades vivenciadas pelos mesmos.

Buscando manter uma relação honesta e aberta sempre foi papel da professora-pesquisadora falar a verdade para eles, sem que com isso perdesse o viés de se resguardar da sua privacidade, visto que sua vida pessoal em nada deveria interferir na sua ação educacional. Essa proximidade da vida pessoal serviu para aumentar os laços e demonstrações de amorosidade, diálogo e criação de um elo de amizade entre pessoas próximas: os alunos e a professora-pesquisadora. Estes efeitos da amorosidade se tornaram ainda mais aparentes durante as experiências com diferentes linguagens artísticas, e que se relacionavam à disciplina arte, na qual os alunos se expuseram de maneira a se permitir o novo, visto que as propostas eram diferentes de suas vivências fora do ambiente escolar, bem como trazer suas ideias, a partir do que conheciam, para enriquecer o processo. A prática educacional impõe mais esse desafio: o do conhecimento acerca dos alunos para, a partir daí, poder se ter acesso à maneira de pensamento destes, e percepção daquilo que sabem e de que maneira sabem, como é defendido no pensamento freiriano.

Assim, a professora-pesquisadora passou a buscar uma relação muito próxima e dotada de amorosidade com esses alunos, e que tornaram-na capaz de entender o pensamento de Freire (1997, p. 55): “as relações entre professores e alunos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre o que devemos pensar constantemente”, principalmente em razão das marcas nem sempre tão positivas nas vidas tanto minha, quanto deles.



Figura 04: Self com os alunos em sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Seria muito utópico aqui afirmar que todas as lembranças **docência** são repletas de boas recordações. Não! Muitas vezes, essas lembranças se dão de forma negativa, nos fazendo até repensar a nossa prática e nossas “certezas” aprendidas, e essa reflexão se traduz em um ato de suma importância tanto para a continuidade do exercício da docência, quanto para estabelecer melhorias dessa ação.

Essa proposta inicial em abordar a relação estabelecida entre professores e alunos surgiu no fim do exercício de 2016, quando por meio de observações realizadas em sala de aula depois de relatos trazidos por professores polivalentes, pais e pela professora-pesquisadora sobre os comportamentos destes em séries anteriores. De acordo com os relatos observados era comum que alguns alunos, uma vez que não conseguissem atingir o objetivo das tarefas propostas, chorassem e demonstrassem intensa frustração. Outros alunos eram demasiadamente tristes ou tímidos tendo dificuldades em participar de atividades coletivas ou de permanecer no ambiente escolar. Essas falas despertaram na professora-pesquisadora uma grande curiosidade e certo estranhamento, e fizeram-na querer se aprofundar neste tema com os professores polivalentes e com os alunos e procurar uma metodologia para alterar este cenário visando mudanças positivas.

Além dessas observações, foi posto também por alguns colegas e professores que a minha prática era percebida por eles de maneira a enfatizar a importância da participação de ambos para o desenvolvimento da minha prática como arte educadora, assim, professores de diferentes áreas do conhecimento e alunos são importantes entre si, e ambos necessitam um do outro para o estabelecimento de um aprendizado que seja positivo para ambos.

É dentro deste cenário que se descreveu acima que a relação professor-aluno vem sendo repensada, e grande é a preocupação acerca do contexto escolar. Isso, porque, nas práticas educativas é comum se observar que não se dá uma atenção devida ao tema em questão. A interdisciplinaridade ainda é vista de forma genérica e muito distante da realidade escolar aqui disposta. Ao contrário, muitas ações são pensadas no ambiente escolar de maneira pouco proativas, individualistas e desconexas, o que resultam constantemente em atitudes fracassadas.

Estabelecer, enfim, uma reflexão e ampliar esse diálogo aprofundando o tema é considerado pelos pesquisadores da área uma ação de grande relevância acerca destes aspectos que caracterizam o ambiente escolar e a práxis educativa dos professores na relação professor-aluno. Considerar a escola como uma instituição demarcada e que torna possível a construção sistêmica do conhecimento, é importante na construção de novas possibilidades e condições favoráveis em que tanto professores, quanto os alunos, passem a refletir favoravelmente acerca

de suas práticas, e possam assim ter uma atuação mais condizente com a realidade escolar e com o clima organizacional do ambiente.

Filosoficamente, pensar em diálogo significa uma representação socrática. Posteriormente, Platão o coloca como uma busca da verdade por meio de perguntas e respostas. De forma que o diálogo é uma característica única e própria do ser humano. Tem como capacidade se dirigir e dar resposta ao outro, de igual para igual, podendo assim estabelecer uma relação de comunicação com o outro por meio de uma linguagem que permite o acesso do pensamento e da representação. O diálogo é, portanto, a troca de ideias na qual se formam algumas ideias.

Partindo para o viés freiriano, pauta constante do estudo realizado, é possível analisar o diálogo como um aspecto que contribui de maneira diversa para uma reflexão, bem como promove uma possibilidade de transformação da sociedade e dos indivíduos. Assim, conforme Freire, o diálogo é um aspecto central nos seus estudos possuindo um papel relevante na sociedade contemporânea, visto que esta se encontra em um momento de redemocratização, visto que na contemporaneidade se vive um retrocesso, onde o processo democrático está em risco após a eleição em 2018, de um governo de ultradireita.

A informação tem amplo acesso, o conhecimento científico não, bem como se faz necessária a realização de amplo questionamento dos papéis sociais. De tal maneira, o papel da escola também foi alterado, e não pode mais ser o mesmo de antes, e assim o diálogo surge como uma possibilidade concreta para que a escola possa lidar com as necessidades da sociedade no que se refere à informação e o acesso ao conhecimento.

Assim, foi possível perceber que se tornou imprescindível na prática docente a revisão de alguns aspectos relativos ao cotidiano escolar, no sentido de buscar condições mais favoráveis, e que possibilitassem o interesse de outros colegas e de seus alunos, para que a partir daí se pudesse ter uma noção mais exata da realidade escolar pesquisada, pois só assim seria possível ter o conhecimento das variáveis para a valorização das ações por parte de professores e de todos os envolvidos na comunidade pedagógica.

Essa foi a motivação que deu início a esta pesquisa. Uma forte preocupação, enquanto pesquisadora e docente, em contribuir para um trabalho rico e significativo no meu cenário escolar. Inicialmente, fazendo uma análise do contexto na atualidade foi possível notar que dentro desses cenários nem sempre é possível ter-se a realidade de maneira perceptível, quando se trata das reclamações, bem como das insatisfações por parte de professores em relação aos alunos e na contrapartida, ou seja, vice-versa, isso também é um fato real. Além disso, muitas

vezes a relação do professor-aluno possui um viés que permeia a animosidade na construção e resolução dos conflitos.

Essas questões do cotidiano vivenciado, partilhado e nem sempre entendido causaram muitos desconfortos pedagógicos, bem como alguns impasses:

- Entender ou repreender?
- Orientar ou ignorar?

É comum se observar que muitos professores, durante a sua atuação nas escolas não se apercebem, quase que na sua totalidade, acerca da dimensão e da importância dos seus papéis na vida dos alunos. Nesse desiderato, os aspectos que precisam ser ressaltados dizem respeito à compreensão de que é necessária essa consciência sobre o assunto, visto que não há como acontecer no ambiente escolar uma educação considerada dentro dos padrões de qualidade, uma vez que as necessidades dos alunos não possam ser pautadas a partir do comprometimento ativo do professor-aluno, no processo educativo.

Assim, depois desse momento inicial, uma decisão de olhar de frente o problema tomou conta das ações da professora-pesquisadora, e o problema instaurado pedia resolução. Para tal, se fazia necessário estabelecê-lo em um tema de pesquisa a ser investigado, e que foi norte da pesquisa em um momento inicial, buscando saber como a relação do professor-aluno, pode contribuir no processo do ensino e da aprendizagem.

Neste momento, se faz importante começar a fortalecer o discurso sobre o aprendizado. De tal forma que, a aprendizagem humana está inteiramente ligada ao processo de interação social e de mediação do outro. No âmbito escolar a primeira interação é a do professor-aluno, imprescindível para a realização do processo ensino-aprendizagem. Isto porque o professor tem a função de mediador, um requisito básico para as práticas educacionais e para que estas sejam eficientes.

Lopes (2008, p. 06) cita as abordagens de Paulo Freire. Assim, de acordo com o texto, se percebeu, que o autor tem uma demonstração vasta acerca deste tema, e incentiva uma forte valorização do diálogo como uma ferramenta relevante para a constituição dos sujeitos. Para Freire (1995, p. 91), há uma ideia de que apenas seja possível a prática educativa dialógica por parte dos professores, uma vez que estes entendam o diálogo como um fenômeno humano que é capaz de mobilizar o refletir e o agir entre os indivíduos. Freire (1995, p. 91) considera que o diálogo é uma exigência do exercício próprio de existir e isso torna-nos capaz de compreender essa prática dialógica.

Uma vez sendo o diálogo uma espécie de encontro de solidariedade de ações reflexivas, é através do diálogo e de uma ação reflexiva que os seres humanos se transformam e humanizam.

Assim, Freire (1995, p. 92) citado por Lopes (2008, p. 06) afirma que ele não pode ter uma conceituação reducionista como um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, muito menos ainda se tornar uma simples troca de ideias a serem consumidas entre duas ou mais pessoas.

É nesse desiderato que a compreensão da dimensão do diálogo modifica e transforma a prática educacional, como uma postura que é necessária às suas aulas e que o torna capaz de alcançar maiores avanços na relação com os alunos, visto que estes se sentirão mais curiosos e mobilizados para fortalecerem a autotransformação e a transformação das suas realidades nos seus diferentes contextos sociais.

A atuação do professor pautada nessa vertente freiriana torna possível a afirmação de que tal perspectiva não considera o professor como um indivíduo meramente transmissor de conhecimentos. Tem, sobretudo, um papel de mediador social, de alguém que é capaz de articular as experiências dos alunos com os microuniversos em que estão inseridos, e mesmo por isso, incentivam a reflexão destes indivíduos a partir de seus entornos sociais. O papel assumido pelo professor tem um caráter humanizador na sua práxis.

O pensamento de Freire corrobora com a obra de Vygotsky. Ambas as obras dos supracitados pensadores oferecem uma contribuição original e destacada ao pensamento pedagógico universal. Freire, dialético e Vygotsky, também dialético. Além disso, é notável que ambos autores percebem a educação como uma prática ético-política. As teorias se aproximam quando tratam sobre o aspecto da concepção do sujeito no contexto histórico-cultural. Para Freire a realidade social está pautada na trama das relações e correções de forças formadoras da totalidade social. A abordagem Vygotskyana está presente em um contexto onde a construção do sujeito e do seu conhecimento decorre da interação social ao longo da sua história, e situada em um ambiente sociocultural onde ele vive. Passa a educação, portanto, a ter uma perspectiva onde toda a experiência de vida própria do sujeito vem a ser referência para a aprendizagem.

De acordo com Lopes (2008, p. 12) a interação social e a mediação são o ponto central do processo educacional. E é por este motivo que a atuação do professor se reflete como uma ação de extrema relevância, uma vez que ele passa a exercer um papel de mediação da aprendizagem do aluno, e a qualidade dessa interação é também de suma importância, pois

desse processo irão depender os avanços e as conquistas do professor em relação à aprendizagem no processo educacional.

Além de que, tais pressupostos passam a significar, sem sombras de dúvidas, que o professor poderá ou não conceber de forma constante a sua capacidade de construir e transformar a partir dessas interações, pois assim está apto a agir e a intervir no mundo ganhando maior capacidade para novos significados e intervenções para a história da humanidade.

O processo educacional pautado na interação é um espaço de construção, de valorização e de respeito onde todos possam se sentir compelidos à mobilização e ao pensamento coletivo. A constituição das relações interpessoais também é observada fortemente nessa construção do conhecimento, e a escola passa a ser um local privilegiado por reunir um grupo heterogêneo a ser trabalhado (LOPES, 2008, p. 13). Assim, a sala de aula é um espaço oportuno para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. Significa dizer, de acordo com os autores citados, que a mediação é um elo que se realiza por meio de uma interação que decorre do processo de ensino-aprendizagem de forma constante, e que se nutre por meio das relações estabelecidas entre professor e aluno.

2.1.1 Tem que contar com calma: educação popular

Vasconcelos e Prado (2017) fazem um recorte histórico sobre a educação popular ao longo do tempo. Assim, muitos grupos sociais foram se desenvolvendo por meio de saberes e estratégias para driblar os problemas acarretados com a pobreza e pela opressão do sistema capitalista e, dessa maneira, enfrentá-las. A marginalização de grupos em bolsões de pobreza e em condições de opressão de grupos dominantes é uma realidade muito antiga, e que foi bastante incentivada pelo advento do cristianismo por meio da prática da caridade dirigida aos mais fracos.

A ótica marxista, contudo, promoveu um novo viés ao trabalho social fortalecendo uma visão na qual os subalternos sociais passou a ser um campo de intensa reflexão crítica e adentrou os campos acadêmicos das universidades. Na visão marxista a pobreza e a opressão não podem ser resumidas à uma superação por meio de uma ação localizada e centrada na ajuda de uma situação particular, ou ainda na transformação moral da pessoa, devendo ir além disso. Trata-se de um enfrentamento de estrutura política e econômica daquilo que é derivante delas.

Há ainda na prática marxista uma intensa crítica à vida religiosa. O trabalho social foi separado da tradição cristã, do debate sociológico e do debate acadêmico. Isso apenas pode ser

resgatado no final do século XX por meio de uma reflexão onde se buscava o consenso entre a experiência da ação social cristã promovida pela valorização da amorosidade e da subjetividade em paralelo com o debate crítico e as propostas marxistas. No Brasil, a Igreja católica, por meio de várias ações e movimentos similares também se traduziram como práticas sociais voltadas aos pobres, e que se uniram com a participação de intelectuais, estudantes e lideranças populares.

Um nome de grande destaque nesse desiderato foi o de Paulo Freire. Este foi, pode-se dizer, um pioneiro no que tange à sistematização teórica da Educação Popular. A Educação Popular não é uma teoria pedagógica; mas sim uma espécie de saber, uma teoria construída de forma coletiva, onde estavam presentes membros da comunidade, grupos de intelectuais, técnicos, lideranças populares engajados na transformação social e todos com o mesmo intuito: criar políticas públicas e econômicas que fossem combatentes da pobreza e da opressão por meio do fortalecimento da solidariedade, da amorosidade, da justiça, da organização e da autonomia dos subalternos e dos seus grupos sociais.

Para Vasconcelos e Cruz (2011) a transformação social deve ser pautada na necessidade dos subalternos, visto que ela enfatiza a centralidade do agir pedagógico dentro dos processos e isso não induz pensar em qualquer tipo de ação pedagógica, mas sim um debate metodológico educativo pelo qual deve-se gerar uma altivez e um protagonismo da população que na maior parte das vezes encontra-se demarcada pelo medo, pelo silêncio e pelo conformismo. A educação popular por esse motivo está muito presente em toda e qualquer prática social, uma vez que as massas não são carentes e ignorantes, e sim compostas de indivíduos em busca de saber mais, ou nas palavras de Freire “busca de ser mais”. Há surpreendentes saberes em busca da alegria, da saúde e da construção de soluções para os problemas das comunidades. Há um sentimento compartilhado de solidariedade local, de criação de lideranças, de organização comunitária, protagonismo político, de fortalecimento social e de uma ruptura com os modelos tradicionais pedagógicos dotados de autoritarismo, normativos e, geralmente, mais inflexíveis.

2.2 Agora vamos escolher um lugar: a disciplina de artes como possibilidade de conhecer a realidade do aluno

O ensino profissional da arte no Brasil teve seu início formal desde a chegada de uma equipe de artistas oriundos da Europa que, quando aqui chegaram, montaram a Missão Artística Francesa no ano de 1816, no Rio de Janeiro. Foi também o momento em que foram estruturadas

as primeiras escolas de Belas Artes no país, que trabalhavam com o desenho e a cópia de modelos como esclarece Lis (2008, p. 08).

De maneira a esclarecer ainda sobre o escolanovismo, havia um ideal de escola nova, como uma instituição renovada e que contrapunha o que era considerado tradicional (SAVIANI, 2004, p. 78). Os que defendiam esta ideia buscaram tornar diferente as práticas pedagógicas das práticas anteriormente empregadas. No final do século XIX várias mudanças foram confirmadas como originais pelo movimento escolanovismo da década de 1920, que já eram levantadas e colocadas em prática. A grande diferença é que na década de 1920 a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. O professor assumia o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar.

Nesse princípio, apenas a técnica era valorizada e o ensino em si era muito fragmentando, onde teoria e prática se perdiam. Nas décadas de 1950-1960 houve a valorização da livre expressão, uma tendência escolanovista, e que propunha uma prática espontaneísta, sem que houvesse um compromisso com o conhecimento científico. Na década seguinte, 1971, ficou demarcada pela promulgação da Lei nº. 5.692 que determinou a disciplina Educação Artística com a abordagem de música, teatro, dança e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus por meio de apenas um profissional polivalente. O professor, por sua vez, deveria ter o domínio de vários materiais que seriam usados para expressar a sua veia artística (LIS, 2008, p. 08).

A instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) veio consolidar a arte no âmbito escolar e se tornou disciplina obrigatória em vários níveis da educação básica, buscando o desenvolvimento cultural dos alunos. Três aspectos se demonstraram fundamentais nessa nova etapa e que refletiam: o pensamento da nova lei no tocante ao ensino da arte – como produzir, apreciar e contextualizar. O professor poderia se expressar produzindo e experienciando todas as linguagens artísticas, e mais, poderia, por meio da apreciação, ter contato com a produção histórica e social da arte e assim analisar a sua produção e a produção dos seus colegas.

Na práxis (ação-reflexão-ação) docente a professora-pesquisadora é responsável pelo ensino da Arte na escola pesquisada. A sua formação é em Artes Cênicas, porém, o concurso foi destinado à dança, e a carência da escola é sobre artes num contexto geral. Para tentar solucionar o trabalho desenvolvido com seus alunos a mesma faz uso da construção de brinquedos e a experimentação de brincadeiras, e por meio desse método é possível abordar juntos o teatro, a dança, a percepção corporal e atividades manuais.

Articular os conteúdos da linguagem artística com outras linguagens, ou seja, com as linguagens das ações cotidianas é, sobretudo, dar um sentido real ao Ensino da Arte. Isso,

porque, cada linguagem possui um modo peculiar de criar e produzir formas artísticas, como uma poetização do mundo. Além disso, a arte passou a ser concebida menos como uma criação que denota genialidade e mistério, mas sim, como uma expressão criadora. Isto é como uma transfiguração daquilo que é visível, sonoro, daquilo que possui movimento, uma linguagem e dos gestos que compõem as obras artísticas. O ensino artístico na escola visa possibilitar ao professor uma experiência de trabalho coletiva, mas também, individual.

2.3 De que a gente vai brincar? A arte, uma linguagem universal

A unidade do eterno e daquilo que é novo, daquilo que se demonstra aparentemente impossível se realiza pelos e para os humanos, é o que dever-se-ia entender por arte (CHAUÍ, 2003, p. 21). O homem por meio de seu trabalho inventivo é capaz de construir utensílios e ferramentas por meio de técnicas que buscam a maior facilidade para sua sobrevivência, enquanto também pode expressar seu pensamento. Assim, foi com os desenhos, as esculturas, as danças e os ritmos musicais que serviram, sobretudo, para desenvolver a comunicação entre os sujeitos.

Ainda na obra de Chauí (2003, p. 150) foi possível perceber que o artista é um sujeito social que vai em busca de expressar seu modo de estar no mundo e em companhia de outros seres humanos, pois reflete sobre a sociedade e, assim, se encontra voltado para ela. Nessa busca ele vai criticá-la, afirmá-la ou repará-la. O artista está, sobretudo, em busca de um testemunho para o mundo por meio da sua produção artística.

De tal forma que, as linguagens artísticas estão enraizadas em todas as culturas humanas, de todas as partes. Lis (2008, p. 11) afirma que, as manifestações representativas e construções, tem o mesmo conceito de arte em qualquer povo que a manifeste. Dizer que a arte é um ato de manifestação de diferentes povos é ter o entendimento de que cada povo tem o seu jeito de pensá-la e desenvolvê-la.

Esmiuçando a obra de Lis (2008, p. 12) tem-se a citação de Duarte Jr. (1988, p. 106) onde o autor exalta as funções diferenciadas e os conceitos próprios na vida dos povos a qual ele pertence. O ser humano faz uso da linguagem como uma busca de ordenar e ressignificar-se no mundo, mas isso não quer dizer que a arte irá condicionar as suas percepções e os seus pensamentos. Assim, é por meio das produções artísticas de um determinado recorte temporal que a cultura vai se construindo e se redefinindo e passamos a ser capazes de compreender o pensamento científico, filosófico, religioso, estético, bem como os valores e crenças agregados.

A necessidade do ser humano em se comunicar encontra na arte um caminho de expressão por meio de seus rituais de representar através da música, das artes visuais, da dança e da representação cênica. A arte é, assim, a forma de produzir e reproduzir a cultura, que deve ser compreendida dentro do contexto e dos interesses de suas culturas de origem e apreciação, pois a arte possui um papel reflexivo de uma sociedade.

Em razão da formação do aluno, é observado que a arte representa um conhecimento que está perfeitamente ligado a essa composição de novos conhecimentos, por meio da expressão verbal e não verbal, e que vem dar resposta à realidade que ele mesmo pode transformar (LIZ, 2008, p. 13). Vivenciar experiências artísticas é uma forma de desenvolver a percepção e o senso estético, e assim, ampliar a visão e a compreensão do mundo podendo estabelecer um diálogo mais efetivo com a realidade percebida. Mais que isso, é aprimorar a sensibilidade já presente no aluno e a partir daí conduzi-los a uma comunicação interativa com os outros e com o mundo, percebendo que esse indivíduo faz parte de uma sociedade e que tem condições de transformação do seu mundo.

É nesse contexto real e também percebido que o professor será capaz de elaborar uma prática pedagógica que estimule o potencial do aluno, de maneira a incentivá-lo à elaboração e reelaboração de seus ideais criativos. É preciso criar e recriar um ambiente rico e provocativo, a exemplo dos estímulos artísticos como jogos teatrais, musicalização, atividades com o corpo, que desafiem a criação e a expressão de linguagens diversificadas, a plena percepção do corpo, das sonoridades e dos aspectos visuais que possam conduzir o aluno a uma mudança significativa e com um novo olhar acerca do mundo. A metodologia quando adequada torna o professor capaz de definir os melhores caminhos que podem ser traçados pelos alunos no processo de auto expressão.

Na obra de Ana Mae Barbosa (1991, p. 37–38) tem-se que a metodologia de análise de obras artísticas correspondem à escolha do professor juntamente com o contexto e as informações históricas. Assim, a história da arte se faz importante em vista do conhecimento acerca das características das classificações de estilo e da relação de uma força de expressões como as características sociais, a psicologia social da época. Os professores, portanto, devem estar sempre à busca do entendimento e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tornando mais fácil a elaboração de métodos para serem aplicados no ensino da arte, sem que se esqueça que as crianças, mesmo antes de frequentarem o ambiente escolar, já possuíam um aprendizado e desenvolvimento desde quando dos seus nascimentos.

2.4 Que tal nos dividirmos em dois times? Alfabetização e letramento



Figura 05: Brincadeira e abraços dos alunos em sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

2.4.1 Par: Alfabetização

Martins e Spechela (2012, p. 2) afirmam que, em razão das grandes riquezas de uma nação, a educação corresponde a um grande legado ao seu povo, ou seja, um país que oferece boas condições de educação deve ter esse compromisso desde as séries iniciais oferecendo uma alfabetização de qualidade.

É comum, no entanto, que no processo de alfabetização nas escolas brasileiras ocorram resultados insuficientes, bem como um nível alto de defasagem o que prejudica a aprendizagem dos alunos, que saem quase sempre com déficit das séries iniciais e do ensino fundamental. De acordo com os últimos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), aplicada em 2016, mais da metade dos alunos do 3º ano do ensino fundamental apresentaram nível insuficiente de leitura e em matemática para a idade, ou seja, dificuldade em interpretar um texto e fazer contas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no país entre pessoas com 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7% em 2017.

No que concerne à obra de Martins e Spechela (2012, p. 3) há uma realidade muito preocupante no cenário das escolas brasileiras. Isso porque não é pouco comum que os alunos que terminem seus percursos escolares apresentem grande dificuldade de leitura e escrita e, muitas vezes, não saibam interpretar ou produzir pequenos textos.

Partindo dessa análise é possível constatar que a realidade é preocupante, porque as escolas brasileiras de ensino fundamental, de maneira em geral, fazem parte do primeiro nível

de formação de analfabetos funcionais, e que vem sendo enfoque de inúmeros estudos e pesquisas educacionais. Apesar de algumas medidas estarem sendo elaboradas nestes estudos e aplicadas em campos empíricos, é ainda algo muito incipiente e, Martins e Spechela (2012, p. 5) afirmam que, pouco se tem feito para mudar os índices de analfabetismo funcional brasileiro de forma eficiente.

Dados do Inaf – Indicador de Analfabetismo Funcional (2018) publicado na Revista Época² apontam que, três em cada dez jovens e adultos brasileiros na faixa de 15 a 64 anos, são considerados analfabetos funcionais. Os números ficam mais assustadores quando se explana que isso corresponde a 29% da população, ou seja, 38 milhões de pessoas.

A criticidade que envolve o tema se dá, pois, o analfabetismo dificulta ações cotidianas simples, a exemplo de entender ou de se expressar através de letras e números em situações meramente casuais, como fazer contas durante uma compra ou ainda identificar informações em um cartaz informativo. A taxa, de acordo com o órgão responsável pela pesquisa, encontra-se estagnada nos últimos dez anos. Dentro desse percentual de 29% estão presentes sujeitos de baixos níveis de proficiência em leitura e escrita, bem como 8% que compõem os analfabetos absolutos, aqueles que não conseguem nem ler e nem escrever palavras. Os demais, 21%, são considerados com nível rudimentar de entendimento das informações escritas.

Conforme a obra de Cagliari (1998, p. 14) a alfabetização é um processo que surgiu devido à necessidade de aprimorar a comunicação no cotidiano da humanidade, daí poder-se afirmar que correspondem aos processos de desenvolvimento da escrita e da leitura. A partir do desenvolvimento da escrita o homem fez surgir a necessidade de perpetuar essa ação e, assim, deu-se a continuidade para que se pudesse passar às demais gerações.

Foi dessa maneira que surgiu a alfabetização: da necessidade do ser humano em aprimorar o repasse do conhecimento, bem como da transmissão das ideias por meio da leitura e da escrita. Ainda de acordo com Cagliari (1998, p. 14):

De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários. Com o passar dos tempos em função da necessidade que a escrita e a leitura passassem de geração em geração e

² EDITORA ABRIL. **Revista Época Negócios**. Três em cada 10 são analfabetos funcionais no Brasil, aponta estudo. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/08/epoca-negocios-tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais-aponta-estudo.html>. Acesso em: 26 fev. 2019.

que realmente se entenda o que está escrito surgiram às regras da alfabetização.

Essa necessidade ao longo do processo de criação da escrita também incluiu a invenção de normas de alfabetização, ou seja, regras que propiciam ao leitor decifrar o que está escrito, assim como elaborar um sistema de escrita que funcione de maneira apropriada. Essa é uma visão aparentemente recente, pois como afirma Cagliari (1998, p. 15) essa necessidade da leitura vista como um instrumento de repasse do conhecimento não condiz necessariamente ao desenvolvimento e formação final dos alunos.

De acordo com Ferreiro (2001, p. 45) é também recente a tomada de consciência acerca da relevância da alfabetização nas primeiras séries, correspondendo como uma solução real para as questões relativas à alfabetização remediativa, que é a que corresponde à alfabetização de sujeitos adolescentes e adultos.

Quando do seu surgimento, a escrita, não apresentava a importância que se reconhece a essa atividade do conhecimento humano, além de ser algo bastante restrito. Pouco se dava importância à alfabetização, e o seu domínio resumia-se a uma pequena parcela da população. O ensino e aprendizado eram construídos de maneira muito incipiente e básica e servia para comunicar por meio da leitura e da escrita o que fundamentou um modelo de ensino mecânico. Isso porque o processo era ainda muito primitivo, e alfabetizar significava tornar o sujeito capaz em decifrar símbolos, bem como ser capaz de escrevê-los em um exercício de repetição de um modelo padrão, visto que na antiguidade não havia vários métodos e formas para alfabetizar um sujeito (CAGLIARI, 1998, p. 14).

A leitura resumia-se a uma cópia de um modelo padrão. Os alunos eram capacitados a ler algo que já estava escrito, e por meio da cópia deste documento eram ensinados a escrever, inicialmente palavras soltas e, posteriormente, obras mais completas que eram estudadas de maneira mais aprofundada. No Brasil, segundo Paiva (2003, p. 43) a leitura e a escrita só deram início ao processo de alfabetização com a chegada dos padres Jesuítas.

Os representantes da ordem religiosa ensinavam a ler e a escrever, além de fundarem escolas onde sujeitos eram capacitados a ler, escrever, contar e cantar. Há de se esclarecer que mesmo decorrido muito tempo, a alfabetização jesuítica não era muito diferente da metodologia aplicada na antiguidade, pois era realizada de maneira a padronizar mecanicamente a atividade, e mesmo nos dias atuais, ainda é possível encontrar-se exemplos de professores que se baseiam em tais métodos em alguns recôncavos do país, fruto da grande defasagem na formação de alunos que concluem as séries iniciais do ensino fundamental (PAIVA, 2003, p. 44).

2.4.2 Um: alfabetização e seus métodos

Por meio do aprofundamento sobre a temática viu-se que os estudiosos constataram um conceito basilar sobre a alfabetização. Este é citado por Val (2006, p. 19) e que corrobora a ideia de que a alfabetização é um processo que conduz o sujeito à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Para ser considerado alfabetizado o sujeito deve ter domínio de habilidades básicas para o uso da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização é um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, onde o indivíduo passa a conquistar os princípios alfabéticos e ortográficos que tornam o aluno capaz de ler e de escrever com autonomia. Em outros termos, a alfabetização diz respeito à capacidade de compreensão e domínio do código escrito, que organiza em torno das relações sociais as pautas sonoras das falas e das letras e, assim, representa-as na escrita.

Analisando mais profundamente esses dois conceitos aqui apresentados, é possível refletir que a alfabetização corresponde a um processo de ensino e aprendizagem que decorre antes, durante e depois do período escolar. Isso posto, é ainda visto que esse processo ocorre dentro e fora do ambiente escolar, e estimula que o sujeito se aproprie de habilidades que o conduzem à leitura e à escrita.

De acordo com Correa e Salch (2007, p. 10), os métodos de alfabetização servem para alcançar o objetivo de trabalho que está inserido em uma realidade em que os alunos se encontram, e podem e devem fazer uso da criatividade e do lúdico. O método é, portanto, a maneira como um professor direciona suas aulas, ou seja, é a trajetória traçada para se chegar a um objetivo.

