

Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Básica  
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

# Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A criança no Ciclo de Alfabetização

**Caderno 02**

Brasília 2015

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Secretaria de Educação Básica – SEB**  
**Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – DAGE**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

---

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

112 p.

ISBN: 978-85-7783-185-2

1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Infância. I. Título.

CDU  
XXXXX

---

Tiragem 380.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500  
CEP: 70.047-900  
Tel: (61) 2022-8318 / 2022-8320

## **CADERNO 2 | A criança no Ciclo de Alfabetização**

### **Coordenação Geral:**

Telma Ferraz Leal, Emerson Rolkouski, Ester Calland de Sousa Rosa, Carlos Roberto Vianna

### **Organizadores:**

Alexsandro da Silva, Claudinéia Maria Vischi Avanzini, Ester Calland de Sousa Rosa, Telma Ferraz Leal

### **Autores dos textos das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando:**

Alexsandro da Silva, Ana Lucia Espíndola, Ana Márcia Luna Monteiro, Claudinéia Maria Vischi Avanzini, Elsa Midori Shimazaki, Kellen Cristina C. A. Bernardelli, Lisandra Ogg Gomes, Márcia da Silva Santos Portela, Regina Aparecida Marques de Souza, Renata da Conceição Silveira, Renilson José Menegassi, Solange Alves de Oliveira-Mendes

### **Leitores Críticos:**

Alexsandro da Silva, Ana Lucia Espíndola, Ana Márcia Luna Monteiro, Claudinéia Maria Vischi Avanzini, Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Dourivan Camara Silva de Jesus, Elsa Midori Shimazaki, Ester Calland de Sousa Rosa, Janaína Silva Costa Antunes, Kellen Cristina C. A. Bernardelli, Lisandra Ogg Gomes, Marcos Ribeiro de Melo, Mirna França da Silva de Araujo, Regina Aparecida Marques de Souza, Renilson José Menegassi, Tatiane Fonseca Niceas, Telma Ferraz Leal, Vera Lúcia Batista

### **Apoio pedagógico:**

Amanda Kelly Ferreira da Silva, Denize Shirlei da Silva, Maria Karla Cavalcanti de Souza

### **Revisoras do Texto:**

Ana Maria Costa de Araujo Lima, Bruna de Paula Miranda Pereira

### **Projeto gráfico e diagramação:**

Labores Graphici



# Sumário

## 07 **Iniciando a Conversa**

## 09 **Aprofundando o Tema**

09      Concepção de criança, infância e educação – Claudinéia Maria Vischi Avanzini, Lisandra Ogg Gomes

23      A criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares – Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli

34      A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos – Alessandro da Silva, Solange Alves de Oliveira Mendes

47      O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? – Ana Lucia Espindola, Regina Aparecida Marques de Souza

56      Infância e Educação Inclusiva como Direitos de Todos – Elsa Midori Shimazaki, Renilson José Menegassi

67      Identidade, Escola e Educação do Campo – Elsa Midori Shimazaki, Renilson José Menegassi

## 78 **Compartilhando**

78      Jogos e interdisciplinaridade: a questão da afetividade em foco – Renata da Conceição Silveira

84      Música no Ciclo de Alfabetização – Márcia da Silva Santos Portela

94      Afetividade sim! – Ana Marcia Monteiro

## 105 **Para Aprender Mais**

## 109 **Sugestões de Atividades**





## Iniciando a Conversa

Este caderno apresenta uma discussão acerca do tema “A criança no Ciclo de Alfabetização” e tem como foco maior provocar, a partir de reflexões teóricas e de relatos de experiência, um debate sobre a necessidade de desenvolver, no ambiente escolar, uma ação pedagógica que possibilite às crianças a garantia de seus direitos, principalmente o de serem crianças e, portanto, preservarem suas identidades sociais e suas necessidades de aprender de forma lúdica e contextualizada.

O direito de ser criança, com as suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância, caminha, muitas vezes, em uma direção contrária a outro direito que todos os meninos e meninas têm: o de estar alfabetizado(a) até os oito anos de idade. Entendemos por alfabetização não somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares, com autonomia. Neste caderno, defendemos a não incompatibilidade entre ser criança e ingressar no mundo da cultura escrita, que, desde cedo, interessa à criança e compõe o seu universo social e cultural.

Este caderno pretende, portanto, subsidiar as práticas pedagógicas dos professores que atuam com crianças do Ciclo de Alfabetização, com o intuito de permitir que eles possam:

- refletir sobre os conceitos de “criança” e “infância” e sua pluralidade, compreendendo-os enquanto produtos das relações socioculturais;
- compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, valorizando a sua presença no processo educativo da criança;
- analisar o processo de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a transição dela da Educação Infantil para essa segunda etapa da Educação Básica;
- compreender a escrita e a infância como construções sociais e como conceitos complementares e inter-relacionados;
- refletir sobre infância e educação inclusiva como direito de todos;
- discutir alguns pressupostos sobre a Educação do Campo e as identidades sociais das crianças do campo;
- reconhecer a importância da afetividade na sala de aula e na escola, compreendendo a necessidade de um olhar integral sobre a infância.





## Aprofundando o Tema

### CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Claudinéia Maria Vischi Avanzini (Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Município de Araucária)

Lisandra Ogg Gomes (Professora da Universidade do Rio de Janeiro)

O que é ser criança? O que significa a infância? As respostas para essas perguntas podem parecer simples, até mesmo nos dias de hoje, se pensarmos na quantidade de imagens, discursos, práticas, teorias e pesquisas acerca desses indivíduos e dessa geração ao longo da História. Podemos iniciar essa incursão considerando três perspectivas: a *criança*, enquanto um ser genérico; a *infância*, como uma geração ou fase da vida; e as *crianças*, a partir do modo como vivem suas *infâncias*. O que queremos pontuar é que não podemos conceber como sinônimos “infância” e “criança”, e também não podemos idealizar uma única infância ou criança, pois são diversas as *infâncias* que as *crianças* vivem. Assim, apresentaremos concepções de determinadas épocas acerca de “infância”, “criança” e “educação”, para que o leitor perceba a continuidade no tempo de determinadas ideias e práticas.

Há de se considerar que, por um lado, *infância* é uma construção sócio-histórica, ou seja, a infância é produzida pelo conjunto da sociedade a partir de ideias, práticas e valores, que se referem, sobretudo, às *crianças*, sendo que esses elementos são estabelecidos, difundidos e reproduzidos social e culturalmente. Infância não é natural, mas um fato social, ou seja, é uma construção coletiva que assume uma forma, tem um sentido e um conteúdo, os quais são estabelecidos a partir das formas de agir, pensar e/ou sentir de uma coletividade. Portanto, independentemente das manifestações individuais, quando as crianças nascem são inseridas nessa geração e em um contexto sócio-histórico, quer elas queiram ou não. Ademais, a infância não termina quando as crianças crescem. Essa geração continua a existir e a receber novas crianças. Infância é uma geração, pois compõe a estrutura da sociedade, tem uma função, uma posição e está sujeita aos mesmos parâmetros – econômico, tecnológico e cultural, por exemplo – que as demais gerações (QVORTRUP, 2010).

Por outro lado, há uma representação social – ideal e universal – de *criança*, pautada em fases apropriadas de desenvolvimento infantil e formas de socialização que a caracterizam pela imaturidade e dependência, orientando práticas e ideias que a levem à maturidade e independência – aspectos que serão analisados no decorrer deste texto.

Ainda assim, na atualidade, já se reconhece que as *crianças* têm suas necessidades, têm seus processos físicos, cognitivos, emocionais e características individuais – sexo, idade, etnia, raça e classe social – e têm seus direitos e deveres. Portanto, suas *infâncias* são diversas, pois elas atuam e participam nos espaços socioculturais, e de seus tempos.

Dessa forma, para entender a história e as concepções, tanto a respeito da infância como da criança, das crianças e suas infâncias, tomamos as Ciências Sociais, a partir dos campos da História, Psicologia, Filosofia, Sociologia e Educação.

A compreensão histórica das ideias acerca das crianças e da infância exige entender duas questões: a) em qualquer época, a preocupação com elas e a educação delas sempre existiu, mas nem sempre foi da mesma forma; b) o conhecimento social construído acerca das crianças não se deu apenas na sociedade europeia. Portanto, a importância atribuída às crianças se relaciona tanto à esperança de vida como de continuidade das sociedades e da participação social.

No entanto, nas sociedades ocidentais, conforme as relações sociais foram se tornando cada vez mais próximas e as interdependências mais extensas e menos controláveis, o indivíduo surge como um ser único, específico e responsável por suas próprias ações. É reconhecido o indivíduo singular em um espaço social diverso, amplo e complexo, que tem expectativas em relação a ele mesmo e que deve adaptar-se à normativa social. Assim, três elementos são essenciais para compreender esse percurso acerca da infância e das crianças: Primeiramente, a individualidade surge como elemento essencial na contemporaneidade; em segundo lugar, a institucionalização familiar e escolar se tornaram os ancoradouros da infância e para as crianças; e, por fim, nos dias atuais a infância passou a ser reconhecida como uma geração que é parte da estrutura social, e as crianças, como atores sociais. De todo modo, essa forma como hoje entendemos as crianças e a infância e lidamos com elas faz parte de uma gradual e intrincada construção sócio-histórica.

Os estudos de Becchi e Julia (1996) e de Ariès (1981, 1999) mostram que tanto na Antiguidade como na Idade Média o cuidado com as crianças e a educação delas sempre existiram, mas certamente foram diferentes dos das épocas seguintes. Ocorre que, diante de determinados contextos e circunstâncias, era grande a mortalidade infantil, comumente em decorrência do pós-natal e das péssimas condições sanitárias e de higiene de toda a população. Além disso, é necessário pontuar que, na época medieval, predominava uma ordem socioeconômica estratificada e uma estrutura familiar alargada e interacional. Nessa ampla estrutura familiar coletiva, as interações entre os indivíduos eram de consanguinidade, união e filiação, e o que estava em pauta, nesse contexto público, eram os preceitos de lealdade e reciprocidade. Portanto, cada indivíduo – crianças, jovens, adultos e velhos – desempenhava certo papel vinculado às normas, aos costumes sociais e às exigências futuras, pois era reconhecido o processo de dependência cultural (SGRITTA, 1994; SGRITTA e SAPORITI, 1989; MAUSS, 2003).

Nesse contexto, a escola, de responsabilidade da Igreja, era dirigida a uma minoria, em geral, destinada aos eclesiásticos ou religiosos, e para famílias que podiam pagar por um professor, o qual ensinava a partir de situações organizadas. Para os outros, os mais pobres e mesmo para as meninas de famílias de classe economicamente dotada, a educação era doméstica, não havia uma instrução organizada, aprendiam coisas diversas – ofícios manuais e regras sociais – em ambientes informais, como, por exemplo, nas ruas, na família ou no trabalho, mas não aprendiam a escrever e, quase nunca, a ler (BECCHI, 2010).





É preciso considerar que as relações entre crianças, jovens, adultos e velhos se davam a partir de uma hierarquia fundamentada em grupos de idade, o que nos leva à questão da classificação das idades da vida. Essas classificações variaram ao longo dos séculos, pois eram estabelecidas a partir dos ciclos da natureza e da organização da sociedade, portanto correspondiam às etapas biológicas e funções sociais (ARIÈS, 1999). Hoje em dia, termos específicos, como, por exemplo, “recém-nascido”, “bebê”, “criança” e “jovem” revelam a historicidade e variabilidade que se manifestam nas representações, nas teorias, nos discursos e nas políticas sociais, isto é, tanto no nível do objeto quanto do olhar que é dirigido para a infância (SIROTA, 2007).

Dessa forma, quando se diz que a infância é uma construção social, significa que em determinados períodos ela ainda não se revelava através das perspectivas e realidades que lhe garantissem a autonomia e diferenciação enquanto uma geração – com funções e posições na sociedade, e práticas e ideias acerca dela. Além disso, as crianças, na medida das suas capacidades, participavam da vida social misturadas aos adultos, expostas aos perigos e às violências da época (BECCHI, 2010; QVORTRUP, 2005).

Gélis (1991) revela que, a partir do século XV, passou a existir na sociedade uma crescente *vontade de salvar as crianças*, o que desencadeou novos sentimentos e uma nova atenção, mas esses novos sentimentos e atenção não podem ser considerados melhores ou maiores em comparação às épocas passadas. Porém, não é apenas um novo sentimento de infância que nasce, mas um processo de grandes transformações na sociedade, com a moralização dos comportamentos, o nascimento da família moderna e a ampliação nas formas de comunicação. Contudo, é preciso ter claro que participavam do mesmo espaço temporal crianças de diferentes estratos sociais, como, por exemplo, aquelas que viviam em famílias com comportamentos de violência e ternura entre pais e filhos, as crianças deixadas aos cuidados da Igreja, as que vagueavam pelas ruas, e ainda aquelas da burguesia e aristocracia, enclausuradas nos espaços domésticos (JULIA, 1996).

Também, a partir do século XV, nas sociedades europeias, com as transformações sociopolíticas, começa a se concretizar e difundir a ideia de uma escola para todos, e esse é mais um fato que vem a reforçar a construção social de infância. As instituições de educação se abrem para um número crescente de laicos, nobres e burgueses e, mesmo que posteriormente, para as famílias socialmente mais modestas. Essa escola é constituída por um corpo de professores – formados nas ordens religiosas –, por uma disciplina rígida, classes numerosas e normas que são diversas daquelas dos adultos (ARIÈS, 1999).

James, Jenks e Prout (2002) elaboraram alguns conceitos – denominados de “pré-sociológicos” – a respeito da criança que, de alguma forma, influenciaram, e ainda influenciam, o nosso modo de educá-la, cuidar dela e compreendê-la. Uma dessas concepções é a da *criança má*. Conquanto na atualidade não seja fácil considerar-se essa concepção, ela já teve seu valor em diferentes contextos históricos. A teoria da criança que tem disposição para a maldade, corrupção e mesquinhaeria teria seus fundamentos em mitos e teorias filosóficas acerca do homem, por exemplo, por ser

um pecador nato e por ter uma natureza de má índole. Para o filósofo Thomas Hobbes (1588-1679), os homens são maus por natureza, ou segundo sua frase célebre: “o homem é o lobo do homem” (HOBBS, 1979). Portanto, por ser fruto do pecado original, os instintos infantis deveriam ser reprimidos e uma boa educação era ter a criança nas mãos. A criança, por sua natureza frágil e vulnerável, pode ser facilmente desviada e corrompida, logo, precisa ser educada e controlada. Essa proposta de educação vincula-se a uma tradição puritana e valoriza o princípio da boa conduta (JAMES, JENKS e PROUT, 2002). O que está em evidência nessa concepção é a moralização e civilização da criança, como uma forma de proteger a sociedade. Para isso, são efetivadas práticas pedagógicas de correção, adestramento, controle e aprimoramento do corpo e da mente infantis.

Ainda que tardia, essa concepção esteve em evidência no Brasil, entre os séculos XIX e XX, e a ideia de periculosidade aparece na literatura da época, principalmente, quando se faz referência às camadas sociais desfavorecidas. A criança que mais aparecia nesses documentos – aos olhos da elite – era aquela que carecia de proteção do Estado e precisava ser “corrigida” e “reeducada”. A criança era representada como potencialmente perigosa ou personificava o perigo, enquanto *viciosa, pervertida, criminosa* (RIZZINI, 2011). Para ilustrar essa afirmação, destacamos, do estudo de Rizzini (2011), um trecho do discurso do Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães, proferido na sessão inaugural do I Congresso Brasileiro de Protecção à Infância, em 1922.

Quando recolhemos um pequeno ser atirado sosinho nas tumultuosas marêtas dos refolhos sociais, victima de paes indignos ou de taras profundas, **não é elle que nós protegemos, são as pessoas honestas que defendemos**; quando tentamos chamar ou fazer voltar á saúde physica ou moral seres decadentes e fracos, ameaçados pela contaminação do crime, **é a própria sociedade que defendemos** contra agressões das quais, para ella mesma, o abandono das crianças constitue uma ameaça ou um presságio (Dr. Alfredo Ferreira de Magalhães, 1922, apud RIZZINI, 2011, p. 84 – grifos de acordo com o texto).

Ocorreram mudanças significativas nas sociedades ocidentais, entre os séculos XVII e XVIII, que influenciaram as concepções posteriores. Entre elas, a constituição familiar tornou-se, sobretudo, nuclear e privada, e despontaram as ideias de Jan Amos Comenius (1592-1670), que defendia a universalização da escola e reconhecia que todos os homens têm direito ao conhecimento (COMENIUS, 2006). A institucionalização definiu as funções da escola e da família na formação e orientação das crianças, agora com base em representações e expectativas do que é ser criança e considerando a infância como uma fase na vida das crianças. É, portanto, com a moderna família nuclear e privada que a criança, sobretudo da Europa burguesa, passou a ser considerada por um conjunto de características próprias e por sua fragilidade e vulnerabilidade, distintas das dos adultos. A individualização e a institucionalização da criança favoreceram a constituição da ideia de infância de modo semelhante ao que hoje se conhece (BÜHLER-NIEDERBERGER, 2010; BARALDI, 1997).

Esse processo foi ampliado às outras classes e são propagadas as ideias de John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) para “criança” e “infância”: o primeiro, por considerar que as crianças são seres passivos e que a aprendizagem





ocorre pelas vivências adquiridas com os objetos; o segundo, por considerar que as crianças não são adultos em miniatura, mas simplesmente crianças que devem ser educadas com liberdade, em um meio natural, e respeitadas, por serem naturalmente boas. Decerto, essas ideias produziram uma verdadeira *revolução* pedagógica, que pôs ao centro a criança, com seu processo de desenvolvimento e sua socialização moral. Além disso, exalta-se a infância como a idade genuína do homem e, ainda, determina-se o valor social da educação por seu poder de mudar a sociedade, devendo começar desde a criança, e utilizando itinerários, estratégias didáticas e modos de ensinar mais adaptados a elas (BECCHI, 1996; CAMBI, 2012).

Essas ideias colocam em evidência duas concepções de criança: A primeira, de Rousseau, é a *criança inocente*, a qual nasceria boa, com um coração puro e ainda não corrompido pela sociedade. Por sua bondade natural e uma visão pura do mundo, a criança deveria ser considerada por seus próprios valores e sua educação deveria estar pautada na sua inocência, para que não fosse atingida pela violência e maldade que a cercam (JAMES, JENKS e PROUT, 2002). Essa teoria confronta, em primeiro lugar, a ideia entre indivíduo e sociedade, ou seja, evidencia uma imagem romântica de criança e se propõe que espontaneamente esse indivíduo terno e puro é capaz de construir um mundo melhor. Em segundo lugar, essa concepção trata das questões entre natureza e cultura, ao reconhecer que a inocência da infância é nata, portanto a sociedade deve responsabilizar-se pelas crianças. Rousseau é quem promove as crianças à condição de indivíduos, pois as considera virtuosas, dotadas de uma atividade intelectual autônoma e sujeitas a um processo de desenvolvimento equilibrado. A educação deve ser de estímulo, cuidado, segurança e simplicidade, através de jogos, objetos e ambientes que permitam uma formação por meio da experiência, manipulação e ação. O relato a seguir ilustra como fragmentos dessa concepção estão presentes na escola dos dias de hoje.



O recreio é um momento em que as crianças extravasam a energia e, muitas vezes, o que é brincadeira se torna conflito. Algumas crianças nos relataram que isso ocorre pois não têm outra coisa para fazer e que não conhecem outras brincadeiras. A partir disto, procuramos solucionar o problema com as crianças. Inicialmente, propusemos uma pesquisa sobre brincadeiras antigas que os familiares gostavam de brincar quando eram crianças e também de brincadeiras que não necessitavam de tantos apetrechos. Como resultado, as crianças descobriram brincadeiras, passaram a trazer seus próprios brinquedos e fizemos a construção coletiva de um livro de brincadeiras. Desde então o momento do recreio é muito mais divertido (Relato das professoras Darci Acácio Reis e Amanda Maroco dos Reis Silva. Escola Estadual Mariano Procópio, Juiz de Fora, MG, 2014).





Jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC às escolas.



No capítulo 2 deste Caderno, são apresentadas reflexões sobre a ludicidade.



Nos Cadernos dos anos 1, 2 e 3, na unidade 4 (2012), o tema ludicidade na sala de aula é abordado.

Por sua vez, John Locke, predecessor de Rousseau, questiona a ideia de que a infância é o paraíso da bondade e reciprocidade ou brutalidade (JAMES, JENKS e PROUT, 2002). A *criança imanente* – algo que é próprio do ser – seria por natureza diferente em comparação ao adulto, portanto não possuiria a compreensão e a facilidade para desenvolver um pensamento, pois sua mente ainda seria como uma carta branca, que deveria ser *preenchida* a partir das experiências. As crianças seriam seres humanos em potencial, seres humanos em devir.

Ambas as concepções definem o papel fundamental da educação a partir de um ambiente apropriado, que possa garantir o desenvolvimento dos processos mentais, das percepções e, inclusive, da razão. Certamente, essas ideias foram bem aceitas e adotadas, tanto no âmbito escolar como no familiar, pois a criança passou a ser reconhecida por seu potencial, sua naturalidade, sua imanência e pelas predisposições dos seus processos mentais. Os processos de conhecimento, desenvolvimento e socialização seriam concretizados com a formação de adultos virtuosos.

No Brasil, em fins do século XIX, vimos ressoar essas concepções, pois o país vivia um momento de sua formação política e social, de materialização de sua nacionalidade. “Por um lado, a criança simbolizava a esperança – o futuro da nação. [...] Descobre-se, pois, na infância, o potencial que se tinha em mãos. Identifica-se na criança a possibilidade de moldá-la para o bem (virtuosa) ou para o mal (viciosa)”. (RIZZINI, 2011, p. 25-27).

E, no século XXI, diante das dificuldades socioeconômicas que ainda afetam parte da população brasileira, a educação tem um papel fundamental para garantir as potencialidades das crianças – como ilustra o relato abaixo.



Nossa escola localiza-se num espaço de muita vulnerabilidade social e os nossos alunos são retratos flagrantes dessa realidade. Famílias desestruturadas, crianças vitimadas pela violência física e moral, vulneráveis socialmente e estão submetidas a qualquer destino de iniquidade.

Este retrato fez com que nossa escola se movimentasse no sentido de gerar mais afetividade e sentimento de pertencimento, considerados importantes para elevar a autoestima das nossas crianças. Portanto, conhecer a história de vida delas tem sido a ferramenta de mudança de comportamento, de todos os professores e especialistas, pois passamos a refletir melhor sobre esta perda dos laços familiares sofrida pelas crianças e os efeitos nas suas vidas. Passamos a reconsiderar as condutas adotadas, as estratégias mais eficientes para trabalhar situações de conflito, as dificuldades de aprendizagem, a falta de interesse e outras questões presentes em sala que exigem intervenções baseadas na pedagogia do afeto. Buscamos aguçar nossa escuta para não ampliarmos mais as injustiças ocorridas corriqueiramente na vida da maioria





desses meninos e meninas. Atitudes como ouvir as crianças, incentivar a participação delas nas decisões da sala de aula, como coautoras nos combinados, nas atividades artísticas ou na monitoria solidária, têm gerado benefícios contínuos.

Construímos um ambiente acolhedor, sobretudo, no início das aulas, após o recreio e nas aulas de artes, literatura e ensino religioso com música suave, relaxamento, aplicação de dinâmicas, leitura de textos adequados, todos como estímulos para que as crianças expressem seus sentimentos, a partir da fala, dos desenhos e da escrita. Propusemos sessão pipoca com exibição de filmes, que servem de reflexão para as crianças, mas também para as reuniões pedagógicas com os professores. Os avanços e retrocessos na aprendizagem, nas atitudes, apatias e agressividades são objetos de discussão, de planejamento e replanejamento. Nosso esforço tem desdobramento posterior, tornando os encontros com os pais mais produtivos (Relato da professora Valéria de Matos Escobar. Escola Estadual Pio XII. Januária, MG, 2014).



Esse reconhecimento da infância já ocorria no século XIX, quando ela passou a ser estudada por diferentes áreas do conhecimento, as quais construíram imagens e discursos acerca dessa fase da vida, por exemplo, como portadora de mensagens e valores.

Na ótica sociológica desse período, a criança é um ser individual – com suas disposições mentais – que deve se tornar social. Considerada como uma tábula rasa, a criança precisa ser preparada para garantir as condições essenciais de existência da sociedade. Portanto, a escola e a família são as instituições fundamentais que asseguram a socialização da infância. As crianças são um projeto pré-social e a educação, compreendida como socialização, deve prepará-las para a vida social e formar as disposições físicas, intelectuais e morais de que elas necessitam para viver em sociedade (DURKHEIM, 1955).

O campo da Psicologia aponta a necessidade de acompanhar o crescimento da criança e, para isso, orienta a ação educativa a partir de uma teoria geral do desenvolvimento humano e um modelo padrão de aprendizagem. Desse modo, o processo de construção da escola moderna é influenciado pela Psicologia da Educação e da Criança (CRAHAY, 2011). Os estudos realizados no campo da Psicologia transformam o modo de compreender a criança e influenciam a constituição da infância como uma fase da vida. Certamente, Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) são os grandes teóricos da Psicologia da Criança, que a estudam como construtora do seu crescimento e como um ser singular de dimensões diversas. Para Piaget, a criança adapta-se sempre de modo mais sólido e complexo. À medida que se *desenvolve*, ela *aprende*, portanto o conhecimento se dá de dentro para fora. Já

Na Seção Compartilhando, o texto "Afetividade, sim!" reflete sobre o papel da afetividade no processo pedagógico.

para Vygotsky, a criança é um indivíduo que *aprende* a se *desenvolver* na interação com outros mais experientes do seu meio sociocultural.

No plano pedagógico, as teorias de Piaget são evidentes e bem definidas: o efeito de qualquer prática educativa é dependente do processo de equilibração, ou seja, de um processo intrínseco de estruturação dos conhecimentos, no decorrer do qual o indivíduo se esforça para assimilar o exterior a partir do seu conhecimento interior. Por sua vez, Vygotsky elabora o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real e o potencial. Dessa forma, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento ao estimular na criança uma série de processos cognitivos que são ativados nas interações com os adultos e/ou em colaboração com outras crianças. Uma vez interiorizado, esse processo converte-se em uma conquista da própria criança (CRAHAY, 2011).

O campo da Psicanálise produz um conjunto de princípios acerca da infância, ao revelar que a construção psíquica de cada indivíduo depende do contexto histórico, dos acontecimentos vivenciados, das ideologias, enfim, de diversas influências sociais. Essas ideias modificam o modo como os adultos educam as crianças, ao questionar o autoritarismo e a violência dos gestos educativos, compreender a educação sexual e os traumas na infância e analisar o afeto e a cognição, o sentimento e a razão (CIFALI, 2011). Há um forte impacto das teorias de Sigmund Freud (1856-1939) sobre a infância, ao considerá-la como o passado do adulto. É a *criança inconsciente*, um recurso para compreender os desvios, delitos e as anormalidades do adulto (JAMES, JENKS e PROUT, 2002).

De outro modo, a classificação das idades da vida das crianças variou ao longo da História, as quais passaram a ser associadas às etapas *biológicas e funções sociais*. Ao abordarem os modos como as idades foram classificadas, Gondra e Garcia (2004) afirmam que o higienista Hallé categorizou as idades da vida e propôs subdivisões e variações conforme o sexo: a 1ª infância seria de 1 a 7 anos de idade, a 2ª infância, ou puerícia, dos 7 aos 15 anos para os meninos e de 7 a 13 anos para as meninas; e o médico francês Becquerel, partindo do arranjo de Hallé, aprimorou essas subdivisões: a 1ª fase seria a época do nascimento (recém-nascido); a 2ª fase (primeira infância), dos 0 aos 2 anos; a 3ª fase (segunda infância), dos 2 aos 12-15 anos (Id.). O debate sobre essa questão atravessou o Atlântico e foi apropriado por professores da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que produziram estudos acerca da infância pobre e rica. Entre o final do século XIX e início do XX, a infância era caracterizada como “um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar de si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente do adulto” (MONARCA, 2001, p. 1). Portanto, em diferentes períodos históricos foram fixadas determinadas faixas etárias para a aplicação da noção de discernimento. No Brasil, essa noção de discernimento, sustentada pela prática jurídica que aplicava a lei, era utilizada quando se constatava que a criança tinha consciência do crime





cometido (RIZZINI, 2011). Com os avanços da nossa sociedade, hoje, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dispõe a respeito da proteção integral à criança e ao adolescente, considerando criança a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 1990).

Aliás, devemos compreender que o reconhecimento da criança sempre foi muito mais dela como objeto do que como sujeito. O que realmente era considerado eram as formas propostas para seu desenvolvimento e educação, estabelecidos pela família e escola, sem, no entanto, reconhecer os interesses, as vontades e ações das crianças. Houve, portanto, uma menor preocupação com as necessidades reais das crianças, e maior preocupação com o ofício *de aluno*, isto é, uma boa integração e desenvolvimento delas na sociedade a partir das instituições e da estruturação de parâmetros adequados para alcançar esses propósitos. Em outras palavras, as crianças eram comparadas e categorizadas a partir de um modelo universal de criança e de infância, e era desconsiderado que as crianças tinham vidas diferentes em razão de fatores sociais, econômicos, culturais, físicos, psíquicos e políticos.

Se a *descoberta da infância* – segundo Ariès (1981) – ocorre na Modernidade, fundada em um novo *sentimento* de cuidado, proteção e educação, é apenas no século XX que a infância se torna uma realidade de fato – um fenômeno social. A imagem da infância torna-se tanto mais rica e complexa com a definição de saberes, direitos e deveres a respeito das crianças. Trata-se de ideias e ações utópicas que ilustram o reconhecimento e difundem que esse é o *século da criança*, mas em um mundo avançado e utópico, oscilante e aberto (CAMBI, 2012).

Na primeira metade do século XX, pesquisadores das Ciências Sociais, especialmente europeus e americanos, concederam à infância e às crianças um lugar de distinção em seus estudos. Em grande medida, depois da Segunda Guerra Mundial, houve um movimento pelos direitos das crianças, o qual ganhou importância com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990) – tratado que assegura a criança como a titular de direitos. É, com razão, uma evolução do pensamento e das práticas, pois se anteriormente predominou a ideia de criança *guiada*, posteriormente ela passou a ser reconhecida como criança-sujeito e, na atualidade, tornou-se pessoa, *interlocutora* (DELALANDE, 2011; MAYALL, 2007).

As novas concepções desse período questionam o modelo de *criança universal* – postulado anteriormente pela Psicologia da Criança –, pois se reconhece que as crianças são plurais e pertencem a diferentes culturas. Também é contestada a ideia de a socialização ser apenas horizontal – do adulto para a criança –, uma vez que, nas relações sociais entre as crianças, elas se apropriam, difundem e (re) produzem, a partir de suas interpretações criativas, os códigos sociais e culturais dos grupos dos quais participam; portanto, as crianças são *coconstrutoras* ativas em seus mundo sociais (CORSARO, 2003; QVORTRUP, 2011). O relato a seguir procura ilustrar essa relação.



