

JOILZA RODRIGUES CUNHA LEITÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS GOVERNADOR
FREITAS NETO E COLÉGIO LEROTE DA CIDADE DE
TERESINA – PI: A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E
EXPRESSÃO CORPORAL**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Orientador: Professor Doutor Emmanuel M. C. B. Sabino

Lisboa

2011

JOILZA RODRIGUES CUNHA LEITÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS GOVERNADOR FREITAS
NETO E COLÉGIO LEROTE DA CIDADE DE TERESINA – PI:
A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E EXPRESSÃO CORPORAL**

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação, como pré-requisito para obter o grau de Mestre em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Ciências da Educação

Orientador: Professor Doutor Emmanuel M. C. B. Sabino

Có-Orientadora: Professora Doutora Áurea do Carmo Adão

Lisboa

Abril de 2011

Aos meus pais, vida e educação. Aos meus filhos razão de tudo que faço. Ao meu marido, grande companheiro, amigo, único e verdadeiro amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família, meu referencial;

Agradeço aos meus colegas de turma, pela convivência durante este período de Mestrado;

Aos Professores, todos, pelo aprendizado de qualidade que me foi oferecido;

À Professora Doutora Áurea Adão por ter ajudado na construção do meu Projeto de Pesquisa;

À Professora Doutora Ana Benaventes que marcou de forma amiga sua passagem pela nossa turma;

Ao Professor Doutor Antônio Teodoro que me presenteou com um dos seus livros, mostrando e incentivando de maneira firme a necessidade de sermos pesquisadores;

Ao meu Orientador Professor Doutor Emmanuel Sabino, pelo aprendizado, idéias, força, luz e empenho durante suas orientações, conseguiu abrir novos caminhos e reflexões que muito me ajudou no desenvolvimento da minha Dissertação, meu eterno carinho, gratidão, amizade, respeito e admiração;

Ao FORUM/APROCEFP, na pessoa da Professora Sueli Márcia Sabino, exemplo de organização, garra, determinação, responsabilidade, credibilidade e empreendedorismo, oferecendo todo apoio necessário à realização da minha Dissertação, extensivo aos funcionários da Instituição;

A todos que colaboraram para a realização e finalização deste trabalho.

RESUMO

O hábito de ler é decorrente do exercício e nem sempre se constitui num ato prazeroso, porém, sempre necessário. Por este motivo se deve recorrer a estímulos para criar o hábito de leitura em nossos alunos. Desta forma, a disciplina de Educação Física pode também contribuir para este processo. Por ser uma disciplina que envolve a dimensão motora, cognitiva e expressionista, a sua relação com a leitura é quase que intrínseca, porém, viabilizada de formas diferentes. É certo que a criança não conseguirá na sua totalidade, uma absorção intelectual explícita da leitura para construir uma realidade virtual e representar em gestos corporais, a partir de um conjunto léxico de significantes e significados correspondentes à postura física. No entanto, o exercício da leitura desenvolve na criança capacidades cognitivas de mais valia que lhe possibilita níveis satisfatórios de representatividade corporal. As atividades recreativas oferecem, sem dúvida, um processo excepcional para fazer as crianças tomarem parte ativamente no processo do ensino, como participantes, em vez de meros espectadores. A proposta deste trabalho de intervenção busca auxiliar o professor de Educação Física no campo de atuação profissional do pesquisador, tendo como delimitação do campo de investigação o Centro de Educação Básica Governador Freitas Neto, escola da rede municipal de Educação de Teresina e, Colégio Lerote, da rede particular de Teresina. Deste modo, os objetivos do presente estudo consistem em analisar as contribuições da disciplina de Educação Física para a aprendizagem do ensino da prática de leitura com crianças do Ensino Fundamental, nas séries iniciais com escolas da rede municipal e particular da cidade de Teresina – Piauí. Concluiu-se que com um trabalho integrado da Educação Física com o processo de alfabetização nas primeiras séries do Ensino Fundamental, essa etapa pode ser vista de forma rica e ampla. Assim, com essa contribuição, aprender a ler e escrever pode, pois, se tornar mais natural e mais divertido.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Educação Física.

ABSTRACT

The habit of reading is a result of exercise and is not always a pleasurable act, but always necessary. For this reason one should resort to incentives to create the reading habit in our students. Thus, the discipline of Physical Education can also contribute to this process. Because it is a discipline that involves the size motor, cognitive and expressionistic, their relationship with reading that is almost inherent, however, made possible in different ways. It is true that the child can not in its entirety, an explicit intellectual absorption of reading to construct a virtual reality and represented body gestures from a whole lexicon of signifiers and meanings corresponding to the physical posture. However, the exercise of reading the child develops cognitive abilities that enables him to gain more satisfactory levels of representative body. The recreational activities offer, no doubt, an exceptional procedure to make the children take part actively in the process of education, as participants rather than spectators. The purpose of this intervention work intends to help the physical education teacher in the professional field of research, with the delimitation of the field of research the Centre for Basic Education Governador Freitas Neto, the municipal school of Teresina and Education, College Lerote, from private Teresina. Thus, the objectives of this study are to analyze the contributions of physical education for learning the practice of teaching reading with children of elementary school, in the early grades with municipal schools and particularly the city of Teresina - Piauí. It was concluded that with an integrated physical education with the acquisition of literacy in the early grades of elementary school, this step can be seen in a rich and broad. So, with this contribution, learning to read and write may therefore become more natural and fun.

Key words: Teaching. Learning. Physical Education

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

LDB – Lei das Diretrizes Básicas da Educação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	09
1 LEITURA E ESCRITA	21
1.1 Disponibilidade para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita	26
1.1.1. A Linguística e a Literatura	28
1.2 Ensino e Aprendizagem da Escrita.....	35
1.3 A Aprendizagem da Escrita na Visão de Emília Ferreiro	37
1.4 A Aquisição da Leitura e da Escrita.....	44
1.5 A Criança frente à Escrita.....	45
1.6 O Ensino no Ritmo das Crianças.....	48
1.7 Ler e Aprender a Ler	50
1.8 Motivação da Aprendizagem da Leitura e da Escrita	53
1.9 Leitor: Recusa e Desejo	54
2 ESCOLA: UM ESPAÇO PARA LER	57
2.1 O Papel do Professor	62
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino da Leitura.....	69
2.3 A Preocupação com as Metodologias de Ensino	74
2.4 A Metodologia Adequada para o Ensino.....	77
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	81
4 O LÚDICO E A INFÂNCIA	91
4.1 O Lúdico e a Educação	95
5 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR.....	100
5.1 O Jogo e a Brincadeira.....	101
6 A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	104
6.1 A Educação Física na Escola: alguns questionamentos.....	109

6.2 A Educação Física no Microssistema Escola	111
6.3 A Aula de Educação Física como Atividade Molar	112
6.4 A Educação Física na Alfabetização	114
6.5 A Importância da Educação Física nas Fases de Alfabetização	121
7 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	124
8 RESULTADOS.....	130
CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
ANEXO – I. Roteiro de Entrevistas.....	143
ANEXO – II. Os Jogos e Brincadeiras nas Aulas de Alfabetização.....	145

INTRODUÇÃO

Ler é um processo dinâmico, precípuo no procedimento de ensino/aprendizagem no qual o leitor e o autor interagem mediados pelo texto. Quando alguém lê, tem a possibilidade de inferir dados e situações, preferencialmente causando no íntimo do leitor ser levado à reflexão e à vontade de querer ir além do que o texto lhe revela, pode entender-se, ir além da informação que o autor nos fornece.

Através da leitura, o leitor entra num espaço em que a sua liberdade de imaginação é quase ilimitada, pois pode integrar-se na ação sobre que lê, pode identificar-se de modo muito próximo com alguma personagem ali revelada, ao ponto de lhe querer vestir a pele. Às vezes o sentir do leitor relativamente à trama que se desvenda perante o seu olhar leva-o a tomar como credível aquilo que, de fato, é imaginação. Esta aproximação ao e com o texto é parte significativa para, desde logo, ser um fator contributivo para a compreensão ou, ao menos, criar uma interpretação sobre o que lê. O texto literário é, simultaneamente, a revelação do tudo e do nada, é a criação que o autor inventa em função de algum sucedido ou sentimento que de algum modo o marcou e, ou ainda, por alguma vontade que pretende trazer a público porque a literatura é, antes de mais, uma ação que parte do individual, para o público. Mais adiante dedicaremos nossa atenção a esta temática, de modo a apresentar nossa visão sobre como se pode realmente recorrer a estas duas ciências, literatura e lingüística para, através da expressão corporal, ou, se se preferir, da linguagem corporal, fazermos uma interpretação do que compreendemos a partir do texto lido.

Indiscutível, é que os textos permitem tantas leituras quantas sejam as pessoas que o leiam. A sensibilidade de cada indivíduo torna-o mais, ou menos, permeável ao que lê e, nessa conformidade, mais profunda ou menos profunda pode ser a interpretação que dá ao que lê. É óbvio que não podemos ignorar a

necessidade de que o leitor seja portador de habilidades e capacidades de leitura que o levem além da mera fisicidade das letras ali depositadas, mas que delas saiba retirar vida, informação. Colocado nesse patamar, está ao alcance do leitor concordar, ou não, outras situações ou situações complementares ao que escreveu o autor e, por aí em diante, até à expressão corporalizada da interpretação que dá ao texto que leu. Portanto, a leitura é um meio de apreensão e difusão de conhecimentos e, segundo Lajolo: “[...] o mundo da leitura nos leva à leitura do mundo, ao conhecimento dos outros e de nós mesmos” (1997, p. 8).

Segundo Freire (2000), a aprendizagem da leitura sempre se apresenta intencionalmente como algo mágico, senão enquanto ato, enquanto processo da descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso.

De acordo com Freire: "Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (2000, p. 9). Refletindo melhor se poderia dizer: ninguém ensina ninguém a ler. O aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo, naturalmente. A leitura deve ser iniciada no período de alfabetização devendo ser continuada nos graus mais elevados de ensino. Dessa maneira aponta Zilberman:

Crianças que desde os primeiros anos de vida se habituem a manusear livros infantis e ouvem histórias contadas pelos pais, avós ou babás e mais tarde lêem aventuras cujos protagonistas são crianças de sua mesma faixa etária, provavelmente desenvolverão com mais rapidez o ofício da leitura. (1995, p. 8)

Em todos os níveis de educação a leitura é importante. Constitui-se numa forma de interação das pessoas em torno do saber. É uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento. Está intimamente ligada ao sucesso do ser que aprende. Permite ao homem situar-se com os outros. Essa interação que nasce do conhecimento pelo mecanismo da leitura, entre outros, como linguagem comunicacional nas inter-relações entre as pessoas, está em estreita relação com a

expressão da linguagem corporal, sendo essa expressão corporal concomitantemente atividade cognitiva e prática entre leitura e exercícios físicos na disciplina de Educação Física nas séries iniciais, desde cedo, nas escolas com modalidade de ensino fundamental, seja da rede pública, seja da rede particular de Teresina (Piauí, Brasil).

Através do hábito da leitura, o homem pode tomar consciência das suas necessidades (auto educar-se), promovendo a sua transformação e a do mundo. Pode praticar o exercício dialético da libertação. O problema da falta de hábito de ler já começa nas primeiras séries do ensino fundamental, em razão dos textos utilizados serem muitas vezes ultrapassados e alienados dos problemas da realidade, não constituindo nenhuma motivação para o aluno.

As crianças colocadas em condições favoráveis de leitura apreciam ler. Leitura é um desafio para os menores, vencer o código escrito é uma tarefa gigantesca.

A criança lê do seu jeito muito antes da alfabetização folheando e olhando figuras, ainda que não decodifique palavras e frases escritas. Ela aprende observando o gesto de leitura dos outros – professores, pais ou outras crianças. O processo de aprendizagem começa com a percepção da existência de coisas que servem para ser lidas e de sinais gráficos. É o convívio da criança desde muito pequena com a literatura, o livro, a revista, com a prática de leitura e de escrita.

A criança pode não saber ainda ler e escrever, mas ela já produz “texto”: ela pensa, fala e se expressa. Um programa de formação de leitores deve se preocupar também com o desenvolvimento do professor como leitor, porque se a pessoa não utilizar e não tiver prazer no convívio com o material escrito, é muito difícil passar isso para as crianças. Algumas não têm ambiente favorável à leitura em casa, mas há outras que ouvem histórias lidas pela família. Se for criado um ambiente de leitura nas escolas, as crianças levarão a prática para suas casas e vice-versa, haverá crianças que trarão leitura para a escola.

É preciso lembrar que a educação do ser humano comporta sempre dois fatores: um, a formação e informação; o outro, a expressão do seu ser na linguagem com a expressão cognitiva da oralidade e da expressão corporal com o corpo, com os gestos, movimentos, contextualizados na disciplina de Educação Física. Por isso, os conhecimentos transmitidos às novas gerações devem ser trabalhados com os valores e costumes para que ocorram a sobrevivência e evolução da cultura. Os textos podem ser utilizados na realização de objetivos educacionais tanto para formar, como para informar.

Em uma sociedade verdadeiramente democrática não só os que já freqüentaram a escola precisam ter consciência da necessidade de se engajar com as atividades de ler e escrever (já que a capacidade de meramente juntar letras para formar palavras e de “decifrar” as combinações de letras em escritas é por si só um processo incompleto). A leitura constante dos vários tipos de texto é que nos leva, portanto, a entender como cada um de nós se posiciona frente às questões polêmicas. E, é muitas vezes a partir da leitura de textos que definimos nossos pontos de vista com relação a determinados assuntos de interesse geral e nos conduzem ao encontro da melhor linha de argumentação em defesa desse ponto de vista.

É por esse motivo que os alunos devem, na escola, elaborar seus próprios textos escritos, exercitando-se naqueles tipos que deverão ler com mais freqüência. Para ser um leitor fluente é preciso ser capaz de também escrever com certa desenvoltura, já que a escrita e leitura são duas faces de uma mesma atividade. Acredita-se que significa simplesmente reconhecer que a escrita pressupõe a leitura e a leitura pressupõe a escrita. Uma não existe sem a outra, e o que de fato acontece na vida daqueles que lêem e escrevem habitualmente é que ocupam alternadamente, com relação à escrita, os papéis de leitor e escritor. Assim, quando se produz um texto escrito, ora se está na posição de escritor (quando se é autor e se colocam idéias próprias no papel, usando certos enunciados da língua), ora na de leitor desse texto (quando se está na função de leitor e, ainda que

inconscientemente, crítico, avalista sobre o que escreveu, lendo e por vezes relendo o texto e reelaborando-o aqui e ali, para torná-lo mais claro, mais elegante, mais convincente, e assim por diante).

Independentemente da dimensão e do tipo de escrita a ser produzido por qualquer um de nós, portanto, todos devem ler sempre muito. Deve-se ler revistas e jornais (não só as notícias e as seções de esporte e lazer, mas também as crônicas, os editoriais e os artigos e ensaios assinados por autores...) e deve-se ler livros, muitos livros! Sobre assuntos que mais nos interessam e também bons livros de ficção.

Segundo Smolka:

A escrita não é apenas um objeto de conhecimento na escola como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação, não se trata, então apenas de 'ensinar' (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação na sala de aula experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (1989, p. 45).

Para Rangel (2000), ler é uma prática básica, essencial para aprender. Nada substitui a leitura, mesmo numa época de proliferação dos recursos audiovisuais e da informática. A leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, da perseverança, da dedicação em aprender. O hábito de ler é decorrente do exercício e nem sempre se constitui num ato prazeroso, porém, sempre necessário. Por este motivo se deve recorrer a estímulos para criar o hábito de leitura em nossos alunos.

Segundo Gontijo (2005), o aumento de leitores significa acesso às informações mais objetivas. Sabendo ler, entender e interpretar o que se lê significa admitir a possibilidade de que se criem sujeitos mais atentos, críticos da realidade em que efetivamente se inserem enquanto pessoas. Desta forma, a leitura é uma construção do social, como expressão nas representações da linguagem: oralidade e corporal, onde a educação física contribui significativamente para que a criança se

desenvolva, construa sua visão crítica de mundo, de interações sociais, se informe e seja formada enquanto pessoa, enquanto membro da sociedade.

Para Benites e Rodrigues (2008), neste sentido, no Brasil, normalmente, nas escolas de Ensino Fundamental, esta tarefa é quase que exclusiva do professor polivalente, isto é, aquele que trabalha com as disciplinas mais clássicas como Português, Matemática, ficando restrita a um horário ou momento de leitura.

Desta forma, a disciplina de Educação Física pode também contribuir para este processo. Por ser uma disciplina que envolve a dimensão motora, cognitiva e expressionista, a sua relação com a leitura é quase que intrínseca, porém, viabilizada de formas diferentes como, por exemplo, a leitura corporal e imagética, que segundo Benites e Rodrigues: “São estruturas abstratas e genéricas advindas da dinâmica da imagem; caracterizada pela observação humana. Diz respeito a muitos aspectos da atividade do ser humano no espaço, tais como: orientação, movimento, equilíbrio, forma etc.” (2008, p. 45). A leitura gramatical do texto é condição, sem a qual não é possível verbalizar e representar gestualmente as interpretações cognitivas abstraídas da leitura textual. É certo que a criança não conseguirá na sua totalidade, uma absorção intelectual explícita da leitura para construir uma realidade virtual e representar em gestos corporais, a partir de um conjunto léxico de significantes e significados correspondentes à postura física.

No entanto, o exercício da leitura desenvolve na criança capacidades cognitivas de mais valia que lhe possibilita níveis satisfatórios de representatividade corporal (postura física), o que não ocorre em mesmo nível com crianças que não possuem o hábito de leitura. Essa habilidade cognitiva representativa, só vem com o exercício da prática de leitura. Hunhe afirma que “[...] o ato de estudar, que é um trabalho difícil e que exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (1997, p. 21). A criança não só aprende com a prática de leitura como se torna responsável por sua aprendizagem e suas representações.

Segundo Ribeiro *et al.* (2005), a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Nela, os indivíduos se socializam, brincam e experimentam a convivência com a diversidade humana. No ambiente educativo, o respeito, a alegria, a amizade e a solidariedade, a disciplina, o combate à discriminação e o exercício dos direitos e deveres devem ser práticas que garantam a socialização e a convivência, desenvolvam e fortaleçam a noção de cidadania e de igualdade entre todos.

Gomes e Duarte (2004) afirmam que as atividades recreativas oferecem, sem dúvida, um processo excepcional para fazer as crianças tomarem parte ativamente no processo do ensino, como participantes, em vez de meros espectadores. Também permitem uma flexibilidade de conduta que, desta forma, conduz a um comportamento exploratório, contribuindo para a solução de problemas e também para a aprendizagem das convenções e habilidades sociais. Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo responder o seguinte questionamento: Qual a importância da integração entre o professor de Educação Física e o professor alfabetizador no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental, e, qual a importância da utilização de atividades recreativas nas aulas de Educação Física neste processo que favoreça a verbalização e a expressão corporal como linguagem e leitura do social?

Temos como hipótese que esta flexibilidade de conduta pode ser percebida claramente na situação de jogo, de brincadeira, como o brinquedo, enfim, no lúdico. Através de suas ações, as crianças podem ir além do simples fato de brincar ou jogar sem um fim específico, podendo torná-las, por intermédio da Educação Física, um meio auxiliador no processo de leitura e escrita.

A proposta deste trabalho de intervenção busca auxiliar o professor de Educação Física no campo de atuação profissional do pesquisador, tendo como delimitação do campo de investigação o Centro de Educação Básica Governador Freitas Neto, escola da rede municipal de Educação de Teresina. A Escola está

localizada no bairro Piçarreira, na periferia da cidade de Teresina (PiauÍ, Brazil). A escola oferece as modalidades de ensino das séries iniciais do ensino fundamental, atendendo alunos oriundos de famílias de baixa renda, muitas em situação de risco social. Nesta escola atuam seis (6) professores de Educação Física. A outra escola escolhida para a investigação é o Colégio Lerote, da rede particular de Teresina, localizado no Bairro Jokey Club e atende alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. São alunos oriundos de famílias da classe média alta. O Colégio Lerote desenvolve o projeto «*Leitura Viva*», com atividades de leitura, interpretação oral, escrita e corporal.

Deste modo, os objetivos do presente estudo consistem em analisar as contribuições da disciplina de Educação Física para a aprendizagem do ensino da prática de leitura com crianças do Ensino Fundamental, nas séries iniciais com escolas da rede municipal e particular da cidade de Teresina – PiauÍ. Compreender as dinâmicas dos alunos da 4ª série, observando as relações interdisciplinares e complementares que se desenvolvem no decorrer da construção dos processos de leitura e as práticas lúdicas envolvendo a expressão corporal na disciplina de Educação Física.

Tendo ainda como objetivos específicos: analisar os procedimentos do ensino da prática de leitura dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental e as metodologias utilizadas pelos professores; verificar como o professor incentiva os alunos para o desenvolvimento cognitivo através da prática de leitura, observando as atividades e mecanismos que subsidiam o professor à prática de ler com seus alunos; identificar se entre as metodologias utilizadas pelo professor de prática de leitura, ele utiliza recursos que levam os alunos a associar a leitura textual com o imaginário lúdico, espacial, formal, colorido, sonoro das coisas e sentidos dos personagens da leitura; analisar e identificar as dificuldades de interpretação e representação dos alunos na prática de Educação Física, quando associa-se leitura e expressão corporal em jogos lúdicos; caracterizar o grau de compreensão dos alunos de Educação Física sobre as noções de imagens, representatividade,

espacialidade, lateralidade, movimentos, sensações e postura corporal, presentes na orientação textual dos jogos lúdicos; apontar as diferenças existentes nos processos de práticas de ensino da leitura e listar os pontos positivos que contribuem para o ensino da leitura nas escolas pesquisadas; indicar que contributos a disciplina de Educação Física proporciona como mais valia no enriquecimento das capacidades cognitivas da criança na prática de leitura; identificar a interdisciplinaridade na relação entre prática de leitura e expressão corporal no contexto da disciplina de Educação Física que contribuem para os processo de ensino-aprendizagem dos alunos na prática de leitura e na expressão corporal em jogos lúdicos; caracterizar a complementaridade entre expressão corporal e prática de leitura, que favoreça ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, despertando para uma aprendizagem interdisciplinar, complementar e integrada; destacar as dificuldades dos professores de prática de leitura e de Educação Física e discutir e indicar metodologias que possam equacionar resultados positivos na relação complementar e interdisciplinar entre prática de leitura e expressão corporal no contexto da disciplina de Educação Física; apontar metas, modelos e estratégias de práticas de leitura e expressão corporal no contexto da disciplina de Educação Física, que possam ser utilizados como multi-abordagem para o ensino interdisciplinar na relação entre as duas áreas educativas; e, identificar as novas aprendizagens enriquecedoras para os professores de práticas de leitura e os professores da disciplina de Educação Física, no âmbito das atividades lúdicas que envolvem expressão corporal.

A investigação se justifica, na medida em que tem como ponto de partida a análise desse cotidiano pedagógico, considerando o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Física, bem como suas dificuldades e limitações e tendo como instrumento principal o diálogo entre o professor e alunos.

Pois, segundo Both (2001) todo professor sabe sobre a necessidade da qualidade significativa da aprendizagem, que estimula de forma sistemática a interação entre alunos para a efetivação desta. Este critério diz-nos que não

somente o professor é auxiliar no desempenho do aprendizado, mas também, seus alunos igualmente formam um espaço interativo significativo. Espaço este que nada mais é do que um ambiente de reciprocidade formado pelo professor/aluno.

A opção por esta forma de trabalho teve como objetivo conduzir o professor de Educação Física ao pensamento crítico-reflexivo, como um dos elementos estruturadores do ensino da leitura nas primeiras séries, numa aproximação das significações de atividades em classe advinda da sociedade num círculo de cultura contínuo, através da exposição e troca de idéias, levando-os ao fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de participar deste processo.

Nesse contexto, surgem as questões específicas – situar a Educação Física como linguagem reflexiva no modo de ser do homem; proporcionar a re-significação da educação física mediante o pensamento crítico-reflexivo na aprendizagem; como aplicar conhecimentos desenvolvidos, quais os princípios subjacentes ao aprendizado – constituem-se pontos referenciais para a promoção quando estes são construídos coletivamente.

O estudo caracteriza-se pela especificidade da realidade investigativa, pela reunião de informações que levarão aos vários questionamentos, servindo para trabalharmos sobre o problema identificado, citado nas linhas acima. Neste trabalho, o espaço interativo professor/aluno será imprescindível possibilitando o enfrentamento do problema, que se transformou numa condição crítica diante aos alunos.

Mediante o que foi abordado, cabe fazer um esclarecimento prévio de que este estudo não possui a pretensão de ser uma atividade levada de forma «pronta» pelo professor aos alunos. A partir de um entendimento previamente visto como positivo, este estudo pode ser desenvolvido em conjunto com os alunos. Portanto, esse desenvolvimento servirá para proporcionar um pensamento crítico-reflexivo na construção de um trabalho num espaço formado pela interação professor/alunos, promovendo assim, a inclusão dos alunos em todas as tarefas e atividades

desenvolvidas no grupo e não só como agentes passivos diante dos acontecimentos ocorridos. Com isso, colaborando para o delineamento da construção de uma alternativa de como apreender as atividades em classe e de maneira reflexiva, influenciando no processo de aprendizagem da leitura nas primeiras séries do ensino fundamental.

No concernente ao ponto anteriormente citado em relação ao professor, o trabalho também não ficará circunscrito somente a discussões gerais de conteúdos sistematizados, ou seja, à mercê de livros ou cartilhas prontas impostas pelo sistema de ensino, mas sim, à criação de novos textos e contextos sobre a disciplina, para que assim possa concretamente ser realizado de forma equânime por todos.

A investigação é uma nova proposta no processo de aprendizagem da leitura e da escrita em crianças do Ensino Fundamental. Assim o problema centra-se em: Que escolhas corretas de um estilo de ensino, a utilização de atividades recreativas no decorrer das aulas e do trabalho «*participativo*» entre o professor de Educação Física e o professor Alfabetizador beneficiarão o aluno nessa aprendizagem?

Outro ponto importante na proposição do pensamento crítico-reflexivo como elemento estruturador da prática pedagógica da Educação Física escolar na aprendizagem aos alunos, é que o conteúdo a ser trabalhado possa ser de fácil aprendizagem tanto na sua forma específica, quanto na geral. Portanto, com o desenvolvimento desta pesquisa pretende-se despertar o interesse do professor de Educação Física, que atua na escola, para estudos e desenvolvimento de projetos no âmbito escolar e acadêmico e, assim, surgem algumas questões de investigação:

Como os professores de práticas de leitura e de Educação Física identificaram nos alunos, as dificuldades de compreensão, interpretação e representatividade dos processos de leitura e expressão corporal?

- Que áreas ou domínios na prática de leitura e representatividade de expressão corporal os alunos apresentam mais dificuldades?

- Quais as metodologias de práticas de leitura e expressão corporal poderão ser aplicadas para o desempenho e aprendizagens da leitura e representatividade de expressão corporal dos alunos da 4ª série do ensino fundamental?
- Os alunos apresentam mais interesse, desempenho e satisfação quando conseguem ler, compreender e interpretar associado com a representação e expressão corporal?
- Quais os esclarecimentos e novas aprendizagens da prática da leitura e da expressão corporal, que o estudo trará para o professor de prática de leitura e de educação física?
- Quais as possibilidades de inovação poderão ser aplicadas nas aulas de Educação Física com as práticas de leitura?
- Que expectativas as relações de aprendizagens interdisciplinar e complementar criou entre os professores e alunos para novos desempenhos para a prática de leitura e a expressão corporal na disciplina de Educação Física?
- Os professores apesar de condicionados pela estrutura das diferentes áreas interagem entre si e estruturam suas práticas em função de seus objetivos individuais ou em função de novas propostas metodológicas de organização incorporadas às práticas de Educação Física e de leitura, que favoreçam o ensino e aprendizagem dos alunos nos processos de expressão corporal e representação de linguagens?

1 LEITURA E ESCRITA

Definir a leitura implica sempre um paradigma que a orienta e uma experiência que a motiva. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer. Segundo Freire há duas formas básicas de conhecer a leitura do mundo e a leitura da palavra: “A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (2000, p. 12).

A leitura é um eixo em torno do qual muitos caminhos são delineados, mas por mais que se busque compreendê-la, mais se percebe quanto complexo e diversificado a leitura se apresenta. É preciso entender com base no que é experienciado. Assim, a leitura é um processo dinâmico e dialógico, reconfigura-se constantemente e alicerça-se em uma interação homem-mundo-homem. Inicia-se desde os tempos históricos. Para os homens primitivos ler era inserir-se no meio e defender-se. No entanto, houve um momento na história, mais precisamente quando foi inventado o código escrito, em que se diferenciaram dois grupos: os que liam e os que não liam. A partir do momento em que o homem aprendeu a ler, a leitura passou a ser uma necessidade para ascender de um estágio social ao outro.

