



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE – MPED**



DANIELA DOS SANTOS LIMA



DANIELA DOS SANTOS LIMA

**É HORA DE BRINCAR! AS BRINCADEIRAS COMO POTENCIALIZADORAS NA
APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade, na linha de pesquisa 1: Formação, Linguagens e Identidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa.

FOLHA DE APROVAÇÃO

DANIELA DOS SANTOS LIMA

É HORA DE BRINCAR! AS BRINCADEIRAS COMO POTENCIALIZADORAS NA APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO.

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 21/09/2018

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



Orientadora: Prof.ª Dr.ª Denise Dias de Carvalho Sousa

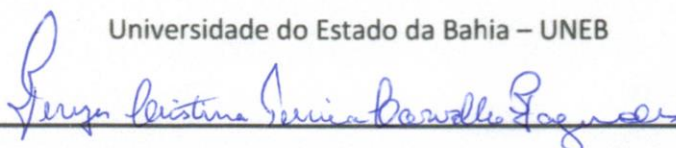
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

(Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Tereza Cristina P. Carvalho Fagundes

(Membro externo)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Jacobina – BA

2018

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

L732h Lima, Daniela dos Santos.
É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento/ Daniela dos Santos Lima
Jacobina - BA
267 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2018.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa

1. Brincadeiras. 2. Cultura popular local. 3. Alfabetização. 4. Letramento I. Lima, Daniela dos Santos. II. Denise Dias de Carvalho Sousa. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título
CDD – 371.397

*A meus pais, Francisco e Normeide, pela vida e
dedicação. Por serem meu porto seguro, meus pilares.
Pela compreensão nas minhas ausências para me dedicar
aos estudos.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é, nesse momento, a palavra que me enche o peito e me faz chorar de emoção. Tenho muito, muito a agradecer. Durante todo esse trajeto dezenas de pessoas estiveram ao meu lado e contribuíram, torceram, deram dicas e força para que eu chegasse até aqui. Foram muitos livros emprestados, muitos telefonemas, muitas lágrimas, muitos encontros e desencontros. Gostaria de citar o nome de cada um e cada uma que fez parte dessa história comigo, mas me alongaria muito. Não posso, no entanto, seguir sem agradecer, pelo menos, a algumas dessas pessoas, seres iluminados que me acompanharam nessa caminhada ou que me acompanham na vida.

Acima de tudo e todos, a Deus, por ter me guiado, me amparado e, muitas vezes, me carregado no colo para que eu chegasse ao final desse estudo;

A paião e mainha (Francisco e Normeide), vocês são minha âncora, meu melhor exemplo, minha força, são o que tenho de melhor. Amo vocês infinitamente;

A Andréa e Eliseu (meus irmãos), a Janaína e Rogério (meus cunhados), pelo apoio, orações, conselhos e vibrações para que tudo desse certo e pela compreensão durante minhas inúmeras ausências. Obrigada por estarem sempre ao meu lado;

A Nina, Isaac, Lana e João Francisco pelos sorrisos que vocês sempre arrancam de mim, por entenderem quando o tempo não é suficiente para o que mais importa. Pelos abraços, passeios, invenções e presepedas. Sou muito feliz por tê-los/as como sobrinhos/as;

A minha orientadora, prof.^a Dr.^a Denise D. de C. Sousa, pelo convívio, pelas orientações durante essa caminhada e, principalmente, pela autonomia dada para que eu andasse com minhas próprias pernas. Por me ajudar e conduzir até esse momento;

Às professoras Emanuela Dourado (minha pró amada!) e Tereza Cristina, por toda dedicação, carinho e atenção, e por todas as contribuições apresentadas na banca de qualificação;

A todas/os as/os professoras/es que fizeram parte dessa caminhada e contribuíram para meu crescimento e desenvolvimento deste estudo;

Ao amado professor Antenor pela serenidade e luz que sempre trouxe para o ambiente do MPED;

Aos colegas Mpedianos da turma 2015, pelas tantas orientações e dicas compartilhadas no início do curso;

A Síria, Lucemberg, Wechila e Lucineide, pelas tantas ajudas, principalmente com os primeiros passos;

A Luciana pelas lágrimas, angústias, conselhos e vitórias compartilhadas e pelos brindes e momentos de desestresses juntas. Você é um presente que a vida trouxe pra perto de mim!;

A todas/os as/os colegas da turma 2016. Foi uma caminhada dura e estressante, mas juntos, conseguimos!;

A toda a equipe da Escola Núbia Maria M. Guerra (representada aqui por Arlene, Lenizan, Sdlene e Rita), que me acolheu no momento mais delicado, no início do curso;