Na última semana de setembro de 2014, em razão do momento político vivido no país, foi desenvolvido, na E. E. Professor Modesto, o *Projeto Eleições 2014*. Nosso objetivo foi tratar desse assunto com as crianças e mostrar que o voto é uma forma de tomar decisões que viabilizem o bem comum. Em todas as turmas, do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, foram desenvolvidas atividades relacionadas ao processo eleitoral, discussões a respeito da eleição, pesquisa sobre os poderes que regem nosso país e, por fim, as crianças sistematizaram esse conhecimento produzindo cartazes, os quais foram afixados pela escola. A diferença é que a nossa eleição partiu da realidade delas, com a proposta da escolha dos monitores para o recreio, uma vez que este momento da rotina escolar estava muito conturbado.

Durante suas campanhas, na turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, as crianças confeccionaram santinhos com o nome do candidato e as propostas de melhoria do recreio. E, dessa forma, elas apresentaram os pontos negativos que viam no recreio, bem como as propostas de melhoria, demonstrando conhecer e dominar o assunto.

No dia 03 de outubro, foi realizada a eleição para a escolha de 5 monitores por turma – 01 monitor por turma para atuar em cada dia da semana – e, assim, os eleitores escolheram os candidatos das suas respectivas turmas.

Na turma do 1º ano, sala 7, o início da eleição contou com uma conversa coletiva a respeito das funções dos monitores e sobre o que é ser um bom monitor. Nessa turma, após essa conversa, foi realizada a escolha dos candidatos e seus nomes afixados em um quadro. Duas alunas foram nomeadas para serem as mesárias, com a função de cuidarem da lista de assinatura e entregarem as cédulas.

Em todas as turmas, as crianças participaram de todo o processo e, ao final, realizaram a apuração dos votos. À medida que cada voto era lido, uma etiqueta era colada em frente ao nome do candidato e, posteriormente, esses dados foram utilizados pelas professoras no estudo de tabelas e gráficos.

Na apuração final, em uma das turmas, houve empate para a última vaga de monitor e foi decidido que o 2º turno seria através do voto falado – aberto. No entanto, novamente houve empate entre um candidato e uma candidata. Em razão disso, surgiram alguns conflitos na sala e foi necessário a interferência do adulto. Para solucionar o problema, debatemos com as crianças sobre qual dos candidatos se enquadraria melhor na função de monitor de recreio. A maioria das crianças concordou que a menina era a mais capacitada. Porém, dois alunos não concordaram com a decisão e pediram a palavra para explicar seus motivos:

Aluno 1: “– Não concordo, porque ela é menina e eu queria que fosse menino”.





Aluno 2: “– (Não concordo) Porque eu não ganhei nenhum voto”, e em seguida caiu em prantos.

Neste momento, a professora conversou com a turma e juntos analisaram cada um dos argumentos. A respeito do primeiro argumento, os alunos chegaram à conclusão de que, para ser monitor, poderia ser eleito tanto uma menina quanto um menino. Em relação à criança triste, os colegas apenas lhe confortaram e explicaram que também não tiveram votos e nem por isso choraram.

Essa proposta foi importante, pois a partir de estudos, orientações e mediações, as crianças puderam vivenciar o processo eleitoral a partir de uma problemática da sua realidade. Além disso, elas buscaram soluções para resolverem os conflitos gerados nesse contexto social.

Relato da coordenadora pedagógica Renata Aparecida Silva, da Escola Estadual “Professor Modesto”, Patos de Minas, MG, 2014.



Dessa forma, reconhece-se que as crianças um dia virão a ser adultos, mas, antes disso, elas são seres que vivem o presente, elas são crianças hoje – no seu tempo. De acordo com a Sociologia da Infância, isso significa que qualquer fato ocorrido na sociedade afeta profundamente a infância e a vida das crianças, como, por exemplo, as eleições supracitadas. Essas novas concepções – originais tanto no sentido teórico como no prático – consagram as crianças como atores sociais, agentes em seus processos de aprendizagem; e a infância é reconhecida como uma categoria geracional essencial para a estrutura da sociedade. Isso significa que, como as crianças participam da estrutura social, suas ações influenciam as relações com os outros, e elas são influenciadas por pais, professores e diferentes pessoas com quem têm contato. Por sua vez, a infância é uma geração que é parte da sociedade, ocupa um espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, e influencia fortemente os planos e projetos, tanto das famílias, da educação, como do mundo social e econômico (QVORTRUP, 2011).

As crianças do mundo atual ganham cada vez mais reconhecimento na esfera social, como sujeitos de direito, deveres e atores sociais, com suas identidades e atuações. De todo modo, as imagens e práticas construídas ao longo dos séculos – criança má, imanente, inocente, inconsciente – continuam presentes na forma como, em geral, os adultos tratam a infância e as crianças. A educação continua a ser uma questão pungente, mas já sabemos que não se faz apenas sobre as bases do ofício de aluno/aluna ou de filho/filha. Portanto, aos poucos, o processo de educação da infância está sendo desescolarizado. Em outras palavras, “[...] trata-

Nos Cadernos dos anos 1, 2 e 3, na unidade 6 (2012), no Caderno 8 (2013) e no Caderno 3 (2015), o tema interdisciplinaridade é abordado.

se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela.” (SIROTA, 2001, p. 28) O relato a seguir exemplifica essa mudança no ambiente escolar.



Uma mudança sutil vem ocorrendo nas escolas onde faço o acompanhamento pedagógico, o qual consiste na observação e registro das práticas pedagógicas e às professoras e aos professores sobre suas propostas para ressignificação destas.

A proposta da escuta atenta revela uma percepção de mundo que vai se compondo como um mosaico de todas as experiências e atores envolvidos, com os quais as crianças compartilham suas vidas. Invariavelmente, em aulas em que ocorrem a interatividade e oportunidade do protagonismo infantil, do diálogo e da reflexão são consolidados os laços de afeto e aprendizagens significativas.

A mudança a que me refiro abrange também a (re)introdução da ludicidade nas proposições das atividades em sala de aula, enquanto elemento primordial das relações humanas, não somente da infância. Embora o compromisso com o lúdico – através do brincar e do brinquedo – seja profundo, ele deve consolidar e integrar os saberes do mundo adulto e do mundo da infância, contribuindo para a construção de novas identidades de professor e aluno, nesta relação tão delicada e marcada permanentemente por disputas em que se alternam jogadores e posições, e ocorrem retrocessos e avanços. Dessa forma, o lúdico proporciona e traz para a aprendizagem um elemento motivador: a alegria de aprender e de ensinar, em interação.

Relato de Elisabeth Queiroz de Paula, Analista Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.



As práticas e ideias sobre a infância e as crianças continuam em processo de transformação, uma vez que são construções históricas socioculturais. Alguns temas passaram a ser tratados na escola, na família e, em geral, pela sociedade, e, aqui, elencamos quatro deles. Primeiramente, reconhece-se que, em seus processos de socialização, as crianças sofrem diversas influências – família, escola, mídia, igreja e grupo de pares, por exemplo –, os quais se fazem e desfazem, são sucessivos e contínuos, portanto não terminam quando as crianças deixam a infância. Em segundo lugar, o mundo da infância é feito daquilo que se cria para ele e daquilo que as crianças fazem dele, portanto é fundamental conhecer as interações que as crianças estabelecem em seus espaços e tempos sociais, e a cultura delas. Em terceiro lugar, as instituições criadas para as crianças não só efetivam a infância





Nos cadernos dos anos 1, 2 e 3, na unidade 7 (2012) é discutido o tema heterogeneidade e os direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.



e esse espaço como sendo delas, como, – e em quarto lugar –, reconhecem as crianças como um grupo social.

Esse apanhado histórico nos mostra a diversidade e as dimensões de sentimentos, valores, práticas e das ideias construídas a respeito das crianças e da infância ao longo do tempo, os quais, de modos diferentes ainda se fazem presentes. O que temos, por certo, é que em todas as épocas as crianças foram cuidadas, educadas, participaram, atuaram e se pronunciaram nos seus espaços sociais, mas de maneiras diversas, as quais se relacionam à estrutura e às ações sociais de cada período histórico.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIÈS, Philippe. **Padri e figli nell'Europa medievale e moderna**. Roma-Bari: Biblioteca Storica Laterza, 1999.
- BARALDI, Claudio. Forms of educations in infant schools. A sociological approach. In: **A collection of papers from the international conference. Childhood and children's culture**. Organised by South Jutland University Centre and Odense University. Esbjerg, Denmark, p. 1-21, 30 may to 02 june 1997.
- BECCHI, Egle. **Il bambino nella storia**. Roma-Bari: Laterza, 2010.
- BECCHI, Egle. L'Ottocento. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia. Volume II. Dal Sttencento a Oggi**. Roma: Editori Laterza, 1996.
- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia**. Volume I. Dall'antichità al seicento. Roma: Editori Laterza, 1996.
- BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.
- BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris. Introduction: childhood sociology – defining the State of the Art and ensuring reflection. **Current Sociology**. SAGE, vol. 58, nº 02, p. 155-164, march, 2010.
- CAMBI, Franco. Un paradigma culturale forte e articolato. In: CAMBI, Franco.; Di BARI, Cosimo; SARSINI, Daniela. **Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura**. Milano: Apogeo, 2012. p. 1-20.
- CIFALI, Mireilli. Psicanálise e educação. In: ZANTEN, Agnès van. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: 2011. p. 670-675.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CORSARO, William. **Le culture dei bambini**. Bologna: Editrice il Mulino, 2003.
- CRAHAY, Marcel. Psicologia da Educação. In: ZANTEN, Agnès van. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: 2011. p. 675-681.
- DELALANDE, Julie. Infância (Socioantropologia). In: ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 471-476.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.
- FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GÉLIS, Jacques. A Individualização da criança. In: ÁRIES, Philippe; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da vida Privada 3: da Renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.
- GONDRA José.; GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 26, p. 69-84, maio-ago/2004.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini**. Roma: Donzelli Editore, 2002.

JULIA, Dominique. L'infanzia tra abbotismo ed epoca dei Lumi. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. **Storia dell'infanzia**. v. 2. Dal settecento a oggi. Roma: Editori Laterza, 1996. p. 03-99.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid: Akal, 1986.

MAYALL, Berry. Sociologies de l'enfance. In: BROUGÈRE, Gilles; VANDENBROECK, Michel (dir). **Repenser l'éducation des jeunes enfants**. Bruxelles, Belgique: P. I. E. Peter Lang, 2007. p. 77-102.

MAUSS, Mauss. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MONARCA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

QVORTRUP, Jens. Varieties of childhood. In: QVORTRUP, Jen (ed.). **Studies in modern childhood**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2005, p. 1-20.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**.

São Paulo, v. 36, n° 02, p. 631-643, maio-ago/2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n° 01. p. 199-211, jan-abr/2011.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

SGRITTA, Giovanni Battista. Infanzia. In: **Estratto dal volume IV della Enciclopedia delle Scienze Social**. Instituto della Enciclopedia Italiana. Fondata da Giovanni Treccani, 1994. p. 679-690.

SGRITTA, Giovanni Battista; SAPORITI, Angelo. **Childhood as a social phenomenon**. Implication for future social policy. International comparative research project. National research council. Country Report 1989/13. Italy, june/1989.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**. Dossiê (Infância, Educação e Escola). Florianópolis, v. 25, n° 01, p. 41-56, jan-jun/2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 112, p. 07-31, março/2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.





## A CRIANÇA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: LUDICIDADE NOS ESPAÇOS/TEMPOS ESCOLARES

Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli (Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia)

Neste texto, sentimos a necessidade de retratar a expressão mais representativa da criança: a ludicidade. Buscamos compreender a importância do lúdico no desenvolvimento da criança e seu reatamento no processo educativo, em especial no Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a ludicidade passa a ser reconhecida como ação necessária à fruição infantil, e não somente como recurso pedagógico para atividades pedagógicas. Contemplamos também a importância da formação lúdica do professor e ressaltamos alguns espaços escolares como espaços lúdicos por excelência.

O Ciclo de Alfabetização compreende parte da faixa etária da infância, em média crianças de 6 a 8 anos de idade. Estabelecer a relação da criança no Ciclo de Alfabetização e a ludicidade nos espaços/tempos escolares não significa que abordaremos neste texto a relação direta do lúdico com a aprendizagem da leitura e escrita no processo de alfabetização, mas alguns apontamentos desses sujeitos no espaço escolar, enquanto alunos-brincantes.

Para tratar da ludicidade nos espaços/tempos escolares da criança no Ciclo de Alfabetização, buscamos o conceito da palavra “lúdico”. Encontramos sua origem no latim *ludus*, cujo significado é associado a brincadeira, jogo, divertimento.

Para Friedmann (1992), estudiosa desse campo, a atividade lúdica compreende os conceitos de brincadeira, jogo e brinquedo. Segundo ela,

brincadeira refere-se, basicamente, à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (FRIEDMANN, 1992, p.12).

Ao pesquisarmos outros autores, como Huizinga (2007) e Kishimoto (1998), percebemos que existem aproximações e distanciamentos a respeito desses conceitos, mas entendemos que uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer, induz à motivação e à diversão. Para Huizinga (2007, p. 33-34), “[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência diferente da ‘vida cotidiana’”.

“Lúdico”, termo já conceituado, “atividades lúdicas” – jogos e brincadeiras – e “recursos lúdicos” – brinquedos e materiais – são expressões de campos semânticos afins, as quais serão recorrentes neste texto.

Nesse sentido, afirmamos que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras colaboram para uma vida mais significativa e prazerosa para a criança. Por isso, há muito tempo, os estudiosos da Educação defendem as atividades lúdicas como recursos para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas, como aquisição da leitura e da escrita, conceitos matemáticos, dentre outros.

Autores de diferentes matrizes teóricas defendem a ludicidade como base para a aprendizagem. Na pesquisa de Carleto (2003), por exemplo, encontramos menção a diversos estudiosos defensores do lúdico, alguns há mais de dois séculos. Segundo essa autora,

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Claparède, Montessori, Piaget e Vygotsky foram importantes na organização de concepções pedagógicas em que a atividade lúdica é percebida como um processo pelo qual a criança enriquece o senso de responsabilidade, desenvolve a autoexpressão e desenvolve-se física, cognitiva e socialmente (CARLETO, 2003, p. 98).

Considerando essas áreas de desenvolvimento, o lúdico traz benefício físico para o crescimento da criança e para o desenvolvimento das habilidades motoras e de expressão corporal. Em relação ao desenvolvimento cognitivo, o brincar estimula as ações intelectuais, desenvolve habilidades perceptuais, como a atenção e, conseqüentemente, a memória. As contribuições sociais são percebidas quando a criança simboliza uma realidade que ainda não pode alcançar, mesmo considerando a fruição, e aprende a interagir com outras pessoas, compartilhando, relacionando-se. A criança também recorre ao lúdico para representar e significar com outros sentidos situações vividas, não se restringindo apenas à fantasia de um vir a ser, de um desejo ainda não alcançado. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos, e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real. No campo didático também há reconhecimento da importância da ludicidade. De acordo com documentos oficiais,

do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam o interesse pelos conteúdos curriculares (BRASIL, 2012a, p. 07).

Quanto aos conteúdos curriculares, os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) discutidos em 2013 nos lembram de que tratar de brincadeiras e jogos com os materiais do acervo escolar, inclusive os enviados pelo Ministério da Educação (MEC), não significa privilegiar a apropriação exclusiva do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), mas que as atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Arte, dentre outros. O lúdico expresso em materiais é, assim, percebido como um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar.



O tema "Lúdico" também foi abordado no material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2012, e nele encontramos contribuições do tema também no âmbito escolar.





Nesse sentido, o lúdico propicia ações voltadas tanto para a aprendizagem como para a vida da criança propriamente dita, caracterizando-se como elemento inclusivo na dimensão individual e coletiva desse sujeito. Assim, a ludicidade é abordada no material do PNAIC (BRASIL, 2012a) como recurso facilitador para uma Educação Inclusiva. Importante destacarmos que a Educação Inclusiva é tema transversal em todos os Cadernos produzidos por esta formação.

Mediante o exposto, observamos que garantir a todas as crianças o direito ao brincar auxilia o trabalho pedagógico. Sendo assim, existe outro personagem que não pode ficar fora desse contexto: o próprio professor. Para tanto, buscamos compreender também a importância da formação lúdica na formação do professor. Exigir dele práticas lúdicas nos instiga a reconhecer seus saberes.

Consultamos Andrade (2008), que trata da formação lúdica do professor em seus escritos. Ela defende que, quando o professor inicia um trabalho com propostas lúdicas, ele também deve brincar. O lúdico é o espaço de estar com: com as crianças e também com os adultos. Não seria possível pensar as brincadeiras para a criança sem considerá-las como uma oportunidade também para o professor ter tempo e espaço para o lúdico.

A maior parte dos cursos de formação não contempla esse aspecto, pois não considera que a experiência cultural do adulto possa favorecer sua imaginação, ou melhor, o adulto, neste caso professor, foi um brincante na infância e parou de ser na fase adulta, mas traz as experiências que vivenciou. Este mesmo adulto aprendeu a brincar, a jogar, foi fruto da cultura lúdica passada através das gerações, na interação com outros. Deflagrar a experiência lúdica do professor para as crianças permite às mesmas o desenvolvimento dessa cultura e dos seus processos de cognição.

Além dos fatos apresentados, outra justificativa para a inserção do lúdico nos cursos de formação é a importância de ampliar o repertório de brinquedos e brincadeiras na vida do professor. No encontro com o outro no curso de formação, na escola, na rua, na vida, abrem-se possibilidades para a troca de informações e formações. Dessa forma, se o curso de formação oferecido cria um espaço para socialização de brincadeiras, de construção de brinquedos, o professor ampliará seu conhecimento a respeito do tema.

Para Andrade (2008), o brincar não tem poderes mágicos. Por mais importantes que sejam os materiais e os recursos, as crianças aprendem mais por uma proposta instigante de um professor do que por uma brincadeira pouco significativa, ou seja, as crianças se apropriam do mundo menos pelos seus brinquedos e jogos, e mais pelas relações humanas que as cercam.

Ao vivenciar o lúdico, o professor também se beneficiará no âmbito social. Andrade (2008) defende que

a busca por situações favorecedoras de integração entre as crianças, sabendo da sua riqueza para o desenvolvimento humano, deve se estender para as relações docentes, visto que o trabalho docente tem se demonstrado tão individualizado. (ANDRADE, 2008, p. 62)

Nessa perspectiva, pretendemos sensibilizar os educadores em sua práxis pedagógica, recorrendo também a Freire (1996), em seu texto clássico do livro *Pedagogia da autonomia*, o qual nos lembra que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. Freire (op.cit.) preconizava o que Andrade (2008) afirma a seguir, a respeito de sermos brincantes para propormos brincadeiras:

As transformações mais interessantes e significativas que observamos nas práticas lúdicas junto aos alunos decorrem de uma formação que favorece a emersão da ludicidade/humanidade do professor e possibilita que ele a incorpore e a esparrame para além de brinquedos e brincadeiras. Viver a interação ser/fazer é essencial para todos nós, artesãos do educar. Quando não oferecemos ao professor a oportunidade da experiência lúdica, negamo-lhe toda a riqueza que pretendemos que ele ofereça aos seus alunos. Há muito tempo estamos defendendo a autonomia das crianças. Mas, quantas vezes, esta mesma autonomia falta ao professor? Será que estamos vivendo, com o lúdico, igual contradição? (ANDRADE, 2008, p. 58).

Ainda para Andrade (2008), o acervo de brinquedos e jogos é importante por tudo o que pode oferecer, mas quando ele ganha exagerada importância em si mesmo, instala-se uma preocupação também exagerada de cuidados, que inviabiliza seu uso. Não se constrói um espaço lúdico apenas com uma sala de jogos e brinquedos, a qual não existe sem adultos e crianças envolvidos em uma proposta. São os sujeitos envolvidos que ressignificam esse espaço.

Para além da ausência da formação lúdica do professorado, outra crítica que salientamos é relativa à práxis docente voltada apenas à didatização da ludicidade. Muitos materiais didáticos e de formação docente veem o lúdico como recurso pedagógico, e não se comenta quanto ao “brincar” ser ato de descoberta, de investigação, de criação. Em vários momentos a didatização descaracteriza a atividade lúdica, pois as crianças a evitam ou desistem dela, quando é enfadonha. Ademais, quando é difícil demais, gera ansiedade.

No sentido da didatização do lúdico, Debortoli (2005) relata em sua pesquisa que o discurso do brincar tem feito surgir, especialmente na Educação Infantil, um ideário pedagógico que faz da brincadeira um de seus conteúdos, ou de seus meios ou, muitas vezes, uma finalidade. Por outro lado, o pesquisador, ao observar e analisar as mediações de professoras, percebeu a dificuldade delas em promover mediações sistemáticas, com princípios claros e intencionais, o que reforça a ideia de aprendizagem natural e espontânea.

Assim, compreendemos o lúdico também como espaço de aprendizagem, embora não haja necessidade de objetivos pedagógicos específicos no ato de brincar, jogar, dentre outros, a todo o momento.

Após discorrermos sobre o lúdico e a formação lúdica do professor, optamos por aprofundar o tema “brincar” em uma seção específica, na tentativa de fornecer contribuições mais aprofundadas sobre o assunto.





## O brincar

O brincar é uma ação eminentemente lúdica, porque faz parte da atividade lúdica. A brincadeira pode e deve fazer parte de toda nossa vida, mas historicamente tem sido reservada, em nossa sociedade, para a infância.

Para Corsino (2008), a noção de infância não é uma categoria natural, mas sim histórica e cultural. A diferenciação entre crianças e adultos vai depender do contexto e das condições sócio-históricas e culturais em que vivem. Afirma a autora que,

numa perspectiva histórica sobre a infância na Europa, os estudos de Philippe Ariès (1986), no seu livro *História Social da Criança e da Família*, revelaram que a ideia de infância, no sentido de diferenciação do adulto, é uma construção da modernidade, começando a surgir nos finais do século XVII, nas camadas superiores da sociedade, e se sedimentando no século XVIII (CORSINO, 2008, p. 14).

A infância atual é, portanto, fruto da modernidade, com suas mudanças e considerações culturais. Por conseguinte, os modos de brincar também. Nesse sentido, ao consultarmos o texto de Borba (2006), encontramos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, além da constatação de que as crianças reproduzem e recriam, encarnam possibilidades de mudanças e de renovação da experiência humana. Elas incorporam as experiências sociais e culturais do brincar por meio das relações que estabelecem com os outros, sobretudo com seus pares.

No Ocidente, a brincadeira vai sendo deixada de lado, por ser considerada oposição ao trabalho, à produtividade, ao lucro. No modo de produção capitalista, o elemento de maior peso é o lucro. Percebemos que em algumas instituições, o brincar é, muitas vezes, desvalorizado em relação a outras atividades consideradas mais produtivas, como a escrita em cadernos. A brincadeira acaba ocupando o tempo da espera, do intervalo. No entanto, valorizar a brincadeira não é apenas permiti-la, mas também promovê-la.

As teorias que abordam esse tema não conseguiram convencer todos os professores de que as práticas das brincadeiras são espaços de aprendizagens e que o plano informal das brincadeiras colabora com o plano formal da aprendizagem. Na opinião de Porto (2008),

alguns adultos cantam, falam de sua própria infância, observam as crianças brincando, leem, contam histórias e ensinam brincadeiras. Outros pensam que as crianças não entendem nada e que só é preciso cuidar para que não fiquem doentes, não passem fome, frio ou sede. Quando estão brincando, preocupam-se apenas em evitar que se machuquem ou briguem entre si. (PORTO, 2008, p. 4)

Para os estudos da Psicologia, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.

<sup>1</sup> Entende-se por “didatização” a adoção de práticas pedagógicas que visam transformar um conhecimento científico em conhecimento escolar.

A brincadeira, para Vigotsky (1998), cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado. A brincadeira é uma prática cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação cria e transforma significados sobre o mundo. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. Por meio da brincadeira as crianças planejam, negociam, discutem para brincar. Assim, brincar é uma ação/atuação exercida em um tempo e espaço sociais.

A brincadeira requer específica comunicação. É um trabalho nobre no campo das linguagens: discurso organizado com lógicas e características próprias. Ela também tem uma função humanizadora, pois promove liberdade, espontaneidade e sociabilidade. Os professores devem observar as crianças brincando e brincar com elas, como afirmamos na seção anterior. O lúdico não deve resumir-se às propostas pedagógicas de pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos. Para que uma proposta pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das/dos crianças/adolescentes.

Borba (2006) levanta uma questão que transita no ambiente docente: Brincar é importante, mas como planejar essa atividade? A autora se propõe a responder com algumas sugestões:

- organizando rotinas;
- criando espaços de jogos e brincadeiras e compartilhando-os;
- colocando-se à disposição das crianças;
- observando as crianças nas brincadeiras para melhor conhecê-las;
- percebendo as alianças, amizades;
- estabelecendo pontes e centrando a ação pedagógica no diálogo.

Quando observamos o modo como as diferentes crianças brincam, é possível perceber que os usos que fazem dos brinquedos e a forma de organizá-los estão relacionados com seus contextos de vida e expressam visões de mundo particulares.

Nesse sentido, Moyles et. al. (2006) aponta que as definições do brincar são muitas e variadas, mas a maioria inclui a ideia do brincar como uma experiência prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada. Para essa autora, existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar, e nenhuma definição abrangerá todas as ideias, percepções, experiências e expectativas que cada um de nós tem em relação à palavra, pois muitas pessoas têm extrema dificuldade em reconhecer seu impacto total.

Ao brincar, a criança vai construindo, compreendendo e utilizando os sistemas simbólicos, bem como a capacidade de perceber, criar, manter e desenvolver laços





de afeto e confiança no outro. É um momento no qual a criança se comunica com o mundo, se expressa.

Segundo as estudiosas norte-americanas Smilansky e Shefatya (1990), é relevante ressaltar a importância do jogo simbólico para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e linguísticas das crianças pequenas, priorizando, em especial, o aumento da quantidade e da complexidade do brincar de faz-de-conta para essas crianças, principalmente para aquelas que vêm de ambientes desfavorecidos, as quais raramente brincam dessa maneira em seus primeiros anos.

Dessa forma, entende-se que o brincar não pode ser visto como uma atividade complementar, supérflua ou até mesmo dispensável, pois ele faz parte do processo de desenvolvimento infantil, cognitivo e afetivo-emocional, e é considerado como um instrumento de aprendizado e de compreensão do mundo. Brincando, a criança aprende a viver, pois a brincadeira e a imitação caminham juntas nesse processo. Através da brincadeira de faz-de-conta, a criança assimila comportamentos que poderão ser necessários na sua vida adulta.

## A ludicidade nos espaços/tempos escolares

Os espaços/tempos escolares são propícios aos prazeres e descontentamentos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Elegemos a sala de aula, o pátio e a brinquedoteca das instituições escolares como possíveis espaços/tempos lúdicos, por levar em conta o significado destes para as crianças.

Quando consideramos que é no Ciclo da Alfabetização que se consolida e se aprofunda o trabalho com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a leitura e a produção de textos, de modo integrado às aprendizagens relativas aos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2012b), a sala de aula se torna o lugar de excelência para essas ações, mesmo considerando todos os espaços escolares como educativos.

Contudo,

a preocupação com os conteúdos e com as metodologias pode levar ao esquecimento de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolvam intelectualmente (BRASIL, 2012b, p. 06).

Dessa forma, é importante promover atividades estimulantes e desafiadoras, com o que se pretende ensinar. Assim, na tentativa de amenizar o problema, as atuais perspectivas de ensino-aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento passaram a utilizar as atividades lúdicas, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, como recursos pedagógicos da relação ensino-aprendizagem.

<sup>2</sup> Introduzir, aprofundar e consolidar são ações que os direitos de aprendizagem trazem nos Cadernos de Formação do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A maioria das escolas de Ensino Fundamental no Brasil, sejam da rede municipal, estadual ou federal de ensino, dispõe de um rico acervo de materiais pedagógicos, jogos e livros, principalmente as escolas inseridas no PDE-Escola, as quais receberam e recebem a maioria desses acervos por meio de políticas públicas. Além da formação de professores, outro importante eixo do PNAIC é o estímulo ao uso desses materiais, que, por vezes, ficavam trancados em salas nas escolas, sem acesso pelos professores, e muito menos pelas crianças.

Na sala de aula, o trabalho com atividades lúdicas está cada vez mais frequente nas instituições escolares, o qual é associado também ao conteúdo. Os docentes elaboram jogos, histórias para apresentar ou complementar o currículo de maneira significativa para os alunos. Os jogos, em especial, criam condições fundamentais para o desenvolvimento do aluno, além de promoverem a participação coletiva e individual em ações que possam melhorar o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Portanto, por meio de nossas experiências docentes e parte da literatura sobre o tema (BRASIL, 2012c) percebemos que as atividades lúdicas nas salas de aulas são utilizadas como recursos pedagógicos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

O segundo espaço/tempo percebido como lúdico é a brinquedoteca. Precisariamos de mais tempo para nos debruçar sobre as funções e atuações da brinquedoteca, seus personagens e recursos, o que daria um estudo à parte, a exemplo dos trabalhos de Brougere e Roucous (2003), Silva e Resende (2010), dentre outros.

Pesquisadores franceses chamam a atenção para o fato de que a atuação nas brinquedotecas é sutil e muitas vezes pouco visível, o que contribui para certa insegurança quanto à sua importância. Notamos que, quando uma instituição tem uma proposta pedagógica para a brinquedoteca, esta lhe dá identidade. Segundo Brougere e Roucous (2003),

uma brinquedoteca é colocada em funcionamento por um profissional em função de um conceito geral que prescreve alguns aspectos de identidade e atendimento, mas também em função das concepções pessoais sobre, por exemplo, o que é brincadeira, criança e educação (BROUGERE e ROUCOUS, 2003, p. 52).

As autoras acima reforçam o aspecto da identidade, mas também realçam as concepções pessoais que os professores têm sobre o lúdico. As atuações dos profissionais de brinquedoteca são revelados também nas seguintes considerações:

<sup>3</sup> PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola, é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo. Seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo Programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo seu planejamento, ou de parte dele. Fonte: <http://pdeescola.mec.gov.br>. Acesso em 02/09/2014.



- 1) A atuação não se define apenas pela ação de favorecer a brincadeira com os brinquedos, mas por uma representação particular do lúdico que sustenta todas as práticas e que remete à gratuidade e à liberdade próprias do ato de brincar;
- 2) As pessoas que trabalham nesses locais devem ser capazes de aconselhar, apresentar, explicar e mediar a participação nos jogos e brincadeiras;
- 3) A atuação se caracteriza e se particulariza também por uma presença e por uma forma de se relacionar dinâmica e aberta, que tem como objetivo o desenvolvimento da atividade lúdica e, mais amplamente, o acolhimento da autonomia e da liberdade num contexto organizado e seguro (PORTO, 2008, p. 6).