A leitura e a escrita, que parecem ter poucos aspectos em comum com outras áreas/disciplinas, principalmente com a disciplina Educação Física, constroem conhecimentos com diferentes textos e códigos, com notas musicais, com símbolos, com o movimento do corpo, estabelecendo conexões com outras áreas do currículo escolar. O professor deve enfatizar a importância de trabalhar com a leitura e a escrita, conhecer o que é particular de sua área e, a partir daí, ampliar o seu conteúdo e o repertório dos alunos articulando sua disciplina e interligando o ato de ler ao de escrever.

A leitura tem significado quando a metodologia de aprendizagem tem sentido para o aluno, sendo essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura e

não, simplesmente, decodificar sons, mas reflexões sobre informação, conhecimento e prazer.

No processo da leitura, a aprendizagem apresenta-se como palavra-chave, tratada por inúmeros estudiosos, cuja preocupação é garantir ao educando formas múltiplas de compreensão do texto escrito.

A aprendizagem é um processo oculto e não uma ação ostensiva, não pode ser observada, se processa, mas somente depois que se realiza pelos resultados apresentados. Não é um comportamento, mas uma alteração de comportamento que pode ocorrer em fases inter-relacionadas. Somente pode ser demonstrada por alteração de comportamento e para que se processe, deve-se dar oportunidade para sua aquisição.

Como a aprendizagem não pode ser diretamente observada e é impossível mensurar o potencial, torna-se extremamente difícil, uma identificação exata de alterações na capacidade de aprendizagem. Muitos erros são cometidos quando se pensa somente na criança, esquecendo-se as deficiências do ensino ou então quando as crianças com deficiência são ignoradas devido à sua complexidade.

A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende. Através dos séculos, por meio da aprendizagem, cada geração foi capaz de aproveitar-se das experiências e descobertas anteriores, como também, por sua vez, ofereceu sua contribuição para a humanidade.

A contextualização histórica possibilita-nos estabelecer uma perspectiva dialética de abordagem das dificuldades de aprendizagem. Como se sabe, as ciências se desenvolvem numa determinada conjuntura, atendendo a interesses e aspirações que se expressam nas relações sociais entre diferentes classes e grupos, resultando daí contradições e ambigüidades. No que se refere à escola pública, embora ela tenha sido moldada para servir os interesses das classes dominantes do sistema capitalista, esta se constitui também como espaço de luta

para a conquista de uma sociedade democrática e justa, segundo os interesses das classes populares.

Já as contribuições da psicologia, mas não só da psicologia, embora tenham servido para que os dominantes justificassem as dificuldades de aprendizagem como resultado de diferenças individuais, sejam elas, genéticas, culturais, raciais, hereditárias e, neste sentido, encobrissem a ordem econômica e social injusta, permitem também, a construção de novas abordagens da educação, na perspectiva de superação dos problemas reais existentes. As contribuições citadas por Piaget (2002), Freire (1997), Ferreiro (2001) se completam.

O conhecimento da natureza e do processo de desenvolvimento infantil, com base na teoria piagetiana, pode ser enriquecida com o estudo empírico sobre problemas de aprendizagem. Neste sentido, a prática pedagógica realizada por Freire (1997), bem como as pesquisas coordenadas por Ferreiro (2001) no campo da chamada teoria construtivista, abrem perspectivas de novos estudos científicos, tendo em vista a construção de uma sociedade mais equilibrada e humana, que oportuniza a todas as pessoas se desenvolver em vez de serem em sua maioria marginalizadas e excluídas.

As dificuldades de aprendizagem representam as deficiências que a criança apresenta em assimilar, ordenar e transferir o conhecimento. Mas, tais dificuldades precisam ser melhor estudadas. Assim, se for analisada dentro das abordagens sobre a construção do conhecimento, aquilo que muitas vezes, parece ser uma dificuldade, não é, porque se enquadra em determinada fase de desenvolvimento da criança. E cada indivíduo possui seu ritmo próprio de ser. Uns se desenvolvem mais rapidamente, outros enfim, são mais lentos.

Já sob o ponto de vista sociológico as dificuldades de aprendizagem precisam ser referidas à própria estrutura social, considerando os aspectos referentes às condições econômicas e familiares, contexto social do meio em que

vivem, condições de saúde, deficiências físicas e ainda, a questão pedagógica, a auto-estima negativa e a falta de estímulos.

Sabemos que a criança para aprender a ler passa por várias etapas de fundamental importância, razão pela qual leva-se em consideração que nesse período de sua vida a criança já leva para a escola alguns conhecimentos, ou seja, ela já tem uma leitura de mundo. Nesta fase, quando a criança começa a ler, está associando as figuras e relacionando a palavra ao que está vendo. Por isso, a família nesta etapa da vida da criança tem um papel importantíssimo no incentivo pela leitura. E como incentivar a ler? Muitas vezes os pais gostam de contar histórias para as crianças, então essa é uma das atividades que enriquece sua memória, tendo em vista que os personagens da história podem ficar memorizados. E a criança começa a desenvolver o interesse pela leitura.

Nessa perspectiva cabe aos professores fazerem um elo entre o que a criança já aprendeu no seu dia a dia e os conhecimentos adquiridos na sala. Esses dois paradigmas básicos têm sido usados para descrever a aquisição da leitura. Em um deles, o processo da leitura é visto de uma mesma forma tanto em relação ao leitor experiente, quanto aos inexperientes. Para ambos leitores enfatiza-se a sua realização se os conhecimentos do mundo e da língua são vistos como fatores primários que distinguem bons e maus leitores.

O segundo paradigma baseia-se no pressuposto de que existem diferenças qualitativas nos processos de leitura entre leitores experientes e inexperientes. As diferenças qualitativas emergem na proporção em que o leitor adquire novas e mais eficientes maneiras de identificar palavras impressas. Supõe-se que as diferenças nessa identificação relacionam-se mais ao conhecimento sobre ortografia do que ao desenvolvimento do conhecimento sintático ou semântico. Esta visão tem gerado modelos que descrevem estágios de leitura constituídos por momentos qualitativamente diferentes do processo de identificar palavras impressas.

O objetivo da leitura em ambos os paradigmas é a construção do significado. Eles diferem acerca do modo pelo qual essa compreensão é alcançada. O primeiro sugere que o leitor é bem sucedido ao usar um mínimo de informações gráficas. O segundo paradigma, em contraste, sugere o crescimento do uso rápido e eficiente do máximo de informação ortográfica para alcançar uma melhor compreensão. A criança progride através de estágios em que a informação gráfica é usada de forma cada vez mais rápida e eficiente para identificar palavras expressas.

Do ponto de vista cognitivo, o significado de leitura para as atividades das crianças correspondem a leituras de experiência, tendo em vista que, segundo Lima, “quando a criança leva um objeto à boca, quando agarra, puxa e encaixa objetos e ainda quando ouve e imita sons, entre outros, ela está lendo o mundo que a cerca” (1996, p. 63). Toda criança possui um esquema de absorção que passa por uma série de transformações de acordo com a etapa de desenvolvimento que atravessa. Nos primeiros anos ele é distintamente sensório-motor e simbólico, ou seja, muitas das experiências que a criança realiza tornam-se essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo e, logo, para a aprendizagem.

A alfabetização deve ser compreendida, pois, como uma técnica que se inicia com a criança pegando ou ouvindo, combinando, experimentando objetos. Logo em seguida, a ação da leitura dos símbolos gráficos «*palavra*». A questão aqui passa a ser a substituição de um código auditivo-oral pelo visual/escrita, isto é, os esquemas de absorção usados pela criança transformam-se em operatórios. Ensinar a ler e escrever, é essencial, mas compreender o que leu e escreveu constitui apenas uma etapa do desenvolvimento e que, sem uma firme base anterior (muitas experiências, de vocabulário entre outros), será mais difícil de alcançar.

Por esta razão, é importante reiniciar todas as etapas anteriores do desenvolvimento da criança e proporcionar valores significativos, que levem a criança a se envolver intensamente buscando o verdadeiro sentido da importância do ato de ler. Sem esse envolvimento, a possibilidade seria menor em entender o

verdadeiro significado da leitura. A língua de um povo é uma produção cultural que permite a comunicação, a transmissão, o registro e a preservação da memória de um grupo humano, que vive e constrói sua história.

Esse processo é contínuo e gradativo, podendo ser anterior à entrada da criança na escola, desde que ela tenha contato com matéria escrita que circula na sociedade. O contato com todo tipo de material escrito influencia diretamente na intimidade e no desejo de interagir com a língua escrita, ao mesmo tempo que desperta na criança o interesse pela leitura. No entanto, a função da escola se faz presente em possibilitar o desenvolvimento da capacidade de produção oral e escrita que o aluno possui constituindo-se num ambiente que acolha a vez e a voz do aluno respeitando a diferença e a diversidade. Depende, sobretudo, da escola ensinar-lhe os usos e forma de fala adequados às diferentes atuações na vida. Pesquisas de Ferreira dizem "[...] que as crianças possuem conceituações sobre a natureza da escrita muito antes da intervenção de um ensino sistemático" (2007, p. 96).

1.1 Disponibilidade para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Para que uma aprendizagem significativa da leitura e escrita possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs): "Essa disponibilidade exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos" (1998, p. 93).

Os alunos precisam tomar para si, a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para a aprendizagem não depende deles, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável

se manifeste e prevaleça. Primeiramente, a expectativa que o professor tem do tipo de aprendizagem de seus alunos, que deve ficar definida no contrato didático estabelecido. O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e alunos, no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber. Assim, o professor espera uma atitude curiosa e investigativa. Precisa, então propor prioritariamente atividades que exijam essa postura e não a passividade, valorizar o processo e a qualidade, e não apenas a rapidez na realização, e esperar estratégias criativas e originais e não a mesma resposta de todos.

Alguns fatores interferem diretamente na disponibilidade para a aprendizagem, dentre eles, podemos de acordo com os PCNs, destacar: “[...] conhecimento do objetivo da criatividade pelo aluno, atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequadas, tempo adequado para a realização de atividades” (1998, p. 94). No entanto, embora se garanta essas condições, pode acontecer que a ansiedade presente na situação de aprendizagem, se torne muito intensa e impeça uma atitude favorável. A ansiedade pode estar ligada ao fracasso, desencadeada pelo sentimento de incapacidade para realização da tarefa ou de insegurança em relação à ajuda que pode, ou não, receber de seu professor, ou de seus colegas, e consolidar um bloqueio para aprender.

De acordo ainda com os PCNs:

Quando o sujeito está aprendendo a ler e a escrever, o que está em jogo não é somente a dimensão cognitiva. Sua auto-imagem é influenciada pelas representações que o professor e seus colegas fazem dele e que, de uma forma ou de outra são explicitadas nas relações interpessoais do convívio escolar. Falta de respeito e forte competitividade, se estabelecidas na classe, podem reforçar os sentimentos de incompetência de certos alunos e contribuir de forma efetiva para consolidar o seu fracasso (1998, p. 94).

Aprender é uma tarefa árdua, na qual se convive o tempo inteiro com o que ainda não é conhecido. Para o sucesso, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação

escolar possa dar conta de todas as questões que o cercam. O trabalho educacional inclui as intervenções para que os alunos aprendam, respeitem as diferenças e também estabeleça vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária. Em geral, os alunos buscam corresponder às expectativas de aprendizagem quando encontram um clima favorável de trabalho, no qual a avaliação e a observação do caminho por eles percorrido sejam, de fato, instrumentos de auto-regulação do processo ensino-aprendizagem.

1.1.1. A Linguística e a Literatura

Elemento importante, neste processo de aprendizagem, a linguística e a literatura, embora não trabalhadas a fundo neste momento da formação dos alunos, nem no presente trabalho, não deixam, mesmo assim, de ter papel significativo para a aprendizagem dos mesmos. Assim sendo, não é errado afirmarmos que tanto a linguística, como a literatura se imiscuem nos textos. Aliás, a este respeito temos Victor Jabouille *et al*, que nos recordam:

Em todas as sociedades, a palavra tem um poder enorme e orienta as acções. Primeiramente, a palavra falada — recorde-se a antiga tradição dos **aedos** ainda visíveis nos **Poemas Homéricos** — e, depois, a escrita. A palavra que transmite o saber directamente da boca para a orelha (o processo autêntico da transmissão dos conhecimentos essenciais aos iniciados) transforma-se nas letras manuscritas ou impressas que são lidas em público e, posteriormente, em privado. De acto colectivo, a literatura transforma-se em gesto íntimo (1993, p.20).

Não ficaremos por aqui. Há outra manifestação que nos mostra este entrelaçamento, quando lemos:

Mas uma literatura, como um povo, é, no tempo e no espaço, mais vasta e variada do que quanto digamos dela. Outros dirão outras coisas. E a própria história que dessa literatura se compendie nunca poderá aspirar a dar-nos, ainda que palidamente, esse constante ressuscitar de vozes e de cores, de mágoas e de ideias, que mais, às vezes, construiu um povo, do que foi sendo construída por ele (SENA. 1989, p.16).

Assim funcionam, também, a linguística e a literatura. Apenas para que não se misturem conceitos, adiantamos que linguística é, situando-nos no pensamento de Ferdinand de Saussure:

[...] constituída em primeiro lugar por todas as manifestações da linguagem humana, dos povos selvagens como das nações civilizadas, das épocas arcaicas como das clássicas ou das decadentes, dando importância em cada período não só à linguagem correcta e à linguagem literária, mas a todas as formas de expressão. Não é tudo: uma vez que a linguagem escapa quase sempre à observação, o linguista deverá ter em conta os textos escritos, pois só eles lhes dão a conhecer os idiomas passados ou distantes (1971, p. 29).

A literatura, por sua vez é:

[...]. uma face do próprio homem. É este que se vê nas suas múltiplas formas existenciais: comportamentos, medos, alegrias, tristezas, situações caricatas, sérias, ridículas e por aí em diante, sob a perspectiva de quem expõe, apresenta o que "vê" (SABINO, 2003, p. 54).

Preferencialmente, o estudo deve ser efetuado a partir de textos literários de méritos reconhecidos, não necessariamente culta, mas que tenha reconhecimento público pela forma como é vista. Lembremo-nos, por exemplo, e para nos situarmos dentro do nosso estudo, histórias como **Harry Potter**, da autoria da britânica Joanne Kathleen Rowling, a **Branca de Neve e os Sete Anões**, conto surgido da tradição oral alemã, trazida à estampa pelos irmãos Grimm, do brasileiro Monteiro Lobato, com o seu **Sítio do Pica-pau Amarelo** mas, também poderíamos mencionar textos mais representativos do cotidiano brasileiro como os românticos José de Alencar e Machado de Assis, os contemporâneos Carlos Drummond de Andrade, Jorge Amado, Paulo Coelho. E mal ficaria se não fizéssemos referência a grandes nomes da literatura contemporânea portuguesa, nomeadamente o Prémio Nobel da Literatura de 1988, José Saramago e finalmente, com alguns clássicos, no sentido temporal do termo bem como de permanência no “quadro de honra” da produção literária – Homero, Aristóteles, Descartes, Victor Hugo, Madame de Staël, William Wordsworth,

Percy Bysshe Shelley, as irmãs Brontë, Almeida Garrett, Cesário Verde, August Schlegel, entre tantos outros –, certamente conhecidos por grande número de pessoas em todo mundo, todos com representações mais cultas, é certo, mas não menos representativas, em termos corporais, de situações vividas mundo afora e que podem, certamente, ser representadas pelos alunos da Educação Física. Não deixa, assim, defendemos, de fazer sentido que assim seja porque os autores referidos (tão poucos entre tantos tão bons) nos fornecem, nos seus textos, valores literários, em que trabalham a língua artisticamente enquanto o docente de Educação Física pode trabalhar os alunos, em termos corporais. Enquanto o faz, apoia o formando a entender o que representa. Façamos o pleno com Melo, pois diz-nos:

Na poesia (como poderá suceder também na prosa), por força das exigências de ritmo, e das necessidades ou conveniências de expressão (tomada a palavra em sentido rigoroso e estilístico), avulta a natural liberdade da língua, de modo que a ordem se apresenta muito variada e às vezes até aparentemente arbitrária (1980, p. 238).

Estes escritores ainda vivem porque os seus trabalhos têm tal valor que são referência constante, muito para além da sua existência física. Muito embora tenhamos feito referência aos nomes dos autores e não aos seus trabalhos, sem distinção de gênero, não deixamos de concordar, navegando dentro da crítica literária e da análise linguística, quando Carmo nos diz que

[...] a personalidade ou figura de um escritor importa muito menos do que as obras que ele escreveu. Creio que a história da literatura abunda no estudo das figuras em prejuízo do das obras, à dissemelhança do que acontece no estudo da evolução de outras técnicas, mas à semelhança do que em demasia se tem notado no estudo da história propriamente dita, que tem descurado os factos em benefício das personalidades. Ironicamente, para remontarmos um drama de Shakespeare podemos ter de passar por Johnson ou Marlowe — e, quem sabe, de ficar neles (1971, p. 95-96).

Assim, a linguística pode (e assim acontece) fazer-se sentir sobre o texto literário. Por exemplo, para que estude a tipologia da língua da Idade Média, em Portugal, o linguista se vira para as “cantigas”¹ que lhe fornecerão, concomitantemente, estudos literários e as características da língua então falada pelos portugueses. O linguista não deixará de emitir sua opinião referente à natureza da língua do século XII depois de se conscientizar de que ela assentava sobre um texto de características mais elevadas, o que equivale dizer, de natureza mais “literária”. Outro ponto de vista a ter em conta, ainda, é o que nos transmitem críticos como Bateson, autor de *English Poetry and the English Language*, defendendo que a literatura faz parte da história geral da língua, dela dependendo plenamente. Os docentes António José Saraiva e Óscar Lopes, na “Introdução Geral” à sua *História da Literatura Portuguesa* afirmam:

Contudo, a estreita relação que há entre a literatura e a língua, o facto de um domínio linguístico diferenciado resultar de uma duradoura comunidade económica, política e social (e de também, inversamente, contribuir para uma tal comunidade), o facto de o uso de uma língua determinar, só por si, o público imediato e, normalmente, inspirador das obras — tudo isto justifica um critério linguístico para a classificação das literaturas. No entanto, não confundamos o nível literário (e, em geral, o nível culto) de uma língua com os seus níveis orais, aliás, diversificados em variantes ou registos regionais, sociais e circunstanciais (1982, p. 12).

Também a mencionarmos são René Wellek e Austin Warren, que defendem:

A linguagem é o material da literatura, tal como a pedra ou o bronze o são da escultura, as tintas da pintura, os sons da música. Mas importa ter presente que a linguagem não é uma matéria meramente inerte como a pedra, mas já em si própria uma criação do homem e, como tal, pejada da herança cultural de um grupo linguístico (1962, p. 28).

¹ Cantigas de roda, cirandas ou brincadeiras de roda são brincadeiras infantis, onde tipicamente as crianças formam uma roda de mãos dadas e cantam melodias folclóricas, podendo executar ou não coreografias acerca da letra da música.

Mas sustentam, ainda, que a relação que existe entre a linguística e a literatura, a crítica e a história literária, toda a argumentação trazida pelos vários teóricos das áreas do saber humano, como tudo o que defendem para a "sua" ciência, originam um processo e, esse "[...] processo é dialético, é uma interpenetração mútua da teoria e da prática" (*idem*, p.49).

E, ainda dentro da questão da dialética, ou seja, o que é certo e o que é errado, ou, se preferirmos ser mais cautelosos, o que é mais válido e o que é menos válido. Porquê, falando simplesmente, tanta confusão? Porque a língua origina essas dificuldades pela sua própria natureza evolutiva, melhor dito, pela sua natureza dinâmica, viva. Porque a língua é parte de um ou o todo cultural. É, de certa forma, um modo de mostrarmos aos outros, porque a utilizamos para comunicar, que estamos vivos, que participamos, que pensamos, etc. Na realidade, Joseph H. Greenberg também nos ajuda a perceber esta questão bem importante, quando afirma:

Parallel difficulties arise in language. Conventional divisions such as Old, Middle and Modern English are based on successive periods in which there was significant literary activity. What appears as abrupt linguistic stages are really parts of a continuous process in which documentation is sparse or non-existent in intervening periods. Did they exist, periodization into distinct languages would become as impossible as, correspondingly, if the fossil record were complete.

The other possibility is that we have identified the stem species of a present genus, or the proto-language of a present family of languages. Here, if the identification is sure, we could settle all questions, or at least those aspects which left traces in fossil or written records (1992, p.153).

Avancemos com o nosso raciocínio, voltando a René Wellek e Austin Warren (1962, p.49), a propósito da afirmação que faziam, *que a relação entre linguística e literatura é um problema de dialética* (e que, como acabámos de ver, a língua em si também o pode ser) para falarmos do poeta italiano, Dante Alighieri (1265-1321).

Daremos especial atenção a este florentino de nascimento, que em breve justificaremos, porque o seu pensamento irá ser preponderante, colateralmente, aceitamos, na medida em que influencia a poesia universal. Aliás, Dante, autor de, entre outros trabalhos, a *Divina Comédia*, possivelmente o título que o aluno mais facilmente identificará (que é uma epopeia composta por 100 cantos divididos em três partes (compreendendo o Inferno, o Purgatório e, finalmente, o Paraíso) portanto tratando, sob um ponto de vista cristão (católico) a ascensão e queda do homem, é, então, este poeta tido como sendo o maior génio da poesia universal e o fundador da língua italiana.

Mais justificação para termos dado um pouco da nossa atenção a Dante, porque é também ele quem nos mostra que a evolução da língua se encontra bastante sujeita às orientações e direcções que os seus criadores importantes lhe quiseram dar. Além do mais, nenhum crítico literário que se dedique ao estudo da literatura italiana poderá jamais ignorar a *questione della lingua*, entenda-se, a importantíssima parte que teve a língua italiana no tocante às letras e à filosofia graças ao domínio muito vasto em tempos exercido pelo latim, idioma que serviu francamente de ponto de partida para o trabalho artístico, e não só, do mundo ocidental.

Não nos vamos esquecer nunca de que a língua está constantemente a ser renovada, quer dizer, não está imune a influências e a criações. Estas criações surgem graças aos indivíduos que a conhecem muito bem e que recorrem a esses seus profundos conhecimentos linguísticos para experimentarem, introduzirem nova terminologia, o que, regra geral, se verifica ao nível do texto literário, embora, não nos esqueçamos, novos termos são igualmente introduzidos na língua por influências com indivíduos de idiomas diversos. Mas o nosso objectivo, por enquanto, não é o de tratarmos esse aspecto. Portanto, pode dizer-se que a língua que falamos presentemente, isto é, o português actual, moderno, tem as presentes características também muito graças à contribuição dos clássicos, porque não

negaremos a fortíssima influência que nela exerce presentemente o português do Brasil, devido às telenovelas produzidas naquela nação.

Em jeito de resumo, julgamos que podemos deduzir que, tanto a linguística como o estudo literário se encontram intimamente ligados. É, no entanto, de franca importância sabermos, quando "mexemos" num texto literário, descodificar-lhe esse valor artístico. Mas também é muito importante sabermos olhar esse texto pelo valor documental que ele possa ter, retirando-lhe informação valiosa ao nível da matéria de história linguística.

Como quase sempre sucede, existem duas vertentes para o mesmo caso. Se, por um lado, podemos considerar um texto literário como sendo portador de valor histórico, por outro, não nos podemos limitar a uma visão meramente objectiva desse mesmo texto. Queremos dizer que o texto literário não é exclusivamente objectivo, matemático no sentido da análise linguística. O texto literário comporta principalmente uma finalidade estética, o que significa que trabalha a língua no seu aspecto belo, portanto, artístico e que é, por natureza, subjectivo. Isto significa que o texto literário, no sentido estético que temos vindo a falar, afecta-nos de modo próprio, isto é, o leitor A de determinado romance, por exemplo, *A Balada da Praia dos Cães*, de José Cardoso Pires, sentirá algo que possivelmente os leitores B e C não sintam, ou o leitor C se identifique com a história ali contada e A e B de modo algum. Portanto, *A Balada da Praia dos Cães* não está sujeita a uma só interpretação, mas seguramente que o seu texto revela acontecimento histórico, perfeitamente identificável em dado momento da existência da nação (Portugal).

Que o texto literário pretenda exprimir algo, que vise a expressividade e que nele abundem variações à norma, parece não suscitar dúvidas entre os críticos. Portanto, o texto literário consiste essencialmente numa fuga à regra, o que equivale dizer que varia quanto à norma. No entanto, essa norma (regra) é a língua que falamos quotidianamente, precisamente a mesma que oferece ao escritor várias possibilidades de opção que ele não enjeitará. Contudo, para que possa proceder a

essa escolha, o autor necessita de perceber e conhecer essa norma. A norma a que nos referimos é o objecto da linguística. Por isso, pensamos que, sem estarmos a errar, podemos afirmar que é fundamental o auxílio que a linguística nos dá para compreendermos uma obra literária, principalmente se esse texto literário se situar num momento histórico, isto é, se for uma obra literária do passado.

De facto e por curiosidade, Alessandro Serpieri, que na introdução à sua *On the Language of Drama*, conclui nos seus estudos a este respeito o seguinte:

If therefore, linguistic acts constitute the trace of drama, their illocutionary and perlocutionary force, the tactics of argumentation, the processes of persuasion, dissimulation, injunction, etc., reveal themselves as the "energy" which in itself informs dramatic action. This energy is in the first place rhetorical.

My interest thus lay in that rhetoric which is inherent to drama, and to theatre, since it entrusts itself to the interaction of language with extralinguistic codes. The concern here (...) is with the rhetoric of speaking by action, and acting by speech (1989, p. 44).

Não se tratando o presente trabalho exatamente de um estudo sobre a literatura, mas sim, como ela pode ser utilizada para, através da língua, da linguagem, se tornar objecto de “teatralização” na escola e, ao mesmo tempo, permitir ao docente da Educação Física contribuir para apoiar os demais docentes levando os discentes a entender o que lêem, através da representação corporal, cremos ter dado explicação suficiente para podermos, então, avançar ao tema em estudo.

1.2 Ensino e Aprendizagem da Escrita

Nas últimas décadas tem sido publicada uma abundante literatura sobre o papel da consciência metalingüística, em particular, sobre a consciência fonológica como fator implicado na aprendizagem da leitura em um sistema alfabético. Mas o

conceito de consciência metalingüística e sua relação com a leitura não se limita às relações entre letras e fonemas, mas abarca outras unidades como as palavras gráficas, as orações e os textos.

Ferreiro (2001) sugere que o conhecimento metalingüístico das crianças sobre as unidades da linguagem, tem relação, tanto direta como indireta, com a aprendizagem do escrito. Com o conhecimento prévio, o aluno inicia a sua produção textual, visto que a escrita começa a ter um espaço no processo ensino-aprendizagem. O aluno já tem a capacidade de desenvolver o raciocínio e a lógica necessária.

Segundo Ferreiro (2001), uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação. A autora quer demonstrar que o processo de produção textual se dá pela decodificação daquilo que o educando lê e logo depois compõe o seu próprio texto, como uma forma de compreender aquilo que antes se tratava de códigos. A escrita, na vida do aluno, perpassa por uma evolução que aos poucos vai ganhando peso e valor para sua trajetória educacional.

Depois da decodificação textual, o aluno deve então compreender aquilo que está sendo escrito. É, como afirma Silva,

[...] ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. De fato, o propósito básico de qualquer leitor é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra (1988, p. 43).

O autor quer explicar que “o compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergido através das atividades do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual o significado é atribuído. É preciso que o aluno compreenda a sua decodificação que, pouco a pouco, vai se realizando e a produção do texto se torna necessária porque é uma extensão de tudo o que adquiriu por uma leitura

significativa. Compreender a mensagem de quem produz o texto e restaurar os significados mediante os símbolos, é isso mesmo que vai colocar a leitura em íntima relação com a comunicação.

Sobre a compreensão pela leitura como uma atitude prévia da produção de textos, observa-se a citação de Silva:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – aí eis os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livresco”, da comunicação leitor-texto (1988, p. 45).

A relação mantida pelo leitor com o texto ocorre pela compreensão do que ele tem do mundo e da intenção do autor. Por isso, torna-se necessário fazer um elo entre aquele que lê e o autor que escreve. Silva ainda acrescenta: “Ler é em última instância, não só uma parte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (1988, p. 45).

A tomada de consciência ocorre, quando o aluno desenvolve a sua potencialidade crítica e toma, como posicionamento, a interpretação daquilo que observa e crê ser importante para a sua vida. A produção do texto parece comprovar ainda mais o fato da leitura ligar-se muito intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo.

1.3 A Aprendizagem da Escrita na Visão de Emília Ferreiro

A escrita é um importante instrumento de reconstrução da sociedade. É um objeto cultural por excelência. A sua apropriação pela criança se dá através de um longo período que começa muito antes de sua entrada na escola.

A criança, ao chegar à escola, por volta dos quatro ou cinco anos, não pode ser considerada uma leiga em termos de escrita, já traz consigo uma grande bagagem de conhecimentos. É evidente que a criança urbana que vive mais cercada pela escrita, como cartazes, rótulos, livrarias, placas e até mesmo a televisão, utiliza a escrita associada à imagem, à fala e outros recursos que fazem com que ela penetre no mundo da escrita desde o seu nascimento.