Às professoras Sônia e Audilene, que abriram as portas de suas salas para que eu pudesse me aproximar das crianças que iriam colaborar com as entrevistas;

A todas as professoras da Escola Mul. Agnaldo M. Gomes, pela aceitação, colaboração e carinho de sempre;

A Marinez, Rosane e Eduardo, por me receberem em suas casas e me auxiliarem nos trajetos nas comunidades;

A todos os/as estudantes, pais e moradores das comunidades que colaboraram com a pesquisa. Que abriram as portas de suas casas e compartilharam suas histórias comigo. A D. Aninha pela recepção, entrega de energia e orações;

A minha psicóloga, Edna Matos, que me acompanhou durante todo esse trajeto, me ajudando a encontrar força para superar os muitos obstáculos encontrados;

A meus primos, o prof. Me. Márcio Lima Rios e Prof^ª. Nívia Lima Sampaio, pela disponibilidade e empenho para construirmos o mapa e abstract apresentados neste trabalho;

A todas as/os amigas/os e familiares que vibraram, se preocuparam e torceram verdadeiramente para que eu conseguisse concluir essa pesquisa com êxito;

Ao secretário municipal de educação, André Luiz Mota Sampaio, por todo apoio e parceria;

Ao universo, pela lei do retorno, por me permitir estar viva e com saúde para continuar seguindo em frente sempre;

Obrigada também a todos aqueles que torceram contra ou tentaram de alguma forma impedir que eu conseguisse concluir este trabalho. Isso me deu muita força e me fez buscar formas de superação para atravessar os obstáculos que foram postos no caminho.

*Nada de correr da raia
Nada de morrer na praia
Nada! Nada! Nada de esquecer*

*No balanço de perdas e danos
Já tivemos muitos desenganos
Já tivemos muito que chorar
Mas agora, acho que chegou a hora
De fazer Valer o dito popular
Desesperar jamais
Cutucou por baixo, o de cima cai.
(Ivan Lins)*

RESUMO

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Formação, Linguagem e Identidades, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, trata das brincadeiras que fazem parte da cultura local de Jacobina – BA, entendendo-as como potencializadoras do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Apresenta como objetivo principal identificar as brincadeiras da cultura popular das comunidades do Itapicuru e Tombador, inserindo-as no contexto escolar e nas práticas pedagógicas, através de projeto de intervenção pedagógica, criado coletivamente na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes (EMAMG), no município de Jacobina – BA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada nos pressupostos da pesquisa-ação, desenvolvida em três etapas, a saber: a) revisão de literatura das categorias *brincadeira*, *cultura*, *cultura popular*, *identidade*, *alfabetização* e *letramento*; b) entrevista narrativa com treze moradoras/es das referidas comunidades e com oito crianças estudantes do terceiro ano da EMAMG, a fim de conhecer as brincadeiras da história local e sua relevância para a vida delas, e c) rodas de estudos na EMAMG com as/o professoras/or, coordenadoras e diretora, a fim de reflexão sobre a importância das brincadeiras infantis da cultura popular no processo de alfabetização. Como embasamento teórico, levaram-se em consideração os estudos dos seguintes autores: *brincadeira*: Sousa Rosa, Brainer & Cavalcante (2012), Dohme (2011), Bomtempo e Going (2012) e Luckesi (2002, 2005); *cultura* e *cultura popular*: Geertz (1989) e Santos (2008); *identidade*: Hall (2006, 2014), Woodward (2014), Rios (2011) e Castells (2008); *alfabetização* e *letramento*: Cabral e Pessoa (2002), Carvalho (2010), Soares (2014 e 2016) e Rojo (2009). Após as narrativas dos/as colaboradores/as, identificaram-se doze brincadeiras como pertencentes à cultura popular de Jacobina: *Pia*, *Amarelinha*, *Anelzinho*, *Atirar com Badoque*, *Bate Caixão*, *Boca de Forno*, *Boleado*, *Correr*, *Esconde-Esconde*, *Fazer Brinquedos com Argila*, *Pião* e *Pular Corda*. Entretanto, detectou-se que essas brincadeiras não fazem parte do contexto da EMAMG, principalmente no Ensino Fundamental, visto que ainda não são compreendidas como estratégias na organização do trabalho pedagógico para as crianças em processo de alfabetização. Após as rodas de estudos, os/as professores/as da referida escola teceram comentários reflexivos para o reconhecimento das brincadeiras da cultura popular local como elemento de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, apontando a possibilidade de inserção das mesmas nas práticas educativas, com base na elaboração de um projeto de intervenção pedagógica, a ser aplicado na EMAMG, no ano letivo de 2019. Através das brincadeiras infantis da cultura popular local, as crianças criam autonomia e representam suas impressões sobre seu contexto social. Ao mesmo tempo, essas brincadeiras fomentam inúmeras aprendizagens psíquicas, motoras e cognitivas na vida da criança, a ponto de possibilitar a apropriação do letramento.

