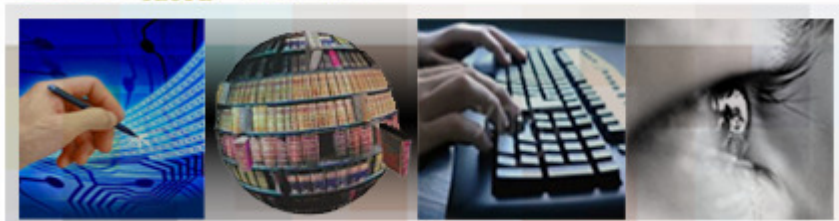




CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA-LICENCIATURA
Modalidade a Distância



Eixo IX

2010/2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
PÓLO DE GRAVATAÍ

NEUZA TEREZINHA DA ROCHA

**OS BONECOS COMO FORMA DE ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A
DESCOBERTA ATRAVÉS DA INTRODUÇÃO DE NARRATIVAS EM ATIVIDADES
DIVERSAS**

PORTO ALEGRE

2010

NEUZA TEREZINHA DA ROCHA

**OS BONECOS COMO FORMA DE ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A
DESCOBERTA ATRAVÉS DA INTRODUÇÃO DE NARRATIVAS EM
ATIVIDADES DIVERSAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, Modalidade à Distância pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACHED/UFRGS.

Orientador:
Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui
Tutora:
Daniella Caletti

Porto Alegre

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitora de Graduação: Prof.^a Valquiria Link Bassani

Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Johannes Doll

Coordenadoras do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura na Modalidade a Distância / PEAD : Prof.^a Rosane Aragón de Nevado e Prof.^a Marie Jane Soares Carvalho

NEUZA TEREZINHA DA ROCHA

**OS BONECOS COMO FORMA DE ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A
DESCOBERTA ATRAVÉS DA INTRODUÇÃO DE NARRATIVAS EM ATIVIDADES
DIVERSAS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia/Licenciatura, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientador: Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui
Tutora: Daniella Caletti

Aprovado em 10/12/2010

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de Conclusão de Curso, OS BONECOS COMO FORMA DE ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A DESCOBERTA ATRAVÉS DA INTRODUÇÃO DE NARRATIVAS EM ATIVIDADES DIVERSAS, elaborado por NEUZA TEREZINHA DA ROCHA, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Dr. Eliseo B. Reategui

Dra. Luciane Corte Real

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre esteve bem presente em todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais que me deram o dom da vida e o privilégio de uma educação permeada por bons exemplos. Em especial, a minha mãe que contava histórias que alimentaram o meu imaginário infantil...

A minha mãe adotiva, mulher forte e batalhadora por quem tenho um grande carinho.

Aos colegas, professores e tutores, principalmente nas pessoas do professor Eliseo Reategui e tutora Daniella Caletti que orientaram minhas ações neste último ano.

As colegas do Colégio Elpídio Ferreira Paes com as quais partilhei dúvidas, anseios, receios e conhecimentos. Foram generosas comigo!

Aos alunos da turma 122, por vivenciarmos um projeto lúdico no processo de ensinar/aprender.

Aos amigos que rezaram quando o desânimo ou o cansaço me abatiam.

A minha sogra e cunhadas que sempre me incentivaram na caminhada.

A minha família que foi marcante e decisiva nesta trajetória de tantas descobertas e de tantas novidades... Ao meu marido, aos meus filhos, noras e neta minha gratidão e meu amor.

Por fim, a todos que de uma maneira ou outra, tornaram possível a realização desse sonho.

EPÍGRAFE

"Um belo dia Dona Centopéia descobriu que, muito mais importante que suas cem patinhas, ela tinha uma cabeça e que podia pensar. Entusiasmada, disse para si mesma: "(...) que coisa curiosa: a gente pode ter idéias, inventar histórias, fazer coisas acontecerem dentro de nossa cabeça antes que aconteçam fora. A gente pode descobrir o segredo da vida, dos planetas, com um grande microscópio ou uma luneta. A gente pode fazer muito bem ou muito mal para os outros e pode até mudar o mundo. Tudo isso, apenas com o pensamento".

"Pronto, estava dado o primeiro passo para várias outras descobertas. Junto com seus amigos, Dona Centopéia procurará respostas para grandes e pequenas questões que envolvem esse grande mistério que é a vida."

**Texto extraído da contracapa do livro A Centopéia que Pensava de
Herbert de Souza, Betinho.**

RESUMO

Este trabalho visa demonstrar como um boneco construído pelos alunos e pela professora com material de sucata é desencadeador de narrativas. Através destas é possível desenvolver diferentes atividades de modo a mantê-los interessados no processo de letramento e alfabetização. Para tal, a pesquisa baseou-se em estudo de caso qualitativo de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do estado. O trabalho teve como fundamento teórico-metodológico as narrativas dos alunos em torno da personagem enquanto a mesma estava em suas casas, explorando o brinquedo, a criatividade e a imaginação como linguagem mediadora das narrativas com a finalidade de priorizar o lúdico como estratégia pedagógica no processo ensino/aprendizagem. No presente trabalho apresenta-se o tema ludicidade, buscando-se ressaltar o papel do lúdico do ponto de vista educacional. Abordam-se os personagens no imaginário infantil, em que se fala sobre a ideia de como personagens ou bonecos favorecem a aprendizagem sobre o prisma do lúdico. Para dar suporte à proposta buscou-se aporte teórico nas ideias de alguns pesquisadores, destacando-se entre eles, Winnicott, Luckesi, Pontes & Magalhães, Vygotsky e Abramovich. Através dos relatos feitos pelos alunos foram identificadas algumas dificuldades de aprendizagem, levando-nos ao planejamento de atividades diversas, visando à superação das mesmas. Durante o desenrolar do projeto os alunos mostraram-se responsáveis e comprometidos com as combinações iniciais, atentos e motivados, originando dessa forma múltiplas atividades que desencadearam processos de aprendizagem de forma lúdica e sem as pressões habituais de metodologias mais tradicionais. À medida que os alunos escreviam e discorriam sobre seus relatos, notou-se uma crescente evolução na estrutura do texto e na contextualização das ideias, permitindo concluir que a proposta desenvolvida contribuiu na promoção da alfabetização e do letramento dos estudantes. Além disso, observou-se que a diversidade de atividades contextualizadas a partir das narrativas em torno do boneco promoveu a interdisciplinaridade e a inserção das famílias nas atividades dos estudantes. Pais e familiares colaboraram na construção do boneco, colocando diversos adereços para sua finalização. Destaca-se, dentre as considerações finais, a importância das práticas pedagógicas lúdicas em todas as séries/anos do ensino e, sobremaneira, nas séries iniciais do Ensino Fundamental para uma educação transformadora. Desta forma, mesmo com uma agenda carregada, na contramão de uma sociedade dividida que ora valoriza as atividades lúdicas, ora as encara como algo desnecessário e supérfluo, o professor precisa dar-se ao luxo de “perder” tempo para ouvir os alunos, seus anseios, desejos e necessidades. E então, juntamente com eles, pensar e planejar atividades que sejam objeto de motivação e de interesse, fazendo do ato de ensinar/aprender um momento lúdico impregnado de significado, de prazer e alegria.

Palavras-chave: Lúdico; letramento; alfabetização; ensino; aprendizagem.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Justificativa	12
1.2	Estrutura do trabalho	13
2	O LÚDICO.....	14
3	OS PERSONAGENS NO IMAGINÁRIO INFANTIL.....	24
4	METODOLOGIA	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	46
	ANEXO.....	48

1 INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores e estudiosos denominam o século XXI como o “Século da Ludicidade”. Apesar de o lúdico ser o **modus vivendi** próprio da criança sempre esteve presente na ação humana e na vida adulta. Diversão, prazer e entretenimento são condições extremamente requisitadas pela sociedade.

“Assim, o jogo, a brincadeira, o lazer enquanto atividades livres, gratuitas, são protótipos daquilo que representa a atividade lúdica e longe estão de se reduzir apenas a atividades infantis”. (SÁ, s/d).

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que significa “jogo”. Felizmente a palavra não ficou confinada somente a esse conceito e recebeu outras imbricações que vão além do simples jogar, brincar e movimentar-se de modo espontâneo.

Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas, sobretudo, que somos ele. Logo, conhecimento, prática e reflexão são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico ativo. (SÁ, Neusa Maria Carlan s/d).

Pesquisadores perceberam seu valor pedagógico na aprendizagem e, embora, não seja a única alternativa para as soluções no ensino/aprendizagem, deve ser explorado na sala de aula como elemento enriquecedor e como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Muito se tem discutido sobre a melhor forma de contemplar o uso do lúdico em sala de aula de maneira a contribuir no processo educativo. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo professor, visando estimular a aprendizagem fica caracterizada a sua dimensão educativa e não apenas a de mero jogo ou brincadeira o que permite ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Segundo Santos (2000, p. 166):

Educadores e pais necessitam ter clareza quanto aos brinquedos, brincadeiras e/ou jogos que são necessários para as crianças, sabendo que eles trazem enormes contribuições ao desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar. No jogo, ela está livre para explorar, brincar e/ou jogar com seus próprios ritmos, para autocontrolar suas atividades, muitas vezes é reforçada com respostas imediatas de sucesso ou encorajada tentar novamente, se da primeira alternativa não obteve o resultado esperado. (Apud PINHO, 2007).

Não é difícil convencer os educadores da importância do jogo, da brincadeira e do brinquedo na sala de aula e suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo da criança, apesar da finalidade, tempo e espaço definidos pela escola para os mesmos.

Por outro lado, torna-se bastante difícil a mudança da prática, pois o educador encontra no espaço lúdico uma ameaça a sua especificidade profissional e à finalidade da escola. Por este motivo, é comum encontramos no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas, professores que se utilizam do lúdico, institucionalizando-o em atividades dirigidas, com o intuito de descaracterizá-lo das suas propriedades de diversão e de espontaneidade que não se enquadram dentro dos ritmos e rituais utilitaristas do modelo econômico capitalista de que a escola é representante nos dias atuais.

Por isso, neste TCC tem-se a pretensão de avaliar como os bonecos podem estimular a imaginação e a descoberta através da introdução de narrativas em atividades diversas.

Através do estágio docente em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PEAD/UFRGS houve a oportunidade de desenvolver um trabalho que estimulasse nas crianças o interesse pela aprendizagem, utilizando a ludicidade. Assim, surgiu a ideia da construção de uma mascote, uma centopeia confeccionada com materiais de sucata, como ilustrado na figura:



Figura 1: Centopeia construída de maneira colaborativa pela turma.