Segundo Ferreiro: “[...] a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (2001, p. 12). Sendo a escrita um sistema de representação, a criança percebe suas potencialidades neste processo que lhe permite compreender e produzir signos a partir das hipóteses que formula.

Assiste-se na atualidade, à chegada incessante de inúmeros estudos sobre a temática da alfabetização, enfocando aspectos lingüísticos, psicológicos, sociológicos, políticos, etc. Isto nos parece crucial, no momento em que a partir de várias tentativas de desvendar o fenômeno da alfabetização, vemos também, a brisa de novos paradigmas de ensino e aprendizagem na aquisição da escrita.

Na concepção construtivista, aprender a ler e a escrever não é somente uma questão mecânica de decodificação de sons, mas é algo muito mais significativo. Para Ferreiro (2001), a escrita infantil não é avaliada apenas do ponto de vista gráfico, mas, sobretudo, no seu aspecto construtivo, procurando saber o que a criança quis representar e quais os meios por ela utilizados para estabelecer a diferença entre as representações.

Sobre este ponto de vista, Ferreiro (2001) afirma que o desenvolvimento da escrita pode ser analisado em três etapas: a primeira seria o mundo da representação. A criança distingue entre o escrever e o desenhar. Na segunda etapa, a criança começa a construir formas de diferenciação da escrita. Ela percebe que “as coisas diferentes” têm escritas diferentes e passa a lidar com critérios de diferenciação, ou seja, varia o repertório das letras que utiliza. Na terceira etapa,

começa a fonetização da escrita. A atenção das crianças volta-se para as propriedades sonoras do significante. A quantidade de letras, ou de sinais gráficos, passa a ter correspondência com quantas emissões sonoras são feitas para pronunciar as palavras.

Para a autora, são aspectos superficiais da aquisição da escrita aqueles que estão ligados apenas aos figurativos, como traçado de letras, ligação e espaçamento, discriminação visual e auditiva, cópias, etc. O mais importante, na sua concepção, é o nível de evolução no aspecto conceitual da criança.

Ferreiro (2001) classifica o processo de aprendizagem da escrita, com o intuito de identificar o nível de conhecimento escrito em que a criança se encontra:

- **Nível I – pré-silábico I.** São características dessa fase, a criança produzir riscos e/ou rabiscos típicos da escrita que tem como forma básica os modelos de letras cursivas ou de imprensa. A criança usa os mesmos sinais gráficos, letras ou símbolos, para escrever tudo que quer. A relação com o nome e o tamanho do objeto é observada. Exemplos: para animais grandes, nomes grandes; para animais pequenos, nomes pequenos. É o realismo nominal. Numa etapa mais evoluída, dentro da própria fase, ela descobre coisas diferentes, tem nomes diferentes. A criança nesta fase não costuma separar as letras dos números.
- **Nível II – pré-silábico II.** A criança imprime diferenças nas grafias das palavras, às vezes, mudando apenas a ordem das letras. Ela percebe que para ler e escrever uma palavra torna-se necessário a variedade de caracteres gráficos. Toda escrita tem que ter no mínimo três letras para que se diga algo.
- **Nível III – pré-silábico III.** A criança possui a hipótese de que a escrita representa parte sonora da fala: cada letra vale por uma sílaba. Começa a descobrir que as partes da escrita podem corresponder a tantas outras partes da palavra escrita (suas sílabas). As vogais são eleitas para designar palavras como: “sapo” fica A-O, “boneca” fica O-E-A.

- **Nível IV – silábico alfabético.** Tem como característica principal, a transição entre a fase anterior silábica e a posterior alfabética. Por compreender que uma letra para cada sílaba não funciona, a criança procura acrescentar letras à escrita da fase anterior, escrevendo sílabas completas, porém, às vezes as sílabas continuam sendo representadas por uma letra só.
- **Nível V – alfabético.** Esta é a fase do estágio mais evoluído em que se encontra a criança no processo de alfabetização. Ela já consegue fazer uma análise sonora dos fonemas das palavras que escreve. Outras dificuldades surgirão depois como a ortografia e a representação gráfica. Nesta fase considera-se que a criança atingiu a compreensão do sistema de representação da linguagem escrita, pois descobre que cada letra corresponde a valores menores que a sílaba.

A escrita é uma das formas superiores da linguagem oral e passa por diferentes estágios de desenvolvimento que acaba sendo caracterizado pelas atividades gráficas. Já a evolução gráfica da criança, é resultado de uma tendência natural, expressiva, representativa que revela o seu mundo particular.

A escrita possibilita ao sujeito poder representar graficamente suas idéias, sentimentos, opiniões, se comunicar com quem está distante, planejar suas ações. É importante que o aluno perceba que o sistema lingüístico é arbitrário, deve ser empregado em um espaço gráfico determinado e inteligível por outras pessoas. É necessário compreensão para que haja leitura.

Para Vigotsky (1997), a escrita é inicialmente apenas um símbolo de segunda ordem, que se remete à fala, signo de primeira ordem. Num primeiro momento, para a criança, a atividade de escrever está relacionada à materialidade das letras, que seriam interpretadas como desenho. Ao longo do processo de desenvolvimento desse aprendizado, com o ingresso na escola, se dá “a transformação do olhar” que a criança lança à escrita, que passa a ser vista com uma relação com a fala.

Pode-se afirmar, ainda que sendo atividade cultural, o ensino da escrita deve levar em conta os papéis que as diferentes vias de letramento têm para sua comunidade. As pesquisas de Ferreiro (2001) revelam a descoberta de níveis a serem alcançados pelas crianças no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, como também demonstram que a aquisição da escrita entre as crianças começa muito antes do professor lhes darem um lápis na mão e lhe mostrar como formar letras, palavras e frases.

O principal foco da abordagem psicogenética da alfabetização é a interação entre a criança e a escrita. Um de seus pressupostos básicos é que os encontros com a escrita são quase inevitáveis. O início do conhecimento sobre a linguagem escrita não coincide com o início da escolaridade obrigatória.

Segundo Teberosky (1999), a relação entre o ensino institucional e o desenvolvimento do conhecimento da criança é influenciado, não da determinação, mas porque a escrita é um objeto social cuja presença e funções ultrapassam o marco escolar e porque a criança é um sujeito ativo e construtivo do seu próprio conhecimento.

A exploração da escrita será efetuada pela criança se ela estiver habituada ao convívio com lápis e papel. A criança por volta dos três anos, realiza tentativas de escrita, que serão feitas com traços ondulados, desenhos de círculos ou riscos descontínuos, como os que são vistos em letras de imprensa.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, ou seja, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Para a produção de textos, o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança, que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor, não

haverá compreensão. Observa-se que, para produzir textos, é necessário que o aluno seja primeiramente um leitor. Por este procedimento, ele consegue captar as diversas e múltiplas formas de aquisição de conhecimento que uma leitura favorece. Não se pode jamais exigir que o educando realize atividades de produção de textos, sem antes ministrar conhecimentos prévios de leitura.

São vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura que o aluno realiza como precedência de sua produção textual. Vejamos alguns deles.

- **Conhecimento lingüístico:** é aquele implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que se fale português como falantes nativos. Abrange desde a noção sobre como pronunciar português, passando pela informação de vocabulário e regras da língua, chegando ao conhecimento sobre o uso da língua. O lingüístico desempenha um papel central no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases. O conhecimento lingüístico, então, é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível.

- **Conhecimento contextual:** é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, que faz parte do conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos. Estes podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da interação entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar momentaneamente, o autor para depois aceitar, julgar, rejeitar.

- **Conhecimento prévio:** acredita-se que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as interferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Com o conhecimento prévio, o aluno inicia a sua produção textual, visto que a escrita começa a ter um espaço no processo ensino-aprendizagem. Por isso, o aluno passa a construir o seu pensamento.

Pode-se afirmar que muito está sendo produzido a respeito da aquisição de conhecimentos que possibilitem uma maior compreensão. A escrita continua apresentando-se como um grande desafio para aqueles que dela tentam se apropriar e, muitas vezes, até mesmo de um modo mais incisivo, para os que se dispõem a ensiná-la.

É indispensável dizer que a criança precisa saber ler para poder escrever. Se lê com dificuldade ou ainda não aprendeu a ler, de pouco lhe adiantam os exercícios escritos, já que as palavras que ela escreve não têm correspondência sonora e não são compreendidas, tornando um processo sem significado, cansativo e desgastante, que exige muito esforço para ser realizado.

Quando se fala em distúrbios da aprendizagem, envolvendo a leitura e a escrita, é indispensável que se analise a leitura oral e silenciosa antes de se avaliar a escrita (cópia, ditado, redação), visto serem as dificuldades de escrita, na maioria das vezes, decorrentes de uma leitura lenta, analítica, impregnada de trocas de sílabas ou palavras, sem pontuação nem ritmo e, incompreensível.

Faz-se necessário procurar conhecer, de modo mais aprofundado, o que é a linguagem escrita, como ela se constitui intrinsecamente, quais suas características. Se as propostas de ensino têm, como objetivo, mediar a relação da criança aprendiz, com o objeto a ser conhecido ou aprendido, no caso, a linguagem, é óbvia a necessidade de que nós, adultos, no papel de mediadores, compreendamos melhor o objeto que pretendemos tornar acessível a ela.

Deve-se investir para que se torne possível, uma melhor compreensão de uma primeira etapa da aprendizagem da língua escrita, a qual corresponde à descoberta de sua natureza alfabética, que os sons da fala, podem ser representados pelas letras. Esta é uma propriedade fundamental das escritas alfabéticas.

Por outro lado, a língua escrita deve ser investigada em si mesma, para que possamos tornar mais públicos os desafios que ela apresenta, enquanto um sistema lingüístico diferenciado da oralidade, para aqueles que dela procuram se apropriar. Parece viável levantar a hipótese de que a aprendizagem da língua escrita, pode também ser vista em termos de uma aquisição seqüencial, caracterizada por uma progressão na construção de conhecimentos.

Essa progressão estaria determinada, por sua vez, pelos diversos graus de complexidade que caracterizam os diferentes aspectos do objeto a ser conhecido, ou seja, a linguagem escrita. Escrever é comunicar o próprio pensamento.

1.4 A Aquisição da Leitura e da Escrita

De acordo com Morais:

O momento ideal do desenvolvimento da escrita em cada criança depende de quatro fatores. Fisiológicos: incluem maturação física e o crescimento, predomínio cerebral e lateralidade, maturação neurológica, visual, auditiva e o funcionamento dos órgãos da fala. Ambientais: incluem as experiências sociais acumuladas pelas crianças em interação com o meio ambiente. Emocionais: incluem a motivação para aprender e a adaptação e interação com o meio ambiente. Intelectuais: atividade mental, ter desenvolvido percepção visual e auditiva, raciocínio e pensamento (1999, p. 104).

Alguns autores defendem a hipótese de que os distúrbios emocionais precedem e causam as dificuldades para aprender a escrita e a leitura. Baseados nesta teoria, podemos diagnosticar: agressividade da criança dirigida à figura

paterna e ao professor enquanto autoridade; condicionamentos negativos; desatenção e inquietude frente à situação escolar; pais que superprotegem a criança provocando uma relação de dependência dela com os adultos, o que transforma a aprendizagem numa tarefa impossível de ser realizada sozinha; crianças com dificuldades em aceitar limites; pais e escola que exigem da criança a realização de funções simbólicas de ler e escrever antes que tenha condições físicas, emocionais e cognitivas para fazê-lo; angústia e depressão diminuem a eficiência da aprendizagem para aquisição da leitura e domínio da escrita; auto-imagem negativa; inadaptação ao ambiente escolar.

A percepção das palavras envolve, necessariamente e no mínimo, dois sistemas: o visual e o auditivo. No caso da leitura silenciosa, as informações chegam ao cérebro através da visão. Na leitura oral, as informações são recebidas tanto pelos órgãos de audição como pelos órgãos visuais. No caso do ditado, a criança recebe as informações através da audição.

O leitor vai sendo transformado, refinado e vai aperfeiçoando suas estratégias, conforme as solicitações externas. Assim, parece possível uma mudança de orientação do ensino escolar da leitura, de modo a eliminar exigências específicas que reproduzem diferenças sócio-culturais entre as crianças, desde que a concepção de leitura subjacente a essas exigências seja colocada em questão. As recentes investigações parecem indicar certa semelhança entre o processo de aprendizagem da fala e a aprendizagem da leitura: se é falando que a criança aprende a fala, é bem provável que, lendo, a criança aprenda a ler.

1.5 A Criança Frente à Escrita

Durante muito tempo acreditou-se que a percepção era uma aptidão imediata e direta, dependendo apenas dos órgãos do sentido. No caso do ensino da leitura, essa concepção levava a crer que era suficiente o professor mostrar a

palavra escrita (mesa, por exemplo) para a criança perceber e reproduzir o estímulo (mesa). A aprendizagem, neste caso, era vista como um processo pelo qual o organismo conquista um novo comportamento por meio de um treinamento particular, baseado na repetição. Segundo Barbosa:

Tratava-se de uma montagem de reflexos condicionados que possibilitavam respostas precisas a um estímulo preciso: o fim visado era um comportamento condicionado pelo esquema estímulo/resposta. Dentro dessa visão, para aprender a ler e escrever, a criança deveria incorporar um objeto exterior - a língua escrita -, utilizando para isso os órgãos da percepção: para a forma da letra, os olhos; para o som da letra, os ouvidos (1994, p. 128).

Pesquisas mais recentes sobre o papel das experiências anteriores na apreensão dos estímulos, chegaram a uma conclusão contrária a essa concepção. Esses estudos demonstram que a percepção é dirigida em grande parte por aquisições anteriores, que determinam a conduta perceptiva presente. De acordo com Zilberman e Moysés:

As percepções visuais e auditivas não são realidades simples, mas capacidades altamente especializadas; é necessário, então, não confundí-las com o que chamamos correntemente visão e audição: estas são funções fisiológicas, enquanto aquelas dependem de processos cognitivos. A percepção não se restringe ao registro passivo de estímulos exteriores, mas resulta de uma reorganização da estrutura de conhecimento, diante de um novo estímulo: é o cérebro que comanda os olhos e ouvidos na apreensão do mundo exterior. Isto quer dizer que a percepção é uma aprendizagem que depende das experiências anteriores do aprendiz. Essa nova visão da percepção como aprendizagem é importante na medida em que dirige nossa atenção para o papel das vivências prévias da criança, suas experiências de vida (2005, p. 26).

Perceber é reencontrar alguma coisa que já foi experienciada e é essa experiência prévia que determina a percepção. Nessas condições, o processo de aprendizagem é composto, antes de tudo, de momentos de experiência ou familiarização, intercalados por momentos de sistematização, voltados para a observação, comparação, dedução etc.

Nesse sentido, Ferreiro *et al*, esclarece:

O papel do professor nos primeiros momentos da aprendizagem não se resume a transmitir conhecimento; seu papel é o de criar situações significativas que dêem condições à criança de se apropriar de um conhecimento ou de uma prática. Já nas atividades de sistematização, o papel de professor é mais diretivo: ele explica, informa, mostra e corrige. É por isso que estes momentos não devem ser muito longos (2007, p. 76).

Nesse sentido, não se ensina a criança a ler: ela aprende sozinha. Ao professor compete ajudá-la a conquistar esse comportamento. Essa ajuda concretiza-se através de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem e através de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido. Segundo Barbosa:

Antes de obrigar a criança a observar, analisar ou escrever sílabas, palavras ou frases, é indispensável que a escola lhe proporcione oportunidades de utilizar a escrita em contextos significativos; que estabeleça uma estreita familiarização com todos os suportes materiais da escrita: livros, jornais, prospectos, cartazes etc.; que permita à criança observar, explorar, questionar, experimentar os vários usos da escrita no mundo em que vive; que promova, ao mesmo tempo, a leitura constante de histórias infantis, álbuns ilustrados, revistas em quadrinhos, jornais etc. (1994, p.129).

É desse modo que a escola proporciona uma experiência rica de situações de uso da escrita, favorecendo especialmente aquelas crianças que não tiveram a oportunidade de viver estas experiências em seu meio social e familiar. As crianças que provêm de ambientes povoados de livros e de leitores encontram maiores facilidades de êxito na aprendizagem da leitura e da escrita justamente por causa dessas experiências prévias com o mundo da escrita. Com essas crianças, provavelmente desde o primeiro dia de aula, o professor poderia iniciar as atividades de sistematização, pois todas já têm as informações mais gerais necessárias e suficientes para o ensino voltado para uma informação mais específica sobre a escrita.

Entretanto, para não reproduzir as desigualdades sociais, é necessário que a escola seja capaz de proporcionar a toda criança essas experiências prévias com a leitura. Sem elas, a escola corre o risco de fracassar quanto aos seus objetivos e reproduzir as diferenças sociais do país. Se a escrita não é importante na escola, por que é importante fora da escola, no meio social em que a criança vive? Aqui não esbarramos na questão da igualdade de acesso aos bens culturais produzidos e acumulados pelo homem no transcurso da sua história? A questão da participação dos indivíduos no circuito da comunicação impressa parece não se esgotar nos limites dos muros da escola.

2.6 O Ensino no Ritmo das Crianças

Muitas vezes, o valor do professor na alfabetização está relacionado à rapidez com que consegue fazer seus alunos aprenderem a oralizar a escrita. Considera-se freqüentemente que esse resultado deva ser alcançado, no máximo, até o final da 1ª série. Mas, já no início do segundo semestre do ano letivo espera-se que o professor tenha atingido esse objetivo com um bom número de crianças de sua classe. Ao lado disso, à medida que se aproxima o final do ano, é habitual que um número significativo de crianças, que iam apresentando dificuldades específicas, perca a oportunidade de chegar ao término da 1ª série dominando aquele saber: a oralização da escrita. Isto, apesar de todo o esforço dispendido pelo professor. De acordo com Souza, acontece que

[...] todas as metodologias tradicionais são baseadas em procedimentos muito rígidos e limitados, deixando muito pouco espaço para a criatividade do professor. Além disso, essas metodologias são cumulativas, ou seja, o método avança passo a passo, pressupondo que todas as crianças tenham um progresso idêntico (as metodologias tradicionais desconsideram os diferentes níveis de compreensão e elaboração sobre leitura e escrita que as crianças trazem para a escola. Fazem de todas tábula rasa). O professor só pode passar para uma etapa seguinte quando todas as crianças tenham dominado a etapa anterior (1998, p. 60).

Como as crianças não avançam ao mesmo ritmo, a homogeneidade contínua e permanente da classe é um ideal nunca alcançado. Rapidamente, portanto, o professor tem de lidar com a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem das suas crianças. Como os procedimentos metodológicos são muito rígidos, as tentativas do professor limitam-se a retomar uma etapa anterior, com procedimentos similares àqueles pelos quais as crianças já haviam passado – e fracassado.

Essa característica marcante das metodologias tradicionais provoca até um mal-entendido: os professores são acusados de repetitivos, pouco criativos, com recursos limitados. Segundo Zilberman, hoje parece ficar claro que eles “[...] são vítimas da armadilha metodológica, que limita muito as possibilidades de criatividade de qualquer um [...]” (1995, p. 79). Algumas medidas que visam a reorganização do Ensino Fundamental com a eliminação gradativa da seriação, adotadas por Secretarias de Educação de vários Estados, procuram entre outros objetivos superar o problema da diversidade de ritmos de aprendizagem.

Souza nos fornece alguns exemplos:

O Bloco Único (RJ), Avanços Progressivos (SC) e Ciclo Básico (SP) foram medidas tomadas nesse sentido: dar a professores e alunos mais tempo para atingir o objetivo da etapa inicial da escola básica, que é ensinar as crianças a ler e escrever. Mas essas medidas pressupõem uma mudança metodológica radical, caso contrário o professor continua infalivelmente preso àquelas características das metodologias tradicionais: rígidas quanto aos procedimentos, cumulativas quanto ao avanço das etapas e, portanto, homogêneas quanto ao domínio das etapas (1998, p. 63).

Mas a urgência com que o professor visa atingir seu objetivo – fazer com que a criança transforme a língua escrita em oral, pela prática da oralização – apresenta um outro problema. Pressupõe-se que a oralização é o comportamento chave para levar o aprendiz a ler um texto; pensa-se que essa é a única estratégia que o leitor usa para ler um texto escrito. Segundo essa concepção, a leitura é um

mecanismo de transformação de sinais gráficos em sinais sonoros, para chegar à significação do texto.

Segundo Zilberman: “[...] a Pedagogia da Alfabetização acabou por conceber a leitura como um processo imutável no tempo, como se o comportamento do leitor de 1901 fosse o mesmo do leitor do final do século em que vivemos” (1995, p. 83). Ao mesmo tempo, o método de alfabetização empregado tradicionalmente tem como resultado, “[...] uma leitura padronizada, monovalente, que se pretende válida para todas as situações” (1995, p. 83).

Se o significado do texto escrito na forma como se é lido, é esse o mecanismo que o leitor deve dominar para tirar o significado do texto: tanto para ler a lista telefônica como para ler Graciliano Ramos, tanto para ler uma bula de medicamento como para ler a poesia de Drummond. Em qualquer situação ou contexto, o leitor utiliza a mesma estratégia: sonorização da escrita.

No entanto, a concepção de leitura é dinâmica, variando de acordo com as situações impostas por necessidades sociais. Segundo Carvalho:

Quanto mais diversificadas e amplas forem as funções que a escrita assume no social, mais variadas vão ser as situações de leitura que o leitor encontra para agir socialmente, para se informar dos acontecimentos, para usufruir de momentos de lazer, para se situar criticamente diante do processo de desenvolvimento da sociedade (2000, p. 150).

1.7 Ler e Aprender a Ler

Os olhos do leitor avançam ao longo do texto por saltos e fixações breves, nos quais se apreendem as informações. É somente durante as fixações que o leitor fotografa, identifica e reconhece um conjunto de palavras escritas. Esta apreensão é maior ou menor dependendo da qualidade do "saber ler" daquele leitor, de seu

interesse, de sua maior ou menor familiaridade com o assunto do texto. A identificação ou reconhecimento no decursdas fixações dos olhos sobre o texto, se fazem graças aos aspectos da língua escrita.

De acordo com Barros:

Lemos numa velocidade normal de aproximadamente 250 palavras por minuto (4 a 5 palavras por segundo). A rapidez, a velocidade de leitura vai depender das informações não-visuais. Uma só fixação por linha do jornal diagramado em colunas é suficiente para o leitor médio apreender conhecimentos sobre as notícias. A leitura em saltos permite a um bom leitor compreender e reter o essencial de um texto com um mínimo de fixações (que fotografam, "percebem" apenas partes do texto) (1995, p. 133).

É interessante ressaltar que “um bom leitor, que lê em torno de 50.000 palavras por hora, tem uma velocidade de leitura cinco vezes superior à da fala, sem que isto constitua uma proeza” (BARROS, 1995, p. 134).

É sabido, também, que o treino sistemático desenvolvido no ato de ler, aumenta a velocidade e, conseqüentemente, a compreensão. A possibilidade de reconhecer rapidamente uma palavra permite o reconhecimento de outras parecidas; o hábito de fixar os olhos sem retornos, voltas e hesitações, a faculdade de antecipação em escritas múltiplas mais e mais difíceis indicam um leitor mais rápido e eficaz. Ele desenvolve uma ferramenta que vai utilizando da forma que deseja. Para Carvalho:

Uma criança para a qual faltam informações não-visuais é factual e psicologicamente impedida de ler, a menos que a ajudemos a ler com o mínimo de dependência frente à informação visual. A insistência com as crianças para que leiam palavra por palavra pode levá-las a crer que tudo que está escrito é de igual importância, e que só lendo bem cada uma das palavras é que o sentido aparecerá. Ou, ainda, o sentido poderá parecer de importância secundária [...] (2000, p.153).

Uma das formas simples de fornecer informações não-visuais a uma criança é familiarizá-la com uma história antes de lê-la. Devemos nos lembrar que a tarefa é

aprender a ler e para ser um bom leitor é necessário fazer um uso otimizado de tudo o que já se sabe.

O conhecimento das letras pode ajudar uma criança a identificar palavras e o conhecimento das palavras pode favorecer o das frases. Mas é bom lembrar que as letras e palavras serão mais facilmente aprendidas se estiverem dentro de frases com sentido. Segundo Barros:

Pedir a uma criança que identifique letras ou palavras isoladas é dificultar a leitura, pois o número de possibilidades (incertezas) está maximizado. Sem o apoio do contexto (seja o assunto ou o suporte da escrita), as possibilidades multiplicam-se enormemente, a incerteza aumenta. Um aluno pode não ser capaz de identificar uma palavra isoladamente, mas poderá vir a identificá-la numa frase ou através de outros índices (1995, p. 136).

Os pais e professores, geralmente, sentem necessidade de controlar a leitura da criança: "Leia isto aqui para mim" (em voz alta, naturalmente). É interessante notar que esta necessidade de controle se restringe aos atos de ler e escrever.

Quando uma criança vai ao cinema, observamos suas reações, se encontra prazer ou não. Podemos até discutir e conversar com ela sobre o filme, mas nunca nos preocupamos em controlar sua compreensão, em pedir, no meio do filme, que nomeie tudo o que está vendo na tela. Em relação à escrita, no entanto, não prestamos atenção ao que é mais importante: sua emoção, seu prazer, sua curiosidade no ato de ler.

Por que pedir para uma criança oralizar o que está lendo se a compreensão do texto é o que importa?

Outro erro comum da escola em relação à leitura é ignorar as interações da criança com as escritas sociais, sob o pretexto de que ela "não sabe ler", não lhe ensinamos a ler; em outras palavras, não lhe proporcionamos ocasiões de exercício de seu saber ler. E a escola procura "ensinar" selecionando os textos que, do seu ponto de vista, são mais adequados para a aprendizagem da leitura, não considerando o interesse e os contatos prévios da criança com a escrita social (BARROS, 1995, p. 137).

A necessidade de controle da leitura é dos adultos e em nada colabora para a aprendizagem das crianças. Ajudar uma criança não é procurar transmitir uma técnica ou um saber; é permitir que ela construa as estratégias de que necessita para utilizar a escrita quando quiser brincar, agir, informar-se, distrair-se, etc. A utilização ampla da escrita, das várias modalidades de textos sociais, faz com que a criança aprenda a ler naturalmente, da mesma maneira como ela aprendeu a falar.

1.8 Motivação da Aprendizagem da Leitura e da Escrita

Um dos motivos que pode levar a criança a não querer aprender a ler, está no risco que toda aprendizagem supõe. O medo de enfrentar uma situação desconhecida, o receio de não ser capaz, a percepção de que na situação em que está colocada ela não está autorizada a errar, tudo isto pode desenvolver na criança um bloqueio que dificulte a aprendizagem.

A dupla possibilidade da aprendizagem – o sim e o não – pode impedir a criança de formular uma hipótese sobre o que se lhe propõe que faça; e o risco de lançar-se na aventura, o perigo de errar é parte intrínseca da aprendizagem. Segundo Carvalho, “[...] uma aprendizagem verdadeira tem pouca chance de ocorrer sem a possibilidade do risco de fracassar” (2000, p.154), ou, ainda:

“[...] como o erro tem um preço, a ousadia de aprender vai depender do preço que a criança está disposta a pagar. Se a escola cobra um preço alto pelo erro, é possível que ela não se sinta disposta a correr o risco de aprender” (SOUZA, 1998, p.71).

Como o leitor deve fazer uma previsão sobre o que vai ler através das estratégias que emprega, o risco de errar é um componente do processo da leitura. Prova desse fato é que os erros mais freqüentes das crianças têm muitas

semelhanças com os cometidos por leitores fluentes, quando o significado é o que está sendo visado. De acordo com Carvalho:

É por isso que é costume de todo bom leitor folhear e fazer uma leitura breve de trechos do livro, examinar o título e a capa, ler o sumário e outras indicações que o editor e o autor colocaram à disposição dos leitores para que eles possam anteciper o que vão ler. Com isso o leitor está evitando um erro de interpretação e facilitando a sua leitura. Mas, mesmo se precavendo, ele sabe que corre o risco de errar em sua previsão (2000, p. 155).

Ao trocar uma palavra por outra no ato de ler, por exemplo, a própria criança percebe que cometeu um erro, caso a leitura perca o sentido. Do mesmo modo que o adulto. Se a palavra trocada não compromete o sentido da leitura, tanto a criança como os adultos não percebem a troca e continuam a ler, como se nada tivesse acontecido.

Todas as crianças fazem uma espécie de análise do investimento de tempo, esforço e interesse que devem ter para cada aprendizagem em que estão se envolvendo. Prevêem as recompensas e o preço a ser pago pelo erro. Caso cheguem à conclusão de que o investimento é muito alto, que as recompensas não são tão compensadoras, que na situação em que se encontram o preço a ser pago pelo erro é elevado, podem concluir que não vale a pena aprender.

1.9 Leitor: Recusa e Desejo

Uma das conclusões que podemos tirar das novas investigações sobre a leitura é que aprender a ler não supõe nenhum talento especial por parte do aprendiz. Pode-se dizer que toda criança que aprendeu a falar tem, também, desenvolvida a capacidade para aprender a ler. Até acontecer que uma criança decida que não vale a pena o esforço dessa aprendizagem. Isso por várias razões. Uma delas poderá ser uma falta de motivo para aprender a ler, tal como essa prática

é concebida pela escola. Antes de ser uma aprendizagem escolar, a leitura revela uma dimensão social, definida bem antes da entrada da criança na escola.