Palavras-chave: brincadeiras; cultura popular local; alfabetização; letramento.

ABSTRACT

This study, linked to the Research, Language and Identity line of the Professional Master in Education and Diversity (MPED) of the Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, deals with the games that are part of the local culture of Jacobina - BA, understanding them as potentiators of the literacy process in the perspective of literacy. Its main objective is to identify the play of popular culture in the communities of Itapicuru and Tombador, inserting them in the school context and in the pedagogical practices, through a pedagogical intervention project, created collectively in the Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes (EMAMG), in Jacobina - BA. It is a qualitative research based on the presuppositions of action research, developed in three stages: a) literature review of the joke, culture, popular culture, identity, literacy categories; b) narrative interview with thirteen residents of these communities and with eight children from the third stage of the EMAMG, in order to know the jokes of local history and the relevance to their lives, and c) study wheels at EMAMG with the teachers, coordinators and director, in order to reflect on the importance of children's jokes of popular culture in the literacy process. As a theoretical basis, the studies of the following authors were taken into account: *brincadeira*: Sousa Rosa, Brainer & Cavalcante (2012), Dohme (2011), Bomtempo e Going (2012) e Luckesi (2005); *cultura e cultura popular*: Geertz (1989) e Santos (2008); *identidade*: Hall (2006, 2014), Woodward (2014), Rios (2011) e Castells (2008); *alfabetização e letramento*: Cabral e Pessoa (2002), Carvalho (2010), Soares (2014 e 2016) e Rojo (2009). After the narratives of the collaborators, twelve jokes were identified as belonging to popular culture of Jacobina: *Pia, Amarelinha, Anelzinho, Atirar com Badogue, Bate Caixão, Boca de Forno, Boleado, Correr, Esconde-Esconde, Fazer Brinquedos com Argila, Pião e Pular Corda*. However, it was detected that these jokes are not part of the context of the EMAMG, mainly in Elementary School, since they are not yet understood as strategies in the organization of the pedagogical work for children in the literacy process. After the study wheels, the teachers of this school made reflexive comments for the recognition of the jokes of local popular culture as an element of learning to read and write in the perspective of literacy, pointing out the possibility of insertion of the same in the practices based on the elaboration of a project of pedagogical intervention, to be applied in EMAMG, in the academic year of 2019. Through jokes of the children of local popular culture, children create autonomy and represent their impressions of their social context. At the same time, these jokes foster innumerable psychic, motor, and cognitive learning in the life of the child, to the point of enabling the appropriation of literacy.

Keywords: jokes; popular local culture; literacy; literacy.

LISTA DE SIGLAS

AC Atividades Complementares

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica

Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMTR Cooperativa de Extração Mineral do Tombador e Região

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EMAMG Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC Ministério da Educação

MPED Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

PEE Plano Estadual de Educação

PETI Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD Contínua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAIC Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNE Plano Nacional de Educação

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEC Secretaria Municipal de Educação

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TEN Torres Eólicas do Nordeste

UNEB–DCH Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão Sistemática: quantitativo de pesquisas realizadas nas áreas de Ciências Humanas, Educação e Ensino-aprendizagem.....	51
Quadro 2 – Cronograma de atividades da pesquisa	106
Quadro 3 – Brincadeiras e brincades que fazem parte da história das/os entrevistadas/os: quantidade por grupos de pessoas e localidade	122
Quadro 4 – Planejamento das rodas de estudos	127
Quadro 5 – Brincadeiras da cultura local de Jacobina – BA.....	148
Quadro 6 – Comparativo: brincadeiras da infância das/o professoras/or da EMAMG x colaboradoras/es das comunidades.....	172

