

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARCELA FERNANDA ESTEVES

**O LÚDICO NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**



Rio Claro
2013

MARCELA FERNANDA ESTEVES

O LÚDICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Orientador: ROMUALDO DIAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2013

Dedico este trabalho aos meus parceiros, amigos, irmãos de longa data Lincoln de Carvalho Junior e a Liliane Mello que disponibilizaram de paciência e tempo em “pegar no meu pé” para que eu concretizasse mais uma etapa de minha vida acreditando no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares que sempre acreditaram em meu potencial e me deram forças a seguir nessa trajetória acadêmica.

Em especial a minha avó Izaura Esteves que desde pequena me mostrou a importância de ir sempre em busca dos sonhos. A minha mãe, Silvana Esteves que mesmo distante sempre me dá uma palavra de apoio e superação.

Ao meu orientador Romualdo Dias, que se disponibilizou a me orientar em um momento difícil de minha trajetória, mostrando de maneira simples o que de fato é a universidade e como deveria ser.

A prefeitura de Paulínia pela iniciativa de disponibilizar transporte até a universidade, e assim, contribuir para que muitos alunos pudessem concluir o curso.

Aos meus amigos de classe, em especial Kelli Cristina, Greice Rovero, Tábata Bergoci, Lincoln de Carvalho junior, Liliane Mello, Ailton Borges, Francisca Leal, Vanessa Mussini, Joselaine Stenico, que fizeram da monotonia da sala de aula, um espaço mais divertido, compreensível, amigável e confiável.

E a todos aqueles que não citei, mas que fizeram parte desse processo de formação intelectual e pessoal.

RESUMO

O processo de alfabetização no âmbito formal (escolar) tem ocorrido, nos últimos anos, cada vez mais precocemente. Diante do cenário da obrigatoriedade de que o ensino fundamental deva ter a duração mínima de nove anos, é fato que a criança antecipa seu ingresso na escola. Desta forma, parte da sua infância e de seu aprendizado que antes ocorria em diferentes espaços – família, praças públicas, com brincadeiras pelas ruas do bairro em que vivia, passa agora a ser dividida com a escola. Quando pensamos nas atividades mais realizadas por crianças na faixa etária em que atualmente se inicia o processo de alfabetização, o brincar é a referência principal dessas atividades. Assim, o que antes estava pautado no brincar, no fantasiar, na diversão, com o processo de alfabetização, esses aspectos tendem a assumir um caráter mais formal. Está claramente posto na literatura que o brincar é algo constante na vida das crianças, sendo este um meio pelo qual a criança aprende, desenvolve e interage com o mundo. Considerando esses apontamentos, é possível questionar: como tem se dado o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental? Há “espaços” para o aprender brincando no processo de alfabetização? Se sim, como ele tem se configurado? Se não, quais as dificuldades encontradas para que aprender e brincar no processo de alfabetização possam se efetivar? Diante de tais questionamentos, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa utilizando-se da metodologia da problematização, que envolveu observação em uma escola no interior paulista, identificação dos pontos-chave, a teorização através de levantamento bibliográfico, formulação de hipóteses e realização de atividades na prática na escola pesquisada. Estes procedimentos favoreceram para entender e refletir sobre a temática buscando alternativas para alfabetizar de forma prazerosa.

Palavras-Chave: Lúdico; alfabetização; ensino fundamental de nove anos; prática de ensino, metodologia da problematização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	9
1.1. Conteúdo Formativo	12
1.2. Organização do Ensino Fundamental: Atribuições do Poder Público	14
2. COMPREENDENDO A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E APONTANDO AS ETAPAS DA PESQUISA REALIZADA.....	7
2.1. Aplicação da Metodologia: o desenvolver da pesquisa.....	9
2.1.1. Observação da realidade.....	20
2.1.2. Pontos-chave.....	22
2.1.3. Teorização	23
2.1.4. Hipóteses de solução	33
3. APLICAÇÃO À REALIDADE	38
3.1 Exploração e convívio com atividades lúdicas no trabalho com a diversidade textual e linguística. (Leitura e escrita).	38
3.2 Reflexão do trabalho efetivado	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

Com obrigatoriedade do ensino de nove anos, a criança antecipa sua entrada na escola de ensino fundamental, e acaba encontrando um novo contexto, no qual outras regras serão definidas, outros círculos de amizade, novas formas de se comportar perante as atividades, enfim, essa passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma trajetória que demanda certa preparação por parte do professor, pois querendo ou não o aluno perceberá essas modificações e se isso não for bem trabalhado e refletido poderá acarretar alguns “problemas” como: indisciplina, falta de interesse, falta de participação... Podemos ver essa crítica em situações cotidianas apresentadas em noticiários, jornais, revistas e até mesmo em referenciais teóricos como veremos no trabalho a seguir.

Outra questão que interfere nesse contexto é que de modo errôneo, agora se espera que esse aluno (com seis anos de idade) saia ao fim deste primeiro ano letivo sabendo ler e escrever, colocando nas mãos dos professores uma função que foi mal interpretada, e assim sobrecarregando nossas crianças não se preocupando se esse é o momento certo delas aprenderem essas habilidades.

Dessa forma, repensar uma nova estratégia de apresentar as atividades e receber esses alunos para que tornasse o ensino interessante e motivador. Partindo desse princípio é interessante olhar como era a rotina dessas crianças antes de passar para essa nova etapa, além de já estarmos cientes que o mundo de uma criança é nada mais que o brincar, fantasiar... Colorir o mundo com seu jeito de ser e pensar sobre ele. A criança vivencia o lúdico em seu dia-dia, agora se ela percebe isso dentro da escola e ainda se o professor souber possibilitar e trabalhar bem isso quem sabe o andamento das atividades de manifestem de maneira eficaz.

Sabe-se que no ambiente de Educação Infantil, prioriza-se o lúdico como base da criança se desenvolver em seus aspectos cognitivos, físicos, motores, etc. Então, porque não pensar em estratégias que utilize o lúdico para modificar a realidades dessas crianças? Foi com base nessa reflexão que ideias foram lançadas diante do estágio realizado no quinto semestre do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com crianças de primeiro ano de uma escola no interior paulista. Em síntese a proposta do estágio era regência em parceria com a professora titular da sala, a princípio observou-se a realidade da turma e em seguida foram surgindo inquietações que me levaram ao diálogo e parceria docente, com o propósito de

beneficiar os alunos dessa turma com atividades que despertassem prazer e curiosidade.

O presente trabalho teve objetivo principal focar sobre a questão do lúdico no processo de alfabetização, através de uma realidade do cotidiano, com a finalidade de compreender e construir conhecimento capaz de transformá-la.

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica, observação, identificação de estratégias a partir da base teórica para obter novas possibilidades e transformações, e aplicação de atividades em parceria docente.

Primeiramente, realizei um levantamento bibliográfico para entender a implementação do Ensino Fundamental de nove anos com base na legislação brasileira, o lúdico na alfabetização e a metodologia da problematização.

Realizei, com base na observação do cotidiano escolar em uma escola no interior de São Paulo, um diálogo e reflexão em parceria docente, para poder realizar as atividades lúdicas a fim de promover o aprendizado da linguagem oral e escrita de modo prazeroso.

Para construir essa pesquisa, foi utilizada a metodologia da problematização que consiste em utilizar de uma realidade do cotidiano de maneira que uma problemática seja questionada, e por fim realizar uma reflexão sobre a temática a fim de transformá-la:

A metodologia da problematização, portanto, parte de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de soluções de problemas detectados, possibilitando assim o desenvolvimento do raciocínio crítico do aluno (BERBEL, 1999, p. 35).

As bases desta metodologia estão apresentadas mais especificamente no capítulo 2 do presente trabalho, devido a importância do aprofundamento para que favoreça a compreensão dos procedimentos desta pesquisa.

Compreendendo que a pesquisa sempre partirá do pressuposto de que poderá não abarcar toda a complexidade do âmbito educacional, em específico neste estudo, a alfabetização relacionada ao lúdico, buscamos constantemente rever nossas bases teóricas e refletir sobre a realidade observada.

Este trabalho está organizado do seguinte modo: no primeiro capítulo apresento alguns apontamentos sobre a obrigatoriedade do ensino de nove anos, já que o trabalho é direcionado a crianças do primeiro ano do ensino fundamental; no segundo capítulo, como já apontamos, é apresentado um aprofundamento sobre a “Metodologia da problematização”, explicando as etapas que envolvem esse método e a realização deste estudo; no terceiro capítulo aponto a última etapa realizada que foi a aplicação da realidade, apresentando o trabalho efetivamente realizado durante a regência no estágio, como estratégia para se tentar modificar a realidade observada.

Por fim, de um modo reflexivo sobre esta pesquisa fizemos as considerações finais buscando repensar o desenvolvimento do trabalho com o lúdico dentro do espaço escolar, principalmente com os alunos em processo de alfabetização.

1. O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Considerando que este trabalho foi desenvolvido em uma classe de primeiro ano de Ensino Fundamental, que passa a incluir as crianças de seis anos de idade na escola obrigatoriamente, notei a necessidade de aprofundar meu entendimento sobre esta etapa de ensino e esta inclusão.

No que se refere especificamente ao Ensino Fundamental, é no art.32 da Seção III (Do Ensino Fundamental) da Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde confirma e assegura o ensino fundamental como sendo obrigatório, a partir de 2006 com duração de nove anos, além disso, consta que deve ser gratuito, iniciando-se aos seis anos de idade. Anteriormente, o Ensino Fundamental tinha duração de oito anos, esta ampliação para nove anos ocorreu a partir da proposta apresentada no Projeto de Lei nº 3.675/04, na Câmara dos Deputados, para abranger o Ensino Fundamental com a Classe de Alfabetização (fase anterior à 1ª série), mas, segundo Oliveira (2007) esta ampliação só ocorreu efetivamente com a aprovação da Lei nº 11.274/2006 e, concomitantemente, com a Lei 11.114/05, que deu prazo até 2010 para estados e municípios se adaptarem a mudança.

Dessa maneira, de forma bastante simplificada, o Ensino Fundamental passou a se configurar desta maneira, conforme pode ser visualizado no Quadro 1:

Quadro 1 - Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, respectivas alterações.

ANTERIOR	ATUAL
Pré - escola	1ºAno
1ª Série	2ºAno
2ª Série	3ºAno
3ª Série	4ºAno
4ª Série	5ºAno
5ª Série	6ºAno
6ª Série	7ºAno
7ª Série	8ºAno
8ª Série	9ºAno

Ministério da Educação (Brasil, 2006b, p. 6).

Para compreendermos melhor esta alteração apresentada no quadro 1, evidenciando, inclusive a separação dos ciclos, conforme proposto no Art. 32 em seu parágrafo 1º “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”, tomemos como base a divulgação do 3º relatório do programa “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” do Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Básica em maio de 2006, onde foi apresentado um quadro com possibilidades de organização do tempo no ensino fundamental de nove anos, veja a seguir no Quadro 2:

Quadro 2 - Possibilidades de organização do ensino fundamental

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO								
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	1ª Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	2ª série			Turmas de 7 anos
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	3ª série	Turmas de 8 anos			3ª Ciclo
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	4ª Ciclo		
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos	5ª Ciclo		
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	6ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos	7ª Ciclo		
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	8ª Ciclo		
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos	9ª Ciclo		

Fonte: Ministério da Educação (Brasil, 2006b, p. 5).