O trabalho realizado na brinquedoteca é tão significativo que as crianças a elegem como um dos melhores espaços/tempos da escola. Isso pode ser comprovado a partir do seguinte relato:

“As crianças amam ir para a brinquedoteca. Quando não têm essa aula, por algum motivo, algumas crianças até choram. Lá, elas se sentem livres para serem o que quiserem.

(Professora Elenice Aparecida de Sousa Costa, da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia)

Mediante o exposto, é no espaço/tempo da brinquedoteca, das escolas que o possuem, como afirmaram Silva e Resende (2010, p. 75), que “reconhecemos a validade do tempo e do espaço para brincar na vida das crianças, considerando-as como produtoras e fruidoras de cultura”. Validamos a afirmação das autoras de que a brinquedoteca pode ser um espaço de produção e fruição de cultura, não sendo apenas mais um recurso pedagógico.

Por último, citamos o pátio como o espaço/tempo lúdico da escola, também visto na mesma perspectiva da brinquedoteca – espaço no qual as crianças usuárias são produtoras e fruidoras de cultura. A diferença é que na maioria dos pátios das instituições não existe um trabalho de mediação docente, como na sala de aula e na brinquedoteca. Assim, o pátio, principalmente na hora do intervalo/recreio, é dedicado a brincadeiras livres pelas crianças.

Segundo Souza (2005, p.19), “o pátio corresponde ao espaço físico determinado para atividades e caracterizado pelos objetos, materiais, mobiliários e decorações disponíveis.”

Ao pesquisar sobre esse assunto, encontramos na literatura referências ao pátio da escola como um elemento de socialização (EMELL, 1996), com abordagem

sociológica (GRIGOROWITSCHS, 2007) e psicológica (SOUZA, 2005), mas nenhuma referência com abordagem pedagógica.

Ao observarmos as crianças brincando no pátio, podemos descrever as cenas como um momento no qual elas encontram e são encontradas pelos colegas da mesma turma e de outras turmas, formando um grande público infantil. São crianças dispostas às atividades lúdicas criadas por elas mesmas e/ou são (re)produtoras de brinquedos, brincadeiras e jogos transmitidos historicamente, evidenciando aspectos culturais. A observação, o olhar sensível do professor para esses momentos lúdicos também o auxiliam muito em sua ação pedagógica.

Esses três espaços/tempos escolares se constituem como verdadeiros pilares lúdicos de nossas ações no interior das escolas.

## Considerações finais

O que o material do PNAIC defende “é que a escola seja inclusiva e centrada no prazer de aprender” (BRASIL, 2012a, p. 11). Nesse sentido, os jogos e as brincadeiras são vistos como oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente construído. Assim, a ludicidade e a aprendizagem são vistas como ações complementares, nas quais o lúdico se faz como recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar.

Os cursos de formação e as literaturas acadêmicas têm estimulado a utilização de jogos, brincadeiras e materiais didáticos como recursos pedagógicos para o ensino-aprendizagem mais significativo, mas não devemos nos esquecer de que esses elementos – a brincadeira, o brinquedo, o jogo, os materiais pedagógicos, os livros de literatura – carregam um saber em potencial que necessita muitas vezes da mediação do professor.

Portanto, o docente desempenha papel fundamental mediando as situações que envolvem os elementos citados para a sistematização dos conhecimentos. A forma como trabalhará é que denotará a ampliação da linguagem, de seus conhecimentos docentes e o desenvolvimento cognitivo sociorrelacional da criança. É nesse processo que ocorre a aprendizagem, que se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento (KISHIMOTO, 2008).

Como se pode observar, construímos, ao longo do texto, três categorias conclusivas, uma para cada espaço citado na escola: atividades lúdicas na sala de aula como recurso pedagógico; atividades lúdicas na brinquedoteca; e atividades lúdicas livres no pátio, como fruição de cultura .

Sem deixar de lado a importância do lúdico na práxis pedagógica, este texto se propõe a contribuir para a reflexão da relevância do lúdico por ele mesmo, tempo da vivência da infância, da fruição. A escola se torna também um espaço para essas experiências extracurriculares.

<sup>4</sup> A expressão “fruição de cultura” é empregada em referência a uma ação que leva ao desenvolvimento cognitivo-afetivo e social.





## Referências

- ANDRADE, Cyrce. A formação lúdica do professor. In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 07, p. 57-64, maio/2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Estação Gráfica, 2006, 33 - 45.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ludicidade na Sala de Aula. Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vamos Brincar de Construir as Nossas e Outras Histórias. Ano 02. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vamos Brincar de Reinventar Histórias. Ano 03. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012c.
- BROUGERE, Gilles; ROUCOUS, Nathalie (Orgs.). **Le metier de ludothécaire: rapport d'une recherche realisee par etudiants du DEES en sciences du jeu**. Universite Paris 13, sous la direction de Brougere e Roucou, em partenariat avec l'Association des Ludothèques Françaises, septembre, 2003.
- CARLETO, Eliana Aparecida. O lúdico como estratégia de aprendizagem. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, v. 4, n.º 4, p. 97-104, 2003.
- CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII, Boletim 07, p. 12 - 24, maio/2008.
- DEBORTOLI, José Alfredo. Educação Infantil e conhecimento escolar. In: CARVALHO, A. *et al.* (Orgs.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005. p. 157 - 181.
- EMMEL, Maria Luísa. O pátio da escola: espaço de socialização. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, n.º 10-11, 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863-X1996000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863-X1996000100004&script=sci_arttext)>. Acesso em agosto de 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.
- GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, processo de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOYLES. Janet. *et al.* **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PORTO, Cristina Laclette. Proposta Pedagógica. In: **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVIII, boletim 07, p. 33 - 47, maio/2008.
- SILVA, Eliana Freitas Coelho; RESENDE, Keila de Fátima. Brinquedoteca: Um espaço do fazer-conta infantil. **Revista Olhares e Trilhas**. Uberlândia, Ano XI, n.11, p. 65-76, 2010.
- SMILANSKY, Sara. **The effects of sociodramatic ploy on disadvantaged preschool children**. New York: Wiiey, 1968.
- SMILANSKY, Sara; SHEFATYA, Leah. **Facilitating Play: a medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic development in young children**. Silver Spring, MD: Psycho-social & Educational Publications, 1990.
- SOUZA, Hellen Marques Barbosa de. **O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias**. 72 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociologia e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br>. Acesso em 02/09/2014>. Acesso em setembro de 2014.

## A CRIANÇA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Alexsandro da Silva (Professor da Universidade Federal de Pernambuco/Campus do Agreste)  
Solange Alves de Oliveira-Mendes (Professora da Universidade de Brasília)

Este texto propõe-se a discutir, a partir de uma visão não dicotômica, as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio de uma reflexão crítica sobre a transição de uma etapa para outra e a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Consideram-se, nessa discussão, principalmente, os espaços e tempos da ludicidade e das práticas de leitura e escrita na educação da infância, assumindo os princípios da *continuidade e ampliação*.

### As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões

É inegável que, desde a década de 1980, documentos oficiais legitimaram o direito à educação na infância. A Constituição de 1988, por exemplo, instituiu o direito à educação às crianças de zero a seis anos e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas. Essa prerrogativa foi reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Antes dessas iniciativas legais, predominavam, no âmbito do atendimento às crianças menores de seis anos, como atesta Kramer (2006), políticas educacionais assistencialistas, pautadas em uma perspectiva compensatória, que atribuía o fracasso escolar à carência cultural e a deficiências cognitivas e linguísticas.

Nesse cenário de desafios e mudanças nas políticas educacionais, incluiu-se recentemente, com amplo espaço de reflexão, o debate sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão nele das crianças de seis anos – até então integrantes da Educação Infantil. Instituída pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, tal ampliação gerou discussões polêmicas e reações diferentes entre aqueles que, de algum modo, interessam-se por esse debate.

Sobre a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, Brandão (2009) tece algumas reflexões que valem a pena ser realçadas. A autora pontua, inicialmente, que há ganhos, por parte das famílias de baixa renda, no que se refere à ampliação do tempo na escola, visto que outras crianças, oriundas de camadas sociais privilegiadas, já se encontram na instituição escolar bem antes dos seis anos. Entretanto, alerta que o ingresso na escola, por si só, não assegura às crianças acesso a um contexto de ensino que promova aprendizagens significativas, o que supõe uma escola preparada em termos físicos, materiais e com profissionais competentes.





Ainda segundo a autora supracitada, um dos argumentos contrários à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental está pautado em uma visão da escola marcada por uma “disciplina rígida, pela falta de criatividade, de espontaneidade, lugar que forma alunos passivos por meio de práticas repetitivas” (BRANDÃO, 2009). A autora atesta ser essa uma visão ingênua, já que parte do pressuposto de que toda criança inserida no contexto da Educação Infantil vivenciaria, plenamente, a sua infância, o que não é verdade, pois há contextos em que predominam práticas e materiais inadequados a essa etapa e, em alguns casos, até mesmo ao Ensino Fundamental, ou seja, é comum a “solicitação de livros didáticos de várias disciplinas, cadernos de caligrafia para crianças de 4 anos, proposta de provas da unidade” (BRANDÃO, 2009).

Ante esse debate, reconhecemos que a legislação relativa à inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental compromete os poderes públicos com o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória, o que está se estendendo, mais recentemente, também às crianças de 4 e 5 anos, com a Lei nº 12.796/2013. No entanto, é preciso não apenas ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mas, também, garantir que elas tenham, de fato, o direito de aprender em um ambiente no qual as suas necessidades e interesses sejam respeitados.

Para além dessa polêmica, parece não haver dúvida, conforme observa Kramer (2006), de que, para assegurar as várias dimensões que integram a criança, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, há que se considerar, por parte de quem ensina, o respeito às singularidades dos meninos e meninas nessas etapas. Segundo essa autora, não deveria haver fragmentação entre essas etapas da Educação Básica, pois elas conjugam “conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2006, p. 14).

A respeito da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, podemos levantar algumas questões desafiadoras, as quais têm sido feitas por todos aqueles envolvidos com essa discussão: a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental desencadearia uma escolarização precoce? Seria esse processo necessariamente danoso à infância? Existe incompatibilidade entre “ser criança” e “ser aluno”? É possível alfabetizar letrando em um contexto lúdico, que respeite as singularidades da criança nessa etapa?

Recorreremos ao depoimento da professora Nyanne Nayara Torres da Silva, que, em 2014, atuava em uma turma de 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Municipal Orestes de Freitas, uma escola situada no campo, no município de Brejo da Madre de Deus, no interior do Estado de Pernambuco. Nesse depoimento, a docente revelou que propôs um grande volume de atividades de escrita às crianças, sobretudo porque percebeu que elas, mesmo estando no final do Ciclo de Alfabetização, não conseguiam, em sua maioria, ler e escrever autonomamente. Entretanto, ao longo do trabalho, as próprias crianças sinalizaram para a docente a necessidade de outros encaminhamentos. Eis o que a professora apontou:



No capítulo 2 deste Caderno, são apresentadas reflexões sobre a ludicidade.



Nos Cadernos dos anos 1, 2 e 3, na unidade 4, o tema ludicidade na sala de aula é abordado.

“

Por meio das constantes reclamações e “chiados”, pude perceber o quanto estavam sendo enfadonhas e cansativas as atividades de apropriação da escrita a que eles estavam sendo expostos. Por meio dessas reações, eles me diziam: “Ei, professora, ainda somos crianças!” Ou seja, o amontoado de tarefas sobrecarregava-os e eu lançava sobre eles apenas um olhar de aluno, esquecendo, assim, de que eles eram crianças. Isso me levou a buscar outras formas de ensinar a escrita alfabética para essa turma. Foi a partir de então que os jogos, as brincadeiras e a roda de história ganharam espaço na minha prática docente, pois percebi o entusiasmo e envolvimento das crianças quando essas atividades eram realizadas em sala de aula.



Arquivo pessoal/Nayanne Torres

”

O depoimento da professora Nayanne demonstra não apenas que é possível alfabetizar em um contexto lúdico, que respeite as necessidades da criança aos seis, sete ou oito anos, mas também, e principalmente, que é necessário atentarmos para o que nos dizem as crianças e utilizarmos essa escuta para reorganizar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, com o intuito de que as crianças, de fato, apropriem-se dos conhecimentos sistematizados na escola, tal como expressou a professora em seu depoimento.

Considerando que os eixos de alfabetização e letramento ganham espaço na discussão sobre a ampliação do Ensino Fundamental, interessa-nos, nesse momento, recuperar a seguinte questão: é possível alfabetizar letrando as crianças em um





contexto lúdico, respeitando as necessidades e interesses da infância? Em nossa opinião, a resposta é, sem dúvida, sim. Como isso poderia ocorrer? Concordando com Silva (2005), acreditamos que esse processo dar-se-ia por meio da articulação da aprendizagem da leitura e da escrita a momentos de brincadeiras e de exploração de outras linguagens. Desse modo, a ludicidade seria contemplada em todos os momentos do trabalho pedagógico, de modo a respeitar e considerar as necessidades e interesses próprios da infância.

Reportando-nos, novamente, ao depoimento da professora Nayanne, ressaltamos que, após perceber a insatisfação de seus alunos quanto à natureza e ao volume das atividades por ela propostas, a docente passou a adotar, sistematicamente, a articulação entre a dimensão lúdica e o processo de alfabetização. Observemos o que ela apontou a esse respeito:

No Caderno 5, a discussão sobre oralidade, leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização é abordada.

No capítulo 4 deste Caderno, são abordadas reflexões sobre o lugar da cultura escrita na educação da infância.

“

A atenção dos alunos quando se desenvolvia a brincadeira da “forca”, do “dominó de palavras”, evidenciou que esse era um caminho interessante e propício para a aprendizagem de questões relativas à contagem de letras, comparação e composição de palavras, ordenamento de sílabas, sem que isso tivesse que ser explorado por meio de atividades mecânicas. Nessa direção, assumi o desafio de ensinar as propriedades e convenções do sistema de escrita alfabética por meio de atividades que não sejam enfadonhas, nem repetitivas. Em outras palavras, um ensino que perceba o aluno enquanto criança.



Arquivo pessoal/Nayanne Torres

”

Embora existam posições contrárias, defendemos que é possível e mesmo necessário o trabalho com a linguagem escrita e sua notação desde a Educação Infantil (cf. BRANDÃO; ROSA, 2010). Negar, em qualquer etapa da educação institucionalizada, o contato com a linguagem escrita e sua notação é contrariar a própria realidade social em que a criança está inserida, visto que, desde cedo, ela convive com vários materiais impressos de circulação social e participa de distintas práticas e eventos de letramento. Como observa Baptista (2010, p. 3), “o desejo de compreender o sistema de escrita e dele se apropriar é fruto da interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar instituições de Educação Infantil”. É oportuno salientar que o contato com a linguagem escrita e sua notação, desde cedo, amplia as possibilidades de a criança se apropriar de diversas formas de inserção e atuação na cultura letrada.



Jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC às escolas.

Nessa perspectiva, entendemos que as crianças têm direito a ter acesso a diferentes linguagens, inclusive à linguagem escrita e sua notação, desde a Educação Infantil, convivendo, de maneira lúdica, com a leitura e a escrita, por meio, por exemplo, de brincadeiras de ler e escrever e de jogos com palavras. Ao assumir essa perspectiva, não estamos, no entanto, abrindo mão do necessário e fundamental espaço da brincadeira, das interações e do contato com múltiplas linguagens na Educação Infantil – o que, inclusive, é ressaltado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa (BRASIL, 2010) –, nem defendendo uma alfabetização precoce nessa etapa de ensino, na qual a criança seria “obrigada” a aprender a ler e escrever antes do seis anos, por meio de exercícios enfadonhos de cópia de letras, sílabas ou palavras e outros semelhantes. Aliás, essas são práticas que consideramos inadequadas também no Ciclo de Alfabetização, com crianças a partir dos 6 anos. Como observa Soares (2011),



No Caderno 4, são apresentadas reflexões sobre os recursos didáticos na alfabetização.

não é função da Educação Infantil alfabetizar a criança, se entendermos por alfabetizar levar a criança a terminar essa etapa já sabendo ler e escrever com alguma segurança. Não é isso (embora isso possa acontecer, e tem efetivamente acontecido muitas vezes). [...] Na Educação Infantil, a criança deve pelo menos descobrir o princípio alfabético: descobrir que, quando escrevemos, registramos o som das palavras, e não a coisa sobre a qual estamos falando. Esse é o grande salto que a Educação Infantil tem de ajudar a criança a dar.



No capítulo 1 deste Caderno, as concepções de criança, infância e escola são problematizadas.

Conforme pontuamos no início dessa discussão, há vários desafios presentes no contexto do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão nele das crianças de seis anos. Entretanto, acreditamos que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental pode suscitar mudanças significativas nas formas de pensar e conceber a criança, o ensino e a escola. Basta ver os debates atuais envolvendo pesquisadores, especialistas, professores, entre outros profissionais, que se têm comprometido com a ressignificação das práticas desenvolvidas nas instituições de ensino, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental. Reafirmar o papel da escola nesse desafio é primordial, visto que essa instituição precisa ser um espaço de formação integral de sujeitos.



Outra discussão relacionada a essa e que também tem gerado vários debates refere-se à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, materializada, no contexto atual, quando as crianças se encontram entre 5 e 6 anos de idade. É desse debate que nos ocuparemos a seguir.

## A transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Em um ano escolar, as crianças podem brincar livremente e expressar-se em diferentes linguagens, vivenciando a sua infância de maneira mais plena. No ano seguinte, essas mesmas crianças só podem brincar, salvo poucas exceções, na hora do recreio, e a exploração de múltiplas linguagens, em sala de aula, diminui consideravelmente. O mobiliário e a organização das crianças na classe também mudam: mesas coletivas com cadeiras individuais (adequadas ao tamanho das crianças), nas quais os meninos e as meninas são organizados em pequenos grupos, são substituídas por carteiras individuais (tamanho grande), organizadas, geralmente, em fileiras, voltadas para o(a) professor(a) e o quadro-negro. Durante a aula, a criança deve ficar sentada, em sua carteira, em silêncio, realizando, individualmente, suas atividades.

O cenário apresentado acima, embora caricatural, expressa o que, muitas vezes, tem acontecido na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como se não houvesse continuidade entre essas duas etapas da Educação Básica. No cerne dessa ruptura, encontram-se as dicotomias criança/aluno, escola/infância, brincar/estudar, como se constituíssem polos diametralmente opostos, que se excluíam mutuamente. Ao discutirmos esse tema, propomos, ao contrário, os princípios da *continuidade* e da *ampliação* na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, respeitando as necessidades e interesses da criança e os objetivos e características próprias de cada uma dessas duas etapas.

Estudos como os de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) e Souza (2012), que analisaram a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, evidenciaram que a entrada no Ensino Fundamental representou, para as crianças acompanhadas durante a pesquisa, uma diminuição do tempo para a brincadeira e um aumento da quantidade de atividades escolares escritas, principalmente com uso de lápis e papel. O extrato de entrevista realizada com uma criança, apresentado a seguir, extraído do estudo de Souza (2012, p. 153), ilustra bem esses dados:

<sup>5</sup> P – Pesquisadora; C – Criança.

P : E você está gostando da escola esse ano?

C: Ainda tô gostando, mas tem muita coisa, muito mais tarefa.

P: E o que você está mais gostando aqui na escola, esse ano?

C: De brincar.

P: E o que é que você não está gostando?

C: Não tô gostando de fazer tarefa.

P: Por quê?

C: É muito chato ter que fazer essas coisas, é muito chato!

P: Mas a escola era mais legal ano passado ou esse ano?

C: Ano passado.

P: Por quê?

C: Porque tinha a hora do recreio bem rápido e dava rapidinho a hora da saída. Aqui demora.

(CRIANÇA DA SALA A2)

Na pesquisa de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), que foi desenvolvida em Belo Horizonte (MG), as autoras constataram, também, por meio de registros em diário de campo, gravações em vídeo das salas de aula e gravações em áudio de entrevistas (com professoras, crianças e suas famílias), uma redução significativa de artefatos materiais (como jogos, livros de literatura e brinquedos) na sala de aula do Ensino Fundamental, além do uso individual de materiais, em oposição ao uso coletivo que ocorria na turma de Educação Infantil. Já Souza (2012), em cujo estudo – realizado na cidade de Recife (PE) – utilizou, como procedimentos metodológicos, a observação em sala de aula e a entrevista semiestruturada com professoras e crianças, evidenciou que as atividades referentes à escrita eram consideradas mais difíceis pelas crianças no Ensino Fundamental, e que as professoras liam menos livros de história para elas.

Podemos ilustrar mais detalhadamente esses aspectos a partir de alguns dados da pesquisa de Souza (2012), gerados a partir de entrevistas com crianças que frequentavam o último ano da Educação Infantil e, posteriormente, o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse estudo, a pesquisadora evidenciou que o momento da brincadeira era o mais apreciado pelas crianças, em ambas as etapas da Educação Básica. No entanto, conforme mencionamos anteriormente, ao ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças relataram um aumento da quantidade de atividades



Livros literários e obras complementares distribuídos pelo MEC às escolas.



escritas, especialmente com lápis e papel, e uma diminuição do tempo destinado à brincadeira. É isso o que evidenciam os extratos de entrevista com duas crianças apresentados a seguir e extraídos do estudo supracitado (p. 146):

P: E como é que começa o seu dia na escola? Quando você chega aqui, o que é que você faz?

C: Fico esperando os meus amigos chegar.

P: E depois disso, você faz o quê? Quando entra na sala, o que é que tia (...) faz?

C: A gente reza e depois corrige a tarefa de casa.

P: E depois da tarefa de casa, tem o quê?

C: Mais tarefa!

P: Mais tarefa? E não tem outras coisas? Recreio, lanche...? E depois do recreio tem mais o quê?

C: A gente vai para sala e vê se tem alguma tarefa pra fazer. Só.

(CRIANÇA DA SALA A2)

P: Quando você chega aqui na escola, como é a aula? O que tia (...) faz?

C: Como é a aula?

P: Sim, quando entra na salinha.

C: Faz o círculo e escuta a oração.

P: E depois da oração?

C: A tia ensina.

P: E faz mais o quê?

C: Faz a tarefa no caderno.

P: E depois tem mais alguma coisa?

C: O lanche, e depois tem outras tarefas e vai embora.

(CRIANÇA DA SALA A2)

Ao analisar o que as crianças disseram sobre as atividades de leitura na escola, Souza (2012) percebeu que a escuta de histórias lidas pela professora constituía uma experiência marcante e prazerosa para as crianças na Educação Infantil. No entanto, conforme elas declararam, essa prática tornou-se muito escassa ou ausente no primeiro ano do Ensino Fundamental, apesar de elas continuarem apreciando esse momento, conforme podemos observar no extrato de entrevista a seguir, extraído do mesmo estudo (SOUZA, 2012, p. 149):

P: E ela lê na sala de aula?... Ela lê algum livro de história?

C: Não.

P: Não?! E você gosta quando ela lê?

C: Gosto.

P: E ela lê o quê?

C: Ela não lê.

P: Mas você queria que ela lesse?

C: Queria.

P: Por que você queria que ela lesse?

C: Pra eu aprender e porque eu gosto de escutar as histórias.

P: E ela não lê nada?!

C: Não.

P: Nadinha, nadinha... Nenhum livrinho de história?

C: Nem livrinho de história.

P: E você gosta de ler?

C: Gosto.

P: O que você mais gosta de ler?

C: Gosto de ler jornal, ler historinha, eu gosto de aprender.

P: E você queria que tia (...) lesse o quê?

C: História e só.

P: Só livrinho de história. Por que você queria que ela lesse?

C: Porque ela não leu ainda, só leu uma vez. Tia (...) lê muito pouco!

(CRIANÇA DA SALA B2)

Os extratos apresentados atestam a descontinuidade que frequentemente tem ocorrido na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O paradoxo da dicotomia entre essas duas etapas da Educação Básica fica muito evidente quando consideramos o já tratado tema da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão da criança de seis anos nele. Nessa direção, algumas questões impõem-se: as crianças de seis anos eram tratadas de uma forma antes da Lei nº 11.274/2006 – que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos – e depois passaram a ser tratadas de outra? Por quê? A criança deixou de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental?



Ao levantamos essas questões, não estamos querendo dizer, conforme já sinalizamos anteriormente, que a Educação Infantil constituiu um tempo e espaço no qual a infância é, necessariamente, respeitada e que, com a entrada no Ensino Fundamental, aconteceria o oposto disso. Não se trata, assim, de atribuir à Educação Infantil um sentido necessariamente “positivo” e ao Ensino Fundamental um sentido inevitavelmente “negativo”.

Ao analisar as relações entre Educação Infantil e ensino obrigatório (entendido, no contexto brasileiro, até o presente momento, como a etapa que se inicia no Ensino Fundamental), o pesquisador britânico Peter Moss (2011) propõe quatro possibilidades de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: preparação para a escola; distanciamento; preparação da escola para as crianças; possível convergência. Ressalta, no entanto, que essa tipologia não é exaustiva e que outras relações podem ser possíveis, embora alguns desses tipos ideais aproximem-se, de fato, da realidade de alguns países.

Na primeira relação descrita pelo autor, que parece ser muito presente no contexto brasileiro, a Educação Infantil é vista apenas como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, subordinando-se, portanto, a ele. Nessa primeira relação, “[...] a escola obrigatória é clara e inquestionavelmente o parceiro dominante e a tarefa da Educação Infantil é definida como a de garantir que a criança fique pronta para os requisitos do sistema escolar.” (MOSS, 2001, p. 148). Consideramos que essa relação apontada por Moss pode assumir um tom mais radical, que é não o de “preparação”, mas, sim, de “antecipação” do Ensino Fundamental. Essa nuance também parece ser muito presente em instituições de Educação Infantil brasileiras, que, cada vez mais, “importam” modelos e práticas cristalizados no Ensino Fundamental, como, por exemplo, a “avaliação” por meio de provas e notas e, até mesmo, a reprovação.

Quanto às práticas de leitura e escrita, a nuance de “preparação” assume o formato de um “período preparatório” para a alfabetização, no qual as crianças são treinadas em atividades de coordenação motora e de discriminação visual e auditiva, que seriam supostos pré-requisitos para aprender a ler e a escrever. No caso da “antecipação”, tratar-se-ia de ensinar as crianças a ler e escrever antes dos seis anos, por meio, principalmente, de atividades de “codificação” e “decodificação” de letras, sílabas e palavras. É o que Brandão e Leal (2010) chamaram de “obrigação da alfabetização” na Educação Infantil. Segundo Ferreiro (1995), quando se decide

[...] iniciar o aprendizado da leitura e da escrita antes do primário, vemos a sala de aula da pré-escola assemelhar-se notadamente à do primeiro ano primário, e a prática docente passa a seguir o modelo das mais tradicionais práticas do primário: exercício de controle motriz e discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetições em coro... e nenhum uso funcional da língua escrita. (FERREIRO, 1995, p. 97).

A segunda relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental apontada por Moss (op.cit.) expressa um afastamento entre essas duas etapas. Essa relação “[...] pode ser marcada por certa suspeição e certo grau de antagonismo, com a Educação Infantil tentando defender-se e as suas crianças do que percebe como sendo uma

abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola.” (MOSS, 2011, p. 149). Consideramos que essa relação, ao separar as duas etapas da Educação Básica, assume, muitas vezes, uma atitude preconceituosa em relação à “escolarização”, como se se tratasse de algo necessariamente negativo, isto é, como se a entrada na escola obrigatória destituísse, inevitavelmente, a criança de sua condição de criança.

No caso das práticas de leitura e escrita, essa relação pode expressar-se por uma atitude contrária à presença da leitura e da escrita na Educação Infantil, que assume, conforme observaram Brandão e Leal (2010), o formato de um “letramento sem letras”, o qual se caracteriza pela

[...] ênfase dada a outros tipos de linguagem na Educação Infantil, como a corporal, a musical, a gráfica, entre outras, banindo-se a linguagem escrita do trabalho com crianças pequenas. Nesse tipo de abordagem, portanto, a alfabetização [...] não é concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como um “conteúdo escolar” e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil. (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 18)

Já a terceira relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental apresentada por Moss (*op.cit.*) é inversa à primeira (“preparação para a escola”), pois nessa terceira relação propõem-se mudanças nas condições materiais e em termos de prática pedagógica no Ensino Fundamental, tornando-o adequado às crianças que nele ingressam, por influência da Educação Infantil. Nessa relação, parte-se de um “[...] questionamento mais crítico da escola tradicional, inquirindo se não deveria mudar, para atender tanto as necessidades das crianças quanto as de um mundo em rápida transformação” (MOSS, 2011, p. 151). Neste caso, temos, ao contrário, uma relação de preponderância da Educação Infantil sobre o Ensino Fundamental.

Quanto às práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental, tratar-se-ia de alterá-las, substituindo-as por outras que seriam mais frequentes na Educação Infantil, como a roda de histórias e as brincadeiras de ler e escrever. Embora essa tendência tenha um sentido positivo, por propor atividades significativas de leitura e escrita nas duas etapas da Educação Básica, corre-se o risco de “neutralizar” os objetivos e as características próprias do Ensino Fundamental, que precisa representar, sim, uma continuidade da etapa anterior, mas com a ampliação gradativa de outras experiências e conhecimentos com a língua escrita, respeitando-se a infância e sua singularidade.

Finalmente, na última relação apontada por Moss (*op.cit.*), que parece ser a mais adequada, o autor reconhece que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm tradições e culturas muito diferentes, que se expressam em concepções, valores e práticas também muito diferentes, mas propõe a busca de uma possível convergência pedagógica entre as duas etapas, “[...] marcada pelo respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa a uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum” (MOSS, 2011, p. 153).





Nessa última relação, no que se refere às práticas de leitura e escrita, compreendemos que, nessas duas etapas da Educação Básica, precisam estar presentes tanto atividades mais voltadas ao letramento (como a roda de histórias e a produção de textos coletivos), quanto à alfabetização em sentido estrito (comparação de palavras, montagem e desmontagem de palavras etc.), considerado os princípios da continuidade e da ampliação. Ouvir a leitura de histórias, por exemplo, encanta as crianças desde cedo e amplia as suas experiências de letramento. Por isso, precisa ser uma prática que acontece não apenas na Educação Infantil, mas, também, no Ensino Fundamental. Não tem sentido, portanto, descontinuar práticas tão apreciadas pelas crianças e que continuam tendo um importante papel na formação do leitor, especialmente no desenvolvimento do gosto pela leitura. Ao mesmo tempo, ao reconhecerem títulos, nomes de autores ou palavras que se destacam numa história, as crianças podem refletir sobre o modo como as palavras são notadas.



Na unidade 3 dos Cadernos dos anos 1, 2 e 3, são apresentadas alternativas para o ensino do sistema de escrita alfabética no Ciclo de Alfabetização.

Nas duas etapas – no caso do Ensino Fundamental, especificamente nos seus anos iniciais –, a brincadeira precisa ser, também, um eixo importante do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças, de modo a respeitar as suas necessidades e interesses, sem negligenciar, repetimos, os objetivos e as características próprios de cada etapa. A brincadeira é uma atividade reconhecida socialmente como própria do universo da infância e, por esse motivo, ocupa um lugar especial no cotidiano das crianças, seja em casa, na escola ou em outros ambientes sociais. Brincar é um dos direitos da criança, e a escola precisa garantir, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, espaços e tempos destinados a essa atividade, que não pode limitar-se à “hora do recreio” ou a momentos não planejados nos quais não se teria outra coisa supostamente “mais importante” para fazer.