A existência de livros ou mesmo de uma biblioteca na casa em que vive; a constância com que presencia atos de leitura ou escrita realizados pelos pais ou familiares; as oportunidades de ter entre as mãos um livro com o qual aos poucos vai simulando, imitando as atitudes de leitura que observou nos adultos; familiaridade com jornais, revistas, prospectos ou folhetos de propaganda, enfim todo o material impresso que percebe circulando entre a família; a lista de compras organizada pela mãe, as anotações de um recado, de um telefonema ou uma carta familiar – todos esses fatores e condições caseiras envolvendo a escrita vão revelando à criança o valor social e as várias funções que a escrita desempenha no cotidiano das pessoas.

Essas crianças não só tiveram a oportunidade de perceberem a importância que os adultos conferem à escrita para agirem socialmente, como também podem ter tido a ocasião de sentirem o prazer que é ler; ao ouvirem as histórias lidas para elas ou ao folhearem um álbum ilustrado com o auxílio do adulto, penetraram no mundo mágico da leitura: sentiram o gosto de ler, perceberam que podem encontrar por intermédio da escrita algumas respostas às suas questões e desejos. De acordo com Zilberman e Moysés:

O adulto mediador da leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Com o apoio do adulto, ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento. Com essas leituras, a criança já começa a conceber o livro como uma possibilidade de trocas interpessoais. Ao chegar à escola, essa criança já tem despertado o desejo de ler, que é o suporte básico do aprender a ler: previamente à entrada no ambiente escolar, socialmente, a necessidade de ler e uma concepção sobre a leitura foram constituídas (2005, p. 30).

Num país como o nosso, marcado por profundas desigualdades sociais, um grande número de crianças não tem oportunidade de usufruir dessas experiências.

Percebem que seus pais, muitas vezes analfabetos, conseguem contornar ou resolver os problemas diários sem recorrer à escrita. Segundo ainda Zilberman e Moysés:

Vivendo numa sociedade urbana, podem até pressentir que esse emprego de estratégias alternativas à leitura para agir socialmente impõe limites estreitos; que o fato de serem analfabetos, ou mesmo o fato de pouco utilizarem a escrita marginaliza ou dificulta a participação dos adultos em grande parte dos acontecimentos diários da cidade. Conscientes das dificuldades diárias causadas pela precariedade ou ausência do domínio das estratégias de leitura, seus pais insistem na necessidade de aprender a ler; reivindicam e lutam por vagas nas escolas. Mas essas crianças viveram num meio ambiente caracterizado pela oralidade; a necessidade de ler não se instalou definitivamente (2005, p. 33).

Ao entrar para a escola, todas essas crianças enfrentam bruscamente a rotina das metodologias tradicionais; as letras, as sílabas e mesmo as palavras parecem esvaziadas de sentido. A ênfase colocada pelo método na subordinação da escrita em relação à fala pode inclusive confirmar para algumas crianças a inutilidade do sistema de representação escrito. Se elas podem falar tudo o que escrevem, se a escrita aparece como um mero substituto ou um registro de sua fala, para que dispender esforço e tempo para aprender um sistema tão supérfluo? De acordo com Zilberman e Moysés:

Aquelas que vêm com uma experiência prévia importante no percurso de sua formação de leitor sentem o vazio entre aquelas experiências prévias significativas e o dia-a-dia escolar. Logo essas que pensavam que ler é prazeroso [...] Pensando que vão aprender a ler e escrever a fim de resolver situações específicas em que a leitura ou a escrita estão envolvidas, essas crianças são submetidas pela escola a uma análise da escrita! (2005, p. 33).

Colocadas nas rotinas diárias das metodologias tradicionais, tanto as crianças que tiveram experiências prévias com a leitura como as outras têm de aprender um saber estranho e esvaziado de sentido para elas. Um saber especializado que tanto umas como outras correm o risco de desprezar, pois é um saber que não se encontra enraizado na vivência social de nenhuma delas.

2 ESCOLA: UM ESPAÇO PARA LER

Na escola, os alunos recebem informações de como a sociedade interpreta a realidade. Nesse ambiente, Colomer (2001) observou duas tendências ainda existentes: aprender a ler por meio da programação de exercícios e aprender a ler, lendo. O ato de aprender a ler é complexo, como já comentamos. Necessita, pois, de objetivos que o guiem e um meio estimulante que favoreça essa aprendizagem. Teoricamente, a escola deve ser um lugar que estimule a leitura. No entanto, segundo Santos (2001), existem, no Brasil, condições adversas de oferta e acesso à leitura, além do ensino fragmentado, na maioria das escolas.

A fragmentação está presente em todos os graus de escolarização, até na universidade, fato que traz consigo dificuldades quanto à leitura e escrita, como apontam os trabalhos de Santos (2001), Witter (1997), Silva (1995) e Carone (1976). Este fato gera, como pontua Martins (1994), a “crise de leitura”. Para minimizá-la, a autora comenta que os educadores tentam criar em seus alunos o “hábito de ler”. No entanto, a leitura é limitada à escola, aos livros didáticos que, segundo ela, são “manuais de ignorância”, mais inibem do que incentivam o gosto de ler.

O ensino fragmentado, às vezes centrado no livro didático, as dificuldades de acesso à leitura podem gerar ansiedade, baixa auto-estima e falta de interesse. Essas variáveis têm sido uma área de interesse para alguns pesquisadores.

Acreditando que a ansiedade também interfere na vida escolar, Bazi (2000) analisou a relação existente entre os níveis (alto e baixo) de tipos de ansiedade e o desempenho em leitura e escrita. Investigou 112 sujeitos de oito e nove anos de idade frequentando duas escolas públicas. Foram classificados por três ditados, por uma prova de leitura e dois instrumentos de ansiedade. Este estudo revelou que o estado de alta ansiedade tem relação significativa com as dificuldades de leitura e escrita e que as crianças mais velhas se apresentaram mais ansiosas.

Os estudos Goor e Sommerfield *apud* Vaz, 1998, revelaram que os sujeitos com maior sucesso na resolução de problemas – incluindo os de compreensão de texto – tendem a emitir juízos positivos sobre si mesmos; enquanto os que têm menor sucesso expressam sentimentos negativos sobre si e suas capacidades. Atualmente, a escola tem-se preocupado com as variáveis psicológicas sem esquecer-se das pedagógicas. Acredita-se que a melhor maneira de transformar os alunos em leitores e escritores é colocá-los em contato com materiais impressos dos mais diferentes tipos: livros, jornais, revistas, anúncios, cartazes, vídeos, dentre outros. Em vez de trabalharem com fragmentos (letras, sílabas ou palavras isoladas), as crianças, desde o início, relacionam-se com as possibilidades da língua escrita.

Essa forma de ensinar precisa ser bem planejada. Segundo afirmam Bettelheim e Zelan (1984), a oportunidade de ler é única na vida de uma criança, na escola. Sendo a leitura, primordial nesta instituição, alertam para o fato de que essa experiência na aprendizagem da leitura sela definitivamente seu destino acadêmico.

Segundo Tolchinsky (1992), as crianças aprendem a utilizar a escrita como um artefato intelectual. Ela promove o desenvolvimento cognitivo; os alunos comparam e classificam o material escrito, através da leitura.

Várias situações favoráveis, que ofereçam aos alunos ampla diversidade de contato com a Língua, podem ser criadas em sala de aula – e isto é um dos objetivos centrais da escola. Uma idéia tão importante quanto esta última, é que a criança aprende a ler e escrever, através das situações de ensino que lhes são oferecidas.

Nas palavras de Teberosky (1990), seria afirmar uma nova maneira de aprender, chamada ensino. Através do de jogos lúdicos, no sentido de contribuir para a aquisição da língua e, assim se espera, levar à participação do discente com mais vontade e essa, por sua vez, promovendo a aquisição de conhecimentos, de entendimento sobre matérias que se exponham aos formandos.

O processo de ensino-aprendizagem deve considerar que a vida moderna exige leitores competentes de vários textos, compreendendo para que servem e como utilizá-los. Sendo assim, possibilitar situações para que o sujeito tenha o domínio das habilidades de leitura, de expressão oral e de produção de textos verbais e não verbais é condição fundamental para o sucesso na vida em sociedade e na escolarização.

Na prática de alfabetizar, Cox (2001) observou, em suas investigações, que a habilidade de escrever era priorizada em relação à de ler, a ponto de muitas crianças se mostrarem exímias copiadoras de letras às quais não sabiam dar voz.

Os estudos de Brito (1991) confirmaram que as escolas brasileiras se preocupam mais com a aquisição da escrita do que com a leitura. Acreditamos que não podemos negar a relação entre leitura e escrita e devemos enfatizar a leitura como facilitadora da produção textual.

Analisando a prática alfabetizadora, Bettelheim e Zelan (1984) afirmam que a alfabetização é vazia, desinteressante, porque cultiva, como um fim, a aquisição do reconhecimento e a decodificação de palavras. Alfabetizar é ir além, e possibilitar leituras significativas. Os autores introduzem o conceito de “alfabetização plena” e a definem como aquela que engaja o leitor principiante na descoberta de um mundo cheio de desafios e sentidos novos e profundos, um leitor que está constantemente em busca de significados e não apenas preso às formas tradicionais de ensinar e aprender.

Segundo Teberosky e Tolchinsky (1996), estar alfabetizado, hoje, vai além da decifração de um texto. Os objetivos do Ensino Fundamental, expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), contemplam essa afirmação. O aluno deverá desenvolver habilidades, como: expressar-se de diferentes maneiras, saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros de texto, entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento, expressar seus sentimentos, idéias e opções individuais.

Várias pesquisas e práticas educacionais visam encontrar soluções e registrar informações para contribuir com este processo.

Tannure (1990) estudou as relações entre o ato de leitura e o ato de criação. Realizou uma análise teórica desses dois atos e apresentou a concepção sobre o sujeito-leitor que deve ser consciente, criador e não mecanizado. E chama a atenção quanto à responsabilidade da escola nesse processo.

Interessado em avaliar o processo de conscientização do aluno de 2º grau em atividade de leitura, Tinoco (1994), baseado na Análise do Discurso, na Fenomenologia e no Construtivismo e também no papel da escola, aplicou um questionário referente ao hábito e à conceituação da leitura, em 199 alunos do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Concluiu que a leitura é mal trabalhada na escola e propôs atividades para melhorar a compreensão do que se lê e um cronograma para a aplicação das mesmas. Por fim, constatou que 85,7% dos respondentes não manifestaram mudanças significativas quanto à leitura consciente.

A conscientização da leitura parece ser historicamente vinculada a uma elite. Assim sendo, analisando diferentes contextos sociais e partindo de uma variedade de textos – narrativos, explicativos e argumentativos –, Vieira (1998) propôs um estudo sobre a compreensão da leitura usando questões de múltipla escolha, questões abertas e resumo. Após uma análise das variáveis, obteve como resultado um aumento expressivo nos desempenhos em função da escolaridade e constatou que os alunos de classes favorecidas obtiveram as melhores respostas.

Outro tipo de estudo bastante realizado, principalmente nos Estados Unidos, além de análises de classe social, sexo e idade, são os que fazem uma avaliação longitudinal. Haenn (2002) realizou esse tipo de estudo, para observar os efeitos de um Programa de Recuperação de Leitura. Na Carolina do Norte, houve a comparação, por três anos, do desempenho dos estudantes que participaram do programa, com outros que não participaram. Os resultados mostraram que, a cada

ano, houve melhorias no programa e que os alunos que completavam a recuperação tinham progredido.

Existem pesquisas que observam o ambiente escolar e fazem constatações, a partir da realidade encontrada. Ogliastri Maffla (1999) e Tinoco (1994) afirmaram que alguns professores não oferecem condições necessárias para propiciar a continuidade do letramento, seja no 1º ou no 2º grau. Já o estudo de Zucoloto (2001) observou que falta buscar a articulação da leitura e escrita a construção do conhecimento em sala de aula.

Podemos, então, observar que a metodologia aplicada nem sempre favorece a aprendizagem da leitura. Nesse sentido, Braga (2002) apresenta uma metodologia constituída por atividades interativas em sala de aula que devem ser realizadas em três etapas: pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura. Durante a pré-leitura, o aluno-leitor investiga e ativa seus conhecimentos prévios, levanta hipóteses, entra em “conflito cognitivo”. A leitura-descoberta é a fase de reconhecimento, de verificação das hipóteses, da construção de sentidos. É uma leitura seletiva para propiciar a compreensão daquilo que se quer, ou que se deve procurar, a partir da intenção da leitura. Na pós-leitura, o aluno poderá utilizar criticamente o sentido construído, refletir e construir conhecimentos.

Todavia, Vaz (1998) comenta que, mesmo conhecendo algumas estratégias de leitura, os maus leitores e os mais novos não usam esses procedimentos. Com efeito, muitos estudantes não compreendem o valor de metodologias e estratégias aplicadas pelo professor. Em consequência, um dos grandes desafios para os docentes é levar os alunos a compreenderem o valor das estratégias e praticá-las naturalmente, sem a necessidade de apoio ou sugestão do professor.

Para fazer com que os alunos participem em atividades de leitura e escrita, Pérez (2001) afirma que a escola precisa criar pontes entre as práticas de leitura de textos escritos em casa, na escola e na comunidade, da escola e da comunidade. Em suma, a escola deve oferecer aos alunos um contexto e um sentido; uma

finalidade significativa e relevante que estimule a utilização de estratégias semelhantes às usadas pelos sujeitos alfabetizados para a compreensão de textos, expressão de idéias, ampliação de conhecimento. Dessa forma, acredita-se que os alunos aprenderão na escola os usos sociais e culturais da língua escrita.

Em oposição a essa idéia, Perrenoud (1999) nos alerta que a escola vive um conflito entre conhecimentos e competências; a falta de tempo pode gerar um “conflito de prioridade” entre eles. Esse fato está relacionado com o currículo que cada escola adota e muitas delas possuem um ensino centrado nos conhecimentos. Nesse âmbito, a leitura também fica comprometida, devido à questão do tempo.

Para reverter esse quadro, muitos educadores têm refletido mais sobre sua prática e proposto mudanças dentro da sala de aula. Estão se conscientizando quanto à necessidade de tornar os estudantes capazes de compreender o significado do que aprendem na escola; de saber usar essa aprendizagem, no seu cotidiano, atendendo às exigências da própria sociedade.

Os estudos de Perez (2001), Perrenoud (1999) são relevantes, pois nos possibilitam refletir sobre o papel da escola no ato de ler e perceber como a concepção de alfabetização, o uso de estratégias, o planejamento inadequado, a ansiedade, entre outros aspectos interferem na prática de leitura.

2.1 O Papel do Professor

As concepções de aprendizagem e leitura nos levam a uma questão: qual o papel do professor?

O professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e técnicas e assume o papel de orientador, de facilitador da aprendizagem. Para isto, ele necessita, de um lado, aprofundar-se no conteúdo referente às questões de leitura e, de outro, ter um bom conhecimento das crianças que lhe são confiadas, uma atitude

positiva e atenta, uma sensibilidade pelos interesses e possibilidades de cada uma. Tem também de conhecer a realidade social do país e as questões de acesso aos bens culturais produzidos no passado e no presente. Somente o professor pode intuir o que convém fazer num determinado momento para ajudar o aluno a aprender a ler.

Este papel é muito mais difícil que o já consagrado, exige muito mais esforço do professor. Mais fácil seria ter um planejamento todo definido, para ser cumprido passo a passo. No entanto, por melhor que seja um planejamento é impossível que ele dê conta de todas as questões inerentes ao processo de aprendizagem do aluno, uma vez que este processo é único, individual. Segundo Carvalho:

O professor também necessita testar suas hipóteses a partir do seu referencial teórico e do conhecimento que tem das crianças. Ele terá de fazer suas observações da turma e, a partir daí, encontrar alternativas que lhe propiciem uma satisfação maior com os resultados da aprendizagem. É uma construção conjunta de estratégias de ensino e aprendizagem, envolvendo professor e aluno (2000, p. 157).

Nesse processo, observando as hipóteses e estratégias desenvolvidas pelas crianças, cada docente poderá fazer descobertas que melhorem sua própria performance de leitor e alterem o processo de ensinar a ler. De acordo com Souza:

Em sua prática cotidiana, o professor deve assegurar demonstrações adequadas de leitura às crianças, situações essas que sirvam a objetivos específicos, nas quais seus alunos possam encontrar sentido, e que ajudem também as próprias crianças a encontrarem seus objetivos com a leitura (1998, p. 161).

Quando uma criança não encontra utilidade na leitura, o professor deve fornecer-lhe outros exemplos. Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina uma criança a ler bem se não se interessa pela leitura.

As preferências da criança também devem ser respeitadas. Quando não gostamos do texto de um livro, não o lemos até o final. Por que obrigar então todas as crianças a lerem sobre o mesmo assunto?

Não se dispõe de fórmulas para garantir que a leitura seja compreensível e prazerosa. Sabe-se, entretanto, que há várias maneiras de dificultar a compreensão e o prazer na leitura: se orientamos a criança para a concentração em detalhes visuais, se fornecemos fragmentos de textos incompreensíveis ou amontoados de frases sem real significado de comunicação, se exigimos que ela responda a questões após a leitura, se lhe pedimos para oralizar palavras em detrimento do sentido. Ou seja, o ponto comum de todas essas atitudes de ensino que dificultam a aprendizagem da leitura é a limitação da quantidade de informações não-visuais a que a criança pode recorrer enquanto lê.

Portanto, o professor é muito importante no processo de aquisição de leitura. Ele contribuirá para o desenvolvimento intelectual do aluno à medida que transforma o trabalho com o texto, em um problema a ser resolvido. As tarefas solicitadas às crianças devem significar um desafio intelectual, que vá além do mero exercício dos conhecimentos já adquiridos.

O papel do professor modificou-se, por volta das décadas de 1970 e 1980, depois da mudança de foco na aprendizagem, em que o aluno torna-se o centro das atenções, sendo o sujeito de sua própria aprendizagem. Assim, o professor age como o orientador do processo de construção de conhecimentos realizado pelo aluno. Conhecer, para Satiro & Puig (2000), passa a ser a implementação dos novos conhecimentos com os que já haviam sido adquiridos em momentos anteriores, como foi referido no tema: compreensão de leitura.

Quando um Professor não consegue dizer porque é importante ler, quais as suas intenções para trabalhar certos tipos de texto, que podem os mesmos representar em termos de imagem social, os próprios alunos se vêem perdidos em face dessa representação escrita. Por isso, é significativamente importante o

discente ter informações precisas sobre: porque propõe o docente aquele texto? Que busca ele descobrir e desvendar? Porque é importante o autor desse texto? Portanto, trazer já um conjunto de orientadores que dêem ao leitor alguma orientação prévia que de algum modo desperte sua curiosidade e interesse para ir além da fisicidade das palavras. Obter que tipo de informação? Enfim, sem esclarecer suas intenções, o aluno também não terá clareza sobre o que vai ler. A escolha do texto, para o aluno ler, precisa estar bem clara para poder envolvê-lo e o professor atingir a intenção da leitura. Essa fase, afirma Braga (2002), é o início para a formação de um “leitor competente”. E reafirma a importância do professor, pois acredita que só ele pode transformar o que precisa ser lido em algo significativo e prazeroso.

Para a formação de leitores competentes, capazes de compreender e interpretar aquilo que lêem, construir significados, Brito enfatiza: “exige-se do professor uma intervenção adequada, contínua e explícita durante toda a vida escolar do aluno” (1991, p. 20).

Numa perspectiva da pedagogia de projetos, Jolibert (1994) acredita que, para que as crianças leiam e se tornem bons leitores, o professor tem a responsabilidade de ajudá-las a serem exigentes, estruturando suas aquisições e utilizando-as de maneira operatória e autônoma; refletindo sobre as estratégias, entre outras formas.

Solé (1998) comenta que os alunos de hoje são bem diferentes dos de ontem, faltam-lhes vontade, interesse. Por sua vez, Braga (2002) acredita que falta maturidade para compreender a importância de ler. Martins (1994) é de opinião que, sem a pessoa saber ler nem escrever, de nada adianta exigir compreensão de texto e muito menos se pode trabalhar este ou aquele tipo de texto (por exemplo: um poema, uma notícia, um conto, entre outras possibilidades). Simplesmente, sem que a pessoa saiba ler e escrever, o texto é um amontoado de símbolos sem sentido.

Assim sendo e enquanto persistir essa situação, o aluno tenderá a desistir da leitura ao enfrentar a primeira dificuldade.

Por fim, Chartier (1994) propõe o diálogo entre professor e aluno. Ao dialogar com os alunos, o professor coloca-os como sujeitos e possibilita a aprendizagem do saber fazer e da autonomia na leitura, possibilitando as escolhas, esclarecendo os objetivos. Dessa forma, o aluno transforma-se em um leitor ativo.

No nosso entender, é importante conhecer um pouco dos estudos que procuraram saber a visão dos professores sobre leitura.

Richards (2001) examinou as crenças e conhecimentos de professores sobre a leitura e também de seus alunos. Participaram 24 professores e 144 alunos. Todos os participantes fizeram entrevistas individuais e completaram um perfil teórico de orientação de leitura, tendo como orientação de leitura um questionário sobre concepções de leitura. Os resultados mostraram que os professores apresentaram conhecimentos inconsistentes sobre leitura: eles tendem a igualar ensino de compreensão de leitura e provas; não referem a responsabilidade cultural do ensino de leitura. Somente quatro professores mencionaram que fazem grupos de discussão de leitura. Não abordaram a conexão entre leitura-escrita que existe diariamente. Muitos estudantes pedem ajuda a outros para compreender o que lêem e todos relataram que não há Clube do Livro em sua escola.

Saveli (2001) analisou como os professores compreendem e trabalham a leitura na escola. Trabalhou com 22 professoras, em duas fases. Na primeira, realizou um contato com a equipe administrativa e a docente de cada escola, observou o cotidiano escolar. Na segunda, dividiu a amostra em dois grupos operativos. Em 15 reuniões, a pesquisadora realizou observações da prática docente, discussões nos grupos e proposta de temas. Em sua análise é possível identificar as crenças que alicerçam essa prática. Segundo Saveli a primeira é a de que o “domínio da leitura passa por um conjunto de processos uniformes e invariáveis ao longo do qual a criança vai se apropriando da estrutura da língua”

(2001, p. 101). Dessa forma, a leitura é a decodificação da língua escrita, sem a busca do significado. Outra crença é, de acordo com Saveli, que “o ato de ler se confunde com o de oralizar” (2001, p. 103). A leitura em voz alta é a “verdadeira leitura” para provar que se sabe ler. Ou ainda, a leitura é deixada em segundo plano na escola. Existe a crença do texto “auto-suficiente”, que busca a interpretação correta do texto, da visão do autor e ignora a leitura como “atividade produtora de significados”. A pesquisadora acredita que as representações que os professores têm da leitura influenciam a sua prática.

Prado (2002), na reportagem *Histórias de leitura sem fim*, faz uma sugestão aos educadores: “o melhor jeito de formar leitores é deixar as crianças livres para investigar, folhear e escolher o que quiserem” (p. 50).

É interessante observar que formar leitores não é tão simples como parece. Nem todos concordam com a liberdade de escolha da leitura, como nos mostra o estudo de Santos (2001), que descreve qual a visão de 45 mães de crianças e adolescentes, de uma escola particular de Ribeirão Preto, segundo um Roteiro para a investigação do comportamento de leitura, que foi preenchido durante uma entrevista. A análise revelou dados pertinentes: crianças e adolescentes lêem para cumprir exigências escolares; à medida que a idade aumenta, diminui a frequência de leitura, mas aumenta a procura de um lugar adequado para ler e o prazer dá lugar à obrigação; as mães têm uma expectativa de ter um filho leitor/culto, por isso selecionam livros para eles, deixando de lado revistas de histórias em quadrinhos, por exemplo.

A leitura é um precioso instrumento no processo de produção de conhecimento. A formação de leitores emerge como prioridade e como um grande desafio da Educação. No processo de construção de conhecimento mencionado, a escola e os professores têm mais um desafio: construir competências. Trabalhar a competência em leitura na escola possibilitaria ao Brasil almejar outros patamares de desenvolvimento.

Jolibert (1994) acredita que ler com decifração é uma competência que vai sendo aprendida. Antes dela, a criança vai se familiarizando com a leitura e construindo outras competências. Inicialmente, se aproxima com coragem de qualquer texto que lhe é oferecido; lê em silêncio; é capaz de dizer do que se trata ou encontrar a informação procurada; lê de forma expressiva, sabe ser autônoma com seu texto e pedir ajuda, quando necessário.

Segundo essa autora, existem competências lingüísticas em sete níveis para a construção de conceitos. O professor deve ter o domínio desses níveis: contexto; principais parâmetros da situação de comunicação; tipos de textos; superestruturas da forma lingüística, textual e da frase; palavras e microestruturas que as constituem, para auxiliar os alunos. O leitor vai localizar indícios deixados no texto, por esses níveis, coletá-los e processá-los como informações, para a construção do sentido da leitura. As marcas lingüísticas do texto se manifestam como indícios pertinentes para construir o significado do mesmo. As competências lingüísticas a serem construídas devem, pois, ser representadas como competências conceptuais. Os alunos devem ir formando idéias, conceitos a respeito da Língua.

Numa primeira abordagem, Perrenoud (1999) define ser a noção de competência uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Acrescenta que os conhecimentos profundos são necessários para se analisar um texto e reconstituir as intenções do autor, por exemplo. Porém, as competências manifestadas por essas ações não são, em si, conhecimentos; elas utilizam, integram ou mobilizam tais conhecimentos. Ele procura deixar claro que uma competência nunca é uma implementação racional pura e simples de conhecimento. Não basta conhecer, é primordial que o sujeito saiba o que está fazendo, como e porquê. Para confirmar esse fato, ele relata que a construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos

recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática.

Os professores que optam trabalhar com competências recebem um convite a mudar sua prática, a conquistar uma nova identidade profissional. Devem considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados, trabalhar regularmente por problemas, utilizar vários meios de ensino, negociar e conduzir projetos com seus alunos, entre outros aspectos. Todos os estudos citados enfatizam o papel do professor. Mas, acredita-se que o desafio da mudança no sistema educacional só será maior se ela beneficiar, em primeiro plano, os alunos que fracassam na escola.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino da Leitura

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: são vistos como meios para os alunos desenvolverem capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas às diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Os PCNs caracterizam uma nova concepção de ensino: diferenciado, interdisciplinar, que não apenas informe, mas forme alunos conscientes. Para que isso se efetive, a escola deve tratar das questões do dia-a-dia do aluno. Os temas sociais como saúde, meio ambiente, orientação sexual, ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo fazem parte da proposta educacional dos PCNs como Temas Transversais.

Esse documento caracteriza um novo aluno, uma nova escola e, um novo educador, uma nova proposta para a educação. O novo aluno deve compreender a cidadania, posicionando-se criticamente, tem que ser intuitivo, sensível, solidário, cooperativo, responsável, agente transformador, hipotético, ético, que seja contra a discriminação, que cuide do próprio corpo. O mundo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas de trabalho e de interação, onde, numa economia cada vez mais globalizada, a competitividade desponta como necessária à subsistência humana. Por isso, não podemos deixar de lado a utilização da tecnologia, para que questione a realidade e proponha soluções, que utilize as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica, etc.), que valorize a pluralidade do patrimônio sócio-cultural e, saiba comunicar suas idéias.

Os estudos lingüísticos se desenvolveram bastante nos últimos anos e os PCNs de Língua Portuguesa mostram isso, na medida em que incorporam as descobertas realizadas por grande parte desses estudos, mas pô-los em prática é bem difícil, no entanto, a sua efetivação constitui outro desafio. Será que os objetivos estão sendo alcançados? Os professores estão conseguindo se adaptar às novas estratégias? É difícil uma resposta afirmativa, pois para a aplicação dos PCNs tem que levar-se em consideração as realidades e problemáticas que cada escola apresenta. Neste sentido, um dos instrumentos imprescindíveis para uma formação geral e que possibilite cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante mutação, seria a prática de leituras variadas que promovam ações de cidadania com os alunos, de maneira direta ou indireta,.

Para que tudo isso ocorra, é necessária uma reflexão sobre o contexto social em que Professores e alunos estão inseridos, uma vez que o movimento dialético da leitura deve inserir o leitor na história deste milênio e o constituir como agente produtor de seu próprio futuro. O idioma materno pode ser considerado o instrumento principal para a construção da cidadania. É por meio da linguagem que expressamos idéias, pensamentos e intenções; por meio dela estabelecemos relações interpessoais, tão importantes para quem está em busca da sua identidade.

A apropriação da língua como algo que nos pertence, por meio da leitura, da escrita, da reflexão e da crítica, é a grande proposta dos PCNs, desde que a escola esteja engajada nessa mesma proposta. Sendo que a principal inovação neles proposta é o uso do texto como unidade de trabalho, em lugar do ensino centrado na gramática. Escrever é muito mais do que dominar regras de concordância verbal ou nominal. Com esse fim, os PCNs ampliam os conteúdos da linguagem. Propõem a elaboração de procedimentos de leitura mais complexos, mesmo hoje existem outros veículos, como a internet, nos quais quem determina a ordem de leitura de uma série de textos é o leitor.