A duração de nove anos, segundo Oliveira (2007) tem despertado muita discussão, e para compreender esse embate, é necessário “retomar os dois sentidos

históricos da obrigatoriedade. De um lado, o dever do Estado, estabelecido no caput do Artigo 208 da Constituição Federal, e, de outro, a obrigatoriedade propriamente dita, que se refere ao indivíduo”.

Nessa perspectiva, Arelaro (2005) afirma que esta lei não pretende a instalação de um ensino fundamental de nove anos, ou seja, sua efetiva ampliação, mas sim o início desse ensino às crianças de seis anos de idade, antes atendidas nas escolas de educação infantil. A autora ainda faz críticas contundentes ao autor da lei:

Ao mesmo tempo, o autor parece ter pretendido transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando-o ao ensino fundamental, como se isso fosse uma passagem tranquila e as duas instâncias educacionais fossem semelhantes (ARELARO, 2005, p.1047).

Nessa mesma linha de pensamento, Abramowicz (2006, p.322), cita que há estatísticas nacionais e internacionais “que demonstram que a criança que frequenta a pré-escola tem um desempenho escolar superior àquelas que não frequentam”, nesse sentido, a escola de nove anos propõe, de certa forma, a antecipação do fracasso escolar no Ensino Fundamental, devido à ausência de uma proposta educativa adequada à faixa etária das crianças, além disso, a autora afirma que a ampliação da escola fundamental “acende uma luz amarela” em relação à criança de zero a quatro anos, pois do ponto de vista da política pública, essas crianças ficam jogadas à sua própria sorte, já que não se vislumbra nenhuma ampliação desta escola, no sentido que este direito adquirido não implicou ainda em ampliação de vagas. Ainda, Abramowicz (2006, p. 319), numa visão mais econômica argumenta que:

A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação.

Nesse sentido, Oliveira (2007) tem apenas uma objeção a essa lei, afirmando ser muito cedo para iniciar um processo de escolarização formal com crianças aos seis anos de idade. O autor argumenta ainda que essa proposta é pedagogicamente discutível, já que em muitos países a escolarização começa antes dessa idade. Arelaro (2005, p.1046) também afirma que existe “um número significativo dos países europeus, especialmente os mais avançados do ponto de vista socioeconômico, adota, de forma razoavelmente generalizada, o ingresso das crianças, na escola formal, entre os 5 e 6 anos de idade”.

Apesar deste embate, não podemos negar o aspecto positivo da ampliação da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino fundamental por ter garantido o acesso das crianças com seis anos que antes não estavam inseridas nos sistemas de ensino por não ser obrigatório¹. Isto em termos de política pública é sempre bem vindo, pois não invalida a importância da inclusão, no entanto, é necessário o respeito à singularidade destas crianças incluídas no Ensino Fundamental.

1.1. Conteúdo Formativo

Ainda no artigo 32 da LDB, afirma-se que o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão; fundamentadas nisso, podemos observar que essa parte do artigo faz menção a concepção de educação básica, ou seja, o mínimo de escolaridade que o aluno deve adquirir para exercer a cidadania. Nesse sentido, Ribeiro (2002, p.115) cita essa concepção ampliada de educação, afirmando que esse tipo de educação “abrange os processos formativos que se realizam nas práticas sociais relacionadas às diferentes manifestações de convivência humana que ocorrem na vida familiar, no trabalho, no lazer, na participação política e no aprendizado escolar”, além disso, a autora afirma que essa educação está vinculada a noção moderna de cidadania, “um reconhecimento de que a educação é um bem que deve estar acessível a todos os indivíduos, de modo a tornar possíveis as condições para o exercício de uma efetiva cidadania” (p.115).

A “Formação Básica do Cidadão” é delineada pelos incisos I, II, III e IV do art.32 da LDB, a saber:

¹ Atualmente, com a Emenda Constitucional n. 59/2009 a obrigatoriedade de ensino se estende a faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ampliada gradativamente até 2016.

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Nesses incisos, parece-nos que conteúdo programático deve ser organizado de modo a permitir ao aluno vivenciar situações que propiciem a construção de conceitos cada vez mais abrangentes, além disso, nas “entrelinhas” desses incisos, parece-nos que está se referindo as disciplinas: Língua Portuguesa (o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita), Matemática (pleno domínio do cálculo), História (o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores), Geografia (compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia), Educação Artística (compreensão das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade) e Educação Física (o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social).

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, já podemos observar valer o direito que se confere no art.32 Parágrafo 3º, onde assegura que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa” (BRASIL, 1966b).

É pertinente nesse momento, citarmos que a proposta curricular do Ensino Fundamental, está pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação e Desporto. A respeito do PCN, a definição proposta pelo Ministério de Educação e Desporto é:

[...] constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13)

Nesse sentido, Cury (1996) nos faz refletir sobre a dimensão da política educacional que ele atribui aos PCN's:

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a questão federativa e com a questão da participação. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia. Evidentemente o nome atribuído pode ter ou não uma ligação mais estreita com uma concepção de fundo que subjaz a qualquer política educacional. Diretrizes podem ser linhas gerais reguladoras e currículos únicos podem significar mais do que uma listagem mínima e geral de disciplinas obrigatórias para todo o país. Por outro lado, o termo "parâmetro" pode dar, até mesmo pela sua origem etimológica, uma idéia de uma "medida" ou de uma "linha" geométrica, constante e invariável. (CURY, 1996, p. 4)

Com referência ao tempo que o aluno deve permanecer na escola é no parágrafo 2º do art.33 onde assegura que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino", nesse sentido, Saviani (2001, p.213) chama a atenção para esse registro que embora de forma tímida, "ele efetiva expansão da jornada escolar visando atingir, em futuro próximo, o regime de tempo integral".

1.2. Organização do Ensino Fundamental: Atribuições do Poder Público

É indispensável que conheçamos o modo como é distribuída a responsabilidade educacional entre as diversas esferas da administração pública (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), para que possamos, posteriormente, compreender a repartição dos recursos financeiros destinados à educação.

Para isso iremos recorrer ao Título IV da LDB (Da Organização da Educação Nacional) que reproduz inicialmente o caput do art. 211 da Constituição Federal, onde consta que os sistemas de ensino deverão ser organizados pelas esferas administrativas em regime de colaboração. Nos parágrafos 1º, 2º e 3º desse mesmo artigo da Carta Maior (inseridos pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) estão especificados os setores da educação que ficarão a cargo da União, dos Estados e dos Municípios, que corroboram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No parágrafo 1º do Art. 8º a LDB ratifica:

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996b)

Já no inciso III do Art. 9º da LDB está explicitado que a União deve:

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva (BRASIL, 1996)

Evidenciando, desse modo, que o governo federal deve assistir técnica e financeiramente as esferas a ele subjugadas, cabendo-o, conseqüentemente, a tarefa “normativa, redistributiva e supletiva” reservada à escolaridade obrigatória, ou seja, o Ensino Fundamental. Vale salientar que esse dispositivo pode, ao que parece, ter a função de centralizar no Estado as deliberações acerca das políticas públicas e, ao mesmo tempo, desobrigá-lo de prestar serviços educacionais, repassando suas responsabilidades para as esferas hierarquicamente inferiores (OLIVEIRA, 2007). O inciso II do Art. 10º estabelece que aos Estados cabe:

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, 1996)

Observe-se que os estados e municípios deverão atuar em regime de colaboração para atender a demanda pelo ensino fundamental, considerando a procura e os recursos disponíveis em cada esfera administrativa, lembrando que a garantia de acesso ao ensino obrigatório é de responsabilidade dos estados (cf. inciso VI da LDB).

O inciso V do Art. 11 define que os municípios deverão:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996b)

Aos municípios cabe ofertar o ensino fundamental de modo prioritário. Caso o município não comporte a demanda pelo ensino fundamental, o estado deve garantir o acesso.

A partir destes breves apontamentos sobre esta etapa da educação básica para compreender um pouco mais como se dá sua organização e manutenção em nível nacional, seguimos para o capítulo que apresenta a Metodologia da Problematização, que serviu de base para a realização deste estudo, os procedimentos da pesquisa e outras fundamentações que se fizeram necessárias para compreender a dinâmica.

2. COMPREENDENDO A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E APONTANDO AS ETAPAS DA PESQUISA REALIZADA

Neste trabalho a escolha da metodologia foi fundamental para a sua realização e seus procedimentos foram base para a organização da escrita. Em sendo assim, esclarecemos neste capítulo a Metodologia da Problematização para explicar, posteriormente, todos os passos da pesquisa desenvolvida.

Tendo como objeto de estudo a realidade escolar de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa utilizou-se da Metodologia da Problematização criada por Neusi Aparecida Navas Berbel, professora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tendo o foco na formação de professores críticos e conscientes, ela vem trabalhando este método de ensino (com pesquisa) no âmbito da Didática na universidade em que atua desde a década de 1990.

Berbel (1999), através do livro intitulado *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações* nos faz entender o que é essa metodologia e qual sua importância para nossa educação atual.

A autora se baseia em um esquema de trabalho criado por Charles Maguerez, o qual é denominado Método do Arco. Menciona que sobre o autor do método não se tem mais notícias, porém, enfatiza que sua metodologia é capaz de orientar a prática de um professor que se preocupa com a formação de seus alunos e com a autonomia intelectual, direcionando seu olhar para um educando crítico e capaz de atuar em sociedade com sua visão política.

Esta autora brasileira começou seu caminho em busca de compreender o Método do Arco que teve contato no início dos anos 1990 com base no livro *Estratégias de Ensino Aprendizagem* de Bordenave e Pereira – lançado em 1977 – que lhe apresentava o Arco do Maguerez pela primeira vez. Instigada pela proposta que iniciava e retornava na realidade, então, propôs-se a iniciar sua investigação para compreender melhor esta proposta.

A autora ao longo do livro relaciona o Arco de Maguerez com os ensinamentos de Paulo Freire. No primeiro momento ela explica como são as etapas do Arco de Maguerez, para depois associá-la a Paulo Freire.

O esquema do Arco de Maguerez segue as etapas como se apresenta na figura abaixo:

Figura 1 – Arco de Maguerez



Fonte: BORDENAVE; PEREIRA, 1989.

Desse modo, a pesquisa deve se desenvolver em algumas etapas:

A primeira etapa é a observação da realidade [...] num segundo momento, os alunos destacam do que foi observado o que é verdadeiramente importante, procurando identificar os pontos-chave do problema em questão, as variáveis mais determinantes da situação [...] na terceira etapa, os alunos passam a teorização do problema, procurando saber o porquê das coisas observadas. [...] Na quarta fase o aluno é levado a formular hipóteses de solução para o problema em estudo e a cultivar a originalidade e a criatividade. [...] Esta etapa deve conduzir o aprendiz a confrontar suas hipóteses de solução com os condicionamentos e limitações da realidade [...] a última fase é o momento em que o aluno pratica e fixa as soluções que o grupo encontrou como viáveis e aplicáveis e aprende a utilizar o aprendizado em situações diferentes (BERBEL, 1999, p. 33-34).