Assim, para completar esse tipo de processo o professor deve observar o seu modo de agir, seus procedimentos no meio, considerando um sentido mais amplo. De maneira mais específica pode-se dizer que o método se refere ao planejamento de uma série de operações que tornam efetivos os procedimentos para determinado fim.

Estabelecer o melhor método de trabalho para essa questão é buscar alinhar as metas para alcance dos objetivos do processo de alfabetização visando à qualidade do ensino. Isso quer dizer que não é possível determinar uma receita hermética relativa ao método de alfabetização, porque cada sujeito possui uma forma diferente do outro na absorção do conhecimento, bem como na partilha deste. Além disso, o método aplicado em uma coletividade não necessariamente trará os mesmos resultados colhidos entre indivíduos diferentes.

Neste sentido Martins e Spechela (2012, p. 5) afirmam que, é relevante destacar que um aluno não corresponde à uma peça feita em uma linha de produção, e que não possui um molde a ser seguido e que dê origem a demais peças iguais. Daí ser importante estabelecer um método, porém, não como uma ação cega de forma a não se perceber a necessidade de remanejamento de método, pois para se ter boas condições de aprendizagem um aluno necessita de aspectos diferenciados para resultados também diferentes. Isso torna possível afirmar que, não existe um método absolutamente eficaz.

Então, mediante tal reflexão: qual seria o melhor método para desenvolver um trabalho eficiente e eficaz de forma a alcançar os objetivos de uma alfabetização de qualidade? Levando-se em conta as semelhanças e também as diferenças entre os grupos de alunos, é necessário fazer uso de um método que não seja único, visando o aprendizado da coletividade como um todo, sem esquecer que, uma vez que um método determinado não consiga alcançar tais objetivos é imprescindível que o professor adeque suas atividades à outra metodologia. Daí a importância de um agente alfabetizador ter um compromisso com o processo de alfabetização, como afirma Carvalho (2008, p. 46), e a partir daí se dedicar de maneira aprofundada aos conhecimentos metodológicos da alfabetização.

2.4.2.1 Dois: Método sintético

Martins e Spechela (2012, p. 8) sobre os métodos sintéticos afirmam que, estes vão desde a soletração até a formação fonológica de forma consciente. Este método tem como objetivo tornar o aluno alfabetizado por meio da decodificação dos sons que as letras possuem, ou seja, o grafema fonema.

O processo de alfabetização mediante tal método utiliza a composição de palavras pequenas e durante as etapas o agente alfabetizador escolhe se fará uso de cartilhas ou não. Para Cagliari (1998, p. 25) citado por Martins e Spechela (2012, p. 8) tem-se: primeiramente ao aluno era ensinado o alfabeto, e em seguida os processos de soletração e silabação, método que seguia uma ordem hierárquica crescente no que tange a dificuldade, indo da letra até o texto. Como exemplo de métodos sintéticos tem-se a soletração, a silabação, método fônico, método abelhinha e o da casinha feliz, que eram aplicados pelo professor que partia ensinando desde a soletração até a consciência fonológica.

Martins e Spechela (2012, p. 9) alertam para os cuidados necessários para a aplicação do método, uma vez que o fonema (som das letras) ao se juntar a outras podem resultar em sons diferentes, e essas alterações devem ser observadas durante o processo de alfabetização. A

natureza da língua portuguesa inspira cuidados no que se refere à representação das letras que podem possuir um som diferente de acordo com a posição que se encontra na palavra, ou ainda, como um som que pode ser representado por mais de uma letra, daí o cuidado necessário para aplicação do método fônico. Isso quer dizer que é relevante ao agente alfabetizador ensinar ao aprendiz o som da letra em posição inicial da palavra, e também os sons das mesmas em posição medial e final das sílabas.

Ao professor é necessário a preparação para adquirir conhecimentos evitando falhas e não abrangendo todas as medidas imprescindíveis citadas anteriormente. Vale ainda ressaltar e lembrar que cada aluno tem uma maneira de aprender, e nem sempre o método eficaz para um aluno é positivo para as demais. Isso quer dizer que este método não é necessariamente o único, ou, a melhor maneira de se alfabetizar um aluno.

2.4.2.2 Três: método analítico ou global

Apresenta-se outro método de alfabetização que é chamado método analítico ou global. Este método visa aplicar uma metodologia que torna capaz alfabetizar o aluno fazendo uso de histórias e orações. A inclusão desses métodos no Brasil significou um grande avanço, mas que exigiu dos agentes alfabetizadores atenção, pois faz o caminho inverso do método sintético: parte das histórias (textos maiores) para orações e letras.

Martins e Spechela (2012, p. 10) afirmam que, a relevância desse método se dá, pois, em ensinar o aluno a ler e a escrever através de histórias é também estimular o aluno a criar um vínculo com a leitura, um dos pontos mais positivos dessa ferramenta.

São considerados globais os seguintes métodos: métodos de conto, método ideovisual de Decroly, método natural Freinet, a metodologia de base linguística ou psicolinguística, etapas de uma unidade, alfabetização a partir de palavra-chave, método natural, síntese dos passos de aplicação e o método Paulo Freire. Em todos esses métodos o professor deverá partir de textos ou orações até chegar às letras, ou seja, do maior para o menor (MARTINS; SPECHELA, 2012, p. 12).

Martins e Spechela (2012, p. 10) relembram que não há um método considerado ideal, pois, as ideias não estão prontas ou acabadas. Este é o papel do professor mediante conhecimento de seus alunos para planejar a melhor tomada de decisão sobre que método deve ser adotado em sala de aula.

Vistos os métodos relativos à alfabetização a pesquisa segue de forma a esclarecer sobre os conceitos de letramento.

2.5 E, já! Ímpar, ganhei! Letramento

É relevante denotar inicialmente que o termo letramento é algo relativamente novo na língua portuguesa. O termo ainda causa estranheza quando do seu uso, muitas vezes. Contudo, observam-se bastantes avanços quando da sua compreensão em virtude das pesquisas mais atuais. Conforme Soares (2011, p. 18) citada por Guimarães (2019, p. 30) o letramento corresponde à tradução do termo em inglês *leteracy*, que em sua etimologia se origina da forma latina *littera*, e que significa letra. Ao termo latino foi adicionado o sufixo “cy”, que expressa o estado ou a condição para a formação do vocábulo supracitado *literacy*.

Vigotsky citado por Cruz (2010, p. 23) também esclarece sobre a origem do termo em inglês da palavra *literacy*, e que se refere ao letramento e representação do valor e do processo histórico que transforma e distingue o uso de ferramentas mediadoras. É o que o autor chama de processos mentais superiores, e que representa também a elaboração de formas mais complexas do comportamento humano. Dentre esses comportamentos citam-se: raciocínio abstrato, memória ativa e resolução de problemas.

Ainda de acordo com Soares (2011, p. 17) citada por Guimarães (2019, p. 31): “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. De maneira tal que o letramento é o resultado, ou pode ser entendido como consequência do processo de alfabetização.

Segundo Soares (2011, p. 17) o letramento é um processo que permite ao sujeito ou ao seu grupo social ter um maior impacto das mudanças no âmbito social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico uma vez que esses façam uso social da sua capacidade de leitura e escrita, ou seja, exerçam seu papel de letrado.

Freire (1991, p. 90) citado por Cruz (2010, p. 23) relata que, ser letrado é ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita como uma forma de tomar consciência da realidade e, assim, modificá-la. Seguindo esse viés, o letramento ganha um status de revolucionário. De tal maneira, o letramento tem o papel de fortalecer a liberdade ao sujeito, mas também de ferramenta de domesticação; tais aspectos estão interligados à conjuntura filosófica em que decorre. Além disso, esses aspectos traduzem a natureza política que é inerente, e que permite defender a sua finalidade central: a de transformadora social.

É considerando esse viés que Soares (2009, p. 89) chega à conclusão de que não é possível elaborar uma definição precisa para o termo letramento. Isso porque, do ponto de vista sociológico, ainda que dentro de uma única sociedade, existem variados contextos sociais,

assim como demandas funcionais que são heterogêneas, a exemplo de: sexo, idade, formas de residência – que pode ser urbana ou rural, as etnias e outros fatores que determinam a natureza do comportamento letrado. Buscando-se a ampliação da definição deste termo para cenários globais, vê-se que tais parâmetros se distanciam ainda mais fortemente.

O conceito de letramento no Brasil está paulatinamente, e cada vez mais no que se refere à divulgação, sendo estudado, e sendo apropriado nas salas de aulas das escolas por todo o país (SILVA, 2017, p. 26). Por iniciativa do Governo Federal foram criados programas para a formação continuada de professores que trazem o letramento em uma perspectiva que se dissemina, a exemplo do Programa Pró-Letramento (vigente entre os anos de 2005 e 2013). Por meio de tal programa era estimulada a atuação no âmbito de escolas públicas o letramento visando contribuir com a capacitação dos professores e agentes alfabetizadores, de maneira que estes se tornassem aptos para alfabetizar letrando.

Outra iniciativa que também foi criada visando melhorar as condições do letramento nas escolas públicas foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Esse programa também atuou na formação contínua dos professores e alfabetizadores, e tinha como objetivo oferecer a possibilidade de estudos aprimorados para que todas as crianças fossem alfabetizadas até no máximo a conclusão da etapa do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nesse alinhamento do programa tinha-se a alfabetização considerada como um fator de desenvolvimento de habilidades para leitura e escrita já no início da educação de base. Isso tornaria as crianças aptas já no primeiro ano do Ensino Fundamental, dando acesso aos diferentes gêneros textuais, além de torná-las produtoras de textos. Relevante ainda lembrar que o sujeito letrado é aquele que tem a capacidade de fazer o uso competente da leitura e da escrita (SILVA, 2017, p. 27).

Soares (2016, p. 34) alerta que, entender o conceito de letramento é também entender a motivação para a elaboração deste termo. Isso porque no Brasil é muito comum a consolidação do entendimento e conceito do analfabetismo. Porém, essa incapacidade sobre ler e escrever encontra-se muito presente por se tratar de uma realidade comum, mas que, no entanto, analisando os dados correspondentes ao analfabetismo apresentados por Ferreiro (2001, p. 39), onde o autor demonstra os dados do Censo em um recorte entre os anos de 1872 – 2000, argumenta-se que nesse período de longa data, várias foram as mudanças no conceito de analfabetismo.

Em complemento a esta ideia Silva (2017, p. 28) afirma que a comparabilidade de estatísticas censitárias que são coletadas em momentos distintos, fazem uso de critérios

diferentes. E o segundo, diz respeito à viabilidade do uso desses dados como forma de mensurar novos conceitos, a exemplo do letramento e do iletrismo.

O entendimento sobre o que é ser alfabetizado se ampliou nas últimas décadas, alude Silva (2017, p. 30). Isso porque é preciso se levar em consideração uma trajetória do seu conceito a respeito das habilidades que possui o sujeito alfabetizado, e que não mais corresponde ao indivíduo que apenas é capaz de assinar o próprio nome em seus documentos (referência utilizada por muitos anos no país) como indicativo de alfabetização. Atualmente, tal definição não pode mais ser aplicada, pois há um movimento para mudança nos critérios desde o Censo de 1950, no qual o sujeito só era considerado alfabetizado caso fosse capaz de escrever e ler um bilhete simples.

Tais mudanças conceituais foram decorrentes de fatos os quais as pessoas passaram a ter um maior acesso ao mundo da leitura e da escrita, e assim, pôde surgir a necessidade de um termo mais completo e que desse cabimento a essa nova realidade mais complexa, o letramento.

De tal maneira, a escola passou a ser reconhecida como o primeiro espaço formal onde se desenvolve as primeiras vivências dos cidadãos/as. É comum, conforme alerta Cruz (2010, p. 24) que, nas primeiras séries é importante que o agente alfabetizador compreenda a importância do uso de ferramentas facilitadoras, a exemplo do lúdico. Partindo da premissa que o lúdico é uma ferramenta metodológica, e analisando por este viés é possível pensar, o que o processo de letramento, quando aliado ao lúdico, torna mais simples o aprendizado, conforme veremos a seguir.

2.5.1 Tirando o time: a relação entre professor e alunos e os impactos na aprendizagem



Figura 06: Saudação entre os alunos em sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

O processo de ensino-aprendizagem no que se refere à figura do professor, bem como a sua relação com os alunos, não deve ter como ponto central apenas o conhecimento, que é

resultado da absorção das informações em si, mas também deve dar conta de um processo de construção da cidadania do sujeito.

Brait *et al* (2010, p. 04) afirma que, para essa condição ser estabelecida, se faz necessário a conscientização do professor de que este possa ser um agente facilitador na aprendizagem dos seus alunos, para que, assim, possibilite um canal aberto às novas experiências, aumentando a capacidade de compreensão do mundo em que estes estão inseridos, estabelecendo uma relação empática dos sentimentos e problemas dos alunos, tentando conduzi-los a autorrealização.

Faz-se necessária a elaboração de uma linguagem que traga em si o conhecimento científico de forma simplificada, composta do conteúdo essencial que aproxime o aluno de algo antes desconhecido (BRAIT *et al* 2010, p. 04). Isso quer dizer que o professor deve buscar uma forma de falar a mesma linguagem do seu aluno, onde o conhecimento não é visto como algo individual, mas sim um produto da atividade e relações humanas, que é marcado social e culturalmente.

Não se pode deixar de lado uma questão muito importante nesse processo, que é a variável: o aluno é um ser individual. Assim, Brait *et al* (2010, p. 06) afirma que, na atualidade, há uma questão que aproxima o ser humano da ciência e se torna imprescindível para que haja uma produção nas comunidades científicas: o aluno também é sujeito social em formação e já enfrentou vários períodos de aprendizagem e, portanto, detém um valor de construção do seu conhecimento. A necessidade de humanizar a ciência se faz necessária, pois disso decorre a consciência de que, independente da área, a finalidade primordial da ciência sempre será o bem-estar do ser humano.

A sociedade está a cada dia se apresentando de forma mais competitiva e os novos conhecimentos passam a representar uma busca constante também no contexto educacional. As atividades realizadas pelos professores, assim como os relacionamentos exercidos com os alunos em sala de aula, passam a ser expressos pelas relações destes na sociedade e com os seus aparatos culturais. Brait *et al* (2010, p. 07) chama atenção para o modo de agir do professor dentro da sala de aula, que deve aliar as suas características de personalidade para colaborar de forma adequada com a aprendizagem dos alunos, pois fundamenta uma concepção do papel social do professor, e traz embutida em si os valores e os paradigmas sociais.

Ainda, é importante ressaltar que, a formação do ser humano é diversificada. Há de serem considerados fatores biológicos, sociais e psicológicos que fazem parte e acompanham os sujeitos da ação desde os seus nascimentos. Isso quer dizer que o ser humano é um ser em estado permanente de transformação, e nesse sentido, tanto alunos, quanto professores,

permanecem em estado inacabados na relação ensino-aprendizagem. É nesta condição que a relação professor-aluno é representada por um magma simbólico, e mesmo por isso pode apresentar conflitos sociais e culturais.

Na obra de Freire (1996, p. 96) tem-se expressa a ideia de que o pleno exercício do professor deve estar pautado em conseguir conduzir o aluno a uma intimidade de movimento do seu pensamento. Trata-se de um exercício de ir e vir de pensamentos, que possam surpreender sua imaginação, sem que isso promova dúvidas e cause incertezas. Uma vez que se tenham criado tais aspectos, se passa a reproduzir o ensino-aprendizagem de maneira inadequada, causando muitas vezes um campo minado de contrastes e uma complexidade cultural não entendida e estimulada.

Brait *et al* (2010, p. 09) ainda converge com a ideia de que o êxito da aprendizagem está entrelaçado ao fato de que o professor deva conseguir aliar duas questões primordiais. A primeira delas diz respeito à capacitação para exercer a sua profissão; e a segunda delas se refere, a saber lidar de forma permanente com a vastidão do universo cultural. Isso quer dizer que o professor é uma figura que irá marcar a vida dos seus alunos independente do traço mais forte que o possa lhe conceder um predicado. Há a necessidade da amorosidade, da construção de laços de confiança e respeito entre professores e alunos para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da reflexão e, portanto, da aprendizagem. Porém, os sentimentos gerados na práxis não podem sobremaneira interferir no cumprimento ético do realizar as atividades laborais, e nem na formação de opiniões.

No processo de ensino-aprendizagem a relação estabelecida entre as partes vai depender profundamente do ambiente criado pelo professor, das relações de empatias estabelecidas com os alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e estabelecer um diálogo de acordo com o nível de compreensão que possuam os alunos, além, claro, dos elos estabelecidos entre os níveis de conhecimento das partes. A educação deve ser pensada de maneira a educar de acordo com as mudanças do mundo real e, portanto, compreendendo uma abordagem global que trabalha o lado pró ativo do aluno, e partindo dessa percepção, buscar a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais (BRAIT *et al* 2010, p. 10).

É nesse contexto que se tem o entendimento acerca do processo ensino-aprendizagem como uma relação de mão dupla entre professor e aluno, pois há influência por parte do professor sobre o aluno, mas também há a influência vinda do aluno até seu professor, ou seja, pode-se dizer que há uma relação de efeitos recíprocos. Além de que o resultado dessas interações estabelecidas no ambiente escolar e, mais profundamente, em sala de aula, vão influenciar a construção do conhecimento dos mesmos tendo em vista a multidimensionalidade

dessas relações e dada a complexidade entre o pessoal e o social de experiências intersubjetivas (BRAIT *et al* 2010, p. 11).

Há, sobretudo, uma possibilidade diversa de interações possíveis. Assim, tanto o papel do professor, quanto do aluno é tido como esperado, mas na verdade são influenciados pelas suas histórias e experiências de vida, e podem alterar gerando novas possibilidades nessas relações mesmo não sendo essa condição algo perceptível em razão do impacto exercido e causado entre as partes. Isso, porque, a forma como o professor percebe o influencia diretamente na sua maneira de condução em sala de aula, bem como na qualidade e no impacto global nas relações estabelecidas com os alunos.

É neste sentido que o diálogo se torna uma ferramenta fundamental para o estabelecimento do ensino-aprendizagem. Uma vez que o diálogo possa ser estabelecido, a relação entre professor e alunos passa a ser inter psicológica como afirma Brait *et al* (2010, p. 15). O desenvolvimento psicológico é resultado direto da possibilidade de uma realização futura, e se refere ao diálogo da relação professor-aluno. Em um momento posterior se irá tecer uma discussão mais aprofundada acerca do conceito de diálogo trazida por Paulo Freire, como um pensamento científico e dialético.

O diálogo é um conceito chave e prática fundamental na obra de Freire. Gadotti (2003) comenta Freire considerando que o educador não pode se colocar numa posição ingênua daquele que detém o conhecimento como um todo, e para isso utiliza o diálogo para uma troca equiparada daquele que acredita não saber nada, e reconhecendo que o homem simples e sem leitura pode ser um sujeito dotado de grande experiência de vida, e mais que isso, que todos podem ser portadores de saberes.

Por fim, vale dizer ainda que há um impacto gerado pela influência exercida pelo professor sobre o aluno, e que esta vai além dos conhecimentos e de suas habilidades daquilo que é ensinado. Daí ser importante pensar não apenas nos efeitos que se tem a intenção de alcançar, mas na aquisição de valores, de atitudes, de hábitos e de medidas motivacionais que podem transformar-se em finalidades conscientes das intenções para a partir daí refletirem-se de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem para o aluno.

2.6 Formando as duplas: aprendizagem significativa

As reflexões na obra de Moreira (2012, p. 2) nos concede uma visão geral acerca da aprendizagem significativa. Para o autor, a aprendizagem significativa é aquela na qual as ideias são expressas simbolicamente e interagem de forma substantiva (não-litera, aquilo que não é ao pé-da-letra) e não-arbitrária (não representa qualquer ideia, mas sim, um conhecimento

específico e relevante já presente na estrutura cognitiva do aprendiz) referente aos conhecimentos pré-existentes do aprendiz. O conceito de aprendizagem significativa foi desenvolvido na teoria de David Ausubel (1918–2008)³, na qual o autor se refere como um conhecimento específico relevante à nova aprendizagem que pode ser por meio de um simbolismo, de um conceito dotado de significados, uma proposição, um modelo mental ou uma imagem, por exemplo.

A esse processo Ausubel chamava de subsunção⁴ ou ideia-âncora. Leve-se em consideração duas variáveis importantes. A primeira delas o conhecimento prévio específico e relevante e, a segunda, a interação do sujeito com estes quando de novas atribuições de significados a novos conhecimentos tem-se assim o descobrimento. Moreira (2012, p. 13) afirma que, o subsunção pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva estando mais ou menos diferenciado, isso quer dizer que tenha significados mais ou menos elaborados. Uma vez que esteja servindo como ideia-âncora para o descobrimento de um novo conceito, ele mesmo será modificado adquirindo novos significados como também confirmando significados existentes.

A aprendizagem significativa tem como característica a interação entre os conhecimentos pré-existentes e os conhecimentos inéditos. Além disso, é importante relatar que a interação entre os conhecimentos prévios e novos é não literal e não arbitrária. Os novos conhecimentos nesse processo passam a ter uma significação para o sujeito onde os conhecimentos prévios são dotados de novos significados e possuem maior estabilidade cognitiva, onde é provável que haja a corroboração do conhecimento prévio, o que lhe dará maior estabilidade em sua cognição e, por consequência, maior clareza.

Por meio das novas aprendizagens significativas é possível obter novas interações entre os novos conhecimentos e o subsunção (o conhecimento novo a ser apresentado). Segundo Moreira (2012, p.15) o subsunção passa a ter mais estabilidade à medida em que o conhecimento novo se torne mais claro e tenha maior diferenciação, onde o aprendiz passa a ter um significado mais generalizado daquilo que está aprendendo. Em outro momento o subsunção pode assumir o papel de ideia-âncora para outro novo conhecimento que venha na sequência.

³ Esta descrição da Teoria de Aprendizagem Significativa está baseada na obra mais recente de David Ausubel, *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, publicada, em 2000. Esta obra por sua vez, praticamente, apenas reitera, confirma, a atualidade da teoria original proposta por Ausubel, em 1963, na obra *The psychology of meaningful verbal learning* (New York: Grune & Stratton) e, em 1968, no livro *Educational psychology: a cognitive view* (New York: Holt, Rinehart & Winston). Essa teoria tem sido descrita por Moreira (2010) em várias outras obras (MOREIRA; MASINI, 1982, 2006; MOREIRA, 1983; MOREIRA; BUCHWEITZ, 1993; MOREIRA, 1999, 2000, 2005, 2006; MOREIRA et al, 2004; MASINI; MOREIRA, 2008; VALADARES; MOREIRA, 2009).

⁴ Subsunção é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto.

3 QUE TAL JOGARMOS DAMAS? mediação com jogos e brincadeiras populares



Figura 07: Tabuleiro de damas
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

3.1 Quem vai ficar com as peças brancas? A importância dos Jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança

Inserir a criança no ambiente de educação infantil é ir em busca de uma oportunidade para que esta possa ampliar os seus conhecimentos junto às novas etapas da vida, por meio de aprendizagens inéditas que passam a fazer parte do seu universo, bem como envolve uma diversidade de relações e atitudes; formas alternativas de se comunicar com o meio externo, assim como também, estabelecer normas e limites acerca de seus valores culturais e morais que são transmitidos para elas.

Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras se configuram como uma estratégia no processo de ensino-aprendizagem, e aprender a partir dessa estratégia ganhou força entre os professores e pesquisadores das artes cênicas na atualidade. Isso porque esses estudiosos consideram que através dos jogos se pode exercer uma metodologia pedagógica que estimula o raciocínio, bem como favorece a vivência de conteúdos e a relação com a vida escolar no que se refere às ações cotidianas.

O jogo, nesse sentido, passa a representar uma estratégia para fortalecimento do ensino e da aprendizagem em sala de aula, favorecendo à criança a construção do conhecimento científico, bem como propicia a vivência de situações reais ou imaginárias, propondo à criança desafios e instigando-a a encontrar soluções para os fatos que se apresentam durante o jogo, bem como estimular o raciocínio, a troca de ideias e as tomadas de decisões.

Santos *et al* (2016, p. 48) afirmam que, brincar é uma atividade que advém naturalmente do ser humano, de forma espontânea e necessária para o seu desenvolvimento durante a infância. Brincar é, portanto, uma medida de grande importância para a formação do seu papel

social e do controle de suas habilidades. As vivências dos jogos e das brincadeiras são tão abrangentes que através dessas atividades a criança passa a construir o seu próprio mundo.

A percepção de mundo propicia à criança um aprendizado acerca da natureza, dos eventos sociais, da dinâmica interna e da estruturação do seu corpo. Conceder liberdade à criança no seu brincar não corresponde apenas a explorar o mundo ao redor, mas também a uma maneira de comunicar os sentimentos, as ideias, as fantasias promovendo um intercâmbio entre aquilo que corresponde à realidade e à imaginação. Brincar é uma atividade prazerosa à criança, que estimula seu desenvolvimento intelectual e ensina aspectos importantes ao seu crescimento, a exemplo dos valores como persistência, perseverança, técnicas de raciocínio, convívio social.

É nesse sentido que o professor pode fazer uso dessas ferramentas, o jogar e o brincar, no contexto educacional, visando uma estratégia que privilegia o ensino dos conteúdos em relação à realidade vivenciada, onde o brincar merece um lugar de destaque no planejamento pedagógico. É também relevante pensar o papel do professor nesse processo. Isso porque, esse professor é responsável pela orientação teórica, metodológica e técnica, e que, nesse contexto, passa a ser visto como um agente transformador que contribui para a transformação de seus alunos. Essa realidade criada na escola exige uma consciência crítica de todas as partes envolvidas no processo e que desenvolvem a educação, sendo importante o conhecimento de que o professor precisa possuir um posicionamento claro e primar pelas transformações no ambiente escolar.

Em consonância à obra de Ruiz (2003, p. 25) tem-se que o papel dos professores está constantemente necessitando de transformação e, portanto, precisa ser repensado. Os professores não devem pautar suas ações em posicionamentos neutros, bem como não podem se apoiar apenas nos conteúdos didáticos, em métodos e em técnicas, ou seja, não podem se omitir da participação dos alunos nesse processo, ou ignorar os problemas sociais sem levar em conta o diálogo, a resolução de conflitos e a problematização dos diferentes saberes.

Com essa perspectiva, passa o professor a ser um agente de transformação, e em especial, em momentos históricos em que é exigido desse profissional que este tenha uma posição frente a realidade social. Seja no contexto social ou no ambiente escolar, deve se fazer presente e dedicar atenção às discussões no que se refere a realidade a sua volta. A pesquisa e os grupos de estudos na vida acadêmica passam a incentivar o professor a se desenvolver e a estimular em seus alunos maior conhecimento crítico.

3.1.1 Peças vermelhas, azuis ou pretas? A educação infantil, os jogos e as brincadeiras



Figura 08: Alunos brincando de damas em sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

A etimologia da palavra jogo vem do termo latino *locus*. O significado refere-se a gracejo, zombaria e foi empregado no lugar de *ludus* (brinquedo, jogo, divertimento e passatempo). De acordo com Almeida (1978, p. 78) os jogos não necessitam ser fins, mas sim, meios, para atingir os objetivos e, portanto, devem ser aplicados buscando alcançar benefícios no processo do desenvolvimento infanto-juvenil, e no caso estudado no processo de ensino-aprendizagem.

Nos espaços de educação os jogos devem ser construídos como atividades permanentes, uma vez que através deles o aluno aprenda de forma integral, ou seja, desenvolva seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais. Em razão das vantagens dos jogos e brincadeiras na escolarização de alunos apresentam-se os aspectos de desenvolvimento cognitivo, e a partir dele, cabe ao professor criar propostas pedagógicas que aliam aprendizado e a diversão por meio do jogo e da brincadeira.

De acordo com Lopes (2008, p. 54) os jogos em conjunto com as atividades de recreação e lazer contribuem para o desenvolvimento da criança, pois corresponde a um exercício fundamental que objetiva preparar o aluno para uma vida adulta mais saudável. O desenvolvimento das potencialidades e habilidades do aluno por meio dos jogos, exercícios e brincadeiras, faz com que este possa desvendar valores e desenvolver-se de forma autônoma e criativa, melhorar a sua coordenação motora, bem como aprimorar seu raciocínio lógico, aumentando a sua atenção e concentração. Outro aspecto relevante é aprender a lidar com as derrotas e vitórias, ou seja, ganhar e perder dentro das ações cotidianas desenvolvidas em atividades individuais ou coletivas.

3.1.2 Valendo: o ato de brincar



Figura 09: Alunos brincando de damas em sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Jogos e brincadeiras são ferramentas da prática pedagógica diária, um recurso favorável para o desenvolvimento da aprendizagem infantil. No entanto, é preciso ter cuidado para compreender o jogo como uma ferramenta educativa que corresponde a um instante. E este entendimento deve ser aprofundado principalmente por parte dos professores, pois uma vez que seja confundido o conceito de jogos é possível que o aluno fique em uma realidade ‘solta’, escolhendo o que vai fazer e sem o suporte ideal do professor.

A situação contrária também requer atenção, visto que uma vez que os professores façam uso de tal recurso como elemento facilitador da aprendizagem e, ao mesmo tempo, exerçam um controle exacerbado do aluno por meio dos jogos e brincadeiras, os resultados alcançados também não são apropriadamente positivos.

De acordo com o que afirma Oliveira (2002, p. 89) há um fato preponderante em que qualquer dessas concepções citadas acima afasta o professor do papel de parceria, de uma interação saudável com o aluno; daí o cuidado necessário para que os jogos na educação infantil possam contemplar uma proposta por meio de atividades bastante específicas (jogos e brincadeiras), mas também possam ser uma interação criança à criança com a participação dos professores.

Nas primeiras faixas etárias, Oliveira (2002, p. 94) observou que crianças entre dois a quatro anos possuidoras de atividades motoras bastante ativa, apresentaram afinidades com atividades que envolviam correr, pular, arrastar, puxar e empurrar; havendo também melhorias quanto ao domínio da linguagem e dos níveis de organização, o que permitiu que as crianças apresentassem maior facilidade nas falas, nas articulações das palavras e no desenvolvimento e ampliação do vocabulário. Nessa faixa etária outras características podem ser observadas como a posse em relação aos objetos, energia e exuberância e o aumento da curiosidade e

imaginação. A brincadeira passa a ser um elemento fundamental para a formação da criança (em todas as suas faixas de crescimento) contribuindo para seus desenvolvimentos motor, auditivo, de espaço e tempo e da linguagem.

Na obra de Piaget (1978, p. 45) tem-se a afirmação de que os jogos ou brincadeiras contribuem para o desenvolvimento básico da vida psíquica da criança. Para a criança o jogo corresponde à uma necessidade, e não mera distração, pois é através do jogo que a criança se releva, apresenta suas inclinações boas e más, desenvolve habilidades e vocações, seu caráter e todos os aspectos latentes à sua formação podem ser visualizadas pelo jogo e pelas brincadeiras que a mesma executa.

Brincar significa também apreender novas práticas de capacidades nascentes. A representação do mundo e a distinção dentro dos grupos sociais possibilitam especialmente por meio de jogos e de brincadeiras de faz de conta o desenvolvimento motor e intelectual das crianças. Isso porque, ao brincar, a criança passa a compreender de forma objetiva as características dos objetos, sua funcionalidade e os acontecimentos sociais.