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização metodológica.....	23
Figura 2 – Mapa da distância entre a Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes e as comunidades do Itapicuru e Tombador	40
Figura 3 – Relação entre lúdico, brincadeira e jogo.....	60
Figura 4 – Percentual de alunos por nível de proficiência	86
Figura 5 – Resultado comparativo da Avaliação Nacional da Alfabetização - 2016.....	87
Figura 6 – Brincando de bandeirinha	115
Figura 7 – Brincando de pia: a hora de escolher "O Pia"	154
Figura 8 – Brincando de pia: o momento de piar	154
Figura 9 – Amarelinha.....	157
Figura 10 – Brincando de correr.....	158
Figura 11 – Brincando de esconde-esconde	160
Figura 12 – Brincando de bate caixaõ	162
Figura 13 – Brincando de Corrente	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 ALGUNS PORQUÊS	26
1.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS	31
1.2.2 Nossas/os colaboradoras/es	44
1.3 CAMINHOS TRILHADOS POR OUTROS	50
2 QUESTÕES PARA PENSAR: ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE BRINCADEIRAS, CULTURA, CULTURA POPULAR, IDENTIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	55
2.1 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA!	59
2.1.1 Brincadeira também é cultura	65
2.1.2 Identidades: algumas considerações	70
2.2 ALFABETIZAR OU LETRAR?	77
2.2.1 Um diálogo sobre alfabetização e letramento	79
2.2.2 Alfabetização na perspectiva do letramento	89
3 AS REGRAS DO JOGO: MÉTODOS E TÉCNICAS	97
3.1 O PRIMEIRO DOS PASSOS	104
3.2 ENTRANDO EM CAMPO: O MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	105
3.2.1 O que entendemos por pesquisa-ação?	108
3.2.2 Sobre as entrevistas narrativas	111
3.2.3 A realização das rodas de estudos: uma saga	125
4 BRINCAR DE QUÊ? NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR	133
4.1 BRINCAR NÃO, TRABALHAR!	134
4.2 UM, DOIS, TRÊS E JÁ! HISTÓRIAS DE BRINCADEIRAS	147
4.3 CRIANDO UM PROJETO	168
5 COM LICENÇA, PRECISAMOS DAR UMA PAUSA NA CONVERSA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	187



REFERÊNCIAS	194
REFERÊNCIAS – INFORMAÇÕES VERBAIS	199
APÊNDICE A – Referências de Teses e Dissertações Disponíveis no Portal da Capes	202
APÊNDICE B – Termo de Concordância	203
APÊNDICE C – Termo de Compromisso do Pesquisador	204
APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional	205
APÊNDICE E – Termo Institucional Proponente	206
APÊNDICE F – Termo de Confidencialidade	207
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	208
APÊNDICE H – Autorização para Menor Participar da Pesquisa	210
APÊNDICE I – Termo de Assentimento do Menor	212
APÊNDICE J – Protocolo de Observação	214
APÊNDICE K – Referências dos Textos Usados nas Rodas de Estudos	215
APÊNDICE L – Avaliação das Rodas de Estudos	216
APÊNDICE M – Questões Norteadoras para 2ª, 3ª e 4ª Rodas de Estudos	219
APÊNDICE N – Quantidade de Estudantes por Localidade	220
APÊNDICE O – Profissionais da Escola	221
APÊNDICE P – Caracterização Física da Escola	222
APÊNDICE Q – Quantidade de Turmas e Crianças por Turma	223
APÊNDICE R – Resultado Parcial da Avaliação das Rodas de Estudos	224
APÊNDICE S – Projeto de Intervenção Pedagógica	225
APÊNDICE T – Catálogo de Brincadeiras	237
ANEXO A – Dificuldade de Acesso em Época de Chuva	260
ANEXO B – Fotografias da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes	261
ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP	263



INTRODUÇÃO

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou*

[...]

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

[...]

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

(Almir Sater / Renato Teixeira)

As escolas municipais de Jacobina – BA enfrentam, diariamente, diversos desafios na tentativa de levar a seus/suas estudantes os conhecimentos e competências necessárias à sua aprendizagem e formação da vida social. Sobre esses desafios e como contorná-los ou superá-los, temos a certeza, como dizem os compositores, que muito pouco sabemos, pois, no dinamismo que caracteriza a sociedade contemporânea, tudo muda muito rápido e novas

demandas surgem a cada dia. No entanto, como escolas, não só estamos numa estrada que busca levar às crianças as aprendizagens, as quais podem impulsionar melhorias em suas realidades, como a escola é a própria estrada ou um trecho muito importante dela e, por isso, precisamos buscar estratégias para conhecer e superar tais demandas e desafios.

Nesse sentido, reconhecendo que ainda há muito a saber sobre as realidades da educação, as necessidades, culturas e identidades das/os estudantes, entendendo que a escola é a estrada por onde trilham aquelas/es que (trans)formam a sociedade, acreditamos que é urgente que as escolas conheçam as realidades de suas crianças e as respeitem, bem como os direitos e necessidades de aprendizagens que cada criança possui.