Como notamos acima, o primeiro passo desta metodologia é a observação de uma realidade, de maneira atenta e reflexiva. Durante essa observação o aluno é levado a identificar o que naquela realidade está preocupante, as necessidades, os por menores, enfim, o que está problemático. Pode ser que encontremos vários questionamentos em uma mesma realidade, mas precisamos de um ponto chave a ser estabelecido. No momento em que se estabelece o problema que será estudado, dentro daquela realidade em que ele vivenciou, o aluno é levado a questionamentos, tais como, porque acontece esse problema? O que gerou esse problema? E assim vão surgindo respostas e aparecendo mais questionamentos. O indivíduo nesse momento vai respondendo algumas de suas perguntas com seus conhecimentos prévios e chega o momento que ele precisa estabelecer os Pontos-chave.

Os Pontos-chave é a segunda etapa do arco, como podemos ver na figura acima. É nesse momento em que se definirá o problema a ser estudado e como iremos buscar subsídios que se obtenha resposta para esse questionamento. Após essa definição, parte se para um terceiro momento, que está associado em como estudar este problema. A questão pode ser estudada em livros, revistas, relatórios de pesquisas, aplicação de questionários, por fim, escolhe a “metodologia” para realização do estudo. Esse momento é chamado de Teorização, é nessa parte em que será “investigado” a problemática que foi estabelecida para que se busquem possíveis soluções.

Nesse momento o pesquisador é levado a comparar o que pesquisou com seus conhecimentos prévios, dessa maneira percebe o que mudou em suas percepções iniciais. Ao realizar essa etapa o indivíduo se aprofunda, através de livros, artigos, revista científica, entre outras, e isso faz com que ele reveja sua posição, tenha uma visão mais ampla e chegue a possíveis conclusões.

Logo após a teorização da problemática, parte para o quarto momento que é o da hipótese de solução. É importante destacar que desde a escolha pela metodologia da problematização, o indivíduo já sabe que o estudo será encaminhado para uma solução. Nessa etapa é necessário que o pesquisador seja bem reflexivo e capaz de criar mecanismos e estratégias que solucionem essa realidade, já que a realidade em que foi observada havia ações que levava ao problema.

Na última etapa do arco vem à aplicação à realidade, essa é uma etapa que estabelece uma ação concreta sobre o problema pesquisado. Como se pode ver ao longo dessa metodologia, primeiramente se extrai uma problemática da realidade, em seguida há todo um estudo teórico e assim se reflete sobre tudo que foi pesquisado, e por ultimo, voltamos ao inicio, só que agora com todo um amparo teórico e reflexivo para mudar essa realidade. Portanto, nesse ultimo momento, é destinado a propostas de soluções, nesse momento a finalidade é mostrar ações que mude essa realidade, nem que seja em pequena parcela, pois do jeito que a encontramos percebemos que as transformações precisam ser feitas.

2.1. Aplicação da Metodologia: o desenvolver da pesquisa

Ao tomar como base a Metodologia da Problematização que exige os processos acima mencionados para que se efetive, descrevo abaixo os passos para a realização do presente trabalho conforme propõe tal metodologia.

2.1.1. Observação da realidade

No quinto semestre da licenciatura, cumpri o estágio supervisionado que o curso de Pedagogia exige, e o mais interessante de tudo, foram às inquietações e reflexões que este me trouxe. O interessante nesse estágio, é que foi proposto que tentássemos uma parceria com a professora titular da classe, desenvolvendo assim um plano de atividades de regência em parceria. A princípio teria que cumprir setenta horas de observação/participação e regência, mas como o contato com a realidade despertou a curiosidade e fui me envolvendo, acabei realizando horas a mais de estágio, para assim, tentar sanar algumas de minhas inquietações.

Vinte oito crianças compunham a “agitada” classe do primeiro ano B em uma escola localizada em um município do interior de São Paulo. A maior parte dessas crianças acabara de completar seis anos e algumas ainda iriam completar até o fim do mês de abril. A idade destas crianças é uma das questões que mais me assustou quando estava diante desta realidade. Pois se sabe que com a nova lei do ensino de nove anos, a criança se insere mais cedo no Ensino Fundamental, e percebemos uma grande falha e má interpretação dessa lei, o que acaba afetando a infância de nossas crianças. Diante dessa questão, na instituição observada, por exemplo, entendia-se que o objetivo maior, era que elas saíssem até o fim do ano letivo lendo e escrevendo (alfabetizadas), sem se preocupar com as características próprias da criança como a magia da ludicidade no universo infantil.

Diante desse cenário, havia outro integrante dessa realidade, a professora da turma, que acabará de iniciar a carreira no magistério. Ela me parecia muito ansiosa e apreensiva em querer ensinar a turma a aprender ler e escrever, sempre mencionando que a direção cobrava isso dela e que ela não tinha suporte para tamanha responsabilidade. Eram 28 crianças, que permaneciam na instituição cinco horas por dia, com apenas uma professora para dar “conta” de todos os afazeres. Todos nos sabemos que as condições de trabalho dos professores são muito difíceis em nosso país, principalmente pelo poder burocrático estar à frente de tudo, não respeitando as individualidades de quem realmente precisa, e nesse caso, por exemplo, a professora tinha que assumir o papel de professora alfabetizadora,

professora de educação física, artes e ainda de monitoria. A escola observada é vinculada de outra escola no município do interior paulista, que atende crianças da educação infantil, ou seja, a sede administrativa dessa escola e toda a equipe escolar se localizavam em outro espaço e bairro. Percebia claramente que essas crianças e professora estavam meio que sozinhos.

De certo modo, entende-se que mesmo diante dessa realidade há possibilidades de se tentar fazer o diferente, principalmente por ser “só a professora o corpo daquela instituição vinculada”. Vale mencionar também que a diretora da unidade na qual essa classe esta vinculada sempre deu liberdade tanto para as crianças como para professora de se organizar para utilizar o espaço assim como se integrar com os outros professores. Outro ponto que podemos destacar é que essa escola por ser de educação infantil como já foi citado, a maioria das crianças dessa turma já estudavam na etapa anterior, facilitando ainda mais para a professora esse processo.

A crítica envolve tanto o burocrático quando o papel do professor, mas nesse caso a analítica se volta para o papel dessa professora, pois se percebia um leque de opções, mas a professora se mantinha incoerente com seu pensamento e posicionamento perante o grupo de crianças, ela era totalmente autoritária e tradicional, não observava da parte dela vontade em querer mudar aquela realidade, era sempre a mesmice.

Nos primeiros dias de observação, fiquei muito impressionada, exigia-se das crianças silêncio disciplina e cópia da lousa para o caderno. As atividades que ela propunha eram meramente cópia e treino de palavras, não havia propostas que motivassem esses alunos. E o que acabava acontecendo em meio a tanto autoritarismo, era a chamada “indisciplina” (bagunça). Só não conseguia entender o objetivo de tudo aquilo. Havia, para “sorte” deles, um tempo destinado ao “descanso”, trinta minutos, o tão esperado “recreio” (que na verdade era só o lanche). Mas eles se libertavam nesse momento, conversas altas, risadas, brincadeiras de correr... Traços típicos de crianças, mas que ninguém enxergava por ali. Após esses trinta minutos, as crianças voltavam para classe e continuavam aquela rotina maçante. As minhas horas eram exaustivas naquelas tardes, imagine para aqueles pupilos em tentativa de serem “domesticados”, sabemos que toda criança precisa de limite, respeito, etc. Mas naquele caso era a disciplina e a tentativa de silêncio era prioridade.

Fazendo um paralelo, com minha infância, lembro-me perfeitamente de quais momentos me incomodavam na escola, e o que vem em mente, é justamente o que essas crianças continuavam vivenciando. É muito intrigante que mesmo depois de anos, ainda encontremos os mesmos casos ou até piores. Naquela época, ainda tínhamos algum tipo de fuga comparado a essa realidade, o recreio e as aulas de Educação Física. Porém de um modo assustador, essa escola não havia nem o profissional de Educação Física e nem o tempo livre para as crianças ficarem sem a “intervenção” do professor. Foi diante dessas inquietações que pensei em propor atividades lúdicas no processo de aquisição da leitura e escrita em parceria docente, já que esse era um dos objetivos do estágio curricular.

Diante da realidade observada à intenção é que ao problematizar essa realidade se busque respostas que contribuam para superação dessa lacuna: “O lúdico no processo de alfabetização”, ou seja, como inserir e envolver as crianças no mundo da leitura e da escrita (alfabetizar), por meio de estratégias lúdicas em um contexto no qual as crianças entram mais cedo na escola (com seis anos de idade) e o setor burocrático de modo equivocado busca objetivos que não se relacionam com a realidade observada, utilizando-se assim, a metodologia da problematização.

2.1.2. Pontos-chave

Diante dessa realidade observada, percebemos que há três grandes contradições com o que se espera da educação atual. A primeira situação que pude observar é referente à didática tradicional que a professora adota, entende-se por tradicionalismo a metodologia na qual o professor transmite tudo por repetições, imitações, controle da turma, disciplina, não acredita que o aluno é capaz de criar e aprender com isso, se vê na verdade como centro do processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que atualmente o “construtivismo está em destaque”, entende-se por construtivismo o local no qual o professor entende que o aluno aprende além do que ele ensina, pretende-se que essa criança seja mais criativa, confiante do que fala deixando de lado métodos tradicionais como o Ba, Be, Bi, Bo, Bu, Bão, junção silábica... Surgem então novas tendências metodológicas, visando melhoria no ensino, porém não é isso que presenciamos. O segundo ponto que podemos destacar é como a instituição de ensino compreende a lei do ensino de nove anos, a precocidade infantil nesse nível de ensino. O terceiro e último ponto a

ser enfatizado é qual a visão que se tem do espaço lúdico nesse processo de aquisição da leitura e da escrita.

Essas reflexões nos fazem dar continuidade à pesquisa, levantando os seguintes pontos-chave:

A- Como inovar a prática de ensino para a aprendizagem da leitura e escrita?

B- Qual prioridade o espaço lúdico possui dentro das escolas de Ensino Fundamental?

C- Há “espaços” para aprendê-lo brincando no processo de alfabetização?

Diante dessas definições e levantamentos de questões, inicia-se a terceira etapa do arco (figura 1), o processo de teorização da metodologia escolhida, sendo um momento de reflexão e respostas aos problemas. Mas antes entenderemos um pouco mais do âmbito legislativo que rege o ensino fundamental de nove anos.

2.1.3. Teorização

Esta é a quarta etapa do arco, pretende-se refletir sobre as lacunas levantadas nos pontos-chave.

Pontos-chave A - Como inovar a prática de ensino para a aprendizagem da leitura e escrita?

O contato com a escrita é inevitável na vida cotidiana e é por isso que cada vez mais cedo existe a necessidade de alfabetizarmos nossas crianças, no entanto temos que procurar discernir o real valor do processo de alfabetização, pois o que tem acontecido em nossas escolas é apenas o processo de codificação da linguagem escrita, sendo deixada de lado a questão de interação com o texto e seu entendimento gerando um significativo confronto e aquisição de ideias.