Durante sua confecção, o boneco passou a ter “vida” nas mãos pequenas e na imaginação fértil dos alunos da turma 122 do 2º Ano do Ensino Fundamental de 9 Anos de uma escola da rede Estadual de Ensino.

Convém salientar, para um melhor esclarecimento e entendimento que a palavra **mascote** surgiu na década de 1860 e vem do provençal “masco” que significa **mágico**.

A Mascote (Centopeia) teve todo este significado mágico, pois encantou os alunos que em suas narrativas lhe deram vida, manteve o interesse dos mesmos e foi um representante visual, um símbolo (brinquedo – boneco) que permitiu estabelecer redes de conexões para as diferentes temáticas e os mais variados assuntos e manteve aceso o desejo de aprender.

A Mascote permitia introduzir de forma “descompromissada” a construção de relatos e descrição de ações que promovem no ser humano a fantasia e possibilitam ainda ressignificar os valores e os papéis sociais. Assim as crianças eram instigadas a escrever sem se “dar conta” num mundo do “faz-de-conta”.

Este trabalho tem como objetivo geral, investigar como uma mascote construída pelos estudantes pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem através da introdução de narrativas em atividades diversas.

Como objetivos específicos, foram definidos:

Utilizar o lúdico como aporte e suporte no desenvolvimento do letramento e da alfabetização;

Manter o interesse dos alunos em aprender através das narrativas introduzidas pela mascote construída pela turma.

1.1 Justificativa

Tudo começou com a leitura feita pela professora titular e estagiária aos alunos da turma 122, do livro a "Centopéia que Pensava" de autoria de Herbert de Souza, o Betinho, com ilustrações de Bia Salgueiro.

A partir da leitura e interpretação da história, a professora pretendia promover a integração e a socialização dos alunos e, usá-la também como suporte e aporte para o desenvolvimento de atividades características do início do ano letivo tais como: Construção do Calendário, lista com nome de aniversariantes, visto que a história versava sobre diferentes atividades que a personagem (Centopeia) realizava em cada dia da semana.

Porém, surpresa mediante o interesse dos alunos frente às peripécias da personagem sugeriu, então, que construíssem uma centopeia. Jamais imaginou toda a fantasia que poderia advir dessa sugestão. Eis que um ser inanimado “cria vida” entre as crianças e gera toda uma emoção e comoção. Mediante todo este frenesi se estabelece a estratégia pedagógica: o boneco deveria permanecer na sala de aula e passar os finais de semana na casa de alguém. Quando retornava o aluno deveria fazer a leitura para seus colegas do que havia escrito no caderno que a acompanhava.

Resolvi adotar esta ideia, levando em conta o interesse dos alunos e os relatos de colegas de curso através das participações dos fóruns das Interdisciplinas, nas apresentações dos Workshops, nos blogs, enfim, nos diversos espaços virtuais que nos são disponibilizados no PEAD, característicos de um curso não presencial e que proporcionam a interação e a socialização de ideias, experiências e conhecimento.

Também já havia trabalhado esta história com outras turmas, mas não com as nuances e conotações lúdicas como ficou caracterizado com esta turma. O livro pertence a um de meus filhos que atualmente cursa Filosofia e ele sempre brinca dizendo que este foi seu primeiro

livro de filosofia e que sou uma professora bastante ousada por incluí-lo em minhas práticas pedagógicas com criança pequenas.

Como um suporte à prática pedagógica de educadores, há muito vem se discutindo sobre o lúdico e suas implicações no processo educativo. Muitas são as atividades lúdicas que podem variar de jogos, brincadeiras, contação de histórias, cantigas de roda, teatro de fantoches e de bonecos e a própria arte teatral em si, dentre tantas outras. Basta, portanto que o professor tenha sensibilidade suficiente para perceber quais as que melhor se adaptam ao interesse do seu grupo de trabalho naquele momento.

Exercitar a imaginação e a criatividade, estabelecer relações sociais e comportamentais, socializar ideias, conceitos, informações e aprendizagens e suportar o que não se pode compreender através da saga de um personagem, de uma mascote foi um a experiência única para a professora/estagiária, para o professor/orientador e para os alunos e que permitiu contemporizar o lúdico dentro da sala de aula.

1.2 Estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado do seguinte modo. O capítulo 2 apresenta o tema ludicidade, aprofundando o assunto e buscando ressaltar o papel do lúdico do ponto de vista educacional. O capítulo 3 aborda os personagens no imaginário infantil, em que falarei sobre a ideia de como personagens ou bonecos favorecem a aprendizagem sobre o prisma do lúdico. O capítulo 4 apresenta a coleta e análise de dados. Optou-se pela adoção de metodologia qualitativa, baseada em um estudo de caso realizado com uma turma de 2º ano. O capítulo 5 apresenta as considerações finais, descrevendo a relevância do trabalho, fazendo um fechamento para a investigação realizada e enfatizando os resultados obtidos a partir da investigação.

2 O LÚDICO

Nos dias atuais, a tendência é de que a Ludicidade se faça cada vez mais presente nas diversas áreas de atuação como atividade responsável pela fruição do lazer e do bem estar dos indivíduos. A Escola, não poderia ficar fora dessa realidade e, por isso, também vem priorizando e vislumbrando a prática do lúdico, não apenas como atividade física, mas também como atividade criativa, essencial ao desenvolvimento integral da criança.

O lúdico é natural, espontâneo, inovador e próprio do ser humano. É, digamos assim, a caricatura da espontaneidade e da criatividade de toda criança e um grande exponencial a ser explorado e utilizado na educação, ainda que considerado por muitos professores como “tempo perdido”.

Para Borba (2006, p.33):

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo a “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, etc.

É notadamente visível, a prioridade do brincar na Educação Infantil. Deste modo, é comum encontrarmos um ambiente organizado e adequado para a brincadeira neste período escolar. A começar pelo mobiliário e salas amplas com maior disponibilidade de objetos e jogos que suscitam o desejo de brincar; à hora do conto ou “a roda de conversa” que é o momento de socialização das vivências do cotidiano. Na pracinha, balanços, escorregadores, caixas de areia e outros recursos que geram brincadeiras de pular e de correr e proporcionam um brincar prazeroso, ao mesmo tempo, em que promovem o desenvolvimento psicomotor e oportunizam o desenvolvimento cognitivo; recursos estes que são deixados de lado já nos primeiros anos da educação. Uma das soluções para planejar aulas mais lúdicas e interessantes para os alunos de Ensino Fundamental seria organizar a rotina de maneira a contemplar a iniciativa, a autonomia e a interação, trazendo a dimensão da imaginação e da

criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender o que ficou comprovado na prática com a invenção de um personagem. Um simples boneco que para os alunos pode estar carregado de significados, aguçando a criatividade e a imaginação destes.

Fica com isso evidente que não é necessariamente importante a quantidade de atividades lúdicas que são desenvolvidas pelo professor, mas, sobretudo, que estas sejam planejadas de modo a valorizar a criatividade e o gosto pelo aprender. Cabe ao professor como coadjuvante, mas ao mesmo tempo como condutor e orientador do processo ensino/aprendizagem, a perspicácia para criar e elaborar estratégias e atividades adequadas para promover a iniciativa, a autonomia e a interação, sem perder o centro de interesse dos aprendizes que deve ser a tônica predominante de todo um processo lúdico.

Conforme Luckesi (2005), no cotidiano de nossas vidas existem múltiplas e variadas atividades que podem ser consideradas lúdicas, se nos entregarmos a elas com plenitude e de forma prazerosa, deixando de lado a crítica e a censura, que na maioria das vezes, podem tolher a criatividade e a espontaneidade. Para que haja essa entrega é necessário nos alienarmos do “resto do mundo” e nos envolvermos por inteiro na atividade que estamos executando sozinhos ou na companhia de outras pessoas. Assim, o dançar por dançar, o cantar por cantar, o brincar por brincar são atos que encerram toda magnitude, plenitude, magia e encantamento do lúdico.

Também na sala de aula as atividades lúdicas favorecem esta entrega prazerosa ao ato de aprender por aprender que impulsiona o sujeito a novas descobertas e múltiplas aprendizagens na interação com seus pares.

Para Winnicott (1971, p. 30):

Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

Para Luckesi (2005) existem as chamadas brincadeiras de tirar “sarro” que constroem e ridicularizam alguns que as vivenciam. Estas atitudes podem ser divertidas, mas não são consideradas lúdicas, pois manifestam e evidenciam o poder “desqualificador” de uns sobre os outros. O lúdico deve ser saudável e contribuir para o desenvolvimento físico, mental, emocional e moral do indivíduo.

Carpinejar (2010, p.2) fala o seguinte: “na escola, odiava quando os guris me chamavam de Fabrícia. Gritava, corria atrás do bando, aquilo me enervava [...]. Não havia como me controlar. As brincadeiras mais ofensivas são as mais ridículas”.

Uma experiência lúdica é significativa para o indivíduo que a vivencia porque tem o poder de conectá-lo consigo mesmo e o mundo que o cerca, fazendo com que a experiência adquira importância e significado no próprio desenrolar da atividade. O lúdico tem como uma de suas características conferirem importância a tudo que nos cerca e permitir a fruição da aprendizagem.

Em virtude destas considerações, concordo com Luckesi (2005) quando define a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência”. Para ele, o que caracteriza uma atividade lúdica é a “plenitude da experiência” que ela proporciona e a “inteiricidade” de quem a pratica.

Não só a Escola, mas a sociedade ainda tem restrições quanto ao valor criativo do brincar e costuma emitir conceitos moralistas sobre o mesmo. No entanto, nada mais sério do que o ato de brincar, basta observar a concentração de uma criança brincando na praia, construindo um castelo de areia; ela é a personificação da seriedade.

Portanto, o uso de expressões tais como: “menos conversa e mais trabalho”, “acabou a brincadeira, agora o assunto é sério”, só contribuem para descaracterizar o lúdico e não deveriam ser usadas por pessoas que entendem a profundidade do seu significado; muito menos por profissionais da educação.

Winnicott (apud Luckesi 2005) aborda um fenômeno psicológico na criança que podemos dizer que pertence ao ser humano em qualquer faixa de idade e nos ajuda a compreender bastante bem o significado do brincar. É o fenômeno do *espaço potencial* que se dá entre a experiência subjetiva e a sua expressão objetiva.

A partir do momento em que nasce o bebê, este começa a sugar o punho, os dedos e os polegares para estimular a zona erógena oral. Ações estas que mais tarde o conduzirão à ligação com brinquedos tais como: um urso, uma boneca ou um brinquedo macio, ou um brinquedo duro. Talvez, mais tarde, outros objetos como a ponta de um cobertor ou edredom, ou a ponta de uma fralda venham se agregar a estes. A estes brinquedos Winnicott denominou de objetos transicionais. Da mesma maneira que o balbúcio de um bebê ou o repertório de canções entoadas por uma criança maior, antes de dormir, incidem na área intermediária de experiência como fenômenos transicionais.