O ato de brincar é uma ação natural que surge na infância e contribui para a construção de uma vida saudável, e que está garantida pela Lei na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como uma fonte de prazer cotidiano para crianças nas atividades humanas, a brincadeira se estabelece como uma possibilidade de interação de vários fatores que marcam um momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por sua produção cultural e tecnológica.

Aspectos relevantes como a formação da identidade, capacidades psicológicas e psicomotoras também são desenvolvidas por meio do ato de brincar, como defende Oliveira (2002, p. 78). É também por meio da brincadeira que a criança passa a projetar o futuro usando a sua imaginação, ampliando desta maneira a socialização, fazendo novos vínculos de amizade e aprendendo a conviver e respeitar os direitos dos outros, e as regras sociais estabelecidas nas comunidades que vive. Nesse contexto a brincadeira, uma vez que seja aplicada de maneira correta, conduz a criança a adquirir conhecimentos e desenvolver potencialidades.

Um aspecto de grande relevância a ser aqui analisado diz respeito ao avanço tecnológico nos últimos anos. Várias mudanças decorreram no mundo, e não se brinca na atualidade como se brincava há trinta anos, isso porque os brinquedos e jogos eletrônicos passaram a fazer parte das brincadeiras infantis e, muitas vezes, estão substituindo as brincadeiras tradicionais. Além deste aspecto, a diminuição dos espaços em meio urbanos dedicados à brincadeira de rua está tornando o cotidiano cada vez mais restrito, o que acarreta uma série de prejuízos para a formação da criança.

É possível alocar a brincadeira como uma ação de novo olhar dentro desse contexto de uma sociedade tecnológica e consumista, onde os brinquedos foram gradativamente substituídos por brinquedos eletrônicos. Decorre dessa realidade a diminuição do lúdico, onde há a representação de uma expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, e que fazia parte do universo das brincadeiras populares vivenciadas pelas crianças em espaços de convivência pública e que hoje são cada vez mais raros.

3.1.3 Quem ganhou escolhe a cor das peças na segunda rodada: a cultura popular como aspecto formador da cultura infantil

Inicialmente, é preciso estabelecer que há uma relação entre a cultura popular e a pedagogia que é aplicada no contexto escolar, em sala de aula, e que deve ser pensada de maneira a se organizar em torno do prazer e do uso de instrumentos como a transmissão da linguagem, códigos, valores e outras variáveis. Assim, a cultura popular corresponde à uma forma de conhecimento onde se tem investida a experiência pedagógica.

A cultura popular, afirma Rodrigues *et al* (2015, p. 09), é uma forma de conhecimento e investimento na prática pedagógica. O popular corresponde a um campo de práticas que se constituem numa tríade indissolúvel: conhecimento, poder e prazer. É uma expressão simbólica a qual constantemente é partilhada pela cultura dos adultos e crianças que convivem entre si. Com as mudanças no cotidiano e o avanço e uso das novas tecnologias crianças em várias comunidades deixaram de ocupar espaços públicos, além do aumento dos índices de violência e individualismo. Daí ser importante observar que a função social da brincadeira foi alterada, e que antes buscava promover a interação entre os brincantes propiciando a troca de diferentes culturas, com respeito mútuo e fortalecimento da cultura original.

3.2 Só vale peça nas casinhas coloridas, não esqueça! O Letramento, o brincar e a cultura de pares

A criança ao longo de muitas décadas foi posta como um ser humano incompleto. E essa fase era vista como uma fase de preparação para a fase adulta. Assim, a criança era considerada incapaz de produzir conteúdos culturais, e apenas era um indivíduo receptor da cultura dos adultos. A sociologia foi o campo de estudo que resolveu ampliar essa visão, e a partir daí formou-se a sociologia da infância, que corresponde a um campo social que entende a criança como um ator social capaz de produzir cultura (e não um mero receptor). De tal maneira, que a sociologia propôs ressignificar o conceito de criança e de infância.

Conforme induz o entendimento de Corsaro (2011, p. 119) foi nesse viés que a criança na contemporaneidade passou a ser vista como um ser de direitos e, portanto, capaz de produzir cultura. A infância passou a ser concebida como uma categoria social, na qual está inserida em um contexto sociológico e que explica um fenômeno social. Essa nova compreensão proposta pela Sociologia da Infância acerca da criança e do seu papel na sociedade, concebeu o infante como um ser completo, um indivíduo atual e não “do amanhã”, um indivíduo capaz de produzir conteúdo, e não um adulto diminuído, ou seja, à criança foi dado o direito de ser entendida como criança.

De acordo com Corsaro (2011, p. 120) as crianças são como agentes sociais ativos e criativos que durante a interação com os grupos sociais se relacionam com contextos de vida em que estão inseridos. E, portanto, produzem suas próprias culturas e, concomitantemente, contribuem para uma produção das sociedades adultas. A infância nessa perspectiva, como um processo linear de desenvolvimento, consiste num conjunto de fases de desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e emoções que são utilizados para a preparação da vida em fases mais avançadas.

Acerca do termo ‘pares’ Corsaro (2011, p. 125) afirma que, é necessária a libertação de uma visão tradicional da cultura de pares, onde a criança deve ser estudada como criança. O termo se usa especificamente para referir a um grupo que passa o seu tempo junto cotidianamente, ou seja, é um conjunto estável de rotinas ou de atividades, valores, artefatos e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças.

Na obra de Barbosa (2007, p. 1066) explicita-se acerca das relações estabelecidas entre as crianças e suas maneiras de habitar e se inserirem no mundo:

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

Conforme a autora, a interação social estabelecida entre as crianças e seus pares vão constituir suas características pessoais e sociais.

[...] uma suposição importante da abordagem interpretativa é que características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 129).

As crianças nesse sentido e, tendo como intuito criar sentido nas atividades desenvolvidas pelos adultos com os quais convivem, inicialmente no grupo familiar, passam a remodelar e recriar essa cultura. Corsaro (2011, p. 128) explicita que, por meio da produção e da participação coletiva nas rotinas, as crianças se tornam membros da cultura de pares.

Uma das melhores formas de conduzir as crianças às atividades é proporcionando ações significativas, que as atraiam de forma que fiquem concentradas e ativas, onde o lúdico aparece como uma forma de aprender e educar prazerosa. Com a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras, permeadas de ludicidade, é possível ter uma grande contribuição no que se refere à Educação Infantil em sua totalidade.

Kishimoto (1999, p. 68) diz que definir jogo, brinquedo e brincadeira são tarefas difíceis, porque tais conceitos variam de acordo com o contexto em que ele está inserido. Para tanto as diferenças básicas entre eles são:

Jogo – funciona dentro de um contexto social, formado por um sistema de regras e se concretiza em um objeto, ou seja, é uma atividade mais estruturada, estabelecida por regras. Exemplos mais comuns são: Jogo de tabuleiro, de Cartas, de Mímica, de construção, etc. Brinquedo – todo objeto/brinquedo utilizado para brincar ou jogar; Brincadeira – possui uma relação direta com a criança, não tem determinação quanto ao uso e não possui nenhum sistema de regras, a criança pode adotar suas próprias regras. Podendo ser uma atividade coletiva ou individual. Exemplos mais comuns são: Brincar de Casinha, de Polícia e Ladrão, etc.

Kishimoto (1999, p.13) ainda argumenta que:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, adivinhas, contar histórias, brincar de "mamãe e filhinha", futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros.

O brincar além de facilitar o desenvolvimento da criança também permite que ela resolva os problemas que a cerca, referentes ao brincar e a realidade. Santos (1999, p. 16) afirma que, a criança ao brincar organiza o mundo a sua volta através de experiências vivenciadas. Sendo através do jogo, brinquedo ou da brincadeira que ela reproduz e recria o meio em que está inserida.

Segundo Piaget (1978, p. 90) e Winnicott (1975, p. 56), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência, é o jeito que cada criança utiliza para nomear o seu brincar, modificando seu tempo e seu espaço, com a utilização dos jogos desenvolvendo sua inteligência e conseguindo superar obstáculos cognitivos e emocionais. “O jogo é essencial para que a criança manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. É somente sendo criativo que a criança descobre seu próprio eu” (TEZANI, 2004 citado por MAURÍCIO, 2006, p. 33).

Piaget (citado por WAJSKOP, 1995, p. 63) nos diz que:

Os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade; educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o aluno consumir passivamente; antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo.

Piaget (1978, p. 90) ainda classifica os jogos em: jogos de exercício sensório-motor, jogos simbólicos e de regras. O sensório-motor aparece com uma sequência de exercícios simples, que tem repetições de movimentos e gestos, como: balançar objetos, agitar braços e pernas, caminhar, pular, correr. São exercícios comuns que são produzidos comumente na infância, mas que vão até a vida adulta.

Os jogos simbólicos são mais frequentes em idades de 2 a 6 anos, e tem como função fazer com que ocorra a transformação da realidade através dos desejos ou da imaginação. O mais comum é o jogo de faz de conta que permite que a criança se expresse através de sonhos e fantasias, podendo minimizar medos e anseios como também revelar conflitos existentes no dia a dia. Jogos de regras são voltados para crianças em idades entre 7 e 12 anos, e é caracterizado por um conjunto de regras que tem um caráter coletivo. São jogos como: xadrez, baralho, dominó, esportes no geral, entre outros. Eles têm início na infância e duram por toda a vida do indivíduo (PIAGET, 1978, p. 92).

Diante disto, o jogo é um importante elemento na educação e no desenvolvimento das crianças, não podendo ser considerado apenas um objeto que passe o tempo ou que a distraia. Tem o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo, instigar a coordenação motora e desenvolver a sua individualidade, estimulando assim fatores importantes na vida da criança, que lhe serão úteis até a vida adulta.

Outro elemento lúdico que tem grande importância na infância é o brinquedo. Freud (1974, p. 135), destaca, falando sobre o brinquedo:

Errado supor que a criança não leva esse mundo a sério; ao contrário, leva muito a sério sua brincadeira e desprende na mesma emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança categoriza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o “brincar infantil” do “fantasiar”.

De acordo com Kishimoto (1999, p. 67), os brinquedos são ferramentas educativas usadas para promover o suporte às brincadeiras, e auxiliar as crianças a realizar seu desenvolvimento por meio de regras e de jogos. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que representam vários aspectos da realidade. O brinquedo, em contrapartida dos jogos, cria uma relação de intimidade com a criança que dele faz uso e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, não há pré-estabelecido um sistema de regras que torne seu uso algo organizado.

O brinquedo descreve a realidade infantil e deve ser tido como um elemento de grande importância na aprendizagem da criança. Ele podendo ser utilizado em diferentes contextos, tais como, no brincar simples, num momento de terapia e também no momento pedagógico. Ao interagir com o brinquedo, a criança involuntariamente estabelece uma visão melhorada com relação ao objeto e o real, fazendo com que sua imaginação seja despertada. Ainda explorando a obra de Kishimoto é possível aprofundar e entender o conceito de brincadeiras.

De tal maneira, conforme Kishimoto (1999, p. 69) afirma que, este é um processo que se refere às relações estabelecidas entre a criança e o brinquedo, bem como entre crianças entre si e com indivíduos adultos. A criança por meio da brincadeira desenvolve ideias de liberdade de expressão, assim como a criatividade ao manipular seus brinquedos. Por meio da interação com os brinquedos a criança constrói os seus conhecimentos fazendo uso de atividades lúdicas em um contexto variado que se reelabora constantemente.

3.3 Do lúdico ao aprendizado (trocando as duplas): arte na educação

A escola é o primeiro espaço formal onde se desenvolve as primeiras vivências dos cidadãos. Assim, o contato sistematizado com o universo artístico e suas diferentes linguagens é realizado por este canal no âmbito escolar, por meio da: arte cênica, cinema, desenho, escultura, pintura, literatura, teatro, dança, música. A arte tem sido, tradicionalmente, um elemento educativo importante nos programas da primeira infância.

De acordo com Pontes (2009, p. 34) a atividade artística transforma-se em técnicas de expressão de emoções e conflitos, e acaba por distanciar os alunos do contato refletido com os elementos que compõem a própria linguagem artística, assim como a construção cultural que permeia toda a arte. Tantos os brinquedos, como jogos podem ser reconhecidos por professores como uma ferramenta importante na educação, visto que o brinquedo é uma oportunidade de desenvolvimento. O ato de brincar torna possível que a criança experimente, descubra, invente, aprenda e aprimore várias habilidades.

O aluno dotado de curiosidade parte de suas concepções teóricas e desperta para jogos e brincadeiras e através deles se relaciona com seu meio físico e social, de maneira a ampliar seus conhecimentos, desenvolver habilidades motoras, cognitivas e linguísticas. De tal maneira, a escola deve considerar o lúdico como uma ferramenta e fazer o seu uso de forma ampla para atuar no desenvolvimento de seus alunos.

Segundo refere Tezani (2004, p. 56), há outro aspecto relevante e que merece destaque em razão do lúdico, visto que este permite a exploração do indivíduo entre seu corpo e espaço, bem como promove habilidades de deslocamento e velocidade, além de criar condições mentais para resolver problemáticas mais complexas.

Dallabona e Mendes (2004, p. 61) apontam que o lúdico serve como um meio pedagógico que envolve o aluno nas tarefas da sala de aula, bem como colocam que o professor deve ter claro os objetivos em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem. Nestas citações, o importante é a percepção gestáltica do professor dentro do ambiente escolar, no que visa este processo da ludicidade. Fato este que é comunicado por Dallabona e Mendes (2004, p. 62) no qual indicam que a educação mediante atividades lúdicas demanda o ato consciente e planejado para resgatar a satisfação e o interesse do aluno.

O professor deve repensar sua prática pedagógica, tendo em vista inserir atitudes que propiciem a reconstrução do pensamento, de maneira a perceber, bem como compreender o conhecimento do aluno, cabendo a este profissional firmar o compromisso de modificar e transformar a interação com os seus alunos.

A relação estabelecida entre a arte e o lúdico está presente na citação de Alves (2001, p. 104):

Arte e brinquedo têm isto em comum, não são meios para fins mais importantes, mas puros horizontes utópicos em que se inspira toda a canseira do trabalho, suspiro da criatura oprimida que desejaria ser transformada em brinquedo e em beleza.

As relações entre a arte e o lúdico permeiam pelo privilégio de que ambos dão à criatividade e à imaginação. As atividades artísticas estimulam o desenvolvimento das potencialidades criativas e imaginativas, a exemplo do que ocorre nas atividades lúdicas. Assim, observa-se que tanto na arte, quanto no lúdico é possível ao professor estabelecer novas regras, bem como criar novos caminhos desvelando novas ações.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 46) tem-se:

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. [...] Nessa construção, o artista percebe, relê e repropõe o mundo, a vida e a própria arte [...] adquirimos um conhecimento daquilo que ainda não sabíamos e, por isso mesmo, transformamos nossa relação sensível com o mundo e as coisas do mundo.

As atividades pedagógicas que privilegiam as linguagens artísticas e o uso do lúdico passam a ser ferramentas e meios facilitadores no processo de aprendizagem dos alunos, com ações educativas que fortalecem o desenvolvimento social, cultural e intelectual dos sujeitos envolvidos no processo.

3.3.1 Vamos construir nosso próprio tabuleiro? O lúdico e o letramento.

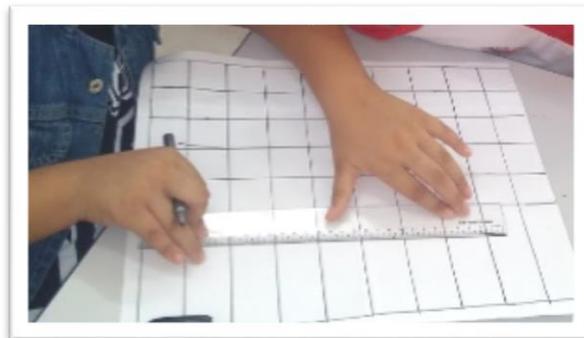


Figura 10: Elaboração do tabuleiro de damas em sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

O letramento é tomado como apropriação natural, uma vez que ele possa ser executado pelo prazer causado pelas atividades lúdicas, e tendo em vista a importância da brincadeira no universo infantil, é possível dar-lhe um enfoque como uma ferramenta metodológica para, assim, adquirir formas que desenvolvam o letramento, bem como outras habilidades que são necessárias no decorrer da vida educacional, acadêmica e humana. Essa foi a motivação mais latente quando da elaboração dessa pesquisa: a descoberta do nosso objeto.

Neste sentido, e em consonância à obra de Ariés (1991, p. 58) se faz relevante lembrar o que é a infância. Para o autor, esta é uma fase que se constitui no decorrer dos anos. Mais recentemente, existe um consenso entre os pesquisadores da área de que nesta fase da vida, a Educação Infantil passe a fazer parte da construção de um alicerce na vida das crianças, e não apenas na vida educacional destas.

Ainda conforme o autor é possível afirmar que é neste período da educação infantil que o aluno atravessa um processo de autoconhecimento, assim como do contexto em que se encontra inserido, e é por meio da observação deste meio que se torna relevante ressaltar as maneiras como o agir lúdico passa a influenciar no processo de aprendizagem do aluno, e assim, facilita um desenvolvimento pleno. Destarte, analisar a ludicidade como o eixo central dessa pesquisa é também compreender a sua relevância no desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil. Isso posto é possível dizer que as atividades lúdicas são construtivas, pois proporcionam aos alunos a ampliação cognitiva, social, cultural e intelectual.

Isso porque, é comum e, em grande parte, ainda é realizado o processo de letramento no ambiente escolar de formas e metodologias tradicionais. Nesses processos os alunos, na maior parte das vezes, ficam sentados como meros receptores escutando aquilo que os professores querem dizer. Ademais, várias pesquisas, como ressalta Santos *et al* (2016, p. 45), no âmbito escolar demonstram que essa metodologia mais antiga apresenta resultados limitados. Logo, a ideia é poder trabalhar com métodos que ampliem esses resultados.

O pesquisador Friedrich Froebel (2006, p. 45) em seus estudos sobre o jardim da infância foi o primeiro professor a dar ênfase ao brincar e as atividades lúdicas. Segundo o autor, os alunos nas fases iniciais deveriam criar as próprias expressões artísticas e apreciar a arte criada por outros. De acordo com Pontes (2009, p. 12) a atividade artística transforma-se em técnicas de expressão de emoções e conflitos, e acaba por distanciar os alunos do contato refletido com os elementos que compõem a própria linguagem artística, assim como a construção cultural que permeia toda a arte.

Tantos os brinquedos como os jogos podem ser reconhecidos por professores como uma ferramenta importante na educação, visto que o brincar é uma oportunidade de desenvolvimento. O ato de brincar torna possível que a criança experimente, descubra, invente, aprenda e aprimore várias habilidades.

A criança e, portanto, o aluno, possui uma curiosidade natural, e isso faz parte de suas concepções teóricas. De forma que o despertar para jogos e brincadeiras se dá por meio físico e social, de forma a ampliar os conhecimentos bem como promover o pleno desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico. De maneira que, se torna papel da escola o fortalecimento do

letramento, portanto, considerar o lúdico como uma ferramenta eficiente, e assim fazer o uso ampliado para o desenvolvimento dos alunos.

Na obra de Tezani (2004, p. 56) é levantado ainda um aspecto relevante e que diz respeito à exploração do indivíduo para promover uma melhor compreensão do seu corpo e espaço, bem como estimular habilidades de deslocamento e velocidade, além de criar condições mentais para resolver problemáticas mais complexas.

No âmbito pedagógico, na obra de Dallabona e Mendes (2004, p. 67) tem-se que o letramento por meio da ludicidade envolve o aluno em tarefas tanto em sala de aula, onde o professor aponta os objetivos a serem alcançados, quanto na sua vida cotidiana, onde será dado o desenvolvimento e a aprendizagem.

Nestas citações, o importante é a percepção gestáltica⁵ do professor dentro do ambiente escolar, no que visa este processo da ludicidade. Fato este que é comunicado por Dallabona e Mendes (2004, p. 72) no qual indicam que a educação mediante atividades lúdicas demanda o ato consciente e planejado para resgatar a satisfação e o interesse do aluno.

Nessa perspectiva, deve o professor, portanto, repensar a sua prática pedagógica. É preciso que possa mediar suas atitudes de maneira a reconstruir o pensamento, percebendo e compreendendo o conhecimento da sua prática profissional, e ainda manter uma relação pautada no compromisso de transformar a interação com seus alunos.

A relação estabelecida entre a arte e o lúdico está presente na citação de Alves (2001, p. 104) “Arte e brinquedo têm isto em comum, não são meios para fins mais importantes, mas puros horizontes utópicos em que se inspira toda a canseira do trabalho, suspiro da criatura oprimida que desejaria ser transformada em brinquedo e em beleza”.

⁵Referente à gestalt, também conhecida como gestaltismo. Gestalt é totalidade, configuração, plenitude. O conceito de totalidade envolve a relação entre o todo e suas partes, cujas interconexões harmoniosas e coerentes formam uma unidade significativa (DUSI *et al* 2006).

4 QUANTAS BRINCADEIRAS! os fundamentos metodológicos



Figura 11: Brincadeiras entre as meninas da turna na quadra
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

4.1 Academia: a inspiração freiriana!

Para a escolha do embasamento teórico foi importante ter em mente variáveis que envolveram a busca em si e que, enfim, me conduziram durante a construção do referencial teórico. Assim, uma das variáveis que podemos citar como questão pertinente foi a escolha dos autores e das bases teóricas a partir de uma determinada área do conhecimento, notadamente o letramento e as brincadeiras populares propostas, visto que, essa escolha servirá de base também para a segunda etapa desse estudo, a pesquisa de campo.

A área da educação possui uma dinâmica muito rápida, bem como o volume de pesquisas é imenso. Assim, tomamos como base os estudos de Paulo Freire como ponto fundamental, tendo em mente que a escolha pelas obras de Freire, sempre atuais, serviram tanto como pontos de aproximação por meio de diálogo com autores, a exemplo de Cruz, Vygotsky, Santos, Lopes, Martins e Spenchela e Brait *et al*, e que explica-se melhor a seguir.

Por isso, o enfoque naquilo que se quer pesquisar nem sempre é fácil ou pertinente, pois muito já se foi dito. Assim, se fez necessário pautar a dinâmica da busca em responder: quais os aspectos que determinam que essa dinâmica se apresente tão forte? Talvez, o interesse e a busca por validar os estudos e apresentar os resultados, visto que a educação é de suma importância para o desenvolvimento social dos indivíduos gerando grande interesse dos pesquisadores, o que também gera em mim o desejo de contribuir com a minha comunidade escolar.

Quando comecei a exercitar o texto dissertativo, tomei a decisão de dialogar com autores contemporâneos, em interfaces com Freire para que estes pudessem trazer fundamentos teóricos consistentes, e que denotassem que a obra Freiriana é atual e que ainda é embasamento para autores contemporâneos ao discutirem o letramento, bem como o processo educacional e o papel do professor no desenvolvimento social dos seus alunos.

Assim, há exemplo de Cruz (2010, p. 25) que ao analisar a obra de Freire chega à conclusão do que é um sujeito letrado. Para os autores o ser letrado é aquele que é capaz de fazer uso da leitura e da escrita de maneira a ampliar a consciência da realidade e de mundo e, conseqüentemente, poder alterá-la. Cruz (2010, p. 25) pautado no entendimento freiriano afirma que o letramento é uma espécie de revolução, e tem o papel de fortalecimento da liberdade, visto a sua natureza política e a sua capacidade de transformação social.

A transformação social decorre de um cenário e de um processo desenvolvido no mesmo. A obra de Vygotsky também se aproxima à obra de Freire e os autores corroboram da opinião de que no processo educacional a interação social e a mediação são aspectos fundamentais. Para ambos, o professor atua de maneira relevante de forma a mediar um papel preponderante na aprendizagem do aluno, e daí ser necessário a observância da qualidade dessa interação visto que disto irá resultar as conquistas da aprendizagem dos alunos.

Santos *et al* (2016, p. 46), na sua pesquisa, se debruça na obra de Freire para descrever os processos desenvolvidos entre alunos e professores, enquanto receptores e emissores de conhecimento. Os autores apontam para os estudos de Freire como ampliadores de uma metodologia que aumentou os resultados, antes limitados, e que aplicou métodos no âmbito escolar onde professor e aluno passam a interagir de forma mais aprofundada.

Outro autor que se dedicou ao entendimento das abordagens da obra de Freire foi Lopes (2008, p. 23). Fica destacado nesse recorte bibliográfico a importância do diálogo e a sua valorização como uma ferramenta de grande relevância no que se refere a constituição dos sujeitos. É uma visão Freiriana que a prática educacional é dialógica e, que, portanto, é de extrema importância que o professor passe a compreender o diálogo como um fenômeno humano, e que é capaz de mobilizar uma reflexão e uma ação entre os sujeitos. O autor ainda considera que o diálogo se exerce por meio de um exercício próprio da condição humana e isso torna o sujeito capaz de compreender a prática dialógica.

Martins e Spenchela (2012) estudam o método Paulo Freire e descrevem que o professor deve, a partir dos textos e orações chegar às letras, ou seja, a ótica freiriana vai do aspecto de maior relevância para os aspectos de menores relevâncias, o que corrobora a obra dos autores supracitados.

E, por fim, a pesquisa de Brait *et al* (2010) espelhando-se em Freire aponta a relação entre professor e alunos como um diálogo que é estabelecido por um viés interpsicológico. Essa relação dialógica entre professor e aluno torna possível, segundo os autores, uma realização de um projeto desenvolvido pelas partes no futuro, por meio de uma discussão aprofundada, a exemplo do conceito implícito na obra de Freire como um pensamento de caráter científico e dialético.

4.2 Eu prefiro amarelinha: as personagens desta brincadeira



Figura 12: Brincadeira Amarelinha desenhada no chão
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

O contato direto no ambiente escolar estabelece uma rotina que é de extrema importância para a formação do professor. Portanto, através da observação participante é possível articular uma vivência escolar que alia os conteúdos apreendidos na academia, incluindo os conceitos de infância e ludicidade, e a oportunidade de aprimorar a formação gradual por meio de uma inserção articulada entre teoria e prática.

Nas comunidades escolares muito se tem pesquisado em busca de maiores entendimentos sobre a infância, a alfabetização, o letramento e a ludicidade para compreender de que maneira o letramento ocorre nesse contínuo da escola e da infância considerando o eixo da ludicidade. Neste sentido, esta pesquisa de aprofundamento foi elaborada de modo a fortalecer contribuições ao exercício docente, no sentido de propiciar respostas ao problema *“pode a brincadeira popular desenvolver a autoestima de modo a refletir num melhor rendimento do processo de letramento dos alunos?”* levantado nesta nesta dissertação, ampliando formulações teóricas que dizem respeito ao tema.

É possível aliar a vivência em ambiente escolar (no campo empírico deste estudo) e o tema ora proposto, bem como perceber os desafios e as implicações que despertaram a

pesquisadora no fazer científico, e que foram motivados ainda mais pelo interesse demonstrado pelos alunos, a partir dos contatos com as brincadeiras já realizadas em momentos anteriores que embasaram a elaboração do problema de pesquisa trabalhado nesta dissertação. De tal forma, e apenas por meio de um método de pesquisa, poder-se-ia atingir um melhor e mais qualificado aproveitamento das propostas surgidas a partir dos alunos pesquisados.

A prática científica sempre foi um ambiente onde a professora-pesquisadora buscou compreender as problemáticas da vida escolar. Foi assim, que se começou a tecer o enredo e a trama metodológica dessa pesquisa que se apresenta na prática como uma história inspiradora de ser observada, mediada e compartilhada com o maior número de profissionais da educação possíveis.

A metodologia ora desenvolvida ambiciona pôr em destaque, no papel de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, os alunos, sendo, portanto, uma pesquisa qualitativa. Isso porque, valorizar os sujeitos da pesquisa é também uma forma de reconhecer seus conhecimentos acerca do tema estudado. A utilização de brinquedos, a elaboração de jogos e brincadeiras recriadas e readaptadas por eles próprios pode auxiliar na organização do tema, e nas atividades apreendidas como maneira de demonstrar seus níveis de interesse e envolvimento.

Buscar-se-á, sobretudo, enriquecer a abstração e o reconhecimento dessas atividades propostas como componentes da formação humana, física, intelectual e social dos alunos, que é objetivo basilar proposto neste estudo. As atividades propostas junto ao plano metodológico traçado sobre nosso tema, visa oportunizar o conhecimento assim como a realização de novas práticas corporais aos alunos, lhes oferecendo oportunidade para vivenciar momentos lúdicos, e de desenvolvimento artístico, o que, por consequência, lhes favoreça um melhor desenvolvimento intelectual, social e biopsicossocial, por meio de uma didática com papel precípuo que tem como intuito otimizar o processo de ensino e de aprendizagem por meio da utilização de brincadeiras populares que auxiliem no letramento de um grupo focal formado por estes sujeitos: alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

4.3 E não é a mesma coisa? O enredo e a trama metodológica!

Na contemporaneidade, a formação escolar na fase infantil comumente não dimensiona as inúmeras formas da criança no seu contexto real, ou seja, não considera que a criança está inserida em um contexto cultural e histórico no qual o professor também está inserido e onde

ambos os personagens produzem e são produzidos por ela, manifestam suas expressões culturais e vivem em uma realidade que constantemente cria desafios.

Nesse sentido, o exercício etnográfico, alude Corsaro (2002, p. 113), que ora se delinea e nos convida a uma reflexão acerca da formação docente e da própria construção da escola sob as bases da educação infantil, na qual os professores, considerando o campo da observação participante, se encontram imersos em um momento de amplo alcance, sem deixar de considerar que a escola é uma representação social, uma trama que está permanentemente sendo reconstruída e articulando histórias nos três âmbitos: local, pessoal e coletivo.

Ainda mediante às reflexões sob leitura da obra de Corsaro (2002, p. 116) o professor possui uma formação de nível continuado, ou seja, tem início e vai ao longo do seu desenvolvimento sendo realizada em demandas, de acordo com as expectativas e das práticas que assume no cotidiano escolar e com as crianças reais que se apresentam nos espaços, para assim, promoverem uma educação que aspire por maior qualidade e acolhimento. Uma dessas ferramentas que o professor tem a seu dispor é a ludicidade.

A ludicidade no contexto da educação infantil é de grande relevância para o processo do desenvolvimento da aprendizagem, bem como oferece subsídios para que o aluno possa sentir-se feliz no contexto educacional. A ampliação dos conhecimentos por meio do experimento que une o letramento e as brincadeiras populares e que pretende, sobretudo, facilitar o processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Por isso mesmo as brincadeiras populares e a ludicidade foram ferramentas que se apresentaram desde o início como possibilidades para o contexto a serem exploradas na escola campo da pesquisa.