Ao anteciparmos o processo de alfabetização nas escolas (hoje esse processo inicia-se aos seis anos) devido ao ensino de nove anos aderido em nosso país, acabamos por criar certa aversão à linguagem escrita por parte das crianças, pois os métodos utilizados nesse processo são os mesmos de outrora onde as crianças mais velhas já se desinteressavam.

Como percebemos a linguagem escrita está presente na vida da criança dentro e fora da escola seja nas embalagens de produtos, nos muros da cidade, outdoors, no jornal etc. toda via na escola muitos profissionais buscam transmitir o conhecimento apenas através de livros didáticos, que muitas vezes em nada condiz

com a realidade e interesse da criança, sendo deixado de lado à curiosidade do aluno e sua capacidade de interação com o meio, sem que percebam a função social da escrita.

O processo de alfabetização deve ser considerado pela criança algo prazeroso, possibilitando a ela uma nova oportunidade de interação com o mundo e nesse contexto que devemos levar em consideração as nuances da idade da criança onde possibilitemos que a imaginação, o criar e o brincar estejam presentes nessa fase da vida dentro da escola, onde o lúdico favoreça a percepção do mundo, onde a leitura e a escrita seja também a representação do desconhecido, seja uma viagem a algo novo a ser conquistado.

É diante dessas palavras que precisamos refletir no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, pois o que verificamos são métodos tradicionais visivelmente impostos, tirando de nossas crianças o real sentido de aprender, vivenciar e brincar.

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. (BENJAMIN, 2004 apud BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO; 2007, p.57)

Meyer (2001) vem nos dizer de maneira bastante interessante, que ao questionar pais sobre o motivo de matricular a criança na Educação Infantil. As respostas foram desesperançosas, percebe-se que a grande maioria tem o intuito de escolarizar a criança, ou até melhor dizendo, prepara-la para as etapas posteriores. E a questão se limita mais ainda com pais de crianças pré-escolares, pois eles encaram essa etapa como uma antecipação ao Ensino Fundamental, o próprio nome (pré-escola) nos dá esse sentido. Nesse sentido, infelizmente é o que percebemos em nossas instituições, é muito difícil acreditar que em pleno país onde a discussão maior está em metodologias que excluam as tradicionais, ainda encontremos professores “obrigando” crianças de quatro, cinco, seis... Anos de idade a ficarem horas sentadas fazendo atividades mimeografadas que não condizem com sua etapa de desenvolvimento, muito menos com a realidade que estão envolvidas.

Todos nos sabemos que a criança ao brincar de amarelinha, ao pular corda... Pode adquirir inúmeros aprendizados, como por exemplo, a sequência lógica dos números, ou até mesmo, escrever os numerais, tendo assim, um contato real com números. Mas de maneira maçante, ainda vemos atividades de memorização, onde a criança copia varias vezes o mesmo número até o fim do papel.

O papel é outra questão que faz o lúdico ficar obsoleto. O papel muitas vezes é visto por professores e até mesmo pelos pais como algo que prove que a criança esteja realizando alguma atividade concreta na escola. Há ainda professores que acreditam que se não houver algo impresso, é como se não tivesse feito nada.

E quando esse cenário se inverte, e alguns professores tentam priorizar atividades lúdicas como estratégia para a aquisição da leitura e escrita, são julgados por não fazerem “nada”, por perderem tempo. Contudo percebemos como é contraditória a realidade institucional brasileira, metodologias e ideais se divergem o tempo todo dentro e fora de nossas instituições. Há uma mistura constante de teorias e práticas sem reflexão. Por fim quem fica prejudicado?

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma resposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresenta-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN JR, 200. p. 57)

Como podemos ver acima, a criança precisa de experiências marcantes e envolventes, e diante disso precisamos de profissionais que se preocupem com isso, mas é então que enxergamos as divergências entre as teorias e as praticas pedagógicas. Meyer (2011) vem nos dizer que os professores por mais que saibam do pensamento construtivista, eles não compreendem a fundo, pois esse processo de entendimento precisa de muito estudo, conhecimento de teorias e reflexões até que se chegue a conclusões, desse modo percebemos que cada pessoa cria interpretações de acordo com seu ponto de vista. Boff (2002) cita essa maneira de enxergarmos o mundo:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz d compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (p. 9-10)

Nesse sentido, precisamos destacar que para que se chegue nesse ponto de vista, o professor precisa estar aberto a receber e buscar conhecimento, referenciais, de modo a refletir sobre sua prática. Pois se sabe que o acesso ao conhecimento, mesmo depois de muito tempo influenciam e modificam nossas maneiras de pensar e agir.

Diante disso, percebemos duas questões, uma é cenário de rejeição a novas metodologias por parte de professores que estão há muito tempo na prática. E a outra questão está em lançar metodologias e propostas diferenciadas exigindo que o professor de conta, sem ao menos dar subsídios para que ele compreenda e reflita no proposto. O ensino de nove anos é um exemplo disso, assim como, o processo de aquisição da leitura e escrita, como retrata o trabalho apresentado. Pois o que se observou foi que as instituições no geral enxergaram o primeiro ano como classe de alfabetização e não é isso que o documento do ministério da educação (MEC), vem nos mostrar.

A ampliação do ensino fundamental para nove ano significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. (Brasil, 2006. p.8)

É muito importante essa passagem do documento, pois percebemos o quanto as instituições de ensino no Brasil se equivocam em priorizar habilidades e competências que não são específicas para esses ciclos de crianças, e assim sobrecarregando muitas vezes professores. Em meio a isso podemos encontrar

possíveis respostas ao questionamento desse capítulo: “Como inovar a prática de ensino para a aprendizagem da leitura e escrita?”

Acredito que umas das possíveis respostas seria a reflexão acerca dessa lei, sobre o ensino de nove anos, na medida em que se há um entendimento mais específico sobre o assunto, certamente os envolvidos (crianças e professores) sairiam ganhando e não sobrecarregados de tantos conteúdos “desnecessários”.

Ler e escrever é mais do que codificar e decodificar símbolos escritos, se trata de fazer o uso correto dessa linguagem, interpretando, relacionando aspectos do cotidiano, refletindo sobre a realidade, entre outros. E por que não apresentar isso de um modo mais divertido e não tão burocrático/sistemático?

Conforme as orientações do governo federal para a inclusão de crianças de seis anos pode-se notar claramente sobre a necessidade de respeito à criança:

[...] é preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológicos, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, **sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem [...]** (BRASIL, 2006. p.9).

Assim, entendemos que na prática os profissionais da educação precisam se conscientizar deste aspecto e respeitar os tempos de aprendizagens das crianças mais novas que ingressam em suas salas de aula para que se possa atender plenamente seus anseios e necessidades.

Ponto-chave B - Qual prioridade o espaço lúdico possui dentro das escolas de ensino fundamental?

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confirmado jogar, ao brincar.

A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações

da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente.

Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia.

O brincar é um espaço cultural por excelência. O espaço lúdico permite que o indivíduo crie um espaço de relação aberta e positiva com a cultura, de forma a demonstrá-la no momento de ludicidade. O brincar também pode ser definido como um mecanismo psicológico que garante ao indivíduo certa distância entre o real e o imaginário. O jogo como elemento da cultura, torna-se diferente em vários países, regiões, por demonstrar nesse momento características próprias de cada cultura. Porém o ato de brincar torna-se igual no sentido de expressão de uma forma de enxergar o mundo; entretenimento, demonstração de atividades humanas enraizadas na cultura de cada indivíduo pelo grupo em que faz parte.

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida cotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. (BROUGÉRE, 1998, p. 02)

A cultura lúdica é um conjunto de experiências acumuladas desde a infância, como as brincadeiras de bebê, essas experiências são acumuladas a partir da participação em jogos com companheiros, pela observação de outras crianças.

O que caracteriza o jogo é o modo como se brinca e o estado de espírito como se brinca. As atividades são consideradas um jogo quando são interpretadas como tal.

O processo de transformação da criança começa a partir de sua integração no mundo e se desenvolve através de suas ações diárias, e a partir de então, entra em um grande processo de modificação. O lúdico se faz presente na vida de uma criança constantemente, brincadeiras de rua, fantasias, faz de conta, etc. Tudo isso unido a um fantástico mundo que a criança vivencia e sensibiliza. Porém, de um

modo bastante contraditório, o brincar acaba perdendo seu real sentido dentro das escolas, sua forma natural e espontânea acaba sendo regularizado/padronizado perdendo seu potencial criativo. Percebemos isso em dois momentos na vida de uma criança, a primeira é quando nos damos conta de que cada vez mais cedo essas crianças estão se inserindo nas instituições de ensino, aos quatro meses ela se desvincula de um espaço totalmente familiar para um espaço no quais ações e objetivos precisam ser alcançados. É importante frisar que a educação infantil, apesar de ter seus objetivos, não é obrigatória, provê mais o lúdico como uma liberdade para criança, associando assim o ensino e aprendizagem. Ao contrário do Ensino Fundamental que visa de um modo errôneo, o conteudismo, mais rigoroso.

A crítica e reflexão que se faz nesse trabalho perante precocidade da criança nas escolas, não está envolvido no fato da entrada desse indivíduo nas instituições, mais sim se os profissionais estão preparados para possibilitar o brincar de maneira natural e sem aquela preocupação conteudista, pois o que vemos, são professores preocupados com objetivos nas brincadeiras, ou seja, só se brinca se for aprendido algum conteúdo e não sabem que o simples fato da criança pegar um lápis e atribuir a ele funções de um carro já se alcança objetivos para o desenvolvimento de uma criança, diante disso Huizinga (1980) vem nos mostrar que:

Reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. Ultrapassa, mesmo no mundo animal, os limites da realidade física. [...] A própria existência do jogo é uma confirmação permanente da natureza supralógica da situação humana. Se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional (HUIZINGA, 1980, p. 06).

Desse modo, vale à pena mencionar também que todos nós sabemos que espaço de educação infantil vem obtendo um grande avanço, o que antes estava pautado no assistencialismo, hoje já há um olhar mais direcionado ao desenvolvimento integral do aluno.

Como vemos no livro *Homo Ludens*, Huizinga (1980) menciona que há três tipos de homem, o *homo sapiens* como sendo aquele que pensa, o *homo faber* como sendo aquele que trabalha e, por último, o *homo ludens* como sendo aquele que brinca. Tem se dado a lógica das escolas e do sistema capitalista por si só

acaba dando mais destaque para *homo sapiens e faber* como centro do processo, deixando nitidamente o *homo ludens* meio que mascarado, se esquecendo que todo o indivíduo e principalmente as crianças são *homo ludens*.

O brincar é um processo natural de qualquer indivíduo, verificamos essa candura até nos animais, podemos citar como exemplo os cachorrinhos quando brincam entre si, um corre atrás do outro e a “regra” é um não morder o outro, manifestando algo além do natural, desse modo, percebe-se o quanto a escola precisa estar preparada em proporcionar e explorar o espaço lúdico de maneira mais espontânea, sem se preocupar tanto com a pedagogização do brincar.

Por mais que se busque um novo olhar para o brincar dentro das instituições, não podemos deixar de lado que além da crítica sobre a educação infantil, esta é ainda o único ambiente destinado ao brincar mesmo que o lúdico esteja aos poucos sendo didatizado como já se foi mencionado.