Introduzi os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta. (‘Diga: “bigado”’). (WINNICOTT, 1975, p.14).

É neste espaço transitório, nesta área intermediária que se desenvolve o brincar como ação lúdica e criativa de modo a constituir a transição gradativa do bebê de um estado em que se encontra em fusão com a mãe para um novo estágio: o da independência que acontece através da figura do pai.

Winnicott (1975) denominou aquilo que observou no espaço potencial de fenômeno transicional e que através de brinquedos transicionais a criança transita da subjetividade para o mundo objetivo e estruturado. Este trânsito nada mais é do que o brincar. É na superposição entre o brincar da criança e o brincar de outra pessoa surge à possibilidade de enriquecimentos e a criança se torna apta a estabelecer relacionamentos.

Esta área de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. (WINNICOTT, 1975, p. 30).

Portanto, é o espaço potencial, conforme mencionado acima e que se faz presente na infância, na adolescência e na vida adulta que permite o brincar durante toda vida, de acordo com a maturidade própria de cada uma dessas fases. Assim, na infância brincamos como criança, na adolescência como adolescentes e, na vida adulta, brincamos como adultos. Também é no espaço potencial, através da ponte entre a subjetividade e o mundo estruturado que nos é possível “criar coisas” úteis e agradáveis não só para nós, mas também para o resto da humanidade. Como exemplo as obras de arte que se perpetuam.

Winnicott (1975) afirma que o brincar é um ato criativo que está relacionado ao fazer. Sob este aspecto tornam-se interessantes alguns recortes e considerações sobre: os brinquedos-ponte, os brinquedos aparentados e as formas brandas do brincar que foram desenvolvidas e pontuadas no artigo de Pontes e Magalhães (2002), a saber:

O desenvolvimento de categorias que possibilitem a análise de como as brincadeiras se interarticulam e de estruturas internas que possam ser segregacionistas ou

facilitadoras da participação de crianças menos experientes, são essenciais para compreensão da introdução da criança na cultura do brinquedo. Três categorias orientadoras iniciais foram por nós desenvolvidas: os brinquedos-ponte, os brinquedos aparentados e as formas brandas. Em cada um desses casos analisa-se a maneira como a brincadeira se encontra estruturada de modo que as habilidades exigidas possam ser desempenhadas de maneira gradual ou treinadas através de formas intermediárias. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Através desta classificação, os pesquisadores enfatizam que as brincadeiras possuem um grau de dificuldade que precisa ser superado para que as crianças menores ou menos habilidosas possam dela participar. Isto é possível mediante o treinamento ou através de formas intermediárias que se encontram caracterizadas descritas nas três categorias de brinquedos apresentadas a seguir:

Denominam-se de brinquedos-ponte os brinquedos que replicam o brinquedo principal representativo da brincadeira. Tais brinquedos são geralmente usados por crianças com menor habilidade ou posse. São encontrados brinquedos-ponte principalmente em brincadeiras que demandam materiais industrializados ou pré-beneficiados. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Entende-se, portanto, no contexto deste trabalho, que a mascote centopéia, por ter sido construída com material de sucata pelas crianças, possa ser caracterizada como um brinquedo-ponte.

De forma análoga, encontramos fenômeno semelhante nos brinquedos de faz-de-conta: faz-se móveis de boneca com caixas de palitos de fósforo, constrói-se carros com latas de leite ou de óleo, brinca-se de levar uma boneca para passear apenas com uma tábua (Bichara, 1999). A diferença a nosso ver reside no fato de o brinquedo-ponte ser institucionalmente estabelecido; ele não é um substituto, é o brinquedo do brinquedo. Por outro lado, um brinquedo-ponte, diferentemente de um brinquedo de faz de conta, não se remete ao mundo adulto, seu referencial está na própria brincadeira do mundo infantil. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Os brinquedos-ponte se assemelham aos de faz-de-conta, pois também são construídos com materiais encontrados facilmente nos arredores e no cotidiano das crianças. Mas ficam visível as suas diferenças na maneira como são praticados e utilizados pelas crianças. Enquanto os primeiros substituem o original de forma liberal, ocasional ou espontânea, os segundos são construídos e utilizados como forma alternativa do mesmo, frente, principalmente, a impossibilidade financeira em adquiri-los, ou a inabilidade para operar com os mesmos.

Acredita-se que todas estas formas alternativas de brincar de determinada brincadeira contribuem para que determinados grupos, quer por pouca posse ou por menor habilidade, pratiquem e/ou sejam introduzidos em determinada cultura do brincar infantil, permitindo assim, que a brincadeira se mantenha à revelia das condições econômicas ou das habilidades que ainda não foram desenvolvidas. Brinquedos-ponte fazem a ponte com o brinquedo principal, introduzem ou mantêm uma prática alternativa, institucionalmente estabelecida, de um brinquedo culturalmente desenvolvido no mundo infantil. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

É possível observar que, efetivamente, os brinquedos-ponte podem beneficiar uma parcela considerável de crianças, cujos pais não dispõem de condições econômicas para adquirirem um brinquedo original em lojas e supermercados, realidade vivida por muitos de nossos alunos que residem nas vilas e periferias. Esta prática também beneficia aquelas crianças que, por um motivo ou outro, ainda não possuem desenvolvidas habilidades para o seu manuseio.

Para Pontes e Magalhães (2002) “se nos brinquedos-ponte existe uma réplica do brinquedo principal, nos brinquedos aparentados o brinquedo utilizado é de natureza diferente, mas alguma característica do brinquedo principal é preservada”.

Como brinquedos que se encaixam na categoria dos brinquedos aparentados encontram-se, por exemplo, as pazinhas e baldes de praia que são utilizados pelas crianças para brincar na areia.

Sabe-se que algumas brincadeiras apresentam-se sazonalmente. Os brinquedos geralmente atrelados a ele, fazem parte do clima criado por uma brincadeira, da atmosfera que envolve as crianças de modo a partilharem as brincadeiras. Como os brinquedos aparentados partilham alguma característica entre si, algumas habilidades são então também compartilhadas ou fazem parte de um tema central. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Na Semana Farroupilha, recentemente comemorada no estado, hábitos diferentes são cultuados nessa época; o fogo de chão, o chimarrão, o carreteiro e o churrasco são as comidas típicas da culinária gaúcha. As “prendas” e os “peões” usam roupas típicas do folclore gaúcho e as danças tradicionalistas se fazem presentes em vários espaços: acampamentos, “galpões” e CTG (Centro de Tradições Gaúchas). As crianças participam de forma intensa das festividades; vestem-se a caráter, dançam e brincam juntamente com os adultos.

Do mesmo modo que determinado período festivo é configurado de vários eventos ou elementos que caracterizam este período o mesmo parece ocorrer em algumas “épocas” ou “tempo” de determinadas brincadeiras. Na época de “São João”, vários componentes culturais (culinária, dança, música, vestuário) fazem parte do que

caracteriza o período, o mingau, o aluar (bebida típica da região norte), bolo de fubá, o forró, quadrilha, a roupa típica etc.(PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Na região sul, com algumas variações, na época de “São João”, também são exacerbados costumes culturais típicos deste período e que refletem na dança, na música, vestuário, culinária. Assim, no Rio Grande do Sul, no mês de junho, hábitos como acender fogueira, tomar quentão, comer pipoca, bolo de fubá, vestir-se a caráter e dançar a quadrilha ou danças típicas do folclore gaúcho também é ritualizado dentro e fora da escola.

Os pesquisadores Pontes e Magalhães (2002) referem-se aos brinquedos-ponte como sendo o “brinquedo do brinquedo”, facilmente entendido através das considerações mencionadas acima. De forma análoga mencionam as formas brandas de brincar como sendo “o brincar de brincar”.

Bussab (1986) define o brincar como uma forma de experimentar em uma situação protegida. No entanto o brincar à revelia desta definição sempre envolve risco, o risco da perda, o risco da chacota, o risco das sanções. São exatamente estes riscos que parecem dar a tensão necessária de uma competição. Para se evitar o risco deve-se desenvolver habilidades necessárias para ser um bom competidor. No entanto, a oportunidade de desenvolver a habilidade se dá dentro da brincadeira, ou seja dentro da situação que envolve risco. (Apud PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Em função deste dilema, neste modo de brincar, a brincadeira assume configurações a partir do grau de competência ou habilidade dos participantes. Portanto, sempre há a segregação de forma ativa, pois jogadores menos hábeis irão procurar outros também menos hábeis e evitar os mais hábeis e vice-versa.

Como habilidade advém basicamente de experiência, e experiência correlaciona-se positivamente com idade, as crianças tendem a se agrupar em faixas etárias um tanto estreitas. Nesta forma de agrupar, o círculo de conhecimentos culturalmente construídos tende a se organizar em estratos: as experiências são oportunizadas dentro de estratos específicos. É claro que, no caso específico aqui discutido, determinados indivíduos transitam entre estratos inferiores e superiores possibilitando a transmissão da cultura, como uma corrente onde uma ponta é ligada à outra através de várias argolas. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Ficando claro que neste tipo de brincadeira, as crianças não se reúnem somente por interesses, mas também por habilidades, o que proporciona uma estratificação de idade e, conseqüentemente, de cultura. Porém, há aquelas crianças que conseguem transitar com facilidade entre os diferentes grupos estabelecidos e contribuir dessa forma para que a cultura

não aconteça de forma restrita, mas desencadear um processo cultural em redes de conexões que se constituem na apropriação da linguagem, da cognição e de atitudes comportamentais e de sociabilidade.

As formas brandas das brincadeiras caracterizam-se por serem adaptações nas brincadeiras de modo a serem dispensadas dos participantes algumas habilidades mais complexas e/ou abrandadas ou suspensas as penas; geralmente tais formas são denominadas "café com leite" ou "neném". Em várias brincadeiras, tanto de meninos, como de meninas, um acordo inicial entre os participantes determina o grau de habilidade que será exigido para prática. Esse é o caso de algumas brincadeiras registradas em Belém como a corda, o elástico, a macaca, o fura-fura, etc. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

A apropriação do modo de brincar acontece na própria brincadeira e na experiência que ela proporciona, isto é, a aprendizagem do modo de brincar está inclusa no próprio ato de brincar. É observando e participando da brincadeira que a criança se apropria e desenvolve as condições básicas, mínimas exigidas para participar ativamente e efetivamente na brincadeira.