Assim, será realizada uma pesquisa qualitativa com observação participante. Conforme Fioreze (2002, p. 27) a pesquisa qualitativa tem como objetivo explicitar um fato determinado, sem necessariamente promover uma medida das suas categorias ou unidades homogêneas. Nesse sentido, é muito mais utilizada quando os significados numéricos não conseguem expressar de maneira satisfatória um entendimento, ou seja, é necessário o entendimento de um significado subjetivo do processo, pois há uma atitude que apenas os números não são capazes de expressar. Isso porque o resultado destes processos, muitas vezes, necessita detalhar as particularidades das relações construídas e dos fenômenos observados e, portanto, o uso de uma abordagem de caráter qualitativo servirá para objetivar o fenômeno, descrever as ações e, sobretudo, compreender e explicar tais relações.

Forster (2010, p. 569) alude ainda para a importância do pesquisador como um sujeito ativo dentro do processo de pesquisa. Assim, é afirmação do autor: “Terá uma abordagem

qualitativa, em que haverá uma interpretação, construção e descoberta de teorias, com o pesquisador atuando como um sujeito ativo na sua pesquisa”.

A pesquisa qualitativa destaca Minayo (2001, p. 14), faz uso do universo de significados. Apresenta os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes que conduzem o pesquisador na busca de aprofundar suas relações dentro dos processos estabelecidos pela pesquisa, bem como pelos fenômenos observados, e que não podem ser minimizados apenas às variáveis.

De maneira tal, que, para esta pesquisa, buscar-se-á desenvolver análise mediante aplicação de questionários semi estruturados, que serão respondidos pelos sete alunos que compõem o grupo focal da pesquisa, bem como a professora polivalente, titular da turma, de maneira que, por meio da troca dessas informações foi possível se apropriar dessa temática: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras no contexto do ensino-aprendizagem. Buscar-se-á saber se esses sujeitos estão cientes e possuem conhecimento dessas atividades na escola, e se esses fazem parte das brincadeiras. Foram escolhidos esses sete alunos, pois esses eram os alunos com quem trabalhei anteriormente, bem como os que foram autorizados pelos pais a participarem da pesquisa, e também se demonstraram interessados em participar, ou seja, a acessibilidade foi levada em consideração para a realização do estudo.

Acerca especificamente das brincadeiras populares, foco da nossa pesquisa, será possível compreender o conhecimento dos alunos que praticam esse tipo de exercício lúdico, a exemplo de pega-pega, esconde-esconde e nosso foco principal, a amarelinha, como também suas relações com jogos de tabuleiro, uma vez que este será ponto de partida na proposta de iniciação ao universo da brincadeira com novos olhares. Por conta de uma realidade vivenciada muito pautada em brinquedos eletrônicos e jogos de natureza também eletrônica será importante perceber entre os sujeitos da pesquisa algumas questões iniciais, que trabalhei como roteiro, numa roda de conversa, a exemplo de:

- 1) Quais são as brincadeiras/jogos mais comuns que conhece? Você participa dessas brincadeiras/jogos?
- 2) Em quais espaços (locais) costuma brincar?
- 3) Quais brinquedos você tem?
- 4) Seus brinquedos são feitos por você ou ganha/compra eles prontos?
Cite os brinquedos que gosta.
- 5) Seus pais participam de suas brincadeiras? De que forma?
- 6) Você passa mais tempo assistindo televisão, utilizando o

computador/celular ou brincando? Qual prefere?

- 7) Você tem acesso a jogos de computadores/celulares? Quais desses jogos você mais gosta?
- 8) Você prefere brincar sozinho(a) ou em grupo? Por quê?
- 9) Você conhece algumas brincadeiras que foram brincadas por seus pais ou pessoas mais velhas? Quais?
- 10) Que brinquedo gostaria de ter e não tem ainda?
- 11) Você brinca com alguma das brincadeiras que seus pais brincavam na infância? Quais?

A segunda etapa correspondente à implementação, foi dada na medida que a participação nas atividades e nos jogos e brincadeiras populares foi sendo aceita no universo escolar. Neste momento, os alunos podem demonstrar maior entusiasmo em poder participar do processo de implementação, pois verão que é a hora de colocar “a mão na massa” propriamente dita. Brincamos a princípio, com jogos de tabuleiro, para que estes pudessem compreender a necessidade de regras, bem como para estímulo e incentivo inicial à criatividade uma vez que será proposto que criem seus tabuleiros de jogo.

Assim, brincar e jogar à moda antiga pode ser um exercício estimulante à boa parte deles que só conhecem tais atividades na teoria ou de ouvir falar por pessoas mais velhas. As atividades que planejamos e planeamos foram: jogo de damas, jogo da memória, dominó, ludo, jogos de trilha, para posteriormente dar seguimento e maior ênfase ao jogo da amarelinha, que é jogado com o corpo, ao qual pretendemos desconstruir e recriar junto com eles, permeando novas formas e adições de elementos de natureza do letramento, buscando através da brincadeira, familiarizá-los com as palavras.

Dentre toda essa diversidade apresentada inicialmente buscou-se criar um vínculo de aprendizado do lúdico com esses alunos, bem como estimular que eles adentrassem no universo da brincadeira, para que, posteriormente, fossem capazes de recriar dentro de seus próprios universos, um jogo que represente seu modo de ser, pensar e agir.

Assim, estes foram instigados a proporem atividades e brincadeiras criadas ou recriadas por eles, demonstrando poder de autonomia de sua expressão e criação. Os alunos puderam, dessa maneira, protagonizar as suas histórias, assim como perceber que podem recriar e reinventar inúmeras maneiras não só de brincar e de desenvolver atividades lúdicas novas, mas de olhar situações cotidianas desfavoráveis e também sentirem-se capaz de reinventá-las.

Esse fato reflete a relevância social que este estudo propôs desde seu início, quando da elaboração do projeto de dissertação apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética. É visto que na atualidade, há uma preocupação em contribuir para a formação de um indivíduo crítico e com capacidade de analisar a realidade em que se faz presente. Isso torna a pesquisa relevante para compreender a existência dos objetivos pessoais dos sujeitos da pesquisa, e que não necessariamente buscou a formação de artistas, ou da construção de apresentações artísticas magníficas, mas sim, demonstrar para os alunos que existem inúmeras maneiras para se expressarem e conhecerem a si, por meio da organização de seus pensamentos, funcionamento do seu corpo e da percepção do contexto onde se encontram inseridos.

Reconhece-se que há a possibilidade de, através da construção e análise dos dados, surgirem alterações no âmbito da realidade proposta por este tema. Ainda que se considere que os espaços escolares na rede pública, em sua maioria, não sejam de fato adequados para as atividades lúdicas, é relevante ressaltar que existem nesses ambientes um esforço dos professores em promover adaptações em grande proporção, demonstrando a riqueza de possibilidades que são criadas no espaço escolar, mesmo aqueles, que não apresentam condições físicas. Essa realidade observada no campo empírico é no mínimo instigadora e representa uma grande possibilidade para o pleno desenvolvimento docente da professora-pesquisadora, visto que já havia uma busca por parte desta em razão de proporcionar aos alunos aquilo que a arte lhe propôs: transformação, autoestima, (re)conhecimento e espaço social.

4.4 É? Então, vamos!

Parte da inspiração inicial veio da obra de Cananéa (2015, p.14) que serviu de fio condutor para a realização desta pesquisa na busca de ressignificar os momentos já vivenciados, e os que ainda estão por vir no grupo focal na escola. Isto porque, almeja-se alcançar com essa formação uma profunda mudança no ensejo de que se possa ter a práxis (ação-reflexão-nova ação) das nossas experiências de vidas: professora e alunos. Isso se faz possível visto que a cultura se reflete, como nos alerta Cananéa (2015, p. 14), como a nossa identidade cultural e, portanto, nos propicia um mergulho participativo onde é possível estabelecer, neste processo de educação, um ciclo pautado no aprendizado do aluno.

Ainda sobre a trajetória desenvolvida pelo autor foi possível perceber que o seu caminho metodológico o conduziu de maneira a construir uma base identitária no campo de pesquisa, e que a sua participação nessa construção se tornou um elemento de fortalecimento dessa formação (CANANÉA, 2015, p. 15). Pautados nessa experiência tentamos reproduzir esse

aparato de observação participante qualitativa na escola pesquisada de maneira que nos proporcionou explicitar, de forma clara, o processo compartilhado enquanto professor, sem esquecer que possuímos também um papel de agente cultural e de pesquisador social.

Assim, em um primeiro momento foi realizada a observação do universo da pesquisa, e que teve fundamental importância para as demais etapas da dissertação. Por meio desta observação inicial no cotidiano escolar foi possível entender quais características são pertencentes a este grupo, e que permitem o seu desenvolvimento. Foram também observadas quais as necessidades e anseios de vida desta população, para posteriormente concentrar o grupo focal a ser definido entre os alunos que não saibam ler e/ou escrever, e que foram selecionadas em conjunto com a professora polivalente.

A observação direta no campo empírico teve fundamental importância para as etapas posteriores da pesquisa e produção dos dados para a dissertação. Por meio desta observação inicial no cotidiano escolar foi possível entender quais características são pertencentes a este grupo de alunos, e que permitem ou inibem o seu desenvolvimento. Foram observadas quais as necessidades e anseios de vida desta população, ou seja, os alunos pertencentes ao grupo focal selecionado, e, posteriormente, o enfoque foi dado a cada sujeito deste grupo formado entre sete alunos, que não sabem ler e/ou escrever, fato este identificado a partir de observações cotidianas durante o campo de pesquisa, como também em conversas anteriores com a professora polivalente responsável pela turma, e que se confirmou como nossa parceira acerca das dificuldades desse grupo relativas à alfabetização.

4.5 Precisamos pegar um giz para riscar o chão: o tempo da aplicação dos jogos e o período total da pesquisa

Para o trabalho direto com o grupo focal foram escolhidos sete alunos com a professora polivalente. Foi solicitado que se possível fossem designados alunos que já tivessem tido experiências anteriores com a professora-pesquisadora em séries anteriores e sobre os quais se observou trazerem dificuldades em razão do letramento ao longo de suas trajetórias.



Figura 13: Perfil dos alunos do grupo focal
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Os alunos selecionados não puderam comparecer à escola para a realização dessas atividades em um turno oposto às suas aulas, dada a dificuldade quanto ao seu transporte, bem como à questão da alimentação. De tal maneira, a solução encontrada foi que no horário destinado à aula de Artes, lecionada pela professora polivalente, os alunos do grupo focal passaram a ser acompanhados pela professora-pesquisadora até uma outra sala para que se pudesse realizar esta pesquisa naquele horário corresponde a duas horas aula (90 minutos ou 1h30, duas vezes por semana).

Assim, foram escolhidas as segundas e terças dos meses de setembro (a partir do dia 23), outubro, novembro até a primeira semana de dezembro (dia 03), totalizando uma média de três meses de pesquisa e observação participante direta, com um total de 22 encontros que correspondem respectivamente a 33h, equivalentes a 44h/aula. Após a primeira etapa foi possível estabelecer o diagnóstico dessa observação e os aspectos detectados como pontos críticos, como também se houve alguma melhoria, e em que sentido isso foi apresentado no grupo.

No primeiro encontro a professora-pesquisadora aplicou o questionário da maneira mais informal possível, como em uma roda de conversa, sem que eles percebessem que estavam sendo entrevistados visando manter a naturalidade do grupo. Foram gravadas imagens de vídeo e áudio das respostas acerca destes relatos sobre o que eles brincam, do que mais lhes agrada nas brincadeiras e outras questões pertinentes à leitura, como forma de documentar a pesquisa.

No segundo encontro a proposta foi construir um tabuleiro para cada dupla de alunos juntamente com tampinhas imitando jogos de tabuleiros, onde eles jogaram por meio de duplas; a professora-pesquisadora também participou como uma das participantes das duplas. Nessa

oportunidade foi proposta a criação de novos jogos e experimentações, como por exemplo, jogo da memória.

A princípio foram sugeridos estes jogos mais simples para a adaptação dos membros do grupo, a exemplo de jogos de tabuleiros e jogos da memória, pois se tratam de jogos de regras e que não precisam fazer parte do uso da corporeidade dos alunos, o que conduziu o processo de maneira mais simplificada, sem gerar constrangimentos ou embaraços entre os mesmos. Foi possível também analisar as capacidades cognitivas do grupo, bem como sua capacidade de compreensão às propostas das regras de jogos realizadas pela professora-pesquisadora.

Posteriormente, adentrando o universo do corpo para a brincadeira, chegamos ao experimento que deu enfoque maior ao jogo amarelinha, que é um jogo popular e universalmente conhecido, de onde surgiram ramificações e inovações nas formas de brincar que foram desenvolvidas pelos alunos por meio de adaptações. Estas foram sendo incentivadas, visto que na prática contribuem com a construção do conhecimento, bem como fortalecem o estreitamento dos laços de sociabilidade e afeto nas relações cotidianas e escolares. Daí ter sido esta a escolha para maiores aprofundamentos de maneira a procurar o autoconhecimento como uma ferramenta a ser estabelecida no grupo focal.

O autoconhecimento é uma ferramenta muito importante. Assim, durante o desenvolvimento deste estudo foram propostas atividades que permitiram fusões e mudanças no processo das brincadeiras iniciais. Buscou-se explorar a criatividade presente em cada indivíduo; o ato de solucionar enigmas, e de propor etapas com graus de dificuldades na brincadeira associando-os às letras, sílabas e formação de frases, poemas, músicas e textos. Isso porque mesmo antes do letramento em si, buscar-se-á promover uma mudança no que se refere à autoestima dos sujeitos, buscando promover condições para que as crianças possam acompanhar o processo de ler e escrever ao passo e ao ritmo individual, buscando uma intercessão desse ritmo para acompanhar toda a turma.

Após essa primeira etapa onde os jogos de regras já puderam ser estabelecidos passamos à amarelinha. As pedrinhas utilizadas nos jogos de tabuleiro agora viram as pedrinhas da amarelinha. Foi preciso identificar qual o contato do grupo focal com o jogo, bem como analisar previamente as possibilidades mínimas de coordenação motora de cada sujeito para continuidade da atividade. Inicialmente, foi proposta a amarelinha comum.

A partir desse jogo foi possível começar a introdução de letras, palavras, signos, utilizando as “casas” da amarelinha e demonstrando aos alunos que através da alteração do desenho da amarelinha é possível montar um circuito onde poderemos formar frases, por exemplo. Percebemos, nessa etapa, quais as possibilidades que poderíamos atingir com a

inserção deste jogo com o uso de palavras aliadas a este, para a contribuição ao processo de letramento dos alunos.

A cada final de etapa era conversado com o grupo focal como foram as atividades realizadas naquele dia. Quais os sentimentos gerados, quais as percepções e conhecimentos adquiridos, bem como que sugestões podem ser dadas para modificações e aperfeiçoamento da vivência. O que podia ser mudado, o que podia ser ainda feito e para o próximo encontro era sempre proposto que os alunos trouxessem novas ideias de amarelinhas, circuitos e palavras a serem construídas.

No encontro subsequente era proposto o enriquecimento do jogo da amarelinha com a inserção de novas palavras. De forma a aprofundar o jogo, bem como o nível de dificuldade e de empenho dos alunos, o que serviu de estímulo ao letramento dos mesmos.

Foram pedidas sugestões de palavras a eles que possuíssem sílabas que coubessem nas determinadas casas da amarelinha elaborada. A cada novo encontro, novos elementos foram adicionados nessa jornada, até que eles começaram a perceber que eram capazes de encaixar as palavras no jogo, e que estava sendo razoavelmente fácil o entendimento do significado de tais palavras. Aprender jogando, brincando, estava sendo possível.

5 HORA DE BRINCAR LÁ FORA: os jogos e brincadeiras populares



Figura 14: Brincadeira de elástico
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Os principais aspectos que auxiliam a desenhar essa cultura são os sujeitos sociais que participam desse processo, e que são: famílias, professores, gestores, técnico-administrativos, serviços gerais e alunos. Além dos sujeitos sociais, os discursos e as linguagens, que são as maneiras de conversação e comunicação; as instituições que correspondem à organização escolar e o sistema educativo; e as práticas que se configuram como pautas de comportamento que se consolidam durante um tempo.

De acordo com Brasil (2001, s/p) o indivíduo desde as suas origens produz cultura. A sua história reflete a sua trajetória cultural na medida em que tudo no qual está inserido num contexto cultural, passa a produzir e reproduzir cultura. Conceituando cultura é possível chegar ao entendimento de que esta é um produto da sociedade, da coletividade na qual os indivíduos pertencem, das experiências pessoais que antecedem e transcendem seus contextos.

De acordo com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, s/p) a cultura é um conjunto de códigos simbólicos que são reconhecidos pelo grupo. Assim, o indivíduo é formado desde a sua concepção, e passa a receber os códigos e símbolos que vão, desde a sua infância, representar aprendizados e valores nos grupos em que esteja inserido. De tal forma, que em um momento posterior, já em vida adulta, o mesmo passe a ter obrigações que comumente são reproduções sociais dos grupos que a conceberam.

É relevante trazer à baila alguns conceitos de cultura e sua relação com a educação. Assim, primeiramente cita-se a obra de Geertz (2012), na qual a cultura se apresenta como uma teia onde o homem está presente nela de maneira atrelada. Para o autor, a “cultura de uma sociedade consiste no que quer que seja que alguém tem que saber ou creditar a fim de agir de

uma forma aceita pelos seus membros, a cultura é pública porque o significado o é” (GEERTZ, 2012, p. 9).

A cultura se torna pública quando é transmitida de maneira intencional por meio de um processo educacional, mesmo considerando os processos informais decorrentes da oralidade, por exemplo, ou ainda, em seus formatos formais. Na educação a “ cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos” (GEERTZ, 2012, p. 9), ou seja, socialmente produzidos.

Outra pesquisa se refere ao pesquisador Russo Leontiev que teve grande influência de outro autor aqui citado, Vygotski. Conforme o autor:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 1978, p. 263).

O terceiro conceito a compor esse raciocínio acerca da cultura é trazido por Malinovski (1975). Reflete o autor que a educação possui como encargo promover maneiras para uma transmissão constante das conquistas culturais às novas gerações. Assim, existem espaços formais da educação que devem de forma intencional organizar um currículo, onde estão alocadas as conquistas de manter o homem dentro de um caráter de civilização, isso porque uma vez que o homem fosse impedido a ter condições de civilidade este poder fica à deriva de uma vida não civilizada. De tal maneira que, para o autor, a cultura tem um viés semiótico dentro da sociedade ou de um sistema de ação.

Dando continuidade às reflexões sobre a dinâmica escolar e a cultura, Silva (2017, p. 39), a escola tem se tornado um objeto de estudo cada vez mais frequente nas pesquisas desenvolvidas no país, contando com os mais diferentes enfoques de análise inclusive a construção cultural. Da História à Sociologia, da política educacional à prática pedagógica, cada uma dessas abordagens tem servido para colocá-la no centro das pesquisas educacionais.

As pesquisas de Silva (2017, p. 41) aludem que, existem diferentes abordagens para entender a cultura escolar, mas que há um elemento que se faz presente na maior parte das pesquisas quando o tema abordado é escola e cultura, e que é o reconhecimento da existência

de uma cultura que é própria à cada instituição. Desse modo, a cultura é o elemento que conforma de uma maneira bastante peculiar uma prática social própria e única.

As primeiras pesquisas sobre o tema datam a década de 1980, onde a ideia de uma cultura escolar existia. Mais tarde, na década seguinte, em 1990, essas pesquisas foram intensificadas e se apresentam atualmente em diferenciadas tendências investigativas. Assim, a formação desta categoria de cultura escolar vem sendo investigada pelos inúmeros subsídios que tem recebido dos conceitos de cultura, e que se fazem presentes nos mais variados campos do conhecimento (SILVA, 2017).

A práxis escolar em suas variadas situações escolares tem características individuais, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seu imaginário, seus modos próprios, de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolo. Este conceito é tratado na obra de Parsons e citado por PINO (2005) onde o autor discute uma ordem na sociedade contemporânea que é conquistada e mantida por meio do sucesso e compartilhado pelos sistemas de símbolos, de acordo com uma metologia genérica e estável, visto que a sua significação não pode depender de situações aleatórias ou particulares. De tal maneira, que no contexto educacional há uma possibilidade de escolarização institucionalizada que é capaz de manter a ordem na sociedade moderna. Cabe à educação compartilhar sistemas de símbolos que se acumulam na cultura de maneira a alcançar um ponto para garantir a ordem que é estabelecida, bem como o desempenho dos papéis sociais.

Assim, sob este viés, é possível entender o alerta de Silva, quando o autor afirma que o processo de invenção de novas metodologias de socialização da relação professor e aluno é alterada, assim os tempos e espaços devem ser reconfigurados em novas regras e novas ordens e podem ser restabelecidas, seja em razão da emergência caracterizada pelos novos tempos, tempos históricos e pelos novos contextos, contextos particulares e peculiares a cada nova vivência escolar (SILVA, 2017).

Na arte educação são múltiplos os conhecimentos contemplados, produzidos e usufruídos pela sociedade em razão do corpo e do movimento. Entre estes conhecimentos fundamentais algumas atividades culturais de movimentos, a exemplo dos jogos e das brincadeiras, tendo como finalidade lazer, expressão de sentimentos, troca de afetividade e emoções, e com possibilidade não apenas de formar, mas de fortalecer uma sensação de bem-estar nos indivíduos. Os alunos devem ter a oportunidade de conhecer e experimentar da construção de ações culturais populares.

Freire (1996, p. 91) aponta que, a cultura infantil é rica em movimentos, jogos, brinquedos e fantasia. Assim, elaborar um espaço onde o aluno seja obrigado a estar imóvel e

ter a expectativa de que ele possa apreender conceitos teóricos de maneira disciplinada, é uma forma de castrar a sua liberdade e capacidade criativa. Assim, Freire (1996, p. 90) alerta que o aluno é especialista em brinquedo, e, portanto, a educação deve ser pensada com o corpo inteiro, pressupõe que corpo e mente devem ser associados, valorizando de sobremaneira a prática da educação no ambiente escolar.

Dentro dessa perspectiva, é possível considerar uma abordagem crítica e superadora, que se coloca em clara oposição à perspectiva tradicional da educação e que tem como objeto de estudo o desenvolvimento das aptidões criativas e artísticas do ser humano, pois, de acordo com essa visão, é possível identificar as contribuições da arte nas transformações sociais.

A educação tradicional e conservadora, repercute abordagens em que a ênfase recai quase sempre sobre a identidade pessoal, enquanto que deveria recair sobre a identidade social, na qual o aluno passa a ser preparado de maneira individual para atuar em concordância com as suas exigências sociais. É necessário haver um equilíbrio entre as identidades individuais e sociais, e assim, ser preconizada a busca por uma atuação ao mesmo tempo significativa em termos pessoais, e conseqüentemente em termos sociais. A educação como prática pedagógica deve estar interessada e, portanto, necessita de uma explicação científica na qual se fundamenta.

De acordo com o autor a prática pedagógica possui uma intenção. Para esta pesquisa, essa intenção é dada de forma a perceber a cultura do movimento, e que será conferida no interior da escola campo do nosso estudo. O movimento aqui buscado é um movimento que possui um determinado significado, portanto, sentido e que por sua vez lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. De forma que o movimento é tema na arte educação e que se apresenta na maneira de jogos, brincadeiras, danças, exercícios. É preciso legitimar a arte-educação no espaço escolar, e isso pode ser realizado de forma a aprofundar a discussão da arte como prática pedagógica.

Em primeira instância essa discussão se faz interessante no sentido de que a educação deve oferecer condições do movimento que leve em consideração a personalidade do aluno, uma vez que este é alvo dos componentes curriculares da escola e, que, portanto, leva em consideração a cultura do corpo que ganha relevância visto que há a necessidade de um equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade social. O lúdico no contexto escolar deve ser resgatado de maneira que esse processo trabalhe com a diversidade cultural, que desperte a vontade pelo aprendizado e por conseguinte passe a acreditar que no brincar existe um subsídio para construir o conhecimento, possibilitando assim uma aprendizagem prazerosa e significativa.

5.1 E agora, qual vai ser? Jogo, brinquedo e brincadeira

O jogo corresponde a um mecanismo que serve ao aprendizado dos indivíduos desde os primórdios, desde antes das primeiras civilizações. O jogo promove aprendizado, seja em uma simulação de guerra, seja através da replicação de um comportamento animal, seja movimentando o seu corpo a exemplo do que ocorre a uma bandeira flamejante. A cultura surge sob a forma de jogo, sendo que esta é uma tendência lúdica do ser humano, e que está baseada em muitas realizações na esfera filosófica, da ciência, da arte, no campo da política e mesmo na esfera judicial.

Kishimoto (1998, p.18) comenta que existem indícios nos quais os jogos eram utilizados de maneira oficial, e como método de aprendizado no ocidente e remontam a Antiguidade Clássica. Na obra platônica pode ser conferida a lei da acuidade do aprendizado pelo meio lúdico em aversão do uso brutal e da coação para o ensino. Aristóteles, posteriormente, ressaltou a importância da ludicidade como preparativo da vida adulta, e sinalizou a disposição educativa dos jogos e das brincadeiras.

É comentado na obra de Kishimoto (1998, p.15) acerca do jogo no contexto da educação infantil:

[...] embora seja apontado o século XVI como o contexto em que surge o jogo educativo, os primeiros estudos em torno do mesmo situam-se na Roma e Grécia antigas. Quando se refere a Platão, comenta a importância do “aprender brincando”, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma, Aristóteles sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura. Mas, nessa época, ainda não se discute o emprego do jogo como recurso para o ensino da leitura e do cálculo.

Os jogos didáticos só se apresentam no século XVIII, passando a existir e a servir como instrumentos de ensino efetivamente no resgate dos ideais humanistas. Assim, a ferramenta se tinha como restrita à educação de nobres, e apenas passou a ser de maior abrangência no ano de 1789. O lúdico passou a ser visto como um recurso educativo, inicialmente para o aprimoramento da leitura e do cálculo. O jogo ao longo dos tempos se tornou uma ferramenta para a apropriação do conhecimento de qualquer disciplina, daí o aumento das suas variedades durante os séculos.

No século XX, Vygotsky (1989, p. 128) em suas pesquisas reitera a ideia de que os jogos auxiliam num ambiente de ensino e de aprendizagem apropriado. Nas suas obras fica

explícito que há um potencial educativo das atividades lúdicas, e a interação social é frequentemente propiciada pelo ato de brincar. Na atualidade, há uma questão basilar acerca do jogo na educação que é medir a dose mais apropriada da ludicidade e o aprendizado de maneira que esses âmbitos se complementem. Isso porque a atividade com baixa ludicidade pode se tornar desinteressante e descontextualizada de tal maneira que não gera uma reflexão acerca do conteúdo que está sendo explanado. De forma que, encontrar um ponto de equilíbrio é um desafio do professor que trabalha com tal recurso no ambiente de sala de aula.

Segundo Böhm (2015, p. 16) o jogo, o brinquedo e as brincadeiras compõem o universo da criança. Desde o nascimento a criança é apresentada à ludicidade, ao mundo da imaginação, da interação que nos torna capazes de criar e de recriar as ações e os comportamentos praticados no cotidiano. Na escola, essa criança, aluno, através desses elementos é possível que passe a se desenvolver por meio do autoconhecimento e da interação com o mundo que compõe o seu redor.

Böhm (2015, p. 17) ainda afirma que os jogos e as brincadeiras infantis passam a representar um papel que vai além do simples fato de se divertir. Dessa maneira, os jogos e brincadeiras possibilitam o aprendizado, bem como várias habilidades que correspondem a instrumentos que contribuem para o enriquecimento e desenvolvimento intelectual dos alunos. Brincar é parte da infância de qualquer criança. A brincadeira é lembrada, pois ajuda a compreender mais facilmente o aprendizado, a interação, a descontração, a imaginação e a descoberta e, portanto, passa a influenciar facilmente o comportamento ao longo de toda vida.

É de suma importância destacar que brincar não pode ser reduzido a um ato de desperdiçar o tempo ou como algo sem valor. Brincar de acordo com Bueno (2010, p. 19), é uma maneira de instituir uma criança frente a frente com um objeto e permitir a esse indivíduo uma relação de auto compreensão. Durante a infância o jogo, o brinquedo e a brincadeira passam a estar ligados entre si e orientar a criança ao fazer uso desses objetos alcançar o aprendizado ou ainda os utilizar apenas como forma de distração.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 130):

[...] a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é a outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema, sob a orientação de um adulto ou um companheiro mais capaz. O brincar torna-se muito importante para o desenvolvimento e para a interação da criança com o mundo ao seu redor, desde os primeiros meses de vida somos estimulados a sorrir, falar, ouvir, gritar, imaginar coisas ou objetos ao nosso redor, ou seja, interagir com

as pessoas e com o meio. Desde os primeiros dias, os pais, tios, tias, avós, entre outros, interagem com a criança, estimulando assim a interação e a descoberta com o mundo exterior. É através das brincadeiras que as crianças realizam suas primeiras escolhas e aprofundam temas e assuntos vivenciados pelos adultos, os quais no decorrer do tempo as mesmas necessitam compreender.

Desse modo, o jogo, o brinquedo e a brincadeira passam a ser considerados como ferramentas de melhoramento da leitura, da compreensão do aluno sobre seu próprio universo, uma vez que é através destes que o aluno passa a construir um mundo. E invariavelmente é possível conseguir, assim, expressar situações familiares, educacionais e ainda situações onde ela é capaz de demonstrar seus medos e aflições.

Ainda de acordo com Bueno (2010, p. 21):

[...] o brinquedo possibilita o desenvolvimento total da criança, já que ela se envolve afetivamente no seu convívio social. A brincadeira faz parte do mundo da criança.” Ou seja, a brincadeira é peça fundamental para o desenvolvimento intelectual da criança. Todos nós nos recordamos de jogos, brinquedos e brincadeiras que fizeram parte da nossa infância, eram nestes momentos que experimentávamos, organizávamos, interagíamos e criávamos regras, tanto individuais quanto coletivas, memórias que fazem parte das narrativas lembradas e repassadas para nossos filhos, sobrinhos e afilhados.

É possível notar que existem diferenciações possíveis acerca dos jogos, brinquedos e brincadeiras, mas que estes também apresentam semelhanças que é promover o divertimento prazeroso infantil. Assim, de acordo com Miranda (2001, p. 28), a brincadeira decorre de quem brinca em um tempo determinado, assim como um espaço também determinado e em congruência com um conjunto de normas que vão lhe regular determinadamente. De forma que brincar é, sobretudo, a obtenção de um sentido que possui uma intencionalidade naquilo que se faz, tanto em razão de si, quanto na razão do outro.

Corroborando a esse ideal é comentário de Miranda (2001, p. 30):

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo... [...]. Percebe-se, pois que o jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados ao passo que o lúdico abarca todos eles.

A brincadeira compõe uma etapa do universo infantil. É uma maneira simples de compreender o mundo interno e externo. Logo, a criança pode se desenvolver por meio do lúdico que propicia inúmeros benefícios durante a infância. Perazoni *et al* (2013, p. 45), afirma que, a criança é capaz de se expressar pela brincadeira, bem como desenvolver de uma forma natural suas habilidades motoras, cognitivas e afetivas. É por meio das brincadeiras que uma

criança se torna capaz de satisfazer várias necessidades das mais básicas às mais complexas tanto do campo físico, como do psíquico, como do social.