Como foi citado anteriormente, a educação infantil é o espaço mais voltado para o brincar e conforme a criança passa de uma fase para outra, assim como a entrada no ensino fundamental, o foco para o lúdico se distancia. Hoje com a obrigatoriedade do ensino de nove anos, a criança antecipa sua entrada na escola de ensino fundamental, e acaba entrando em um novo contexto, no qual outras regras serão definidas, outros círculos de amizades, novas formas de se comportar perante as atividades, enfim, essa passagem da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental é uma trajetória que demanda certa preparação por parte do professor, pois querendo ou não o aluno perceberá essas modificações e se isso não for bem trabalhado e refletido poderá acarretar alguns “problemas” como: indisciplina falta de concentração, participação, etc.

No âmbito legislativo leigo, agora espera que esse aluno saia ao fim do ano letivo, sabendo ler e escrever, além dos outros aspectos de desenvolvimento que se pretende serem alcançados, dessa maneira Boruchovitch (2004) vem nos dizer que:

Grande parte do tempo na escola é destinado às tarefas ou atividades de aprendizagem. Verifica-se, no entanto, que nem toda atividade planejada e proposta atrai os alunos para executá-la. A aproximação e envolvimento em uma tarefa depende da percepção que os estudantes tem dela. Envolvida na tarefa está a informação que usarão para fazer julgamento sobre sua capacidade, para selecionar e aplicar estratégias de aprendizagem adequadas à situação, para antecipar sentimentos de satisfação, tédio ou ansiedade. Também está implícito o valor da atividade em si ou das

habilidades e conhecimentos que por ela serão propiciados (BORUCHOVITCH, 2004, p.81).

Diante de tais mencionamentos, é importante destacar que o processo do ensino de leitura e escrita deve ser trabalhado da maneira mais prazerosa possível. Assim como cita Rosamilha (1979):

A realização de atividades preparatórias apenas antes do início da alfabetização não garante o desenvolvimento da prontidão necessária a todos os momentos da alfabetização. A criança deve estar, a cada dia, pronta para novas atividades e novas aquisições. Isso significa que a cada dia sua motivação precisa ser renovada e mantida. A cada dia devem aumentar ou se aperfeiçoar suas habilidades motoras, visuais, auditivas etc. Após uma nova aquisição deve sentir que a leitura e a escrita fazem parte de seu mundo e não apenas dos adultos e deve, com elas, procurar maior evolução e progresso (p.100).

Diante disso, um olhar precisa ser direcionado a rotina que essas crianças tinham na educação infantil, sabe-se que o mundo de uma criança é baseada no brincar, fantasiar, colorir o mundo com seu jeito de ser e pensar sobre ele, etc. Se a criança ter o lúdico como parte de sua vida e perceber isso dentro da escola, e ainda, se o professor souber possibilitar, refletir, criar e trabalhar bem isso, o andamento das atividades seria mais eficaz.

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício. Coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo, de seus instintos naturais, aliados, e não inimigos. (ROSAMILHA, 1979, p. 77)

É principalmente com base em tudo que foi mencionado nesse capítulo que podemos tentar prever uma resposta cabível para o questionamento do capítulo: Qual prioridade o espaço lúdico possui dentro das escolas?

Infelizmente a cultura lúdica dentro das instituições estão cada vez mais distantes, pois observa-se que não se tem respeito nem pela principal característica da criança que é brincar, sendo assim, não observamos uma reflexão de que a criança também aprende brincando. Se o espaço educacional não permite a ludicidade como meio de se chegar aos objetivos que se espera, certamente continuaremos a ver o caos que nosso ensino vem sofrendo.

Ponto-chave C - Há “espaços” para o aprender brincando no processo de alfabetização?

O momento de ingresso na escola é sempre de muita expectativa por parte da criança e também da família. É neste momento que o círculo social da criança aumenta e a mesma começa a construir novos relacionamentos, e nesse contexto de mudanças se inicia o desenvolvimento de sua identidade. A escola é a grande responsável em permear as relações de aluno-escola, aluno-sociedade, escola-sociedade, aluno-aluno... O vínculo entre essas partes é muito importante, pois se sabe que a criança se sente mais confiante e aberta à aprendizagem; que de certa forma vem sendo assistida pela família.

É neste contexto de mudanças, que podemos reconhecer a importância de cada instituição nesse processo pelo qual passa a criança. A escola como sendo local a ser descoberto pelo aprendiz e a família como instituição a dar suporte psicológico à criança (embora muitas vezes isso não ocorra).

Em muitos casos a escola não está preparada para permear esses conflitos existentes, como por exemplo, o fracasso escolar de seus alunos, e assim inventam inúmeros fatores para ofuscar essa realidade, deixando de lado o que realmente pode estar acontecendo, percebe-se que sob o olhar da escola, nunca a culpa é da escola ou do professor. Já sob o olhar da família a culpa nunca é deles. De certa forma a culpa não é nem só de um e nem só de outro mais sim de todos os envolvidos. O que faz necessário nesse sentido é construir indagações pertinentes ao o que de fato esta acontece e tentar ao máximo aproximar relações.

Sabe-se que a escola não é somente um local de cumprimento de obrigações por parte das pessoas que a frequenta, mas era para ser também um local mágico, onde importantes transformações ocorrem: a descoberta do outro, brincadeiras, amizades, etc., pois é ali que ela passará a maior parte de sua vida. É nessa questão que as inquietações surgem e cobranças são lançadas, a criança como vimos está saindo mais cedo da educação infantil, e indo para o ensino fundamental com apenas seis anos. A maioria dos pais acreditam que a criança iniciando nessa nova etapa ela irá aprender a ler e escrever mais cedo e isso para eles é de uma importância gratificante, infelizmente o que eles pensam é a mesma ideia que a maioria das escolas destacam como meta de excelência e o resultado? Um monte

de indivíduos fartos de ficarem sentados, de copirem lições, de punições vagas como perder o intervalo, ou até mesmo, muitas lições para casa, de terem que ficar em silêncio... E qual é a parte em que a criança aprende ler e escrever de um modo prazeroso? Incompreensivelmente não se consegue ver isso na realidade atual. Noticiários registram diariamente taxas cada vez maior de crianças que chegam ao ensino médio sem saber interpretar um texto, ou até sem saber decodificar e codificar símbolos escritos que é praticamente o almejo tanto dos pais como da burocracia.

Desta forma, observa-se que há poucos espaços para o lúdico se efetivar na aprendizagem, conseqüentemente, na alfabetização, e fornecer mecanismos que motivem as crianças a querer aprender.

2.1.4. Hipóteses de solução

Buscando estratégias de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Desde a década de oitenta, quando a concepção construtivista começou a fazer parte dos ambientes educacionais, houve um redimensionamento no modo de pensar o processo de ensino e aprendizagem. O modelo tradicional que enfatiza a acumulação passiva de conhecimentos passa a ser substituído, pelo menos em teoria, por um modelo que enfatiza a ação, a interação e a produção. Ao assumir o modelo construtivista, muda-se a concepção acerca da leitura e, conseqüentemente, a metodologia de ensino da leitura na sala de aula. Este modelo propõe-nos uma concepção interativa de leitura. Tem-se, então, um aluno-leitor que constrói os sentidos do texto, a partir dos seus objetivos e do seu repertório de experiências prévias, e um professor mediador que propicia as situações de interação texto leitor.

A perspectiva construtivista consiste numa nova maneira de organizar e realizar as atividades profissionais, podendo ser notada através da Pedagogia por Projetos. O projeto é uma atividade organizada com o objetivo de resolver um problema, um tipo de organização temporária, criada para realizar uma atividade finita, a qual a criança saiba sua finalidade e participe ativamente de seu desenvolvimento. Assim, o profissional da educação pode ter sua autonomia organizacional para que o seu objetivo seja alcançado no fim do projeto, ao mesmo tempo em que elabora e troca experiências com outros os profissionais da área.

Com base em Josette Jolibert, que apresenta suas ideias a partir de um trabalho de pesquisa realizado por professores e alunos de escolas públicas francesas e retrata-o no livro “Formando crianças leitoras” (1994), pudemos ter um contato com a aplicação da proposta de ensino na perspectiva construtivista. Trata-se de uma proposta didática integrada, globalizante que compreende o aprender a ler e a produzir textos na escola. Para ela:

[...] não se ensina uma criança a escrever, é ela quem ensina a si mesma (...). Cada criança possui seu caminho próprio; é preciso que ela viva as situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referenciais constantes e construir suas próprias competências (JOLIBERT, 1994, p.35).

Inicialmente, Jolibert reflete sobre algumas hipóteses que fundamentam sua pesquisa. Para ela, *aprender a ler é aprender a questionar textos, desde o princípio* (JOLIBERT, 1994, p.78).

A autora discute a necessidade de o professor desenvolver estratégias didáticas em que o aluno possa detectar e relacionar sete níveis de competências para ler e produzir textos: o contexto situacional e textual; os parâmetros da situação de produção (quem produz a que se destina, por que produz); tipo de texto; superestrutura textual; o funcionamento linguístico no conjunto do texto; no nível das frases; no nível das palavras.

Jolibert (1994) nos fala de como utilizar diferentes materiais, para que as crianças se envolvam na leitura; não havendo um momento específico para ler, mas fazendo-o o tempo todo na aula. Utilizam-se inúmeros materiais tais como: Jornais, receitas, cartas, panfletos etc. E no momento em que as crianças estão aprendendo a fazer uma receita, uma carta às professoras contextualizam com o cotidiano do aluno, as crianças aos poucos vão descobrindo as palavras, buscam a todo o momento assimilar uma palavra que sabem a alguma que estão aprendendo. Tornando uma atividade prazerosa e divertida.

A professora em algum momento pode ensinar as crianças a fazer algum brinquedo, sempre dando a elas pequenos textos, que neste caso é a lista de materiais a serem utilizados na confecção dos brinquedos; assim as crianças estão em contato com a leitura o tempo todo, até mesmo em momento descontraídos. Essa é uma proposta apresentada pela autora, em seu livro, mas que em muitas escolas professores utilizam esta concepção de ensino para alfabetizar e levar a

leitura a seus alunos. Esta é uma forma inovadora, onde as crianças podem de forma divertida, aprender e levar o que aprendem para seus lares; pois a proposta é que exista grande relação entre o que se ensina com o cotidiano dos alunos, para que realmente os mesmos aprendam e não decorem conteúdos que posteriormente podem não mais serem lembrados.

A contribuição desse estudo enfatizado por Jolibert (1994) começa revelar caminhos para construção e reflexão de estratégias lúdicas no aprendizado da leitura e escrita. Pois neste processo o professor tem um papel muito importante, esta visa a significação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e as suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, brincando, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Com esse tipo de trabalho facilmente o analfabetismo deixaria de ser uma realidade onde este projeto fosse trabalhado. Cabe neste momento salientarmos, que o mesmo pode ser utilizado com crianças e também com adultos. Neste momento o trabalho do professor se torna essencial, pois é ele, que vai desenvolver o processo de ensino junto aos seus alunos, e a forma de se aplicar é muito relevante.