Contudo, apesar de tal forma de brincar estar verbalmente codificada, ela não determina linearmente a maneira como o grupo irá se organizar, ou seja como a rede de relações de um determinado grupo estará estruturada naquela brincadeira; sua codificação possibilita determinada organização mas não a determina exclusivamente. É a relação entre os membros do grupo que em última instância determinará o acolhimento de determinado sujeito menos experiente, e o grau de tolerância e aceitação sempre variará de dia para dia. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Não basta apenas possuir as habilidades físicas necessárias é preciso também entender as regras e os modos particulares de cada uma delas. A flexibilidade das regras dependerá das combinações feitas entre os participantes que atuam na brincadeira naquele momento, promovendo a aceitação do indivíduo menor e, conseqüentemente, menos experiente e menos habilidoso, contribuindo também para uma menor estratificação cultural.

No elástico, uma brincadeira predominantemente feminina, existe uma forma do participante brincar que é menos rigorosa e permite a opção de entrar em qualquer fase da brincadeira; denomina-se a criança que participa da brincadeira deste modo de "anjinho". O anjinho não é obrigado a jogar todas as seqüências e mesmo que erre não sai do jogo; ele entretanto não opta pelas fases, deve apenas imitar o participante. São anjinhos geralmente as crianças aprendizes ou crianças que chegam ao grupo depois da brincadeira ter iniciado. Ressalta-se que um anjinho só entra na brincadeira com a anuência de algum dos participantes maiores. A verbalização abaixo é um extrato de uma observação deste jogo em que tal permissão é pedida. (PONTES & MAGALHÃES, 2002).

Nesta oportunidade, os autores citam um diálogo entre três meninas que estão brincando de elástico quando se aproxima uma quarta criança e solicita permissão para entrar na brincadeira como “anjinho”. Foram verbalizadas manifestações contrárias e restrições por parte de duas meninas. Porém, no final do diálogo fica subentendido que houve a aceitação por parte do grupo e que o sujeito que não fez nenhuma restrição era sua prima que acabava por sair vitoriosa da brincadeira.

As formas brandas do brincar, embora tenham regras estabelecidas ou constituídas, podem ser abrandadas, “facilitadas” para que as crianças menores ou com menos habilidades possam participar da brincadeira junto aos maiores.

Estas combinações e concessões são mediadas entre os participantes da brincadeira naquele momento. Como ficaram visíveis no diálogo as concessões podem ser feitas em função do grau de parentesco dos pequenos com um dos integrantes do grupo e nem sempre são aceitos com bom grado por todos os participantes, mas é a oportunidade que estes têm para aprender a brincadeira de uma forma mais leve e protegida e desenvolver as habilidades necessárias que ocorrem na própria situação do brincar.

Fazendo uma breve retrospectiva sobre este capítulo é possível perceber que é notável a transformação do conceito de que o lúdico não é só coisa de criança, tanto que a cada dia que passa maior é a sua repercussão nas diversas áreas de atuação humana, como sinônimo de bem estar físico, social e emocional.

O desenvolvimento da tecnologia vem contribuindo para que “sobre mais” tempo para que o homem urbano dedique mais horas do seu tempo desfrutando do prazer e da diversão. É verdade que o avanço tecnológico contribui também para a sofisticação e o encarecimento de certas práticas de diversão. Mas, o homem é criativo e, senão tem condições para se exercitar em sofisticadas academias ou participar de locais mais excêntricos de diversão, ele percebe que pode desfrutar dos espaços de parques e praças como uma forma aprazível e não dispendiosa de se divertir e de se exercitar e de estar em companhia dos outros.

Também é grande o apelo midiático sobre as crianças para o consumo de brinquedos sofisticados e caros. Mas, o brincar é universal e elas também acham “um jeito” de driblar suas carências afetivas e econômicas para não se privar deste ato. Como muito bem nos apontam Pontes e Magalhães (2002) as crianças de norte a sul e, porque não dizer do mundo inteiro, do hemisfério norte ao hemisfério sul, sempre acham uma maneira de driblar

eventuais percalços ou privações e criar seus próprios brinquedos com materiais que a natureza fartamente lhes brinda ou que uma sociedade altamente consumista lhes dispõe e são capazes de transformar um pedaço de madeira em cavalo e com ele galgar os mais diferentes mundos e “encarnar” os mais variados personagens; desde príncipe, soldado, ladrão, polícia, enfim o que a sua imaginação lhes permitir.

“A criança quer puxar uma coisa torna-se cavalo, quer brincar com areia torna-se padeiro, quer esconder-se torna-se ladrão ou guarda”.(BENJAMIN, 1984 apud BORBA, 2006, p. 36).

A Escola parece que cansou de andar na contramão da sociedade e começa também a entender e valorizar o lúdico nas suas práticas pedagógicas. Eu me aventuraria a dizer que estamos num momento de ebulição e questionamentos nas mudanças de nossas práticas pedagógicas, principalmente, após a inclusão de crianças de seis alunos no currículo do Ensino Fundamental e percebermos que o lugar do lúdico não é apenas na Educação Infantil, mas deve ser privilegiado e disponibilizado em todos os espaços da escola e em todos os níveis.

Há muito tempo, os psicanalistas vem estudando e observando a criança no espaço da brincadeira para analisar e entender suas frustrações e medos. Entre eles, destaca-se neste trabalho Winnicott, que nos brindou com o conceito de brinquedos e fenômenos transicionais e percebeu que há um espaço que se desenvolve na situação do brincar com estes brinquedos transicionais a que denominou espaço dimensional, que é a ponte entre o mundo subjetivo e o mundo estruturado.

Luckesi foi além e, acrescentou que este fenômeno não acontece somente na infância, mas se projeta pela vida inteira, possibilitando o brincar em qualquer fase e idade da pessoa humana, guardadas e resguardadas as condições e características próprias de cada fase. Assim há brincadeiras típicas da infância, da adolescência e da vida adulta.

Desta maneira, o brincar perpassa tempos, lugares e espaços, resgatando e preservando brincadeiras antigas, mas ao mesmo tempo inovando e recriando novas formas de brincar que permitem a inserção e a permanência “em voga” do lúdico num mundo atual, cheio de novidades, progressos e invenções tecnológicas. O lúdico é movimento, é ação, é evolução e está presente na vida de todo e qualquer cidadão nos diferentes modos de ser e viver, nas diferentes etapas da vida, de maneira simples ou sofisticada.

3 OS PERSONAGENS NO IMAGINÁRIO INFANTIL

Contar histórias sempre esteve ligado ao sentido de prazer, pois os contos de fadas na sua essência trazem contentamento, divertem e instigam a imaginação. Enquanto divertem as crianças os contos de fadas trabalham o lado emocional das mesmas, favorecendo o desenvolvimento de suas personalidades.

Trabalhar com contos de fadas é uma atividade prazerosa para todos os envolvidos no processo educativo, pois é um tema de grande aceitação entre o público infantil e despertam o interesse e a participação.

Ler histórias para as crianças, sempre... É poder sorrir, rir gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... (ABRAMOVICH, 1999, p. 17).

Piaget, na Epistemologia do Conhecimento, nos fala que no estágio pré-operatório que vai dos 2 aos 5, 6, 7 anos, dá-se o fenômeno da formação do símbolo. A partir de então, utilizamos mais a assimilação, ao invés da acomodação, ou seja, neste momento passamos a ver o mundo sob a nossa perspectiva, não importando tanto o real, mas o que nós fantasiamos a partir dele. É neste momento de nossas vidas que mais apreciamos os contos de fada.

Nota-se que, principalmente, no Ensino Fundamental oferecemos poucas chances para a criança expressar seu lado lúdico, tão aflorado e tão natural e espontâneo, tão próprio e tão próximo do seu jeito e trejeito de ser e estar no mundo. Assim, a dança, a música e as artes devem estar presentes na grade curricular ao lado das demais disciplinas. Senão, o professor deve abrir espaço na sua agenda e incluí-las no seu planejamento.

A literatura é sobremaneira riquíssima, pois nela e através dela podemos explorar os mais diversos gêneros literários: histórias em quadrinhos, poesias, contos de fadas. Neste momento vamos privilegiar e falar mais especificamente dos contos de fada, pois é através do faz-de-conta, da fantasia que a criança, cria e recria e elabora fórmulas e meios para transitar da subjetividade para a objetividade; do real para o imaginário, pois o imaginário, precisa da realidade para subsistir. Há uma linha muito tênue entre o real e o fantástico no mundo

infantil. Através dos contos de fadas é possível para a criança fazer a interpretação e (re) significação do mundo real através da ficção.

Vygotsky aponta para a permeabilidade da fronteira entre o real e o imaginário, ressaltando que um alimenta o outro. A fantasia precisa da realidade como parâmetro, pois não se cria do nada; a realidade precisa da fantasia para relativizá-la, para suavizá-la, colori-la. Assim, são então, as brincadeiras: elas se entrelaçam nestas duas esferas e transitam entre elas, (re) significando-as permanentemente. (VYGOTSKY, 1984, apud LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira s/d).

Obviamente, existe muito de dantesco nos contos de fadas, mas ao mesmo tempo em que estão muito distante da realidade de nossos alunos, podem ser significativos para os mesmos que normalmente são crianças de periferia e de poucos recursos econômicos; eles se identificam, por exemplo, com a Gata Borralheira ou com a Branca de Neve, judiadas e exploradas por suas madrastas.

Sabemos que muitas de nossas alunas precisam trabalhar duro na rotina da casa enquanto suas mães, muitas vezes, trabalham em casas alheias para prover ou auxiliar no sustento das famílias. Também, é comum, não encontramos mais aquela família tradicionalmente estruturada: pai, mãe, irmãos. Portanto, é corriqueiro que nossos alunos convivam com madrastas e padrasto, e, às vezes, os maus tratos acontecem.

As crianças que assumem as tarefas dos adultos como: limpar, cozinhar, cuidar dos irmãos mais novos, necessita dessa “folga”, desse tempo para “respirar”, para reorganizar-se emocionalmente e restabelecer suas forças físicas para continuar na jornada de trabalho que lhe é imposta.

A própria temática dos Contos de Fadas que falam sobre o bem e o mal favorecem as crianças e adultos lidar com os medos e conflitos, questões universais que se repetem de geração em geração e, tentarem entender e encontrar lógica e sentido para a trajetória de suas vidas e para a construção da própria identidade. Os contos de fadas possuem valor psicanalítico, porque tem tudo a ver com os desejos, os anseios do ser humano e se constituem como uma forma simples e acessível para que este possa elaborar simbolicamente seus conflitos.