A brincadeira passa a compor parte da natureza infantil, uma maneira mais simplificada de compreenderem o mundo, e a si mesmas. Intermediar o desenvolvimento dos sentidos das crianças por meio das brincadeiras é também estimular que essa criança aprenda a falar, a expor suas ideias e, a partir daí, possa compartilhá-las liberando-se criativamente, soltando a imaginação, expressando os sentimentos e conhecendo o mundo. Por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, ou seja, do ato de brincar, se torna possível introduzir uma série de conhecimentos, atitudes e comportamentos sociais.

Perazoni *et al* (2013, p. 45) alerta ainda que, por meio dos jogos, é possível introduzir uma maneira de se estimular um hábito. Por exemplo, comer, vestir, dormir e tomar banho podem ser estimulados no universo infantil por meio de brincadeiras, fazendo com que as crianças ganhem ritmo de exercer esses novos hábitos. Logo, também na educação, formas enrijecidas do educar podem ganhar um efeito lúdico que promova melhorias e eficiência no ensino-aprendizado das crianças. Daí ser correto e possível afirmar que a criança é construtora e reconstrutora de seu universo, e que por isso necessita de uma nova colaboração para tal processo.

A criança passa a se desenvolver não apenas por meio de seus próprios recursos, mas também pautada de várias maneiras por jogos e brincadeiras. Assim, o lúdico passa a comportar-se como uma ferramenta indispensável para promover um relacionamento entre as pessoas, o que torna possível que a criatividade seja descoberta e desenvolvida. A brincadeira torna possível que nós aprendamos a conviver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, interagindo com outras pessoas e desenvolvendo níveis de organização. De forma que, toda criança vai apresentar um ritmo de aprendizado individual, e jogar vai estabelecer vínculos de socialização uma vez que brincar é uma atividade que torna possível exercer uma liberdade de agir espontaneamente.

Na obra de Kishimoto (1998, p. 12):

O brinquedo supõe uma relação íntima como o sujeito, uma indeterminação quanto a uso, ausência de regras. O jogo pode ser visto como sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social: um sistema de regras, um objeto.

A criança deve assim, conforme Perazoni *et al* (2013, p. 46), ser entendida a partir de seus desejos. Isso porque o jogo passa a desempenhar um papel importante que tem status de elo entre o que representa a realidade interna ao ser humano, e a realidade externa percebida

por ele. Nesse sentido o jogo não corresponde apenas a um desenvolvimento físico, intelectual ou moral. O jogo representa uma ferramenta valiosa de observação do conhecimento metodológico do psiquismo da criança, onde podemos observar as suas tendências, as suas qualidades, as suas aptidões, as suas lacunas e as suas inclinações às falhas.

5.2 Sei de uma que minha mãe me ensinou: Um olhar para os jogos e as brincadeiras tradicionais: brincadeiras populares.

A reflexão ora proposta é justificada visto que, com o avanço da tecnologia, a forma de brincar e o próprio ato de brincar vem sofrendo alterações significativas e as consequências foram o distanciamento das brincadeiras coletivas das ruas, a exemplo das cirandas cirandinhas, pular corda, pular amarelinha. Abriu-se espaços ainda maiores para as brincadeiras com aparatos tecnológicos como o uso de celulares, tablets, computadores e que por sua vez fizeram com que essa brincadeira, que antes eram bastante comuns, fossem paulatinamente esquecidas nos dias atuais.

Antigamente, brincar consistia em uma reunião de crianças na rua para jogar bola, construir brincadeira e até brinquedos manuais a exemplo de bilboquês⁶, petecas, brincadeiras com cantigas de roda. Aos poucos, com o crescimento da indústria do entretenimento e dos brinquedos eletrônicos e jogos, essas brincadeiras foram caindo no esquecimento e as crianças na contemporaneidade não passam mais parte do seu tempo conversando e trocando ideias com outras crianças da sua comunidade; ou correndo na rua. E, sim, passam a maior parte das suas horas livres trancadas em suas casas em frente aos seus computadores jogando jogos online com seus amigos virtuais, com amigos espalhados por vários lugares do mundo.

Atualmente, é comum, por exemplo, vê-se crianças com celulares, tablets, equipamentos eletrônicos que na sua criação foram pensados para indivíduos adultos. O que se pode perceber, portanto, é que a criança na contemporaneidade acaba por possuir equipamentos que não são adequados ao seu uso, o que nos induz pensar a evidência de que crianças se tornam pequenos adultos. Surge, dessa maneira, uma problemática: como introduzir brincadeiras tradicionais no cotidiano de crianças que já se encontram tão adaptadas com brinquedos modernos, motorizados, eletrônicos e de alto nível de sofisticação?

As crianças acompanham o avanço tecnológico e na atualidade os equipamentos eletrônicos estão cada dia mais se apresentando como uma alternativa preferida para as crianças, que preferem ganhar o celular de última geração ao invés de possuir um brinquedo

⁶ Bilboquê é um brinquedo antigo que consiste em uma esfera de madeira, com um orifício central, e presa por uma corda numa espécie de suporte. Através do movimento das mãos, esta bola deve ser encaixada no suporte.

convencional a exemplo de carrinhos ou bonecas, artigos que eram tão comuns há anos atrás. A brincadeira na sua forma artesanal cedeu espaço para outras atividades extracurriculares como aulas de línguas e atividades complementares e esportivas, e, conseqüentemente, as brincadeiras ficam em segundo plano; assim, frequentemente é possível ver crianças imitando o comportamento de adultos no que se refere ao desejo de consumir e de escolher os objetos de uso indicado para fora de suas faixas etárias.

Os parques e praias muitas vezes são trocados por shoppings center e centros comerciais de compras para o consumo de brinquedos e novidades eletrônicas. A criança muitas vezes se ausenta do seio familiar e do convívio com os entes queridos em atividades lúdicas, para estar trancada no ambiente do quarto em frente aos computadores em sites de jogos virtuais ou em frente às televisões jogando vídeo games. As bicicletas, bonecas, carrinhos, bonecos, jogos educativos foram trocados pelos celulares, tablets, notebooks e jogos eletrônicos.

Com a evolução dos tempos destacam Osanai e Oliveira (2014), o ato de brincar foi se transformando e sofrendo grandes transformações. Assim, as brincadeiras tradicionais que são aquelas que criam vínculos com as crianças e promovem a socialização entre as mesmas, bem como estimulam a imaginação, a criação e a recriação de diferentes situações onde a criança é autora da sua história de faz de conta, passaram a ser deixadas em segundo plano e em algumas comunidades de centros mais urbanos foram deixando até mesmo de existir.

5.2.1 Essa eu também conheço, mas de outro jeito! Suas implicações na formação dos alunos: o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras populares

A criança procura colocar algo para substituir o brinquedo, visto que este representa uma realidade, e, portanto, uma vez que esteja ausente como objeto real se configura como uma falta e a criança sente falta de manipulá-lo. Kishimoto e Santos (1997) alertam que o desenvolvimento motor conforme apresenta avanços e a criança amadurece o seu desenvolvimento mental e social, também cresce e altera as suas atividades lúdicas, bem como o uso de brinquedos e a forma de manifestação de afetividade no seus modos de brincar.

Conforme a obra de Kishimoto e Santos (1997, p. 24):

Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.

De acordo com Vygotsky (1989) a criança é capaz, por meio da brincadeira, de criar um ambiente imaginário. Assim, dentro desse universo de situações imaginárias, também são

criadas as regras predominantes. O avanço da tecnologia e a desvalorização dos brinquedos antigos, bem como das brincadeiras passa por um processo de transição. Isso porque a criança deixa de se envolver em situações sociais por conta da influência dos meios digitais, vídeos games, televisões e outros brinquedos eletrônicos que deixam espaço e o tempo da criança restrito apenas à imaginação e não à manipulação que corresponde à uma situação cotidiana real. Tome-se como exemplo as bonecas de pano que passaram a evoluir e hoje andam sozinhas. Pode-se dizer que elas correspondem hoje menos à uma função do que a um uso de um objeto, sem o aprofundamento de sua imagem, no caso, por animação, já que a criança não imagina e faz a sua boneca andando, a boneca anda sozinha. O brinquedo passa a ser um objeto externo, devido à superposição de valor simbólico à função.

Esse se configura como um grande desafio para os professores no contexto escolar, pois brincar na contemporaneidade se tornou um ato extremamente desafiador para as crianças e para os educadores enfrentarem diante da grande rede de aparelhos virtuais que fazem parte do contexto não apenas escolar, mas da vida de todos nós; que anestesia nossas vidas, nossos corpos e nossas maneiras de pensar, tanto adultos, e, por extensão, as crianças.

No contexto escolar a brincadeira, e o brinquedo, funcionam como uma ferramenta para mediar o comportamento da criança de maneira mais avançada nas atividades da vida real, bem como também se aprende por meio dos objetos e de seus significados. De forma que o brincar é um tipo de refúgio à uma pressão contínua das exigências reais, uma vez que a criança quando está presente no mundo de suas brincadeiras pode fazer ou não aquilo que na vida é permitido.

A brincadeira, cita Kishimoto (1999), promove no comportamento infantil a forma mais avançada do que atividades da vida real e também o aprendizado do objeto de seus significados. De forma que a brincadeira é um refúgio das pressões contínuas da vida real, uma vez que a criança no mundo constrói, por meio das brincadeiras, um mundo paralelo e lúdico. É também neste universo que a criança constrói uma relação de interatividade com seus pares baseada na reciprocidade, no conflito, na elaboração de novas ideias, na construção de novos significados, podendo interagir e conquistar novas relações sociais. São reelaborados novos cenários concretos, sociais, históricos e culturais.

Froebel conforme afirma Santos (1997), introduziu a brincadeira na educação e focada para o desenvolvimento infantil. A teoria construída veio para transcender a pressuposição de que brincar estabelece as relações entre os objetivos do mundo cultural onde a natureza se torna um só pelo mundo espiritual. Froebel (1997) elaborou um paradigma metafísico responsável pela introdução dos brinquedos e das brincadeiras no jardim da infância. A brincadeira e o ato

de brincar é uma atividade livre e espontânea que é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo e os dons ou brinquedos como objetos que ajudam as atividades infantis.

De tal maneira, o brinquedo torna possível a elaboração de um mundo no qual os desejos podem se tornar concretos por meio da imaginação da criança. O que, na verdade, é uma atividade de cunho psicológico específico e presente dotado de uma capacidade humana, e que apenas ocorre nas crianças mais velhas. O papel do brinquedo nessa etapa da vida é fundamental para que o desenvolvimento da criança decorra da formação física e psicológica. Nessa perspectiva, o brinquedo torna possível que a criança conheça e possibilite analisar o mundo em que ela está construindo a sua personalidade.

5.2.2 Quem conhece outra? Essa já enjoou... Tipos de brincadeiras populares na prática educacional

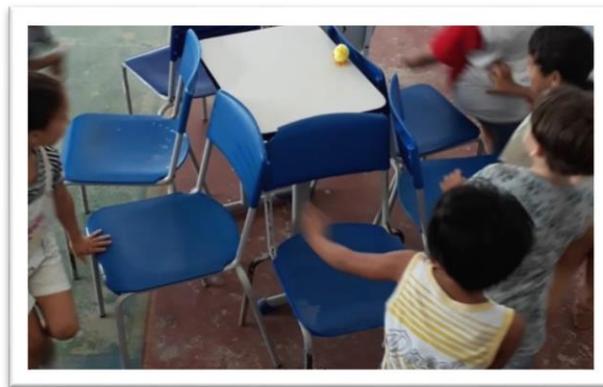


Figura 15: Conversa entre os alunos na sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Conforme explicitam em sua obra Silveira e Barone (2003) os jogos na prática educacional podem explorar variados aspectos, a exemplo da ludicidade dos jogos como exercícios simbólicos e da construção; assim como, favorecer a aquisição de condutas cognitivas a partir de jogos que apelam para o raciocínio prático, a discriminação e a associação de ideias. Os jogos ajudam ainda no desenvolvimento de habilidades funcionais como o uso de regras, localização, destreza, rapidez, força e concentração.

O jogo proporciona atividades sociais onde há a realização de atividades individuais ou coletivas visando a socialização, bem como ajudar na aquisição de condutas afetivas por meio de jogos que promovem a confiança, a autonomia e a iniciativa. Demonstra-se assim a alta capacidade de entretenimento dos mesmos bem como dos indivíduos, que ao mesmo tempo,

incentivam o aprendizado e provocam o interesse e motivam o jogador com os desafios, curiosidades, interações e fantasias.

Primeiramente, vamos abordar os jogos de tabuleiro. Por meio dos jogos de tabuleiro é possível observar que este é um recurso didático importante no processo de ensino aprendizagem. Tanto nas séries mais iniciais, quanto nas séries mais avançadas os alunos podem oportunizar os jogos de tabuleiro e resgatar a cultura de maneira prazerosa, artística e lúdica do jogo. Assim, se torna necessária a criação de novas maneiras que possam proporcionar um interesse maior por parte dos alunos acerca da prática dos jogos de tabuleiro.

O jogo de tabuleiro também é conhecido como jogo de mesa e configura-se como uma proposta de entretenimento que faz uso comumente de um tabuleiro e algum instrumento complementar a exemplo de dados, cartas ou fichas. É necessário seguir-se uma série de normas que formam um regulamento e instrumentos no qual os participantes tem que alcançar um objetivo, e assim, obter uma vitória. Em cada proposta tem-se o uso de uma habilidade intelectual ou manual, a exemplo de: boa memória, uma estratégia adequada de raciocínio ou de certa rapidez para tomar decisões. Para certas ocasiões, utiliza-se o mecanismo do jogo onde tem-se como base as regras dos jogos de azar.



Figura 16: Brincadeira de Xadrez entre os alunos
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Entre as alternativas clássicas de jogos de tabuleiro citam-se o dominó, o jogo do ganso, a dama, o xadrez e o ludo. É uma possibilidade lúdica ideal para compartilhar com a família ou entre os amigos usados em escolas, e que se destinam tanto a adultos quanto às crianças. Conforme Mantovani (2010), na pré-história os seres humanos já se divertiam brincando com inúmeras engenhocas. Há registros de que foram os dardos e dados os primeiros objetos rudimentares que se empregaram para a diversão.

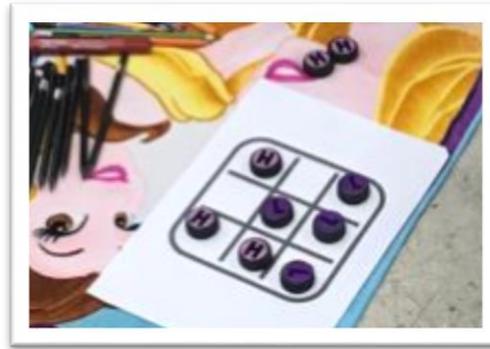


Figura 17: Tabuleiro Jogos Antigos
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

No Egito Antigo, no Livro dos Mortos, há referências de vários jogos. À época havia o tabuleiro de Senet e Mehen em duas distrações lúdicas muito contempladas pelos faraós, contudo, com as regras desconhecidas. Na Antiga Mesopotâmia jogava-se gamão; na Grécia preferia-se a *Petteia* e os romanos gostavam do *Ludus Latrunculorum* ou *Ludus duodecim sriptorum*. No oriente, na China Antiga, tem-se destaque o Wéqí e o Xiangqi. No norte da Europa se praticava o Tablut e na Índia o Chaturanga, que é uma espécie de precedente do xadrez e possui referências encontradas no *Mahabhárata*, texto mitológico da Índia datado no século III a.C. (MANTOVANI, 2010).

Os jogos refletiam-se como entretenimentos e ao longo de milênios se mantiveram como regras para a criação de novos passatempos. O jogo de tabuleiro por meio da observação da sua história pode ser relacionado às suas estratégias e, por isso é possível perceber a proximidade que possuem das táticas militares. Nesse desiderato, os tabuleiros representam o campo de batalha e de decisões onde são tomadas e que podem ser uma alusão aos movimentos praticados pelos soldados no campo de batalha. Nos tempos de guerra havia momentos em que os batalhões ficavam inativos, portanto, era necessário haver passatempos e atividades para que os soldados não ficassem entediados; assim os jogos se tornaram uma boa opção para tais períodos.

Acerca do ludo que vem do latim “eu jogo” é o nome usado na Europa para uma versão de um jogo de tabuleiro de origem indiana Pachisi. É um jogo de corrida que pode ser jogado entre dois e quatro jogadores e possui mais de mil anos. O jogo tem como objetivo que os marcadores chamados “cavalos” possam chegar à casa final. Os cavaleiros devem dar a volta inteira no tabuleiro antes de seus adversários.



Figura 18: Tabuleiro de Ludo
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

No tabuleiro estão dispostos quatro cavalos de cada cor, a serem definidos: quatro azuis, quatro verdes, quatro amarelos e quatro vermelhos. O tabuleiro possui uma casa de saída logo após a parte final e o cavalo não pode retroceder, ou seja, faz-se necessário que cada jogador dê a volta em todo o tabuleiro. A cada jogador é ofertada a sua casa de origem e a sua casa final dentro de cada espaço definido por meio de uma das cores determinadas, na qual cada cavalo será colocado na sua casa inicial.

É comum em que cada casa final possua uma coroa onde é colocada seus cavalos. Há também algumas casas de cada cor próximo à casa final de uma cor determinada onde só é permitida a entrada de cavalos daquela mesma cor. Por exemplo, uma vez que esta casa seja amarela apenas cavalos de cor amarela podem entrar para se proteger de seus adversários.

A respeito do jogo de damas tem-se, de acordo com Ferreira (1993), que este estimula o desenvolvimento no aprendizado da criança, assim como auxilia no aprendizado de maneira fácil e eficiente. Pedagogicamente não se pode negar que esse esporte instiga pelo menos cinco capacidades do desenvolvimento cognitivo do sujeito, sendo eles: a busca por meios adequados por alcançar um objetivo por meio de um raciocínio; a capacidade de organização de uma variedade de elementos para uma determinada finalidade; a capacidade de imaginar de forma concreta situações em um futuro próximo; promove a capacidade do jogador em prever as consequências dos seus próprios atos e dos atos dos seus adversários, e, por fim, tomar decisões que estão vinculadas às resoluções dos problemas.



Figura 19: Tabuleiro de damas
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Três aspectos fundamentais são estimulados pelo jogo de damas. Conforme Ferreira (1993) é possível citar a imaginação, a atenção e a concentração. De maneira que é possível contribuir para a formação de uma capacidade investigativa do jogador, assim como promover o desenvolvimento da criatividade e da memória. A dama promove o aumento do convívio social por meio de uma atividade recreativa para que a criança possa assumir uma atitude individual, podendo ter a satisfação social e a integração plena no seu grupo social.

Ganhar e perder fazem parte constantemente das partidas, e assim a formação do caráter do jogador permite o desenvolvimento de aspectos importantes como paciência, modéstia, prudência, perseverança, autocontrole, autoconfiança e a observação constante da sublimação e da agressividade. A metodologia do jogo visa construir um sistema em que a criança se sinta estimulada intelectualmente a aumentar seus níveis de QI (FERREIRA, 1993). O aluno passa a buscar uma aprendizagem pautada na prática deste jogo que induz um método racional de reorganização das relações abstratas e dos elementos simbólicos.

O jogo de damas tem indicação metodológica para a elevação do nível intelectual dos alunos, pois auxilia no manejo de variados mecanismos da lógica, o que na prática passa a contribuir para o desenvolvimento de certas capacidades psíquicas e físicas, e a longo prazo para o desenvolvimento do pensamento.

O próximo jogo que iremos discutir se trata da bolinha de gude. De acordo com Costa (2013) não se sabe exatamente a origem dos jogos com bola de gude, e isso historicamente não é algo claro. Contudo, existem relatos e registros históricos, arqueológicos que nos induzem pensar que este é um hábito que está presente na vida dos seres humanos há milhares de anos, por volta de 3.000 a. C. já haviam registros de bolinhas de gudes encontradas em túmulos egípcios daquela época. Estas eram elaboradas de materiais diversificados, mas a maioria era

de madeira, pedra, mármore, argila e cerâmica. Na atualidade, o material mais utilizado é o vidro, que aumenta a sua leveza e beleza.



Figura 20: Brincadeira com bolinhas de gude entre os alunos
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Ainda conforme Costa (2013) a bolinha de gude faz com que a criança desenvolva uma noção estrutural de espaço, de motricidade final, de controle, bem como de destreza ao executar o movimento de lançar uma bolinha acima das demais. É um material metodológico de alta atratividade para as crianças, pois se constituem como uma boa alternativa para se desenvolver em sala de aula.

Compõem a categoria de jogos denominados jogos de algo, que de acordo com Smole (2000) exigem coordenação perceptiva motora e estimulam o desenvolvimento dos movimentos, da direção, da força, da percepção espacial, das noções de posição e sentido, das expressões corporais e verbais, da emoção e do prazer que sentem a criança e que vão além do raciocínio numérico para a realização de um desafio que se propõe dentro do seu desenvolvimento cognitivo.

Na visão piagetiana o jogo tem uma importância em razão do seu significado funcional. Assim, o seu uso no ambiente escolar foi negligenciado por ser visto muitas vezes apenas como uma atividade de descanso ou apenas como algo desgastante ou um excesso de energia. O jogo vai além disso e para Piaget (1978, p. 46) concebe-se como um exercício de preparação e de desenvolvimento da criança para o desenvolvimento de suas percepções, de suas inteligências, seus novos experimentos e seus instintos nas comunidades sociais.

5.2.1.1 Tem a minha preferida! Vamos?! A amarelinha: o jogo no apoio ao letramento



Figura 21: Brincadeira Amarelinha tradicional com os alunos
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Inicialmente, fazendo um resgate histórico é possível se observar o jogo de amarelinha já na Roma antiga. Mantovani (2010) cita que há gravuras na Roma antiga que demonstram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho da amarelinha tinha como simbolismo a passagem do homem pela vida, assim as extremidades eram representadas em uma ponta pelo céu e na outra ponta pelo inferno.

No Brasil, a brincadeira veio trazida pelos colonizadores e ganhou grande popularidade. Ganhou outros nomes ao longo do território nacional a exemplo de sapata, macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco. É bastante popular no universo infantil e em décadas mais atrás era muito presente no cotidiano das crianças nas brincadeiras de rua.

A mesma se constitui basicamente por um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrida se respeitando regras que são estabelecidas previamente. Tradicionalmente, a escola tem um papel fundamental como o quintal das crianças, um espaço de abertura para o resgate cultural de brincadeiras que foram trocadas em algumas vivências por artefatos e por brincadeiras virtuais.

Mantovani (2010) afirma que a amarelinha é um jogo tradicional que se explora em vários países e possui como características ser um jogo de regras, e que exige, portanto, uma descentralização do pensamento da criança, que é egocêntrica e que deve abrir mão desse traço de personalidade para compartilhar normas estabelecidas.

As amarelinhas podem ser realizadas com crianças de quatro anos em diante. Algumas mais complexas em seus conteúdos são idealizadas para crianças mais maduras com seis ou sete anos. Pular amarelinha não é um exercício fácil, pois exige da criança muitas ações ao

mesmo tempo, a exemplo de coordenação para ações de jogar a pedra, pular determinados movimentos, posicionamento dos pés, ir e voltar, memória para pegar a pedrinha, atenção para não pisar na linha, seguir uma sequência numérica sob determinado tempo. Toda essa dinâmica exige da criança um tempo para se adaptar e para que ela possa aprender a pular a amarelinha.

Moreira (2013) afirma que a amarelinha é uma brincadeira que possui muitas variantes. A primeira delas é a amarelinha tradicional. A primeira criança a jogar é a que está de posse da pedrinha, é a que se coloca de frente para o gráfico desenhado no chão e atira a pedrinha na casa número 1 e começa a pular. A casa de partida é a casa 2 até o céu, vai pulando casa à casa em apenas um pé, sendo permitido colocar os dois pés no chão apenas uma **vez** que haja uma casa ao lado da outra (em pares). Ao chegar no céu o jogador vira e volta pulando do mesmo jeito e tem que lembrar-se de pegar a pedrinha ao chegar na casinha 2 e 3. Fazendo todo o processo corretamente tem direito à mais uma jogada agora com o foco na casa número 2.

Possíveis erros podem ser cometidos a exemplo de: jogar a pedrinha fora da casa que se almeja, ou ainda acertar sobre a linha da figura, pisar na linha do jogo ou na casa onde se encontra a pedrinha ou ainda não conseguir ou esquecer de pegar a pedrinha. O vencedor do jogo é o jogador que pular todas as casas primeiro.

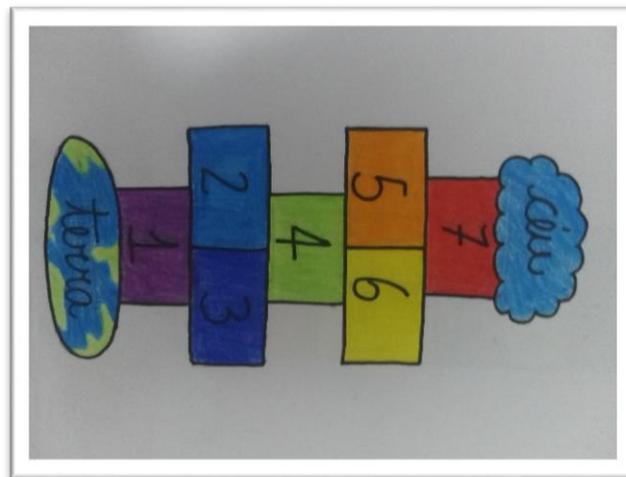


Figura 22: Gráfico desenhado com a Amarelinha tradicional: Terra e Céu
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Outro tipo de amarelinha é o tipo caracol ou rocambole. Esse tipo tem como regra básica a mesma da amarelinha tradicional. No entanto, a criança só pode pular num pé só, de espaço em espaço até o céu, e assim voltar pelo mesmo caminho. A pedrinha deve ser pega sem que a criança toque o chão com o outro pé. Uma vez que a criança pule corretamente ganha o direito de fechar uma casa, o que significa dizer que vai até o céu onde fica de costas e atira a pedrinha. Onde a pedrinha cair deve-se marcar a inicial do seu nome, e nessa casa somente o dono poderá

pisar com os dois pés (para apoio e descanso) e os adversários devem saltá-la. O vencedor é aquele que conseguir mais casas (MOREIRA, 2013).



Figura 23: Gráfico desenhado com a Amarelinha caracol
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

O terceiro tipo segundo Moreira (2013) é a amarelinha orelha. As regras se assemelham às demais. O jogo deve ser iniciado na orelha esquerda jogando a pedra na casa 1. As casas 1, 2, 4, 5, 7 e 8 devem ser pisadas com um pé em cada casa como acontece na amarelinha tradicional. Já as casas 3 e 4 devem ser puladas com um pé só. O circuito deve ser completado pelo jogador por duas vezes da esquerda para direita, uma vez que o jogador vai ao céu e faz casa, os adversários devem pisar na casa do colega que tiver licença. O vencedor será quem fizer o maior número de casas.

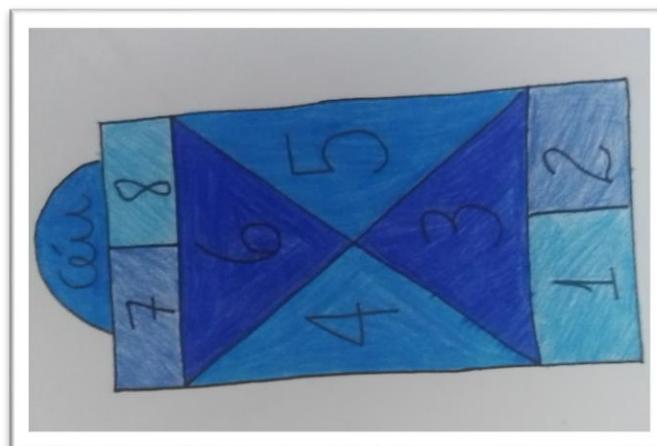


Figura 24: Gráfico desenhado com a Amarelinha orelha
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

A amarelinha inglesa: o jogador que está na terra (ou inferno) lança a pedra na casa 1 e começa a pular a partir da casa 2 fazendo uso dos dois pés a partir da casa 3 com as pernas cruzadas. A sequência é repetida até que o jogador chegue ao céu e volte da mesma forma. Uma vez que o jogador pise na palavra céu ou sua pedra caia lá o jogador tem que ficar sem falar ou sorrir na próxima jogada. Uma vez que o jogador pise no inferno ou que a pedra caia lá deverá recomeçar o jogo, ou seja, a amarelinha desde o início, desde a casa número 1 (MOREIRA, 2013).

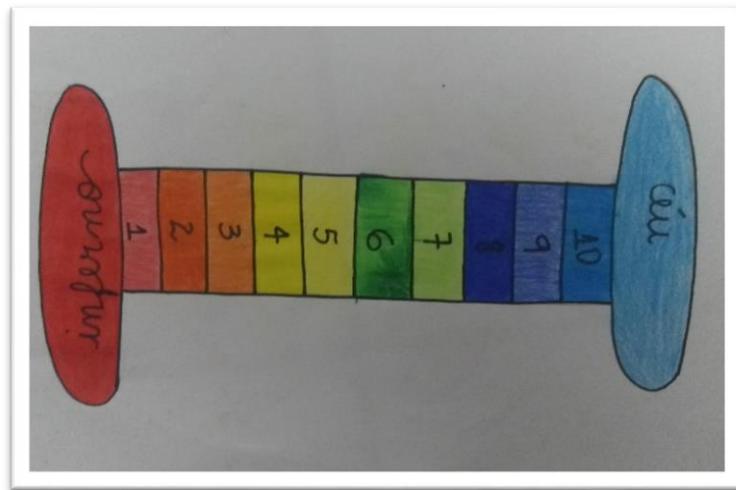


Figura 25: Gráfico desenhado com a Amarelinha inglesa
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

O tipo amarelinha semana, de acordo com Moreira (2013), é aquele em que o jogador lança a pedra na casa 1 e a partir daí deve pular todas as casas inclusive os dias da semana em apenas um pé. Na volta ele não pega a pedra, mas sim chuta a pedrinha para fora do diagrama. O dia de domingo é utilizado como um espaço para descanso onde o jogador pode pisar com os dois pés e nele não lança a pedra. Uma vez que seja completada a sequência do jogador o outro apenas pode pisar se obtiver licença. Aquele jogador que queimar com a pedra ou com o pé deve se retirar do jogo, vencerá o jogador que fizer mais números de casa.

6 AMIGO QUANDO BRIGA FAZ AS PAZES! VAMOS RESOLVER ESSA ARENGA: análise e discussão dos dados



Figura 26: Amigos fazendo as pazes
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

6.1 Planejar é preciso. Pular não é preciso!

Quem nunca brincou de amarelinha que jogue a primeira pedrinha! A amarelinha é um jogo clássico no universo infantil e em tempos mais antigos era um jogo divertido e bastante popular, mas na contemporaneidade o jogo tem perdido espaço nos centros urbanos. O jogo não é apenas divertido, mas apresenta grandes benefícios para o desenvolvimento infantil considerando vários aspectos que serão apresentados ao longo deste capítulo.