Como já apontado, na Pedagogia por Projetos a criança é um ser ativo no processo de ensino-aprendizagem já que ela:

Conhece seus objetivos; aprende a planejar seu trabalho, que irá se estender por várias sessões; irá produzir um tipo de texto identificado desde o começo; engaja-se pessoalmente na escrita; tem necessidade de uma turma para confrontar e melhorar sua produção..." (JOLIBERT, 1999, p.34).

A sensibilidade e o entrosamento entre aluno-professor tem que ser muito solidificada, para que o primeiro seja mesmo o sujeito que participa e internaliza o conhecimento, e o segundo reconheça o caminho a seguir para estimular o conflito cognitivo que irá permitir progressos na aprendizagem. O professor não é o centro da ação, ele é o colaborador.

Talvez, o problema esteja na questão apontada por Micotti (2007):

As interpretações e as aplicações das contribuições teóricas no trabalho escolar são afetadas pelas concepções dos professores sobre o que seja o ensino, o aprendizado, a escrita e a leitura e pelas maneiras pelas quais compreendem os modelos pedagógicos que, muitas vezes, desconsideram as características mais importantes desses modelos, decorrentes de seus fundamentos teóricos (MICOTTI, 2007, p.30).

Nesta perspectiva, entende-se que a metodologia deve estar muito bem aprofundada para superar estas dificuldades. Os professores, muitas vezes, não sabem como lidar com os alunos com mais defasagem em nível de aprendizagem e, ao mesmo tempo, com os mais avançados. Falta aos professores um embasamento teórico adequado para aplicá-los efetivamente na prática.

Às vezes estes profissionais se limitam nas atividades no papel por não confiarem na atividade concreta sem “registro” dos alunos em papéis individuais e para mostrar trabalho aos pais, na capacidade de perceber o desenvolvimento ocorrendo no ato de brincar, como foi notado na escola pesquisada.

Em suma, a Pedagogia por Projetos, nos mostra uma nova possibilidade de trabalhar a alfabetização, de forma a levar o aluno realmente à aprendizagem, não de forma descontextualizadas com seu cotidiano, mas de forma participativa, ao que o mesmo está aprendendo e sabendo qual é o objetivo final do trabalho que está desenvolvendo. Por isto, apontamos como uma possibilidade de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, especificamente, a ser desenvolvido com a classe que realizamos a pesquisa. Dessa maneira mostraremos no capítulo a seguir como se desenvolveu essas atividades.

Dessa maneira, propus o desenvolvimento, em parceria docente, do projeto intitulado *Exploração e convívio com atividades lúdicas no trabalho com a diversidade textual e linguística*, com o objetivo de iniciar o processo de

alfabetização de forma prazerosa às crianças de seis anos incluídas no Ensino Fundamental. O desenvolvimento deste projeto será mostrado no capítulo a seguir.

3. APLICAÇÃO À REALIDADE

Nessa parte irei retratar o plano de trabalho em parceria docente que se efetivou nessa turma. Vale mencionar que a princípio a professora se mostrou um pouco resistente, mais aos poucos fui me entrosando com a docente e com a turma, e o trabalho foi se desenvolvendo.

3.1 Exploração e convívio com atividades lúdicas no trabalho com a diversidade textual e linguística. (Leitura e escrita).

O trabalho em parceria foi realizado de acordo com necessidade dos alunos, observando diariamente e refletindo sobre atividades que possam vir a serem desenvolvidas durante as aulas de acordo com o planejamento da escola. A seguir serão retratados as atividades planejadas e os materiais que foram necessários:

- Observação e Reflexão sobre as necessidades dos alunos através de atividades dirigidas e as levantadas por interesse dos alunos.
- Brincando de descobrir Palavras em duplas (visando o respeito pelo outro e também o contato com novas palavras)
- Ludicidade na Narração de História e sugestão na participação da dramatização da história -Chapeuzinho vermelho que cresceu- (Conversa sobre o respeito com o outro) - Brincando de construir palavras através do Alfabeto Móvel em duplas e constituição de uma história. (Conversa sobre escutar o outro e trabalhar em equipe)
- Conversas sobre combinados (pois é uma visita a um lugar que não é nosso), Conhecimento da Biblioteca da Creche e duas histórias contadas pela diretora da creche (contadora de historias vestida a caráter, possibilitando mais a imaginação). Conversa e Reflexão das histórias narradas e desenhos de suas interpretações. (histórias: A tartaruga infeliz – Therezinha Casasanta – Editora do Brasil e a Sementinha de Caju - Junji Miyaura).
- Conceitualização do gênero Bilhete e confecção escrita e pictória em agradecimento a diretora.

- Apresentação, problematização e conceitualização do gênero receita e preparo de uma receita de massa de modelar caseira junto com os alunos e brincadeiras com a massinha. (Área externa: Quadra.)

- Apresentação e conceitualização do Gênero lista de compras e leitura de embalagens através de um supermercado organizado no canto da sala. (trabalho com noções matemáticas, interpretação, leitura e escrita) Com o intuito dos alunos brincarem mesmo, despertando o imaginário.

- Conhecimento, exploração, problematizações e conceitualizações de Unidade e Dezena através do Material Dourado.

Materiais e recursos necessários:

-Material de sílabas já impresso

-Alfabeto móvel

- Biblioteca

-Parceria com a diretora

-Aparelho de som

- Lápis de cor, giz de cera...

-Caderno de desenho ou folha sulfite.

- Farinha de trigo, óleo, corante alimentício, recipiente grande, sal e água.

(confeção da massa de modelar)

- Embalagens de produtos

- Lista de compras e panfletos.

Atividade I

Tema: Brincando de descobrir Palavras em duplas (A travessura da Bruxa):

Material necessário:

Preparo antecipado de algumas sílabas, lápis e papel para marcarem as palavras encontradas e um saco plástico para guardarem essas sílabas após a atividade, o objetivo é ao longo do ano ir acrescentando mais sílabas.

Desenvolvimento da Atividade:

Foi proposto que os alunos formassem duplas, logo após pedimos que eles juntos tentem construir palavras (descobrir) com essas sílabas dispostas e assim escrevendo-as no papel de modo que um ajude o outro.

Escolha e objetivo da atividade:

Durante conversas com a professora ela destacou a dificuldade dos alunos trabalharem em grupo, o de respeitar o seu companheiro de sala e a falta de atenção em desempenho durante as atividades propostas, além dessas dificuldades ela necessitava também ver como esses alunos estavam na questão de leitura e escrita. É importante enfatizar que foi elaborado todo um processo lúdico antes dessa atividade ser realizada, assim como, foi criado um contexto em que uma bruxa muito atrapalhada fez uma molecagem com a professora antes de ela sair de casa e que ao chegar à classe ela viu que as palavras estavam todas recortadas e ela não se lembrava de quais eram essas palavras, então foi proposto que eles ajudassem a professora a descobrir que palavras eram essas.

Reflexão da Atividade:

É importante destacar que antes de iniciar essa proposta assim como as outras, estávamos um pouco angustiadas por não saber qual seria a reação deles, pois até então eu não tinha observado nenhuma proposta diferenciada na qual eles trabalhassem juntos e fora do copiar da lousa para o papel. Esse anseio antes de aplicarmos as atividades se manifestou através da parceria que fomos constituindo.

Mas ao presenciar essa atividade conseguimos deixar de lado todos nossos anseios, vivenciamos experiências muito essenciais, o envolvimento dos alunos foi o que mais nos chamou a atenção e foi de grande ganho perceber que eles se empenhavam em descobrir as palavras, como eles se ajudavam a alegria gerada ao conseguir formar uma palavra... Enfim, pudemos ver a alegria deles em sentirem-se capazes a cada palavra formada por eles.

Atividade II

Tema: Brincando de construir palavras através do Alfabeto Móvel em duplas e constituição de uma história.

Material necessário: Alfabeto móvel, folhas de papel e canetas/lápis.

Desenvolvimento da Atividade:

Foi proposto que eles escolham um colega com o qual deseja realizar essa atividade, logo após eles foram orientados a escolher quem escreverá as palavras ou do modo que achar melhor se organizarem, foi disponibilizados para eles o jogo com alfabeto móvel (letras do alfabeto desenhadas em EVA) e eles começaram na tentativa de escrever o maior número de palavras que seria possível. Durante essas tentativas de escrita, fomos escrevendo na lousa as palavras. Quando um certo

número de palavras foram formadas, fomos fazendo a leitura e questionamento sobre o significado das palavras, dúvidas... Enfim, de modo que eles percebessem, fixassem e identifiquem novas palavras, ampliando assim seu vocabulário e conceitos.

Em outro momento foi proposto a construção de uma história com as palavras criadas, então eu e a professora começamos a história e em seguida íamos pedindo a participação de cada aluno na continuação da história. Eu fiquei responsável em ir transcrevendo essa história. Quando todos participaram, foi lida a história que eles criaram, finalizando a atividade.

Escolha e objetivo da atividade:

A partir da reflexão da atividade anterior, conversamos sobre o que já tínhamos planejado e percebemos que eles possuem uma grande dificuldade na escrita e na leitura, principalmente na produção escrita de histórias, frases... É claro que eles estão em processo de alfabetização, onde tudo é novo e um desafio, mais é de extrema necessidade que o professor perceba que quanto maior for esse estímulo, maior será a bagagem de conhecimento por eles adquiridos.

Reflexão da Atividade:

De um modo geral essa atividade foi bastante curiosa, pois eles escreveram palavras e fizeram a continuação da história de maneira espontânea e criativa. O trabalho entre eles foi bastante organizado com muito respeito e cooperação, houve palavras que nos surpreenderam. Porém, temos uma questão a ser refletida, foi pouco explorado a riqueza dessa proposta, devíamos ter ido além e assim explorarmos mais o texto que eles produziram. Ter feito um livro por exemplo, seria uma proposta bem interessante, assim como, dramatizações a partir da história e/ou ilustrações, entre outros. Porém são experiências como essas que nos fazem refletir sobre o papel que o planejamento deve ter, para que em outras situações isso seja mais explorado e aprimorado. Fica como sugestão de atividade essa reflexão.

Atividade III

Tema: Ludicidade na Narração de História e sugestão na participação da dramatização da história -Chapeuzinho vermelho que cresceu.

Material necessário:

Gesticulação do professor no ato de contar histórias e criatividade.

Escolha e objetivo da atividade:

A escolha da atividade se deu pelo simples fato deles adorarem histórias, então sugeri em propor que eles participassem da história como personagens e tivessem a oportunidade de escutar outra versão da chapeuzinho Vermelho (A chapeuzinho que cresceu). O objetivo central dessa atividade é a participação e envolvimento de todos durante a proposta de dramatização da história, haverá o questionamento entre as duas versões das histórias.

Desenvolvimento da atividade:

O professor possibilitou todo um clima de suspense, organizando a sala de aula para esse momento. As luzes foram apagadas e o foco se direcionou na criatividade e envolvimento do professor no ato de contar histórias. As crianças pediram para contar de novo a mesma história, pois já estamos um pouco mais íntimos deles e geralmente nesses momentos isso sempre se concretiza.

Reflexão da atividade:

Recontamos a história, e assim fomos conduzindo a dramatização da história. A climatização do ambiente foi o ponto chave no momento do conto, e sempre que a professora irá contar uma história, alguém apaga as luzes.