Nas histórias sempre o bem predomina sobre o mal; o pequenino e o fraco saem vencedores e sempre há um final feliz, permitindo que a criança acredite que isso também

possa vir acontecer com ela. E assim, as histórias vão lhe garantir a esperança de dias melhores, assegurando-lhe sua auto-estima e confiança para sonhar com um futuro promissor.

Portanto, cabe a nós educadores a gostosa tarefa de adentrar nossos alunos no mundo mágico das histórias infantis e apresentar-lhes os mais diferentes personagens nas mais diversas e adversas situações para que através de seus antagonismos possam estabelecer julgamentos, elaborar conceitos, desenvolver o raciocínio lógico, a inteligência e a criatividade.

Ler, prá mim, sempre significou abrir todas as comportas prá entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1999, p. 14).

A literatura é um bem cultural da humanidade, portanto as histórias infantis não só possui valores como instrumento de reajuste psicológico, mas como fator de resgate da cultura. Foi através delas quer pela oralidade, quer pela escrita que as gerações encontraram fonte para resguardar suas experiências e conhecimentos e perpetuá-las para o mundo. Principalmente, textos da ordem do narrar, nos quais se incluem os contos, fábulas e lendas deverem estar presentes na rotina pedagógica dos professores, principalmente dos anos iniciais, pois promove a motivação necessária para que as crianças mostrem interesse em aprender a ler e escrever.

O professor que lê para seus alunos e proporciona oportunidade para que também eles manuseiem livros e elaborem suas próprias leituras, possibilita a oportunidade de inseri-los na comunidade de leitores. A leitura de histórias e, principalmente de contos de fadas, promove no ser humano a fantasia e o sonho; é fonte de prazer e como tal precisa ser reconhecida como meio para garantir o lazer do público infantil também nas escolas.

Abramovich enfatiza (1999, p. 16):

[...] como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...

Além disso, não há como negar o seu valor cognitivo, sobretudo no processo de letramento e alfabetização, pois garantem o enriquecimento do vocabulário e contribuem para a efetivação do processo de socialização da alfabetização, isto é, do letramento e, da

alfabetização, propriamente dita, que compreende a apropriação individual do código de leitura e escrita.

Segundo Piaget (1971) a passagem de uma fase para a outra acontece de forma gradual de maneira que no início de uma fase ainda há resquícios da fase anterior e, naturalmente, no final da mesma, já encontramos vestígios da próxima. Pode haver uma flexibilidade de idade de um estágio para o outro, dependendo das experiências e da maturidade de cada um, o que não pode haver é uma inversão na ordem dos mesmos. A idade de nossos alunos varia entre 7, 8 e 9 anos e, por isso muitos já estão no estágio operatório ou das ações concretas. Por isso, com certeza tiveram habilidade e destreza para confeccionar um boneco caricatural de uma centopéia e através dele construir aprendizagens significativas.

Com a feitura de um boneco, a mascote Centopeia, os alunos foram autores e construtores de textos, à sua maneira. Foi possível desenvolver uma literatura própria e através dela, as crianças registraram fatos reais de suas vidas, “misturados” com um místico irreal. Ou, foi possível através de um brinquedo (objeto - concreto) transitar entre o real e o imaginário, criando narrativas que contemplam fatos e vivências de suas vidas sob o enfoque do que mais sabem fazer, através da inventividade, da criatividade e da ludicidade.

O trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência nas diferentes áreas do saber de modo a inferir diferentes conhecimentos. Portanto, o professor não deve abster-se de explorar a dança, a música, as artes, o teatro, a literatura e diferentes áreas afins, enfim as diferentes expressões artísticas, pois elas favorecem o conhecimento, as relações sociais, as interações e inserções do aluno no mundo e na realidade.

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... (ABRAMOVICH, 1999, p. 17).

O professor deve explorar a inventividade e a ludicidade que são propriedades específicas do ser humano e singulares nas crianças. Na primeira oportunidade que surge, as crianças mostram seu lado brejeiro, faceiro, sua alegria e faceirice; elas são inquietas, “perturbadoras”, galhofeiras. Onde há crianças, logo se instala a comunicação e o movimento.

4 METODOLOGIA

As reflexões aqui trazidas tem como referência a pesquisa qualitativa de um estudo de caso realizada com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de uma escola da rede pública de Porto Alegre.

Foi através da relação dialógica e de alteridade entre adultos e crianças e nas interações nas narrativas em torno de um boneco construído de material de sucata, tendo o lúdico como linguagem mediadora, que se encontra o fundamento teórico-metodológico deste trabalho.

A proposta de trabalho teve início através da leitura do livro “A centopéia que pensava” de Herbert de Souza. Neste momento, os alunos estavam sentados no chão, juntamente com a professora que logo após os comentários e observações que foram muitos, convidou-os para sentar em grupo e representar através de desenhos como a centopeia, personagem principal da história, se portara em cada dia da semana

Combinamos que as representações seriam dispostas num mural nos fundos da sala. A partir do momento que começamos a trabalhar com a história constatou-se um grande interesse por parte dos alunos na maneira de agir, pensar e de ver da personagem que diferente deles não ia à escola, porém era curiosa e aprendia muito através de suas “andanças” pelo mundo.

Vejam como o personagem é instigante em suas falas:

É preciso pensar. Será que a gente só pensa quando está na Escola? Junto com a professora? Ou a gente pensa e aprende a todo instante, em todo lugar?

Mediante tamanho impacto, eu sugeri aos alunos que construíssemos uma Centopeia e, após, fizemos algumas combinações. Durante a semana, ela nos acompanharia nas diversas atividades desenvolvidas em sala de aula e, no final de semana, iria passear nas casas; deveria retornar com relatos dos acontecimentos sobre a “visita” e com adereços (olhos, cabelos, pés), acrescentados com auxílio dos familiares.

Firmou-se o propósito de mostrar para o personagem que também era possível aprender de forma agradável e interessante em sala de aula. Por isto planejou-se algumas atividades, dentre elas, passeios internos e externos em que a centopeia deveria nos acompanhar e também aprender novas coisas de forma mais direcionada, sem, porém, desprezar o valor dos conhecimentos construídos extraclasse e agregá-los ao cotidiano da sala de aula.

O boneco foi construído de material simples: com pedaços de retalhos em forma de bolas preenchidas com algodão trazido de casa pelos alunos e amarradas entre si, por presilhas coloridas, aquelas usadas para prender o cabelo, representando, respectivamente, a cabeça e o corpo. Este foi o trabalho inicial, pois as demais configurações deveriam ser adquiridas, após o retorno de cada família.

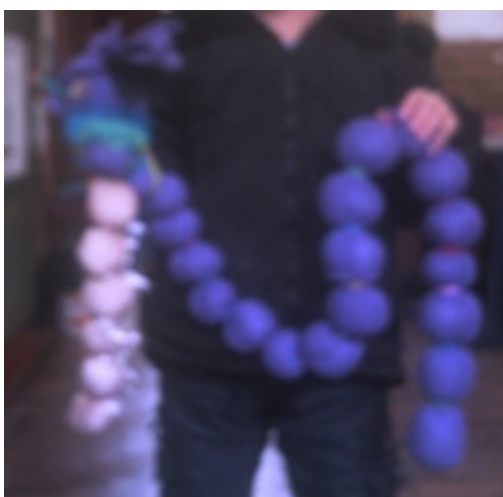


Figura 2: Aluno exhibe a centopeia já com alguns detalhes.

Pelo fato de ser um brinquedo construído “com restos” de materiais de sucata, a mascote caracteriza-se por ser um brinquedo-ponte. O trabalho com sucata torna primordial a transformação do objeto que exige a ação e o esforço das crianças para que esta seja usada fora do seu contexto habitual. O mais impressionante é o que elas “aprontam” com o novo brinquedo na própria brincadeira, facilmente detectadas em suas narrativas:

Hoje eu levei a centopeia para a minha casa.

Eu fui no cinema e na pracinha com ela.

Eu andei de bicicleta com ela. Foi legal!

Eu fui para o shopping e levei a centopéia comigo.

*Nós "tiremos" fotos e depois dormimos juntas.
Depois brincamos e a "gente" voltou para a escola.*

Criou-se uma rotina. Na segunda-feira, num primeiro momento nos reuníamos para ouvir os relatos orais e a leitura dos acontecimentos registrados pelos colegas e também para acompanharmos a evolução caricatural do boneco à medida que os acréscimos iam surgindo. Depois deste primeiro momento, a centopeia ficava pendurada sobre o mural construído, nos dias correspondentes da semana.



Figura 3: Aluno fazendo suas narrações. Em uma das mãos segura o caderno.

Uma das atividades marcantes em torno da Centopeia e geradora de aprendizagens foi a de auxiliar as crianças para se localizarem no tempo e no espaço (dias da semana) e a entenderem o funcionamento do calendário, bastante complexo para alguns alunos que ainda não estão na fase de reversibilidade do pensamento e precisam se apoiar em fatos recentes e do cotidiano para planejarem de forma razoável e eficiente suas atividades. Ao mesmo tempo em que os auxiliava a visualizar e contabilizar a passagem do tempo presente, os possibilitava o entendimento de fatos do passado e os levava a fazer projeções futuras.

A mascote seguia acompanhada de um caderno para que as crianças fizessem o registro e as anotações das ações e brincadeiras que realizavam com o boneco. O desenvolvimento da linguagem oral e escrita foi fator positivo nesta prática lúdica, pois se

percebe que na escola há “pouco tempo” e muito pouco se faz para articular a linguagem oral e a escrita.

O professor, premido pelo tempo e pela necessidade de cumprir uma agenda bastante assoberbada de conteúdos disciplinares faz algumas poucas perguntas para o aluno que responde de forma tão sucinta e superficial quanto à maneira que as perguntas lhe foram dirigidas. Desta maneira se torna difícil para o professor conhecer o aluno nas suas interações e modo de agir e interagir dentro da família, seu grupo social de origem e suas relações com a comunidade. Pode-se afirmar com tranquilidade e convicção que o boneco foi um veículo primordial nesta tarefa e também na função de promover a alfabetização e o letramento.

Vejamos, então, a narrativa da aluna MC:

Logo, logo que saí do colégio eu fui para casa.

Eu tomei café e fui até a “ponta” da esquina.

“Mais” não deu porque eu não “poço” sair para a rua.

Eu levei a centopeia pra dentro, pra “bera” do fogão.

E ela sentia aquele cheirinho bom e ficamos esperando à hora da janta.