A etapa que inclui a educação infantil escolar está na faixa etária das crianças entre 2 a 6 anos de idade. É nessa etapa importante que a criança passa a ser estimulada a desenvolver suas habilidades intelectuais e que estão sublimadas ao desenvolvimento emocional e motor; este último necessitando de um espaço amplo e aberto na escola a exemplo de parques e brinquedos, pátios cobertos e amplos onde seja possível correr, saltar, dançar e subir e descer.

A amarelinha é uma atividade importante e que faz parte dessa fase infantil. Por isso, se fez presente o planejamento nessa fase, pois apenas com essa etapa foi possível estabelecer métodos que nos possibilitou sermos capazes de desenvolver a consciência corporal, a capacidade do equilíbrio e auxiliar as crianças a saltar em apenas um pé, crianças que supostamente não vivenciaram fase escolar na faixa etária anterior a que se destina este trabalho. Na pesquisa realizada viu-se também que a amarelinha foi um excelente instrumento que nos oportunizou a trabalhar com regras que foram previamente combinadas entre os grupos participantes.

Assim, inicialmente buscou-se o planejamento das aulas onde a professora-pesquisadora montou os dados que comporiam a metodologia das aulas, e onde os alunos poderiam aprender com os conteúdos de cada atividade proposta em cada aula. Aspectos, a exemplo da compreensão dos elementos construtivos dos jogos e das possibilidades das resoluções dos problemas, foram elementos que nos embasaram durante esta etapa.

Buscou-se fortalecer uma didática pautada no aprendizado de maneira lúdica, na qual os alunos pudessem adquirir conhecimentos básicos acerca do universo das letras, a exemplo da ordem alfabética, separação de sílabas. A identificação de números e letras e o seu uso no cotidiano é importante, pois familiariza o aluno com as atividades praticadas em sala de aula relacionadas com sua vida em comunidade.

Outro aspecto que foi enfoque desta pesquisa foi poder elaborar junto aos sujeitos da pesquisa, de maneira interativa com o grupo, jogos “personalizados” às suas necessidades e aos seus modos de brincar, a partir da hipótese de que o jogo amarelinha se configura como uma ferramenta que promove o avanço nos conhecimentos e no aprendizado no que tangeu às suas leituras e escritas. Neste sentido, a amarelinha que já era um jogo conhecido dos alunos passou por adaptações e assim pôde-se elaborar jogos para um processo de familiarização com letras e sílabas de maneira a promover a interação dos membros do grupo entre si. Foi a partir dessas observações iniciais que podemos levantar as primeiras hipóteses e avançar nos conhecimentos da escrita deste capítulo. Durante os encontros com os sujeitos da pesquisa-os alunos, ficou estabelecido que seriam feitos os registros, bem como a divulgação dos novos conhecimentos adquiridos.

Assim, foram estabelecidos 23 encontros no total de 90 minutos cada um. Esta pesquisadora detinha os conhecimentos prévios trabalhados pela professora polivalente com os alunos, o que facilitou estabelecer alguns procedimentos práticos, como a escolha das palavras a serem trabalhadas; a identificação das dificuldades prévias com as silabações; a convivência social entre os membros do grupo, por exemplo. A pesquisadora acompanhou algumas aulas da professora polivalente, após o seu expediente laboral, para melhor compreender o comportamento cotidiano da turma onde se encontrava o grupo focal e assim objetivar melhor o seu planejamento.

A partir daí foi possível estabelecer os recursos utilizados a cada encontro assim como as estratégias para cada passo estabelecido em cada aula ministrada. Elaborando a primeira aula tem-se o compartilhamento dos conhecimentos sobre as brincadeiras e os jogos. Foi idealizado pela professora-pesquisadora proporcionar a construção de espaços para que as crianças se sentissem estimuladas a compartilhar com seus colegas de turma os conhecimentos temáticos

acerca da brincadeira amarelinha. Assim, a aula foi pensada de maneira a introduzir, conduzir e discutir o tema.

A professora-pesquisadora após realizar uma roda de conversa com a turma sobre os conhecimentos prévios dos alunos fez questionamentos do tipo:

- Alguém aqui conhece o jogo amarelinha? Todos os alunos mencionaram conhecer o jogo e já terem jogado em algum momento de suas vidas. Alguns jogaram no próprio ambiente escolar, outros nas suas comunidades e outros com os membros de suas famílias. Como eles consideravam essa experiência? Fácil ou difícil? A maioria dos alunos afirmou que jogar amarelinha era fácil e muito prazeroso. Que era um jogo dinâmico, divertido e que era estimulante. A professora-pesquisadora pediu para saber se algum deles saberia explicar com as próprias palavras como se dão as regras da amarelinha. Alguns alunos puderam contar, à sua maneira, as regras que adotam para jogar amarelinha dentro dos seus grupos, e que envolvem as normas gerais a exemplo de: não pisar na linha, obedecer às casas sejam elas individuais ou binárias, jogar a pedrinha dentro do espaço determinado.



Figura 27: Self durante as atividades com o grupo focal
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

A respeito da origem da amarelinha ninguém sabia explicar. Assim, a professora-pesquisadora contou um pouco da história do jogo para que os alunos pudessem criar um vínculo maior com o jogo, bem como gerar um maior interesse dos mesmos pelo jogo. Estas brincadeiras passaram de geração à geração e os alunos pesquisados nos deram este *feedback* de que dentro da sua corrente de ancestralidade a amarelinha já se fazia presente.

As brincadeiras populares possuem várias origens e participam de inúmeras etapas do desenvolvimento infantil. Atualmente, essas brincadeiras fazem parte da cultura do nosso povo e parte do folclore brasileiro, demarcadores de períodos por aqui vividos. A amarelinha é de

origem francesa, e chegou ao Brasil por volta dos anos 1930. Rapidamente a brincadeira ganhou popularidade nas comunidades e nas ruas dos bairros das cidades. A brincadeira é composta de nove blocos numerados de 1 a 9, com semicírculos nas extremidades que são jogados com uma pedrinha e que deve obedecer às paredes de cada bloco desenhado no chão.

Além disso, esse momento de construção histórica entre a origem do jogo e a temporalidade do mesmo auxilia o aluno compreender que se trata de um jogo que faz parte da história da seu grupo social, visto que muitos alunos afirmaram que seus pais e avós já brincavam de amarelinha em suas infâncias, e que foram com estes indivíduos que eles tiveram seus primeiros contatos com o jogo.

No ambiente escolar pesquisado haviam salas de aula, pátios e espaços físicos paralelos, como corredores, existindo lugares ociosos conforme já demonstramos nesta pesquisa. E assim, estes são como um convite à criança para que esta possa conhecer, explorar e se apropriar de tal lugar. Porém, esses espaços precisam ser usados de forma adequada para evitar acidentes, tumultos e confusões.

Durante os momentos em que as crianças estão no ambiente escolar elas vivenciam situações informais, como a espera para adentrar na sala de aula. O intervalo chamado de recreio é um desses momentos. A espera dos pais ou do transporte escolar para o retorno às suas casas é outro momento. Assim, nesses momentos a criança utiliza dos jogos e das brincadeiras presentes nos seus repertórios promovendo a tomada de decisões, renovando seus valores de convivência social e de responsabilidade entre os membros da comunidade escolar.

Ocupar esses espaços e promover essa transformação pode proporcionar uma forma construtiva das relações humanas fundamentadas pelo respeito das regras dos jogos e das brincadeiras. O desenvolvimento da nossa pesquisa com a formação de um grupo focal, com o apoio da Prefeitura Municipal de João Pessoa, foi voltada para os anos iniciais e visou que essas crianças conquistassem essa autonomia, proporcionando momentos mais prazerosos e seguros dentro da escola. A pesquisa e a sua aplicação foi realizada no ano de 2019 e foi um processo fundamental para que a professora-pesquisadora reconhecesse esses momentos e os espaços físicos da escola, determinando previamente, mesmo sem orientação da gestão, quais seriam os melhores espaços para estabelecer o jogo da amarelinha.

É importante ressaltar que para a realização da pesquisa não foi dado nenhum tipo de apoio por parte da escola pesquisada. A escola, a bem da verdade, aceitou a realização do estudo como uma imposição vinda da Prefeitura Municipal de João Pessoa onde a professora-pesquisadora é lotada na vaga de docente. Assim, foi por parte da professora e do grupo focal que foi possível a determinação de um espaço dentro do ambiente escolar para a realização da

pesquisa, pois não havia um lugar definido, oportuno, nem tão pouco estruturado para a atividade. A quadra poliesportiva ampla e funcional, é ocupada diariamente durante todo o período de aula, por uma média de quatro professores de diferentes turmas e, portanto, faixas etárias, cada um com seus respectivos alunos, na tentativa de uma aula funcional de educação física.



Figura 28: Quadra e a má utilização dos espaços. Alagamento do tabuleiro de dama
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Apesar do ambiente escolar ser grande, o espaço físico da escola é mal distribuído. Muitos espaços são mal ou até mesmo inutilizados. Entre um pavilhão e a quadra, por exemplo, existe um espaço imenso onde se localiza um tabuleiro de xadrez disponível para o uso das crianças, mas que não possui uma cobertura adequada e, que, portanto, em épocas de chuvas não pode ser utilizado; bem como no verão é insuportável dado o calor intermitente. As salas de aula, dado o grande número de crianças matriculadas, estão sempre ocupadas e funcionando em capacidade máxima. Assim, o único local disponível e detectado por nós foi a biblioteca que, naquele momento era inclusive, um espaço ocioso. Sua funcionalidade, segundo a própria descrição das crianças, é o lugar de receber o kit escolar no início do ano, e só.



Figura 29: Espaço da biblioteca
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

A descoberta deste espaço foi uma grande surpresa para a pesquisa. Foi um acontecimento encantador no sentido de que despertou nas crianças um novo olhar para os livros, e esse contato delas com este ambiente escolar com o qual elas não estavam acostumadas abriu novos horizontes. Muitos despertaram a curiosidade sobre o acesso àquele material disponível e a possibilidade de poderem levar para casa. A professora-pesquisadora aproveitou o ensejo e explicou que a biblioteca é um espaço escolar que deve ser visitado sempre, e que os materiais ali presentes devem ser usados com cuidado e que podem ser emprestados desde que haja o devido cuidado com o uso e a devolução pós uso.

Assim, os primeiros 5 encontros foram realizados na biblioteca.



Figura 30: Atividades realizadas com o grupo focal na biblioteca
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Outro aspecto interessante denotado com a pesquisa foi que a biblioteca, antes um espaço ocioso e fechado às chaves, passou a ser um lugar de movimentação. Isso foi uma transformação no próprio ambiente escolar. De forma que os demais professores ao perceberem a possibilidade de realização de aulas e atividades nesse espaço passaram também a solicitar essa sala para promoverem suas aulas, o que dificultou bastante nosso trabalho visto que, muitas vezes a professora-pesquisadora chegava para o encontro com o grupo focal e a biblioteca estava sendo ocupada por outro professor. A comunicação com a gestão e seu envolvimento e interesse na pesquisa foi praticamente zero.

Nesse momento houve uma mudança de planos, pois não havia o que ser feito. Não havia o interesse nem a presença da direção escolar e não havia um outro espaço físico que desse conta das atividades do grupo focal. A solução encontrada foi conversar com a professora polivalente das crianças e conseguir um espaço dentro da sala de aula convencional dos alunos do terceiro ano (que fazem parte do nosso grupo focal).

Havia uma preocupação inicial por parte da professora-pesquisadora no sentido de que, ao retirar essas crianças da sala de aula não seria uma forma de segregação deles em função de seus colegas, e se isso não iria gerar neles mesmos um sentimento de exclusão, no sentido de “*estamos sendo separados porque somos mais fracos, não sabemos ler*”. Isso porque já havia por parte dos demais colegas comportamentos discriminatórios em relação a esses alunos, e estes eram constantemente chamados de burros ou menosprezados. Mas, para surpresa da professora-pesquisadora, pelo contrário, os membros do grupo focal se sentiram especiais no bom sentido e presenteados. E a cada novo encontro eles agradeciam a oportunidade de estarem ali trabalhando com o saber, e por, principalmente, terem sido escolhidos.

Ao sair do espaço da biblioteca e por ter que voltar ao espaço da sala de aula convencional foi proposto pela professora-pesquisadora ao grupo focal a apresentação do trabalho e da proposta até então desenvolvida ao restante da turma; foi perguntado como eles se sentiam em mostrar para os demais colegas o trabalho que estava sendo desenvolvido com a professora, e o *feedback* foi muito positivo de ambas as partes: tanto dos alunos membros do grupo focal, quanto dos alunos que não faziam parte do grupo de pesquisa ao serem incluídos nessa nova e imprevista etapa. Para tal, foi preciso por parte da professora-pesquisadora o prévio acompanhamento da turma para que esta conhecesse melhor seu perfil: como eles se relacionavam, como era o comportamento deles individualmente e no coletivo.



Figura 31: Alunos do grupo focal realizando atividades com os demais colegas de sala de aula
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020).

Foi bastante claro durante esse período, aproximadamente 4 meses de observação participante, percebeu-se que os demais alunos da turma possuíam um comportamento de hostilidade em relação aos alunos membros do grupo focal. Frases do tipo “*Você não sabe!*”, risadas, *bullying* e sempre tomando a frente para desmerecer os colegas e diminuí-los. O ambiente é hostil e há uma pressão por parte dos colegas frente a esses alunos do grupo focal que se manifesta por meio de risadas, comportamentos desrespeitosos e agressões verbais. Isso ficou ainda mais evidente com um membro específico do grupo que possui uma dificuldade com a oralidade, disfemia⁷, que cada vez que tentava se manifestar era interrompido, ou era ridicularizado pelos colegas.

Isso gerou na professora-pesquisadora uma angústia muito latente no sentido de que: como é possível reverter esse quadro por meio da pesquisa que estava sendo realizada? A primeira atitude que resolvemos tomar foi levar para a turma completa os tabuleiros que as crianças do grupo focal tinham construído. Isso já causou um impacto, pois foi feito como uma apresentação de um trabalho realizado dando enfoque na criatividade artística do grupo, que jogavam ao som de uma música, tal qual uma apresentação para que a turma assistisse como em um espetáculo. A ideia era motivar esse grupo a reconquistar a sua autoestima, e gerar no outro grupo o respeito e a admiração pelos seus colegas.

⁷ Disfemia. A disfemia, conhecida popularmente como **gagueira** ou gaguez, é uma desordem de fluência da fala (DRAYNA, 2010).

6.2 Está decidido! A brincadeira agora é AMARELINHA!

6.2.1. Fazendo os riscos no chão: o desenvolvimento da consciência das linhas médias



Figura 32: Professora-pesquisadora desenhando a Amarelinha com auxílio da fita crepe
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

É comum entre as crianças haver uma intensa necessidade em se movimentar. E esse comportamento é repetitivo. Essas características da infância são extremamente favoráveis quando se tratam de se estabelecer as regras do jogo amarelinha. Além disso, apesar de parecer algo muito simples, pular num pé só é uma atividade muito complexa para se realizar pelo corpo humano.

Tecnicamente, este movimento é denominado como “movimento homolateral”. Resumidamente, pular em apenas um pé significa movimentar um lado do corpo enquanto o outro lado permanece imóvel. Durante a fase infantil, quando a criança se demonstra capaz de pular em apenas um pé ela está indicando ser capaz de aperfeiçoar a sua coordenação motora, assim como seu desenvolvimento cognitivo.

Durante a pesquisa de campo foi observado como fator relevante que o desenvolvimento motor pode ser acompanhado em conjunto com a constituição dos caminhos neurais essenciais ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Esses caminhos é que ajudam a construir as ações de criatividade, de raciocínio lógico e de autorregulação das crianças (DRAYNA, 2010).

6.2.2 Pulando de um pé só: o controle corporal



Figura 33: Aluna pulando Amarelinha desenhada no chão
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Há um consenso social que diz que criança tem dificuldades em obedecer a ordem. Contudo, é preciso contestar certas premissas e reconhecer que as regras conferem um senso de desafio que torna os jogos algo muito desafiador. Na pesquisa realizada foi possível perceber que na amarelinha os alunos ao perceberem certas regras achavam divertido, por exemplo, não poderem pisar nas linhas estabelecidas no gráfico desenhado no chão.

Pular em apenas em um pé foi também visto como algo muito divertido, mas não é algo muito fácil, pois exige equilíbrio. Contudo, com treino e depois que eles “pegam o jeito” tornava-se algo divertido e fácil, o que denotava por parte da professora-pesquisadora aumentar o grau de desafio para manter o nível desafiador do jogo. Neste sentido, a pesquisa demonstrou que o jogo amarelinha é um instrumento ideal no que tange o treinamento do autocontrole das crianças.

6.2.3 Não pode pisar na linha: o ritmo corporal

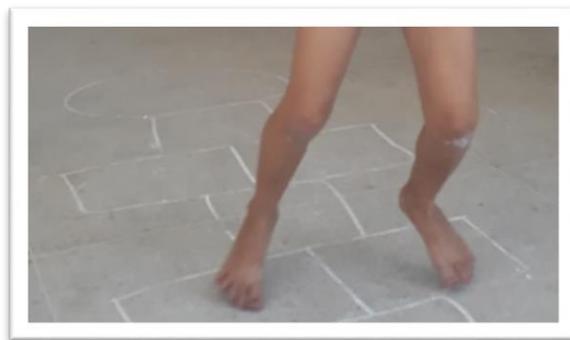


Figura 34: Ritmo corporal através da Amarelinha
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

A amarelinha conforme foi percebida é um jogo que exige estabelecer um ritmo corporal regular. De tal forma que o jogo oferece muitas oportunidades às crianças e serve como um exercício para que elas encontrem seus próprios ritmos. Além disso, as regras do jogo exigem que a criança pare de pular e fazer outras atividades e só depois de realizar tais atividades volte a pular. Essa movimentação é uma excelente maneira para o desenvolvimento do ritmo.

O ritmo corporal é como um metrônomo interno. É uma batida que possui constância e obedece aos movimentos do corpo. Por sua vez, o ritmo auxilia no desenvolvimento de uma infinidade de outras habilidades e competências que vão além dos movimentos. Na pesquisa realizada foi possível perceber que, durante os jogos de amarelinha, o ritmo corporal correspondeu à base do processo de aquisição da linguagem e auxiliou as crianças no que se referiu ao ajuste dos diferentes padrões de fala, e assim também foi possível estabelecer melhorias na memorização e dicção da silabação.

6.2.4 Eita! Esqueceu de jogar a pedrinha, volta do começo!



Figura 35: Jogando a pedrinha no gráfico da Amarelinha
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Quando a dificuldade inicial é superada, ou seja, pular em um pé só já não é mais um problema para a criança o próximo desafio é saltar. A amarelinha auxilia no vigor físico e na força muscular das crianças, mas, mais relevante que isso o desafio colocado às crianças que se propuseram a estes novos desafios também tiveram o benefício de terem sensações registradas no cérebro que as prepararam para desafios ainda maiores em outras áreas da vida e do processo de aprendizado. Isso ficou claro, por exemplo, quando confrontado com uma assertiva provocativa na leitura de uma palavra específica, a criança que treinou o esforço necessário para saltar apresentou maiores chances de preservar a solução da resposta e preservar a leitura da palavra dita antes do jogo.

6.2.5 Quem errar passa a vez

Uma partida de amarelinha, de modo em geral, possui a seguinte configuração: a) lançar a pedrinha; b) saltar a casa da pedrinha – pular em um pé só – parar – voltar – pular em um pé só – parar – curvar-se – endireitar-se – saltar. Configura-se em um verdadeiro teste de equilíbrio em realizar todas essas atividades utilizando a maior parte do tempo apenas um pé.

Assim, a vivência experimentada na pesquisa foi possível denotar que o equilíbrio foi parte fundamental de todo movimento físico. Assim, foi possível também desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A amarelinha foi engenhosamente pensada para desafiar o senso de equilíbrio e de orientação da criança.

6.2.6 Todos atentos: que espaço é preciso para pular num pé só?

Após modelar as casas, que são quadrados, no chão desenhados a giz, foi possível desenhar os diagramas que delimitavam o espaço do jogo. Já com as regras pré-determinadas pudemos constituir o elemento desafiador dessa experiência: fazer cada criança se sentir estimulada, no seu tempo e ao seu modo, a passar por essa experiência física-cognitiva.

Um aspecto importante que foi levado em consideração nesta etapa foi o encorajamento promovido pela professora-pesquisadora para que as crianças “pensassem fora da caixinha”, ou seja, que elas pudessem inovar. O incentivo era dado no sentido de que se buscasse um pensamento criativo onde eles pudessem chegar à solução de problemas de maneira mais otimizada possível. Eventualmente, as caixas ou limites se faziam necessários para auxiliar a criança a desenvolver habilidades cognitivas fundamentais, e o jogo da amarelinha foi um elemento fundamental para trabalhar essa noção. Ao estabelecer que a criança deve pular dentro das casas do diagrama, o jogo auxilia no desenvolvimento da noção espacial.

6.2.7 Da terra ao céu: acertar no meio da casinha ou passar a vez

A primeira parte da amarelinha é constituída de lançar uma pedrinha, no caso da nossa pesquisa uma tampinha de garrafa sobre o diagrama desenhado no chão. O jogo não pode ter início enquanto o jogador não conseguir colocar a pedrinha parada na casa certa. Essa regra impõe uma espécie de desafio como motivação natural e contribui para a coordenação óculo-manual da criança.

Foi inicialmente proposto um teste singelo para perceber as habilidades das crianças em identificar os alvos através do olhar e traduzir esse conhecimento em termos por meio de movimento do braço e da mão. Assim, cada criança calculava de forma mais correta possível a forma necessária para atingir tal objetivo.

A coordenação óculo-manual de acordo com Drayna (2010), ou seja, que usa a visão e ação manual é elemento básico da amarelinha. Essa é uma atividade que demanda muito domínio cerebral e corporal. Assim, a cada nova rodada realizada pelos alunos o alvo era modificado ficando cada vez mais distante, o que desafiava a habilidade de cada um deles no que se referia em realizar pequenos ajustes em manter a precisão do movimento.

6.2.8 Caminho de volta, do céu à terra

Durante a pesquisa realizada viu-se entre os alunos membros do grupo focal um sentimento constante a cada nova rodada: o senso de realização. Esse sentimento foi simbolizado pelo ato de apanhar a pedrinha na casa. E a amarelinha não baliza seus jogadores por idade, isso quer dizer que as crianças menores possuem a mesma chance das crianças maiores e corresponderam aos mesmos desafios das maiores. A interrupção brusca do movimento é uma ação difícil, principalmente quando observados as crianças de menores portes. As regras ainda exigem mais dos jogadores que além de se curvarem e apanhar a pedrinha precisavam decodificar as sílabas presentes em cada casinha e que formavam as palavras. Para tal, a todo momento a professora-pesquisadora buscava acentuar o controle corporal e a concentração. Isso porque a amarelinha requer o controle fino dos músculos dos dedos para o alcance das pedrinhas e o resgate das peças, **e juntar isso ao esforço cognitivo para leitura das palavras exigia das crianças uma concentração de energia muito alta.**

6.2.9 Hora de apanhar a pedrinha: estratégia, sequência e senso de prioridade



Figura 36: Pulando a Amarelinha
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Durante a pesquisa, ao tempo em que se usava palavras diferentes, a configuração do diagrama também era alterada a cada nova rodada. Assim, o aluno precisava raciocinar como iria vencer o desafio a cada vez. A amarelinha é um jogo que treina a capacidade de planejamento e elaboração de estratégias, que é uma habilidade muito necessária para a vida de cada indivíduo. Além disso, na pesquisa realizada pode-se perceber os alunos pondo em prática de forma física seus planos de ação, o desenvolvimento da sua cognição e ao mesmo tempo a capacidade de adaptação de cada um a cada nova rodada do jogo, bem como seu planejamento de ação, visto que uns liam antes de pular e depois sonorizavam, enquanto outros preferiam pular já sonorizando, a letra, sílaba ou palavra da casa. O letramento estava ali presente, naquelas ações.

6.2.10 Quem é o próximo da fila? O desenvolvimento social



Figura 37: Abraço coletivo: a amorosidade
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

A amarelinha possui regras bastante simples que se repetem e, portanto, são fáceis de aprender. É um jogo que, conforme foi visto, prende a atenção das crianças mesmo quando não estão na sua vez de jogar. Todos prestavam atenção nos colegas brincando nas suas rodadas e na soletração das letras/sílabas/palavras escolhidas para tal rodada. Outro aspecto bastante importante denotado na pesquisa se deu em função dos laços sociais estabelecidos no grupo focal. Assim, muitas amizades começaram ou se realinharam durante a prática dos jogos no grupo, pois as experiências sociais propiciadas por eles criaram um ambiente ideal para o aprendizado e para o desenvolvimento dos membros do grupo.

6.2.11 Toma a pedrinha, é tua vez! O desenvolvimento da personalidade



Figura 38: Alunos do grupo focal e da turma interagindo durante a Amarelinha
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Na pesquisa, a professora-pesquisadora observou durante os encontros que, devido à competição criada dentro do grupo focal houve, de maneira natural, o estímulo para que cada criança desse o seu melhor. Isso não significou dizer que havia o incentivo verbal em demasia. Houve palavras de incentivo da professora e dos demais colegas para cada aluno brincante na sua vez na rodada, mas é um processo natural humano que este busque o sucesso e, assim, tudo que a criança necessita é um pouco mais de esforço.

O grupo pesquisado teve o florescimento do espírito esportivo. E isso foi bastante relevante para o desenvolvimento das habilidades e ações necessárias para uma vivência escolar mais equilibrada e para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

6.3 Cada vez a gente pula melhor!

A pesquisa realizada foi com alunos do terceiro ano, e que estão no início do processo de letramento, embora fora da faixa etária da maioria, maioria esta que teve participação na sequência da pesquisa, dado o imprevisto com o espaço físico. A professora-pesquisadora estava presente em todas as etapas da pesquisa e foi realizada da seguinte forma: desta turma foi selecionado um grupo focal, que caracterizassem crianças que apresentassem dificuldade com a leitura e a escrita. A realização da pesquisa foi relevante e utilizamos um guia, um questionário semiestruturado, e a professora-pesquisadora anotava as questões que as crianças levantavam e desenvolviam. Além disso, a professora-pesquisadora filmou alguns encontros e tirou fotos de algumas atividades realizadas com o grupo focal, embora desejasse tê-lo feito com mais frequência, mas o tempo e as demandas de participação junto aos alunos não permitiram mais registros. Nessa etapa foi relevante que todos os componentes do grupo

tivessem a mesma oportunidade de se expressar e de fazer os questionamentos que se demonstrassem necessários.

A primeira indagação realizada pela professora-pesquisadora visou saber se todos os alunos conheciam o jogo amarelinha. O resultado demonstra que a totalidade de alunos conhecia o jogo previamente e já havia tido experiência com o jogo em outras oportunidades.

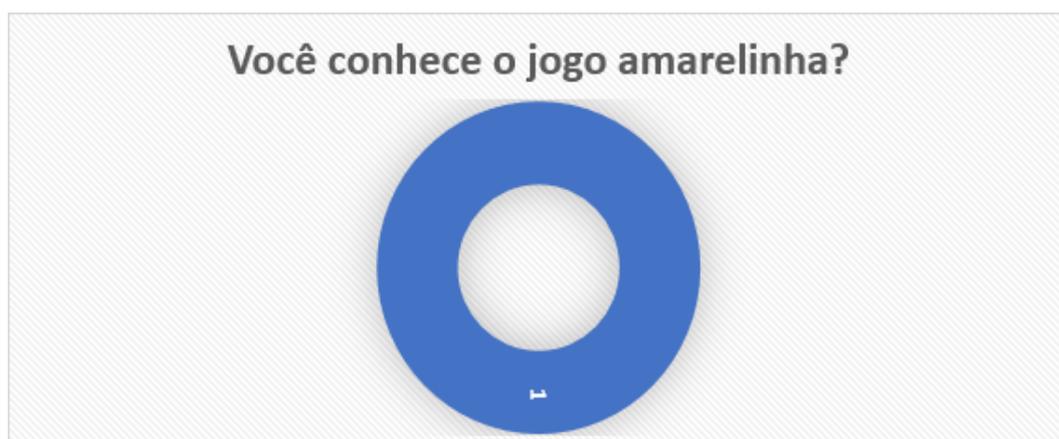


Gráfico 01: Você conhece amarelinha?

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Conforme percebido na pesquisa constatou-se que o jogo de amarelinha é muito conhecido do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças, pois as crianças responderam unanimemente que conhecem ou já ouviram falar do jogo de amarelinha.

A segunda pergunta foi: como se brinca amarelinha?

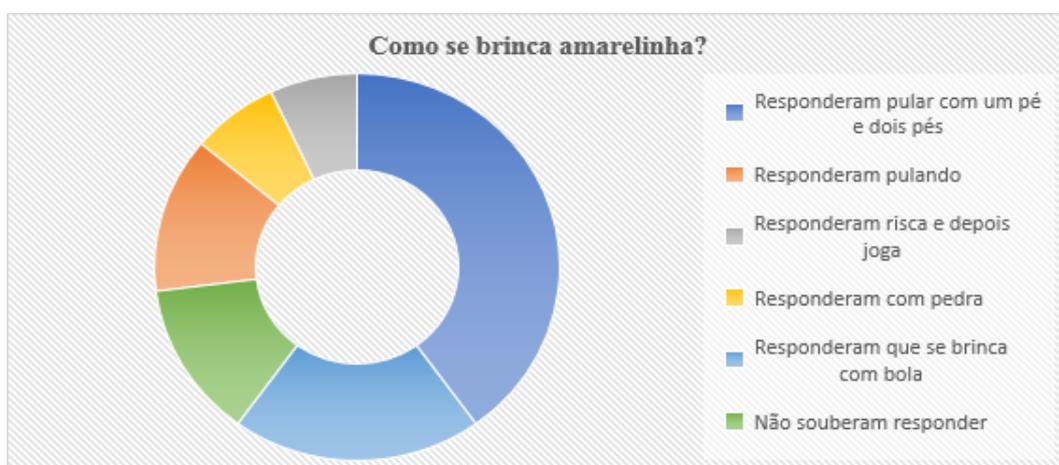


Gráfico 02: Como se brinca amarelinha?

Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Essa pergunta foi bastante importante, porque foi possível observar que o conhecimento da maior parte do grupo focal era superficial. Isso porque apesar de a brincadeira de amarelinha ser bastante tradicional foi possível observar nas respostas que algumas crianças tinham ouvido falar, mas que não conheciam essa brincadeira de fato e 67% do grupo apontaram alguma informação.

O papel da escola passou a ser fundamental, a exemplo dos quintais das casas antigamente, um espaço de abertura para o resgate cultural das brincadeiras que foram trocadas por outras vivências, por brinquedos e outras brincadeiras que fazem uso de instrumentos tecnológicos e sem muita interação social com presença. Assim, foi fundamental um trabalho de intervenção por parte da professora-pesquisadora no acompanhamento das rodadas propondo desafios, pedindo análises e por fim promovendo e instigando reflexões.