O estudo desenvolvido por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), já mencionado anteriormente, evidenciou para as autoras a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ambos considerados pelas autoras como dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea. Ampliando as conclusões das autoras, diríamos que é necessária uma maior integração entre o brincar, o letramento e a alfabetização, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para concluir essas reflexões, recorremos a Soares (2011), quando diz que “a Educação Infantil é para que a criança se desenvolva socialmente e cognitivamente de forma lúdica. O que também é importante nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. Concordando com a autora, entendemos que não há por que opor Educação Infantil e Ensino Fundamental, como se constituíssem dois mundos à parte, um no qual, pelo menos em tese, a criança seria tratada como criança, e outro no qual, também em tese, a criança seria tratada apenas como aluno, e não mais como criança. Quando ingressa no Ensino Fundamental, a criança continua sendo criança e tendo as mesmas necessidades próprias da infância, que precisam ser

consideradas, sem desconsiderar os objetivos e as características de cada etapa da Educação Básica.

Convidamos você, professora, professor, a discutir com os seus pares e com a comunidade escolar o que significa ser criança e como a infância pode ser respeitada e vivenciada na escola, seja aos seis, aos sete ou aos oito anos de idade. Acreditamos que um dos grandes desafios da escola, atualmente, consiste em respeitar a infância e sua singularidade e, simultaneamente, garantir o direito que todas as crianças têm de aprender a ler e escrever, com autonomia, até os oito anos de idade.

## Referências

- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais...** São Paulo: MEC, 2010, p. 1-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **A ampliação do Ensino Fundamental contribui para a escolarização precoce?** 2009. Disponível em: <http://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2009/12/09/a-ampliacao-do-ensino-fundamental-contribui-para-a-escolarizacao-precoce-208046.php>. Acesso em: agosto de 2014.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e Escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº 96 – Especial, p. 797-818, out/2006.
- MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol. 41, nº 142, p. 142-159, jan-abr/2011.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares De; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, nº 1, p. 121-140, jan-abr/2011.
- SILVA, Ceris Ribas. Os fundamentos da prática de ensino da alfabetização e do letramento para as crianças de seis anos. In: **Alfabetização e letramento na infância**. Brasília, 2005, p. 7-12.
- SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**. ago/2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp>. Acesso em agosto de 2014.
- SOUZA, Bárbara Sabrina de. **As práticas de leitura e escrita**: a transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.



## O LUGAR DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA: PODE A ESCRITA ROUBAR A INFÂNCIA?

Ana Lucia Espindola (Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Regina Aparecida Marques de Souza (Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

O objetivo deste texto é discutir a escrita e a infância como conceitos que não se excluem, mas, antes, se completam e se interpenetram, e a possibilidade de que a escrita possa vir a tornar-se também mais um brinco para a infância. “Brinco” tanto no sentido do brincar, do jogo, como também (e por que não?), no de ornamento, enfeite, arrumação. Iremos, então, primeiramente, situar de que infância e de que escrita falamos para, em seguida, refletir sobre a forma como as crianças pequenas se relacionam com a linguagem, sobre a pré-história da linguagem escrita, segundo Vigotski (2000), bem como sobre seus estudos acerca da formação de conceitos cotidianos e científicos, articulados com a apropriação da linguagem escrita.

Pensamos nesses objetivos porque há dois anos (situamos aqui o início do Programa PNAIC, em 2013) estamos juntos dialogando neste país sobre as diversas diferenças e semelhanças culturais, as diversas linguagens e formas de discursos, com um só compromisso: pactuar que estamos envolvidos em uma dinâmica de formação de professores, para garantir que nossas crianças se alfabetizem até os oito anos de idade. O que nós, como autoras deste texto e formadoras de professores, defendemos é que a criança aprenda a ler e a escrever mas, também, que brinque, sorria e viva plenamente sua infância.

Assim, podemos começar com a questão: O que é a infância?

Você já respondeu a essa pergunta, professor(a)? Já pensou sobre ela em outros momentos?

Temos certeza de que sim, mas gostaríamos de dialogar e saber qual sua opinião a esse respeito. Converse com seus colegas no Encontro de Formação sobre isso.

Nos primeiros Cadernos discutimos a história da infância e da criança. Em 2013, no Caderno 4, dialogamos sobre o brincar no Ciclo de Alfabetização. Neste momento, nosso interesse é discutir com você e defender a ideia de que a infância é não apenas um período da vida, mas, mais que isso, ela “é parte da condição que nos torna humanos” (MEYER; VASCONCELLOS; LOPES, *apud* GOULART, 2012, p.2). Além disso, sabemos, após os estudos desenvolvidos por Ariès (1981), que nem sempre a infância foi vista de tal forma. Aliás, a pergunta “o que é infância?” nos situa como homens e mulheres da modernidade, o que nos possibilita colocar essa questão.



No texto 1 apresentado no Caderno 2 desta coleção as concepções de infância são discutidas.

<sup>6</sup> Nilma Lacerda usa a palavra “brinco” com o sentido de “brincadeira”, em uma Mesa no XV Salão do Livro Infantil e Juvenil do Rio de Janeiro, intitulada “Viagens à roda da infância: letras e brincos”. Nessa Mesa, algumas ideias presentes neste texto também foram apresentadas.

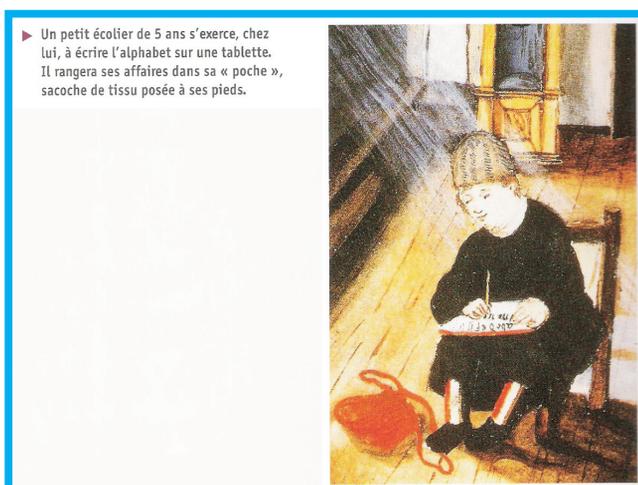
São bastante difundidas nas pesquisas sobre a infância as ideias de Philippe Ariès (1981), o qual afirma que, durante toda a Idade Média, havia uma representação da criança sem traços infantis, um adulto miniaturizado, o que representaria uma ausência do sentimento de infância nas sociedades europeias daquela época, mais do que apenas o resultado das limitações técnicas dos artistas.

De acordo com o autor, foi somente a partir do século XVII que apareceria o que ele denomina de “sentimento de infância”, após um longo processo de construção social. Por outro lado, Heywood (2004) questiona se realmente não haveria o sentimento de infância na Idade Média, ou se Ariès, por buscá-lo com os olhos da modernidade e não o encontrando da forma como considerava ser correto, concluiu pela ausência desse sentimento. Talvez, então, possa ter havido apenas diferença onde Ariès (op.cit.) viu ausência. De qualquer forma, o trabalho de Ariès nos colocou a necessidade imperiosa de pensar o conceito de infância como algo demarcado pelo tempo.

Por outro lado, Stearns (2006, p. 11) apresenta uma visão diferente daquela defendida por Ariès, apontando que “todas as sociedades, ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança.” Assim, vamos defender que, mesmo tendo o primeiro autor como referência para os estudos sobre infância e criança, podemos ter um olhar crítico sobre a História e perceber que esse período da vida humana pode ser demarcado por outras questões, como apresentamos a seguir.

A infância, ainda que pensada em um mesmo tempo, não é a mesma para todas as crianças. Além da historicidade, a infância é marcada por questões de gênero, raça, etnia, religião e, especialmente, classe social, como você poderá perceber em outros textos neste mesmo Caderno. Portanto, as crianças das camadas populares com certeza não vivem as mesmas experiências de infância que aquelas das camadas médias e das elites. E as crianças indígenas tampouco podem viver sua infância da mesma forma que uma criança branca, bem como as crianças afrodescendentes, do campo, das florestas, as ribeirinhas.

Por outro lado, os diversos momentos históricos também irão definir formas diferentes de se ver a criança em sua relação com o mundo e, como consequência, com a cultura escrita. A imagem apresentada a seguir nos ajuda a refletir sobre essa questão.



Fonte: ALEXANDRE-BIDON (2000)



A imagem mostra uma criança pequena, de cinco anos – segundo os créditos que a acompanham – escrevendo um alfabeto. Não sabemos muito sobre a criança da gravura e nem mesmo podemos intuir que escrita ela pratica, apesar de saber que é um alfabeto (pois a legenda da ilustração informa isso). Pode-se escrever o alfabeto tendo a exata dimensão do que ele representa ou pode-se simplesmente desenhá-lo. Será que a criança retratada realmente escreve ou apenas desenha letras? Não temos como saber. Sabemos apenas que é uma criança em relação com a escrita durante a Idade Média (pois é disso que trata o livro do qual extraímos a imagem). Estando ela de fato escrevendo ou apenas desenhando letras, seu gesto será imitado por milhares de outras crianças no futuro. A escrita, tanto de uma como de outra forma, será conhecida e exercitada por muitas crianças pelos séculos subsequentes.

Como escrita, estamos reconhecendo aqui não apenas aquilo que se convencionou chamar de “tecnologia” [conforme tratado por Ong (1998)] – com todas as controvérsias que essa visão traz –, mas, mais especialmente, a cultura escrita, que é, segundo Galvão (2010, p.218), “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade.”

Portanto, quando nos referimos à escrita, não estamos nos referindo apenas ao desenho de letras, já apontado por Vigotski em suas pesquisas da Rússia dos anos de 1930 e lembrado por Emília Ferreiro 40 anos depois. Estamos pensando, então, desse lugar que a escrita representa para um determinado grupo social – a infância – enquanto possibilidade de exercício de autoria.

## A infância, a escrita e o brinquedo: um caminho articulado para aprendizagem no Ciclo de Alfabetização

Pensar a escrita articulada com a infância não é uma tarefa simples, porque para alguns aprender a escrever é o primeiro passo para a saída da infância. É comum observarmos nas escolas os espaços reservados para a infância apenas para as crianças da Educação Infantil. Exemplos são as brincadeiras de jogos de papéis ou mesmo os parques infantis.<sup>7</sup> Para as crianças do Ensino Fundamental, as brincadeiras de jogos de papéis e os espaços infantis já não fazem parte de sua rotina, muito menos do planejamento do(a) professor(a).

Assim, destacamos aqui a articulação entre a infância, a escrita e o brinquedo, pensando na perspectiva de Vigotski (2000), que afirmava que se ensinavam as crianças a desenhar letras e construir palavras, mas não se ensinava a linguagem escrita, pois esta ocupava ainda um lugar bastante estreito na prática escolar. Embora o contexto histórico da afirmativa de Vigotski seja os anos de 1930 da antiga União Soviética, a afirmativa, infelizmente, continua verdadeira, nos dias de hoje. A escrita, lembra Vigotski (op.cit.), é algo que precisaria ser ensinado.

<sup>7</sup> Chamamos jogos de papéis aqueles que envolvem a brincadeira de “faz-de-conta” em que as crianças representam ludicamente situações similares às que vivenciam ou que imaginam.

Para o autor supracitado, a escrita é um simbolismo de segunda ordem, isto é, um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, que são signos das relações e entidades reais, e que irão, aos poucos, transformar-se em um simbolismo direto. Vigotski mostra, então, de que forma o desenvolvimento do signo na criança é fundamental para o desenvolvimento da escrita. Iremos destacar aqui apenas a importância dada por ele ao brinquedo, nesse processo, como parte da construção do simbolismo na criança.

O brinquedo irá desempenhar um papel fulcral para a aprendizagem da escrita, pelo fato de a criança perceber, por meio dele, que determinados objetos podem denotar outros, tornando-se, assim, seus signos. Ao usar um cabo de vassoura para representar um cavalo, a criança está construindo uma noção fundamental para a aquisição da escrita: a de que um objeto pode ser substituído por outro, no processo de representação.

Na língua escrita, ela também precisará entender a questão da substituição. Sob a influência dos gestos, crianças mais velhas começam a descobrir que os objetos podem também substituir as coisas que indicam. Ao se fazer jogos com as crianças, em que um dado objeto passa a denotar outro, elas irão modificar a estrutura corriqueira do objeto, adquirindo este a função de signo, independente dos gestos da criança. Isso é, para Vigotski (op.cit.), um simbolismo de segunda ordem e, como se desenvolve no brinquedo, pode-se concluir que a brincadeira do faz-de-conta desempenha um importante papel para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Portanto, a aprendizagem da linguagem escrita pode ser vista como um dos produtos do processo de brincar. E por que dizemos isso? A escrita, sendo um simbolismo de segunda ordem, ou seja, uma representação não da realidade em si, mas de algo que já denomina a realidade, no caso a fala, precisa ser compreendida como um objeto substitutivo da fala. Com isso não estamos afirmando que a aprendizagem da linguagem escrita pode acontecer apenas a partir do brinquedo e sem atividades intencionais de ensino, mas, sim, que o brinquedo tem um papel significativo e que não é apenas um adereço sem importância na prática pedagógica.

Isso nos coloca, então, a necessidade imperiosa de pensar que a escrita e a infância não podem estar interligadas de qualquer forma. Não será pelo treino e pelo desenho de letras que as crianças aprenderão sobre a escrita. Mas o processo de brincar, por meio do qual a criança percebe a possibilidade de um objeto denotar outro, poderá contribuir para o desenvolvimento de mecanismos psíquicos importantes para a compreensão do que é a escrita e do que ela representa, embora se trate de simbolizações de naturezas diferentes. Sabemos que existem, atualmente, escolas que trabalham o ensino da escrita com as crianças desde que são muito pequenas. Muitas vezes, esses trabalhos se baseiam em materiais apostilados compostos por atividades que exigem a cópia exaustiva de letras e outros exercícios de coordenação motora, trazendo para a escola a escrita descontextualizada de seus usos e funções sociais.





O que era para ser um momento de descoberta passa ser enfadonho e desestimulante, podendo levar as crianças a perderem o interesse por desvendar os sentidos e significados para o uso da escrita na sociedade em que vivem. Nesse contexto, a indicação de Vigotski (2000) toma uma proporção importante: mais faremos pelas crianças pequenas para que aprendam a ler e escrever brincando com elas e as deixando brincar livremente do que treinando letras e as obrigando a fazer dever de casa em materiais estruturados. Mais uma vez ressaltamos que, sendo a escrita uma convenção, seu aprendizado não ocorrerá sem intervenção de atividades de ensino. O que destacamos é que o brincar também desempenha papel importante no processo de aprendizagem da escrita e que, muitas vezes, isso não é percebido por aqueles que trabalham com as crianças no Ciclo de Alfabetização.

A infância, a partir das reflexões propostas até aqui, deve ter um espaço verdadeiramente seu. Podemos, com uma educação como prática para a liberdade, oferecer a todas as crianças, sem distinção, condições de conhecerem o mundo por meio das palavras, por seus significados e compreensão.

Como podemos verificar, temos algumas concepções de infância. Nossa opção, no entanto, é pensar na infância como condição de nos tornarmos seres humanos e, para isso, a educação, a escola é fundamental em nossas vidas, principalmente em nosso país, marcado por uma diferença acentuada das classes sociais. Embora já no século XXI, ainda encontramos crianças vivendo em descompasso com o que poderíamos pensar como um ideal de condições mínimas de existência. Encontramos crianças destituídas do direito à infância, independentemente da classe social a que pertença. Algumas porque precisam, devido às grandes desigualdades sociais encontradas no País, assumir responsabilidades para garantir a própria subsistência. Suas vivências então são outras, vinculadas ao mundo do trabalho e à necessidade de ajuda à família. Outras, por terem o tempo tomado por compromissos considerados produtivos (na maioria, atividades extraescolares), que levam a um acúmulo de atividades na tentativa das famílias de tornarem seus filhos mais competitivos no mercado. Essas duas faces da moeda nos levam a indicar que a perda da infância não ocorre somente nas camadas populares do nosso país. Crianças de diferentes níveis socioeconômicos podem ficar distantes do que pode e deve contemplar uma infância plenamente lúdica e significativa para suas aprendizagens. Aqui, sugerimos assistir ao documentário “Criança, a alma do negócio.”<sup>8</sup>.

Assim, defendemos uma educação que conduza a uma vivência de infância permeada de descobertas, brincadeiras e aprendizagens constantes. Desejamos para as crianças uma educação que, parafraseando Kramer (2007), as tornem cidadãs, detentoras de direitos, que produzam cultura, e sejam por ela produzidas.

Para tanto, Vigotski (2000) nos dá referências para pensar a infância e os processos de ensino e aprendizagem nela desenvolvidos. Fizemos a opção de trazer, neste texto, além das questões sobre a pré-história da linguagem escrita, os

<sup>8</sup> Ver: <<https://www.youtube.com/watch?v=KQOrHH4RrNc&feature=youtube>>.

fundamentos teóricos dos conceitos cotidianos e científicos. De acordo com Van Der Veer e Valsiner (1996, p. 281), tais conceitos são a parte mais conhecida do trabalho do autor, mas pouco explorada e compreendida. Pensamos ser interessante para esse diálogo trazer os conceitos cotidianos e científicos articulados com a linguagem escrita, para que possamos verificar o quanto o trabalho pedagógico em sala de aula tem para desenvolver quando tomamos consciência de tais pressupostos.

O que é interessante nesse contexto é perceber que a teoria sobre a formação de conceitos para Vigotski difere das outras teorias tradicionais que ele mesmo havia esquematizado para explicar seus próprios princípios, pois, não aceitando as considerações existentes, buscou construir a própria teoria, entendendo-a a partir da gênese da consciência da criança. Já sabemos que, para o autor, aprendizagem e desenvolvimento cruzam-se desde o nascimento da criança. Assim, a formação de conceitos está presente já na fase mais precoce da infância, estruturando-se e desenvolvendo-se somente na puberdade. No período da alfabetização, enquanto estamos no processo de ensinar e aprender a ler e a escrever a partir das práticas sociais, convivendo dentro e fora da escola com o sistema de escrita alfabético, vamos organizando a formação dos conceitos.

Na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, Vigotski identifica duas linhas de formação de conceitos: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. São conceitos autônomos e distintos e progredem em direções opostas. No entanto, o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro, apesar de se diferenciarem na seguinte proporção: enquanto o conceito espontâneo se desenvolve em uma linha ascendente, o conceito científico desenvolve-se em uma linha descendente.

O conceito cotidiano é aquele que as crianças pequenas constroem no seu relacionamento com as pessoas mais próximas (família e amigos), em suas atividades práticas, interagindo com o mundo em que vivem, em uma relação experimental e intuitiva, com características primitivas e fora do campo das reflexões, da consciência. Esses conceitos são formados no dia a dia em conversas informais, brincadeiras, descobertas, questionamentos, quando a criança apreende aquilo que sua capacidade psicológica permite naquele momento.

Podemos aqui exemplificar que a criança faz uso de conceitos cotidianos quando pega um livro e lê para outras crianças ou para um adulto. Mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente, ela está praticando sua formação de leitora, sua atitude leitora, lendo imagens, signos que para ela têm significado, que fazem sentido naquilo que ela quer para o momento, ainda que não tenha alcançado o outro conceito padrão ou convencional da leitura.

Por essa razão, esses conceitos foram denominados de “cotidianos”, pois são elaborados pela própria criança e não se caracterizam pela aprendizagem sistemática, elaborada pela ciência, mas passa pela educação cotidiana, das vivências. Ela apenas repete ou imita aquilo que acabou de ver ou ouvir, sem passar pela consciência, pela





análise e reflexão; é pequena demais para realizar uma organização precisa desses conceitos.

É possível considerar a atividade de escrita/desenho do nome das crianças como um conceito cotidiano, aprendido a partir das vivências de ver e brincar com as letras existentes no próprio caderno, na história viva de cada criança; uma atividade de repetição e desenho daquilo que ela ouviu ou viveu fora de um campo de reflexões. Não estamos com isso dizendo que essas atividades foram direcionadas pelo adulto/professor(a) como forma de uma educação sistemática.

Podemos exemplificar os conceitos cotidianos através de como a história da escrita é concebida pela criança no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento – como os rabiscos, os gestos, os desenhos, as hipóteses são empregados por ela para denominar um nome. A criança pequena tenta, através dos rabiscos, imitar a escrita do adulto. Percebemos que esses rabiscos são realizados sem um pensamento mais detalhado ou esquematizado; ela apenas rabisca o que imagina ser sua escrita naquele momento, construindo seus conceitos cotidianos.

Com o início da escolarização, aparece o desenvolvimento dos chamados “conceitos científicos”, os que são elaborados a partir do processo de reflexão, análise e compreensão, marcados por explicações conscientes sobre assuntos sistematizados pela cultura letrada.

Tais conceitos sinalizam a construção de várias funções psicológicas superiores do sujeito, como: memória mediada, atenção voluntária, raciocínio lógico, abstração, comparação e diferenciação. Sua concretização ocorre na fase da adolescência, período em que o indivíduo se torna capaz de interagir com seus parceiros, opinar, criticar, reclamar, sugerir e deixar sua marca conscientemente.

O papel da escola e do(a) professor(a), neste contexto, ganha um importante impulso, pois é na e pela escola que o indivíduo passa dos conceitos cotidianos, que construiu no seu dia a dia, para os conceitos científicos, característicos do trabalho intelectual e necessários ao seu futuro crescimento pessoal. Vejamos como Vygotsky (1991, pp. 93-94) esclarece a diferença entre os conceitos cotidianos e científicos, e explica sua importância:

[...] Pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude “mediada” em relação a seu objeto. Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. [...] Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado.

Observamos, na citação acima, que o autor resume a ideia do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou cotidianos e científicos, diferenciando-os e mostrando como podem se relacionar entre si, um dependendo do outro para sua evolução.

Notamos que a diferença principal entre os conceitos está ancorada no grau de consciência da criança. Os conceitos cotidianos são vivenciados no dia a dia a partir do nascimento, fazendo parte do contexto sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos, através dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Já os conceitos científicos surgem em ambientes específicos, como a escola – acompanhados de pensamentos conscientes e sistematizados, que vão sendo internalizados pela criança a partir de suas necessidades, seus interesses e incentivos oferecidos/mediados pelo(a) professor(a) ou por um(a) colega mais experiente. Para Vygotsky (1991, p. 93):

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde: a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de tê-los adquirido. Ela possui o conceito (isto é, conhece o objeto ao qual se refere), mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos.

Para o autor, a conscientização é um aspecto importante nesse contexto, pois, para os conceitos cotidianos, esse processo é mais difícil, mesmo que a criança já o utilize bem, pois seu uso não necessita de uma aprendizagem sistemática, mas de uma aprendizagem através das relações estabelecidas no dia a dia de seu convívio no ambiente social. Diferentemente, os conceitos científicos já são conscientes, pois pressupõem a mediação de um sujeito mais experiente, como o(a) professor(a) – agente responsável pela formação educativa. Assim, o espaço da escola é favorecido e tem uma importante contribuição na construção dos conceitos científicos, desencadeando o processo de conscientização das crianças sobre suas funções psicológicas superiores, mediatizadas pelo outro mais experiente, professor(a) ou um(a) colega.

Assim, chamamos você, professor(a) alfabetizador(a), para compor conosco um espaço que favoreça a apropriação da cultura escrita da/pela criança no Ciclo de Alfabetização, realizando o que o PNAIC nos chama: Introduzir, Aprofundar e Consolidar a aprendizagem da linguagem oral e escrita das crianças até oito anos de idade. Agora, será que conseguimos responder à pergunta que dá título ao nosso texto? Pode a escrita roubar a infância? O que você, professor(a) pensa dessa questão depois da leitura do presente texto e dos demais que você vem estudando?

Bem, para nós, com certeza, a escrita não pode roubar a infância, porque ela é parte integrante da infância. Desde a mais tenra idade, a escrita faz parte da vida da criança, nos gestos, nos rabiscos, nos brinquedos, nos desenhos, nos signos escritos





e na escrita padrão, que foi aprendida primeiro pelos conceitos cotidianos, com seu olhar nas práticas sociais. Como nos esclarece Mello (2012, p. 78),

o sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo.

Por isso, a escrita não rouba a infância, não atrapalha a criança, porque ela faz parte do mundo do qual deve a escola também fazer parte. Portanto, você, professor(a), deve fazer a opção de trabalhar com a linguagem escrita, e não com a escrita de letras e palavras de forma enfadonha, repetitiva; deve criar nas crianças a atitude leitora e produtora de texto, assim como nos ensinou Mello (2012); e, também, deve deixar as crianças viverem plenamente sua infância e, o mais importante, que elas possam ser crianças no Ciclo de Alfabetização.

Nossa discussão não termina aqui. Temos mais reflexões e diálogos para realizar. Convidamos você, leitor(a), para vivenciar conosco, nos próximos estudos e pesquisas, novas e desafiadoras incursões rumo ao conhecimento científico sobre a apropriação da cultura escrita.

## Referências

- ALEXANDRE-BIDON, Danièle. **La vie des écoliers au Moyen Âge**. Paris: Éditions du Sorbier, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 65-95.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **Educação, infância e linguagem**. In: 35ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Porto de Galinhas, 2012. (Texto de palestra).
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 13-23.
- MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado. **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87.
- ONG, Walter Jackson. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998.
- STEARNS, Peter. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.
- VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2ª Ed. 2000.

## INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITOS DE TODOS

Elsa Midori Shimazaki (Professora da Universidade Federal de Maringá)

Renilson José Menegassi (Professora da Universidade Federal de Maringá)

### Considerações iniciais

A História da Educação no Brasil mostra que as escolas não têm dado conta de efetivar a função de ensinar os conteúdos científicos, a cultura e as artes a todos os alunos que adentram no sistema escolar. Com as transformações ocorridas na forma de trabalho, fez-se necessário que a população fosse escolarizada e, com isso, inaugura-se o discurso da democratização da educação. Por seu turno, essa democratização possibilitou às camadas populares maiores condições de acesso à escola. Todavia, esta não se preparou para receber e ensinar em função da diversidade de alunos que nela adentraram, considerando que estes apresentavam culturas e interesses diferentes daqueles propostos pelo sistema escolar.

Hoje, os dados apresentados pelas avaliações nacionais (<http://ideb.inep.gov.br/>) e internacionais (<http://www.oecd.org/pisa/>) em grande escala, e por outras formas de avaliação institucional, apontam que a maioria das crianças possui acesso à escola e nela permanece, no entanto não se está apropriando devidamente dos conteúdos escolares, como da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas. As escolas não têm dado conta de ensinar a todos.

Neste texto, tratamos dos diferentes que fazem parte da população escolar, conhecidos atualmente como indivíduos com diversidade. Esse grupo de alunos é composto pelas pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, pelos remanescentes de quilombolas, pelos moradores das reservas indígenas, pelas pessoas que moram e estudam no campo, pela população ribeirinha, das águas e pelas pessoas bilíngues. Essa população, especialmente a criança, está sendo excluída do conhecimento escolar, o que ocasiona o acirramento das discussões sobre a inclusão escolar de todos. Para esse debate e reflexão, na sequência, apresentamos a definição de educação e infância, assim como tratamos da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema escolar brasileiro atual.

### Educação e infância

Na perspectiva histórico-cultural, considera-se que “educação” é “[...] influência e intervenção planejadas, com objetivos premeditados e conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo” (VYGOTSKY, 1999, p. 22). Dessa forma, a função da escola é intervir no desenvolvimento dos sujeitos por meio do processo de ensino e aprendizagem, porque a aprendizagem, na visão de Vygotsky (1999), promove o desenvolvimento. Nessa perspectiva, a aprendizagem não é espontânea, e uma das funções da escola é realizar a mediação para que tal processo se efetive.





Saviani (1992) afirma, por sua vez, que cabe à escola ensinar o conteúdo clássico, conteúdos que ajudarão o homem a tornar-se melhor. Para Saviani (1992), “clássico” é tudo aquilo que resiste, que se firma com o tempo e é fundamental, não devendo ser confundido com “tradicional”. Esse conteúdo deve ser ensinado a todos; portanto, nós, professores, buscamos mecanismos e encaminhamentos para que todas as crianças se apropriem desse conhecimento para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que, para Vygotsky (1995), são a linguagem, a escrita, o raciocínio lógico, a memória, a abstração, a atenção, o desenho e a percepção.

Para tanto, é preciso que, dentre outras necessidades, reconheçamos e consideremos a infância como direito e condição essencial, tenhamos claro o conceito de criança e de diversidade. A partir de então, trabalharemos para que todas as crianças aprendam os conteúdos escolares, independentemente do grupo social de que façam parte.

A população brasileira é caracterizada pelas diferenças e, muitas vezes, elas são utilizadas para justificar as desigualdades de acesso aos direitos, dentre eles a educação. Como já defendemos, é necessário que todos tenham acesso ao conhecimento escolar, isto é, que todos adentrem no sistema educacional formal, tendo o direito à aprendizagem, cumprindo efetivamente seus papéis de cidadãos atuantes na construção da sociedade. Isso se efetiva quando houver o “[...] respeito à dignidade e aos seus direitos, levando-se em conta as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, entre outras” (BRASIL, 1998, p. 12). Nesse sentido, é preciso que haja o respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, reconhecendo-se as diferenças como especificidades constituintes da identidade dos sujeitos.

Toda criança tem direitos básicos – como a liberdade –, fundamentais e consagrados por diversas declarações, normas e leis nacionais e internacionais, para assegurar os direitos à infância. Todavia, essa premissa não foi sempre reconhecida e, ao longo da História, ser criança e ter infância apresentaram diferentes entendimentos sociais.

Na história da humanidade, a concepção de “infância” passou por diversas transformações e concepções, que revelavam a forma como a sociedade se organizava, o modo de produção vigente e o desenvolvimento dos estudos na área educacional. Ariès (1978) assinala que, no século XII, a criança era concebida como um adulto em miniatura e, portanto, deveria aprender a viver e a se comportar como tal. Ainda na sociedade medieval, a criança passou a ser vista como inocente, e sua ingenuidade era uma maneira de distração dos adultos: “Por sua ingenuidade, gentileza e graça, [a criança] se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação”. (ARIÈS, 1978, p. 158).

Posteriormente a esse período, a criança passou a ser vista pelos adultos como um ser irritante, como pessoa incapaz, que precisava da proteção dos adultos. Atualmente, é quase consenso entre os estudiosos da infância conceber a criança



O primeiro texto deste Caderno trata das diferentes concepções de infância ao longo da História.

como um ser histórico, atuante e integrado às práticas culturais do seu grupo social. A escola, como instância socialmente organizada, contribui para que todas as crianças tenham uma inserção interativa na sociedade, porque entendemos que as crianças não podem ser somente ativas ou passivas, mas sim interativas, e nas relações interpessoais com outras pessoas elas se apropriam, produzem e reproduzem a sociedade a que pertencem.