O boneco favorecia o processo de alfabetização e letramento, à medida que mantinha o interesse e a motivação para que os alunos escrevessem e descrevessem no caderno os fatos e as situações vivenciadas. Ao mesmo tempo, permitia à professora avaliar o processo de desenvolvimento de cada um através de suas produções individuais. Desta foram, servia também como parâmetro à professora para realizar intervenções e como fazê-las, facilitando com isto o planejamento das atividades.

No texto acima, dá para perceber uma boa comunicação da aluna através de um vocabulário adequado, uma boa estrutura de texto com inserções sociais do seu cotidiano transmitidos através do ato de brincar que referencia aquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam.

Santos & Paraíso (1996, p. 37) afirmam que:

O currículo constrói identidades e subjetividades: junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também adquirem-se na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades. (Apud LEAL et al., 2006 p.98).

Vejamos outro texto da aluna S que nos fala o seguinte:

*Eu cheguei da escola e fui brincar.
 Esqueci da Centopeia Lulu na “muchila”
 Me lembrei quando minha mãe me chamou para sair.
 Fui comer cachorro-quente na casa dos “amihos” (amigos)
 E ver o jogo do “Inter”.
 Lulu é o apelido da Centopeia seu nome é Lucy.*

Esta narrativa refletiu as aprendizagens realizadas durante semana quando trabalhamos a árvore genealógica, o significado do nome e apelidos e a questão da certidão de nascimento como primeiro documento de identificação do cidadão.

Estudamos, se analisamos os dados deste documento e, então, criamos uma certidão de nascimento com nomes fictícios para seus pais e avós. Assim a centopeia ficou registrada como: Lucy Cascadura, nascida em 25 de maio de 2010.

Através da brincadeira e da invenção foi possível às crianças entenderem um conceito bastante complexo para a faixa etária em que se encontram. Este diz respeito à origem dos seus nomes e respectivos sobrenomes, agregando o valor e a importância da certidão de nascimento como o primeiro documento que nos identifica como cidadãos. Ao mesmo tempo, em que promove a participação do grupo na escrita e leitura coletiva, fator estimulante e facilitador da alfabetização e do letramento nas séries iniciais.

Uma atividade “puxa” a outra, e neste ínterim vejam o que surgiu:

O rap da centopeia

*A Centopeia é minha amiga
 A Centopeia faz fofoca
 Ela parece uma minhoca.
 Com cem pernas tortas!*

*Eu pedi prá ela fazer pipoca
 E ela virou pipoqueira
 E não mais fofoqueira.*

E agora, ela anda toda faceira!

A centopeia Lucy Cascadura

Virou uma loucura

Para a nossa turma

Que agora só quer saber de travessuras!

“Gastamos” algumas aulas rabiscando este Rap de forma que ele produzisse e reproduzisse através da musicalidade aquilo que realmente queríamos dizer. Tal atividade está alinhada às práticas comentadas por Abramovich (1999, p. 23):

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo (a mesma história ou outra). Afinal, tudo pode nascer dum texto! No princípio era o verbo? Então...

O comum eram as redações virem seguidas de desenhos que sintetizavam suas atividades durante o período que estiveram em companhia da centopeia em suas casas, comprovando, mais uma vez, o efeito positivo das narrativas que desencadeiam o processo criativo que se manifesta de várias formas, entre elas, o desenhar.

Brincar com as palavras também é uma arte, alarga o pensamento, a criatividade, promove a leitura e a escrita.

Agora, rimar mão com não, oco com toco ou sufoco, também com ninguém é não fazer esforço algum... É simplesmente buscar o fácil, o rápido, o que geralmente resulta numa grandíssima bobagem, sem significado algum, sem acréscimo nenhum... E isso não é trabalhar com a palavra, não é rabiscar mil vezes até conseguir a musicalidade nova, a imagem que não esteja gasta, o efeito mágico e belo, a surpresa no rimar – obtendo novas possibilidades de dizer... (ABRAMOVICH, 1999, p. 75).

Como é possível, então, avaliar o retorno desta atividade se ela foi realizada de forma coletiva?

O aluno V, um dos que participou com bastante interesse e autonomia na realização desta tarefa, certa ocasião, leu um cartaz fixado na sala por outra turma e pontuou que ali havia uma rima:

Escove os dentes após cada refeição

E sorria com alegria e satisfação.

Vejamos outro exemplo transcrito de uma das páginas do caderno, desta feita pelo aluno J.

Eu levei a centopeia no jogo e na igreja.

O “pasdor” “pergundou” quem “féis” a centopéia.

Foi a minha professora que “féis” “mais a gente ajudemos”.

Minha tia “valou” que a centopeia é bonita.

Em primeiro lugar, levando-se em consideração a importância relevante *das produções textuais* como motivadoras e facilitadoras no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e, sobretudo, no letramento e alfabetização, neste texto fica visível as dificuldades específicas de grafema e fonema por parte do escritor que foram trabalhadas no grupo em forma de várias atividades. Entre elas; reprodução do texto de forma coletiva e através de palavras cruzadas, bingos e ditados recortados, focados nesta especificidade.

Trabalhar com a escrita individual no caderno facilitava à professora observar e avaliar a aprendizagem individual e, ao mesmo tempo, planejar atividades de forma a reforçar estas necessidades de modo que todo grupo saísse enriquecido.

Este texto, na rodinha, foi motivo para que as crianças conversassem sobre os diferentes templos e igrejas que frequentavam, próximos as suas casas, revelando hábitos e costumes da família e da comunidade. Após, muita conversa concluíram que indiferente do local religioso que frequentavam, todos eram batizados e também já haviam assistido aos batizados de outros parentes: irmãos, primos, etc. Surgiu, então, o consenso de representarem à cerimônia de batizado da centopeia. Escolheram os artistas: padre, padrinhos e simularam a cerimônia com direito a festa, comemorada com docinhos e refrigerantes.

Vygotsky afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”. (VYGOTSKY apud BORBA, 2006, p. 36).

Visto sob o enfoque do autor é possível o aluno se colocar na posição imaginária do adulto e imitar ações e fatos da vida real, entendendo que esta situação é fictícia, é “inventada”, isto é, na realidade o fato ou situação não são consumados, são de “faz-de-conta”.

Mais uma vez, a centopeia foi suscitadora e motivadora de aprendizagens; brincando, brincando, as crianças fizeram assimilações de fatores sócio/culturais, desenvolveram a expressão gestual e corporal, a comunicação e o raciocínio lógico à medida que necessitaram planejar a ordem e sequencia dos fatos e acontecimentos que compõem a cena.

Mas, não foram desenvolvidas atividades somente dentro da sala de aula sob a égide da centopeia. A interação com a mascote foi tal que refletiu sobremaneira no Projeto de Aprendizagem construído pela turma. Dentre 20 alunos, 16 optaram por realizar um projeto de aprendizagem - PA - sobre as estrelas, um dos assuntos mencionados na história que ao mesmo que os encantou, desestabilizou conceitos e provocou dúvidas e os desafiou a construir conhecimentos de maneira um pouco diferente da que estão habitualmente acostumados, ou seja, partindo do centro de interesse dos alunos e não da vontade de professores e da direção e equipe pedagógica, o tão conhecido PE - Projetos de Ensino.

Digamos que no Projeto de Aprendizagem, a centopeia agiu de um modo um pouco diferente, nos instigando, nos provocando com aquele seu “jeitinho” que tanto nos encantou quando líamos atentos, suas peripécias num mundo povoado de formigas, elefantes e girafas... A Dona Centopeia era curiosa, “indagadeira”, “perguntadeira”, por isso mesmo parecia conosco... Lá “em cima”, no Laboratório de Informática com certeza tomou ares de ser “virtual”, continuando a nos motivar na construção de novos conhecimentos e, favorecendo, sobretudo, a alfabetização sob uma experiência também inovadora para os alunos e também para a professora, até então, acostumada a trabalhar com Projetos de Aprendizagem enquanto aluna do PEAD.

Aqui é possível focalizar as ideias de Vygotsky (1987) para quem, no início da infância, os objetos são praticamente manipulados pela criança com a finalidade única de determinar suas ações. Com o passar do tempo, porém, esta passa a interagir com os mesmos e dar-lhes concepções e configurações diferenciadas daquelas que realmente significam. Quando este fenômeno começa a ocorrer inicia-se o processo do “faz-de-conta”. Nesta fase inicial, a criança utiliza-se do objeto como referencial para o seu mundo do “faz-de-conta”. Contudo, através de atividades lúdicas é possível alargar-se a fronteira e a distância entre o

objeto real e sua representatividade, criando situações virtuais. Estas situações fantasiosas, equidistantes do real, surgem com o desenvolvimento tardio do brincar e não está na sua origem.

Foi construído o PBwork da turma 122 e uma página para que cada dupla ou trio digitasse suas dúvidas e certezas, já levantadas em sala de aula, fizesse pesquisas na Internet e colasse gravuras. Enfim, “personalizasse” suas aprendizagens. O ineditismo desta atividade não ocorreu só com os alunos, mas também com a professora que percebeu no seu desenrolar uma nova maneira de alfabetizar, pois o ambiente virtual favorece a interação e a cooperação entre os alunos e, assim, uns ajudavam os outros na tentativa de decifrar e decodificar a leitura e a escrita das palavras.

Também, toda vez que acessavam suas páginas, surgia imediatamente frente a seus olhos o texto que já haviam escrito anteriormente e à medida que iam efetuando a leitura de suas produções iam identificando erros de grafia que já iam sendo corrigidos na “hora” e também as dúvidas que surgiam sobre a maneira de escrever ou o significado de determinada palavra eram esclarecidas espontaneamente, quer pelo auxílio de um colega, quer pela pesquisa em sites disponíveis.

E tantas outras aprendizagens foram favorecidas, tais como emprego da letra maiúscula e, uso da pontuação adequada. Além disso, outras tantas puderam ser efetuadas ao “vivo” e a “cores”, através da socialização de ideias e informações e, claro, sempre sob olhar atento da professora, não mais como dona do saber, mas na postura de aprendiz. Ou seja, daquela que aprende juntamente com os alunos, mas que ao mesmo tempo conduz o processo.

Na definição de Bolter (1991) o espaço de escrita é "o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita". (Apud SOARES, s/d).

Significando com isto que todas as formas de escritas são espaciais e exigem um “lugar” para que aconteçam e que para cada tecnologia corresponde um espaço de escrita diferente.

Soares, citada por Klein (1995, p. 19), usa o termo letramentos, no plural, significando que o aprendizado e apropriação do código de leitura e escrita são individuais, mas o letramento é um processo de socialização da cultura e acontece nas interações e nos diversos contextos sociais e, que nos dias atuais, a escola precisa dar aos alunos o direito e a oportunidade de entrar na rede, promover debates, juntar-se na Internet.