O núcleo da proposta dos PCNs é a criação de projetos de leitura em sala de aula. Começa-se por ler e escrever junto com os alunos. Descobre-se o idioma a partir das questões que surgem na elaboração dos textos. Outra inovação é a valorização da linguagem oral, pois muitos alunos têm dificuldade para expressar-se em público; o professor deverá ter muito cuidado com esses alunos, a fim de não traumatizá-los para o resto da vida. O exercício da leitura, tal qual se encontra atualmente legitimado nas escolas, não vai além da mera decodificação de signos gráficos, os quais são permeados de fragmentos de livros didáticos, para não fugir à regra, imposta ao longo da história do ensino no Brasil.

Apesar disso, este quadro foi servindo como fonte de disseminação de uma ideologia que vai ao encontro dos interesses dos detentores do poder: a massificação e formatação do conhecimento humano limitado por esse aglomerado.

Tal postura torna o ato de ler enfadonho, acrítico, mecânico e, dessa forma, distante de uma categoria que una o ato de ler ao prazer, que permita a leitura como fonte de lazer, pois é dessa forma que ela deveria ser e não uma obrigação difícil e maçante.

Percebe-se, portanto, que o desafio dos PCNs encontra-se na necessidade da busca e implementação de mecanismos que propiciem a atração pela leitura na mais tenra idade, quando a criança está descobrindo seu microcosmo, seu mundo. Só que, para que isso ocorra, devemos ter um governo que dê prioridade à educação, para aquele momento em que a criança começa a demonstrar sua natural curiosidade para o que a circunda e quer participar dessas realidades nelas introduzindo suas fantasias e “supostas” descobertas.

Segundo Possenti:

[...] o ensino na escola deveria dar mais importância à leitura de textos do que à gramática propriamente dita. A escola tem de atualizar-se, tem de utilizar a tecnologia e o conhecimento vigente, relevante. Dessa forma, as aulas têm de dar importância para o relevante, que é ler e escrever, pois somente assim teremos cidadãos conscientes e críticos (2001, p. 71).

A celeridade do surgimento das novas linguagens invadiu o cotidiano, atropelando o ritmo harmônico do aprendizado, e, ao pretender uma atualização, a Escola assimila o novo sem a devida reflexão, daí surgindo um ensino fragmentado dentro da sala de aula. Persiste, portanto, um ritmo de leitura pouco apropriado à formação do pensamento crítico, com as informações e novidades sendo incorporadas de maneira aleatória, sem uma visão científica necessária para a construção do conhecimento. A Escola insere-se neste contexto como instrumento hábil a implementar a leitura na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, motivando os jovens leitores através de uma mudança de concepção, ou seja, transformando a leitura em algo agradável, fonte não apenas de informação, mas principalmente de lazer.

A realidade que estamos vendo, são alunos que não sabem ler, não sabem expressar-se, alunos que saem das séries iniciais sem a mínima noção de leitura. Esse processo já vem decorrente das mudanças descabidas adotadas pelo Ministério da Educação brasileiro, nos últimos anos, que introduziu propostas novas sem levar em conta a realidade e clientela de cada escola e a própria realidade do país. Entende-se assim, que as escolas devam rever as condições restritas impostas ao ensino da leitura. Os problemas de leitura e escrita deveriam ter resposta eficaz no meio escolar, num trabalho interdisciplinar e transversal.

O professor, principal agente do processo reeducador, deveria ou deve ser o mais aplicado, o mais qualificado possível, pois ele será o responsável em transmitir ao aluno todo conhecimento adquirido por ele. Entretanto, mudar as condições de produção da leitura na escola não significa apenas alterar os instrumentos de sua codificação e decodificação, vai muito mais além. Conforme Freire,

[...] o ato de ler não se esgota da decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente. No que se refere especificamente ao processo de recepção de textos, os materiais aos quais os alunos passam a ter acesso não podem mais desconsiderar o potencial destes para fazer inferências e compreender o que lêem ou ouvem (2000, p. 11).

Através do processamento referencial, leitores e ouvintes estabelecem relação entre o conhecimento de que já dispõem e a materialidade lingüística, visando a construção de sentido. Também processam o conhecimento que produzem com a compreensão textual, reforçando ou modificando o conhecimento já construído.

Essa percepção do esforço empreendido na interpretação obriga-nos a admitir a incompletude textual e mostra-nos como esse processo deve ser tratado com zelo pelos professores das diversas áreas do conhecimento. O texto não deve ser visto, portanto, como produto acabado. Ele está em permanente construção. Ensinar as crianças a ler, escrever e se expressar de maneira competente na língua

portuguesa é o grande desafio dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Existem mudanças importantes sendo realizadas: vários estados estão remodelando seus currículos, investe-se mais na utilização dos professores.

Mas a verdade é que ainda há muito a fazer. O índice de repetência e de abandono da escola no Brasil, um dos mais altos do mundo, é resultado, principalmente, da dificuldade que a escola tem em ensinar a ler e a escrever. Ao longo dessas linhas buscamos inspiração, sobretudo, na crença e firme convicção como educadoras, de que o futuro está na educação, e que, dentro dela está a disciplina Língua Portuguesa. O desafio do novo educador, daquele adequado ao mundo contemporâneo, está justamente em fazer frente às ideologias dominantes que insistem em práticas educativas tradicionais e descomprometidas com o objetivo máximo da educação.

Comprometidos com o amanhã e com o futuro de nossos filhos, de nossa história, e porque não dizer de nossa própria existência, incumbe-nos a nós, professores, persuadir os outros elementos que também deveriam ter compromisso com a educação, nomeadamente pais, a família e o próprio Estado, a implementar ações voltadas para uma cada vez melhor formação do futuro cidadão, sendo que, uma das vertentes a considerar se colocasse no âmbito da criação de programas virados à leitura.. Acreditamos que uma maior participação dos educadores, enxergando esses alunos como crianças e não como problemas, tentando mostrar aos pais que o estudo é importante, trabalhando juntamente com eles e mergulhando de cabeça na sua integração, resolveria o problema futuro.

2.3 A Preocupação com as Metodologias de Ensino

Uma das preocupações marcantes das metodologias tradicionais é evitar que a criança adivinhe o texto que está lendo. Para isso, essas metodologias dirigem toda a atenção da criança para a análise detalhada de cada palavra que

aparece no texto, na cartilha. E a leitura é feita passo a passo, sílaba após sílaba. Segundo Carvalho:

Como nessa ótica o objetivo do ensino da leitura é a decodificação, o professor dirige sua intervenção de ensino conduzindo a criança ao estudo da palavra; ela precisa aprender que ao sinal gráfico sa corresponde o som oral sa; que pa tem o som pa, que to tem o som to. A partir dessa análise e da correspondência gráfico-sonora, a criança deve aprender a realizar a síntese: sa + pa + to, para ler sapato. Com sa + pa + to ela já pode também formar palavras novas: sapa, pato. Se a sílaba estudada na lição é a sílaba to, a professora apresenta toda a família silábica do ta: ta, te, ti, to, tu. A partir daí, a criança forma palavras com a família do ta: tatu, teto, tutu, Tito (2000, p. 142).

As lições desenrolam-se na rotina conhecida; primeiro, é preciso passar por todas as famílias silábicas simples, depois pelas silábicas complexas, os dígrafos, os encontros consonantais. O método segue o esquema da cartilha: página após página, lição após lição, a criança com muito esforço vai aprendendo todas as famílias silábicas através da análise e da síntese, dos exercícios de fixação, das cópias, dos ditados.

Muitos professores ainda agem dessa maneira. E o fazem por acreditar que é assim que a criança aprende a ler; para esses professores, o mecanismo da leitura consiste na transformação do sinal gráfico em sonoro. Para dominar esse mecanismo, o aluno deve realizar uma análise da língua. Dentro dessa concepção de aprendizagem da leitura, essas crianças não lêem, pois não conseguem realizar a análise silábica das palavras. A explicação encontrada para esse “mistério” é que essas crianças decoraram a cartilha. Esse fato é bastante freqüente entre alunos repetentes. Frente a esses casos, nem o método, nem o professor, nem ninguém apresenta uma solução.

Com os dados provenientes das novas investigações, pode-se hoje levantar a hipótese de que as crianças que decoram a cartilha deram já um passo importante no processo de aprendizagem da leitura. Superando a barreira do método, elas desenvolveram algumas estratégias legítimas para o ato de ler, estratégias usadas por leitores fluentes. Uma delas é a de não fixar seu olhar nas partes das palavras;

através de índices visuais mínimos, o leitor consegue identificar a palavra buscando compreender seu significado. Em realidade, se o leitor está preocupado com o sentido do texto – e esse é o fato que define leitura –, ele consegue identificar blocos de palavras, chegando até a passar algumas cuja presença no texto ele antecipa pelo contexto, pelo sentido. A quantidade de palavras identificadas em cada fixação varia em relação à dificuldade que o leitor tem diante do texto que está lendo. Segundo Carvalho:

Se o leitor tenta silabar um texto, ele pode encontrar dois tipos de dificuldades: 1) fica impossível formular uma hipótese que permitia uma antecipação do segmento do texto; 2) o ritmo da leitura silabada encontra um limite para o armazenamento na memória do trecho que já foi lido. Quer dizer, o leitor esquece o que já leu e não pode prever o que vai ser lido; nesse caso, a compreensão do texto está comprometida. Portanto, além da atenção do leitor estar concentrada na decifração da palavra, a impossibilidade de antecipar o que vem a seguir (sentido do texto) e a limitação da memória impedem que o leitor consiga atribuir um significado ao texto (2000, p. 144).

Se ler é compreender com os olhos, aquela criança que decorou a cartilha conseguiu acumular um capital de palavras que identifica visualmente; se ela encontra dificuldades em compreender o texto pode ser porque, em geral, os textos apresentados pelas cartilhas não têm sentido algum. São apenas amontoados de frases soltas, desligadas, preocupados apenas com a fixação das famílias silábicas, isto é, com a decifração e oralização da escrita.

De acordo com Souza:

No ato da leitura real, significativa, estão envolvidas algumas estratégias: formulação de hipóteses sobre o significado do texto; antecipação do sentido do texto, que se configura à medida que se avança na leitura; verificação dessa antecipação, dando seqüência à leitura, para confirmar ou modificar as hipóteses formuladas e reorientar ou não a previsão de sentido já feita; utilização de vocabulário visual de base (das palavras ortograficamente normatizadas). Para desenvolver e concretizar todas essas estratégias no ato da leitura, o leitor deve mobilizar o conjunto de conhecimentos que já possui sobre linguagem, sobre o léxico da língua escrita e tudo aquilo que acumulou na sua experiência de vida. São todos esses elementos que, em conjunto, permitem ao leitor atribuir significado ao texto, à escrita (1998, p. 57).

A decifração, que é a ênfase do ensino nas metodologias tradicionais, não faz parte das estratégias que o leitor utiliza para ler; quando muito, ela é uma estratégia pouco eficaz: se o leitor não compreende uma palavra escrita, é pouco provável que ele vá compreendê-la, chegar a seu sentido, reproduzindo-a oralmente. É chegado o momento de sugerirmos um caminho em que o docente pode continuar o trabalho com aquelas crianças que já adquiriram um vocabulário visual considerável. Segundo Carvalho:

Essas crianças poderiam desenvolver habilidades básicas da leitura se o professor tivesse o cuidado de produzir novos textos com sentido, utilizando aquelas palavras já familiares e outras palavras ainda não conhecidas por elas. Explicaria resumidamente o assunto do texto (o segredo é facilitar e não dificultar) e permitiria às crianças realizarem a leitura com tentativas de “adivinhar” o sentido do texto. Logo que esses alunos terminassem sua leitura, individual e silenciosa, o professor oralmente lhes faria algumas perguntas sobre as informações contidas no texto. As crianças responderiam às questões em dois tempos: uma resposta que correspondesse à sua compreensão do texto; as palavras do texto que justificam a resposta dada anteriormente (2000, p. 147).

Com esse procedimento, além do professor estar proporcionando à criança o prazer de uma leitura significativa, estaria aumentando o capital de palavras visualmente familiares que a criança teria condições de reconhecer em outros contextos.

2.4 A Metodologia Adequada para o Ensino

Nenhuma metodologia para o ensino da leitura leva em conta todos os aspectos destacados pela concepção de leitura aqui elaborada. Isto é natural. Não devemos imaginar que seja possível a existência de uma metodologia de ensino perfeita, adequada a todas as crianças, pois será contrário a tudo o que sabemos sobre as diferenças individuais no processo de aprendizagem. Por outro lado, as pesquisas sobre leitura não permitem selecionar boas e más metodologias, pois

todas parecem funcionar para algumas crianças mas não para a totalidade dos aprendizes. Podemos dizer que inúmeras crianças aprendem a ler com a ajuda de professores, independentemente da metodologia de ensino utilizada. Isto também é natural. Embora submetidas aos passos de uma ou outra metodologia, essas crianças, no contato com a escrita, vão construindo suas concepções sobre leitura, pondo-as à prova, reformulando-as e assim aprendem a ler.

Acredita-se que o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre leitura e aprendizagem, pode compreender e atender às necessidades, às dificuldades e ao interesse de cada criança num dado momento. É naturalmente necessário que o professor conheça os materiais e técnicas pedagógicas, assim como os programas de ensino. Mas para decidir como e quando utilizar cada um, é fundamental que, além destes conteúdos, conheça o próprio aluno. Enfim, para ajudar uma criança a aprender a ler é necessário estar sensibilizado pelas complexidades da infância e da leitura. Segundo Carvalho:

Para a aprendizagem da leitura a criança necessita recorrer à língua escrita através de múltiplas atividades e inúmeros materiais. Pode-se utilizar os materiais que já existem, mas também é bom quando o professor e as crianças escolhem e fabricam os próprios materiais. Esses materiais podem ser, por exemplo, versinhos escritos a mão para serem lidos pelos outros, textos escritos à máquina, textos de revistas, poemas para recitar, peças de teatro para dramatizar, canções para cantar, enciclopédias para consultar, receitas de bolo, cardápios, rótulos, cartas, cartões, etiquetas, listas de endereços e telefones, resultados esportivos, casos relatados, cartazes, placas com nomes de rua, guias de espetáculos, guias de ruas, avisos, mensagens, jornais, cartelas com nomes das crianças, livros de literatura infantil. Quanto mais diversificados e significativos, mais estimulantes serão as situações de leitura e contato com a escrita (2000, p. 185).

As atividades sempre devem colocar as crianças em situações mais próximas da realidade do ato de ler, nas diversas circunstâncias, utilizando as

diferentes estratégias para a leitura, em busca do sentido dos textos. A criatividade de cada professor é o limite.

Ele pode variar os materiais e atividades de leitura, criando a cada dia situações novas, atraentes, afirmando o uso social da escrita, evitando o tradicional e não-significativo uso escolar da escrita – os textos decifratórios, as cópias e ditados sem objetivo ou sentido.

Há alunos que têm dificuldades na aprendizagem da leitura. Contudo, de acordo com Souza: “[...] nada nos permite afirmar que a criança que possui uma boa visão, compreende e utiliza adequadamente a língua oral, seja física ou congenitamente incapaz de aprender a ler” (1998, p. 185). E acrescenta ainda:

Há mesmo o caso de crianças "brilhantes" que não conseguem aprender a ler. Esta dificuldade não é forçosamente devida a uma disfunção orgânica: uma criança não aprenderá a ler se ela não tem interesse ou não vê significado no ato de ler, se criou hostilidade pelo professor, pela escola ou pelo grupo social que ambos representam, se acredita que esta seja uma aprendizagem muito difícil. Pode ser também que ela tenha uma idéia falsa sobre a natureza da leitura, isto é, se aprendeu (ou nós indiretamente a ensinamos) que a leitura não tem sentido, é algo maçante e só serve para ganhar boas notas (1998, p. 186).

Assim, na grande maioria dos casos de dificuldades de aprendizagem de leitura é possível uma intervenção educativa, sem recurso a especialistas. O desafio do professor é encontrar as razões da dificuldade e a forma de intervir. Não necessita de testes, provas para avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos. Ele sabe (ou deveria saber) se uma criança faz progressos na leitura simplesmente observando-a em sala de aula.

Se mantém uma boa relação com as crianças, encara a aprendizagem da leitura como um processo natural e contínuo, acredita que erros cometidos por elas se constituem num fator produtivo para o avançado processo. Está, assim, criando condições favoráveis à aprendizagem. De acordo com Barros:

A avaliação da aprendizagem não deveria significar controle através da leitura oral. Ao contrário, deveria levar em conta os diversos aspectos envolvidos no ato de ler - como as questões que a criança se coloca diante do texto que está lendo, o seu interesse pela leitura, o seu envolvimento, como está se processando a busca de sentido na escrita etc. A oralização do texto, com entonação e ritmo pode ser trabalhada após a leitura silenciosa. Mesmo porque a compreensão, a captação do sentido do texto é condição indispensável para o desenvolvimento dessas habilidades (1995, p. 114).

Os textos de leitura com as indefectíveis questões de compreensão padronizadas também não auxiliam uma criança a aprender a ler, nem permitem explicar por que ela não aprende.

O mau desempenho nos testes leva muitas vezes a exercícios mecânicos e repetitivos, que acabam distanciando cada vez mais a criança de situações autênticas de leitura e escrita. As melhores avaliações de leitura são aquelas que o professor elabora quando sente necessidade de perceber melhor o desenvolvimento dos alunos. Os bons professores fazem isto de maneira permanente e intuitiva.

Geralmente, esses momentos de avaliação estão integrados a várias outras atividades da criança, passam quase despercebidos por ela e, no entanto, são muito eficazes. Por exemplo, uma conversa sobre um texto lido, a atenção aos comentários que as crianças fazem, a resposta a uma pergunta a respeito de uma personagem, o interesse demonstrado por um texto são algumas situações onde a avaliação está presente com naturalidade e resultados efetivos.

Podemos dizer com certeza que esta avaliação contínua, presente em todas as atividades, preocupada em detectar as dificuldades e em criar condições para os alunos superá-las, é muito mais eficaz que as tradicionais avaliações padronizadas.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Atualmente, a ação pedagógica desafia muitos profissionais e, particularmente, ser professor provoca sensações positivas, outras nem tanto, considerando que professores e alunos têm sua história de vida, tiveram e estão tendo diversificadas experiências na sua trajetória pessoal.

Encontros entre professores e alunos, entre alunos e colegas são muito ricos em experiências e aprendizagens formais e não-formais. Muitas ações pedagógicas são planejadas para que todos possam desenvolver suas habilidades. São ou deveriam ser, pois todos os presentes merecem "aprender" algo para sua experiência pessoal, presente e futura. Utopicamente, parece tudo muito belo, muito certinho, mas, quando algum dos presentes não é ou se apresenta como deveria ser, dentro dos padrões, além do desafio na atuação pedagógica, a insegurança, o medo, o "não sei..." acompanham o professor nas suas atividades profissionais.

Concepções diferenciadas sobre a formação de professores, modificam-se segundo conhecimentos empíricos e científicos de cada época. Atualmente, pesquisas desenvolvidas relacionadas à educação têm contribuído para que se verifique uma evolução nesta área do fazer e, em consequência disso, tende a haver, também, uma melhoria nas ações acontecidas para a formação profissional.

Diferenças humanas sempre existiram, foram e continuam sendo estudadas e aprofundadas pela antropologia, filosofia, pedagogia, medicina, psicologia, história, entre outras ciências. O desenvolvimento da pessoa, no passar dos tempos, recebeu e recebe influências do meio, da cultura, das crenças, que pré-determinam os seres como livres ou dependentes, certos ou errados, belos ou feios. Padronizando e/ou rebelando-se, visam integrar o sistema vigente, ou são expulsos, exterminados, rejeitados pelos conceitos e poderes dominantes, posto que os estágios, na formação de um educador, são um dos requisitos para a sua boa qualificação profissional.

Deve-se considerar que em termos práticos e governamentais, a formação de professores depende de reformulações, de investimento pessoal/técnico/estrutural, com assessoria de profissionais que estão e que estarão ligados a escolas e instituições educativas, para que entendam, atendam e promovam sua clientela, propondo atividades extracurriculares, para o desenvolvimento de habilidades próprias de cada indivíduo e que possam responder, mesmo que utopicamente, às exigências sociais.

Dentre os vários quadrantes que a educação tem como importantes, poderia se mencionar o possível repensar do modo como presentemente são ministradas as aulas e, a organização das salas de modo a lhes incutir um ambiente de aprendizagem. Neste sentido, procura-se caracterizar a sala de aula (ambiente de aprendizagem) como um dos principais instrumentos para construção do conhecimento nos educandos, contextualizando-a como aspecto de relevância enquanto parte deste processo.

Redefinir o ambiente escolar é redefinir também o ensino-aprendizagem e o processo sócio-cultural do indivíduo, que desenvolve a criticidade, a criatividade e uma política educacional que trate a educação com eficiência e a devida atenção que a mesma merece. A ação educativa, o saber escolar e o ambiente de estudo são categorias inseparáveis para a prática pedagógica.

A escola é uma instituição extremamente complexa, embora possa parecer simples, à primeira vista. Aparentemente, as pessoas vão à escola para receber a formação necessária para poderem integrar-se na sociedade em que vivem, e o professor é o responsável por grande parte, se não a maior parte, desta integração. Segundo Paviani:

[...] o professor como profissional da educação não apenas acrescenta às suas atividades técnicas e científicas uma dimensão ética, mas realiza uma atividade essencialmente ética. Sua ação como educador expressa uma escolha que influencia o comportamento do estudante (1998, p. 108).

É, portanto, necessário um empreendimento reflexivo que leve o educador a reiterar a idéia de que o homem constitui-se da sociedade e a sociedade interfere diretamente na constituição do homem. Neste sentido, a educação é o caminho mais eficiente e eficaz para trazer conhecimento ao sujeito. Está na educação a contribuição para uma mais global conscientização da pessoa enquanto tal, enquanto cidadão e enquanto membro participante da sociedade, no sentido de poder contribuir positivamente. Dessa forma, a sociedade exige cada vez mais que os indivíduos freqüentem a escola durante um grande número de anos e ali aprendam os conhecimentos de que precisarão para sua vida posterior. Na realidade, a escola desempenha muitas outras funções e algumas delas parecem bastante misteriosas e ocultas.

Muito do que a pessoa aprende na escola e fora dela constituem conhecimentos são importantes que a pessoa traz para a vida, para a sua sobrevivência mais elementar. Para um número muito significativo de pessoas, o que se aprende na escola constitui apenas uma pequena parte de sua aprendizagem, que, talvez, superestimamos. Possivelmente, a importância da aprendizagem escolar deve-se, sobretudo, a seu valor como forma de seleção social, mais do que a sua utilidade para a vida. Assim, os indivíduos aprendem de maneiras muito diferentes em função de seus interesses, de suas possibilidades e de situações em que se encontram.

O conhecimento do mundo social realiza-se através da participação dessa vida social. Os alunos participam dos vários acontecimentos do cotidiano, acompanhados de seus familiares, seus amigos ou, simplesmente, sós. Observam o que acontece, recebem instruções e também escutam narrações sobre o que é correto e incorreto. A educação de cada povo cria ambientes para que seus valores e suas competências passem de geração em geração. No entanto, os povos não são homogêneos. Há grupos, subgrupos e classes, e cada um cria seus ambientes de aprendizagem ou os têm impostos pelos grupos que dominam a sociedade.

A escola é um ambiente privilegiado de aprendizagem. Nela, o currículo, a formação dos professores, a administração do tempo, do espaço, o material didático estão planejados para ajudar a constituir um ambiente de aprendizagem. Ela é muito eficaz para o fim a que se propõe.

Muitos seres humanos passarão por suas salas, por sua estrutura e pelas práticas de seus mestres e se formarão como cidadãos. Melhores uns, piores outros, mas foi a prática de seus mestres que definiu os rumos da sociedade. A escola humanizou as crianças e os jovens que por ela passaram.

Posto isso, vemos que os milhares de anos vividos na sociedade ocidental, fizeram as escolas acumularem vícios. Certamente, a escola não mudou muito nos últimos séculos, talvez muito pouco tenha mudado. Persistem as carteiras fixas, os laboratórios de demonstração, (quando os há), os livros de chamada, as notas, os recreios, as velhas disciplinas... No entanto, a proposta pedagógica dos ambientes de aprendizagem retoma o sentido preciso e renovado de ambiente educacional que uma escola pode viver quando balanceada pelos ventos das novas tecnologias. Segundo Mariotti:

Todas essas circunstâncias nos fazem voltar à questões tantas vezes propostas: por que será que, ao longo da história da humanidade, mostramos tanta competência para resolver os problemas da vida mecânica (as questões políticas do cotidiano) e tanta incompetência para solucionar os da vida não-mecânica (aqueles que envolvem sentimentos e emoções), se sabemos que estes são tão importantes quanto aqueles? A resposta, mais uma vez, é óbvia: porque nossa mente está formatada pelo padrão linear de raciocínio, que é por definição excludente e por isso eficaz para lidar com as partes separadas, mas ineficaz para compreender o todo e trabalhar com ele (2000, p. 35).

Faz-se necessário, portanto, acreditarmos que existem outras possibilidades que a escola pode proporcionar, outros arranjos de ambientes, contando com os computadores e as tecnologias a eles relacionadas. Os problemas são outros e as tecnologias são imensamente poderosas e velozes. O mundo, hoje, é permeado

sincronicamente por comunicações antes inexistentes. O planeta, a civilização, nosso ambiente de vivência, enfim, são inteiramente outros.

Por isso tudo, a educação deve mudar. As inovações nos ambientes escolares trarão reflexos positivos sobre os processos de ensino-aprendizagem, e isso bastaria para justificar a reflexão proposta da escola que tem vindo a ser proposta sistematicamente, de como a escola, a família, as entidades que com ela lidam podem de fato, contribuir para uma envolvimento mútua, de modo a que todos beneficiem da preparação da pessoa, via educação, sem contar com o interesse do estagiário em realizar um bom desempenho no ministrar de suas aulas. Acredita-se que as novas tecnologias da informação, da comunicação e metodologias diferenciadas podem contribuir decisivamente para o trabalho daqueles educadores que vislumbram, no futuro, a escola com novas responsabilidades diante de uma nova sociedade do conhecimento.

Deve-se refletir, porém, sobre a criação desses novos ambientes de aprendizagem, onde essas aprendizagens acontecem, a quem servem e a que tipo de ser humano queremos ajudar a formar de modo a avançarmos rumo a uma nova civilização. O avanço da ciência e da tecnologia corresponde a avanços cognitivos da população e da suas estratégias de investigação. Atualmente, e certamente também no futuro, algumas dessas, estratégias serão fundamentais para solução de problemas e a superação de dificuldades, especialmente se pretendemos que essas soluções sejam humanizadoras, e, portanto, éticas, e voltadas para o bem comum.

Numa perspectiva construtivista, as atividades devem ser centralizadas no aprendiz e os temas inter-relacionados e contextualizados em ambientes onde os mesmos possam ser construtores de suas próprias estruturas intelectuais. Além destas atividades, também há a necessidade de que o ambiente proporcione uma interação significativa entre professor/aluno com o que é realmente objeto de estudo. Essa interação não pode ser feita com base numa escolha aleatória ou simplesmente se escolher entre diversas opções sem critérios determinados. A

interação deve ir muito mais, ou seja, deve integrar o objeto de estudo à realidade do sujeito, do aprendiz, levando-se em conta as condições desse sujeito de maneira que ele se sinta motivado, estimulado e, ainda, desafiado. Concomitante a isso, deve-se possibilitar a incorporação de novas aprendizagens e estruturas às já existentes propiciando o seu crescimento e desenvolvimento. Importante nessa interação é o propiciar de todos os tipos de interações e trocas de informações que façam cada vez mais acabar com a idéia de que o professor é o único detentor do saber, do poder. O professor também aprende com o aluno. Hoje, sabemos que estamos constantemente aprendendo uns com os outros no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, o professor necessita orientar suas ações em busca de uma nova concepção que se distancie da educação tradicional, onde ocorre a transmissão de conhecimentos para um ensino de orientação e interação entre educadores e educandos. Segundo Freire:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (1997, p. 39).

O professor deve servir-se dos conhecimentos adquirido no percurso da sua história, e da realidade do aluno explorando também o contexto escolar, o material disponível e o próprio indivíduo enquanto portador de bagagem cultural. Para tanto, necessita de discussões que resultem em novas concepções e em outras formas de olhar a construção e organização do conhecimento. Os materiais usados pelo professor podem e devem ser produzidos pelos próprios alunos e professores bem como a dinamização da sala de aula. As formas de exploração dos recursos devem estimular os alunos a descobri-las e explorá-las. Este trabalho deve ser interdisciplinar, se estendendo não somente aos alunos e professores, mas também a toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários), estabelecerá

ações metodológicas de relação humana, onde a troca mútua propicie a valorização da subjetividade e da coletividade dos que dela participam.