A escola deve considerar ainda os fatores socioculturais primordiais para o processo de apropriação, produção e reprodução do conhecimento escolar, sendo importante que se considerem, “[...] reconheçam e valorizem as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficiem a todas, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1993, p. 37).

Para reconhecer e conhecer as diferenças e atendê-las, é preciso uma prática pedagógica dinâmica, com um currículo que contemple a criança em desenvolvimento, os aspectos da ação mediadora nas inter-relações entre a criança, os professores e seus familiares, atendendo às suas especificidades no contexto de convivência (PRIETO, 2002). Essa tarefa da escola seria exercida por todos os educadores.

## As crianças com necessidades especiais

Neste texto, objetivamos discorrer sobre a diversidade e escolhemos, mais especificamente, os estudantes que hoje compõem a Educação Especial, considerando que são alunos que frequentemente necessitam de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009; 2012), e esta modalidade de ensino perpassa por todos os níveis de educação e pelas demais modalidades de ensino previstas pela educação nacional. Em outros termos, a educação especial estaria presente na Educação Infantil, na Educação Básica e no Ensino Superior, efetivando-se em escolas regulares ou específicas, sempre que necessário.

A Educação Especial pode ainda estar presente nas escolas regulares, nas do campo, nas remanescentes de quilombolas, nas comunidades indígenas, nas escolas das águas, enfim, em todas as escolas onde houver e for preciso atendimento a essas necessidades educacionais especiais.

O atendimento educacional especial às pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento foi instituído pela Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 205, define a educação como um direito de todos e no Artigo 208 assegura a oferta de atendimento aos alunos públicos da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino, onde têm direito de acesso à escolarização, direito de igualdade de condições e permanência na escola (BRASIL, 1988).

A oferta e o financiamento do atendimento educacional especializado estão previstos pelo Decreto nº 6.571/2008, que estabelece ainda que o atendimento deve ser tal, a fim de complementar ou suplementar a escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com





altas habilidades/superdotação. Esse atendimento deve ser feito por meio de recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação e a aprendizagem dos alunos nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. A Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto 7611/2012 (BRASIL, 2012) apontam como “pessoas com necessidades educacionais especiais” as seguintes:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Como se pode ver, o *público-alvo* da Educação Especial pode ser encontrado em todos os níveis e modalidades de ensino, em diversas escolas e regiões do Brasil.

Nesse bojo de descrições, é importante destacar que, no ano de 2012, foi traduzido e editado o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5”, que utiliza o termo *transtorno de espectro autista*, doravante TEA, para denominar as pessoas com autismo clássico, transtorno global de desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Asperger. A respeito da síndrome de Rett, o Manual esclarece que pessoas com esse transtorno podem ser consideradas TEA se preencherem os critérios diagnosticados, muito comuns na fase regressiva, isto é, entre 1 a 4 anos de idade. O Manual cita também como característica do TEA: dificuldades persistentes na comunicação social e interação social em diferentes contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades. As pessoas com TEA podem ter ou não comprometimento intelectual e de linguagem (DSM-5, 2014).

As pessoas com necessidades especiais, independentemente do grupo social a que pertençam, onde residam e/ou quaisquer que sejam suas necessidades especiais, devem ter acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma. E a inclusão dessas crianças nas escolas regulares tem papel importante na sua integração social.

Aranha (2011) assevera que a inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Ao garantir o acesso de todos às diferentes oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada sujeito ou grupo social, estamos instrumentalizando-os ao exercício da cidadania.

A seguir, o relato da professora Janete Aparecida Guidi, de Sarandi-Paraná, da Escola Municipal Machado de Assis, sobre uma atividade trabalhada com aluno do 3º ano do ensino regular, ilustra tal tipo de ação.



A maioria dos meus alunos são filhos de pessoas desempregadas que fazem algum serviço temporário, quando aparece. O desemprego é maior entre os homens, pois as mulheres trabalham como empregadas, mas a maioria não recebe o salário mínimo pelo mês de trabalho. A falta de ocupação faz com que os pais deixem a cidade e busquem trabalho em outros municípios e com isso tenho a metade dos alunos que não moram com nenhum de seus genitores. Eles moram e são educados pelos avôs, tios, padrinhos ou outras pessoas. Em minha turma eu tenho um aluno com transtornos globais de desenvolvimento, que está em fase de alfabetização. Tenho também duas crianças que foram encaminhadas pelo conselho tutelar, pois eram moradoras de rua. Tive ainda nesse ano, uma criança que era do circo. Vou contar a experiência que tivemos com o uso da receita culinária.

A ideia surgiu no dia em que foi servido sanduíche no horário da merenda. Comecei a perguntar se eles sabiam de que era feito o pão. Solicitei que perguntassem à família os ingredientes necessários para fazer o pão e trouxessem uma receita. No dia seguinte, a maioria dos alunos trouxe receita de pão ou de bolo. Verificamos que o ingrediente comum a todas as receitas era a farinha de trigo. Iniciamos a intervenção perguntando se conheciam a farinha, sua cor, textura e se sabiam como ela chegava às casas. A resposta foi que era de um supermercado. O aluno com TEA disse: *“mas antes dos mercados ela está nos pés de trigo”*. Ao perguntar como é o “pé de trigo”, um dos alunos respondeu que era como o desenho que tinha na igreja. Outro nos perguntou por que o *“trigo ficava na igreja”*. Explicamos que o trigo é o símbolo do corpo e do alimento.

Perguntei se sabiam como era o processo que vai do plantio do trigo à transformação em farinha. Obtivemos como resposta: *“precisa plantar, colher e entregar na cooperativa”*. O aluno que respondeu assim mora na zona rural, onde os pais são empregados. Expliquei aos alunos que, para plantar, a terra deve ser preparada e cuidada. Falei que cada cultura tem seu período de plantio e colheita. Quando apresentei um vídeo sobre a colheita do trigo, a criança circense falou que a colheita nem sempre era feita com máquinas, que podia ser feita com animais e que o transporte não era feito com caminhão.

Fizemos pesquisas, em pequenos grupos, das diferentes formas de trabalho no campo. Expliquei, também, o processo de industrialização e do comércio até a farinha chegar às casas. O aluno com TEA concluiu: “[...] às vezes vai primeiro para o atacadista e depois para o mercado e depois vai pra casa da gente, pra padaria e pra





todos os lugares”. Lembramos que nesse processo de transformação muitas pessoas trabalham e discutimos várias ocupações profissionais.

Após esse estudo, que foi efetivado durante duas semanas, copiamos as receitas e as executamos na cozinha da escola. Para fazer os pães tivemos que dobrar a receita, uma vez que tínhamos 22 alunos.

Fizemos isso com os alunos e registramos no caderno. Separados os ingredientes, solicitei que lessem nas embalagens o nome do produto, o local de fabricação, a data de validade, o peso, o valor nutritivo. Solicitamos que vissem o formato das embalagens e as cores que compunham as embalagens. No momento de fazer a receita, os alunos mediram, amassaram, modelaram e assaram seus pãezinhos.

Posteriormente, solicitei aos alunos que fizessem levantamento de preços dos ingredientes nos mercados próximos a casa ou em panfletos de mercado. Verifiquei a quantia gasta para fazer os pães e o quanto gastaríamos se tivéssemos feito outras receitas.

Para encerrar a atividade, elaboramos um texto coletivo, no qual os alunos revelaram o conhecimento de que se tinham apropriado e o prazer em trabalhar com a atividade.



O relato da professora Janete revela os conceitos que os alunos já têm elaborado nas mais diferentes interações em seu cotidiano sobre o assunto. Assim como a relatora da experiência, os professores podem partir dos conhecimentos que os alunos já têm para formar novos conceitos aceitos como científicos. O relato mostra, além da possibilidade de uma intervenção diferenciada, que é possível trabalhar em uma mesma sala todos os alunos que adentram a escola.

A esse respeito, Prieto (2002) alega que a inclusão escolar e social precisa ser compreendida como educação de qualidade para todos, e não somente como acesso de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Para que todos tenham a educação de qualidade, são necessárias políticas e planos de execução para o enfrentamento das dificuldades sociais e o acesso aos bens e serviços públicos.

Fundamentados em Prieto (2002), defendemos que, para a resolução dos problemas educacionais, são imprescindíveis novos olhares e diferentes perspectivas acerca daqueles já vigentes há décadas na educação brasileira. Para resolver esses problemas tão antigos e arraigados, são necessárias mudanças no sistema educacional, a fim de atender às necessidades específicas, interesses e habilidades de cada aluno. Essa seria a escola inclusiva, aquela que promove a oportunidade de

convívio com todas as pessoas, um espaço acolhedor para todo tipo de crianças e jovens que a procurem.

A Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto 7611/2012 (BRASIL, 2012) conceituam a classe regular das escolas como lócus de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e estabelece que a educação oferecida nesse espaço seria complementada ou implementada em sala de recursos multifuncional. Essas salas, por sua vez, são espaços criados e efetivados pelo Governo Federal para atendimento das necessidades educacionais especiais das pessoas, a fim de favorecer a sua aprendizagem. Para que as pessoas aprendam, são utilizados recursos da tecnologia assistiva, tais como: comunicação alternativa ampliada, acessibilidade ao computador, materiais adaptados, Língua Brasileira de Sinais, *signwriting*<sup>9</sup>, entre outros, para que todos realmente exerçam o direito de aprendizagem. Portanto:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2006, p. 1)

Sabemos que as salas de recursos têm auxiliado a escola em uma das suas funções, que é a de fazer com que todas as pessoas se apropriem do conteúdo escolar, mas somente elas não bastam; é preciso que a prática pedagógica esteja coerente com o nível de desenvolvimento e as necessidades de cada aluno, e que as atividades propostas os desafiem, para que haja crescimento durante o processo de ensino e aprendizagem, pois, apesar das dificuldades advindas das necessidades educacionais especiais, as funções mentais (Vygotsky, 2004) não estão todas comprometidas de forma igual. É necessário criar caminhos e procedimentos alternativos e, como já mencionamos, a tecnologia assistiva é um dos meios para isso, considerando, também, a formação docente nessa perspectiva.

A atenção, a percepção e a memória das crianças trazem um olhar, um ouvir, um sentir, em uma forma de recepção e respostas diferenciadas. A pessoa com necessidades educacionais especiais tem potencial que pode ser desenvolvido. Sobre essa temática, Luria (1998), ao discorrer sobre o trabalho de Vygotsky com as pessoas especiais, afirma que este concentrou:

a sua atenção nas habilidades que essas pessoas tinham, habilidades essas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. [...] Consistente em seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas das crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados dos testes. Em vez disso, preferia confiar nas descrições quantitativas de organização especial de seus comportamentos (LURIA, 1998, p. 34).

O ensino direcionado às pessoas com necessidades especiais objetiva o desenvolvimento de suas capacidades e de seus talentos; só assim é possível esperar

<sup>9</sup> Sistema de escrita que representa graficamente a línguas de sinais, criado por Valerie Sutton. Ela expressa, por meio de emblemas visuais as notações da Libras (configuração de mão, ponto de articulação, movimento, direção, expressão de face e movimento corporal).





que ocorram mudanças qualitativas no atual quadro educacional dessa parcela de estudantes. Os talentos e as potencialidades variam de pessoa para pessoa, por isso precisamos buscar as possibilidades diversas de trabalho, uma forma de transcender as necessidades que demonstram apresentar, para lhes permitir, inclusive, descobrir seus próprios potenciais. Não nos resta dúvida de que a educação destinada a essas pessoas seria fundamentada em dados que demonstrem o que se pode fazer se forem oferecidas as condições pedagógicas adequadas. Para isso, vários aspectos são envolvidos.

O desenvolvimento da pessoa ocorre por meio da mediação efetivada por instrumentos, signos e ações humanas que valorizem os pontos positivos dos alunos, mais salientes ao seu desenvolvimento. Para o trabalho com a educação especial, o processo de mediação é feito por instrumentos que são as ferramentas projetadas para as tarefas específicas que auxiliam a ação do homem. Dentre esses instrumentos, estão os signos, ferramentas verbais e não verbais (VYGOTSKY, 2004).

Tanto as escolas especiais quanto as escolas comuns podem desenvolver, por meio de atividades escolares, as funções superiores (a linguagem, a escrita, o raciocínio lógico, a memória, a abstração, a atenção, o desenho e a percepção – VYGOTSKY, 2004), pois essas capacidades descritas não nascem naturalmente com as pessoas, mas são desenvolvidas em mediações sociais, como é o caso da escola e seus professores, mediadores em essência. As características individuais dependem da interação com o outro.

Ao considerarmos as necessidades das pessoas com necessidades especiais, estamos contemplando as de qualquer outra criança, porque todas precisam de afeto, mediação, interação, atenção e educação. As pessoas compreendem e se expressam melhor se lhes forem oferecidas oportunidades para aprimorar a respiração, a articulação de fonemas, os sons das letras, a grafia das letras e as atividades que ampliem seu vocabulário, com compreensão contextual, sempre a partir do princípio da mediação escolar.

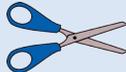
As pessoas com necessidades educacionais especiais se alfabetizam e constituem seus letramentos sociais. Todavia, é importante oferecer-lhes mediações que supram as dificuldades: estar atento para as possibilidades de aprendizagem; acessar outras vias de desenvolvimento; utilizar outras formas de linguagem, sempre que necessário. Todas as pessoas podem aprender a ler e a escrever e a usar essa aprendizagem em suas práticas sociais, mas, para que isso se efetive, buscamos alternativas pedagógicas para ensinar todas as pessoas, de acordo com o entendimento que se tem do que seja a alfabetização e o letramento na educação especial.

A seguir, apresentamos exemplo de uma atividade que foi utilizada no processo de alfabetização pela professora Gizele Aparecida Ribeiro Alencar, da Associação de Autistas de Maringá, na busca por promover um ensino de qualidade aos estudantes da Educação Especial.

## Alfabetização

- Trabalhar com o pictograma e a escrita. Oferecer para o aluno material para encaixar as sílabas.
- Retirar o estímulo visual escrito e solicitar ao aluno que escreva a palavra correspondente ao pictograma. Oferecer material para encaixar as sílabas.

### ALFABETIZAÇÃO

<p>CAMA</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>	<p>CASA</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>CARRO</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>	<p>LÁPIS</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>TELEFONE</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>	<p>TESOURA</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>BICICLETA</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>	<p>LIVRO</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>MÚSICA</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>	<p>CHAVE</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>SOL</p>  <p><input type="text"/></p>	<p>CHUVA</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>
<p>LUA</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>	<p>OUVIR</p>  <p><input type="text"/> <input type="text"/></p>



O uso do pictograma associado à escrita ajuda no processo de apropriação da escrita, porque os alunos verão letras e imagens e, ao separar as palavras em partes, poderão fazer a análise e a síntese. Tal atividade, portanto, estimula a reflexão dos estudantes, levando-os a desenvolver estratégias de aprendizagem da escrita.

Por outro lado, a infância é um direito de todos. Acreditamos que a escola regular é um espaço onde se pode efetivar a aprendizagem da leitura e da escrita por todos que lá estejam inseridos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Mas, para que isso aconteça, é necessário, segundo Prieto (2004), que a escola seja um espaço democrático, destinado a todos os tipos de crianças e jovens. Para tanto, de acordo com a autora, é necessária uma mudança na estrutura escolar, no que se refere à proposta pedagógica e à avaliação, incluindo-se aqui o papel do professor como mediador na apropriação dos conteúdos e demais processos que envolvem o acesso aos diferentes conhecimentos. Contudo, é preciso também que a formação do professor seja alicerçada em bases científicas, culturais e estéticas, com compreensão da diversidade presente no cotidiano.

## Considerações finais

Nossa principal consideração neste texto é de que nós, os educadores em potencial, diretamente ligados aos alunos aqui descritos, especialmente os professores alfabetizadores, compreendamos o papel da alfabetização e do letramento na vida de nossos educandos, uma vez que tais aspectos estendem-se às suas vidas sociais, não ficando ligados apenas à escola. Para a tal compreensão, o professor, assim como os demais profissionais que atuam na Educação, precisam buscar conhecimento sobre o assunto, por meio de leituras individuais, estudos orientados, trocas de experiências, discussões e cursos de capacitação. Além disso, defendemos a compreensão de o quanto importante é educar, levando-se em conta o contexto dos alunos e as situações sociais em que os conteúdos escolares podem ser utilizados, a fim de que a escola deixe de ser cercada por muros que a separam da vida fora dela. Acreditamos que a escola possa fazer sentido e seja vivida como uma experiência que leve, efetivamente, o educando à sua emancipação, tornando-se um cidadão, um sujeito pleno de deveres e direitos, que são socialmente constituídos e democraticamente desenvolvidos.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Art-med, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In: **Revista do Ministério do Trabalho**, Marília, 2011, n.º 21. p. 160-173.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1978.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. SEF: Brasília, 1998.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: agosto de 2014.
- BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**, Portaria Nº 142. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/importacao/2010/10/29-out-2010-comite-de-ajudas-tecnicas-da-area-da-pessoa-com-deficiencia-discute-reestruturacao-para-ampliar-sua-atuacao>. Acesso em: outubro de 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação, **Resolução 04/2009**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09). Acesso em: agosto de 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto 7611/2012**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/.../Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/.../Decreto/D7611.htm). Acesso em: agosto de 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb**. Disponível em: [portal.inep.gov.br/saeb](http://portal.inep.gov.br/saeb). Acesso em 10 de janeiro de 2015.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, AÇÃO EDUCATIVA, IBOPE. **Os resultados do V Indicador de Alfabetismo Funcional, sobre habilidades de Leitura e Escrita** [http://www.ipm.org.br/an\\_ind\\_inaf\\_2.php](http://www.ipm.org.br/an_ind_inaf_2.php). Acesso em 10 de janeiro de 2015.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PRIETO, Rosângela Gravioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALAHRES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002. p. 45-60.
- PRIETO, Rosângela Gravioli. **Educação Inclusiva**. In: Educação Inclusiva. NRE, 2004. (Texto de palestra).
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórica crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.
- VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Ícone, 1999.
- VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



## IDENTIDADE, ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elsa Midori Shimazaki  
Renilson José Menegassi

### Considerações iniciais

Com a urbanização da sociedade como consequência da industrialização, iniciou-se a valorização do urbano. Nessa direção, o campo e o homem que nele habita passaram a ser relegados à condição menor na sociedade que se apresentava moderna. Essa forma de tratamento do homem do campo existe há algum tempo, devido ao fato de acreditar-se que ele não dispõe de condições adequadas de vida material e tampouco de informações urbanas que o equiparem ao homem urbano. Essa crença faz com que sua cultura e seu conhecimento não sejam devidamente valorizados, invertendo-se a história humana.

Na literatura brasileira regionalista, encontramos personagens que, em função das condições adversas da vida, não têm oportunidades de participação na sociedade. Graciliano Ramos (1892-1953), por exemplo, denuncia, em sua obra *Vidas Secas*, as condições de vida dos homens do campo, que sofrem com a estiagem prolongada e com a maneira de organização social, num nítido contraste entre os valores urbanos e os camponeses.

Nesse sentido, a família retratada no livro de Graciliano Ramos reflete a situação de muitas famílias no Brasil contemporâneo. Muitas conseguiram chegar à cidade sem condições mínimas de sobrevivência e foram alojadas nas periferias, onde o acesso aos bens, como moradia, saúde e educação, é precário. No meio urbano, assim como no campo, a relação de exploração daqueles que detêm os meios de produção aos que servem é injusta, desumana e cruel. Quando os problemas sociais urbanos vão aumentando e se acumulando nas cidades de nosso país, avulta-se a tese da necessidade de fixar o homem no campo, como se isso diminuísse o agravamento social constituído pelas ideologias sociopolíticas apregoadas, e, historicamente, a cada crise, mencionam-se a reforma agrária e as políticas direcionadas aos homens camponeses. Essa postura demonstra que a ideia de campo ainda é a de gueto, aquele lugar em que se alojam as pessoas que podem atrapalhar os centros urbanos, mas, também, que auxiliam e atendem as necessidades básicas da população, como ter comida, por exemplo.

Ressaltamos que, ao nos referirmos ao “homem do campo”, reportamo-nos ao trabalhador empregado, meeiro, ao arrendatário, ao pequeno agricultor, aos acampados e aos assentados, ao morador dos remanescentes de quilombolas, à população ribeirinha, ao povo indígena e a outras pessoas que residem no campo, que, muitas vezes, são os excluídos de forma notória na sociedade, pois apresentam uma identidade própria, que o homem urbano, por vezes, não compreende. Por ser este texto voltado à educação no e do campo, excluimos os médios e os grandes proprietários, pois estes, na relação de poder, são, na maioria das vezes, os opressores

e, dificilmente, se utilizam da educação do campo, até porque suas famílias estão quase sempre alocadas nos grandes centros urbanos. Nossa intenção, neste texto, é apresentar os fundamentos da educação do campo e as identidades sociais das crianças do campo, numa relação própria com a escola camponesa.

## Educação do campo

A educação do campo é comumente confundida com a educação rural. Ribeiro (2012) assinala que a educação rural é destinada aos camponeses que residem e trabalham no campo e recebem pequenos salários pelo seu trabalho. Na educação rural, é oferecida uma educação na mesma modalidade daquela ofertada às pessoas que moram e trabalham em zona urbana. A autora acrescenta que a educação rural preocupa-se em “oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e educação matemática” (RIBEIRO, 2012, p.293), e pontua que a escola rural não consegue efetivar esses conhecimentos elementares de modo adequado, ou seja, considerando o contexto e as práticas culturais desses sujeitos e ampliando os conhecimentos que possuem, de modo a garantir o mesmo tipo de ensino oferecido nas cidades. Os dados apresentados nas avaliações oficiais em grande escala e pesquisas de organizações como o Instituto Paulo Montenegro – uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE, que tem por objetivo desenvolver e executar projetos na área de Educação (<http://www.ipm.org.br>) – são reveladores de que essa população não tem acesso aos conteúdos escolares da mesma maneira que têm as crianças dos centros urbanos.

De acordo com Caldart (2012), a educação do campo visa incidir sobre a política da educação, a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas, considerando suas organizações políticas. Assim, “o campo” é, para Fernandes. (2004, p. 137),

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas.

A expressão “educação do campo” passou a ser utilizada a partir de discussões do *Seminário Nacional por uma Educação do Campo*, realizado em novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulcão, da Universidade de Brasília. Esse Seminário contou com 372 participantes de 25 diferentes estados brasileiros, e foi convalidado na *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, de 2004. Nessa Conferência, realizada em Luziana, estado de Goiás, reafirmou-se a necessidade de a educação dada aos camponeses ser específica, necessária, justa e acessada em espaço público a todos, cabendo ao Estado assegurar a oferta, o acesso, a permanência e a busca de mecanismos para a apropriação e a produção do conhecimento a todos os camponeses no local onde estão inseridos. Assim, a educação do campo deve ser efetivada no campo, e ela “não é para e nem com os camponeses, ela é dos camponeses” (CARDART, 2012, p. 261). Dessa citação,





destaca-se a última parte, que salienta a necessidade de que a educação do campo seja no campo e voltada às organizações campestinas.

Diferentemente dos militantes que lutam pela educação do e no campo, muitos municípios, no Brasil, transladam diariamente crianças e jovens que moram no campo para estudar na zona urbana. Para fazer o transporte desses alunos, utilizam ônibus ou outras formas de transportes, muitas vezes, sucateados, sem a mínima condição de segurança aos seus usuários. Isso, porém, não é sempre assim, pois há municípios em que essa mentalidade já foi alterada, o que deveria ser uma praxe. Além da questão da qualidade do transporte, para chegarem à escola urbana no horário, muitos alunos são obrigados a sair muito cedo de casa, ficando horas no interior dos veículos e chegando exaustos às aulas, o que pode levá-los a não apresentar o rendimento escolar esperado. Outro fator que pode contribuir para que se acirrem as dificuldades é o modo de trabalho da escola, muitas vezes obsoleto e desvinculado da realidade social.

A educação do campo é fundamentada em legislação maior, declarações e outros documentos oficiais. A Constituição Federal de 1988 determina, em seu Artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Ela será “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988/2001, p. 2). Dessa maneira, o acesso e a permanência dos alunos do campo estão assegurados pela Constituição, e sua efetivação tem ocorrido por meio de elaboração e implementação de projetos diversos no seio da escola do campo, com financiamentos e avaliação desses projetos. Essas práticas são de natureza cultural, educacional e científica, considerando-se o respeito à diversidade e à necessidade de incluir todos, no sistema educacional, no mundo da cultura escrita e do conhecimento, para que se efetivem as determinações da Constituição Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, número 9394/1996, reconhece e delibera, em seu Artigo 28, que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em 2014, acrescentou-se à LDBEN um novo parágrafo, por meio da Lei n 12.960, que respalda a existência de “escolas do campo”, porque muitas estavam sendo fechadas com a alegação de que, como havia poucos alunos, eles poderiam ser levados para as escolas urbanas, em situações já descritas neste texto. Eis o parágrafo acrescentado:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído na LDBEN pela Lei nº 12.960, de 2014).

Apesar de não representar as necessidades das pessoas do campo, a LDBEN pode ser considerada um avanço político no Brasil, pois apresenta a possibilidade de adaptações necessárias ao currículo e ao calendário escolar, e a adequação metodológica para que o conhecimento seja acessível a todos os alunos, numa nítida referência à Constituição Federal. Temos claro que é preciso buscar mecanismos para que esse avanço político seja concretizado na prática cotidiana. Para tanto, precisamos de uma escola democrática e socializadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da sua existência.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu Artigo 2º, parágrafo único, orienta a identidade da escola do campo, ao apontar o alunado que dela faz parte:

A educação do campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pescadores, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002, p. 2).

Nesse sentido, as Diretrizes trazem à população que, ao longo da História, foi excluída do processo educacional, a conquista de alguns direitos, fruto de enfrentamentos, para que se cumpra o direito à educação e à aprendizagem de toda a população, porque a educação é, por si própria, um direito de cidadania, assegurado constitucionalmente.

Entendemos por “cidadania” a possibilidade de o indivíduo participar de forma ativa, crítica e construtiva na sociedade de que faz parte, e essa participação só é possível a partir do momento em que houver uma tomada de consciência sobre a sua pessoa e a sua função na sociedade, seu papel real na comunidade em que vive. Ressaltamos que essa mesma cidadania, por muito tempo, foi negada à população do campo.

A educação do campo é necessária, não somente pela reparação histórica que se tem com as pessoas que dela usufruem, mas também pela necessidade de dar acesso aos instrumentos culturais construídos pela humanidade, como a escrita, a linguagem artística, dentre outros. Para tanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 estabelecem

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas aptas (BRASIL, 2002, p. 25).





Concordamos com Arroyo (1989, 2012) que a proposta para a educação do campo não deve ser medíocre e pobre, como aquela oferecida aos que saíram do campo e estão nas periferias dos centros urbanos. É preciso valorizar a cultura do campo, dialogar com os conhecimentos construídos pelas comunidades campestres, para aproximar a escola dos que a compõem.

O texto abaixo, cedido pela professora Janete Aparecida Guidi, do município de Sarandi – Paraná, da Escola Municipal Machado de Assis, produzido por um aluno do segundo ano do Ensino Fundamental, que vive no campo, evidencia o sentimento de pertencimento da criança ao seu grupo social, assim como sua capacidade de leitura da realidade em que vive.

MEU NOME É CLADIO. VIVU NO ASSENTAMENTO. TENHO 12 ANO E TO  
 APEREDENDU A LER E ESCEVE PRA VIRAR LIDER. EU SO UM SEM TERRINHA,  
 MIA MÃE E MEU PADASTO (*PADRASTO*) SOUM (*SÃO*) SEM TERRA NACI NUM  
 ACAPAMETO (*ACAMPAMENTO*) LA NO ACAPAMETO NOUM TIA (*TINHA*)  
 ESCOLA PUR ISSO FIQUEI SEM ESTUDA. A TERRA É DU OME (*HOMEM*) E  
 TEM DE PRANTÁ NELA PARA VIVER TEM CI (*QUE*) LUTA (*LUTAR*) MEU TIU  
 MOREU NA LUTA O SEM TERRINHA APREDE A LUTAR NOS TEM LOTI (*LOTE*)  
 EU PLANTO COM MIA MAE AGORA AGENTI VAI TE (*TER*) CASA EU GOSTO DE  
 OUVI ISTORIA DE LUTA SUBIU NA AVRE (*ÁRVORE*) E JOGA BOLA.

Claudio Costa Ferreira

A criança denuncia, no texto, que ainda há o acesso desigual à escola. Algumas crianças são alijadas do processo escolar ou começam a frequentá-la mais tarde, depois da idade recomendada. A identidade da criança é revelada porque ela se reconhece como um sem-terrinha, que trabalha, tem um pedaço de terra que foi conquistado por meio de luta, desejando ter uma casa, uma vez que mora ainda em barraco, gosta de ouvir histórias, deseja ser um líder do movimento e, como qualquer outra criança, brinca.

Nessa perspectiva, as pessoas que vivem no campo têm direito à educação, não apenas ao ensino; devem saber ler, escrever e contar, mas, principalmente, tomar consciência da sua voz. Isto é, precisam saber analisar, discutir, indignar-se, conhecer a sua história, ter sua identidade e sua cultura (ARROYO, 2012).

O aluno do campo precisa ser alfabetizado e ter seus letramentos desenvolvidos, como os alunos do meio urbano, pois a leitura e a escrita darão acesso à sua história, à elaboração de sua identidade e à compreensão dos fatos que as cercam. Nesse âmbito, a alfabetização e o letramento são instrumentos imprescindíveis à cidadania e à formação, independente do público a que compete a escola atender.

## Alfabetização e letramento na educação do campo

A alfabetização é a aquisição, sistematização e apropriação do sistema de escrita que pressupõe a compreensão do princípio alfabético indispensável ao domínio de leitura e escrita (BRASIL, 2014). Tfouni (2002) define a alfabetização como a aquisição da escrita, entendida como a aprendizagem de habilidades para leitura e escrita em práticas de linguagem efetivas em situações sociais definidas. Assim, a alfabetização está mais relacionada ao ensino formal da manifestação gráfica de leitura e escrita, um aspecto necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno.

Em consonância com Scribner e Cole (1981), o letramento não enfoca exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e as suas consequências. Letramento é um conjunto de práticas socialmente organizadas que usam um sistema de notações e tecnologias de escrita para a sua produção e reprodução. Assim, para se usar as práticas de letramento com textos escritos, o aluno deve ser alfabetizado, isto é, deve ter-se apropriado do sistema alfabético do país. Letramento não se refere somente a saber ler e escrever, mas, sim, a aplicar o conhecimento de leitura e escrita para um fim específico e em um contexto social determinado pelo uso. Para os autores, é a “natureza dessa prática, incluindo, evidentemente, os aspectos tecnológicos, que determinará os tipos de habilidades e consequências associadas ao letramento” (SCRIBNER E COLE, 1981, p.236).