Portanto, o caderno foi o espaço representativo do papel em que os alunos aprenderam a ler e escrever da forma tradicional, enquanto que o editor de texto colaborativo foi o representante mais moderno de outra forma de alfabetizar, a digital que requer algumas desenvolvimentos e habilidades diferenciadas que já se encontram consolidadas nas aprendizagens.

A centopeia não ficou “parada”, imóvel. Pelo contrário, se movimentou bastante e conheceu outros lugares. Acompanhou-nos através de passeios pelo bairro e arredores da escola, conheceu outros bairros e ruas da cidade quando visitamos o Planetário e todas as terças e sextas-feiras nos acompanhava nas aulas de informática. De lá, já partia para uma casa diferente e para novas aventuras.

No Laboratório de Informática, a mascote aparecia desenhada num pequeno cartaz, disposto junto a cada terminal, no qual as crianças iam anotando os passos indicados que deveriam seguir para acessar a página do editor de texto. Esta foi uma forma pensada para que o boneco seguisse estimulando os alunos na organização das ideias e estratégias para encontrarem a maneira mais adequada para redigir o tutorial e continuar contribuindo para o processo de alfabetização.

Enfim, sua imagem era “marca registrada” e estava presente também em todos os cantos da sala de aula, inclusive no nosso abecedário.

A centopeia de uma forma ou outra, sempre esteve bem presente nos diversos ambientes onde desenvolvemos nossas aprendizagens, através da mente e de nossas imaginações férteis e em nossos corações e também nos envolveu de forma afetiva; pois expressões afetuosas e de carinho eram comuns e facilmente expressas em torno da sua figura, como:

- *“Profi” onde está a centopeia?*
- *Já estou com saudade dela!*
- *“Sora”, a centopeia ficou bonita.*
- *A “centopeinha” ficou legal!*

Segundo Maturana (2004, p.9) “ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar que se entrelaça com nosso linguajar”. (Apud REAL, 2006).

Tão relevante quanto o desenvolvimento cognitivo e afetivo está à formação de valores no indivíduo. E neste campo, a centopeia também teve a sua parcela de contribuição, uma vez que andava de lá para cá, de uma casa para a outra, sempre dentro de uma sacola e não se extraviou, bem como, raras vezes não retornou no dia combinado, demonstrando com isto que cooperou de forma efetiva para desenvolver o senso de responsabilidade entre os alunos que cobravam uns dos outros, quando não haviam cumprido o prazo estipulado e no cuidado dispensado a mesma.

As crianças brincaram com a mascote em suas casas, com seus irmãos e amigos, na praça, nas “peladas” dos fins de tarde, levando-a ao Shopping e acompanhando-os nos mais variáveis programas familiares e culturais (no cinema, no restaurante, na missa, no culto, etc.).

Vejam, *então*, alguns recortes que dão visibilidade a estes fatos:

*Eu cheguei em casa com a centopeia
Tirei ela da mochila e "apresentei" para o meu irmãozinho.
Ele gostou dela. Achou ela muito legal.
Daí ela viu a gente jogar "futebol".
E depois eu tomei banho e a centopeia ficou me olhando.
E depois eu fui para o shopping e levei a centopeia.*

Portanto, é a partir da brincadeira que as crianças desenvolvem o pensamento abstrato, ou seja, o raciocínio lógico; a criatividade, a expressão oral e escrita e começam a entender as complexidades e implicações das relações sociais e comportamentais.

A turma 122 caracteriza-se por ser uma turma composta por 20 alunos, 11 meninos e 9 meninas, numa faixa etária que varia entre 7, 8, 9 e 10 anos, pois dentre eles, há 6 repetentes. No início do ano letivo se encontravam em diferentes níveis: havia os alfabéticos ortográficos, os alfabéticos e os silábicos alfabéticos, o que representava um grande desafio, algumas perspectivas e muitas expectativas no desenrolar do processo de ensino e alfabetização. Notadamente, uma turma bastante heterogênea em idade e em cognição e que também se mostrava bastante agitada, barulhenta, dispersiva e displicente com a realização das tarefas e com o cuidado com o material e que passou a ter postura diferente após o envolvimento com a mascote. Os alunos se mostraram mais compenetrados, empreendedores esforçados e interativos.

Como já mencionei, a mascote contribuiu para o aprendizado de forma cooperativa entre os alunos que auxiliavam uns aos outros, principalmente nas ocasiões em que faziam a leitura dos textos que haviam escrito individualmente (no caderno) quanto os que haviam escrito de forma interativa no editor de texto, tanto que numa dessas ocasiões a aluna MA disse:

- *“Eu e o fulano, 'a gente gaguejemos, gaguejemos' e lemos tudo”*.

Ora, se havia poucos alunos que liam e escreviam com certa fluência e os demais estavam bem no início deste processo, dá para perceber um crescimento bastante significativo e expressivo da turma. No momento atual, já leem e escrevem com autonomia e também resolvem operações e problemas matemáticos, embora alguns ainda façam uso do material concreto, perfeitamente normal para a fase em que se encontram.

Sabe-se que as histórias infantis sejam elas contadas, lidas, manuseadas ou “inventadas” favorecem o raciocínio lógico que auxiliam na solução das questões pessoais e de ordem emocional e também favorecem o raciocínio lógico na resolução de operações e problemas matemáticos com os quais nos defrontamos diariamente e nas mais variadas circunstâncias.

Portanto, a Centopeia foi mote de unidade de todas as temáticas trabalhadas e desenvolvidas durante o período de estágio, favorecendo o processo de aprendizagem, do letramento e alfabetização dos alunos. Contribui para manter a turma animada e motivada durante o desenrolar das atividades diárias, foi fator de grande representatividade na integração das famílias que foram solícitas com seus filhos ajudando-os na tarefa de agregar os adereços que estavam faltando na mesma (cabelos, olhos, pés) e, sobretudo, foi um brinquedo-ponte que alimentou a imaginação e a fantasia do mundo infantil!

Apreciemos mais uma narrativa do aluno V que comprova as afirmações:

Eu esqueci a centopeia na mochila.

Mas, depois me lembrei.

E daí eu pedi prá minha mãe me ajudar a colocar uma perna nela.

Depois nós jogamos videogame e fomos “dormir”!

E no outro dia “surjiu” um filhotinho.

Cabe ressaltar que diferente do meio virtual, em que as correções ocorriam instantaneamente, os “erros” no caderno eram retomados de várias maneiras. Algumas vezes, a professora trazia novamente o texto escrito em papel pardo fixava no quadro e as correções iam sendo feitas de forma coletiva. Outras vezes, o texto era reescrito novamente, logo abaixo do original de forma individual, dependendo das circunstâncias e, levando em consideração as condições cognitivas de cada um e suas reações frente aos erros, pois esta maneira de trabalhar facilitava à professora esta percepção.

O processo criador, segundo Vygotsky (1984), conforme mencionado anteriormente é um fenômeno que acontece ao interpor realidade, imaginação, emoção e cognição. Neste sentido foi um processo singular no qual os sujeitos deixam suas marcas na forma de brincar num espaço estruturado com um brinquedo construído de artefatos, estabelecendo uma relação dialógica entre elas próprias (crianças) e os adultos que ali se encontram.

Alfabetizar e letrar, este binômio é o grande desafio para que os professores atuais possam garantir aos seus alunos o direito não apenas ler e registrar automaticamente palavras numa escrita alfabética, mas de ser capaz de ler/compreender/compartilhar textos socialmente como cidadãos. E isto a turma 122 foi capaz de fazer tendo como “inspiração” um brinquedo-ponte, concretizando a estratégia pedagógica de contemplar o lúdico como linguagem mediadora no ensino/aprendizagem e, sobretudo no processo de letramento/alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores devem pensar em práticas pedagógicas que desmistifiquem a idéia de que sejam os “donos do saber” e favoreçam-lhes assumir o legítimo lugar que lhes cabe nos dias de hoje, ou seja, o de mediador e condutor do processo ensino/aprendizagem, numa relação dialógica e horizontal entre seus alunos.

Cabe a eles, portanto, tomar a iniciativa de agregar, de recriar e reinventar estratégias pedagógicas que “quebrem” a mesmice de atividades pontuadas pela repetição do fazer pelo fazer com o intuito de levar o aluno à repetição de exercícios que privilegiam unicamente a memorização de conteúdos sem nenhuma significação e equidistantes da realidade e do seu interesse.

Atualmente, o professor está submetido a uma agenda apertada imposta por uma escola representativa de um modelo econômico/político/social capitalista para o qual o mais importante são os fins e não os meios. Temos um modelo educacional que se diz inclusivo, mas que na verdade é excludente e discriminatório em que o aluno é avaliado por um coeficiente numérico e não pela sua capacidade de pensar, refletir, recriar e tomar decisões e iniciativas. Enfim, ser um sujeito de direito e de fato e como tal possa agir e participar na sociedade.

O educador atual precisa pensar, agir e planejar em consonância com a pluralidade e diversidade de modo a privilegiar a singularidade, isto é, ele precisa administrar a rotina da sala de aula de maneira a contemplar os diversos recursos pedagógicos, possibilitando que todos tenham a oportunidade de expressar o seu jeito particular de aprender e manifestar o seu saber.

Claro que não só o educador é responsável pelo modelo de escola e de educação vigente, muito menos ele é o único responsável pela organização dos tempos e espaços e tão pouco deveria ser o único responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Todo o esforço da equipe diretiva, do setor pedagógico e demais segmentos deveriam convergir para que isto sucedesse. No mínimo, o professor necessita se sentir apoiado para privilegiar na sala de aula uma educação plena, ampla que permita ao aluno a oportunidade de desenvolver e manifestar sua plenitude como ser humano.

Ainda predomina na maioria de nossas escolas um sistema educacional permeado e valorizado por conteúdos onde o fazer predomina sobre o lazer. Onde o lúdico é visto e execrado como “perda de “tempo” não condizente com um modelo arcaico onde alunos sentam-se enfileirados, um atrás do outro, “comportados” e o professor “despeja” conteúdos totalmente desarticulados da realidade e de seus interesses e depois lhes “cobra” na forma de testes e provas que sequer exigem uma dose mínima de raciocínio.

Mesmo que nos esforçássemos não conseguiríamos transformar a criança num ser sorumbático e imóvel; no mínimo na hora do recreio ela “põe” para fora toda a energia e a alegria que lhe é peculiar. Há também os horários de Educação Física que privilegiam os exercícios e as habilidades físicas e motoras. Mas isto é pouco tempo para aqueles que o que mais sabem fazer neste momento de suas vidas é o brincar, o criar, o inventar, o sair da esfera do real para o irreal e vice-versa.