Os ambientes de aprendizagem, os objetivos, e os conteúdos não devem por isso ser definidos num só momento, necessitam ser repensados criticamente para que as necessidades sejam sanadas através de uma ação planejada. Um acompanhamento melhor detalhado faria com que os estagiários não enfrentassem diversos problemas. A aprendizagem faz parte de operações mentais que se ligam diretamente ao ambiente concreto, onde habilidades e atitudes, valores e emoções, sejam representativos e significativos para o aluno.

Desta forma, o educador e o educando devem assumir uma postura crítica e dialética enunciando possíveis formas de educar e de se educar.

Segundo Morin *apud* Maturana:

Refletir quer dizer, ao mesmo tempo: a) pensar, repensar, deixar descansar, imaginar sob diversos aspectos o problema, a idéia; b) olhar o seu próprio olhar olhando, refletir-se a si mesmo na reflexão. É preciso alimentar o conhecimento com a reflexão; é preciso alimentar a reflexão com o conhecimento (2002, p. 83).

O mundo educacional e o mundo social não se separam jamais e é por isso que a ação do educador não pode ser alienada e arbitrária, mas flexível de relações humanas específicas e amplas indo além do ato político, ao inverso, comportar sentimentos afetivos e positivos. Ou seja:

O acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e afetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma outra forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando (GARDNER, 1995, p. 28).

Nas relações humanas o educador não pode esquecer o pluriculturalismo onde cada educando se identifica por culturas diferentes, em que, com consonância, propiciam um aprendizado mais amplo do outro. É exatamente esta interdependência dos diversos elementos que formam os diversos modos de vida da sociedade. Esta relação, na escola, necessita da interferência do educador.

De acordo com Paviani:

[...] o professor como profissional da educação não apenas acrescenta às suas atividades técnicas e científicas uma dimensão ética, mas realiza uma atividade essencialmente ética. Sua ação como educador expressa uma escolha que influencia o comportamento do estudante (1998, p. 108).

Desta forma, os estabelecimentos de ensino aumentaram de número, e as práticas pedagógicas modificaram-se com o passar dos anos. Sabemos que transformações ocorridas em vários setores da sociedade, por exemplo, na indústria, deram sua parcela de contribuição para que a educação viesse a adequar sua visão do homem na sociedade.

Pensando nestas mudanças ocorridas, vemos que a formação profissional dos professores merece atenção. Em relação à formação inicial, Pimenta argumenta:

Pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (1996, p. 73).

Neste mesmo sentido, como destaca Pimenta:

O Brasil apresenta uma das instituições mais atrasadas no plano mundial, quer se trate da maneira como prepara os formadores e os recapacita, quer se trate do rendimento escolar dos alunos (...) a desvalorização é o outro lado dessa mesma moeda, mas já não se pode simplesmente dizer que, pagando melhor, tudo melhora (1996, p. 73).

Posto isto, vemos o quão importante é o redimensionamento do estágio profissionista, e dos espaços de aprendizagem. Desta forma, o educador e o educando devem assumir uma postura crítica e dialética enunciando possíveis formas de educar e de se educar. A melhor forma de ensino é aquela criada e recriada por alunos e professores conjuntamente.

Por isso, a importância do trabalho a partir da realidade e dos conhecimentos prévios que os educandos possuem, através dos quais, constroem novos conceitos, estipulam novas regras, mudam de comportamento e internalizam o trabalho de forma clara e ampla. Segundo Freire: “Na comunicação se dá a «co-participação dos sujeitos no ato de pensar»... Implica uma «reciprocidade que não pode ser rompida»... A [educação é] comunicação é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1997, p. 67).

É um processo crítico, criativo e político com preocupações voltadas para construir conhecimentos partindo de discussões e avaliações, também críticas, referentes aos problemas e questões levantadas. É um processo em que conceitos e valores são trabalhados juntamente com soluções possíveis para resolução dos mesmos.

Pela educação deve-se ter coragem de arriscar na busca do novo, conhecer o passado para construir o presente e planejar para o futuro sempre algo novo. A educação é um processo que não significa apenas o ensino, pois envolve todo um conjunto de coisas. Devemos, assim, buscar rever nossos conceitos de escola, de professores, da comunidade, juntamente com a comunidade escolar, corpo administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade através de reuniões e discussões teóricas, partindo de uma necessidade de mudança buscar uma dinâmica prática e coerente no agir pedagógico da escola, baseados na realidade que circunda e nos pressupostos que se entendem como verdadeiros.

Nesse trabalho de educação é necessário um comprometimento de todos na troca de experiências e num fazer voltado, basicamente, para mais encontros com vistas a um planejamento conjunto para uma educação realmente significativa no alcance de uma meta comum, ou seja, uma educação de qualidade, inovadora e construtiva para os alunos.

4 O LÚDICO E A INFÂNCIA

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus* que quer dizer "jogo". O termo lúdico passou a se referir ao jogar, brincar e movimentar-se espontaneamente. O lúdico passou a ser reconhecido como essencial no comportamento humano e, assim, a definição deixou de corresponder ao simples sinônimo de jogo.

O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Dessa forma, podemos dizer que, na idade infantil, tem uma finalidade essencialmente pedagógica. É uma das formas que nos possibilita ver como a criança inicia sua adaptação à realidade e à fantasia. O brinquedo não pode se caracterizar apenas pelo prazer que proporciona, mas também deve ser considerado como agente auxiliador do processo ensino-aprendizagem. O lúdico é considerado a melhor maneira para aprender conteúdos. Através das atividades lúdicas os professores planejam as atividades escolares, que motivam os alunos na construção do conhecimento. Dessa forma, segundo Lopes:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (2006, p. 110).

A infância hoje é considerada a fase mais importante do desenvolvimento do ser humano. As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e, neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. É nessa fase infaltil, que a criança acumula muitas

informações que serão a base para toda sua vida. Dessa forma, devemos estimular as aquisições psicomotoras da criança dentro de um ambiente social, com atitudes positivas, com um clima de segurança, alegria, afeto e, o mais importante, liberdade.

Com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras as crianças se expressarão melhor, deixando de lado seus medos e suas dificuldades, pois o brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil. O significado da atividade lúdica para a criança está ligado a vários aspectos: o primeiro deles é o prazer de brincar livremente; seguem-se o desenvolvimento físico que exige um gasto de energia para a manutenção diária do equilíbrio, do controle da agressividade, a experimentação pessoal em habilidades e papéis diversificados, a compreensão e incorporação de conceitos, a realização simbólica dos desejos, a repetição das brincadeiras que permitem superar as dificuldades individuais, a interação e a adaptação ao grupo social, entre outros.

A atualidade e relevância para a realização de pesquisas em torno do brincar se evidenciam na medida em que as crianças em geral estão apartadas do brinquedo. Essa situação ocorre pelas condições econômicas que não permitem a aquisição de brinquedos. Muitas escolas não valorizam o brincar, a brinquedoteca pode auxiliar a criança no seu crescimento saudável e da sua inteligência. É oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e atenção.

O brincar é muito importante para a socialização da criança, se tornando apta para viver em sociedade e num mundo culturalmente simbólico. Brincar exige concentração, desenvolve a iniciativa, a imaginação e o interesse, influencia o intelecto, a parte emocional e o físico. Através do brincar pode-se aprender, refletir sobre o mundo e estimular a criatividade. O jogo é o caminho que leva ao prazer, à descoberta e à meditação. A criança vive agitada e em intenso processo de

desenvolvimento corporal e mental, é atraída pelo jogo por uma força interna, pois o instinto de brincar está dentro de si.

Para a criança o brinquedo não possui regras, ou seja, ela pode usá-lo da maneira que quiser. E é aí que o educador faz a diferença, pois as regras são muito importantes para que haja aprendizado. Através do brinquedo pode representar aquilo que existe, o real; pode ser manipulado pela criança e pode dar forma ao que existe na imaginação, como os desenhos animados, os contos de fada, mostrando a preferência pelo personagem. Durante a infância tudo pode acontecer, mudanças, transformações.

Segundo Huizinga:

E, o que é mais importante, eles, em tudo isto, parecem experimentar. Os animais brincam tal como os homens... Consideram-se uns aos outros brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Finge ficar zangados um imenso prazer e divertimento (1971, p. 3).

Ainda segundo a mesma autora: “Tentar definir jogo não é tarefa fácil”. Jogo pode ser entendido de diversas maneiras, no faz-de-conta usa-se a imaginação, no xadrez é preciso utilizar regras, na areia a criança pode manipular objetos ao encher e esvaziar baldes. Em diferentes culturas um mesmo procedimento pode ser considerado jogo ou não jogo, para os indígenas a boneca é considerada como um símbolo de divindade, para uma criança que não pertence à tribo a boneca é considerada um brinquedo. Quando uma criança utiliza o arco e a flecha podemos considerar como uma brincadeira, para os indígenas significa preparar para a vida profissional.

Alguns materiais lúdicos são chamados de jogo e outros de brinquedos. Como fato social cada sociedade concede um sentido para o jogo; por isso, dependendo do lugar e da época os jogos têm significado diferente. No passado, o jogo era considerado como coisa não séria utilizada somente para diversão, já no

Romantismo o jogo servia para educar a criança. Os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* ainda são mal definidos no Brasil. O brinquedo não possui regras para ser utilizado; com ele, a criança representa imagens do cotidiano substituindo objetos reais. Na perspectiva vygotskyana nem sempre se joga com prazer, muitas vezes o esforço na busca do objetivo da brincadeira causa o desprazer.

Para Huizinga (1971), o jogo é considerado como atitude espontânea do brincar, a criança entra no mundo ilusório, irreal. Desde a Antiguidade greco-romana, o jogo enquanto recreação era usado como forma de relaxamento das atividades que utilizavam esforço físico e intelectual. Na Idade Média, o jogo era visto como não-sério por ser associado ao jogo de azar. Durante o Renascimento, a brincadeira era vista como procedimento livre, favorecendo a inteligência e facilitando o estudo, o jogo infantil era considerado adequado para aprender os conteúdos escolares. No Romantismo, o jogo é considerado procedimento típico, espontâneo da criança: através dele pode expressar-se, imitar, brincar com liberdade. Na perspectiva piagetiana a brincadeira é vista como espontânea, livre, prazerosa: através dela pode-se adquirir conhecimentos.

Já na perspectiva vygotskyana, a brincadeira é vista como resultado das influências sociais recebidas ao longo do tempo. Uma brincadeira de mãe e filho ajuda-o na aprendizagem da fala. O brinquedo contribui para o desenvolvimento da criança, ensina, educa de forma prazerosa, o quebra-cabeça ajuda a conhecer as formas ou cores, o tabuleiro no conhecimento dos números e operações matemáticas, os brinquedos de encaixe, noções de sequência, tamanho e forma. O brinquedo educativo é importante para o desenvolvimento infantil, contribui para a aprendizagem, ajuda a construir conhecimentos. Quando uma criança manipula um quebra-cabeça e diferencia as cores, as funções lúdica e educativa estão presentes; já ao empilhar o quebra-cabeça está presente o lúdico.

As brincadeiras tradicionais foram transmitidas de geração em geração, tendo presente o lúdico, mas hoje, infelizmente, está se perdendo este tipo de

atividade entre as crianças. Na brincadeira de faz-de-conta há presença do imaginário, a criança expressa seus sonhos e fantasias através de atividades lúdicas elaboradas pelo faz-de-conta. Com a imaginação, a criança reproduz situações de seu cotidiano. Sendo assim, as atividades lúdicas só podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança em todas as dimensões (da inteligência, afetiva, motora e social). Os jogos de construção ajudam a criança a desenvolver habilidades e desenvolver a criatividade. É preciso exercitar o jogo simbólico e as linguagens não verbais, para que a linguagem verbal se torne um instrumento de pensamento, isso é crucial na educação pré-escolar. A criança necessita de espaço e tempo para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia. Ela brinca imitando algumas pessoas, podemos citar como exemplo a bailarina, desta forma a criança se sente como é ser uma bailarina, ela não quer ser uma bailarina, ela não quer ser aquela bailarina, só fantasia explorando suas próprias capacidades.

Estudos concluíram que esse brincar imitativo é uma forma avançada e complexa, reflete organização e pensamento de ordem superior. Nas crianças o brincar estimula e ativa o cérebro e, principalmente, o corpo, mas em todas as idades se brinca por puro prazer dando alegria à vida e à aprendizagem. O lúdico proporciona motivação, interesse e concentração, também proporciona uma fuga das pressões, alivia aborrecimentos e relaxa. Assim, a criança desenvolve confiança em si mesma, em capacidades, em situações sociais, percepções sobre outras pessoas, pratica habilidades tanto físicas quanto mentais. Há diferenças individuais nos tipos e na qualidade do brincar das crianças, tem formas que representam diferentes desafios e é isso que torna o brincar tão difícil de definir.

4.1 O Lúdico e a Educação

O jogo sem um planejamento adequado, sem programação não é eficaz. Em termos pedagógicos, nem todos os jogos valem para a aprendizagem do aluno,

apenas aqueles que visem a aprendizagem do mesmo e que sejam selecionados rigorosamente com esse fim em vista. O professor, neste caso, não é o dono do saber, mas ele será o mediador, ajudando a criança a fazer descobertas e juntos construir e reconstruir seu conhecimento. Desta forma, percebemos que a educação infantil deve propiciar o desenvolvimento e as descobertas, de forma prazerosa, compreendendo que a criança tem seu “mundo” repleto de brincadeiras e imaginação, e procurar utilizar estas características para nos tornarmos cada vez mais próximos de suas necessidades, lhe proporcionando um desenvolvimento completo, em todos os aspectos. Segundo Piaget (2002), o brincar é uma atividade natural da criança, e os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são atividades essenciais na infância, pois aguçam a imaginação, a confiança, a curiosidade e a socialização.

Quando conversamos com alguns professores de séries iniciais, eles sempre dizem que o brincar é valioso, e que tornam o espaço escolar bem mais agradável porque as crianças se interessam muito mais e com isso seus objetivos são alcançados com êxito. Contudo, muitos professores não levam o brincar desafiador para a sala de aula porque acham que “dá muito trabalho” e porque há muitas dificuldades e dilemas para obter uma situação lúdica bem estruturada.

Existem, segundo Antunes (2008), quatro elementos que justificam a aplicação dos jogos em sala de aula. São eles:

- Capacidade de se construir em fator de auto-estima do aluno – jogos fáceis, cuja solução fique acima da capacidade de solução por parte do aluno acabam causando seu desinteresse e também a baixa estima, se sentindo incapaz; nesse caso, é importante que o professor organize os jogos, para que tragam desafios intrigantes e estimulantes para os alunos;
- Condições psicológicas favoráveis – o jogo não pode ser posto como um trabalho ou uma obrigação para o aluno, pelo contrário, deve ser usado pelo professor como uma ferramenta à apatia e como desafio em grupo de forma

descontraída e mais prazerosa. É preciso entusiasmo do professor e a preparação dos alunos para a realização dos jogos, e devem ser inseridos cuidadosamente e claramente aos alunos;

- Condições ambientais – o espaço que se usa para a realização dos jogos é muito importante, assim como a organização, a higiene da mesa e do chão;
- Fundamentos técnicos – o aluno deve ser estimulado, o jogo nunca pode ser interrompido e também não deve ser programado; se houver dúvidas sobre sua execução, também deve ter um começo, meio e fim.

Todas essas condições devem ser consideradas para que haja a construção do conhecimento. Os jogos tornam a aula muito mais atraente e o professor se torna um agente construtor do conhecimento, e dando um futuro bem melhor às crianças.

Na perspectiva vygotskyana, brincadeira é coisa séria, é brincando que as crianças representam aquilo que mais gostariam de ser. Com a ludicidade o professor pode conhecer melhor o aluno. Estudos e pesquisas realizados na área da Educação Infantil mostram a criança como um ser que apresenta características próprias, e que encontra nas atividades lúdicas uma forma de externizar sua criatividade, sua emoção, sua maneira de pensar e agir. Para isso, o educador deve estar preparado e construir novos conhecimentos; deve usar o brincar para desafiar as habilidades da criança procurando o progresso do seu desenvolvimento. A brincadeira livre e dirigida permite a exploração e a aprendizagem, o que leva a criança a um estágio, mais avançado.

Segundo Moyles (2002), todos os adultos que se envolvem no cuidado e na educação das crianças conseguissem talvez pensar mais claramente sobre o brincar, se pudessem entender melhor o significado desse mesmo brincar. Infelizmente, muitas vezes os pais desconfiam desse tal “brincar”, porque desconhecem a importância dessas atividades para as crianças. Por falta de conhecimento, acabam se equivocando em relação ao brincar.

Daí, a importância de um bom profissional da educação que esteja preparado para que possa explicar aos pais e aplicar corretamente as brincadeiras, sempre com objetivos focando sua ação. O professor é o mediador e iniciador da aprendizagem, e o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, ele tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. Qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica, desde que haja um planejamento das atividades.

Dessa forma, segundo Moyles (2002), o educador precisa reservar tempo para explorar as necessidades explicitadas pelo brincar, e também ter tempo para conversar sobre essa ação, ampliando a aprendizagem por meio do brincar dirigido. A oportunidade para avaliar as respostas, compreensões e incompreensões da criança se apresenta nos momentos mais relaxados do brincar livre.

A maioria das crianças chega à escola bem ajustada com relação à idade, e com poucos problemas; mas há crianças que têm algumas necessidades diferentes. Ao examinar essas necessidades diferentes, é sempre bom lembrar que não se devem rotular as crianças. Mas essas dificuldades se tornam um problema maior quando começam a prejudicar o seu envolvimento escolar, trazendo obstáculos à aprendizagem, divertimento e concentração. As crianças com necessidades individuais variam sua capacidade de brincar socialmente. Mas o mais importante é que através de atividades lúdicas cada uma encontre uma forma diferente de se expressar e satisfazer normalmente suas necessidades individuais, de interagir com as outras.

Segundo Moyles (2002), muitas crianças que têm dificuldades, se forçadas a situações de aprendizagem formal, teriam rapidamente se estabelecido como indivíduos alienados, e com grande dificuldades de interação social. É muito importante identificar, analisar, interpretar e manejar as necessidades individuais o quanto antes, para evitar o mais rápido possível que as crianças se sintam um fracasso, tenham mau comportamento, não se sintam infelizes e sofram com a falta

de amigos e confiança. O lúdico é sempre bem-vindo nestas situações. A criança necessita de espaço e tempo para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.

Os professores não consideram o papel que o brincar desempenha e acabam transformando-o em jogo dirigido. De acordo com Fortuna (2008), se ele souber conciliar seus objetivos pedagógicos com as vontades dos alunos conseguirá transformar a sala de aula em um lugar para brincar. É necessário encontrar equilíbrio, cumprir suas funções pedagógicas, ensinar conteúdos, contribuir para a construção do ser autônomo e criativo, preparar para a vida, incentivar o respeito à diferença. Uma aula lúdica não deve ser centrada na produtividade, deve se assemelhar ao brincar; deve desafiar tanto o professor quanto o aluno. Através da função simbólica constrói o sistema de representação beneficiando a leitura e a escrita. Oportuniza o desenvolvimento afetivo e intelectual através da ação, da imaginação construindo seus próprios conteúdos. Segundo Antunes: “Está se perdendo no tempo a época em que se separava a brincadeira, o jogo pedagógico, da atividade séria” (2008, p.38).

5 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Podemos observar que brincar não significa apenas recrear, é muito mais, pois é uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo.

O empenho dos adultos em estimular os bebês a interagirem com aqueles que lhe são próximos e com seus brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico. Por exemplo: os pais e avós costumam brincar com a criança pequena fazendo-a montar “a cavalo” em sua perna e avançar por pequenos saltos de seu tornozelo ao joelho e vice-versa. Maiorzinha, a criança ganha um cavalinho-de-pau e simula o impulso de andar do cavalo e a partir daí a criança identifica o animal em revistas, na TV e no jardim zoológico. O ato de brincar assim evolui, altera-se de acordo com os interesses próprios da faixa etária, conforme as necessidades de cada criança e também com os valores da sociedade a qual pertence.

Cada vez mais reconhecidas como fonte de benefícios para as crianças, as brincadeiras tradicionais vêm recebendo a valorização de pais, educadores e recreacionistas. Conscientemente, muitos procuram contrapor-se à super oferta de produtos lúdicos comercializados pela indústria especializada, com a transmissão de seu legado cultural às novas gerações. A programação curricular tem, assim, incluída várias dessas atividades lúdicas, especialmente nas escolas infantis e nas primeiras séries do primeiro grau.

A tradicionalidade com que tais brincadeiras se mantêm em nossa sociedade atestam sua importância no processo histórico-cultural. O significado da atividade lúdica para a criança está ligado a vários aspectos: o primeiro deles, é o prazer de brincar livremente; seguem-se o desenvolvimento físico que exige um gasto de energia para a manutenção diária do equilíbrio, do controle da agressividade, a experimentação pessoal em habilidades e papéis diversificados, a compreensão e incorporação de conceitos, a realização simbólica dos desejos, a

repetição das brincadeiras que permitem superar as dificuldades individuais, a interação e a adaptação ao grupo social, entre outros.

As brincadeiras variam de uma região para outra e adquirem peculiaridades regionais ou locais. No entanto, é possível reconhecer uma mesma brincadeira e identificar as variantes surgidas, as fusões ocorridas no decorrer do tempo. Muitas atividades desaparecem quando deixam de ser funcionais aos grupos lúdicos, podendo vir a reaparecer em novas combinações.

Existe uma pluralidade de ações lúdicas praticadas espontaneamente pelas crianças. Elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca, a interação social, estabelecendo laços de amizade entre os companheiros de folguedos. Nas brincadeiras, a criança experimenta sentimentos diferentes (amor, confiança, solidariedade, união, proteção; mas, pode também sentir inveja, frustrações, rejeição, entre outros). Quase sempre existe o incentivo à curiosidade, o estímulo à descoberta, à competição, propondo vivências que traduzem simbolismos do mundo adulto e do mundo infantil, onde a criança interage, busca soluções, coloca-se inteira, manipula problemas, descobre caminhos, desenvolve-se como ser social exige sua participação ativa no processo para um crescimento sadio, liberador de energias e de conflitos, onde o equilíbrio pode ser encontrado no dia a dia.

5.1 O Jogo e a Brincadeira

O jogo carrega em si um significado muito abrangente. É construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade. É carregado de simbolismo, reforça a motivação e possibilita a criação de novas ações e o sistema de regras, que definem a perda ou o ganho. Nem todos os jogos e brincadeiras são sinônimos de divertimento, pois a perda muitas vezes pode ocasionar sentimentos de frustração, insegurança, rebeldia e angústia. Dessa forma, são sentimentos que

devem ser trabalhados principalmente na escola, para que não se perpetuem impossibilitando que a criança tenha novas iniciativas. A brincadeira é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo e ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Conforme Brougère: “Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto como na natureza e no universo” (1998, p.17).

Kishimoto (1996) define o brincar como ação livre da criança, a adoção da supervisão relaciona-se com o interesse em concebê-lo como forma eficaz de gerar unidade ideológica e social em população ética e classes sociais distintas. Sendo a primeira meta da educação infantil americana daquele período, a socialização – entenda-se americanização – de crianças de diferentes etnias de nível econômico baixo, a maioria dos jardins urbanos, destinados a essa população incluíam disciplinas e ordem do cotidiano institucional. Tais escolas encorajavam o brincar em sua forma estruturada, incluindo músicas, jogos formalizados, marchas, atividades contendo programas estruturados e dirigidos. Ao privilegiar dons e ocupações, a experiência americana excluía brincadeiras simbólicas livres justificando as críticas e William Harris e Susan Blow.

Brougère também diz que “... o mundo do tempo livre das crianças, especialmente de seus jogos é cheio de sentido e significações, e é simbólico” (1998, p.138). Ou seja, a criança, ao brincar, transfere ou transforma suas ações (simbólicas) para o mundo real. A teoria froebeliana, ao considerar o brincar como uma atividade espontânea da criança concebe suporte para o ensino e permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada. As concepções froebelianas de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculados ao brincar. Froebel introduz o brincar para educar e desenvolver a criança; sua teoria metafísica pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os

objetos culturais e a natureza, unificado para o mundo espiritual. Assim, o brincar como atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou brinquedos, objetos que subsidiam atividades infantis. Entende também que a criança necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-a a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

[...] A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo [...] A criança que brinca sempre, com determinação autoativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (KISHIMOTO, 1996, p.23).

6 A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física escolar no Brasil é marcada por uma trajetória que apresenta diferentes influências até o seu formato atual. Na década de 30 do século passado, apresentava como premissa a “higienização”, sob o comando de médicos e militares, buscando se criar indivíduos fortes e saudáveis para “limpar” a raça. Posteriormente, houve a troca desta concepção pelo lúdico, com o objetivo de distrair o público na perspectiva de uma política educacional arcaica. Na década de 1960, ocorreu o advento do esportivismo no meio escolar, tendo a sua influência permanecido até o presente momento. Na fase atual convive-se com uma protuberância de abordagens de ensino, tais como: Construtivista, Crítico-Superadora, Desenvolvimentista, entre outras.

No presente momento, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), como grande referência, no âmbito escolar, apresentando como objetivos: participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, respeitando características físicas e o desempenho de si próprio e dos demais; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestação da cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos; adotar hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e a melhoria da saúde coletiva; solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, dando possibilidades e também condições para que todos conheçam os seus corpos para explorarem suas dimensões; reivindicar melhores condições de trabalho; promover um ensino crítico e contextualizado, etc.

Furtado e Kunz (2003) não esquecem de mencionar que, mesmo com as dificuldades relacionadas ao processo histórico da Educação Física escolar, ela apresenta amplas possibilidades de contribuir para a formação do indivíduo e para o

seu exercício de cidadania, fundamentando-se na orientação pedagógica, na capacidade de considerar a realidade dos alunos e suas vivências e em se ter um planejamento prévio onde envolvam, além de conteúdos, responsabilidade e comprometimento profissional. Estas orientações também trazem em si mesmas, de forma direta ou indireta, vínculos com a difusão da leitura, tanto específica quanto expressivamente. Um dos blocos de conteúdo proposto pelo PCN de Educação Física diz respeito a atividades rítmicas e expressivas. Nele se incluem as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal (BRASIL, 1998).

Dentro deste enfoque segundo a PCN de Educação Física, promoveu-se trabalhos com alunos de 9-11 anos envolvidos em atividades expressivas e mecanismos inovadores para a leitura. Sendo assim, o primeiro conteúdo de fato abordado foi a dança, para desenvolver aspectos criativos e uma linguagem artística.

Em um primeiro momento, os alunos foram iniciados neste conteúdo para desmistificar aspectos relacionados ao gênero e resgatar aspectos culturais. Realizou-se, então, um trabalho sobre diferentes estilos de danças e suas características. Em continuidade, houve a sistematização de sua parte técnica e execução como planos, trajetória, sentidos, intensidade, duração, a fim de mostrar uma gama de fatores capazes de disseminar a manifestação expressiva.

Com um período de desenvolvimento de um bimestre, o projeto da PCN de Educação Física adentrou-se no conteúdo da ginástica, mas com o enfoque em apenas um estilo, a ginástica historiada. Este exercício pode ser feito de diversas maneiras, mas o seu traço comum é que conta-se uma história e os alunos reproduzem de maneira gestual. Trata-se de representações que vão sendo exploradas.

Nesta perspectiva, o projeto piloto do PCN de Educação Física escolheu textos variados, narrativas, dissertações, poesias, provas, fábulas, para colocar o aluno em contato com diferentes estilos de textos. A literatura explorada foi nacional e internacional e todos os textos foram retirados da biblioteca da própria escola. A receptividade dos alunos foi enorme, mostrando muito interesse pela leitura, pelos livros e pela ginástica em si, de forma o conteúdo apresentado naquele período acabou se transformando em um momento “obrigatório” das aulas de Educação Física.

Criou-se uma rotina para a ginástica historiada; assim, em algumas aulas da semana inicia-se a mesma com o momento da leitura e sua interpretação corporal. Os alunos se interessam pelos textos e acabam recorrendo à biblioteca, aliando-se à dimensão motora, cognitiva e social dentro deste processo. A Educação Física escolar como introdutora, construtora e transformadora da cultura corporal de movimento, pode desempenhar um papel importante na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Para isso é importante considerar aspectos sociais e culturais dos alunos.

Dentro de um contexto onde o poder constituído de um país que, segundo Medina (1992), exerce naturalmente sua influência no sentido da manutenção de uma ordem estabelecida, a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na tentativa de mudança desta ordem, pois a tendência natural de qualquer sociedade para equilibrar o seu funcionamento é a de padronizar os seus valores. A Educação Física escolar visa também o ensino da leitura e a escrita, não ficando restrita apenas aos movimentos corporais numa dimensão procedimental (técnica), mas utilizando dimensões conceituais e atitudinais. Através da construção de aulas críticas, professores podem combater o conformismo que assume posições totalmente descompromissadas com a verdade e os ideais coletivos. Dessa forma, as aulas de Educação Física podem contribuir para a consciência corporal, ou seja, fazer com que os alunos conheçam suas limitações e deficiências, as revelando,

pois, assim, agindo, conseguirão atuar de forma reflexiva na sociedade em que vivem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei Federal nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996) no seu artigo 26º, parágrafo 3º: "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos".