Ressaltamos que Street (1995) apresenta dois modelos de letramento: *O modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento*. No primeiro, a escrita é concebida como um produto acabado em si mesmo. Sendo assim, não se considera o contexto a ser interpretado, assim como não se valoriza a leitura e a oralidade. O modelo de letramento ideológico concebe as práticas de letramento não somente como aspectos da cultura, mas como práticas sociais, revelando a estrutura de poder e a hegemonia da sociedade. As práticas de letramento mudam de acordo com o contexto socioeconômico e cultural em que se inserem. O modelo ideológico transpõe a escola e preocupa-se com as diferentes organizações sociais e as consequências do letramento na sociedade. Nesse modelo, estudam-se os alfabetizados e os não alfabetizados. Temos em nossa sociedade muitas pessoas que não são alfabetizadas, mas respondem às demandas de leitura e escrita da sociedade. Dessa forma, concordamos com Soares (2003), que afirma não haver na sociedade pessoas com letramento zero.



Nos Cadernos da Unidade 1, do PNAIC 2013, são feitas discussões sobre o currículo e a concepção de alfabetização adotada no Programa.

Alfabetizar e possibilitar a ampliação do letramento às crianças até os 8 anos de idade é o objetivo maior do PNAIC. No âmbito desse Programa, que defende a alfabetização na perspectiva do letramento, considera-se alfabetizada a pessoa que lê e produz textos de modo autônomo. Assim, o domínio do sistema de escrita alfabética não é suficiente para que o indivíduo seja considerado alfabetizado. É importante, portanto, segundo tal abordagem, garantir o domínio do sistema de escrita e favorecer o acesso às diferentes práticas de linguagem da sociedade. Mas como fazer isso nas escolas do campo?



Para responder ao *como fazer*, a professora Jeane Aparecida Neves Silva e a então Secretária de Educação Rosimeire Arruda, do município de Mariluz – estado do Paraná, que atuam em uma escola do campo, em turma multisseriada, com crianças indígenas e que moram em assentamentos, apresentaram o depoimento a seguir.



Esta experiência foi em uma sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo. No início do ano letivo, verificamos que nos conteúdos a serem trabalhados estavam, dentre outros, planta e meio ambiente. Falamos sobre plantas, a sua importância na preservação do meio ambiente. Discutimos que, se mudarmos o ambiente, que seja de forma menos agressiva possível. Solicitamos que cada aluno escolhesse uma planta para acompanhá-la durante o ano todo. Queríamos que eles acompanhassem todas as mudanças que ela teria. O nosso objetivo foi a elaboração de conceitos científicos. Cada um escolheu uma planta na escola ou em seu entorno para observar e durante o ano eles anotariam, por meio da escrita, as mudanças. Para tanto, iniciamos um caderno. Ao verificar o conceito que os alunos tinham sobre planta, constatamos que eles entendiam planta como 'árvore', produto agrícola que os pais cultivavam ou alguma árvore. Disseram: 'é a banana', 'a árvore', 'o pé de jabuticaba', 'é o alface'. Listamos com eles as plantas que havia no pátio da escola.

Durante o ano letivo, eles anotaram as mudanças que ocorreram na planta que escolheram. Verificaram que nem todas as plantas florescem na primavera ou dão frutos no outono, e que há plantas que não perdem as folhas no inverno. Explicamos que dependia da espécie que estava plantada e que algumas eram exóticas. Os alunos disseram que as 'sementes' viravam plantas.

Para verificar 'como a semente vira planta', plantamos rabanete na horta da escola. Para efetivar essa atividade, inicialmente perguntamos quantos dias demorariam entre o plantio e a colheita, e os alunos 'arriscaram' um tempo. Anotamos todas as hipóteses em um papelógrafo, que deixamos exposto na sala. É interessante que os alunos demonstravam os seus conhecimentos anteriores e diziam: "se o alface demora 30 dias, então o rabanete deve demorar mais, porque é maior"; "acho que deve demorar mais que o repolho, porque o repolho tem que enrolar"; "o tomate é o mais demorado". No dia seguinte um dos alunos nos ensinou que o tempo que o rabanete demora do plantio até o consumo dependia da variedade da semente plantada, assim lhe ensinara seu pai. O nosso demorou 27 dias. Fizemos uma salada. Explicamos que estávamos consumindo a raiz. Um dos alunos disse que não era a raiz, que era a cabeça. Explicamos que consumimos a parte da raiz tuberosa.

Solicitamos que os alunos pesquisassem com alguém da família quanto ao tempo de cultivo de outras verduras e legumes e elaboramos e jogamos o supertrufo, em que colocamos as informações: tamanho da planta; tempo do plantio à colheita; cores da planta e a parte que consumimos. Cada aluno fez o seu jogo e levou para casa. Eles nos contaram que brincaram com a família. Um dos alunos construiu

com a família um supertrufo com as plantas, onde colocou o porte da planta, o tempo de duração da florada e o tamanho das sementes.

Confeccionamos também jogos de memória e dominós com os nomes das plantas e as figuras delas.

Ao observar e registrar as mudanças das plantas, os alunos verificaram que nelas pousam aves, algumas árvores têm parasitas e outros hospedeiros. A observação da árvore levou a observar outras plantas que compunham o meio em que moravam.

Elaboramos e discutimos situações-problema e escrevemos e reescrevemos textos.



Ao analisar o depoimento da professora, verificamos o processo de elaboração de conceitos, como o caso de plantas.

A partir dos conceitos cotidianos, a professora, por meio da mediação, estimula as crianças a refletir, transformando os conceitos cotidianos em conceitos científicos (VYGOTSKY, 1994). Quando questionados sobre o tempo do processo do plantio

até a colheita, os alunos demonstraram os seus conhecimentos e utilizaram somente palavras da mesma categoria semântica. Outro aspecto que merece destaque é a participação da família. Possivelmente, isso se deve ao fato de a escola ter utilizado os saberes do dia a dia para cumprir a função de ensinar os conhecimentos científicos.

Nesse sentido, ao ensinar os conteúdos escolares às crianças do campo que, especificamente, moram em assentamentos e acampamentos é importante considerar as suas peculiaridades. A maioria das crianças dos acampamentos e assentamentos sem terra participa da ciranda infantil (discutida neste texto a seguir), em que são oferecidos jogos e brincadeiras que ajudam a elaborar habilidades necessárias à alfabetização propriamente dita, levando-as, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento dos letramentos necessários para saber participar dessa situação específica de uso da escrita. Rosseto e Silva (2012) esclarecem que a ciranda infantil é o espaço educativo da infância, mantido pelas cooperativas, pelo Centro de Formação e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As autoras afirmam que o nome foi escolhido “[...] pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil”. (ROSSETO E SILVA, 2012, p. 125)

A apropriação da língua escrita e o seu uso não são espontâneos, e o professor não é um espectador passivo. Ou seja, aprender a utilizar a leitura e a escrita exige parceria construída culturalmente a partir do mundo escrito no qual o indivíduo vive, já que são habilidades que devem ser ensinadas. Mas como fazer isso?

No texto “O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância?”, deste Caderno, o processo de elaboração conceitual é discutido.



Para responder a essa indagação, buscamos Freitas (2012), que nos alerta para a importância da educação como um dos instrumentos de luta para a construção de uma sociedade que entenda os interesses da classe trabalhadora, de trabalhadores iguais, não aquela que perpetua que os detentores das formas de produção expropriem aqueles que servem. Freitas (*op.cit.*) cita Narkompros (1975) e adverte que todas as crianças deveriam ter o mesmo acesso à educação e o mesmo direito de prosseguir a escolarização até o nível superior (NARKOMPROS, *apud* FREITAS, 2012).

A respeito do processo de aprender da criança, Narkompros assevera que ela “[...] assimila com muitíssima facilidade os conhecimentos quando eles lhe são transmitidos em forma de jogo ou trabalho alegre e ativo, os quais, com organização competente, unem-se, mas aprendeu de ouvido e no livro” (NARKOMPROS, *apud* FREITAS, 2012, p. 338). Aborda ainda o conhecimento pelo trabalho do ambiente em que a criança vive, onde tudo que a cerca poderia ser seu objeto de “perguntas e respostas, contos, composições, desenhos e imitações” (*op, cit*, p. 340), em práticas de observações possíveis. O pesquisador também aponta as excursões e palestras como alternativas para favorecer o pensamento coletivo e individual.

A forma de trabalho apresentada por Narkompros é possível de ser usada no processo de alfabetização e letramento das crianças do campo, pois ele sugere que

a criança deve estudar todas as disciplinas, passeando, colecionando, desenhando, fotografando, modelando, fazendo colagens, observando plantas e animais, criando e cuidando deles. Língua, matemática, história, geografia, física e química, botânica e zoologia – todas as matérias de ensino não somente admitem métodos de ensino criativo e ativo, mas exigem-no. (NARKOMPROS, *apud* FREITAS, 2012, p. 339)

Para alfabetizar e letrar as crianças do campo, é necessário que se considere o seu meio, e que a escrita se inicie a partir de sua própria história, porque isso fortalecerá a sua identidade e favorecerá a apropriação de seus conhecimentos, considerando-se o seu meio social e o grupo em que vive.

O texto a seguir é de uma criança cujos pais são empregados em uma fazenda e ela estudava, na época em que o produziu, na segunda série.

EU A CORDO (acordo) SEDO (cedo) PARA AJUDAR MEU PAIS. ELE DIRA (tira) LEITE DA VACA QUE TEI (tem) UM BEZERO. MORU NA FAZEDA. ESTDO NA ESCOLA DAQUI E GOTU (gosto) DE HISTORIA DO LIVRO. NAESCOLA TEM HISTORIA. DARDI (a tarde) DIRO (tiro) LEIDE (leite) DA VACA E TACOCOMIDA (taco comida) PRARAS GALINHAS. GOTO DE IR NA SIDADE. DIDARDI( de tarde) BRICO COM MEU PAI E IRMÃO.

Robson Souza

A criança do campo brinca e estuda, mas também trabalha. Os trabalhos de alimentar os animais e ordenhar podem ser aproveitados pela escola. Essa realidade precisa ser conhecida e ressignificada pela escola do campo.

## Considerações finais

A educação do campo objetiva atender às pessoas do campo, no campo, com o fito de formar a identidade dessas pessoas como sujeitos donos de sua própria história, escrita por meio da concepção científica do mundo, desenvolvendo suas capacidades intelectuais, sociais e culturais, com senso humano e histórico. Dessa maneira, é possível formar homens livres, com conhecimento, aptos a viver e a participar da sociedade de forma interativa, não só na campesina, mas também na urbana, considerando-se suas diferenças e semelhanças.

Para que isso se efetive, é necessária uma educação que preze pela apropriação da leitura e da escrita e permita o acesso do educando a experiências históricas e culturais acumuladas pelas gerações anteriores. Essas experiências devem ser utilizadas para a formação de um novo momento histórico, em que os estudantes do campo, que são aqueles que vivem no campo e dele sobrevivem, possam construir suas práticas de leitura e escrita voltadas ao desenvolvimento de suas realidades, à formação e identidade do cidadão brasileiro campesino.





## Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **Revista da ANDE**, São Paulo, n.º 12, p.16-21, 1989.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**, Curitiba: SEED – PR, 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_04.02.2010/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf)>, acesso em: novembro de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**: – cadernos de subsídios, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Encontro de Coordenadores do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. **Lei 12960**, de 27 de março de 2014, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>, acesso em: novembro de 2014.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-272.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.
- FREITAS, Luiz Carlos. Escola única do trabalho. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 337-34.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: José Olímpio, 1974.
- RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.
- ROSSETO, Edna Rodrigues Araujo; SILVA, Flávia Teresa T. Ciranda infantil. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 125-141.
- SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge, Harvard University Press, 1981.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. EUA: University of Cambridge, 1995.
- TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização**. Campinas: Cortez Editora, 2002.
- VYGOTSKY, Lev Semonovich. **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



## Compartilhando

### JOGOS E INTERDISCIPLINARIDADE: A QUESTÃO DA AFETIVIDADE EM FOCO

Renata da Conceição Silveira (Professora da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco)

#### Objetivos didáticos:

- aprimorar o trabalho em equipe;
- desenvolver o senso de coletividade;
- criar um maior vínculo afetivo, desenvolvendo mais companheirismo e cumplicidade com os colegas;
- compreender regras e interagir a partir delas;
- desenvolver a habilidade de compreender e produzir textos orais e escritos em situações sociocomunicativas.

#### Caracterização da turma:

Trata-se de uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, com 19 alunos frequentando regularmente, sendo 8 meninas e 11 meninos, com idade entre 8 e 13 anos. A turma é bastante heterogênea em relação ao nível socioeconômico, à faixa etária, à participação e ao nível de compreensão do SEA. Sobre este último aspecto, a turma apresenta 1 aluna no nível pré-silábico (com deficiência intelectual), 1 aluna no nível silábico de qualidade, 4 alunos no nível silábico-alfabético e 13 alunos alfabéticos – e estes apresentam diferentes estágios de compreensão da leitura e escrita.

Apesar de vários alunos já virem acompanhando a turma desde o primeiro ano, é uma turma de muita rotatividade de alunos. Por a escola ser próxima a uma área de muitos empregos temporários, diversas famílias acabam matriculando as crianças, mas com pouco tempo voltam a seus lugares de origem e a turma acaba não construindo um perfil mais consolidado ao longo do ano letivo.

Na Escola Municipal Ubaldinho Figueirôa, unidade da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes, além do nosso 3º ano (B), temos outro 3º ano (A), no mesmo turno, turma com a qual temos uma relação muito próxima, e geralmente realizamos trabalhos juntos, ou socializamos experiências diferentes entre as salas.

Realizamos em toda a escola, no primeiro semestre, o trabalho com um Projeto sobre princípios e valores – vivenciado no período da Páscoa – no qual enfatizamos a necessidade da cooperação e da solidariedade. No entanto, ainda não consideramos suficiente o trabalho realizado, para engajar mais os alunos nos trabalhos em grupo





e em uma melhor relação entre pares no ambiente escolar, pois ainda percebemos brincadeiras violentas (verbais e físicas), falta de respeito e intolerância no trato com os colegas.

Uma grande dificuldade da minha turma este ano têm sido as aulas de Educação Física, pois, por ser uma turma relativamente numerosa – principalmente quando faz aula junto aos colegas do 3º ano A – em geral, os alunos apresentam indisciplina, atritos e desrespeito total aos comandos dados. Muitas vezes, a professora não consegue efetivar a aula ou acaba tirando boa parte dos alunos que estão causando “confusões”. Agora no segundo semestre, por motivo de saúde, a professora de Educação Física precisou se afastar e os alunos ficaram sem suas aulas. Pensei, então, em aproveitar esse espaço para desenvolver atividades que ajudassem a turma a chegar a um maior equilíbrio nas situações de trabalho em grande grupo, e retomar todas as dificuldades já citadas.

### Descrição das atividades:

Em 21 de julho de 2014, iniciamos a aula indo para a quadra da escola, juntamente com o 3º ano A, no horário<sup>10</sup> reservado para as aulas de Educação Física. Os alunos costumavam agir nesses momentos como se fosse o horário do recreio: ficavam eufóricos, correndo pela quadra, e demoravam a ouvir qualquer comando. Pensei então em iniciar com algo que provocasse o interesse deles, e certamente o jogo com bola era alvo de atenção da turma. Quando fui ao centro da quadra com a bola, os alunos se aproximaram para saber o que íamos jogar. A maioria pediu que fosse futebol, mas expliquei que a proposta daquele dia seria o jogo de “queimado”, que a grande maioria já conhecia, e que os times seriam divididos separando as turmas, 3º ano A para um lado e 3º ano B para o outro. Minha intenção era de que, durante o período que estivéssemos desenvolvendo essas atividades, as turmas se unissem mais e, no desafio de ganhar da equipe adversária, criassem um maior vínculo afetivo, desenvolvendo mais companheirismo e cumplicidade.

No primeiro dia, foi possível perceber que o sentimento geral ainda era de muito individualismo: os alunos brigavam pela posse da bola dentro do próprio time o tempo todo; quando eram queimados não aceitavam e levantavam vários argumentos para não irem para a área do “morto”; não respeitavam os limites dos espaços da quadra delimitados por linhas pintadas no chão ou por sandálias dos próprios alunos; e brigavam muito – tanto com os adversários quanto com os próprios colegas de time. Acabando o jogo, fizemos uma reflexão sobre a falta de organização dos grupos e como uma atividade que deveria ser leve e divertida acabou sendo tão conflituosa e desgastante. Perguntei-lhes o que eles acharam do jogo, e uns disseram que foi muito bom, outros reclamaram das atitudes dos colegas: *“Ele só quer jogar, não*

<sup>10</sup> A aula de educação física era sempre no primeiro horário das segundas e sextas, e tinha duração de 45 minutos, mas, para o desenvolvimento dessa sequência de atividades, utilizamos apenas o espaço da segunda-feira, com duração de 1 hora.

*passa a bola pra gente”; “Os meninos do 3º ano A morrem e dizem que a bola não pegou neles”; “Eles morreram um bocado de vezes e não iam também”. A partir dessas queixas, chamei a atenção deles para o fato de que, assim como já tínhamos discutido em outro momento (Projeto sobre princípios e valores), se não houvesse a união dos integrantes e se todos não trabalhassem juntos, não teríamos um “time de verdade”; e que, além de eles não conseguirem a vitória que tanto queriam, também não iam aproveitar a brincadeira.*

Conversamos ainda sobre brincadeiras que podiam ser realizadas individualmente, em duplas ou em grupos e quais eles achavam mais divertidas. Como a maioria achava melhor brincadeiras que envolvessem vários participantes, perguntei se eles achavam que era fácil várias pessoas diferentes se entenderem na hora do jogo e o que poderíamos fazer para resolver isso. Chegamos à conclusão de que todos teriam que se comprometer em respeitar o colega, respeitar as regras do jogo, não mentir (no caso de ser atingido pela bola) e ajudar um ao outro.

Na aula seguinte (28/07), voltamos a jogar “queimado”, dividindo as turmas da mesma forma. Retomamos as reflexões da aula anterior e pontuamos oralmente quais eram as regras que ninguém podia descumprir. Em seguida, jogamos três partidas. Era perceptível que a equipe que ganhava começava a planejar melhor as jogadas e isso diminuía os atritos entre os componentes do time, pois tinham que dividir mais a bola, “fazer jogo” etc. Já o time que estava perdendo, brigava cada vez mais e, na ânsia de ganhar, os jogadores tentavam burlar as regras e passar a culpa das jogadas erradas uns para os outros.

No final dessa aula, discutimos sobre essa realidade e busquei fazê-los perceber que, se não se respeitassem e se ajudassem, não conseguiriam vencer. Como durante o jogo eram muitos questionamentos e contestações sobre as jogadas do time adversário, combinamos que, ao chegar à sala de aula, iríamos produzir as regras dessa brincadeira. E de volta à sala de aula, pedi que, em duplas, os alunos desenvolvessem um texto instrucional. Para isso, retomei as características desse gênero, já trabalhado em situações anteriores, e escrevi no quadro que elementos deveriam compor esse texto: nome do jogo, número de participantes, objetivos do jogo, como jogar e as regras.

Após a produção das duplas, solicitei que todos apresentassem seus textos, pois iríamos montar um texto único para ser o nosso guia, na quadra. Após a produção coletiva, no quadro, tendo atuado como escriba, copiei o texto em uma cartolina grande e combinamos de, na segunda-feira, voltarmos à quadra para jogar novamente, só que desta vez respaldados nas regras construídas. Nesse momento, uma coisa interessante foi que os alunos inseriram nas regras as situações de conflito na hora do jogo, como, por exemplo: *“Tia, se eu morrer eu posso trocar sangue com outra pessoa?”*, que queria dizer que, se uma pessoa fosse atingida pela bola poderia mandar outra em seu lugar para a área do “morto”. Decidimos que, “poder” ou “não poder” era algo que tinha que ser discutido com a turma previamente e, após acordado, a decisão da turma entraria como regra.





Na segunda-feira (04/08), pela terceira vez jogamos “queimado” e os alunos já estavam pedindo para mudar o jogo (muitos ainda insistiam no futebol), mas como eu queria usar o texto produzido por eles, jogamos mais uma partida de queimado, deixando as regras expostas para todos. Percebi que eles já estavam mais articulados, embora, em vários momentos, eu ainda tivesse que chamar a atenção deles para o cumprimento das regras estabelecidas.

Após a primeira partida, apresentei a sugestão de um novo jogo / nova brincadeira: “Barra Bandeira”. Mais uma vez, eles precisariam se planejar e articular como companheiros para alcançarem o objetivo do jogo. Apesar de menos indisciplinados em relação a estarem correndo pela quadra, ainda apareceu, no início do jogo, a atitude de individualismo extremo, pois, como o objetivo é entrar na área do adversário e conseguir atravessar de volta com a bandeira na mão sem ser pego, faltava-lhes mais uma vez o senso do trabalho em equipe, e acabavam todos passando para a barra do time adversário e deixando sua própria base desprotegida. Além disso, não conseguiam delimitar bem as funções de cada um no grupo. Voltamos a refletir sobre essas falhas e jogamos mais uma partida.

No dia seguinte, articulando a noção de trabalho conjunto, formei grupos de 4 pessoas na sala, para jogarem o “Jogo dos copinhos”, que é um jogo matemático que trabalha a noção de casas decimais e valor posicional dos números. Depois que eles jogaram, perguntei quem gostou do jogo e quem gostaria de levar um joguinho daquele para casa. Todos levantaram as mãos e então comecei a perguntar que materiais seriam necessários para confeccionar aquele jogo. Depois montei um copinho, expliquei o processo da montagem e pedi que cada grupo produzisse um jogo. Em seguida, propus que cada grupo elaborasse um texto instruindo como fazer um “Jogo dos copinhos”, para que todos os integrantes pudessem levar o material e, em casa, montar o seu próprio jogo com a ajuda do texto escrito em sala.

Depois que todos os grupos escreveram seus textos, passei para ajudar na revisão da escrita, liberei-os para jogarem livremente, e deixei como tarefa de casa que cada um montasse o seu jogo e criasse as regras escritas para compor o material.

Durante a produção textual, alguns grupos não funcionaram bem e senti a necessidade de trocar os integrantes do grupo para ver se potencializava mais o trabalho em equipe, pois como os grupos foram formados livremente, eles se agruparam por afinidade e, nesse caso, um dos grupos era constituído por alunos mais desatentos e menos comprometidos com a atividade, e acabavam com conversas e brincadeiras fora do contexto. Em outros grupos, também havia aqueles que queriam dominar a atividade, então fiquei atenta às novas formações de grupos, para não juntar os que não queriam fazer “nada” com os que queriam fazer “tudo” sozinhos, e nessa nova organização conseguimos que os grupos trabalhassem melhor.

No dia 18 de agosto, voltamos à quadra para jogar o jogo de “Barra Bandeira”, e percebemos que os grupos já tinham mais domínio do jogo, planejando melhor as estratégias com os colegas e se sentindo mais unidos, pois brigavam menos pela condição de ser o atravessador para necessariamente ser o vencedor do jogo, pois

muitas vezes combinavam de um ser apenas uma “isca” para distrair o adversário, enquanto o colega corria e ganhava o jogo.

Retornando à sala nesse dia, iniciamos uma conversa sobre o período do folclore e fizemos toda uma exploração, desde a pesquisa da palavra “folclore” no dicionário até a expressão oral dos alunos sobre o que entendiam desse período e o levantamento das manifestações culturais conhecidas por eles. Então, iniciamos uma discussão sobre as brincadeiras populares que, por se tratarem de ensinamentos orais transmitidos de gerações a gerações, se tornam manifestações culturais do período folclórico. Expliquei aos alunos que, na sexta-feira seguinte, a escola vivenciaria diferentes expressões culturais, em uma exposição nas salas, para marcar a data oficial do folclore. Sugeri a eles – já que nós vínhamos produzindo tantas coisas sobre jogos e brincadeiras populares, que aprendíamos no “boca a boca” – que montássemos um livro escrevendo esses ensinamentos, os quais por tanto tempo se deram apenas na forma oral, com o propósito de apresentar para as outras crianças da escola um repertório variado de brincadeiras e depois doar o livro para a biblioteca. Assim, outras crianças interessadas em saber como se brinca de determinada brincadeira poderiam também consultar o nosso livro.

A turma aceitou a sugestão e ficou bastante empolgada, de modo que, durante toda a semana, trabalhamos na produção desse material. Na segunda-feira mesmo, como tarefa de casa, as crianças deveriam selecionar algumas brincadeiras que elas costumavam brincar na rua, que tivessem aprendido com amigos ou familiares e trazer no dia seguinte para apresentar para os colegas da turma.

Na terça-feira, iniciamos a aula com as exposições orais das crianças, cada uma apresentando a sua brincadeira. Em seguida, pedi que cada aluno produzisse por escrito a instrução da brincadeira trazida, e aqueles que não trouxeram nenhuma brincadeira ou que não tinham ainda autonomia na escrita foram direcionados a produzirem em duplas. Iniciei uma revisão dos textos individualmente, corrigindo a ortografia, refletindo sobre a estrutura do gênero trabalhado, sobre a função do texto e a linguagem nele utilizada.

Na quarta-feira, continuamos com o processo de revisão e, à medida que os alunos iam concluindo seus textos, iam passando a limpo para a folha que iria compor o livro. Posteriormente, faziam as ilustrações do seu texto na mesma folha.

Na quinta-feira, iniciamos a aula com o manuseio de vários livros da caixa do PNLD Obras Complementares 2013), para que os alunos observassem a estrutura de um livro, seus elementos constituintes e o que precisávamos fazer para os próximos passos da nossa obra. Os alunos identificaram: capa, resumo, sumário, dedicatória, apresentação e as “histórias” (modo como se referiram aos textos principais, que, no caso, eram as instruções de jogos). Além disso, levantaram a questão de que a escrita dos livros deveria ser digitada, e a turma se dividiu entre os que preferiam o texto manuscrito e os que queriam o texto digitado. Discutimos e chegamos ao consenso de colocar o original na frente e, em seguida, inserir o texto digitado. Após





essas etapas, expliquei que, como o livro seria uma produção coletiva, o ideal seria que fizéssemos essas partes juntos. Então, novamente, fui ao quadro como escriba da turma e construímos juntos um resumo (gênero que já tinha sido bastante trabalhado em outras situações), a dedicatória e a apresentação (antes da produção textual, os alunos leram exemplos desses gêneros em diferentes livros, para terem maior familiaridade com cada um deles). Todos copiaram os textos coletivos em seus cadernos e, no dia seguinte (22/08), fechamos a montagem do livro com a escolha da capa. Levei o computador e os alunos foram opinando para a escolha da fonte, do tamanho, da cor e dos demais recursos gráficos e aspectos estéticos da capa. Como o 3º ano A também tinha produzido instruções de brincadeiras, resolvemos juntar os textos produzidos para ampliar o repertório de brincadeiras do nosso livro, e por isso a autoria foi assinada como: “Alunos do 3º ano A e B da escola Ubaldino Figueirôa”.

No segundo horário da sexta-feira, fomos às outras salas de aula apresentar o livro produzido, ocasião em que alguns alunos explicaram como tinham pensado e construído aquele livro, e outros alunos escolheram duas brincadeiras para ler e ensinar à turma anfitriã como brincar aquelas determinadas brincadeiras, vivenciando e, inclusive, coordenando esses momentos lúdicos. No final da apresentação, a turma informou que o livro iria ficar à disposição de todos, no acervo da biblioteca, para consulta e empréstimo.

## Avaliação

Ao vivenciar cada etapa, os alunos foram sendo avaliados quanto à capacidade de envolvimento e quanto ao avanço nas questões estabelecidas. A partir daí, foram repensadas também as formas de agrupamento e reavaliadas as atividades propostas.

Foi perceptível que as atividades desenvolvidas promoveram um maior envolvimento da turma e um maior senso de coletividade, desde a necessidade de se articular para vencer o jogo até a importância do trabalho de cada um para formar o produto final, que foi o livro das brincadeiras populares. Em todas as atividades, foi muito proveitoso o trabalho em duplas e/ou grupos que, dentro de situações mais lúdicas, favoreceu o entrosamento e a noção de trabalho em equipe, atingindo nossos objetivos iniciais de favorecer um vínculo afetivo maior, demonstrando mais companheirismo e cumplicidade. E fortaleceu a interação dos alunos, a partir de regras estabelecidas, refletindo que o sucesso da equipe vinha não só da qualidade individual de um ou outro jogador, aqueles considerados “os fortes”, mas sim das estratégias traçadas por todos juntos.

Tais reflexões contribuíram também para um maior aproveitamento dos alunos nos conteúdos de matemática, e principalmente no uso da linguagem escrita e oral em situações sociocomunicativas.

## MÚSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Márcia da Silva Santos Portela (Professora da Rede Municipal de Ensino de Maceió, Alagoas)

### Caracterização da turma

A turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal de Ensino Básico Natalina Costa Cavalcante, em Maceió, Alagoas, é composta por 22 alunos com faixa etária entre 8 e 10 anos. Como em toda turma em processo de consolidação da escrita alfabética, faz parte de nossa rotina proporcionar atividades para que os alunos leiam em voz alta, em diferentes situações, inclusive textos que circulam em esferas formais. Além disso, progressivamente realizamos atividades que favorecem a produção autônoma de textos escritos, utilizando diferentes gêneros e atendendo a diversas finalidades. Também revisamos coletiva ou individualmente os textos escritos pelas crianças, realizamos momentos de contação de histórias, compartilhamos a leitura de textos lidos em voz alta pela professora, realizamos debates e propiciamos a exposição oral acerca de vários temas. Em nossa rotina, como algumas crianças ainda estão em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, também dedicamos momentos para refletir sobre a composição e decomposição de palavras, com jogos e exercícios que favoreçam a reflexão sobre a relação entre os fonemas e sua grafia.

Uma novidade, que introduzi mais sistematicamente no último ano (e como decorrência de meu processo de formação continuada no PNAIC) foi a utilização da caixa de jogos de alfabetização. Esses jogos são muito bons e atendem a todos os níveis de escrita e de leitura dos alunos. Uma prática comum na minha turma era jogar em duplas ou em grupos. Em alguns momentos, eu dividia a sala por nível de hipótese de escrita; em outros, formava grupos heterogêneos. Quando viam a caixa, já ficavam animados.

Nesse contexto, e contando com a colaboração das crianças, que escolheram ler coletivamente um livro que tratava da música, propus a realização de uma sequência didática, com diferentes etapas, em que fossem integrados os objetivos de ensino da língua, em seus quatro eixos – oralidade, leitura, escrita e análise linguística – e conhecimentos na área de Artes. Sendo assim, além dos objetivos que já norteavam nosso cotidiano, acrescentei, no campo do ensino de Artes:

- desenvolver, a partir da música, atitudes e disposições favoráveis à leitura, à interpretação e à produção textual;
- desenvolver a criatividade musical;
- reconhecer a importância social da arte na sociedade e na vida;
- conhecer os instrumentos musicais, experimentando modos de utilizá-los na criação artística;
- identificar aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente.