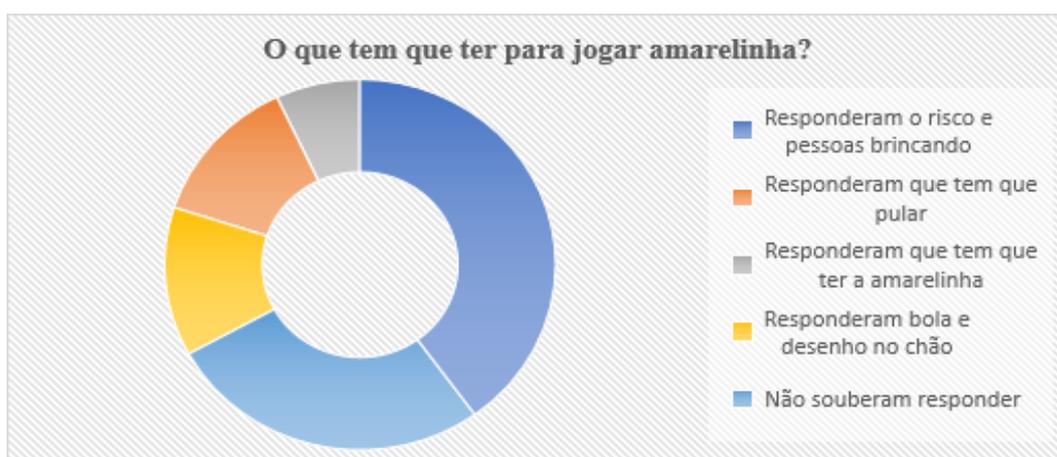


Gráfico 03: O que tem que ter para jogar amarelinha?
Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

Nessa questão a professora-pesquisadora buscou observar se os alunos possuíam lógica acerca da funcionabilidade do jogo. Assim, foi visto que 60% dos sujeitos responderam dentro da lógica do jogo, algumas respostas foram em razão da ação, do ato de pular e não acerca dos materiais necessários para se jogar.

Pular amarelinha não é fácil. As crianças precisam coordenar muitas ações ao mesmo tempo jogar a pedra, pular com determinados movimentos e posicionamentos dos pés, ir e voltar, lembrar de pegar a pedrinha, não pisar na linha, seguir a sequência numérica, tudo isso demanda tempo. Assim, não é de um momento para outro que a criança ganhará fluidez para pular com facilidade, e durante os encontros realizados seguimos a orientação de Smole; Diniz; Cândido (2000), que em suas investigações teóricas chama a atenção para a necessidade de um

trabalho sistematizado e que demande um tempo para que as crianças se apropriem dos jogos, e assim percebeu-se na pesquisa.

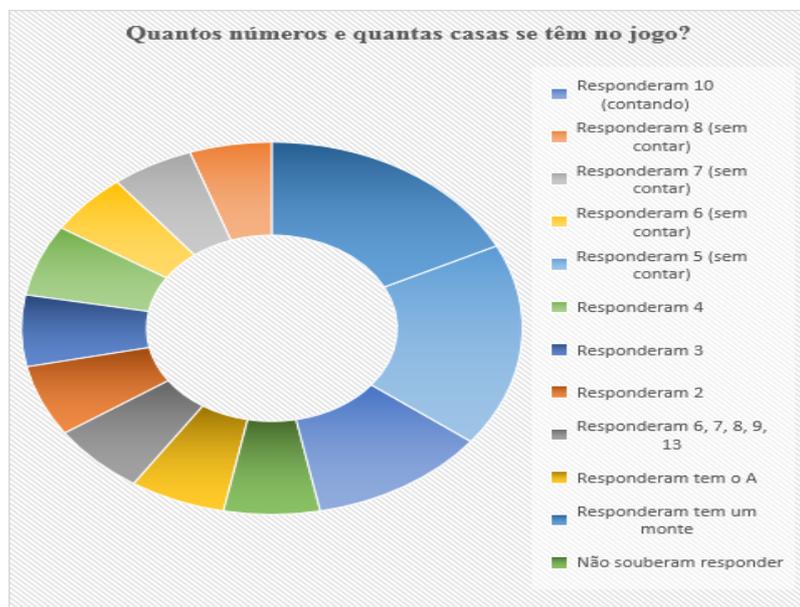


Gráfico 04: Quantos números e quantas casas tem o jogo?
Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

A percepção dos números corresponde à uma síntese das relações que as crianças mantêm com os objetos. A primeira delas corresponde à ordem, e a segunda à inclusão hierárquica. Crianças muito pequenas não conseguem perceber uma construção percentual o que justifica que grande parte das crianças precisassem contar as casas no diagrama desenhado no chão. A noção de número é uma construção lógico-matemática social que precisa ser solicitada pelo meio. Durante os processos de brincadeiras os jogos podem requisitar a cognição das crianças tanto no que se referem aos números quanto às palavras e ao exercício de pensar.

Além do desafio que inclui contar as casinhas ainda havia o desafio de cantar as sílabas das palavras. De tal forma que as respostas demonstraram que as crianças às vezes sabiam cantar uma sequência, mas nem sempre fizeram o exercício com a mesma eficácia, pois isso é um processo de construção.



Gráfico 05: O que é céu e terra?
Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

A pesquisa denotou, apesar da diversidade, que há manifestações de egocentrismo nas crianças pesquisadas. Essas características são próprias do período pré-operacional, em que estão as crianças pesquisadas. Houve um desprendimento do jogo no qual a função deste e de seus espaços (delimitação do céu e terra) passaram a se ligar a conceitos do centralismo e dos conhecimentos que eles possuem daquilo que conhecem como céu e terra.



Gráfico 06: O que não pode fazer no jogo da amarelinha para não perder a vez?
Fonte: Dados da Pesquisa (2020)

As crianças são indivíduos que tendem a obedecer às regras impostas por pessoas mais velhas, esta é uma característica denominada como heteronomia, presente na obra de Freire (1996), *Pedagogia da Autonomia*. O julgamento de uma criança não é composto de coerência, e sim, de acordo com o julgamento de um realismo moral. E, assim, as regras são obedecidas, mas de acordo com os critérios utilizados para a formação das normas e da sua função social que seguem uma lógica presa no egocentrismo, conforme citado na questão anterior.

Sistematizar o estudo e entender os jogos conforme uma regra é parte significativa para o processo do ensino aprendido proposto, o que Piaget (1978) chamava de *fabulação*, onde uma criança era capaz de inventar uma história que não acredita ou não crer, mas onde ela está simplesmente exercitando a sua oralidade.

6.4 Cada rodada na fila é possível ir mais longe!

A seleção de materiais utilizados incluiu materiais como: giz, pedrinhas, papel e fita adesiva. A professora pediu para que um aluno voluntariamente fizesse um quadrado no chão bem grande. O grupo focal composto de sete crianças ficaram ao redor enquanto o aluno voluntário desenhava a amarelinha no chão da sala. Em seguida este quadrado foi dividido em casas que foram numeradas de 1 a 10 em quadrados menores e delimitados por linhas. Foi determinado a casa correspondente ao céu onde os jogadores podem descansar um pouco colocando os dois pés no chão.

Num momento posterior o jogo consistiu em jogar a pedra no primeiro quadro e ir pulando com um pé só por toda amarelinha seguindo a sequência. Em cada casinha havia um papel com uma sílaba que compunha uma palavra pré-determinada. Ao pisar em cada casa o jogador deveria ler em voz alta o som da sílaba escrita no papel. Ao final, ao se retirar do gráfico da amarelinha, o aluno deveria repetir o som da palavra por inteiro.

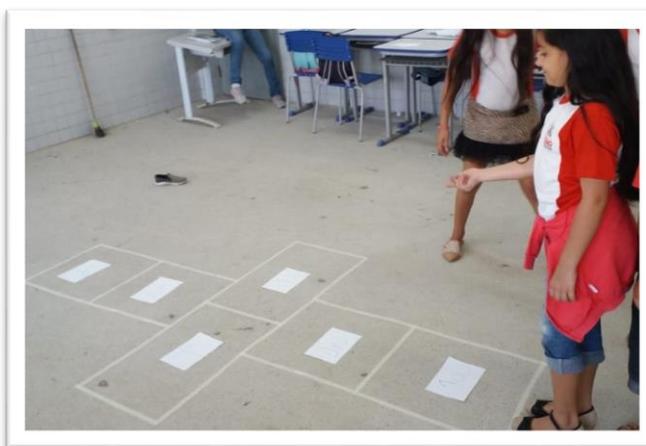


Figura 39: Jogando a pedrinha no Gráfico da Amarelinha
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

No início, visto que as crianças tinham maiores dificuldades, os gráficos da amarelinha eram desenhados no chão com um tamanho maior para facilitar a coordenação motora, bem como o equilíbrio destes. Ao diminuir o quadro, buscou-se facilitar o caminho, porque o excesso no nível de dificuldade gera o efeito contrário nas crianças e essas ficavam muito desestimuladas. Havia um importante treinamento motor, e um alto índice de socialização. Ou seja, as crianças trabalhavam de maneira integrada e interagindo umas com as outras enquanto exercitavam a leitura e a escrita das palavras listadas no jogo entre as rodadas de amarelinha.

Em um clima de descontração o grupo pôde se conhecer e também foi apresentada a proposta do grupo focal aos demais alunos pela pesquisadora professora. Inicialmente, foi dito a eles que se tratava de um grupo, que iriam falar sobre brincadeira. Foi perguntado aos mesmos quem gostava de brincar, e todos com muita alegria responderam que sim, gostavam. A pesquisadora professora, se aprofundando na temática buscou saber que brincadeiras eram as preferidas entre os alunos.

Entre as brincadeiras citadas pelos alunos foi possível notar que a primeira dentre estas foi justamente a amarelinha, futebol e brincadeiras de boneca. Outra aluna disse que gostava de futebol, de brincar de casinha e de basquete. Outro citou futebol, corrida e esconde-esconde. Um aluno citou brincadeiras diferentes: toca-toca, toca-zumbi e brincadeiras com bonecos. A amarelinha foi novamente citada junto com futebol por outro membro do grupo demonstrando sua recorrência. Os alunos disseram que brincavam recorrentemente de amarelinha na quadra da escola e que reproduziam essa atividade em suas casas com as crianças das suas vizinhanças.

Com o auxílio de um giz de quadro escolar eles próprios riscam o esquadro da amarelinha no chão da quadra da escola; já nos terrenos de barro das casas eles usam um palito para riscar a terra e demarcar o barro com as casas da amarelinha. A brincadeira ocorre dentro das casas da comunidade em que estão inseridos e com as demais crianças do bairro.

Outro aspecto interessante que foi observado disse respeito à ancestralidade, pois várias dessas brincadeiras citadas pelos alunos já foram brincadas pelos seus familiares: pais, tios, irmãos mais velhos, primos. Uma aluna disse que a mãe dela já havia brincado de amarelinha na sua infância e que ensinou para ela as regras da brincadeira. Outro aluno disse que o pai brincava na infância de amarelinha, toca-toca, queimado, esconde-esconde, e hoje brinca com ele de boneco e de esconde-esconde. Outra aluna disse que o pai brincava de amarelinha, pique-esconde e pique-pega. Os tios de um deles gostava de brincar de luta e de soldado entre os irmãos (uma encenação na qual um personagem representava o vilão e os demais representavam soldados, a exemplo do que ocorre na brincadeira “polícia e ladrão”).

Como forma de familiaridade com os tipos de brincadeira que eles estão acostumados e com os instrumentos, a pesquisadora professora buscou saber a respeito dos jogos eletrônicos. Assim, quando indagados acerca destes dispositivos os alunos responderam que fazem uso destes tipos de jogos. Um deles afirmou que tem um mini game em casa; outra aluna disse que faz uso de jogos eletrônicos por meio do computador. Um deles disse que faz uso de jogos através do celular e da televisão. Um menino disse que apesar de fazer uso de jogos eletrônicos no celular da avó ele prefere as brincadeiras mais tradicionais, as brincadeiras na rua de casa, no quintal de casa ou na escola com os colegas. Assim, também foi confirmado por outro menino que disse que gosta de brincar no celular, mas que prefere brincadeiras de rua com os amigos, a exemplo de brincar de bola, soltar pipa e brincar de bolinha de gude.

Um aspecto interessante que surgiu durante o diálogo traçado foi a respeito do tempo que eles passam fazendo uso da televisão como entretenimento. De forma que, de acordo com a informação dos falantes, viu-se que estes dedicam muitas horas do seu dia ao uso deste equipamento assistindo programação que vai desde desenho às séries da televisão aberta às plataformas pagas como a Netflix. Outros dividem-se entre o uso da televisão, brincadeiras na rua e quintal e exercícios físicos.

Na escola a brincadeira se realiza durante dos momentos pontuais. *A priori* acontece diariamente durante a recreação no lanche escolar, e se repete durante as aulas de educação física. Durante esse momento as brincadeiras são variadas, foram citadas pique-pega, amarelinha. Dois aspectos negativos foram citados pelos respondentes; o primeiro deles foi a falta de um local apropriado para esse momento de lazer e recreação, e o segundo foi em razão da falta de higienização adequada visto que se apresenta muitas sujidades no chão da quadra e da área onde eles realizam essa socialização. Além disso, eles afirmam que os outros alunos incomodam eles de maneira a empurrar e bater neles durante essas atividades.

Já durante as aulas de educação física os alunos se dedicam mais aos esportes que fazem uso de bolas, como futebol e outras que envolvam dinâmicas de corrida como as brincadeiras de “pega”. As regras foram indicadas pela pesquisadora professora e ao mesmo tempo que foram se restabelecendo entre os alunos, que vão explicando as regras para os demais membros do grupo que não conhecem as regras de forma simples e facilitada conforme a fala dos mesmos.

A pesquisadora professora buscou saber a respeito do nível de criatividade dos alunos. Assim, a mesma perguntou quem deles já havia modificado ou até mesmo criado uma brincadeira nova. A exemplo de pautado numa brincadeira já existente como a brincadeira do “toca” ter criado uma brincadeira nova, a “toca super-herói” por exemplo? As respostas foram

bastante criativas e demonstraram que as crianças tem muita criatividade na hora de criar e recriar as suas brincadeiras.

Depois de entender um pouco melhor sobre os aspectos relativos às brincadeiras a pesquisadora buscou entender melhor acerca do processo de leitura e de escrita desses alunos. Quais as facilidades que eles apresentam e, principalmente, quais as dificuldades que eles detêm nestes processos. Algumas dificuldades foram narradas, a exemplo de um aluno que afirmou que tem certa dificuldade em leitura quando há a proximidade de letras parecidas: a letra t e a letra b, por exemplo.

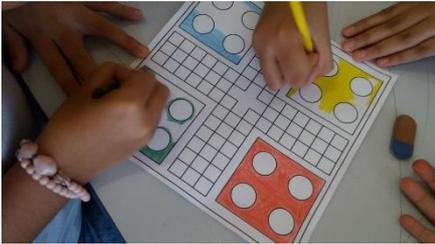
O som das letras e suas semelhanças também foi citado como entre as letras c e q, por exemplo na escrita de caco e queda. Foi esclarecido para eles que durante as brincadeiras de amarelinha essas dificuldades seriam trabalhadas e esses processos poderiam se tornar mais fáceis para eles. A criação de um poema foi vista como algo muito fácil por um deles. O mesmo disse que está fazendo um “poema bem grandão” sobre a cigarra e a formiga. Eles já trabalharam outros elementos da escrita como a carta, o bilhete e pequenas histórias nas aulas de língua portuguesa.

De maneira a resumir cada encontro promovido entre a pesquisadora professora e o grupo focal, apresenta-se a seguir o quadro 01.

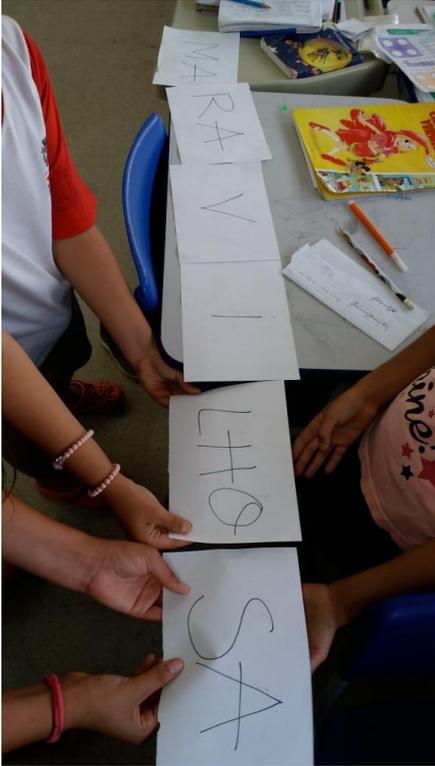
| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Encontro 1</p>  | <p>Apresentação da professora-pesquisadora, e de cada membro do grupo focal. Conversa inicial sobre o que iria ser realizado durante a pesquisa. E o que cada um gostaria de fazer naquele tempo-espaço.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 2</p>  | <p>Foi o momento de conhecer cada espaço da escola, e perceber se este era favorável à realização da pesquisa bem como o reconhecimento das possibilidades de lugares úteis.</p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Encontro 3</p>  | <p>Ao encontrar o espaço da biblioteca e ao escolher este espaço para dar início à parte prática da pesquisa deu-se início ao exercício de contação de história (Bom dia todas as cores – Ruth Rocha) e conversa sobre as inquietações dos membros do grupo focal sobre autoestima, assim como as dificuldades que eles apresentavam com a aprendizagem em ler e escrever.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 4</p>  | <p>Foi dado início ao primeiro exercício envolvendo brincadeira popular. A atividade escolhida envolvia um jogo de tabuleiro. Assim, os alunos foram convidados a construir um tabuleiro de damas (colorir casas de jogo). Foi neste momento que foi dada à iniciação e à compreensão das regras do jogo (cada um criou uma espécie de tabuleiro, personalizado, que ao se juntar com o do colega formava um tabuleiro inteiro).</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 5</p>  | <p>A professora-pesquisadora deu início à noção de regras e jogos. Nesta conversa sobre regras, do jogo e da vida foi possível dar enfoque sobre organização, sobre a importância desse ritual e compreensão das regras. Depois da compreensão compartilhada com os membros do grupo foi possível a realização de fato da primeira experiência com o jogo.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 6</p>  | <p>Aprofundamento no jogo com rodízio das duplas. Esse momento foi importante porque foi possível estabelecer maior contato social entre os membros do grupo, bem como estabelecer parcerias entre eles.</p> |

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Encontro 7</p> | <p>Modificando a brincadeira foi possível introduzir a variável tempo. Assim, a cada dez minutos as duplas trocavam independente do jogo ter acabado ou não. Com essa nova variável o jogo ganhou uma noção de disputa maior, e isso aumentou significativamente a competição entre os membros do grupo focal. Cada vencedor da partida levava um “trunfo” para ver quem venceu mais. Ao final do encontro foi realizada uma conversa sobre a sensação de cada membro e de que nem sempre fazer as coisas apressadamente é fazer bem feito. A variável tempo é importante, mas requer maior atenção.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 8</p>  | <p>No oitavo encontro foi apresentado um novo jogo de tabuleiro aos membros do grupo, o Ludo. O ludo foi levado com dois tabuleiros prontos e os alunos jogaram após a apresentação das regras do jogo.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 9</p> | <p>Último encontro realizado na biblioteca. Foram intensificadas as atividades com o ludo.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 10</p>  | <p>Perdemos a biblioteca. Foi um momento bastante difícil para a pesquisa, de muitas dúvidas de como seguiríamos a partir dali. Naquele momento foi possível improvisar na sala convencional dos próprios alunos a partir de uma conversa com a professora polivalente e com o restante da turma deles que iríamos realizar uma atividade em conjunto. Construímos um tabuleiro novo de Damas e jogamos. Os alunos do grupo focal auxiliaram a turma.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Encontro 11</p>  | <p>Neste encontro foram selecionados grupos de 4 membros. A cada grupo foi distribuído um tabuleiro para que este fosse colorido. O ludo foi colorido e a partir daí foi pedido que cada um criasse e improvisasse os seus peões para o próximo encontro.</p> |
| <p>Encontro 12</p>  | <p>O grupo focal monitorou a turma, ajudando com as regras. Kevin, um dos membros do grupo focal, inusitadamente criou um tabuleiro de jogo corrido (caminho) e trouxe para o encontro. Neste dia após brincarmos com o jogo criado por ele foi possível finalizarmos o dia juntos com as regras criadas coletivamente para este jogo idealizado pelo aluno.</p> |
| <p>Encontro 13</p>  | <p>A turma inteira jogou com o tabuleiro de Kevin. Depois desta atividade, da qual eles demonstraram muito interesse, pois partia de uma atividade proposta por um dos membros do grupo convidamos os alunos para uma maratona de Ludo.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| Encontro 14 | <p>Apresentação da amarelinha. Foi o primeiro contato durante a pesquisa dos alunos com a amarelinha. Inicialmente, a professora-pesquisadora falou teoricamente sobre a amarelinha com os alunos e fez uma série de perguntas para eles. A maioria sabia responder de alguma maneira a pergunta realizada conforme foi possível demonstrar graficamente no capítulo. No final do encontro foi a primeira vez que foi possível desenhar nos quatro cantos da sala com giz um gráfico de amarelinha e os alunos brincaram livremente de acordo com suas próprias regras o jogo.</p> |
| Encontro 15 | <p>Conversamos sobre regras e a participação deles nessas regras da brincadeira amarelinha. A sala foi dividida, que continha nesse momento (20 alunos), em 4 grupos de 5 e cada grupo pensou novas possibilidades do jogo para reinventar a amarelinha.</p> |
| Encontro 16 | <p>Amarelinha com letras, vogais. Enquanto pulavam as crianças sonorizavam e cada grupo propunha uma melodia para a “caminhada”. Como sentiram dificuldade, sugeri cantigas de roda, para pularem no ritmo.</p> |

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Encontro 17</p> | <p>Personalizando a amarelinha, cada um separou em sílabas seu nome e encaixou na amarelinha. Para alunos que possuíam nomes menores usou-se o nome e sobrenome. Ou ainda quando faltava uma casa era possível repetir a sílaba na mesma casa ou pular duas vezes (não aconteceu muito). Depois trocavam os nomes e pulavam com os nomes soletrando o dos colegas.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 18</p>  | <p>Cada grupo escolheu cinco palavras que as sílabas de encaixassem na amarelinha. Posteriormente, pulavam e faziam rodízio nas demais com as palavras que os colegas escolheram, sempre pulando e soletrando as sílabas das palavras propostas.</p> |
| <p style="text-align: center;">Encontro 19</p> | <p>Reforço da atividade do Encontro 18.</p> |

| | |
|--------------------|--|
| Encontro 20 | Começamos a aumentar o nível de dificuldade no jogo amarelinha. Assim, além das palavras que eles já estavam familiarizados agora fazíamos uso de pequenas frases. Uma frase na amarelinha, os grupos (sempre diferentes), criaram uma frase com o número de palavras que coubessem numa amarelinha, pulavam e liam a palavra, no final, falavam a frase completa. |
| Encontro 21 | Reforço da atividade do Encontro 20. |
| Encontro 22 | Foi realizado o registro pela professora-pesquisadora sobre como se sentiram durante os encontros e a pesquisa. Uns falaram, uns escreveram outros desenharam. A professora-pesquisadora colocou uma música e permitiu que expressassem com o corpo ou como quisessem. E que eles pudessem expressar como foi a experiência de brincar e transformar as brincadeiras, e além disso aprender brincando. |
| Encontro 23 | Despedida. Foi o momento de avaliação final, onde os meninos puderam expressar tudo que aprenderam. O que gostaram, o que não gostaram. O que mais iam se lembrar. O que mais construiu para o aprendizado e crescimento de cada um. Foi um momento bastante emocionante. |

Quadro 01: Os encontros da pesquisa**Fonte:** Dados da pesquisa (2020)

7 HORA DE IR PRA CASA: considerações finais



Figura 40: Professora-pesquisadora desenhando o Gráfico da Amarelinha com os alunos do grupo focal
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

“A beleza existe em todo lugar”.⁸

O papel do professor está pautado em fortalecer uma educação focada não apenas no aprendizado e conhecimentos, mas na formação cidadã dos indivíduos. E isso é um grande desafio na atualidade, e que está em entender o real valor desses profissionais em um país onde não se dá o devido valor (baixos salários, precarização do trabalho, falta de condições de aprendizagem e ensino como ausência de laboratórios, biblioteca com acervo atualizado e insumos pedagógicos e técnicos) à categoria responsável por ensinar a sociedade juntamente com outras esferas sociais, como a família e outros agrupamentos. Há ainda um desafio maior no que se refere em perceber o papel da escola e da educação, bem como aquilo que pode fazer o professor no exercício de sua profissão.

Ser um bom professor não é uma tarefa simples, contudo, possível. As crises diárias que se instauram devem ser enfrentadas para que os mesmos possam realizar as melhores escolhas e, assim, encontrar a solução para as situações caóticas cotidianas. Como situações caóticas nos referimos aqui às condições rudimentares da escola no que se refere à estrutura, a exemplo de: Escassez de materiais para desenvolvimento das atividades; o baixo nível de qualificação entre os membros da equipe; o pouco apoio por parte da direção escolar; as dificuldades cumulativas

⁸ Ângela Antunes: Diretora de Gestão do Conhecimento Instituto Paulo Freire, no prefácio da obra *A Boniteza do Ser* (2003).

dos alunos ao longo das suas trajetórias acadêmicas em relação as dificuldades financeiras e de acesso aos serviços públicos de saúde, transporte e da própria educação, pois alguns dos itens citados acima, em relação a falta de apoio ao professor, repercutem em cheio nos alunos.

Há ainda que se fortalecer o comprometimento com o desempenho e com as metodologias usadas para a formação cidadã dos sujeitos, na busca contínua em transformá-los em seres humanos capazes de superar as adversidades, bem como promover a possibilidade de um futuro melhor por meio da mediação do conhecimento.

O conjunto da obra de Freire, guia para o pensamento ora estabelecido, demonstra que as relações entre professores e alunos possuem um caráter de complexidade. Esse enredo desta relação pôde ser percebido na pesquisa realizada em razão do relacionamento desenvolvido entre esta professora-pesquisadora e os alunos e, posteriormente, as percepções relativas ao processo de letramento por meio das brincadeiras populares; em específico a amarelinha.

Conforme os registros e enunciados teóricos e práticos apresentados neste trabalho, foi possível perceber a realidade vivenciada na escola pesquisada, e a partir dessas observações propor adaptações no exercício cotidiano das atividades realizadas pela professora-pesquisadora. Isso porque é sabido que a prática profissional é o resultado dos valores identificados naquilo que acreditamos, e naquilo que realizamos. De forma que o primeiro objetivo da pesquisa ora realizada se dá no sentido de fortalecer a interdisciplinaridade entre a equipe de professores da escola.

Os benefícios a serem estabelecidos com as medidas de interdisciplinaridade vão buscar auxiliar os alunos no desenvolvimento do conhecimento, assim, haverá melhores condições para criar habilidades e competências na solução de problemas. Destarte, será necessário que os professores da escola tenham como objetivo comum incentivar a autoconfiança e o envolvimento na aprendizagem, objetivos que trazem para dentro da sala de aula aspectos que propiciam a conquista de metas.

Esses aspectos de interdisciplinaridade trabalham em diferentes áreas do conhecimento, de forma que, para poder diferenciar as perspectivas que unem e que distinguem cada disciplina torna possível estabelecer as conexões possíveis de conhecimentos, novas pesquisas e amplas possibilidades de troca de experiências.

A relação estabelecida entre a professora-pesquisadora e os alunos pesquisados, sempre foi pautada em estabelecer a verdade entre as partes, e isto sem perder o viés que resguardava a privacidade de cada sujeito pesquisado. De maneira que a vida pessoal dos sujeitos pesquisados não interferiu na práxis da professora-pesquisadora.

O ponto auge da pesquisa foi estabelecido no conceito proposto por Freire e que explicita a amorosidade. Para Freire (2003) a amorosidade na educação corresponde à convivência amorosa entre professores e alunos, sob uma postura curiosa e aberta que assume ao mesmo tempo em que provoca os sujeitos em âmbito social, histórico e cultural em busca do conhecimento digno e autônomo do aluno. De tal modo que, a professora-pesquisadora buscou estabelecer uma proximidade, inclusive com aspectos da sua vida pessoal para fomentar e ampliar os laços e demonstrações de amorosidade estabelecidos por meio de um elo dialógico e de amizade entre ela e os alunos.

Durante as experiências vivenciadas, por meio dos efeitos da amorosidade nos processos de linguagens, artística e pedagógica empregadas, foi possível expor as novas formas que os alunos se permitiram àquilo que lhes era novo; isso porque as novas propostas empregadas na pesquisa eram diferentes das vivências já experimentadas no ambiente escolar anteriormente. Isso estimulou os sujeitos a trazerem novas ideias e novos conhecimentos que enriqueceram o processo ora explanado.

Um desafio pontual na pesquisa realizada foi que, para estabelecer uma prática educacional coerente foi necessário, inicialmente, estabelecer conhecimentos a respeito dos alunos e a partir daí poder ter acesso às maneiras de pensamentos deles, suas percepções, dos seus conhecimentos e de que forma eles apresentam os variados saberes e que estão apontados como um viés fundamental na obra de Freire.

De forma consciente buscou-se a comunhão formalizada dos saberes aprendidos nesta pesquisa. Isso porque sabia-se desde o princípio, guiados pelo conhecimento da obra freiriana, que os saberes devem ser postos em pé de igualdade; não podendo haver uma hierarquia entre os tais, pois, conforme Freire (1987) “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”.

Essa relação de amorosidade estabelecida entre as partes favoreceu à maior proximidade entre pesquisadora e alunos, que passaram a entender e ampliar seus conhecimentos. Em virtude da complexidade desta relação, um grande desafio surgiu. Era necessário que a professora-pesquisadora constantemente fizesse o exercício de pensar os fatos cotidianos, nem sempre positivos, e decorrentes nas vidas dessa população, e que certamente influenciam nos seus processos de aprendizagem.

Além de estabelecer aspectos que aproximassem as partes, hodiernamente, teve-se a ideia basilar de que a professora-pesquisadora estava presente de maneira a representar um elemento aprendiz, um elemento construtor de sentidos, isso porque não é possível pensar numa sociedade sem a contribuição dos professores. Em nossas indagações e leituras ainda foi

possível perceber que esta é uma profissão que está renascendo, visto que está se remodelando um novo perfil do professor. A educação na atualidade precisa dar conta das variáveis técnicas, coletivas, na sua forma de comunicação, nas maneiras de se comportar e nos aspectos emocionais.

Essa observação foi muito pertinente na pesquisa realizada, pois tratavam-se de sujeitos de várias etnias e classes sociais, por exemplo. O coletivo formado pelos sujeitos da pesquisa era bastante heterogêneo, e a maneira como estes se comunicavam também era uma variante: tendo alunos que tinham uma excelente capacidade de expressão, e outros que não tinham a mesma facilidade visto as vivências que traziam das suas vidas particulares e que se apresentavam em ambiente escolar, e, que, muitas vezes, comprometiam os seus desempenhos de aprendizagem. Foi neste sentido que a amorosidade foi um ponto fundamental para criar laços de confiança com esses jovens e fazê-los aceitar e se comprometer com os exercícios propostos.