Quando propomos que eles participassem da história sendo os personagens, todos quiseram participar, eles até criaram outras estratégias, utilizando materiais que estavam ao seu alcance, tais como, lápis para fazer o cabide, estojo para ser o telefone da vovó... É bem contagiante o modo como eles participam das atividades, não houve tantas brigas, eles se respeitaram, não ficaram “zombando” um do outro, acredito que essa sala tem um diferencial bem interessante nessas questões e isso mexeu muito comigo.

Sabemos que o controle das relações existentes em sala de aula ainda está nas mãos do professor. Por isso mesmo, a ele cabe incentivar os questionamentos, a argumentação e a exposição de diferentes pontos de vista, e além disso, criar um clima em que o aluno possa discutir as próprias vivências e experiências com o professor. (MASSETO, 1997. p.36)

Finalizando essa reflexão, acreditamos que essa atividade foi bem desenvolvida, atingindo seu objetivo com a participação dos alunos.

Atividade IV

Tema: Receita de massinha de modelar caseira (gênero discursivo) (Ver anexo III)

Material necessário:

04- xícaras de farinha de trigo

1- xícara de sal

1- 1/2 xícara de água

2- colheres (sopa) de óleo de cozinha

Corante alimentício de várias cores (você encontra facilmente nos supermercados ou pó de suco)

Escolha e objetivo da atividade:

Com o intuito de trabalhar a diversidade textual e linguística, escolhemos o gênero receita, pois tentamos alinhar esses conceitos com o conhecimento lógico matemático que é bem preocupante nessa turma do primeiro ano C, assim relatou a professora. Com essa atividade poderíamos ter abarcado: situações problemas, noção de quantidade, texturas, interpretação textual, integração entre os alunos, enfim, inúmeros objetivos. No entanto direcionamos nosso foco para resolução de problemas e tentativa de leitura da receita, não perdendo de vista que há outros objetivos que também poderiam ser alcançados.

Desenvolvimento da atividade:

Em um primeiro momento foi entregue para cada aluno uma receita impressa no papel, partimos então de seus conhecimentos prévios, questionando se eles identificavam que tipo de texto é esse, o que esse texto diz, entre outros.

O que nos chamou bastante a atenção, foi que quase todos disseram que parecia a “receita” de bolo da mamãe e/ou da vovó. Em um segundo momento foi explicado o gênero receita, suas intenções, sua estrutura e especificidades, visando sempre mostrar a importância do contato e conhecimento dos diferentes tipos de textos. Em um terceiro momento sugerimos que os alunos nos ajudassem a ler como se fazia aquela receita, deixamos a disposição deles os ingredientes, uns contribuía de sua maneira na tentativa de leitura da receita, outros colocavam os ingredientes, mexiam a massa... Enfim, fomos incentivando a participação de todos. Quando a receita ficou pronta, deixamos-os brincarem livremente com as e aos poucos fomos sugerindo que eles moldassem letras, números, palavras. Brincamos também de adivinhar o que o outro tinha feito com a massinha. No final do dia conversamos com eles sobre a atividade realizada e eles levaram para casa a massa de modelar com a receita que eles fizeram.

Reflexão da atividade:

Durante essa proposta, foi primordial ter partido dos conhecimentos prévios deles, pois percebemos que eles sabiam muito mais do que imaginávamos, foi nesse momento que descobrimos a importância de se trabalhar textos que eles convivem diariamente, pois eles se sentem mais seguros e mais íntimos com esse contato e nessa faixa etária isso é muito importante.

Durante o preparo da massa de modelar eles foram nos ajudando como o esperado, todos quiseram ajudar ao mesmo tempo, quase perdemos o controle, mais em seguida tudo foi se estabilizando. Um fato interessante que podemos destacar nessa reflexão, foi que para realização da atividade, não tínhamos pensando na quantidade de massinha, pois a receita era somente para uma determinada quantidade de criança, e como já estamos acostumadas a fazer essa receita só pensamos em ir acrescentando mais ingredientes. O que não íamos imaginar é que eles perceberiam essa falha chegando a nos questionar, quando eu ao invés de colocar duas colheres de óleo como estava na receita, coloquei quatro (o dobro). Foi bem engraçado e interessante eles me questionando, mais explicamos para eles que precisaríamos colocar uma quantidade a mais para que todos ganhassem a massinha, pois aquela receita era só para uma quantidade de “crianças”.

O planejamento como instrumento voltado para o processo de aprendizagem serve de roteiro para as ações do professor e dos alunos em aula e, como tal, acompanha a execução diária do que foi combinado (...). Essa característica lhe dá flexibilidade, facilitando sua adaptação a possíveis alterações de calendários, à introdução de novos temas, à diferenciação entre turmas e grupos, etc. (MASSETO, 1997, p.80)

Atividade V

Tema: Integração e conhecimento do espaço escolar: À hora da história com uma contadora de história.

Problematização, escolha e objetivo da atividade:

O objetivo principal dessa atividade é o conhecimento de um espaço novo da escola, como já foi citado, eles estão nesse espaço até que a escola sede termine a construção de novas salas de aula. Dessa maneira eles estão ali meio que jogados. Nos dias de observações percebi que a rotina é restrita da sala de aula, refeitório e a quadra com alguns brinquedos com horários pré-definidos. Como já mencionei

conversei previamente com a diretora dessa instituição e ela nos cedeu a oportunidade de utilizarmos a biblioteca duas vezes por semana, e o mais interessante era que ela era contadora de histórias, então surgiu a ideia dela fazer um momento do conto para eles. Um dos objetivos que pensamos foi trabalhar com moral da história e a interpretação por meio de desenhos.

Desenvolvimento da atividade:

Primeiramente foi estabelecido integração e diálogo entre os pares, depois levamos essa proposta para as crianças e estabeleceremos regras antes de ir até esse outro espaço (biblioteca). Chegando à biblioteca, a contadora de história ficou incumbida de falar a respeito das normas de uma biblioteca e de comportamentos quando uma história está sendo narrada e no final discutimos sobre o entendimento das histórias.

Reflexão da atividade:

As regras foram bem discutidas por eles, porém chegando ao local eles ficaram bem agitados, pois de fato eles queriam explorar esse espaço. Não pensei sobre isso durante o planejamento da atividade, nem a professora. A contadora de história (diretora) conversou com eles e começou a transportá-los para o fabuloso mundo de fantasias e eles se envolveram a cada momento da história.

“O contato sonoro com as histórias infantis; “É o início de uma aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo...”. (ABRAMOVICH, 1991, p. 16)

Após as histórias foi conversado sobre a moral, entendimentos, angústias... E a diretora os convidou para poderem participar daquele espaço pelo menos duas vezes na semana. Eles ficaram muito felizes, foi uma grande conquista, eles não esperavam esse convite, apenas pensei nessa hipótese. Ela contou para eles duas histórias: A Tartaruga infeliz e a Sementinha de Caju.

Diante dessa atividade foi proposto que eles desenhassem o que entenderam da história e foi propiciado um momento de discussão, percebemos que eles entenderam bem as histórias, principalmente na questão de reflexão. Essa atividade teve um caráter mais especial que as outras, pois surgiu a ideia de mandar um bilhete de agradecimento para a diretora, partiu primeiramente de uma aluna em especial, eu escutei e partilhei com a professora que aderiu a ideia. Então, propomos para o dia seguinte essa atividade.

Primeiramente falamos que eu escutei uma criança falando sobre agradecer a diretora, e então propus que eles fizessem um bilhete de agradecimento. Foi explicado as características, estrutura, intencionalidade, possibilitamos conversas prévias... E deixamo-los livres para fazerem seus bilhetes. O resultado foi bem satisfatório e os bilhetes foram entregues para diretora que ficou bem emocionada e foi no dia seguinte na sala de aula agradecê-los.

Atividade VI

Tema: Conhecimento, exploração, problematizações e conceitualizações de Unidade e Dezena através do Material Dourado.

Material necessário: Material dourado

Escolha e objetivo da atividade:

Em conversa com a professora ela disse que também estava muito preocupada com a área e matemática e pediu para trabalharmos o material dourado, sendo esta uma das propostas que o plano de ensino da escola requeria. Também tínhamos planejado uma atividade com mercadinho cujo gênero discursivo era a lista de compra, iríamos trabalhar contas de adição e subtração através de situações problemas, contudo essa atividade acabou não dando certo, então acabamos por focar mais nessa atividade de matemática com o material dourado.

Desenvolvimento da atividade:

Foi entregue para cada criança um material dourado com unidade e dezenas, primeiramente os deixamos explorarem o material de maneira livre, que eles empilharam os blocos, fizeram figuras geométricas, entre outros. O intuito é esse mesmo, a experimentação do objeto. Quando percebermos que eles já estavam menos ansiosos com o material, depois explicamos e conceituamos sobre esse material e suas características.

Reflexão da atividade:

Como esperávamos, eles exploraram ao máximo dessa atividade, observávamos de longe os olhos de interesse deles sobre o material. Logo após, a professora começou a questioná-los, foram várias as questões levantadas, e por fim explicamos os objetivos, conceitos... Que envolvem a unidade e dezena, tudo partindo de um material concreto. O que podemos destacar dessa atividade é que seria necessário trabalhar mais vezes sobre esse mesmo material, oportunizando sempre diálogos, resoluções de problemas.

3.2 Reflexão do trabalho efetivado

É importante que as observações e intervenções desenvolvidas na prática sejam objeto de reflexão articulada à teoria, materializando-se desta forma a unidade entre a teoria e a prática realizada no decorrer dos estágios... (KULCSAR, 1994. P.63-64).

Dessa maneira, conclui-se que as reflexões voltadas para o estágio regência foram bastante satisfatórias, afirmando-se que a maioria dos objetivos que se pretendia alcançar foram aleatoriamente atingidos.

Acredita-se, que a preparação de um planejamento conjunto; a dinamicidade dos procedimentos metodológicos, a busca por materiais adequados e coerentes ao tema, os estudos feitos em cerne do tema... Foram os fatores que mais contribuíram para o sucesso desse estágio de regência; sem estes devidamente estruturados e repensado coletivamente as aulas poderiam ter tomado outros rumos.

É claro que essas aulas não ocorreram tudo como o previsto (maravilhosamente perfeito), teve seus altos e baixos, mas com orientação e reflexão conjunta e previamente desenvolvidas, pudemos contornar as situações de forma mais segura. O nervosismo antes do início dessa parceria foi óbvio, mas ao decorrer da mesma isso foi diminuindo.

Tendo esse momento para uma reflexão mais aprofundada sobre as atividades desenvolvidas, pode se afirmar também que algumas atividades poderiam ter sido mais exploradas, os alunos tinham uma grande bagagem de conceitos. E por terem toda essa bagagem, acabamos em alguns momentos induzindo a algumas respostas que se já esperávamos. O tema a ser trabalhado ajudou muito, pois foi com o intuito de se modificar a realidade daquela sala. Vale refletir também que para se tentar mudar uma realidade e propor atividades diversificadas, precisamos deixar que o aluno também seja capaz de se expressar, e para isso precisamos levar em conta a bagagem desses alunos. Me peguei várias vezes, pensando sobre assuntos que os alunos levantaram e não nos atentamos a essa especificidade, através desses questionamentos poderiam originar outras possibilidades a serem trabalhadas e deixamos passar despercebidos para não ter que refazer o planejamento, isso foi um dos pontos que ao refletir melhor deixa-se muitas dúvidas. E fica como sugestão também uma tentativa de se mudar a realidade.