A proposta dos PCNs esclarece que a Educação Física deveria ser tratada como uma cultura corporal, abordando os conteúdos como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente construídos, e que deve dar oportunidade a todos os alunos, sem discriminação, valorizando-os independentemente de sua aptidão física, cor, sexo ou nível social.

Os PCNs têm como objetivo introduzir os alunos na cultura corporal de movimento, incentivar a crítica aos padrões impostos (como o de beleza e de consumo), e diferenciar os objetivos dos esportes com os da disciplina, ou seja, a Educação Física escolar não tem como fim o domínio dos gestos esportivos, e sim, como meio para prática de movimentos corporais buscando a consciência desta prática, a aprendizagem significativa, a reflexão e a formação do cidadão crítico.

De acordo com Darido (2003, p. 53), surgem alguns modelos da Educação física, como seguem:

A Abordagem Construtivista-Interacionista, que tem como principal autor João Batista Freire em seu livro *Educação de Corpo Inteiro*, publicado em 1989, que desconsidera a especificidade da disciplina, sendo esta um meio para auxiliar na aprendizagem de outras matérias.

Na Abordagem Desenvolvimentista de Tani em 1987 e Manoel de 1994, a Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, sendo o principal objetivo a aprendizagem das habilidades motoras, respeitando o desenvolvimento dos alunos.

Na Crítico-Superadora, Libâneo e Saviani consideram a disciplina com o conteúdo denominado de cultura corporal, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira.

E por fim, Betti, principal autor da Abordagem Sistêmica, o fim é integrar e introduzir o aluno no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir a cultura da atividade física.

Daolio (1995), em seu livro *Da Cultura do Corpo*, analisa a atuação de professores de Educação Física da rede pública, tendo como referencial teórico a antropologia social que estuda o homem nas suas relações sociais. Leva em consideração os valores morais dos professores, e não apenas a sua formação, ou seja, seu currículo, sendo este necessário, mas não suficiente. Tais valores morais, a maneira como foram educados, influenciam sua atuação pedagógica. O autor investiga a atuação dos professores buscando "ver neles, na interação entre ação – o que fazem – e representação – como justificam o que fazem –, a síntese de toda uma experiência" (DAOLIO, 1995, p. 18). Defende uma Educação Física que considere o princípio da alteridade, ou seja, que valorize as diferenças entre as pessoas, o que exige colocar-se no lugar do outro.

Moreira (1995) apresenta uma proposta que está centrada na idéia de corpo e na ação do professor de Educação Física, ou seja, considera a especificidade da disciplina. Faz uma reflexão entre o corpo experienciado e o corpo idealizado, ou seja, questiona como o corpo é trabalhado nas aulas, se é considerado além de suas formas e tonicidade de seus músculos, a explicação dos movimentos coordenados desse corpo. Tal proposta recebe o nome de Abordagem Fenomenológica.

Dentre as várias abordagens, concepções e currículos existentes, alguns foram relatados de maneira simplificada, para mostrar que existem vários objetivos propostos a serem alcançados na Educação Física escolar. Contudo, qual é a visão dos alunos em relação à sociedade em que vivem e suas práticas corporais? Sabendo que a mídia exerce uma grande influência sobre as pessoas, principalmente a televisão, que rivaliza com a escola e com a família como fonte de valores e atitudes.

6.1 A Educação Física na Escola: alguns questionamentos

As discussões em torno da Educação Física se acirraram a partir da década de 1980. A partir de então, podemos dizer que houve um avanço científico em torno das diversas questões que fazem parte da disciplina. Entre elas, as que envolvem a Educação Física escolar. A começar pelo questionamento da terminologia, havendo sugestão de mudança para Educação Motora, não sendo apenas uma questão de denominação, mas de todo um paradigma que a sustenta. Alguns estudiosos da área se posicionam a esse respeito, entre eles De Marco, que diz:

Não se trata de uma simples mudança conceitual (de educação física para educação motora), porém a discussão aprofundada do termo deve gerar mudanças no nível da consciência profissional e da prática cotidiana, orientando uma clara definição do objetivo de estudo da educação física ou da educação motora, se aceitarmos a substituição acadêmica e legal do termo que define a atual área de conhecimento denominada educação física (1995, p. 34).

E acrescenta ainda, sobre essa questão afirmando:

O termo educação motora por si só não representa mudança substancial no campo de conhecimento de que estamos falando. Porém, em torno dele, uma série de práticas, de rituais, de atitudes pode ser realizada, carregando-o de significados. Entre outras coisas, pode significar a menção de uma dimensão humana que remeta para a dimensão total humana (DE MARCO, 1995, p. 38).

Podemos, em nossos rituais de tratamento do termo, caracterizá-lo como um termo que, ao se referir ao homem, refira-se a uma parte que remeta ao todo. Não é um termo comprometido com os dualismos.

Diante desses posicionamentos verificamos que existe necessidade de mudanças que vão desde a terminologia até, e principalmente, à atitude profissional que envolve o conhecer (competência), o perceber (realidade) e o compromisso (político e social).

É necessário que a nossa tão conhecida Educação Física, preocupada com a execução mecânica do movimento, com a performance e o rendimento, que visualiza o indivíduo de forma fragmentada e reducionista, se despoje disso tudo (de suas “certezas”) para trilhar um novo caminho, já iniciado por alguns poucos, mas ainda faltando muito para ser percorrido.

A Educação Física escolar sempre foi o centro de nossas preocupações profissionais e acadêmicas, especificamente as questões que envolvem o ensino-aprendizagem, processo esse complexo e contraditório.

Entre as várias questões que envolvem a Educação Física escolar, citamos: o conhecimento de que ela trata (conteúdos), o que é priorizado e para que estamos ensinando (o que pretendemos/objetivos), a forma como o conhecimento é tematizado e transmitido (metodologia), as relações que são estabelecidas no espaço da aula (professor/aluno; aluno/aluno).

Embora muito já venha sendo discutido sobre essas questões, pela comunidade científica da Educação Física, as mesmas não atenuam a complexidade e as contradições que a permeiam na escola. A complexidade é caracterizada, principalmente, pelo fato de envolver pessoas diferentes, as quais estabelecem diferentes relações com intensidade e intenções diferentes, que, por sua vez, assimilam aquilo que lhes é transmitido de forma também diferenciada, tornando tal processo ao mesmo tempo contraditório e extremamente rico.

Essa complexidade, contradição e riqueza, muitas vezes não é considerada, com isso se perde e corre-se o risco do não avanço e da estagnação, necessário se faz uma nova postura do professor diante do processo ensino-aprendizagem, que tem a ver com suas concepções (valores/história de vida) e competência profissional (conhecimento).

O principal centro no processo ensino-aprendizagem é o aluno, um ser em desenvolvimento, nos seus mais diferentes aspectos, que possui características físicas e psicológicas que são interrelacionadas; o mesmo está inserido num meio

ambiente, portanto é um ser social, e que na escola (microssistema), um dos ambientes, ele realiza tarefas básicas que têm (ou deveriam ter?) sempre um significado.

6.2 A Educação Física no Microssistema Escola

A Educação Física pode ser considerada como um componente curricular do sistema educacional, visto que está presente na escola como uma das disciplinas ou atividades (não cabe aqui a discussão) a ser desenvolvida e ministrada tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

Na escola (considerada como um microssistema), o aluno, pessoa em desenvolvimento, experencia situações de ensino-aprendizagem nas aulas das diversas disciplinas, entre elas, a Educação Física.

Necessário se faz uma reflexão, embora breve, sobre o cotidiano escolar. Acredita-se que para caminhar é preciso estar consciente de onde se está, para então a partir daí perspectivar um novo trilhar e prosseguir. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre a realidade, o dia a dia da Educação Física na escola. Como ele está? O que se fez de bom até agora? O que precisa ser mudado?

Vários estudos (Freire (1997), Moreira (1995), De Marco (1995)) têm abordado esse cotidiano. Embora a leitura se faça em realidades diferentes com enfoques muitas vezes diferentes, constata-se que são ao mesmo tempo muito semelhantes. De Marco afirma:

Tradicionalmente a educação física sempre buscou, como uma de suas principais metas, desenvolver habilidades e aprimorar capacidades físicas, influenciada talvez por um jargão (exercício, atividade física, treinamento, especialização técnica, esportes, fisiologia do esforço) que induzia pensar em movimento (1995, p. 52).

Ao transportar o que o autor diz para a escola é possível constatar que o objetivo principal da Educação Física, na maioria das vezes, foi (ou é?) desenvolver habilidades visando a performance dos movimentos, predominantemente os esportivos. Isso é constatado por Finck (1995), quando analisa a prática do esporte nas aulas de Educação Física, nas primeiras séries iniciais, em algumas escolas públicas do Estado do Paraná.

Como as aulas de Educação Física se caracterizam, predominantemente, nas escolas? Moreira responde, dizendo:

Apesar de algumas tentativas isoladas, o quadro da Educação Física escolar, no momento, assim se apresenta: sem identidade, acrítica, transmitindo e controlando o ritmo das atividades mecânicas, desenvolvendo conteúdos ao sabor dos modismos, buscando a perfeição do gesto e descompromissada com o indivíduo e com a sociedade (1995, p. 204).

Nesse sentido, é necessário e urgente buscar sentido e significância para a Educação Física na escola, e para isso é fundamental considerar o aluno sob uma outra dimensão: humana, global, dinâmica e contextualizada no todo.

6.3 A Aula de Educação Física como Atividade Molar

Bronfenbrenner defende que as atividades molares devem ser entendidas como diferentes formas de comportamento, o que não significa que qualquer uma seja atividade molar. “Uma atividade molar é um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 37).

Tal distinção é feita acreditando-se que nem todos os comportamentos são, igualmente, significantes ou influentes no desenvolvimento. Para que uma atividade

seja considerada como molar, é preciso que tenha uma certa persistência temporal e uma significância para os indivíduos envolvidos no ambiente.

A definição de atividade molar enfatiza tanto alguma persistência temporal quanto certa importância no campo fenomenológico da pessoa em desenvolvimento e de outras pessoas presentes no ambiente.

A aula de Educação Física, numa abordagem ecológica, seria o principal veículo para a influência direta do meio ambiente sobre a pessoa em desenvolvimento, ou seja, o aluno. Dessa forma, para ser considerada como atividade molar é preciso que as atividades realizadas tenham sentido e significância para o aluno e, intencionalidade responsável e compromissada por parte do professor.

É importante o educador questionar sobre: O que ensinar? Por que ensinar? Para quem e como ensinar? Caso contrário, a aula será apenas uma atividade molar, de mínima importância para o aluno, apenas completando seu cotidiano escolar, não influenciando no seu desenvolvimento.

Aquilo que o indivíduo realiza, compreendendo o que é e por que está fazendo, passa a ter sentido e importância para ele, que dessa forma incorpora o conhecimento e realmente aprende.

Freire se posiciona dizendo:

Não basta fazer, é preciso compreender [...] Portanto, compreender o que faz é um direito humano. E nós nos empolgamos com a apresentação das habilidades motoras de nossos alunos, ignorando, por vezes, que eles não compreendem quase nada daquilo que fazem (1997, p. 44).

Os conteúdos da Educação Física têm todo um simbolismo específico, por exemplo, o vocabulário utilizado nas modalidades esportivas como: garrafão, bandeja, drible, saque, bloqueio, rodízio, progressão e outros. O professor, muitas vezes, usa esses termos sem considerar que para o aluno eles não são tão familiares quanto o são para ele. Para ocorrer a aprendizagem é importante que o

aluno não só execute movimentos nas aulas, mas compreenda-os em sua totalidade.

6.4 A Educação Física na Alfabetização

Nos últimos tempos, percebeu-se uma evolução nos parâmetros socialmente ditados em relação a uma concepção de corpo, o qual se estrutura associado à alma. A partir daí, a Educação Física acompanhando a evolução, passa a preocupar-se e reformular-se relativamente à formação do indivíduo global: corpo e mente. Segundo Le Boulch: "[...] a educação psicomotora contemporânea coloca o acento na importância do problema relacional e no interesse em favorecer o desenvolvimento de determinadas funções perceptivas e motoras em relação estreita com as funções mentais" (1985, p. 16). Dada essa importância, a Educação Física escolar se insere nesse objetivo, estimulando seus alunos não só física como mentalmente. Porém, todo esse contexto deve ser consolidado a partir da Educação Infantil, para que seja base de uma formação do indivíduo completo.

A contribuição que a Educação Física escolar representa para crianças em idade de alfabetização, na concepção dos professores. Como pode esta contribuir para o desenvolvimento, não só psicomotor e sócio-afetivo, mas também cognitivo e lingüístico, sendo primordial para essa faixa etária; pois de acordo com Le Boulch: "[...] através do trabalho corporal, é possível desenvolver o sistema nervoso central que coordena o conjunto de sistemas que serve de suporte as funções mentais" (1985, p. 23). Percebemos que a Educação Física já é reconhecida por seu caráter socializador e como meio de desenvolvimento global a partir do psicomotor. Portanto, gostaríamos de ressaltar a amplitude dessa prática quando comprometida ao processo de ensino-aprendizagem, sabendo que este não se dá somente dentro da sala de aula.

Encontramos nesse momento da Educação Infantil a preocupação intensa, e muitas vezes exaustiva para a criança, com a prática da leitura e da escrita. As metodologias de alfabetização têm evoluído através dos tempos, principalmente devido a novas necessidades sociais; porém, a pedagogia da alfabetização tem disponíveis até hoje caminhos que levam a criança à compreensão da existência de uma correspondência entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral. Geralmente alfabetizar se resume a letras, fonemas, sílabas, palavras e frases, que na verdade são imprescindíveis, mas é preciso enfatizar as inter-relações, vivências sociais e vincular essa aprendizagem ao contexto histórico-cultural da criança. Para Kramer & Leite, "[...] a linguagem é o comportamento mais importante do uso de signos culturais porque é responsável pelas interações sociais, é a fonte de conhecimento" (1996, p. 64). A aproximação da escrita com todas as experiências histórico-culturais vividas pelas crianças se consolidarão na linguagem.

Hoje em dia, a alfabetização tem se restringido à tecnologia do ler e escrever, já o letramento é a capacidade de não apenas decodificar letras e fonemas, mas responder às demandas sociais. Quando a criança está inserida numa ampla cultura letrada, certamente há uma influência muito positiva na evolução de seu aprendizado em séries posteriores à alfabetização. Uma base de ensinamentos solidificada por um processo de alfabetização rico em inclusões sociais e culturais, respeitando e aproveitando as vivências individuais de cada aluno, contribui para o desenvolvimento de um cidadão completo.

Acreditamos que a Educação Física possa ser mais que um suporte considerável e relevante para o trabalho realizado na sala de aula, conferindo significado à leitura e à escrita, motivando todos pela utilização da ludicidade e do movimento, tão importantes nessa faixa etária. Vemos o processo de alfabetização como uma "quebra" na maioria das vezes. As crianças se desvencilham de mesinhas juntas, cantinho de brinquedos na sala, massa de modelar e desenhos livres para carteiras enfileiradas, lápis, borracha, quadro negro, cadernos, livros e datas de provas. Dá-se, pois, uma ruptura considerável daquele ambiente acolhedor

do chamado jardim de infância para uma classe do "aprender a ler e a escrever". A criança incorpora a necessidade de êxito nesse ano inicial. As avaliações para as crianças, por mais inocentes que possam parecer para a família, são o primeiro contato da criança com esse outro universo e com a obrigação de se mostrar como a melhor ou situada na média da classe.

Em meio a tantas transformações, a Educação Física ganha um espaço importante na vida da criança no início da alfabetização. É o momento em que ela pode ser ela mesma, longe das cobranças, das cópias e das tarefas. E é exatamente nesse período que acreditamos que possa haver uma outra forma de aprendizado, de alfabetização.

O corpo em contato com outro, com o meio e com ele mesmo, possibilita o movimento que nessa faixa etária tão importante, ganha padrões medíocres e reduzidos. De acordo com os PCNs de Educação Infantil (1998), o movimento é uma dimensão do desenvolvimento e da cultura. As crianças se movimentam desde o nascimento, faz parte da natureza humana expressar sentimentos, emoções e pensamentos através de gestos e posturas corporais. Por isso o "[...] movimento humano constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre seu meio físico e atuarem sobre o ambiente humano" (BRASIL, 1998, p.15).

Através desse movimento a criança conhece uma forma de comunicação. Em contato com o meio e com os amigos, ela recorre a temas e questões de seu interesse, além de aprender sobre o mundo e si mesma pela linguagem corporal por meio das explorações que faz. Segundo Tisi: "O objetivo geral da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, do qual dependem, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar" (2004, p. 20). Através do movimento e da Educação Física especificamente voltada para a alfabetização e seu interesse, é possível adequar um aprendizado de leitura e escrita de forma lúdica e natural. De acordo com Garcia:

Se os conteúdos selecionados para a alfabetização forem conteúdos extraídos da necessidade da criança conhecer-se e conhecer o mundo à sua volta, a forma, ou seja, o processo de trabalhar esses conteúdos, de possibilitar a apropriação da leitura e da escrita, conseqüentemente, não será o mesmo. A forma, nesse caso, deverá garantir as mais variadas vivências possíveis com a escrita, no seu uso e função social (1998, p. 91).

Com jogos, regras e brincadeiras que estimulem a cognição, além de tudo o que engloba os recursos motores para que a criança possa se ambientar nessa nova fase, a Educação Física pode e deve se orientar para atender às necessidades da alfabetização e minimizar os distanciamentos entre as crianças dotadas de diferentes habilidades. Em forma de aprendizagem lúdica é mais fácil aprender e erradicar sua deficiência e sua falha, possibilitando uma alfabetização mais tranqüila para ela, segura para a escola e satisfatória para os pais.

As chamadas aprendizagens pré-primárias que envolvem ritmo, criatividade, desenhos, bem como pintar, classificar e reconhecer são desenvolvidas no hemisfério direito; já as aprendizagens primárias, desenvolvidas no hemisfério esquerdo, englobam a leitura, a escrita, a lógica, os números e a matemática. A Educação Física tem muito a contribuir nesse aspecto, porque tem como promover atividades que aprimorem essas características citadas acima; trabalhando paralelamente essas ações, respeitando o progresso da constituição fisiológica da criança e auxiliando esse processo. O professor de Educação Física deve, através de atividades que desenvolvam a noção de tempo, espaço e ritmo, estimular as crianças de maneira prazerosa e desafiadora, enfatizando a verbalização, a memória, o raciocínio e, principalmente, conferindo sentido a esse processo. Segundo Moyles:

Os professores poderão oferecer atividades de linguagem e promover ainda mais o pensamento, ampliar o vocabulário, e talvez começar a conversar com as crianças sobre linguagem [...] Isso vai incorporar o enriquecimento, a prática, a repetição e a revisão do que foi aprendido através da linguagem, com e sobre ela (2002, p. 67).

Isso não se restringe tão somente a aprender a ler, escrever ou falar; refere-se verdadeiramente à valorização e ao uso da linguagem através de atividades lúdicas e direcionadas, como uma forma de comunicação e construção de significado do que é aprendido. Facilitar a alfabetização minimizando os obstáculos a serem superados é o objetivo da Educação Física para essa classe. Com o desenvolvimento motor a criança alcança também a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. Para Tisi: "[...] o trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade utilizando, de maneira privilegiada, a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relaxamento" (2004, p. 26). Para dominar o lápis, gesto ainda não comum, a criança precisa desempenhar o equilíbrio entre as forças musculares, flexibilidade e agilidade de cada articulação do membro superior. Desde o ritmo desprendido para o movimento de escrita até a orientação espacial primária para o ato da cópia podem ser estimulados com o movimento motor. Também o progresso na transição à fase de representação mental, pois toda a ação vivida e analisada num espaço e tempo tende a ser reproduzida em espaço e tempo gráficos. Não se trata de aquisição de habilidades manuais, mas numa melhor aptidão para as aprendizagens que resultam facilitadas e eficientes.

Portanto, o trabalho de Educação Física tem muita influência na alfabetização, pois nas séries iniciais do Ensino Fundamental possibilita aos alunos desenvolver as habilidades da cultura corporal. O conteúdo das aulas está diferenciado ao incentivo de senso crítico e da visão de mundo. Nelas podemos relevar os espaços que surgem para a ação e também para a reflexão. Quanto à organização dos conteúdos, eles se organizam em

- conceituais (fatos, princípios e conceitos) = saber-sobre;
- procedimentais (ligados à prática) = saber-fazer; e
- atitudinais (normas, valores e atitudes, ética) = saber ser, que estão ligadas à predisposição, à cooperação, solidariedade e valorização da cultura popular e nacional.

Desta forma, dentro da Educação Física o jogo é considerado muito importante no desenvolvimento da criança, ampliando a sua capacidade de interagir, e de comunicação. Estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade infantil; além de ser fator de desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio orgânico, físico e psicológico da criança. O jogo é um espaço educativo fundamental da infância e auxilia no processo de ensino-aprendizagem de muitas áreas, inclusive leitura e escrita. Contribui também para as crianças desenvolverem a sua capacidade de imaginação e interpretação. Nas áreas da alfabetização destacam-se os jogos com palavras, e com lápis e papel, que mais auxiliam no processo de alfabetizar, no desenvolvimento do aluno e no aspecto da coordenação motora fina.

O movimento tem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, específica e especialmente no da criança, tanto nos aspectos cognitivo e psicomotor quanto no afetivo-social, pois podemos entendê-lo como a primeira forma de comunicação, expressão, intenção, reivindicação, construção, organização, descoberta e manifestação que a criança encontra e apresenta no seu processo de interação e aproximação com o mundo dos objetos e pessoas. Para Fonseca: “[...] o movimento, mesmo o reflexo ou o movimento automático da respiração (o primeiro e o último movimento dos seres humanos), é sinônimo de vida, de presença e conhecimento. Portanto, onde há movimento há vida” (1995, p. 26).

A Educação Física, a partir do momento em que teve reconhecido o seu verdadeiro valor como componente curricular, vem, por meio de suas atividades interdisciplinares, elaboradas e propostas por especialistas da área, tornar-se um importante e imprescindível aliado no desenvolvimento geral das crianças.

Hoje em dia, é muito comum a Educação Física estar envolvida nos projetos da escola e da comunidade, inclusive no processo de alfabetização; algo que, há alguns anos, era inconcebível, pois a visão que se tinha dessa “matéria” era a de apenas mais uma atividade. Segundo Ferraz,

[...] em Educação física escolar: conhecimento e especificidade – a questão da pré-escola, a educação física, hoje, pode ser definida como uma disciplina cuja característica essencial é o movimento, e o objetivo principal é difundir conhecimentos teóricos e práticos sobre a motricidade humana, visando a uma melhor qualidade de vida. Não há educação física sem movimento humano (1996, p. 16).

Por meio de metas bem claras e direcionadas à estruturação de um trabalho com o corpo, é possível proporcionar à criança elementos que lhe garantam um bom desenvolvimento motor e que favoreçam a conquista da autonomia. O processo de aprendizagem caracteriza-se por uma transformação progressiva das capacidades motoras da criança, em função das situações de desafio em que ela é colocada. O educador deve ser sensível a estes elementos que afetam de forma diversa o processo de aprendizagem. Neste sentido, a aprendizagem é facilitada por um contexto:

- Que ajude o aluno a ser ativo;
- Em que a criança se sinta motivada;
- Que incentive a descoberta;
- Que respeite a individualidade da criança;
- No qual a divergência de idéias seja considerada como boa e desejável;
- No qual se reconheça à criança o direito de fazer erros;
- No qual a incerteza seja tolerada;
- Que encoraje a comunicação;
- Em que a criança seja encorajada a ter confiança em si mesma e no exterior;
- Que permita a confrontação.

Faz-se necessário discutir e considerar, na realidade, o ato de escrever, devido à sua grande complexidade como ato motor. Para o desenvolvimento da escrita, devem ser considerados os aspectos:

- Desenvolvimento motor;
- Desenvolvimento cognitivo e afetivo;
- Desenvolvimento da linguagem;
- Estruturação espaço-temporal;
- Experiências e exercícios gráficos específicos.

Qualquer exercício motor leva o indivíduo funcionar como um todo. Logo, a mão com a qual a criança escreve faz parte de um todo que necessita de um equilíbrio perfeito para chegar à grafia. Aos seis anos, em seu desenvolvimento motor, mais precisamente na evolução do esquema corporal, a criança está na fase do corpo percebido ou descoberto, ou seja, ela toma consciência de suas características corporais e as verbaliza, produzindo ações que tornarão possível a melhor dissociação de movimentos.

Dessa forma, a grafia, dentro de seus estágios de evolução, será mais significativa, mais elaborada, a partir do trabalho conjunto dos docentes de sala e professores de Educação Física.

6.5 A Importância da Educação Física nas Fases de Alfabetização

A criança durante toda a sua infância aprende a partir do estudo de material concreto. Como diz Perrenoud (1999), a criança deve vivenciar suas experiências, pois assim, ela será capaz de resolver com competência os problemas que lhe surgirão. E só através de experiências concretas, a criança poderá elaborar seu pensamento. Ao nascer, a criança possui cem bilhões de neurônios e sendo bem estimulada com afeto, durante a primeira infância, ela terá mais chances de desenvolver sua inteligência. As funções motoras, intelectuais e afetivas estão estimadamente ligadas. Através do seu corpo, a criança vê, percebe tudo que a

rodeia e procura tocar, manifestar suas necessidades, manipular objetos, imitar as pessoas, retribuir um sorriso, dar um *feedback*. Ela faz a leitura do mundo bem cedo e participa com todos os seus sentidos.

A psicomotricidade afeta diretamente a escrita da criança. Tem que haver harmonia entre a ação e a emoção. A criança antes de ir para a escola já aprendeu a andar e a falar e convive com a presença de material escrito e várias linguagens. O complexo organismo humano se relaciona com o mundo movendo-se. Quando o corpo se move, os sentidos captam informações, ou seja, o aluno já traz para a escola sua experiência corporal e sua comunicação com o mundo através do seu corpo.

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar.

A Educação Física trabalha com o movimento, a ação, o corpo e propicia situações educativas que auxiliam na construção da escrita.

Os profissionais de Educação Física não se apresentam preparados para atuarem com crianças em fase de alfabetização, muitos deles sem conhecimentos de conceitos necessários para auxiliarem a criança nesta descoberta do mundo letrado. Este fato resulta de não terem em sua formação a capacitação adequada para atuar com crianças em processo alfabetizador o que não os impede de trabalhar com tal público. Para isso, o profissional pode fazer opções para ser inserido em um trabalho sério em conjunto com a professora regente, desde que façam um complemento na sua formação, podendo ser através de matérias eletivas (textos pré-selecionados de diversas disciplinas), cursos de capacitação profissional, cursos de formação continuada, cursos de pós-graduação e etc.

Como vimos, conceitos básicos de alfabetização e letramento são indispensáveis para que possamos aplicar nossas atividades de maneira eficiente e

eficaz, onde todas as crianças sejam capazes de realizar as atividades propostas pelo professor.

A Educação Física e a alfabetização caminham juntas na construção da cidadania da criança, auxiliando-se uma à outra neste processo de construção da alfabetização grafocêntrica e do corpo. Contudo, este processo de auxílio mútuo deve ser realizado respeitando a individualidade de cada criança, sua cultura, suas características pessoais e sócio-afetivas, ou seja, o que ela traz de casa, seu conhecimento de vida adquirido até então (FREIRE, 2001).

As aulas que são ministradas de Educação Física no Ensino Superior deixam a desejar no que diz respeito à alfabetização, pois precisam de um conhecimento específico e direcionado de como alfabetizar. Porém, o próprio formando pode buscar conhecimentos, além do que existe no contexto curricular da Universidade. São várias atividades que podem trabalhar os movimentos do corpo, que poderiam ser enfatizadas nas disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade. Aproveitar a combinação do lúdico com as aulas de Educação Física, seria a maneira mais prazerosa para uma criança aprender a ler e escrever.

7 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O processo de delineamento para realização da pesquisa, parte de uma abordagem de natureza metodológica qualitativa sobre a relação entre leitura e expressão corporal: um estudo realizado na 4ª série do ensino fundamental das escolas Governador Freitas Neto e colégio Lerote. É uma investigação com abordagem metodológica qualitativa a partir de estudo de caso múltiplo com múltiabordagens de técnicas de recolha de dados.

Entre outras técnicas utilizadas destaca-se, a observação participante e a entrevista Semidiretiva. Bogdan e Biklen (1994) destacam que o estudo de caso múltiplo pode ser um recurso utilizado quando a investigação é realizada com mais de um objeto de estudo ou instituições. Neste sentido, a investigação se aplica a duas instituições escolares: Governador Freitas Neto e colégio Lerote. Para a amostragem envolveu-se um total de 200 escolas públicas municipais; um total de 92 escolas privadas. As escolas que participaram da pesquisa foram 2: uma escola pública e outra escola privada. Os atores entrevistados foram 4 Professores de Educação Física e, 12 Professores da 4ª série.