É importante ressaltar que esses objetivos se foram delineando ao longo do processo, em negociação com as crianças e sempre levando em consideração seus interesses e curiosidades, manifestados na vivência das diferentes atividades. Para a realização da sequência, contamos com a colaboração da gestão escolar e de outros educadores, em especial numa articulação com o Programa Mais Educação, que é realizado em nossa unidade escolar, em parceria com o Governo Federal, numa perspectiva de ampliação da jornada escolar dos estudantes.

## Descrição da experiência

Esta sequência originou-se de uma atividade rotineira em nossa sala de aula. Faz parte de nossas atividades permanentes a realização de sessões de leitura, que acontecem no cantinho de leitura de que dispomos para uso da turma, e que é composto prioritariamente por livros do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares. Nessas ocasiões, as crianças sabem que podem escolher o que querem ler espontaneamente, em duplas ou individualmente. Como o expositor fica ao alcance de todos, com os títulos visíveis, as crianças usualmente escolhem o que querem ler a partir dos interesses despertados pela observação das capas (ver Foto 1, a seguir).



Arquivo dos autores

Foto 1: Turma do 3º ano da E.M.E. B.Natalina Costa Cavalcante, em Maceió, Alagoas num momento de leitura espontânea, no cantinho de leitura da sala.

Em uma dessas ocasiões, sugeri que realizássemos uma atividade de leitura envolvendo toda a turma. Para tanto, pedi que escolhessem coletivamente um livro para ser trabalhado com todo o grupo. Expliquei que, além das oportunidades que temos para fazer escolhas individuais do que queremos ler, já que somos um grupo,

é importante também negociar algumas leituras para serem compartilhadas por todos. Meu objetivo era que os alunos pudessem exercitar o ato de escolha e de negociação democrática, experimentando também uma situação que exigia que cada um fizesse a defesa oral de suas escolhas, com uma exposição de motivos. Para tanto, propus que cada um elaborasse oralmente uma justificativa para sua escolha e que cada um fizesse uma exposição oral para o grupo, apresentando a sugestão de uma questão a ser trabalhada coletivamente caso o livro indicado fosse o escolhido.

Dentre todos os livros que estavam expostos e diante da negociação feita entre os diferentes proponentes, decidimos ler o livro “Seu Flautim na Praça da Harmonia”, de Remo Usai, e que faz parte do acervo do PNLD – Obras Complementares 2013. Predominou nessa escolha a curiosidade despertada pelo título e o interesse manifesto pelas crianças em saber sobre o tema a ser tratado no livro.



Reprodução

### Seu Flautim na Praça da Harmonia

Autor(a): Remo Usai  
Imagens: Cláudio Martins

Pombos, borboletas, flores... Natureza! Balões coloridos, cata-ventos, balizas... Festa! Pipoca, sorvete, pirulito... Guloseimas! Sol, crianças, muitas crianças! Assim, a obra *Seu Flautim na Praça da Harmonia* descreve uma tarde de domingo na Praça da Harmonia. Seu Flautim, o maestro da orquestra, preparava tudo para a apresentação no coreto quando Mariana e Claudinha se aproximaram, querendo aprender como era o mágico mundo da música. Seu Flautim, então, apresentou às garotas os instrumentos, timbres, sons. Deu uma verdadeira aula de música! Desse modo, o leitor tem a oportunidade de aprender sobre instrumentos, música, concerto e sobre o funcionamento de uma orquestra.

(Fonte: Manual do Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares)



Aproveitei o interesse demonstrado pelas crianças para iniciar uma sequência didática que envolvesse o conteúdo de Artes, e mais especificamente a questão da música.

Inicialmente, fiz a leitura em voz alta do livro. Como já conhecia a história, chamei a atenção do grupo para o fato de que a narrativa era composta por personagens cujas falas se alternavam no texto e também alertei que o enredo exigia que todos ficassem bem atentos para compreender o que se passava na história e como seria seu desfecho. Todos ficaram bastante curiosos e participaram ativamente desse momento inicial de leitura coletiva.

Concluída a leitura, as crianças expressaram seu interesse pelo personagem central, seu Flautim, e seu mundo cheio de instrumentos musicais. Comentaram que chamou sua atenção o fato de que a composição musical passa por diversos momentos até chegar às apresentações públicas, como são os concertos de uma orquestra sinfônica. Perceberam, ainda, que para chegar a um concerto musical, é preciso dedicação e empenho dos músicos.

Aproveitamos o interesse despertado pela história para levantamos algumas questões complementares, relativas a um dos temas que é abordado no livro. Assim, conversamos sobre relacionamentos pessoais e como conflitos verbais e até corporais podem acontecer, e de que forma podem ser superados. Fiz uma analogia entre algumas situações de tensão vividas na sala e o enredo do livro, refletindo sobre as formas de lidar com as diferenças.

Combinamos, então, que nas aulas seguintes seriam realizadas atividades sequenciadas, que culminariam numa apresentação musical para alguns alunos do “Mais Educação” e para a direção da escola. O grupo concordou que precisaríamos realizar ensaios regulares. Para tanto, decidimos utilizar o espaço da classe e também a biblioteca e até o pátio da escola. A diversificação dos espaços, na minha perspectiva, poderia favorecer o ganho do domínio do que estavam fazendo, inclusive atentando para o fato de que o som é influenciado pelo ambiente em que ocorre. Outra estratégia adotada foi a do registro (fotográfico e em vídeo) das diferentes etapas do processo. As crianças também iam participando do processo de registro e essa memória foi compondo o acervo da turma, que ficava exposto para que a gente percebesse o quanto avançamos no processo.

Passamos então a realizar algumas atividades regulares, tendo como foco a musicalidade e suas possibilidades de inter-relação com outros conteúdos de ensino, em especial com as práticas de alfabetização e letramento.

Uma das atividades iniciais, após a leitura de *Seu Flautim...*, foi a organização de um mural com os nomes dos diversos instrumentos musicais conhecidos pela turma. Já é nosso hábito realizar atividades de escrita de listas, especialmente atentando para a escrita das palavras, o que têm em comum com palavras cuja grafia já é conhecida pela maioria da turma, ressaltando aspectos fonológicos e também ortográficos. Nessas ocasiões, escolhemos diferentes escribas que vêm até a lousa e, coletivamente, vamos refletindo sobre a escrita das palavras.

Na ocasião em foco, pedi que dissessem nomes de alguns instrumentos musicais que conheciam ou de que já tinham ouvido falar. Cada criança escreveu individualmente sua lista, em folhas avulsas, e depois fizemos uma listagem única da turma. Aproveitei essa situação para realizar a correção coletiva das escritas das crianças. Em seguida, colocamos nossa lista em ordem alfabética e fizemos um painel, agregando imagens dos instrumentos. Essas imagens foram pesquisadas em casa e expostas na sala de aula.

Concluída essa etapa, propus à turma ouvirem algumas músicas compostas exclusivamente de sons instrumentais. A comanda aos alunos foi de que prestassem bastante atenção para tentar distinguir os diferentes instrumentos musicais que apareciam ao longo da melodia. Minha finalidade era de que os alunos pudessem: por um lado, desenvolver uma percepção auditiva que lhes permitisse identificar cada emissão sonora, de forma distinta; e, por outro, ter a sensibilidade de perceber como é possível que instrumentos tão distintos, uma vez afinados, ecoassem uma harmonia de tranquilidade. Desse modo, a proposta era de que eles vissem que há várias possibilidades envolvendo os componentes básicos da música: melodia, ritmo, harmonia e pulsação.

A atividade de sensibilização musical passou a integrar nossas atividades durante a sequência, ampliando o repertório de músicas, com variedades de ritmos e estilos. O grupo não tinha familiaridade com músicas exclusivamente instrumentais e, em diferentes ocasiões, as crianças manifestaram sentimentos e reações ao que ouviam. Elas se envolviam de tal forma que ecoava uma só voz nos momentos de cantar e, quando eu chegava com os instrumentos e todos os aparatos que eu levava para a sala de aula, todos queriam tocar e produzir sons. Assim, consolidaram de forma concreta o que tínhamos debatido sobre o tema.

Uma etapa interessante de nossa sequência foi a confecção de instrumentos musicais, com sucatas. Essa atividade envolveu um primeiro momento em que assistimos a alguns vídeos sobre reciclagem e, nessa ocasião, conhecemos o reaproveitamento da sucata para confecção de instrumentos de percussão, tais como: chocalho, tambor e outros. Solicitamos, então, que as crianças confeccionassem um instrumento musical como atividade de casa. Lembramos que, para essa tarefa, seria importante o auxílio de algum adulto. Quando os alunos trouxeram os instrumentos produzidos, tivemos uma surpresa interessante. Nas produções, dentre outros objetos utilizados, as crianças também utilizaram brinquedos como material para a confecção de alguns instrumentos musicais.

A essa altura, já dispúnhamos de um conjunto de instrumentos percussivos, confeccionados pelas próprias crianças, em parceria com seus familiares. Ineri, então, um novo elemento para a nossa sequência: a visita à sala onde funcionava o “Programa Mais Educação” na escola, para conhecer os instrumentos para uso dos grupos que frequentam as atividades em jornada complementar. Para essa atividade, a coordenadora do “Mais Educação” consentiu que as crianças não somente visualizassem os equipamentos, mas também que manuseassem os instrumentos





disponíveis, para que pudessem sentir e perceber os sons por eles produzidos. Essa visita foi preparada com antecedência e aguardada com muita expectativa pela turma. Numa mesa grande foram colocados os instrumentos que fazem parte de uma coleção de que a escola dispõe, conhecida como “banda rítmica”. São eles: surdão, surdo mor, tambor, pandeiro, pandeiro pastoril, par de pratos, triângulo, agogô, maraca, ganzá, chocalho, clave de rumba, reco-reco, black black, castanholas, coco, flauta doce, sino, platinelas e campanela (1 de cada). Cada aluno quis manusear tudo de vez, mas, com muita calma, cada aluno tocou e escutou o som produzido pelo instrumento. Foi bem legal.



Arquivo dos autores

Foto ilustrativa dos instrumentos que compõem a banda rítmica.



Arquivo dos autores

Turma do 3º ano – sala de aula

Na etapa seguinte, nossa proposta foi conhecer um pouco sobre composição musical. Para tanto, ressaltamos que, ao compor uma canção, assim como na elaboração de outros gêneros textuais, passamos ideias, sentimentos, formas de ver a sociedade, as pessoas, as relações humanas, a natureza ou outros temas. Assim, compor uma música é ser autor de um pensamento, que pode influenciar pessoas porque as faz refletir sobre diferentes temas.

Feitas essas considerações iniciais, que tinham como objetivo contextualizar o desafio que seria colocado para toda a turma, propus, como tarefa para casa, que as crianças compusessem alguma canção. Para tanto, poderiam aproveitar alguma melodia conhecida e fazer paródias.

Na aula seguinte, um dos meus alunos chegou todo feliz por ter feito uma paródia da cantiga infantil “Atirei o pau no gato”. Ele apresentou, orgulhoso, o seu texto, que tinha como base as letras do alfabeto. A seguir, a letra foi copiada no quadro e todos puderam cantar juntos.

## O ABC

Compositor: Aluno Ryan (3º C)  
Melodia: “Atirei o pau no gato”

O ABC QUERO APRENDER, ER-ER

COM VOCÊ, Ê-Ê

É LEGAL, GAL-GAL

VENHA COMIGO, GO-GO

VAI SER LEGAL, GAL-GAL

VAMOS FALAR O ABC

A- B- C- D- E- F -G- H- I- J- K- L- M- N- O- P- Q -R -S -T -U -V- W- X- Y- Z

NÃO É LEGAL, GAL-GAL

MIAU



Free images/Peter Calbraith



Durante a sequência didática, pudemos aproveitar as pesquisas e informações que íamos organizando sobre o tema e associá-las com algumas de nossas atividades de rotina. Assim, fizemos ditados de palavras, com o vocabulário relacionado ao tema musical (por exemplo: nomes de instrumentos, compositores, ritmos musicais, dentre outros). Além do ditado e das cruzadinhas, também brincamos de caça-palavras e montamos cruzadinhas, especialmente tendo como foco contribuir para a consolidação de correspondências grafo-fônicas e também para introduzir o conhecimento de algumas regras ortográficas. Essas atividades permitiam uma atenção mais individualizada aos alunos, considerando suas diferenças quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, por exemplo, a brincadeira de caça-palavras é um tipo de atividade que aprecio e na qual os alunos se envolvem e demonstram interesse. Parte da turma que já se encontra na hipótese alfabética de escrita faz a atividade sem banco de palavras e, para os demais, utilizo um banco de palavras para que identifiquem e copiem. Uma variação dessa atividade é pedir que as próprias crianças construam caça-palavras e repassem aos colegas, para que estes encontrem as palavras. Para realizar essa produção, as crianças puderam refletir juntas sobre o gênero, suas características, finalidades e destinatário.

Como parte das atividades de escrita, agora não mais de palavras e, sim, de um texto que tinha a finalidade de produção claramente estabelecida junto à turma, fizemos a confecção de um cartaz sobre o tema: Bienal da Música. No bimestre anterior, estudamos o gênero convite. Como estávamos em processo de preparação de nosso concerto, foi pensado como seria feita a divulgação para convidar a escola a participar da apresentação. Propus ao grupo confeccionar um cartaz como uma alternativa ao convite. Para a confecção do cartaz, que denominamos “Bienal da Música”, partimos da ideia da Bienal do Livro, já que havia um cartaz do mesmo no prédio da escola e pudemos analisar suas características e utilizá-lo como referência. Em grupo, alguns alunos organizaram o que iriam escrever e outra parte selecionou as imagens que iriam fazer parte do cartaz. Houve um cuidado em assegurar que constassem todas as informações necessárias para informar sobre o que se tratava e para despertar o interesse para o evento. Avalio que essa atividade foi muito produtiva e houve o empenho da turma, de forma satisfatória.

Finalmente, chegamos ao momento de realizar nossa apresentação musical. O que inicialmente estava programado para um único concerto acabou se desdobrando em algumas apresentações. Como havia um aluno da sala que tocava flauta, ele foi o solista de algumas apresentações na sala de aula. Além disso, houve um momento realizado na biblioteca, quando convidei a Diretora para prestigiar o talento do aluno, e também outro momento no pátio da escola, que teve como público os colegas do “Programa Mais Educação”.

Como um desdobramento dessa sequência, incorporamos uma nova atividade permanente na nossa rotina. Agora, sempre que utilizamos o cantinho de leitura da sala, ou quando realizamos rodas de histórias na biblioteca ou em baixo das árvores, na área externa da escola, aproveitamos para realizar também rodas musicais, atrelando os momentos de deleite com a leitura de textos ao prazer de ouvir e fazer música.

## Avaliação

As estratégias para avaliar as aprendizagens das crianças foram diversas, e entre elas destaco: observação, participação em sala de aula, trabalhos em grupo, trabalho individual e seminário. A avaliação foi praticada continuamente, pela professora, como um processo.

No início, foi complicado atrair a atenção dos alunos e, além do mais, o espaço da sala de aula não era muito favorável à realização de atividades com música. Muitas vezes, fazíamos muito barulho, o que acabava incomodando as demais salas.

Apesar dessa dificuldade, realizamos várias ações que aos poucos nos ajudaram a chegar ao que pretendíamos: envolver as crianças nas rodas de leitura e de música e despertar nelas a vontade de produzir textos, que eram suas composições. Como a turma também vivenciava conflitos entre os colegas, muitas vezes precisamos retomar acordos feitos e fazer novas negociações para assegurar que a agitação não acabasse em dispersão ou em brigas entre as crianças.

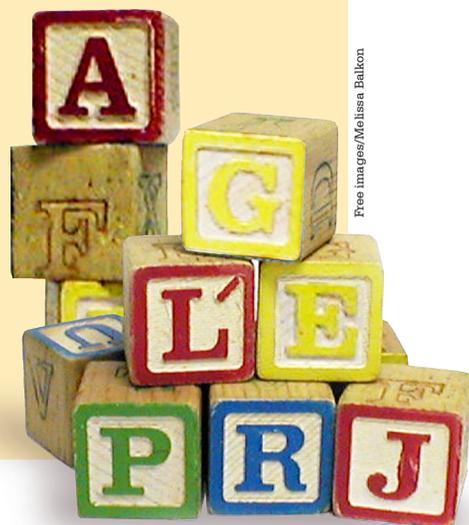
Quando eu organizava o ambiente com violão, pandeiro, microfone e caixa de som, as crianças já sabiam que vinha música. Sabiam que iríamos cantar, tocar instrumentos, manusear outros que ainda não sabíamos tocar... Muitas vezes as crianças ficavam felizes somente em poder colocar um violão no colo e deslizar os dedos nas cordas, produzindo um som.

Nesta sequência, eu e as crianças pudemos nos conhecer melhor, porque compartilhamos momentos divertidos, em que descobrimos juntos várias coisas novas, inclusive que a nossa interação poderia ser mediada pelo gosto comum por música. Encerro este relato com uma canção que compus e que foi inspirada por nossas brincadeiras com palavras, sons e seus muitos significados.

### Desafio alfabético

Compositora: Márcia Portela

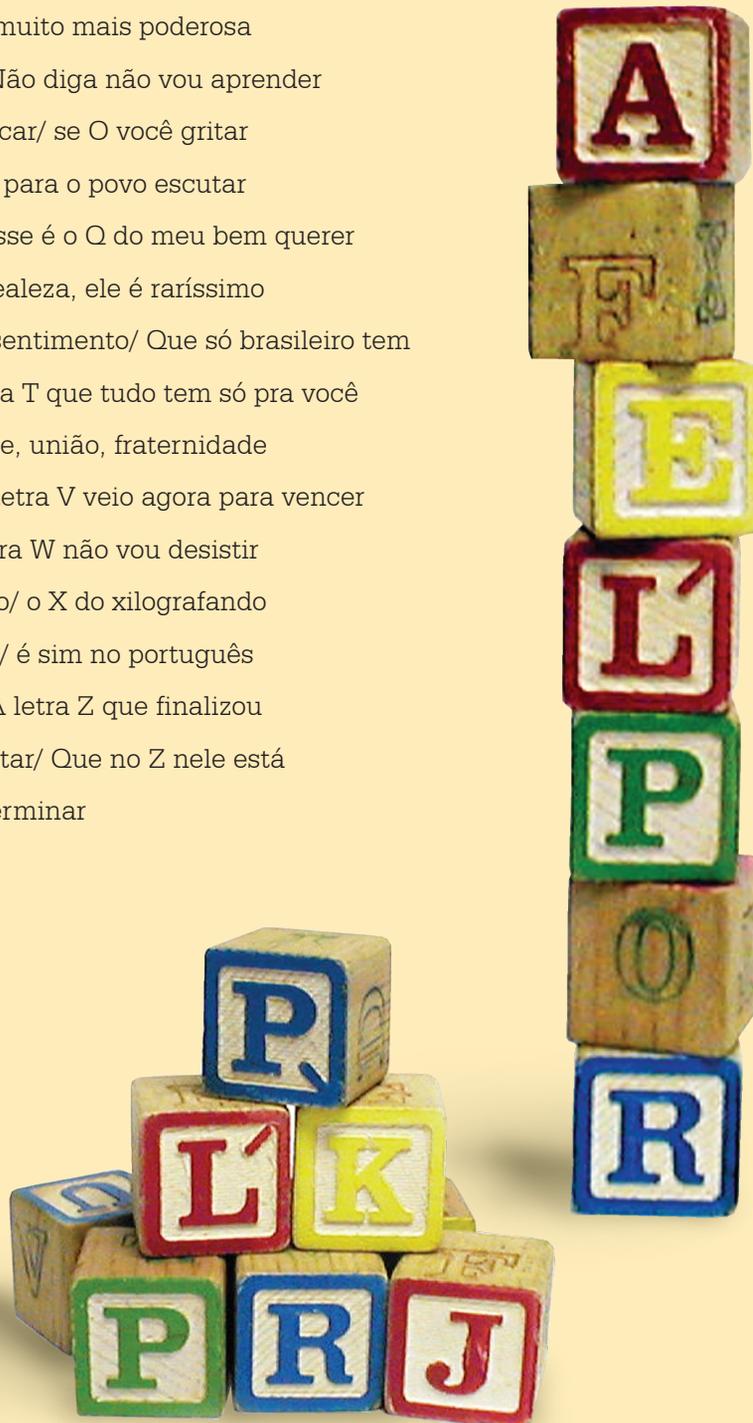
A letra A já sei/ Agora vou aprender  
 Vamos todos continuar/ o alfabeto completar  
 Digam comigo assim/ A letra B que é bonito de ver  
 O C contido está/ No alfabeto quero citar  
 Também digo a letra D/ De Deus que fez você  
 A letra E é especial / É emoção, é sensacional  
 F é fácil / De compreender  
 A letra G/ É grandioso, a gente vai entender



Free images/Melissa Ballon



Essa é letra H/ do homem e na hora está  
 Imaginação inicia com a letra I / Interesse de insistir  
 Conheça a letra J/ De jogos que iremos brincar  
 Essa há / De conhecer é do K quero dizer  
 Olha só a letra L/ É muito linda na passarela  
 M é maravilhosa/ É muito mais poderosa  
 Conheça a letra N/ Não diga não vou aprender  
 Orgulhosos iremos ficar/ se O você gritar  
 Quero P/ Pronunciar para o povo escutar  
 Quer ou não quer/ Esse é o Q do meu bem querer  
 Esse é R é rico/ De realza, ele é raríssimo  
 S de Saudade é um sentimento/ Que só brasileiro tem  
 Olha também/ A letra T que tudo tem só pra você  
 Com U / Tem unidade, união, fraternidade  
 Vamos todos dizer/ Letra V veio agora para vencer  
 Eu vou insistir/ A letra W não vou desistir  
 Está quase acabando/ o X do xilografando  
 Yes é / idioma Inglês/ é sim no português  
 Agora já terminou/ A letra Z que finalizou  
 Ziraldo não podia faltar/ Que no Z nele está  
 É com ele que vou terminar



## AFETIVIDADE SIM!

Ana Marcia Luna Monteiro (Professora da Universidade Federal de Pernambuco)

*Só se pode viver perto de outro e conhecer outra pessoa sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde. Um descanso na loucura.*

Guimarães Rosa

### Introdução

Palavras de um grande mestre, como aquelas dispostas na citação acima, nos conduzem com uma naturalidade fluida a outro querido mestre: Paulo Freire. Rosa e Freire, dois homens para os quais as palavras tinham muito significado, e, por isso mesmo, mais do que nos tomarem apenas pela ponta das orelhas (LARROSA, 2002), nos emocionam e nos tiram do lugar. Paulo Freire, este professor que tanto nos ensinou usando palavras simples e fáceis de entender, alerta, desde há muito tempo, que “não há educação sem amor” – como quem pressagia a necessidade de um tempo em que nos precisará alertar para algo que já deveríamos saber.

Entretanto, em algum momento, ao longo da história do conhecimento ocidental, aprendemos que afetos e emoções são empecilhos para o ato de conhecer. Aprendemos que o conhecimento real e verdadeiro só nos é plenamente acessível através da mente. Que a mente é a única e verdadeira fonte da razão. Essa forma de conceber deixa uma importante herança da qual temos muita dificuldade de nos desvencilhar: a de partirmos o ser humano em dois. Desde então, os estudos sobre a constituição humana sempre procuraram estabelecer as fronteiras entre o corpo e a mente, a emoção e a razão, a cognição e o afeto.

Agora, convenhamos, que professora ou professor não sabe dos vínculos afetivos que se formam entre professores e educandos? Que professora ou professor desconhece que seus estados afetivos e os de seus alunos interferem nos modos de ensinar e de aprender de uns e de outros? Talvez não tenhamos clareza do impacto desse vínculo e desses estados na condição de ensinar e de aprender de professores e alunos. Reconheçamos, também, que quando pensamos nos alunos, qual de nós, professores, é capaz de, objetivamente, separar seus corpos de suas mentes, seus estados cognitivos de seus estados afetivos? Quem de nós é capaz de fazê-lo?

Hoje em dia vivemos um momento em que a discussão sobre a importância da afetividade na sala de aula e na escola se intensifica, revelando a necessidade de reconhecermos alunos e professores como seres humanos completos, inteiros. Vejamos, então, muito brevemente, algumas ideias que nos possibilitam entender um pouco melhor a questão. E, depois, para tornar esta discussão mais próxima da realidade dos professores alfabetizadores, usaremos como fonte de inspiração e reflexão os dois relatos de experiências das professoras Renata e Márcia, presentes nesta seção.





## Mas, afinal, do que estamos falando?

Admitamos que nenhum ato educativo ocorre distante das histórias de quem educa e de quem é educado. Nenhum ser humano se constitui no vazio. A escola, quando acolhe crianças e jovens, acolhe, inevitavelmente, a vida que eles trazem com eles e tudo aquilo que aprenderam no colo de suas famílias e no seio de sua comunidade. Professores, quando escolhem ser professores e quando chegam à escola e à sala de aula, não deixam suas histórias, suas memórias, seus valores, suas vontades e desejos do lado de fora da porta. Há um vínculo afetivo dessas pessoas também com o seu meio social, com sua cultura e com sua história, porque esses fatores estão carregados de sentidos e significados, construídos ao longo de sua vida, e as constituem como pessoas. E tudo isso lhes é apresentado pelas outras pessoas com quem convivem, desde o nascimento. Então, reconheçamos, não há como deixar toda essa bagagem pendurada do lado de fora da porta e, igualmente, não há como deixar de admitir que professores e educandos são sujeitos de afeto. Ambos constituem as histórias uns dos outros, na medida em que são afetados uns pelos outros, bem como pelo meio social em que crescem e vivem.

Ainda que, atualmente, haja o reconhecimento por parte de alguns estudiosos da importância da dimensão afetiva para os processos de aprendizagem em sala de aula, na prática, o que vemos, seja nas escolas ou nos cursos de formação de professores, é um grande desconhecimento, quando não desprezo, sobre o tema.

O mais intrigante é que não nos surpreendemos com isso. Respeitáveis teóricos da Psicologia, como, por exemplo, Piaget, Vygotsky e Wallon, ou da Pedagogia, como o próprio Paulo Freire, tantas vezes estudados nos cursos de formação de professores, não só postularam em seus trabalhos a importância dos estados afetivos para o desenvolvimento do indivíduo ou da pessoa, como também nos ensinaram a compreender e a valorizar a relevância do encontro entre as distintas dimensões que constituem o humano. Como nos lembram Mahoney e Almeida (2005), o grande desafio que se apresenta, então, para professoras e professores é o de considerar o aluno como um ser integral e concreto, quando ao longo de todos os seus processos formativos isso não foi levado em conta.

Para elucidar a questão um pouco mais, tomemos duas palavras a que vimos nos referindo até agora: afeto e afetividade. É sempre bom recorrer ao dicionário, porque ele nos ajuda a clarear um pouco as ideias, pelo menos para começo de assunto. Vejamos, então, o que nos revela o *Novo Dicionário Aurélio* (BUARQUE, 1996): “Afeto, do latim affectu. Afeição, simpatia, amizade, amor, sentimento, paixão”. “Afetividade. Qualidade ou caráter afetivo. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria e de tristeza”.

A partir dos verbetes do dicionário Aurélio, tem-se uma ideia das expressões ou dos vocábulos relacionados às noções de afeto e afetividade (feito que também se

aplica ao campo teórico), e isso por si só já nos diz sobre a complexidade do tema. Além disso, a definição encontrada no dicionário nos previne sobre outro aspecto muito importante, o fato de que se pode entender a afetividade como o conjunto de fenômenos que se manifestam através das emoções, dos sentimentos ou paixões, relacionados a impressões positivas ou negativas.

De forma bem clara, o que queremos admitir aqui é que a dimensão afetiva é uma das dimensões que constituem o ser humano e que se encontra fortemente associada a outras dimensões, sejam elas a biológica, a motora, a cognitiva ou a social, a cultural e a histórica. Acreditamos, a partir das evidências resultantes dos vários estudos da Psicologia e também de nossa experiência, que todas essas dimensões são tão intimamente relacionadas que se torna muito difícil delinear com clareza os contornos de cada uma delas. Por esse motivo, assumimos uma perspectiva integradora, aquela que considera que, no processo de diferenciação e constituição da pessoa, todas essas dimensões cumprem uma função imprescindível, porém necessariamente integrada às funções das demais dimensões. Trata-se de uma forma extremamente dinâmica e complexa de compreender e explicar essas relações e de entender o ser humano.

A complexidade das relações permite romper com falsas verdades, normalmente aceitas no meio escolar. Quem nos chama a atenção sobre isso é Izabel Galvão (2003). Essa autora nos diz que essa forma de conceber impõe cautela nos julgamentos categóricos e irrefletidos que a escola costuma fazer dos alunos. Isso se torna ainda mais grave quando se trata de julgamentos negativos, quando a escola escolhe um único determinante como causa para algum problema ou dificuldade apresentados pelos alunos, seja de comportamento ou de aprendizagem. Ela nos diz, também, que, além das marcas que essas explicações simplistas deixam nas crianças e nos jovens, elas são ineficazes e isentam a escola de sua responsabilidade. O que estamos defendendo aqui, a partir das reflexões de Galvão (2003), é que a escola é, sim, um dos meios responsáveis pela constituição desse sujeito-aluno e que, por isso, precisa refletir constantemente sobre as possibilidades de interação social que proporciona, sejam interações entre as pessoas ou dessas pessoas com os diferentes produtos da cultura, como é a língua escrita, por exemplo.

Alguns parágrafos acima mencionamos nomes de estudiosos que, reconhecidamente, trouxeram grandes contribuições para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Sabemos que são autores já muito estudados nos cursos de formação, entretanto, o que talvez seja novidade para alguns é relacioná-los ao estudo sobre a afetividade. Como nosso espaço aqui é muito pequeno para dar conta de formulações tão densas, vamos apresentar o pensamento de um desses autores, em linhas bem gerais, apenas para ajudar a estimular nossas reflexões e embasar nossas ideias, e como um convite à leitura e ao aprofundamento sobre o tema.

Tomemos como referência Henri Wallon, um importante teórico da Psicologia, que defende que o ser humano se constrói na interação social e na relação com





o outro. Para esse estudioso francês, a afetividade tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, e o seu surgimento antecederia o aparecimento da inteligência. Para ele, a afetividade representa o ponto de partida do desenvolvimento da pessoa, desde sua origem essencialmente orgânica, com manifestações motoras, relacionadas a situações de bem ou mal-estar, até tornar-se muito mais complexa e social. Esse processo se consolida a partir da incorporação dos avanços alcançados pelo campo da inteligência, o que amplia sua forma de revelar-se (ALMEIDA, 2007; MAHONEY e ALMEIDA, 2005; TASSONI, 2011).

As ideias de Wallon supõem, claramente, uma visão integradora de funcionamento humano. Ele considera três campos funcionais, que têm entre si uma relação de influência mútua e de interdependência: o campo afetivo, o campo motor e o campo cognitivo. Esses três campos funcionais, em conjunto, representam aquilo que o autor considera o quarto campo funcional: a pessoa.