Também não podemos deixar de relatar que as formas de se introduzir os conteúdos durante as atividades foram bem explorados, sendo essas, as principais causas para que os objetivos fossem alcançados coerentemente e atingíssemos a participação e envolvimento de todos.

Nesse momento, percebe-se com muita gratidão, à extrema importância que o curso formação de professores atribuiu em nossas vidas; fato este que só podemos perceber a partir do momento em que, saímos da sala de aula da Universidade e vamos ver de perto essa realidade, unindo a teoria à prática e ao mesmo tempo refletindo sobre nosso papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se ao longo da pesquisa realizada que há um grande equívoco sobre a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, o que era para ser entendido como uma etapa na qual a criança iria se familiarizar com a linguagem oral e escrita de maneira espontânea, passou a ter outros objetivos, ou seja, esperase que a criança seja alfabetizada nessa primeira etapa, como foi visto na realidade observada. Pode-se ver no *quadro 2* que retrata as possibilidades de organização do ensino de nove anos criadas e implementadas pelos sistemas de ensino, nomenclaturas que dizem basicamente tudo sobre as habilidades que se pretende com essas crianças que estão nesse primeiro ciclo (seis anos). Nesse quadro duas nomenclaturas nos chama bastante à atenção, a primeira é a bloco inicial de alfabetização que equivaleria da primeira até a terceira etapa (seis a oito anos de idade), já a segunda nomenclatura é o ciclo de alfabetização que seria destinado ao primeiro e segundo ano (seis e sete anos). Desse modo se as realidades educacionais se atentassem especificamente a essa questão, certamente não encontraríamos professores sobrecarregados com o intuito de alfabetizar essas crianças que entram mais cedo no ensino fundamental.

Ao se deparar com 28 alunos que acabaram de completar seis anos e com outros que iriam completar ainda sentados enfileirados nas cadeiras, foi bem angustiante, pois essa fase é o momento em que eles sentem mais vontade de brincar e descobrir o mundo de sua maneira. O clima que envolvia a sala desse primeiro ano era bem tenso, principalmente por esperarem deles o êxito em ler e escrever até o final do ano e também a inquietação da professora em ter que dar conta de tudo isso. Observar essa apreensão por parte da professora fez com que a reflexão acerca dessa realidade fosse mais apurada chegando ao questionamento de qual conduta adotaríamos.

Com muito diálogo chegamos a conclusão que essas crianças não tinham espaços motivacionais, com permissão da professora fui conversar com a diretora da escola vinculada, na tentativa de conseguir alguns espaços extra classe para essas crianças, e a resposta foi positiva, as crianças teriam mais espaços. E foi diante dessa primeira conquista que fortaleceu a parceria entre docente e estagiária, ela contribuindo para minha formação e eu para sua, criando um vínculo entre pares.

Em meio a isso, o que mais acrescentou na minha formação, foram os mecanismos que construímos para se motivar esses alunos através de atividades lúdicas, pois via esse processo bem distante da realidade e presenciar isso na prática é extremamente enriquecedor. Outra observação bastante gratificante foi à tática que estabelecemos de preparar as atividades, desenvolvendo para cada aula um planejamento, com isso pudemos refletir sobre objetivos alcançados, estratégias, o que podíamos acrescentar...

Desse modo podemos concluir também que ao levar em consideração a defasagem entre a realidade da criança dentro e fora da escola o presente trabalho apresentou a Metodologia da Problematização como eixo norteador, a qual instiga a partir de uma determinada realidade observada a busca por problemas e após identificá-los buscar a quebra de paradigmas e sugerir hipóteses de soluções para transformar a mesma realidade, no nosso caso o lúdico no processo de alfabetização.

A Metodologia da Problematização sugere um olhar crítico e amplo da realidade, a fim de apontar os problemas nela existente, no entanto o observador não deve se passivo, mas sim ativo na busca da transformação da mesma, buscando apontar possíveis soluções e na perspectiva educacional a transformação está na libertação do ser humano, podendo considerar que essa metodologia vai ao encontro dos ensinamentos de Paulo Freire destacado por Berbel:

Uma das lições que Paulo Freire nos ensinou é que *a educação deve servir para a libertação do ser humano*. Que tipo de libertação? Libertação da ignorância, da escravidão, da dependência, da submissão, da passividade, libertação de diversas formas de opressão. Uma educação problematizadora vai voltar-se para esse fim, para servir de libertação do ser humano, pelo conhecimento, pela ampliação da consciência (BERBEL, 1999, p. 10).

É de extrema importância que ao observar a realidade, busquemos ao longo do trabalho nos aprofundar em fundamentos teóricos, o que nos possibilitou dialogar de maneira aberta com mais autores afim de não adotarmos como “problemas” algo que não seja congruente com aquilo que temos como “verdades”, sendo assim ao apontarmos possíveis soluções estaremos de fato contribuindo para a transformação da realidade de maneira crítica e inteligente.

Outra reflexão é necessária, a elaboração das possíveis hipóteses de solução, assim como os aspectos problemáticos, estas hipóteses deve ser classificada utilizando-se critérios de adequação, logicidade, coerência ou outros (BERBEL, 1995), ou seja, devemos estudar as hipóteses no intuito de torná-las possíveis de realização, considerando os aspectos culturais, pedagógicos, políticos e sociais, caso contrário cairemos numa utopia e nos manteremos inertes na realidade e as soluções apontadas permanecerão no plano das ideias.

Ao partirmos do pressuposto de que toda realidade educacional pode sofrer modificações é de extrema importância que estejamos atento aos objetivos que almejamos, toda via é ainda mais importante vislumbrar o processo pelo qual se tenta alcançar o objetivo buscado.

Sendo um trabalho de conclusão de curso de licenciatura em pedagogia, acredita-se que através da Metodologia da Problematização estaremos quebrando os paradigmas do ensino tradicional e bancário que Paulo Freire questionava, pois ao sairmos do “pedestal” do conhecimento universitário e irmos ao encontro da realidade (nesse caso a escola de ensino fundamental) a fim de conhecê-la possibilitaremos nosso autoconhecimento e estaremos entrando em movimento continuo colocando nossa própria prática pedagógica a prova, como no Teatro do Oprimido de Augusto Boal deixaremos de ser meros expectadores impossibilitados de falar (passivos e depositários) para tornarmos sujeitos protagonistas da realidade que nos circunda. Lembremos é que claro que não devemos deixar o lado do oprimido para sermos opressores e na clássica frase de Paulo Freire “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987).

É pautado nessa perspectiva filosófica que o presente trabalho buscou fazer da prática pedagógica instrumento libertador e emancipador de todos os envolvidos na problematização a começar com o próprio observador que deixará esse “status” tornando-se parte do todo e sujeito da realidade.

Para explicitar de maneira mais clara e objetiva apresentamos um prefácio de Bordenave escrito para o livro Metodologia da Problematização (Berbel, 1998, p. 7) rerepresentado pela própria Berbel (1999, p.35), que explica:

A Metodologia da Problematização é uma das manifestações do construtivismo pedagógico. Como tal, partilha com outros métodos construtivistas alguns princípios fundamentais, tais como:

- Parte-se da realidade, com finalidade de compreendê-la e de construir conhecimento capaz de transformá-la;
- Utiliza-se o que já se sabe sobre a realidade (conteúdos), não como algo absoluto e definitivo nem como um fim em si mesmo, mas como subsídio para encontrar novas relações, novas 'verdades', novas soluções;
- Os protagonistas da aprendizagem são os próprios aprendentes. Por isso acentua-se a descoberta, a participação na ação grupal, a autonomia e a iniciativa;
- Desenvolve-se a capacidade de perguntar, consultar, experimentar, avaliar, características da consciência crítica.

Sendo assim podemos trazer à tona a realidade observada e problematizada, diagnosticando a própria prática dentro dela e instigando o diálogo entre o conhecimento adquirido no curso de pedagogia e as implicações possíveis de concretizar, teoria e prática como instrumentos de transformação.

O estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Podendo auxiliar o aluno a compreender, enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. (KULSCAR, 1994, p.63-64)

Refletir sobre nosso papel como tal é algo enriquecedor, e na medida em que refletimos sobre isso nos transportamos para um mundo completamente libertário. É bastante interessante o modo como esse estágio veio até nós, principalmente pela proposta de parceria que estabelecemos. Quando menciono o termo estabelecer, isso adquire um grande sentido, pois o próprio significado já diz: Adquirir de forma estável. Foi exatamente sob essa ótica que meu contato se deu com a professora contribuindo positivamente para efetivação desse trabalho de conclusão de curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. **Educação Infantil e a Escola Fundamental de 9 Anos**. Olhar de Professor. 2006, vol. 9, p. 317-325.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosas e Bobices**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra as crianças**. São Paulo: Summus, 1983.

ARELARO, Lisete, R. G. A Municipalização do Ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. **A Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ARELARO, Lisete, R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: Avanços, Perplexidades e Tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2005, vol. 26, n. 92, p.1039-1066.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Denise S; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org).. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Editora: Leograf Ltda, 2007.

BERBEL, Neusi, Ap. Navas. **Metodologia da Problematização: Fundamentos e Aplicações**. Londrina: UEL, 1999.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUVECK, José A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia**. Contemporanea. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996a. Diário Oficial da União, Brasília, Seção I.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006a. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U. de 23 dezembro de 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2013.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2013.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 29 de maio de 2013.

_____. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: D.O.U. de 21 junho de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. 3º Relatório do Programa**. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Projeto de Lei nº 3.675**, de 2004. Aumenta de 8 para 9 anos o Ensino Fundamental. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.studiumensinofundamental.com.br/studium/aconteceu_studium.asp?id=19>. Acesso em: 01 de junho de 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

CARVAHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de Ensino: Os Estágios na Formação do Professor**. São Paulo: Pioneira, 1985.

CHÂTEAU, Jean. **O Jogo e a Criança**. V.29, São Paulo: Summus E, 1987.

CURY, Carlos R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2002, vol. 23, n. 80, p. 168-200.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KULSCAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ: Stela. **Prática de ensino e estágio supervisionado** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MEYER, Ivanise. **Brincar e Viver: projetos em educação infantil**. 5ª ed., Rio de Janeiro – RJ: Wak Editora, 2011.

MICOTTI, Maria Cecília. **O Ensino e o Aprendizado da Escrita - novos olhares.** Rev. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 16, n.28, p.29-46, jan.-jul.-2007.

MURCIA, Antonio M. **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artimed, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo P.; ADRIÃO, Thereza (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação – Análise da Constituição Federal e da LDB.** 3º ed. São Paulo: Xamã, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a Cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, 2002, São Paulo, v. 28, n. 2, p.113-128.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do Jogo e a Aprendizagem Infantil.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1979.

Marcela Fernanda Esteves

Aluna

Prof.Dr. Romualdo Dias

Orientador