Ao avaliarmos o momento das práticas exercidas nas escolas pesquisadas, onde uma seqüência contínua de fatos levou os sujeitos da comunidade escolar à busca de mudanças fomentadas por uma criticidade coletiva crescente. Tal fato, dentro da uma proposta de investigação qualitativa, fez com que fossem identificados dois tipos de pesquisa-ação como eixos norteadores: a colaborativa e a crítica. Em virtude desse evento, denominamos para a presente pesquisa a notação de pesquisa-ação crítico-colaborativa. Em Franco encontrou-se a fundamentação para a decisão supracitada:

Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e

cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo. [...] se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica (2005, p. 485).

Esse mesmo autor (2005) também nos fala na pesquisa-ação como norteada por três dimensões: ontológica, epistemológica e metodológica.

Observamos, na pesquisa aqui descrita, a presença dessas mesmas dimensões quando pensamos, ontologicamente – produzir conhecimentos: para uma melhor compreensão dos condicionantes da práxis, para estabelecer mudanças em suas práticas profissionais, para fins coletivamente desejados e para reestruturação de processos formativos; epistemologicamente – encaminhando a pesquisa a uma perspectiva dialética, considerando-se como pontos fundamentais: priorização da dialética da realidade social, a práxis concebida como mediação na construção de conhecimento, a não restrição do conhecimento à descrição, a não separação do sujeito que conhece do objeto a ser conhecido, interpretação dos dados se realizando somente em contextos e com um saber produzido transformador dos sujeitos e das circunstâncias; metodologicamente tendo a práxis social como ponto de partida e chegada na construção/ressignificação do conhecimento, sendo realizada no ambiente natural da realidade pesquisada, permitindo a flexibilidade de procedimentos, caminhando com a provisoriidade estabelecida ao desenrolar da pesquisa e contemplando a prática permanente de espirais cíclicas, planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento, ação dentre outras.

Trabalhamos com a análise da produção escrita e observação participativa na coleta de dados. A pesquisa foi feita em dois momentos, uma no início do ano letivo de 2009 e a outra ao final do período.

No que tange à coleta de dados, foi utilizada a observação participativa. Segundo Delval, esse tipo de técnica compreende:

Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente (2002, p. 147).

Para a análise de dados, utilizamos, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999), a “redução de dados”, seguida da “separação em unidades”, cujos critérios adotados foram os critérios temáticos, já que os mesmos contemplaram as necessidades demandadas ao longo da presente pesquisa.

Citamos, em seguida, os vários procedimentos utilizados durante a realização da pesquisa nas aulas de educação física, suas características e efeitos provocados dentro do processo de produção de competências leitora e escritora. Vale atentar-se para o importante detalhe de que todos esses procedimentos foram aplicados ao longo da pesquisa sob a forma de jogos de construção. São eles:

História-roteiro

Esse instrumento, além de dar uma maior significância ao que propúnhamos enquanto texto escrito, trouxe em seu conteúdo a descrição da trajetória que cotidianamente todas as crianças da classe pesquisada percorriam. Afixada na sala de aula após sua confecção, o roteiro passou a servir de guia para as explorações feitas pelos alunos a cada palavra, sílaba ou letra gerada pelas ações de intervenção pedagógica. Na leitura e releitura constantes dos alunos, ganhou novas interpretações partidas dos mesmos, inclusive possibilitando uma reescrita feita em conjunto por grupos de quatro ou cinco alunos.

Roda cantada

Avaliamos que a oportunidade de construção conjunta desse instrumento metodológico abriu um caminho para que os alunos pudessem, pela primeira vez segundo o próprio depoimento deles e da professora regente substituta, experimentar a fusão de uma situação de aprendizagem de modo não formal, ou seja, por meio de um tipo de brincadeira muito usual nas comunidades às quais

pertencem. Mesmo que a parte musicada tenha sido montada pelo professor, os alunos intervieram diretamente na elaboração da coreografia da música e em parceria, à medida que ao discutirem a palavra geradora (padaria) identificando os elementos vinculados à mesma, compunham o conjunto da letra da música. O trabalho com a representação por meio de gestos, de cada parte da letra da roda cantada, fez com que uma evolução considerável no que compete à expressão corporal acontecesse. Outro aspecto importante que passou a ser engendrado, a partir desse instrumento metodológico, foi a percepção de inserção social em outras palavras, o despertar para historicidade, já que se sentiam proprietários de um brinquedo vindo, não como elemento de uma tradição popular somente, mas composto dentro de uma realidade de escolarização da qual todos eles faziam parte.

Lengalenga

Recurso que desenvolveu nos alunos uma melhor estruturação das funções psicomotoras, onde podemos destacar os seguintes aspectos:

- Coordenação motora, melhorando de uma maneira geral a interação previamente direcionada dos movimentos feitos individualmente, em dupla ou coletivamente;
- Relação corpo/tempo, ampliando as possibilidades de localização espaço-temporal, passando a ficar clara uma ocupação maior dos espaços oferecidos pelo local não só nos momentos específicos de atividade física, como também nos percursos rotineiros vividos diariamente na escola;
- Boa interpretação da imagem e do conceito de corpo, ou seja, melhora do esquema corporal;
- Melhora na dissociação dos movimentos, ou seja, aumento da capacidade de individualizar os segmentos corporais;
- Exploração da lateralidade;
- Trabalho de motricidade fina (manual, digital, ocular e lingual);

- Progresso na percepção rítmica;
- Aumento das trocas afetivas e melhora das relações interpessoais.

Jogos da memória

Desde o início de sua construção, ao trabalharem o recorte das figuras encontradas nas revistas (carros, instrumentos musicais, plantas, pessoas, família), até à execução propriamente dita, os jogos da memória compuseram um momento onde todos participavam individual e coletivamente das atividades. Propiciou inúmeras trocas cognitivas, afetivas e psicomotoras. As relações interpessoais também melhoraram com essa prática. Quando trabalhavam em grupo, a interação era constante em todas as etapas que compunham essa intervenção. Nas aulas onde foram utilizados esses jogos, o rodízio contínuo entre os componentes dos grupos, julgamos ter sido de fulcral importância no que compete à eliminação dos subgrupos existentes na classe. Ao facultar encontros de atores mantidos (pequenos grupos de crianças) à distância por conta das naturais diferenças de cada concentração humana (colocou-se as crianças em pontos diferentes), estabeleceu-se uma dinâmica nas relações que permeavam o cotidiano da sala de aula. Com essa proposta foi estabelecida uma lógica alternativa na classe pesquisada, considerando o ensejo de convivência e respeito à diversidade. Por meio desta atividade também foram estabelecidos os aprendizados de fixação das letras, na medida em que propúnhamos que recortassem as figuras e depois as letras que formariam o nome daquelas figuras. Extraíam-se as letras (cursivas, maiúsculas) de revistas variadas que foram, levadas à classe com esse objetivo pré-concebido. Aproximadamente na terceira vez em que realizamos essa atividade, em rodízio dos elementos do grupo, cerca de 90 % dos alunos passaram a atuar de maneira independente na composição de correspondência entre alunos e professores e figuras, evidenciando o progresso no que compete à apreensão da significação dos códigos alfabéticos.

Colagens alfabetizadoras

Várias revistas eram levadas à classe para que os alunos, identificando as letras, as recortassem e montassem as palavras geradas, os nomes de cada figura recortada e pequenos textos da roda cantada, da lengalenga, além de pequenas produções textuais, livres e dirigidas, através de pequenos ditados. A cada trabalho realizado com essas colagens, muitos alfabetos móveis eram construídos pelos alunos a partir de referenciais familiares a todos eles, sejam as letras das rodas cantadas e das lengalengas.

Tema e palavra geradora

A partir do trabalho com esses dois instrumentos, os alunos puderam interagir na criação de seu vocabulário de leitura e escrita. Numa relação dialógica, viveram um processo de construção de conhecimentos, onde a percepção criada, era registrada a cada palavra gerada, fortalecendo a auto-estima, as relações interpessoais e o estabelecimento de uma nova lógica entre o objeto do conhecimento e o sujeito, de tal modo que os conhecimentos propostos eram todos significativos pelo fato de terem sido gerados a partir de uma confrontação entre a realidade contextual e a institucional – entenda-se tal realidade como o tratamento dado pela escola aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados.

Dominó das rimas

Sob a lógica de funcionamento do jogo de dominó comum, construímos o instrumento metodológico de ensino dominó das rimas. Com a evolução da turma pesquisada, trabalhamos as várias formas textuais, dentre elas, os textos poéticos. Percebemos na formação de rimas um caminho para se chegar à uma produção poética. Todas as palavras geradas foram aproveitadas como ponto de partida para essa prática. Os alunos tinham por tarefa encontrar seis palavras que rimassem com a palavra escolhida como palavra-chave para compor o dominó. Eram sete as palavras escolhidas para cada dominó. As combinações entre palavras seguiam as combinações existentes no jogo de dominó tradicional. Trabalhamos com as rimas

de todos os temas e palavras geradas, o que resultou numa extensa variação de jogos de dominó das rimas. Todos foram construídos com papel cartolina durante as aulas. A partir dessa construção e execução dos jogos, preparamos pequenas construções textuais onde, obrigatoriamente, engendravam-se rimas ao fim das frases. Eram utilizados temas livres além dos já trabalhados no decorrer da pesquisa, dando uma dinâmica às construções lingüísticas e enriquecendo o universo vocabular de todos os atores envolvidos.

8 RESULTADOS

Os resultados apresentados foram feitos através da observação participante durante a pesquisa de campo. Dividiu-se em categorias para melhor compreensão.

Na evolução da Escrita e Leitura

Como resultado destacamos, em primeiro lugar, a evolução dos estágios de desenvolvimento, dentro da perspectiva teórica da psicogênese da língua escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Partiu-se para a pesquisa com um quadro de 72,2 % de alunos no estágio pré-silábico, no início do ano letivo de 2009. De acordo com as avaliações feitas nos mês de julho, constatou-se uma boa evolução das classes, levando em conta o tempo mínimo de trabalho efetivo. Cerca de 80 % dos alunos que se encontravam no estágio pré-silábico, haviam avançado para a situação de alfabetizados. Os demais oscilavam entre os estágios silábicos com valor sonoro nas vogais e consoantes e os silábicos alfabéticos. Em julho de 2009, já eram produzidos pequenos textos instrucionais, narrativas e introdução à poesia, esta última, resultado do trabalho com as palavras geradas e suas respectivas rimas.

Na acuidade crítica para a leitura do mundo

As interações com o mundo letrado acontecidas fora da escola, passaram a ter um tom de criticidade recheado de agudeza, conforme relato dos professores.

Na medida em que os relatos a respeito dos significantes encontrados e das suas significações eram feitos pelos professores, detalhes comparativos antes não vistos denotavam um apurado conjunto de representações.

Perguntamos para professores regentes e de Educação Física sobre a importância desta disciplina para a alfabetização e como pode contribuir para o processo de leitura e escrita. Todos afirmaram que é fundamental o seu auxílio para viabilizar sem traumas o processo de alfabetização, enfatizando o desenvolvimento motor que foi mencionado com destaque por todos os professores. Todos os professores reconheceram o desenvolvimento adquirido pelas crianças com a vivência da Educação Física e citaram a socialização, o desenvolvimento psicomotor global e fino, lateralidade, equilíbrio e a relação espaço-temporal como fatores primários desenvolvidos e apresentados pelas crianças. A construção das relações matemáticas, afetivas, de espaço, de tempo e auto-conhecimento também foram aludidas pelos professores de Educação Física, onde acreditam que houve uma melhora significativa de mais de 80% dos participantes. Pelos professores regentes foi realçada a contribuição nos aspectos de atenção, organização e lateralidade, além da firmeza no grafismo, atenção e aquisição de limites.

Perguntamos aos professores ainda se há preocupação no direcionamento das aulas de Educação Física, no que diz respeito ao processo de alfabetização. Nas duas escolas encontramos um perfeito entrosamento dos professores: o de Educação Física está totalmente inserido no programa de alfabetização. Para que esse trabalho seja realizado de forma harmônica, é promovido, pela escola, um tempo específico para essa integração entre os professores e conteúdos trabalhados. Essa mesma intenção que mostrou-se eficiente na escola Lerote é quase eficiente na outra instituição pesquisada, compondo parte da filosofia da escola; porém a mesma não facilita essa realização, não oferecendo tempo hábil.

A educação física, segundo as escolas selecionadas é reconhecida por sua importância, pois consegue desenvolver o aluno em todas as dimensões, num ambiente lúdico, favorável a novas aprendizagens e percepções. Com relação à contribuição da Educação Física no processo de alfabetização, os professores responderam que o desenvolvimento das crianças que experimentam esse trabalho em conjunto é realmente apreciável e que fica nítida a certeza de uma alfabetização completa, cooperando efetivamente para o sucesso desse processo. Esse ponto de vista é tão idealizado por todos, que até mesmo os professores que trabalham em outras instituições (em sua maioria 90% os professores ministram aulas em mais de uma escola) e não têm essa prática em suas escolas, afirmam que esse trabalho seria benéfico e otimizaria a alfabetização, assim como foi encontrado nas escolas pesquisadas.

CONCLUSÃO

A utilização dos jogos de construção como alternativa pedagógica para aquisição de competências leitora e escritora, elaborando instrumentos, ações e estratégias a partir dos mesmos, é uma maneira de se trabalhar a disciplina de Educação Física na alfabetização desmistificado, assim, os pseudo-conceitos que insistem em situar em pólos opostos as atividades cognitivas e atividades motoras. Tais conceitos, além de não levar em conta que no processo de aprendizagem estão presentes as dimensões afetivas, emocionais e socioculturais, também atribuem à Educação Física uma exclusiva preocupação com os aspectos motores.

Com efeito, percebemos o jogo e a brincadeira como de importância fulcral dentro do processo de ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização, já que esse tipo de atividade precede de recursos cognitivos como: memória, discriminação visual e auditiva, noção espacial, ou seja, elementos que desenvolvem as capacidades necessárias para que se domine a língua escrita.

Quanto ao jogo, ele evolui por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder. Observamos nessa afirmação um suporte suficientemente acolhedor para a interpretação dos resultados na aprendizagem e ensino acontecidos na presente pesquisa. Tornou-se nítido que, a partir do momento em que houve a aplicação da nova estratégia metodológica – com a introdução dos jogos de construção nas ações pedagógicas utilizadas –, a tensão provocada nos alunos pela situação de fracasso vivida até o momento da mudança, diminuíra. Em se tratando de desenvolvimento cognitivo, a assimilação dava-se por um caminho não convencional e percebemos uma acomodação incrivelmente mais rápida como resposta aos desafios colocados sob forma de jogos a serem construídos em cada ação de apreensão da leitura e da escrita. Esse fato, por engendrar a cada nova aula uma nova situação de aprendizagem, onde uma enorme variação de instrumentos contextualizados aos saberes locais e globais tinha total significado, acreditamos, acabou por influenciar na adaptação de cada novo conhecimento apreendido, fato que mexeu de modo contundente em toda dinâmica de equilíbrio da turma pesquisada.

Na atualidade, onde tantos recursos oferecidos fora da escola seduzem as crianças a todo o momento, não poderíamos desprezar a possibilidade de oferecer-lhes um espaço onde pudessem experimentar suas hipóteses sem o constrangimento de estarem ou não erradas, ou seja, considerando os possíveis erros como “construtivos”. Acreditamos ter encontrado nessa experiência um caminho para que essas práticas de liberdade e diálogo fossem estabelecidas. Como resultado, obtivemos a construção de repertório vocabular oral e escrito onde as competências leitora e escritora foram incorporadas aos esquemas habilitáveis de leitura de mundo.

Como se pode observar, o trabalho desenvolvido apresentou *nuances* que contribuem para a sua continuidade. Da mesma forma, percebe-se com maior clareza que os alunos, envolvidos neste processo diferenciado de compreensão da

leitura, se motivaram na perspectiva de um ponto de partida para o seu processo de construção enquanto “leitores”.

Entendemos, porém, que os procedimentos adotados no desenvolvimento das atividades da Educação Física no processo de ensino aprendizagem necessitam de maiores avanços a partir desta etapa inicial, de forma sistematizada, para que não haja descuido dos avanços alcançados .

Relembrando que, na imagem, bem como na leitura, estão presentes os afetos, os valores, a história pessoal, intrínsecos nos gestos, no olhar, no corpo que se move, que repousa, enfim, que direciona as ações, também para a nossa construção profissional, principalmente, do exercício da profissionalidade docente.

Um professor ensina determinados conteúdos julgados significativos para ir de encontro ao grupo social, orienta o processo ensino-aprendizagem dos alunos na sala de aula, cria “mundos”, estabelece uma mediação entre a pessoa, a realidade e a cultura, tendo na docência a especificidade de sua profissão. Profissão esta que é constituída de determinados saberes que dão legitimidade à ação docente, sendo apreendidos num processo formal de educação que deverá continuar, posteriormente, na forma de uma educação permanente e de formação continuada.

Sendo assim, por meio deste processo tivemos a possibilidade de difundir novas idéias de compreensão da leitura em momentos diversificados enquanto pesquisa.

Conhecemos a importância da educação, passando desde o momento terapêutico, até atingir o educacional. Em claras demonstrações, a Educação Física escolar se destaca para nós com singular importância para o crescimento do aluno enquanto cidadão. Vemos a alfabetização como uma abertura ao mundo, leitura crítica e consciente; porém uma ruptura do "mundinho" infantil para um mundo que exigirá cada vez mais resultados. Para viabilizar essa transição de forma favorável e natural, a Educação Física é capaz de somar resultados positivos com um trabalho

integrado e comprometido entre professores e escola preocupados em formar alunos completos e felizes.

De acordo com nosso objetivo de pesquisa, percebemos a partir dos professores entrevistados, uma totalidade consciente do benefício de uma educação para a vida, pautada no amplo conhecimento específico e do mundo. Presenciamos a satisfação de escolas que filosofam e praticam uma pedagogia totalmente integrada em que é difícil para a criança perceber onde terminam ou começam determinadas aulas. Presenciamos, portanto, a concretização de toda a teoria exposta neste nosso trabalho.

Sabemos que a aquisição da leitura e da escrita é meta em qualquer instituição, porém, nesse trabalho nos preocupamos em saber de que forma isso é concretizado e como é exigido da criança esse crescimento: como puramente leitura e escrita ou como alfabetização de mundo? A partir das interações durante nossa pesquisa constatou-se que a mesma se dá através de um aprofundamento das interações escola/professor e o mundo que cerca as crianças.

Concluímos, portanto, que com um trabalho integrado da Educação Física com o processo de alfabetização nas primeiras séries do Ensino Fundamental, essa etapa pode ser vista de forma rica e ampla.

Assim, com essa contribuição, aprender a ler e escrever pode, pois, se tornar mais natural e mais divertido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 13 ed. Petrópolis/RJ: Cortez, 2008.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia Escolar**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1995.

BAZI, G. A. do P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BENITES, Larissa Cerignoni; RODRIGUES, Sara. **Novas possibilidades de difusão da leitura**: um olhar para a Arte e a Educação Física. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 45/5 – 25 de marzo de 2008.

BETTELHEIM, B; ZELAN, K. **Psicanálise da alfabetização**, Trad. De José L. Caon, Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOTH, A. **Educação gerontológica**: posições e proposições. Passo Fundo: São Cristóvão, 2001.

BRAGA, R. M. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula São Paulo: Peirópolis, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto**. Volumes 1 e 2. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Siri. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos, Porto, Editora Porto, 1994.

BRITO, E. V. **São Paulo**: Protexto Editorial & Assessoria. Revista Synthesis, ano1, nº1, 1991.

BROUGÉRE, G. **Jogo e educação**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARMO, José Palla e. **Do livro à leitura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.

CARONE, F. B. **O desempenho linguístico dos candidatos ao vestibular**: concordância verbal. *In*: Cadernos de Pesquisa, 19:39-52, 1976.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: EPU, 2000.

CHARTIER, R. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1994.

COLOMER, T. **O ensino e aprendizagem da compreensão leitora**. *In*: PÉREZ, F.C. & GARCÍA, J.R. (orgs.) Ensinar ou aprender a ler e escrever? Porto Alegre: Artmed, 2001.

COX, M. I. P. **Alfabetizar é preciso!**: dispositivos e táticas disciplinares de vigilância e correção do aluno “anormal” *In*: Sisto, F. F. et al (org.). Cotidiano Escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes: Bragança Paulista: USF, 2001.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DE MARCO, A. (org.). **Pensando a educação motora**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. **Educação física escolar**: conhecimento e especificidade – A questão da pré-escola.. Revista Paulista. Escola de Educação Física e Esporte – Universidade de São Paulo. Supl. 2, p.16-22, 1996.

FERREIRO, Emília *et al.* **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

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

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FINCK, S. C. M. **Educação física e esporte**: uma visão na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP, Piracicaba, 1995.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRANCO, M. A. Santoro (org). **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 40 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-Educação**: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cad. CEDES, v. 21, n. 53 Campinas, Apr. 2001.

FURTADO, I. W. e KUNZ, E. **Perspectivas de intervenção pedagógica da educação física para a formação de sujeitos autônomos** In: NASCIMENTO, J. V., e LOPES, A. S. (orgs.). Investigação em educação física: primeiros passos, novos horizontes. Londrina: Midiograf, 2003.

GARCIA, R. L (org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a Prática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOMES, Nilton Munhoz; DUARTE, Edison. **O trabalho participativo entre o Professor de educação física e professor alfabetizador no processo da leitura e escrita de alunos portadores de deficiência mental**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 74 - Julio de 2004.

GÓMEZ, Rodríguez, G; FLORES, Gil, J. y JIMÉNEZ, García, E. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Editorial Aljibe, 1999.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GREENBERG, Joseph H., "Criteria for Establishing Polarities". In: **The Evolution of Human Languages**, edited by John A. Hawkins and Murray Gell-Mann. Reading, USA: Addison-Wesley Publishing Company, 1992.

HAENN, J. F. **A Longitudinal Evalution of the Long-Term of reading Recovery Program**. In: Annual Meeting of the American. Educational Research, 2002.

HÜHNE, Leda Miranda. **O ato de estudar**. Metodologia científica: cadernos de textos e técnicas. 5 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

HUIZINGA, J. Homo ludens. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Universidade de São Paulo e Perspectiva, 1971.

JABOUILLE, Victor *et. al.* **Mito e literatura**. Mem-Martins: Editorial Inquérito, 1993.

JOLIBERT, J. *et al.* **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, T. M (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. & LEITE, M, I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

LAJOLO, Marisa. **A prática da leitura**. In: GERALDI, Wanderley (org.) O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

LE BOULCH, J. **Desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIMA, Adriana Flávia S. O. **Pré-escola e alfabetização, uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. 9 ed. Petrópolis: Vozes. 1996.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagens do corpo e movimento**. Curitiba, PR: FAEL, 2006.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e o seu corpo**. Campinas: Papirus, 1992.

MATURANA, H. **Biologia do conhecer**: suas origens e implicações. In: MAGRO, Cristiano e outros (Organizadores). A ontologia da realidade. Belo Horizonte – MG, UFMG, 2002.

MELO, Gladstone Chaves de. **Gramática fundamental da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1980.

MORAIS, Manuel Pamplona. **Distúrbios da Aprendizagem**: uma Abordagem Psicopedagógica. 9 ed. São Paulo: Edicon, 1999.

MOREIRA, W. W. **Educação física escolar**: uma abordagem fenomenológica. 3 ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

MOYLES, J, R. **Só brincar?** – O papel do brincar na educação infantil. São Paulo: Artmed, 2002.

OGLIASTRI MAFFLA, M.D.P. **Observação do desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura na primeira série da escola pública.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação, o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PÉREZ, F.C. *et al.* **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, p. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1996.

POSSENTI, Sírio. **Existe a leitura errada?** Revista Presença. Belo Horizonte: Dimensão, nº. 40, jul/ago, 2001.

PRADO, R. **Histórias de leitura sem fim.** Revista Nova Escola São Paulo, p.50-53, mar/2002.

RANGEL, Egon Oliveira. **Língua portuguesa de 1ª a 4ª série.** Ministério da Educação. 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMAO, Joana Buarque de. "Indicadores de qualidade para a mobilização da escola". **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 35, n. 124, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Apr. 2010. doi: 10.1590/S0100-15742005000100011.

RICHARDS, J.C. **What do Teachers and their Students Think and know about reading?** An Exploratory Study, European Conference on Reading, Dublin, Ireland, ERIC no ED464043, 2001.

SABINO, Emmanuel M.C.B. **Introdução aos estudos literários.** (Sebenta). Universidade Autónoma de Lisboa: Portugal, 2003, n/p.

SANTOS, A. A. A. dos & SAMPAIO, I. S. **O desenvolvimento da leitura e escrita em universitários.** In: Sisto, F. F. *et al* (org.). Cotidiano Escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes: Bragança Paulista: USF, 2001.

SARAIVA, António José e LOPES. Óscar. **História da literatura portuguesa**. 12 ed. Corrigida e Actualizada. Porto: Porto Editora, 1982.

SATIRO, A. & PUIG, I. de. **Brincar de pensar** – livro de orientação para o professor. São Paulo: Callis, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Publicado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Traduzido por José Victor Adragão, Publicações D. Lisboa: D Quixote, 1971.

SAVELI, E. de L. **Leitura na escola**: as representações de professoras Tese (Doutorado). Faculdade de educação. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SENA, Jorge de. **A literatura inglesa**. Lisboa: Cotovia, 1989.

SERPIERI, Alessandro, **On the language of drama**. Traduzido por Annamaria Carusi. UNISA: Muckleneuk, Pretoria, South Africa, 1989.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Elementos da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetizar como processo discursivo. Campinas, SP: Cortez, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Salete Daros de. **A Conquista do jovem leitor**: uma proposta alternativa. 2 ed. Florianópolis UFSC, 1998.

TANNURE, J. A. **Leitura**: caminhos e descobertas. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1999.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da língua escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, Campinas: UNICAMP. 1990.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1996.

TINOCO, R. C. **Conscientização escolar**: um processo – estratégias para o desenvolvimento de atividades escolares de 2º grau, com o objetivo de aprimorar a consciência do ato de ler. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

Joilza Rodrigues C. Leitão - A Educação Física na 4ª Série do Ensino Fundamental das Escolas Governador Freitas Neto e Colégio Lerote da Cidade de Teresina-PI:
A Relação entre Leitura e Expressão Corporal.

TISI, L. **Educação física e a alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

TOLCHINSKY, L. **Escrever, como?**. In: Congresso da ação educativa, 1-4/jul, Belo Horizonte, 1992.

VAZ, J. P. **Ensinar a compreender**: das estratégias de leitura à leitura estratégica In: Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXII, nº 1, 1998, 99-123.

VIEIRA, M. A. R; DENHÊIRE, G. **Compreensão de textos e classe social** In: Leitura: Teoria & Prática, nº32, p.34-41, dez. 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicopedagógicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WELLEK, René e WARREN, Austin. **Teoria da literatura**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1962.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

ZILBERMAN, R.; MOYSÉS, S. M. A. **Recuperando a alegria de ler e escrever**. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez & CEDES, 2005.

ZUCOLOTO, K. A. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

WITTER, G. P. **Psicologia, Leitura e universidade**. Campinas: Alínea, 1997.

ANEXOS – I. ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você considera importante a prática do lúdico nas escolas? Comente.
2. No seu entendimento, que atividades lúdicas são capazes de contribuir na maturação da criança na alfabetização? Dê exemplos.
3. Quais as dificuldades que você enfrenta dentro da sala de aula para trabalhar com a ludicidade?
4. Com qual função a psicomotricidade atua em na educação física?
5. Através desta metodologia, de, que maneira você avalia seus alunos?
6. De que forma o lúdico está inserindo no planejamento e qual a importância possui na prática pedagógica?
7. Que orientação dá aos professores neste sentido?
8. Os objetivos são previamente analisados e discutidos? Com qual intuito?
9. Os professores interessam-se mais por qual tipo de atividade?
10. Estes planejamentos estão de acordo com os PCN'S ? Como ?
11. Quais os objetivos gerais da educação pré-escolar?
12. Quais os objetivos do trabalho com Educação Física na alfabetização de alunos?
13. Como e em que medida pode-se contribuir, a partir dessa área, para o desenvolvimento e a aprendizagem das capacidades sumariadas nos objetivos gerais da escola?
14. O que é ensinado na Educação Física? Considere as dimensões conceituais (informações, fatos, noções), de procedimento (saber fazer) e atitudinal (normas, valores, atitudes).

15. Como é o cotidiano do trabalho de Educação Física na escola, em relação aos elementos de gestão da aula: tempo, espaço, objeto e relacionamento professor-aluno e aluno-aluno?
16. Como é avaliado este trabalho?

ANEXO – II. OS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO









Joilza Rodrigues C. Leitão - A Educação Física na 4ª Série do Ensino Fundamental das Escolas Governador Freitas Neto e Colégio Lerote da Cidade de Teresina-PI:
A Relação entre Leitura e Expressão Corporal.



Joilza Rodrigues C. Leitão - A Educação Física na 4ª Série do Ensino Fundamental das Escolas Governador Freitas Neto e Colégio Lerote da Cidade de Teresina-PI: A Relação entre Leitura e Expressão Corporal.