O papel estabelecido pela professora-pesquisadora neste estudo foi pautado em estabelecer uma ação contínua, ou seja, um eixo importante para a discussão de medidas e ações no ambiente escolar, que foram empregados e serão levados à direção como forma de contribuir para o crescimento da comunidade escolar.

Assim, o segundo objetivo buscado e a ser apontado como resultado desta pesquisa foi visto em razão do melhor aproveitamento do espaço escolar. Viu-se que a escola tem potencial para o desenvolvimento de projetos que obedecem variadas áreas de interesse dos professores.

De forma que a pesquisadora propõe que haja medidas para se cumprir o papel na nova formação do professor, levando-se em consideração os aspectos de amorosidade e das variáveis coletivas da comunidade escolar, de forma que para isso é necessária a redefinição dos papéis e das funções de cada professor envolvido no processo de ensino e aprendizagem nesta escola. O objetivo com tal medida é minimizar as dificuldades que podem ser evitadas uma vez que novas metodologias fossem organizadas melhor perante o trabalho desenvolvido e o envolvimento dos alunos. O papel da gestão escolar deveria ser apoiando, oferecendo as condições estruturantes e participando ativamente desse o novo planejamento, é fundamental.

Essa realidade traçada na pesquisa faz lembrar a obra de Freire. Neste sentido, se faz pertinente citar a obra freiriana pautada numa educação popular de emancipação. Esta surgiu como uma proposta de dar iniciativa à conscientização política do povo. Em nome de fortalecer uma emancipação social, cultural e política de classes sociais que sempre estiveram excluídas ou oprimidas.

Historicamente o cidadão pobre, negro, índios, nordestinos, camponeses, quilombolas, ribeirinhos e favelados sofre uma rejeição e uma falta de reconhecimento deste povo como sujeitos de direitos. Assim, a professora-pesquisadora manteve como meta norteadora a aplicação de uma ação educacional que se aproximasse da pedagogia do oprimido de Freire, e assim partiu para o entendimento do conhecimento desses sujeitos usando como base conceitual o fortalecimento das suas identidades e o estabelecimento de vínculos de confiança no trabalho proposto.

Há, no entanto, de se atentar ao fato de que não se tratou de uma espécie de favor propiciar a esses indivíduos o processo de formação. Conforme orienta os princípios freirianos o enfoque está no reconhecimento destes sujeitos dentro de uma pedagogia por meio do diálogo com essas culturas, averiguação das identidades e contextualização das histórias. E, assim, foi realizado na pesquisa e aqui ora registrada. Por meio do reconhecimento das suas identidades foi possível estabelecer o pano de fundo de cada história de vida ali presente, e dessas histórias extrair aquilo que havia de melhor e devolver para que cada um se sentisse valorizado, capaz e parte do grupo.

O terceiro objetivo de contribuição que levantou a pesquisa se refere ao caráter político da educação. Este é o cerne da visão freiriana que coloca a educação no patamar da cultura, e a partir daí o reconhecimento do sujeito que é o responsável em realizar uma leitura do mundo. Esse aspecto nos permite afirmar que a educação possui um caráter cultural e como um ato político, apartidário, e que tem o poder de orientar a vida social. A educação deve ser tratada como um elemento de integração e o conhecimento não é representado apenas por um saber simbólico, mas também sensível e técnico.

Foi nesse sentido que a professora-pesquisadora compreendeu a real importância da pesquisa realizada. Ao facilitar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, ela percebeu também que ela estava formando agentes do saber e do conhecimento: os alunos e a si. Estes passaram a ser intermediários dentro e fora da escola. No ambiente escolar eles passaram a orientar os colegas que detinham dificuldades; e fora do ambiente escolar em suas comunidades muitos deles passaram a replicar as experiências estabelecidas no projeto nas suas ruas ou com seus irmãos mais novos, segundo relatos que nos trouxeram.

A reflexão contemporânea sobre o papel do professor de artes é fundamental, pois conhecer a prática desse profissional dentro das escolas tem dois aspectos importantes; um se refere à formação do professor e o outro ao conceito de que o professor tem acerca da arte e da humanidade. Na pesquisa ora desenvolvida houve o estímulo à criação por meio dos impulsos exploratórios dos alunos. Isso levou cada sujeito da pesquisa a explorar suas potencialidades

emotivas e expressivas das linguagens artísticas, e fez com que eles pensassem e repensassem a arte e a educação em um contexto mais ampliado: o da cultura.

A arte não é um enfeite que se pendura na parede. Essa afirmação é de Ana Mae Barbosa grande pensadora da arte educação no Brasil. De acordo com a pesquisadora a arte traz uma grande contribuição para a aprendizagem através do desenvolvimento das capacidades interpretativas, uma vez que interpretando o sujeito pode ampliar a sua inteligência e a sua capacidade perceptiva, e isso pode ser replicado em qualquer área da sua vida.

De tal forma que entender o ensino da arte para crianças e adolescentes é algo importante e fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois neste procedimento é possível desenvolver a inteligência e a capacidade cognitiva dos sujeitos, assim como promover seu desenvolvimento afetivo e emocional, e que nem sempre estão presentes no currículo escolar.

A escola, geralmente, ainda não representa um local onde os sentimentos são percebidos e tratados. A arte pode, então, estimular o desenvolvimento da inteligência emocional, e a partir dos seus objetivos atingidos ser utilizada em outras disciplinas. Há ainda de se considerar que as atividades pautadas no ensino da arte nas escolas têm um caráter coletivo, o que promove o desenvolvimento do trabalho em grupo e estímulos à criatividade.

Com o ato educativo e artístico percebeu-se na pesquisa realizada um caráter político estabelecido por meio do saber e na sua integralidade enquanto tecido técnico, simbólico, político e cultural conforme afirma Gadotti (2003). Isto porque, a educação supõe valores e princípios éticos, e esse discurso precisa ser aprofundado no cenário contemporâneo na educação, e nas pesquisas que estão sendo realizadas nos âmbitos escolares.

Ainda é importante a reflexão que aponta a educação como um veículo que garante a sobrevivência do ser humano. Isso porque a educação torna possível que o ser humano não precise reinventar tudo de novo, e assim, é possível realizar uma espécie de intercâmbio entre as culturas e o conhecimento em diferentes áreas já produzidas anteriormente por outros povos. Nesse desiderato é possível apresentar o papel social da educação da qual o ser humano se aproxima um do outro por meio daquilo que já foi produzido pela humanidade.

Foi nesse sentido que a pesquisa ora referida se propôs na observação e no contexto em que a aprendizagem dos sujeitos estava inserida. Assim, passou a ser um exercício fundamental para a prática educacional, uma vez que proporcionou ao ensino a qualidade onde os alunos puderam dominar não apenas o conteúdo a que eram submetidos, mas o significado desses conteúdos a partir de um contexto social, político, econômico, histórico e artístico. Como elemento mediador a pesquisadora fez uso da amorosidade dentro destes contextos, e a principal

emoção trabalhada foi a alegria para assim exercer este exercício com plenitude observando o aprendido e o porquê dele.

Buscou-se, desta maneira, resgatar o espírito motivador das ideias e dos costumes expostos da obra de Freire e que nos serviram de embasamento teórico, e implantar isso na prática cotidiana da escola pesquisada, com a proposta de promover uma educação participativa e democrática com os sujeitos da pesquisa. Viu-se que a escola não está focada na formação cidadã do indivíduo, mesmo isso sendo preconizado nas leis federais como, por exemplo, na LDBEN (1996).

Observou-se que a escola carece de uma estrutura melhor organizada, a exemplo de salas mais amplas, ou com um número menor de cadeiras, visto que em algumas é difícil a locomoção devido ao acúmulo de mesas e cadeiras desocupadas ocupando todo o espaço, espaços específicos para as aulas de artes (salas com mesas coletivas, salas com espaço livre, salas de dança, teatros, anfiteatros e salões), espaços cobertos, iluminados e climatizados.

Mas, outro ponto importante e visto de maneira positiva foi em razão do reaproveitamento do espaço da biblioteca da Escola Anayde Beiriz. Antes, ocioso, trancado e altamente recomendado, após que passamos a ocupar esse lugar, outros professores perceberam a importância de utilizar esse espaço de aprendizado e, assim, contribuir com a formação cidadã dos alunos, uma construção mais ampliada pautada no ideal de nação cidadã. Embora o descaso e descuido que uniu-se ao mal uso do espaço, findou-se em um cenário anualmente repetido, tendo sido utilizada ou não a biblioteca, a apresentação física e organizacional da mesma acabou por ser lamentável no final do ano.



Figura 41: Espaço da biblioteca após o uso das equipes e dos alunos da escola
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Os resultados alcançados na pesquisa fugiram um pouco das perspectivas iniciais. Isto porque a estrutura foi um aspecto que deixou muito a desejar, e sem o apoio da gestão da escola não dispusemos de um espaço adequado e que fosse nosso. Não houve uma identificação com o espaço específico para o desenvolvimento das atividades propostas, bem como o número de encontros teve de ser reduzido, no que diz respeito aos encontros com o grupo focal, e apenas este. Além disso os conteúdos trabalhados nesses encontros também não puderam ser aprofundados como gostaríamos, o que de maneira óbvia, alterou os resultados esperados.

Porém, um aspecto relevante e que acredito que mereça destaque foi a questão da autoestima dos sujeitos da pesquisa. Em que sentido? Inicialmente, quando da execução do plano B (volta à sala de aula), os alunos do grupo focal demonstraram autonomia para se apresentarem como monitores e auxiliarem nas atividades a serem devolvidas.



Figura 42: A interação dos alunos do grupo focal com o restante da turma
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Outro ponto importante se deu quando a professora-pesquisadora passou a assistir as aulas da professora polivalente, onde foi percebida haver uma hostilidade dos colegas de sala de aula junto aos alunos do grupo focal selecionado, principalmente com dois alunos específicos no tocante a dificuldades de aprendizagem onde um deles apresenta disfasia (gagueira).

Esses dois alunos eram constantemente hostilizados e a turma não detinha de paciência para uma convivência harmoniosa com eles. Ao longo dos encontros coletivos (do grupo focal e dos demais alunos da turma) foi possível observar um novo olhar dos colegas para com estes alunos. Isso porque ao ganharem enfoque e notoriedade puderam através dos seus papéis de destaque demonstrar pela primeira vez seus potenciais para os demais alunos da turma, ganhando assim respeito, admiração e consideração.



Figura 43: A apresentação das atividades realizadas pelos alunos do grupo focal com o restante da turma
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Esse respeito foi além da questão do aprendizado, do letramento; atingindo a visão da turma e a autoestima desses sujeitos uma vez que estes passaram a serem vistos como indivíduos produtivos, surpreendentes, criativos e importantes. As questões relativas ao letramento são subsequentes a este empoderamento individual notável que foi conquistado por estes sujeitos e que se denotou como um elemento mais significativo dentro deste processo realizado na escola. A partir do momento que o grupo maior percebeu que o grupo focal detinha de capacidades, isso passou a ser uma espécie de válvula propulsora para novos patamares de interação social entre eles.

Uma angústia constante enquanto professora-pesquisadora se deu em razão da relevância da pesquisa. Havia uma sensação repetitiva (influenciada pela falta de apoio na escola) de que a pesquisa que estava se realizando não possuía importância ou valor científico. Por vezes cheguei a duvidar se estávamos promovendo um benefício àquela comunidade escolar. Isso denotou uma contradição visto que, por exemplo, no ano de 2019 houve a contratação de pessoas para auxiliar na leitura (projeto que foi interrompido rapidamente por questões financeiras) além do empenho da pesquisa em realizar um experimento que uma vez apresentando bons resultados, poderá ser aplicado novamente em outros períodos e séries escolares.

Contudo, muitas dificuldades de ordem de gestão atrapalharam muito este processo. Uma dificuldade inicial nos chama atenção e foi em razão da assinatura do termo de permissão dos pais para que os filhos fizessem parte do estudo. Por várias vezes esse documento, que tornava possível a adesão do aluno ao projeto bem como o uso de sua imagem, foi entregue à professora polivalente para que esta fizesse o intermédio junto aos pais, que deram um *feedback*

positivo por mais de uma vez e este documento fora vetado e recolhido pela direção da escola, mesmo esta estando ciente de quais os objetivos e intenções do projeto, cujo este já havia sido entregue fisicamente e pessoalmente ao representante da direção. A escola não ofereceu suporte burocrático o que dificultou e atrasou muito o início da pesquisa prática.

A solução encontrada foi buscar o apoio e a autorização oficial como suporte, da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa para obter a permissão de aplicação da pesquisa, assim, mediante tal licença fosse possível dar início ao projeto prático na escola referida. Isso gerou na professora-pesquisadora um desestímulo muito grande, porque mesmo sendo movida a trazer um benefício para essa comunidade escolar e ajudar os alunos diretamente não havia o apoio mínimo por parte da direção escolar, sendo esta a escola de lotação da portaria do concurso da professora-pesquisadora há quatro anos. Além disso, havia a doação de tempo, trabalho e conhecimento, de forma gratuita para a realização destas atividades e, ainda assim, o apoio não era concedido; esta certamente foi a maior dificuldade encontrada na pesquisa, pois desencadeou as demais.

A professora-pesquisadora se encontrava sozinha para o desenvolvimento deste experimento. Por exemplo, ao solicitar um espaço à direção escolar, havia um descaso em atender tais solicitações, sempre demandando mais (ou nenhum) tempo e comportamentos burocráticos enquanto que a pesquisa precisava ter seu andamento. De forma que por meio da busca coletiva entre professora-pesquisadora e grupo focal, foi encontrado o espaço da biblioteca onde foram feitos alguns encontros.

Ao perceber o uso de tal espaço outros professores passaram a requerer o uso deste espaço, ou seja, não havia a autonomia por parte da pesquisadora para o pleno desenvolvimento da pesquisa, e nem muito menos o apoio da gestão para garantir o espaço conquistado pelo projeto. Não apenas a biblioteca, mas outros espaços como o auditório não puderam ser cedidos para o desenvolvimento prático deste estudo. Visto que não havia um controle ou organização sobre quem estaria utilizando qual espaço em cada momento, era tudo muito incerto.

O espaço era de quem chegasse primeiro, e como nossos encontros eram feitos nas duas últimas aulas, acabávamos por sempre “perder a vez”. Assim, sempre de maneira solitária a pesquisadora professora buscava soluções para que sua pesquisa não fosse inviabilizada. Há de se ressaltar, no entanto, o apoio concedido pela professora polivalente da turma, Gorete no pleno desenvolvimento de nossas atividades.

Dado início à pesquisa propriamente dita houve a escolha inicial de realizar o trabalho no ambiente escolar e durante as aulas de arte foi estabelecido a formação de um grupo focal como registrado ao longo deste trabalho.

Estabelecemos um momento separado com esses alunos para desenvolver as atividades. O enfrentamento com a gestão foi um desafio extra, e ter que buscar fora uma outra fonte que outorgasse a possibilidade de pesquisa foi constrangedor.

Assim, não se tornava possível fazer a reserva dos espaços nos dias pré-estabelecidos para os encontros com o grupo focal, embora esta tenha sido uma tentativa inicial e frustrada. Não há um nível de organização entre a direção e as atividades estabelecidas na escola, bem como a disponibilidade de estrutura e materiais.

Essa realidade exigiu da professora-pesquisadora ter sempre em mente um plano b. Uma estratégia secundária, para desenvolver suas atividades caso o plano inicial não desse certo, o que passou a ser corriqueiro. Isso demandou um gasto de energia física, emocional e mental bastante grande e tornou o processo muito desgastante em alguns momentos dados os inúmeros entraves que surgiram no cotidiano da pesquisa.

Como já tinham acontecido outros encontros entre a professora-pesquisadora e os alunos isso tornou possível o desenrolar da pesquisa, visto que já havia um grau de intimidade entre eles estabelecido em anos anteriores e posteriormente em nossos poucos encontros que os deixaram inteirados do que nossa pesquisa propunha, bem como conhecimento por parte da professora das dificuldades enfrentadas pelo grupo e das capacidades de cada um que poderiam ser estimuladas de maneira a trazer resultados positivos.

Uma situação que merece destaque se deu em razão do desenvolvimento de um dos alunos que mencionei que tinha disfemia. Este aluno, conforme já dito, é gago e havia por parte dos colegas um comportamento estabelecido de não permitir que ele falasse no grupo. Qualquer manifestação dele era tolhida pela coletividade, e isso só foi possível ser percebido com o tempo onde observou-se que os colegas mal o deixavam falar. Assim que ele começava uma expressão outro colega lhe roubava o turno de fala, interrompendo, e completava a fala dele; Acostumado com a situação ele não se incomodava e não insistia em se colocar, recolhia-se na sua timidez.

Com o desenrolar da pesquisa e com o destaque desse aluno viu-se que os colegas passaram a ouvi-lo, embora em alguns momentos tenha sido necessária a minha intervenção. Ele conquistou o respeito dos demais colegas de turma e se tornou um referencial positivo na coletividade escolar, gerando assim falas de interferência dos colegas a favor do mesmo, a exemplo: “deixa ele terminar de falar”. Os demais alunos viram que o colega de sala possuía uma capacidade criativa diferenciada, que antes tolhida, não podia ser exercida. Atualmente, ele passou a ajudar seus colegas se demonstrando como um grande avanço do nosso estudo, bem como foi o criador de dois elementos de jogo: um tabuleiro e um dado com cores para auxiliar as atividades propostas junto ao grupo focal e demais colegas.

Outro aluno que mereceu destaque foi Lucas que era membro do grupo focal, mas que faltava muito aos encontros, o que denotou uma grande dificuldade acerca do seu avanço dentro da pesquisa. Embora tenha sido observado que, sua real dificuldade com o letramento é o acompanhamento do conteúdo, bem como a prática de ler e escrever, visto que o aluno mais falta do que frequenta a escola. Sobre isso foi conversado com a professora polivalente e proposto uma conversa com os pais a este respeito.

Ao longo da pesquisa foi percebido que o tempo deveria ser recalculado. Isso porque, para pôr em prática as estratégias traçadas pela pesquisadora, seria necessário mais tempo, pois foi preciso assistir aulas juntamente com a professora polivalente de maneira a perceber as dificuldades desses sujeitos, bem como o comportamento e perfil da turma e a partir daí fossem traçadas estratégias para esse novo engajamento na pesquisa. Passei então a frequentar como ouvinte, as aulas da professora Gorete, com a desculpa para os alunos de que estava “atualizando as cadernetas” e não havia um outro espaço na escola, enquanto isso eu observava a turma em horários diferentes, três aulas semanais. Uma no início da aula, outra após o recreio e outra na última aula.

Acerca do papel pedagógico viu-se que este serviu de alicerce para alcançar esses indivíduos em suas totalidades. Isso quer dizer que durante a pesquisa pode-se entender os indivíduos desde a sua chegada na escola até a observação ampliada de maneira a estabelecer seu caráter. Na prática foram consideradas as histórias de vida de cada um. Por exemplo, a criança negra, a criança que morava em áreas de comunidades mais vulneráveis, as crianças que eram filhas de mulheres solteiras, trabalhadoras, crianças especiais com e sem laudos médicos, assim como os diversos contextos diferenciados que estivessem inseridas e que, portanto, necessitariam de um olhar diferenciado por parte do professor para que fossem, enfim, encorpados às suas totalidades.

O que se buscou com tal entendimento era perceber que saberes e lutas esses indivíduos traziam consigo para o contexto educacional. De forma que se viu que esses alunos possuem aspectos distintos, mas também muito próximos e isso se reflete diretamente nas suas formas de aprender e de se relacionar na comunidade escolar que estão inseridos.

Como está disposto na obra de Freire existe uma busca por uma escola de qualidade, em que se possa ter respeitado o ser humano em sua integralidade. Assim, há também a busca pela verdade, que é a capacidade de tornar a escola um espaço de vivências dignas, justas e capaz de reaver a essência que lhes foi roubada.

O que se pôde perceber foi que a experiência dos alunos passou a ser representada pelos conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, e não apenas o conhecimento ao qual eles tinham

acesso de maneira passiva em sala de aula. Isso nos torna possível afirmar que a pesquisa que envolveu o processo de ensino e de aprendizagem por meio da arte, significou um compromisso para a professora-pesquisadora que passou a ser essencial e imprescindível no seu cotidiano, e que, certamente, será levado para a vida profissional daqui por diante.

A pesquisa, neste sentido, fomentou um ensino eficaz no qual os alunos passaram a aprender de maneira proficiente e significativa os conhecimentos. Assim, tanto o ensino quanto a aprendizagem passaram a ser elementos motivadores do processo da pesquisa. Nos faz pensar nas questões levantadas por Ana Mae Barbosa quando a autora afirma que existem três processos fundamentais para a formação do professor de artes. Para a autora fazer arte deve ser um aspecto do crescimento perceptivo e inventivo do cidadão. Preparar-se para promover com os alunos a decodificação dos significantes e encontrar aquilo que se encontra por detrás deles. E, por fim, a contextualização na qual o contexto deve inserir o conhecimento de forma integral, ou seja, abrir o processo para a interdisciplinaridade, o diálogo com as demais disciplinas.

O ensino da arte é malconduzido em nosso país, e não é pouco comum haver um grau de rejeição por parte dos gestores. Essa realidade é perigosa, pois pode afastar a arte do campo de referência dos alunos. A profissão não possui muito prestígio, tampouco favorece uma boa fonte de renda; porém, o professor de artes é aquele que foi gerado pela vontade de transformar. Outra afirmação que se tem que ter cuidado é sobre o ensino da arte em escolas públicas, pois se costuma afirmar constantemente que as experiências são em sua maioria negativas, enquanto várias pesquisas demonstraram que essas experiências podem ser positivas, assim como considero a minha desde o princípio, apesar dos percalços. Os professores de artes detêm de grande disponibilidade para promover a transformação do ambiente e do agente escolar. Para tal, é preciso que se receba mais estímulos, mais possibilidades para desenvolver este trabalho tão importante e interdisciplinar.

O que se viu ao longo deste estudo foi que o trabalho com o lúdico, a arte, a brincadeira, propicia ao aluno a descoberta da sua criatividade. Propicia, sobretudo, entrar em contato com seu lado imaginativo, bem como a possibilidade de se expressar por meio de sentimentos e de manifestações artísticas. A brincadeira proposta pela arte reforça e desenvolve os potenciais dos alunos a exemplo da percepção, da observação, da imaginação, da sensibilidade e da amorosidade citada por Freire. Isso contribui para a apreensão significativa dos demais conteúdos curriculares propostos nas ementas de outras disciplinas.

No estudo ora realizado observou-se ainda a possibilidade da criação e construção de estratégias pessoais e entre o grupo de melhorias da convivência diária entre os alunos da turma, isso porque foi possível aguçar o senso crítico, a empatia e o desenvolvimento da autoestima

desses alunos que são uma das condições básicas para a construção e fortalecimento da autonomia desses alunos diante dos processos de aprendizagem por meio da arte.

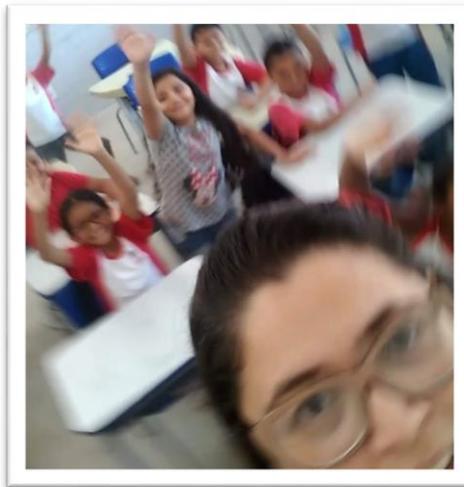


Figura 44: A despedida da Professora-pesquisadora e o grupo focal
Fonte: Dados da Pesquisa Direta (2020)

Estaremos ao longo dos próximos tempos, assim que as aulas presenciais retornarem, pois foram suspensas em março de 2020 em razão da pandemia causada pelo Covid-19, voltando a aplicar a metodologia desenvolvida nesta pesquisa e que foi aplicada em 2019 com os aspectos positivos e negativos aqui relatados, mas, que numa próxima aplicação, com outros alunos, já teremos a experiência vivenciada e refletida. A pretensão, também, é apresentar o trabalho para a comunidade escolar, de modo a devolver a pesquisa e dialogar sobre essa experiência e aplicabilidade envolvendo outras ações transdisciplinares, a exemplo do letramento por meio de jogos teatrais e brincadeiras populares.

REFERÊNCIAS

- ALLUÉ, JOSEPH M. **O Grande Livro dos Jogos**. Editora Leitura, **Belo Horizonte**, 1999.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.
- ARCE, A. **Brincar: O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/brincar-o-jogo-e-o-desenvolvimento-infantil-na-teoria-da-atividade/5756>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Acadêmico de bolso, 2009.
- BÖHM, Ottopaulo (2015). **Jogo, Brinquedo e Brincadeira na Educação**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Chapecó, Santa Catarina: 2015. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Ottopaulo-B%C3%B6hm.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BRAIT, Rodrigues; L. de Macedo; K. M., da Silva; F., Silva; M., & Rezende de Souza, A. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Eletrônica de Pós-graduação em Educação UFG / REJ**. *Itinerarius Reflectionis*. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte** (ensino de primeira à quarta série). Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BUENO, Elizângela. **Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. Londrina – PR, Qual a editora? 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CALDEIRA, Jeane Santos. 2013. **Relação professor-aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem**. UFPEL- Grupo de Trabalho - Práticas e Estágios nas Licenciaturas Agência Financiadora: CAPES. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8019_4931.pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.
- CANANÉA, Fernando Antonio Abath Luna Cardoso. **Educação popular e identidade cultural**. João Pessoa: IMPRELL, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 2003.

CORREA, Djane Antonucci; SALCH, Bailon de Oliveira. **Práticas de letramento**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: **Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, 2002.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Cíntia. HowStuffWorks (2013). **Como jogar bola de gude**. Disponível em: <http://criancas.hsw.uol.com.br/bola-de-gude2.htm>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05>. Acesso em: 15 set. 2019.

DALLABONA, Sandra Regina. MENDES, Sueli Maria Schimitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de professor. In: **Revista de divulgação técnico-científica**. Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004. Disponível em: <http://www.icpg.com.br/artigos/rev04-16.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa; ANTONY, Sheila. **Abordagem gestáltica e psicopedagogia**: um olhar compreensivo para a totalidade criança-escola. Universidade de Brasília, Brasília: Paideia, 2006.

FERREIRA, Alvacir Augusto. **Aprendendo o Jogo de Damas**. São Paulo: SP, 1993.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIREDO, Romeu. **Metodologia da Pesquisa**: como planejar, executar e escrever um trabalho científico. João Pessoa: Editora da UFPB, 2002.

FORSTER, Carolina Jardim Firpo. Uma revisão histórica do papel da experimentação na educação científica. Faculdade de Física, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS. **V Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação – PUCRS**, 2010. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Educacao_em_Ciencias_e_Matematica/82650-CAROLINA_JARDIM_FIRPO_FORSTER.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

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

_____. **Pedagogia de la autonomia**. México: Siglo XXI. Editores, 1997.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREUD, S. (1974). **A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX, pp. 177- 186). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1923).

FRIEDRICH, Froebel (1782 a 1852). Disponível em: www.pedagogiaespirita.org/escola_virtual/pedagogia/froebel.htm. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **O formador das crianças pequenas**. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/. Acesso em: 15 fev. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Aprender, ensinar**. Um olhar sobre Paulo Freire. *Abceducatio*. v.3, n.14, p. 16-22, 2003.

GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. **Jogos e brincadeiras infantis populares**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GUIMARÃES, Fabiane Fantacholi. **A prática docente e os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem da criança incluída na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias). UNOPAR, Londrina, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIS, Elza Aparecida Buenos. **O ensino da arte e a formação de docentes: ensinando a ensinar**. Quedas Do Iguaçu – PR. Dezembro/2008. Secretaria de Estado da Educação - SEED Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro Programa De Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-6.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

LOPES, Rita de Cássia Soares (2008). **A relação professor-aluno e o processo ensino aprendizagem**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Ludopedagogia**. Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MALINOWSKI, Bronislaw Kaspar. Sir James George Prazer; Um Estudo Biográfico. In: Uma teoria científica da cultura. Rio de Janeiro, Zahar, 1975a.

_____. Uma Teoria Científica da Cultura. Rio de Janeiro, Zahar, 1975b.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. A importância do letramento na alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET** – ISSN 2175-1773 Julho de 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MAURICIO, Juliana Tavares. **Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem**. 2008. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagina=9>. Acesso em: 3 mar. 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Simão De. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender**. Campinas, SP: Papiros, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000. (Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur).

MOREIRA, Marco Antonio. (2012). **O Que É Afinal Aprendizagem Significativa?**. Instituto de Física – UFRGS/ Porto Alegre – RS. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Currículum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>, Acesso em: 27 fev. 2019.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 1, n 2, p. 6-9, ago/nov. 2003.

OSANAI, Lidiane Shizue; OLIVEIRA, Furlan de. As crianças e suas brincadeiras: um olhar na contemporaneidade. **III Jornada de Didáticas Desafios para a docência e III Seminário de Pesquisa do CEMAD**. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/AS%20CRIANCAS%20E%20SUAS%20BRINCADEIRAS%20UM%20OLHAR%20NA.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PERANZONI, Vaneza Cauduro Peranzoni; ZANNETTI, Adriane; NEUBAUER, Vanessa Steigleder. **Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras**: recursos necessários na prática educacional cotidianos. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/os-jogos-recursos-na-pratica-educacional.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da Arte na Educação Infantil**: olhares e intenções. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2009.

RODRIGUES, Lilian Ferreira Brait; MACEDO, Keila Marcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. **A relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em: <file:///C:/Users/juliana/Downloads/40868-Texto%20do%20artigo-171561-1-10-20160419.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

RUIZ, Maria José Ferreira. **O papel social do professor**. n. 33, set a dez 2003.

SANTOS, Luana; CAMARGO, Gisele Brandelero. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**: a experiência da contação de histórias (2016). Universidade Estadual de Ponta Grossa. PIBID/CAPEL. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8688072-Alfabetizacao-e-letramento-na-educacao-infantil-a-experiencia-da-contacao-de-historias.html>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e professores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). 4 ed. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SMOLE, Kátia Stocco, DINIZ, Maria Ignez, CÂNDIDO, Patrícia. **Resolução de problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Nicette Navarro Almeida da Silva. **Um olhar sobre a habilidade de Leitura de Professora do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC**. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Linguística e Ensino. UFPB: João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9576/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M.; BATISTA, A.A.G. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/faE/UFMG, 2005. 64 p. **Coleção Alfabetização e Letramento**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136616/000860447.pdf?sequence=1> Acesso em: 02 mar. 2019.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. 2004. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=621>. Acesso em: 3 mar. 2017.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.

VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos. **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

VASCONCELOS, Eymard Mourão; PRADO, Ernande Valentin. **Saúde nas Palavras e nos Gestos. Reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde**. 2. ed. Hucitec: São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSHOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.