A brincadeira entendida como experiência de cultura não é originária do nada. As crianças são parte de um grupo e como tal são portadoras e reprodutoras do modelo social em que vivem e através da brincadeira expressam este pertencimento. Foi com esta finalidade que se resolveu priorizar o lúdico em sala de aula, pois embora não seja a única solução, há um consenso, entre muitos autores que as práticas pedagógicas lúdicas são balizadoras de uma educação transformadora.

Há muitos autores que falam da importância e contribuição do lúdico nas mais variadas esferas de atuação humana, contribuindo na manutenção da saúde física e mental tanto do adulto quanto da criança. Portanto, não há motivos que se justifique um modelo educacional alienado, na contra mão de algo considerado imanente ao ser humano desde sua mais tenra idade e que se propaga ao longo de sua existência com nuances e características de cada fase, infância, adolescência, e vida adulta.

Os professores sabem muito sobre o lúdico e compreendem sua importância como fator primordial na tarefa de ensinar/aprendendo, apenas parecem um pouco “aturdidos” com tamanha avalanche de informações e a mercê de uma orientação segura de como vivenciá-lo em sala de aula sem cair na negligência ou em extremismos. Para trabalhar o lúdico o professor precisa também se expor, falar com seus alunos de seus sonhos, perspectivas e frustrações sem medo de ser ridicularizado ou cair na vala comum do sincretismo.

Há a necessidade de investimento por parte da Escola e da instituição governo como o grande responsável para que uma educação gratuita e de qualidade não seja apenas uma

miragem ou utopia, mas para que isto se torne uma realidade é necessário também o esforço do professor para que no mínimo mantenha uma relação dialógica e de trocas entre seus pares.

Para que uma educação de qualidade de fato aconteça não é suficiente só a interação na sala de aula, entre alunos e professores e entre alunos é necessário que ela aconteça em todos os setores para que as experiências que deram certo e, mesmo aquelas que não deram tão certo, sejam discutidas, analisadas e “curtidas” por todos.

Os professores precisam ser menos solitários, e mais solidários. Pois com certeza, há muita coisa de bom acontecendo dentro das salas de aula, por iniciativa própria do professor e que muitas vezes não são divulgadas nem sequer junto ao grupo e equipe diretiva. É necessário, pois, uma mudança de postura do professor nesse sentido.

Para Tardif e Raymond (2000, p. 239):

Em outras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

No trabalho aqui apresentado, o boneco não foi uma invenção, pois a prática do brincar e, sobretudo, do brincar com “bonecas” é milenar; passada de geração em geração que permite à criança elaborar fatos do seu cotidiano, reelaborar conceitos, fazer ajustes psicológicos e reproduzir ações possíveis no futuro.

O boneco construído nesta investigação não foi, portanto, uma idéia revolucionária, mas sim um recurso simples, construído pelos próprios alunos em consonância com a professora que auxiliou e motivou a construção do conhecimento de forma leve e prazerosa, evitando o estresse causado por alunos e professores desmotivados e desinteressados em aprender/ensinar.

Com certeza aprendemos uns com os outros, nas trocas de idéias, informações, sentimentos e realidades distintas, nos tornando um pouco mais íntimos, permitindo nos dar a conhecer melhor, através da fantasia, na ponte entre o real e o irreal, fortalecendo a auto-estima e nos permitindo sonhar com um futuro promissor.

O boneco, sem dúvida alguma, também foi o veículo facilitador, o fio condutor na interdisciplinaridade da aprendizagem e no processo do alfabetizar/letrando. Neste ínterim, circularam informações, conhecimento, conceitos, trocas e interações muitas delas descritas, narradas, outras tantas escritas, algumas com certeza não foram anunciadas e denunciadas claramente, ficaram nas entrelinhas... Na troca de olhares... Na cumplicidade e no entendimento, no desencontro, no conflito... No burburinho em meio a risadas e também em momentos mais contritos. Enfim, numa experiência vivida porque quem se dispõe a trabalhar com a ludicidade.

Como enfatiza Paswel citado por Abramovich (1999, p.24): “Quando uma criança escuta a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha de trás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde”.

Portanto, muitas vezes, a história falada, ouvida, lida e escrita fica armazenada no subconsciente, sem nenhum significado no presente, mas que mais tarde pode ressurgir no nosso consciente e nos auxiliar na hora de percorrer ou refazer um percurso ou trajetória de nossas vidas.

Também gostaria de esclarecer que o fato de preconizar o lúdico na minha prática pedagógica não foi empecilho para que desenvolvesse um Projeto de Aprendizagem com os alunos que se concretizou através do uso da tecnologia. Precisa-se saber conciliar e explorar os vários recursos de que dispomos, tendo o cuidado de não cairmos em extremismos. Tanto o tradicional caderno como a tela de vídeo foram aliados no processo de letramento e alfabetização dos alunos, um complementando e enriquecendo o outro, em prol de uma educação de qualidade.

Pode-se afirmar que esta foi uma experiência carregada de emoções e de descobertas que permitiu ressaltar a importância de práticas lúdicas na dinâmica das aulas que pode resultar em alunos mais envolvidos, mais interessados, motivados e integrados no processo de aprendizagem.

Quando trabalhei conceitos sobre identidade o aluno V declarou que aquela aula fora muito boa. Expressões como estas animam e gratificam o professor e lhe dá a certeza que está no caminho certo, motivando-o cada vez mais na busca de novas e instigantes estratégias que contemplem o aprendizado de seus alunos.

Enfatizando as ideias de Luckesi (2005), o brincar é possível, adequado e saudável em qualquer idade e nas diferentes fases da vida e acrescentaria ainda em qualquer circunstância,

tempo e espaço desde que nos entreguemos à atividade lúdica em busca de toda a ludicidade que dela advém, sem críticas, sem restrições ou falsos moralismos. Toda experiência lúdica é “**suigeneris**”, basta que a vivenciemos intensamente nos entregando e participando dela com toda a integridade de nosso ser.

Mesmo com uma agenda apertada, na contramão de uma sociedade dividida que ora valoriza as atividades lúdicas, ora as encara como algo desnecessário, supérfluo e até mesmo depreciativo; o professor precisa dar-se ao luxo de “perder” tempo, para ouvir seus alunos, representantes legais e porta vozes dos seus anseios, desejos e necessidades e, juntamente com eles, pensar e planejar atividades que sejam objeto de motivação e de interesse em aprender, fazendo do ato de ensinar/aprender, um ato lúdico impregnado de prazer e alegria para que possa se prolongar pela vida toda e por toda a vida.

Segundo Schmidt, (2010, p.17) “nossas supostas perdas com os pequenos são ganhos em linguagem silenciosa que nenhum matemático, estrategista ou consumista poderá calcular.”

Ao final, a experiência me ensinou que mesmo um boneco rude e tosco, sem grandes atrativos estéticos, mas carregado de significados para o imaginário infantil, pode ser o signatário e o desencadeador de um processo de aprendizagem permeado pela ludicidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1999.
- BORBA, Ângela Meyer. Ensino Fundamental de nove anos. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. Brasília: MEC, 2006.
- BORBA, Ângela Meyer, GOULART Cecília. Ensino Fundamental de nove anos. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. Brasília: MEC, 2006.
- CARPINEJAR, Fabrício. Nome hermafrodita. **Zero Hora**, Porto Alegre, 14 out. 2010, Caderno 1, p.2.
- COELHO, Nelly Novaes. O Conto de Fadas. O imaginário Infantil e a Educação. **Revista Criança**, Brasília, n. 38, p. 12-13, janeiro de 2005.
- GOÉS, Maria Cecília Rafael de. **O jogo imaginário na infância: A linguagem e a criação de personagens**. UNIMEP.
- LEAL, T. F; ALBUQUERQUE, E. B. C de; MORAIS, A. G. de. Ensino Fundamental de nove anos. **Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão**. Brasília: MEC, 2006.
- LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622002000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 out. 2010.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Brincar II: brincar e seriedade**. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em 02 nov. 2010.
- _____. **Brincar: o que é brincar?** 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em 02 nov. 2010.
- _____. **Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em 02 out. 2010.
- MACHADO, Ana Maria. Encantos para sempre. In:_____. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PINHO, Raquel. **O lúdico no processo de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/21258/1/O-LUDICO-NO-PROCESSO-DE-APRENDIZAGEM/pagina1.html>. Acesso em 27 out. 2010.

PONTES, Fernando Augusto Lemos; MAGALHÃES Celina Maria Colina. **A estrutura da brincadeira e a regulação das relações.** 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722002000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 nov. 2010.

REAL, Luciane Corte. **Aprendizagens Amorosas na Interface Escola – Projetos de Aprendizagem - Tecnologias Digitais.** Projeto de Tese, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação/UFRGS, 2006.

SCHMIDT, Gerson. Criança é um grito silencioso. **Zero Hora.** Porto Alegre, 13 out. 2010, p. 17.

SOARES, Magda. **NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA.** Texto em: https://www.ead.ufrgs.br/rooda/biblioteca/abrir_Arquivo.php/turmas/2084/materiais/4301.doc In: KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

SOUZA, Herbert José de. **A centopéia que pensava.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

TARDIF, Maurice, RAYMOND Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade.** Campinas, ano XXI, n. 73, dezembro/00.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos Contos de Fadas na Construção do Imaginário Infantil. **Revista Criança,** Brasília, n. 38, p. 10-11, janeiro/2005.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXO**AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM**

Nome Completo: -----

Nacionalidade: -----

Profissão:-----

RG: ----- CPF: -----

Endereço: -----

Grau de parentesco: -----

Neste ato, a título gratuito, eu ----- autorizo, por prazo indeterminado e sem limites de território, a E. E. E. M. do Município de Porto Alegre a reproduzir a imagem do (a) estudante ----- objeto desta autorização, para publicação na homepage <http://neuzastagiopbworks.com/> para todos os fins educacionais aqui não expressamente mencionados. Estou ciente de que se trata de uma página da internet com a finalidade de divulgar as atividades que a turma da professora Neuza Terezinha da Rocha realiza periodicamente. Esta autorização estende-se à publicação no site <http://www.youtube.com> dos vídeos que são gravados com a mesma finalidade educativa já descrita.

Declaro que tenho ciência e que concordo que o rosto poderá ficar visível, portanto reconhecível nas fotos a serem publicadas. Por fim, renuncio a quaisquer direitos relacionados a presente autorização para uso e publicação de minhas fotografias, isentando a Escola, a Professora, acima citadas, bem como os demais integrantes profissionais desta unidade escolar de qualquer ação judicial que tenha como objeto esses mesmos direitos.

Porto Alegre, ----- de 2010.