O campo motor contribui para a constituição da pessoa com os movimentos, os deslocamentos, as reações posturais, o equilíbrio corporal, o tônus muscular. Por sua vez, é a partir do campo cognitivo, por meio de imagens, noções, ideias e representações, que o ser humano adquire e mantém conhecimentos (MAHONEY e ALMEIDA, 2005).

O domínio funcional, denominado de afetividade, se refere a um conjunto de manifestações que abrangem a emoção, o sentimento e a paixão, que revelam como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo, e que afloram pouco a pouco, ao longo do desenvolvimento (ALMEIDA, 2007; MAHONEY e ALMEIDA, 2005). A emoção tem uma natureza essencialmente orgânica e, por isso mesmo, é mais arrebatadora e mais efêmera, mas tem também uma importante função social de comunicação e mobilização do outro, sobretudo na fase inicial da vida. O sentimento é mais representacional, menos intenso, mais duradouro, mais controlável e menos visível que as emoções. A paixão, por sua vez, é mais intensa, mais duradoura, mais centrada em um determinado foco (TASSONI, 2011; ALMEIDA, 2007; MAHONEY, 2004).

Em linhas gerais, podemos dizer que conceber a pessoa na perspectiva de Wallon significa pressupor que a pessoa está sempre em mudança, em um processo contínuo de transformação, resultante das tensões entre cada um dos conjuntos funcionais (motor, afetivo e cognitivo) e das atividades e oportunidades oferecidas pelo meio concreto de existência (social, histórico, cultural). A pessoa será sempre a totalidade resultante da integração dos três conjuntos, na sua relação com o meio, não importa em que momento desse processo esteja. Portanto, o desenvolvimento da pessoa será sempre um processo em constante movimento e nunca está acabado (MAHONEY, 2003).

## Na prática, como tudo isso pode ser observado?

Vimos, nesta seção, os relatos de experiências da professora Renata, que trabalha em uma escola em Jaboatão de Guararapes, Pernambuco, e de Márcia professora de uma escola em Maceió, Alagoas. Ao tomarmos suas descrições, observamos

que, embora as experiências narradas não tratem direta e especificamente sobre afetividade, há muitas coisas em seus relatos que coincidem e que permitem reflexões muito ricas.

Muito do que se discute em textos escritos sobre afetividade, na escola ou na sala de aula, trata da importância do papel exercido por professoras e professores no desenvolvimento integral do aluno, e sobre como os seus estados afetivos podem intervir na condição de aprender dos educandos. Alguns autores nos alertam para a importância da qualidade da escuta, da atenção positiva, do acolhimento, do diálogo, da tolerância, do respeito mútuo, da confiança recíproca (RIBEIRO, JUTRAS e LOUIS, 2005). Outros nos chamam a atenção para a forma como o professor se coloca diante dos alunos, tanto do ponto de vista de suas posturas como de suas atitudes. Nesse sentido, podemos falar da forma como ele se coloca fisicamente frente ao aluno, de como modula sua voz, se apresenta uma postura de receptividade acolhedora diante das demandas e das necessidades, se demonstra disponibilidade para ajudar os alunos, ou interesse legítimo naquilo que os educandos dizem e fazem; da forma como os incentivam a pensar e como os instrui sobre as atividades a serem realizadas.

A atenção genuína às atividades que os alunos realizam, a valorização dos trabalhos desenvolvidos por eles e dos conhecimentos adquiridos, seja na escola ou fora dela, tudo isso ajuda a fortalecer a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito do aluno, fomenta a aprendizagem significativa e potencializa a função cognitiva, uma vez que alimenta sentimentos positivos sobre eles mesmos e sobre o próprio objeto de aprendizagem, e canaliza a afetividade para produzir conhecimento.

Concretamente, não temos informações sobre se as atitudes e posturas mencionadas nos parágrafos acima estiveram presentes nas experiências das duas professoras. Mas, há algumas atividades descritas que nos deixam entrever aspectos importantes da dimensão afetiva e de como ela se apresenta efetivamente na prática pedagógica das duas docentes. Portanto, centraremos nossa análise em alguns pontos muito específicos das experiências relatadas por Renata e Márcia, aqueles que nos parecem mais evidentes e relevantes, a partir das informações que seus textos nos fornecem.

Começaremos abordando a questão das escolhas dos temas e das atividades das sequências descritas. Admitimos anteriormente que as histórias de quem ensina e de quem aprende constituem o próprio ato de educar. Dissemos que na escola, e mais especificamente na sala de aula, as atenções, os interesses, as escolhas, as vontades de aprender e de ensinar dessas pessoas, sejam elas pequenas ou grandes, testemunham a presença constante dos estados afetivos. Quando retomamos os relatos das professoras observamos que seus pontos de partida nos falam dessas vontades e interesses e de suas preocupações com os grupos de alunos. Elas não





escolhem simplesmente, de forma aleatória, os temas a serem trabalhados, as atividades propostas e as estratégias didáticas adotadas, baseadas em um currículo predeterminado e prescritivo. Observa-se que as escolhas feitas por essas professoras revelam um repertório de atividades que se aproximam das situações do dia a dia, das necessidades, das vontades, dos interesses de seus educandos.

Renata nos relata um Projeto pedagógico da escola que trata de princípios e valores, e da necessidade de cooperação e de solidariedade. Ela registra sua preocupação com as brincadeiras violentas, com a indisciplina, com a falta de respeito, com a intolerância no trato com os colegas. Nota-se, no relato dessa professora, empenho em tratar a questão, mas ao mesmo tempo tolerância e paciência diante dos seus alunos. Ela não se dá por vencida e insiste buscando diferentes estratégias de enfrentamento. Não se deixa arrebatar pelas manifestações emocionais das crianças e a conseqüente elevação da temperatura emocional, sobretudo no momento dos jogos. Pelo contrário, enfrenta-as e toma a iniciativa para transformá-las. Ao invés de se deixar contaminar pelo descontrole emocional, ela reverte a situação e procura contaminar as crianças com sua racionalidade (GALVÃO, 1995), usando estratégias didáticas muito pertinentes. Após cada partida realizada, ela chama os alunos ao diálogo, reflete com eles sobre as regras, estimula-os a escrevê-las, fazendo, sabiamente, com que as crianças se aproximem dessas regras e as tomem como suas, e, por isso mesmo, se sintam mais responsáveis por respeitá-las no momento do jogo. Ao fazer isso, essa professora não só investe no vínculo afetivo entre os alunos, fomentando o companheirismo e a cumplicidade, como propicia um aprimoramento de suas trocas afetivas, permite-lhes avançar de manifestações mais emocionais e, portanto, arrebatadoras e descontroladas, para demonstrações de respeito, colaboração, ajuda mútua, valorização de si e do outro, ou seja, sentimentos positivos (TASSONI, 2011).

Há, portanto, um refinamento nos encaminhamento das questões afetivas por parte dessa professora, que a teoria apresentada nos ajuda a entender, sobretudo na relação entre as manifestações emocionais e a atividade cognitiva. Para entender um pouco melhor, pautaremos nossas reflexões em alguns argumentos encontrados em Galvão (1995). Renata demonstra sensibilidade aos problemas de sua turma, tem uma leitura lúcida da situação e enfrenta isso com tranquilidade. Ao invés de ceder à irritação, à raiva, ao desespero, ela mapeia os fatores responsáveis pela situação, identifica o que causam os conflitos, reflete e avalia, talvez na tentativa de entender as reações dos alunos e as suas próprias. Isso, por si só, já tem um efeito importante na atmosfera emocional do grupo. Quando decide agir de forma deliberada e racional, a professora consegue enxergar a situação com mais objetividade, ressignificá-la para si e para sua turma e, portanto, agir de forma mais adequada, contribuindo para o avanço afetivo e cognitivo de seus alunos. E, o que é mais importante, faz isso sem segregrar nenhum aluno.

No caso da professora Márcia, vemos que toda a sequência apresentada por ela parte de uma atividade de leitura, que começa de forma espontânea e individual e que posteriormente passa para a leitura de um livro, escolhido coletivamente pela turma. O tema do livro selecionado pelos alunos, “Seu Flautim na Praça da Harmonia”, é a deixa para o trabalho que será desenvolvido pela professora nos dias subsequentes. Ou seja, ela utiliza como ponto de partida para toda uma sequência de atividades um material didático que foi escolhido a partir dos interesses do próprio grupo. No momento da decisão sobre que livro ler, a professora trata com os alunos sobre o difícil exercício de escolha coletiva, que implica uma decisão que deve atender aos interesses e desejos de todos. Neste ponto, ela descreve que aproveitou o enredo do livro para fazer analogias com situações de conflitos verbais e corporais entre os alunos, refletindo sobre a diversidade e a forma de lidar com as diferenças.

Destacaremos dois pontos importantes sobre as decisões tomadas pela professora, e vamos fazê-lo à luz do argumento expresso por Almeida (2003), quando discute o papel dos grupos na educação, a partir da perspectiva de Wallon. No momento em que coloca para o grupo a responsabilidade pela escolha do livro e o faz a partir de uma exposição de argumentos e motivos, a professora Márcia oferece a seus alunos a possibilidade de compreender a importância de o grupo encontrar a harmonia e o equilíbrio, entre aqueles objetivos de natureza individual e aqueles que atendem aos interesses da coletividade. Nesse momento, cada um assume sua responsabilidade individual e particular, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade pelo grupo e pela decisão tomada por ele. Ao fazer isso, ela possibilita, a si mesma e aos alunos, aprendizagens de novos conhecimentos, relacionados a conceitos, fatos, valores e comportamentos. Percebe-se, então, que a professora não está ocupada apenas em apresentar um novo conteúdo à sua turma. Suas decisões revelam uma preocupação a que ela parece não se furtar: a formação integral dessas crianças. Podemos destacar, também, ainda no início do relato da professora, a utilização da história escolhida pelos próprios alunos para tematizar os problemas e conflitos vividos em sala. Márcia, assim como Renata, se utiliza das expressões de emoção dos alunos, para ajudá-los a entender e a superar os conflitos. Ou seja, ela lida com a emoção através de um recurso racional, quando permite que sua turma reflita sobre suas próprias ações e represente suas emoções e sentimentos, a partir da leitura e da discussão sobre o conteúdo do texto lido. Essa é uma importante estratégia didático-metodológica. Ela distancia os alunos do problema, ao mesmo tempo em que faz com que discutam sobre ele, projetando a situação para a história que o livro traz.

Além dos aspectos acima mencionados, há outras questões nas sequências descritas pelas professoras que têm implicações afetivas muito evidentes, muito embora nem sempre tenhamos clareza disso. Para Leite e Tassoni (*apud* COLOMBO, 2011), há cinco decisões tomadas pela professora ou pelo professor que marcam afetivamente a relação entre os alunos e o próprio objeto de aprendizagem. A primeira





delas diz respeito à definição dos objetivos e dos conteúdos de ensino. Ao selecionar objetivos e conteúdos relevantes aos alunos favorece os vínculos afetivos com o conteúdo a ser aprendido. A segunda trata do ponto de partida do ensino. Considerar o que o aluno já sabe, na hora de apresentar-lhe o novo conteúdo, possibilita-lhes maiores condições de sucesso. A organização que dará aos conteúdos que apresentará aos alunos é a terceira decisão tomada pelo professor, que afeta a relação do aluno com o objeto da aprendizagem. Ao organizar os conteúdos de uma determinada maneira, o professor pode aproximar ou distanciar o educando daquilo que se espera que ele aprenda. A escolha criteriosa das atividades de ensino, motivadoras e relacionadas aos objetivos e ao momento de ensino-aprendizagem, bem como a forma de apresentá-las e conduzi-las, também terá um importante papel na forma como o aluno se relacionará com o conteúdo. Note-se que as atividades de ensino se concretizam, na grande maioria das vezes, por meio das relações interpessoais entre professores e alunos. E, por último, a avaliação, que poderá consolidar ou levar a reconduzir todas as decisões anteriores, pautada sempre na possibilidade de avanço dos alunos, seja individualmente ou da turma como um todo. Todas essas decisões potencializam a condição de sucesso dos alunos e têm um impacto definitivo em sua condição de aprender.

Muitas das decisões listadas pelos autores acima são observadas nas exposições de Márcia e Renata. Vejamos o que podemos identificar nas descrições feitas pelas duas professoras, conjuntamente. As duas parecem selecionar seus objetivos e conteúdos de ensino a partir não só dos interesses e vontades, como também das necessidades intelectuais e afetivas dos alunos. Embora não esteja explicitamente descrito, as duas professoras demonstram partir sempre daquilo que seus alunos já sabem, seja por um conhecimento adquirido fora da escola ou na escola. Ouvem seus alunos e consideram suas opiniões na hora de definir o que vai ser trabalhado em sala, ou como vai ser feito. Elas também apresentam aos seus grupos atividades desafiadoras, mas possíveis de serem realizadas por todos os alunos. Isso não só garante a cada um o direito de avançar em suas aprendizagens, como os aproxima do êxito e tem um forte impacto na autoestima e no autoconceito das crianças. A forma que organizam as sequências de atividades propostas e os próprios conteúdos torna as tarefas escolares mais atrativas e convidativas, inclui todos os alunos e os implica de forma integral: física, cognitiva e afetivamente. Com tudo isso elas têm uma gama de possibilidades de avaliar cada criança individualmente e o grupo como um todo, em relação às aprendizagens desenvolvidas, mas também com relação aos seus comportamentos nas diferentes situações vivenciadas. Ao tomar todas essas decisões, Márcia e Renata trabalham no sentido de desenvolver vínculos afetivos positivos dos alunos com os próprios conteúdos de aprendizagem, o que pode funcionar como uma catapulta dos desejos e das funções cognitivas dessas crianças.

As duas professoras, Renata e Márcia, parecem compreender claramente a condição de integralidade de seus alunos e não minimizam a importância do trabalho com as demandas afetivas de suas turmas, pelo contrário, utilizam-nas como possibilidade de ensino-aprendizagem. Podemos perceber isso quando consideram as histórias de vida das crianças em suas decisões, quando aproximam as atividades de sala de aula das situações do dia a dia dos alunos, quando se preocupam em oferecer-lhes oportunidades de aprendizagem de forma lúdica e prazerosa; quando não se fecham num currículo inflexível, que supõe que todos possuem as mesmas habilidades e aprendem do mesmo modo e ao mesmo tempo (CUNHA, 2007); quando atendem cada grupo em particular, dedicando atenção a eles e revisando suas produções; quando se preocupam com a constituição dos grupos de modo a potencializar a condição de aprendizagem de cada um dos seus componentes; quando permitem a expressão oral dos alunos e lhes dão voz e vez nas decisões tomadas em sala de aula; quando valorizam legítima e concretamente as manifestações culturais, brincadeiras populares e ensinamentos orais que as crianças aprenderam com suas famílias e seus amigos; quando valorizam os conhecimentos ou habilidades particulares de cada aluno; e quando valorizam todo o trabalho feito pela turma e dão um sentido e uma finalidade autêntica ao que está sendo produzido pelos alunos.

## O que aprendemos, finalmente?

*Aprendemos que* a pessoa é um ser integral constituído de várias dimensões, a partir de uma trama dinâmica e complexa, e que a escola, como um dos contextos de desenvolvimento de crianças e jovens, tem – queiramos ou não admitir – responsabilidade pela formação integral desses alunos.

*Aprendemos que* as dimensões que constituem a pessoa estão tão fortemente relacionadas que cada uma constitui a outra. Isso significa que, ao cuidar de uma dessas dimensões, estaremos também naturalmente ajudando a desenvolver as outras. Neste caso, se inteligência e afetividade se constroem reciprocamente, numa relação complexa e de interdependência, então podemos apostar também em uma sequência invertida, como nos propõe Galvão (2003). Isto é, que o êxito intelectual de nosso aluno pode ter um impacto muito positivo em sua vida afetiva.

*Aprendemos que* quanto melhor a condição de desenvolvimento que a escola promove, tanto maior o refinamento das trocas afetivas na direção do respeito, da colaboração, da solidariedade, da dignidade e da valorização de cada um (TASSONI, 2011).

*Aprendemos*, a partir do que nos dizem alguns estudiosos, que algumas atitudes e posturas dos professores ajudam a fortalecer a autoestima, a autoconfiança e o autoconceito do aluno, fomentam a aprendizagem significativa e potencializam a função cognitiva, pois alimentam sentimentos positivos sobre eles mesmos e sobre





o próprio objeto de aprendizagem, canalizando assim a afetividade para produzir conhecimento.

*Aprendemos que* afetividade é a ação de afetar e ser afetado pelo outro, como nos ensina Wallon, e que não há como negar que, na escola, professores e alunos são, sim, sujeitos de afeto.

*Aprendemos que*, quando a professora ou o professor desempenha o papel de mediador entre os alunos e o conhecimento, essa mediação será de natureza tanto afetiva como cognitiva. Então do que se trata não é de negar a importância da afetividade na sala de aula, ou usá-la apenas como explicação para problemas trazidos pelos alunos de suas casas e famílias para dentro da escola, mas, sim, de reconhecê-la e usá-la a favor do desenvolvimento integral desses alunos.

*Aprendemos que* os dois relatos apresentados nos falam de professoras, como milhares de outras professoras alfabetizadoras, Brasil afora. Que não há nada de extraordinário nas atividades desenvolvidas que já não tenha sido feito ou não possa ser feito em outras escolas, com outros grupos de alunos. São retratos que revelam professoras comprometidas com sua prática e com seus alunos, apesar das dificuldades que a condição do exercício docente coloca aos professores das escolas brasileiras.

E, finalmente, *aprendemos* com o nosso querido Paulo Freire que, como professores, precisamos estar abertos a querer bem a nossos alunos e a nossa própria prática educativa. *Aprendemos que* afetividade e cognição, ou cognoscibilidade, como gostava de dizer Freire, não são excludentes. *Aprendemos que* a afetividade não nos assusta e que não devemos temê-la, e que é preciso coragem para expressá-la e assumi-la, a cada dia, em nossa sala de aula. Para isso não precisamos de receitas complicadas; precisamos apenas fazer como Márcia e Renata, cumprir nosso papel com responsabilidade, compromisso, tolerância, respeito mútuo, confiança recíproca e sentido de humanidade.

## Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2007.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BUARQUE, Aurélio de Holanda Ferreira. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996.
- COLOMBO, Fabiana Aurora. As dimensões afetivas nas atividades de ensino em classes de alfabetização. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2011.
- CUNHA, Eugênio. **A afetividade na prática pedagógica**: educação, TV e escola. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: Valéria Amorim Arantes. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n° 19, p. 20-28, 2002.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação. In: Azzi, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão. **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. Henri Wallon: **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n° 20, p. 11-30, 2005.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**, n° 20, p. 31-54, 2005.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2011.



## Para Aprender Mais

### Sugestões de Leituras

- QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 36, n. 02, p. 631-643, maio/ago, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>.

Trata-se de um importante artigo, que considera as crianças como atores sociais e produtoras de culturas, e a infância como uma categoria da estrutura social. O estudo desse texto permite compreender que as crianças são competentes e protagonistas em seus espaços e tempo e, portanto, suas ações e atuações interferem, modificam e transformam as relações sociais das quais participam. Além disso, a infância é contemplada como uma geração que tem função e posição na sociedade.

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Trata-se de um clássico, publicado originalmente nos anos de 1960, e uma das primeiras obras a tratar da história da infância e da família, mas que permanece, apesar das críticas a ele dirigidas, indispensável para se conhecer as questões relativas à historicidade da infância. O autor inicia suas análises revelando a falta de um sentido de infância e como ela passa a assumir um lugar nas sociedades modernas. O livro é rico em detalhes, com base em documentos e fontes iconográficas, e traça uma descrição e análise da posição da criança através dos séculos.

- NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008).

O artigo descreve e analisa, a partir de pressupostos da Sociologia da Infância e da Etnografia Interacional, como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em Belo Horizonte. As autoras argumentam que a falta de diálogo entre os dois primeiros níveis da Educação Básica na organização do sistema educacional brasileiro refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças participantes da pesquisa.

- MACIEL, F.I.P.; BAPTISTA, M.C.; MONTEIRO, S.M. (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624:ensinofundamental&Itemid=859).

A publicação destina-se a subsidiar o trabalho docente por meio da apresentação de proposições e diretrizes para a construção do trabalho com a linguagem escrita em classes de crianças de seis anos. A primeira parte do material situa a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita. Na segunda parte, analisam-se os fundamentos teóricos e as dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita. Na terceira e última parte, são apresentadas e discutidas práticas de ensino e aprendizagem da linguagem escrita com crianças menores de sete anos de idade.

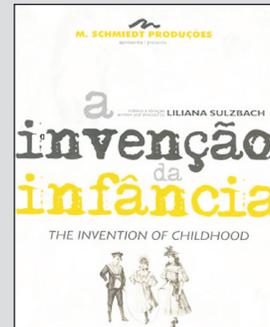




## Sugestões de Vídeos

- **A invenção da infância.** Gênero: Documentário. Diretora: Liliana Sulzbach. Duração: 26 min. Ano: 2000. Disponível em: <http://vimeo.com/64661145>.

O documentário, um curta-metragem dirigido por Liliana Sulzbach, apresenta, a partir do ponto de vista de várias crianças brasileiras de diferentes grupos socioeconômicos, uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Problematisa a gênese do conceito de infância e seu desenvolvimento até os dias atuais, assumindo a ideia de que a infância é, em última instância, uma invenção. O curta apresenta uma reflexão densa sobre a infância e as desigualdades sociais, defendendo o argumento de que ser criança não significa, necessariamente, ter infância.



Reprodução

- **Tarja Branca.** Gênero: Documentário. Diretor: Cacau Rhoden. Produtora: Maria Farinha Filmes. Duração: 80 min. Ano: 2014. Disponível em: <http://cirandadefilmes.com.br/tarja-branca/>.

Brincar é um dos atos mais ancestrais desenvolvidos pelo homem, tanto para se conhecer melhor quanto para se relacionar com o mundo. Mas o que esse ato tão primordial pode revelar sobre nós, seres humanos, e sobre o mundo em que vivemos? Por meio de reflexões de adultos de gerações, origens e profissões diferentes, o novo documentário da Maria Farinha Filmes, dirigido pelo Cacau Rhoden, discorre com pluralidade sobre o conceito de “espírito lúdico”, tão fundamental à natureza humana, e sobre como o homem contemporâneo se relaciona com esse espírito tão essencial.



Reprodução

- **Território do brincar:** <http://territoriodobrincar.com.br>.

O Projeto “Território do Brincar” é um trabalho de pesquisa, documentação, difusão e sensibilização sobre a cultura infantil brasileira, coordenado pela educadora Renata Meirelles e pelo documentarista David Reeks, e correalizado pelo Instituto Alana. Os coordenadores do Projeto percorreram o Brasil e visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando, a partir de um minucioso trabalho de escuta dos repertórios de brincadeiras de crianças de diversas localidades brasileiras, as culturas da infância em nosso país.

## Materiais didáticos para uso em sala de aula

### O livro das adivinhas

Autor(a): António Mota

Imagens: Elsa Fernandes

“O que é, o que é, que quando a gente fica em pé, ele fica deitado, quando a gente fica deitado, ele fica em pé?” A resposta é... o pé! Na obra O livro das adivinhas, apresenta-se uma desafiadora coletânea de adivinhas, curtiças, instigantes, surpreendentes. O jogo pode ser utilizado para estimular brincadeiras em grupo, a dois, ou para alimentar a curiosidade dos leitores que, sozinhos, conseguem explorar as rimas e o ritmo das adivinhas, algumas apresentadas na forma de poemas. Selecionados por António Mota, os 87 enigmas encantam, principalmente porque desafiam o leitor a acertar a resposta.

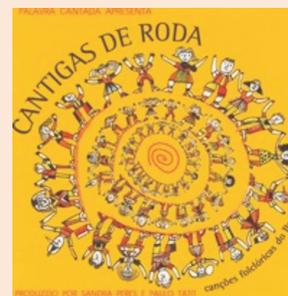
Fonte: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas de conhecimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012, p. 79.



Reprodução

### Palavra Cantada – Cantigas de Roda

O CD, produzido por Sandra Peres e Paulo Tati, apresenta uma coletânea de cantigas tradicionais brasileiras. Composto por 17 faixas, nele se encontram as seguintes canções: A Canoa Virou, Sapó Jururu, Pombinha Branca, Pot Pourri: Osquindô Lê Lê..., Meu Galinho, Gato Parlenda, Santa Carla Parlenda, O Doce Parlenda, A Barata, Caranguejo / O cravo e a rosa, Hoje é Domingo Parlenda, Tatu Parlenda, Alecrim, Pot Pourri de Parlandas: Um Dois Feijão Com Arroz..., Peixe Vivo, Pinto Parlenda e Lá Em Casa...



Reprodução

### Jogos de Alfabetização

O material é composto por 10 jogos que visam favorecer a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. São eles: Bingo dos sons iniciais; Caça-rimas; Dado sonoro; Trinca mágica; Batalha de palavras; Mais uma; Troca de letras; Bingo da letra inicial; Palavra dentro de palavra; Quem escreve sou eu. A coletânea é acompanhada de um manual que contém cartelas com as instruções de cada jogo (cartela do aluno), além de orientações aos professores sobre o material (cartela do professor), que incluem objetivos didáticos, público-alvo, sugestões de encaminhamento e dicas. Esse manual pode ser acessado em: [http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo\\_upload/2014-02/20140210152238-mec\\_ufpe\\_manual\\_de\\_jogos\\_didaticos\\_revisado.pdf](http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-02/20140210152238-mec_ufpe_manual_de_jogos_didaticos_revisado.pdf).



Reprodução



## Sugestões de Atividades

### MOMENTO 1 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: **Muitas maneiras de viver**, de CosellLenzi e Fanny Espírito Santo.
2. Retomada das atividades do encontro anterior.

Divisão da turma em seis grupos. Cada grupo deve realizar uma das atividades abaixo (30 minutos):



- Grupo 1 – Discussão sobre os planos de avaliação elaborados com base nas discussões da Unidade 1, com registro em cartaz das semelhanças e diferenças entre os planos dos integrantes do grupo.
- Grupo 2 – Discussão sobre os resultados das avaliações realizadas a partir dos instrumentos diagnósticos elaborados, com elaboração de um plano de trabalho para atender às principais necessidades das crianças identificadas por meio da avaliação.
- Grupo 3 – Discussão com base nas questões elaboradas a partir da leitura do texto “Dança da língua e linguagem da dança: aspectos de diferenças culturais e semelhanças sociais”, da seção “Compartilhando”, da unidade 1; registro das principais conclusões relativas às questões elaboradas.
- Grupo 4 – Socialização das atividades vivenciadas com obras complementares indicadas na seção “Para aprender mais - Materiais didáticos para uso em sala de aula” e dos modos como foram realizadas avaliações durante as atividades; escolha de uma atividade para apresentação para o restante da turma.
- Grupo 5 – Discussão, com base nas análises da proposta curricular da escola e/ou da rede, com registro das reflexões relativas às questões propostas:

No documento, o que se propõe que seja ensinado e quais conhecimentos atendem às necessidades e expectativas da comunidade escolar?

Quais áreas e/ou conhecimentos são privilegiados na proposta? Qual a proposta de trabalho do documento para a articulação entre as áreas de conhecimento?

Existe, no documento, uma preocupação com a progressão do conhecimento por ano/ciclo?

A proposta se preocupa em discutir e ofertar aos estudantes possibilidades de uma aprendizagem efetiva, acesso aos conhecimentos relevantes e à ampliação de suas experiências?

- Grupo 6 – Discussão com base nas questões do grupo acerca dos textos da seção “Para aprender mais”; registro das principais conclusões encontradas. Apresentação das reflexões de cada grupo para o restante da turma, com discussão em grande grupo após cada apresentação (cada grupo deve apresentar as reflexões em 5 minutos, com 10 minutos para discussão).

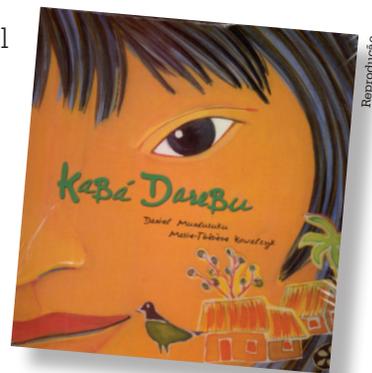
3. Leitura da seção “Iniciando a conversa”, da Unidade 2.
4. Conversa sobre lembranças da época em que eram crianças e diferenças em relação à infância das crianças hoje.
5. Exibição do vídeo “A invenção da infância”, indicado nas sugestões de vídeo, com retomada da conversa anterior.
6. Leitura, em pequenos grupos, dos textos 1 (“Concepção de infância, criança e educação”) e 2 (“A criança no Ciclo de Alfabetização: ludicidade nos espaços/ tempos escolares”). Cada grupo deve ler um texto e elaborar uma questão para discussão com a turma; discussão em grande grupo sobre as questões elaboradas (uma questão de cada grupo).





## MOMENTO 2 (4 HORAS)

1. Leitura para deleite: **Kabá Darebu**, de Daniel Munduruku.
2. Discussão sobre a questão: “Pode a escrita roubar a infância?”
3. Leitura, em pequenos grupos, dos textos 3 (“A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos”) e 4 (“O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância?”).



- Cada grupo deve ler um texto e formular uma síntese sobre a ideia central do texto, relacionando-a à discussão anterior; discussão em grande grupo, com base nas sínteses elaboradas.
4. Planejamento de uma atividade ou sequência de atividades, com utilização de um dos livros do acervo de Obras Complementares indicados abaixo:
    - Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos e meninas, de Adelson Murta Filho (Adelsin).
    - Nem todo mundo brinca assim! Conversando sobre identidade cultural, de Ivan Alcântara.
    - Brincadeiras, de Katy Patty.
    - Socialização dos planejamentos, com discussão sobre a dimensão lúdica das atividades.
  5. Leitura, em pequenos grupos, dos relatos das professoras Renata da Conceição Silveira e Márcia da Silva Santos Portela, na seção “Compartilhando”, com registro dos aspectos que, em sua opinião, foram mais significativos na experiência relatada, considerando as discussões realizadas nos textos 1 a 4 do Caderno 2; discussão em grande grupo sobre as anotações feitas pelos grupos.
  6. Leitura compartilhada do texto “Afetividade, sim!”, da seção “Compartilhando”, com pausas para discussão sobre o que foi destacado pelos grupos.

## TAREFAS PARA CASA E ESCOLA

1. Ler os textos “Infância e Educação Inclusiva como Direito de Todos” e “Identidade, Escola e Educação do Campo” e construir um esquema de cada texto, contendo as suas principais ideias, para serem discutidas no próximo encontro.
2. Escrever um artigo de opinião a ser lido para colegas do grupo no próximo encontro, sobre o seguinte tema: “A criança é um ser total, completo, indivisível”.
3. Ler uma das obras indicadas na Seção “Para aprender mais” e elaborar uma questão a ser discutida no próximo encontro.
4. Vivenciar a sequência didática ou atividade planejada com utilização de um dos livros do acervo de Obras Complementares indicados na atividade 4 do momento 2, para socializar no próximo encontro.