Não podemos falar de escola que atende a crianças sem pensar no seu direito a brincar e aprender. Assim, compreendemos que as brincadeiras podem ser uma forte aliada da educação para levar à criança um ensino mais contextualizado com sua realidade, permitindo que elas aprendam aquilo que precisam para serem pessoas letradas na sociedade na qual estão inseridas. No universo vasto onde o brincar está situado, acreditando que todas as formas de brincar são importantes para a vida da criança, mas, percebendo que nem todas (ou a maioria) estão presentes nas práticas escolares, destacamos, nesse contexto, as brincadeiras que fazem parte da cultura local, em especial as brincadeiras da cultura popular do município de Jacobina, as quais acreditamos poder potencializar as aprendizagens das crianças em fase de alfabetização.

Muitas brincadeiras da cultura popular, que por décadas fizeram parte da cultura local, principalmente da cultura da zona rural, do município de Jacobina, vêm se perdendo ou sendo substituídas por outras formas de brincar. As crianças já não têm tanto contato em casa ou na comunidade com muitas dessas brincadeiras que, em sua maioria, são/eram feitas coletivamente.

As brincadeiras em si são elementos de grande relevância na vida da criança, tendo em vista o seu papel para a formação e projeção infantil na sociedade. Compreendemos que a cultura local corresponde a todas as manifestações culturais que fazem parte do cotidiano de um determinado lugar, ou seja, que fazem parte de sua história, a qual é composta por diversas características, próprias do local. Não necessariamente essas manifestações surgiram no local ao qual ela pertence, mas tomam formas e ganham aspectos próprios daquele lugar. Nesse contexto, pode estar inserida a cultura popular, a qual pode (ou não) ganhar características próprias do lugar. Esta acontece, na maioria das vezes, sem auxílio de tecnologias industrializadas, pois são perpetuadas através da oralidade.

Dentre as diversas formas de brincar das crianças, existem aquelas que são passadas por gerações, ensinadas pelos adultos ou por seus pares. Geralmente, essas brincadeiras são ligadas à oralidade e acontecem através de movimentos do próprio corpo, não precisam de objetos, e as que precisam não são, no geral, produzidas pelas indústrias; são artesanais, construídos pelas próprias crianças ou por algum adulto próximo. A essas chamamos de brincadeiras da cultura popular, como as brincadeiras de *Amarelinha*, *Esconde-Esconde* ou *Jogar Pião*, por exemplo. O brincar favorece à criança o desenvolvimento de diversas habilidades físicas, psíquicas, cognitivas e as práticas em sociedade, podendo, inclusive, desenvolver as práticas sociais de escrita e leitura. Por compreender sua magnitude nessa perspectiva, este estudo trata da importância das brincadeiras da cultura popular local no processo de alfabetização e suas contribuições para o processo de aquisição/apropriação do letramento das crianças do Ensino Fundamental, com foco nas crianças da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes (EMAMG), escola periférica da cidade de Jacobina.

Ao mesmo tempo em que muitas formas de brincar são substituídas (e não, necessariamente, por isso), são crescentes os problemas enfrentados pelas escolas para conseguirem alfabetizar suas crianças no prisma do letramento. Dessa forma, tem crescido o número de distorção entre a série e a idade das crianças, ou ainda, muitas crianças têm avançado nos anos letivos sem adquirirem os conhecimentos necessários daquele ano.

As brincadeiras que, por muito tempo, fizeram parte da cultura local, estão sendo deixadas de lado e esquecidas, dando lugar, cada dia mais, à inserção de brinquedos eletrônicos e novas tecnologias na vida das crianças. Brincadeiras essas que, em sua maioria, acontecem individualmente. É cada vez menos comum vermos crianças brincando ou interagindo com outras nas ruas; porém, nas comunidades rurais, essa interação ainda resiste, mesmo que em menor quantidade, conforme comprovado durante a realização das entrevistas e observações das brincadeiras das crianças nas comunidades do Itapicuru e Tombador. Na contramão dessa tendência à redução do brincar coletivo, no espaço escolar, essa interação acontece de forma bastante natural e corriqueira, principalmente nos momentos de recreios. Todavia, a escola não contempla as brincadeiras em seu currículo, levando em consideração os aspectos tempo, espaço e papel da/o professora/or¹. Nesse sentido, torna-se necessário ponderar sobre o papel das brincadeiras para o desenvolvimento da criança e em quais

¹ Como as colaboradoras desta pesquisa são professoras, usaremos esse termo no feminino. Quando usarmos o termo *professores*, estaremos tratando de forma geral e não das profissionais da EMAMG. Há somente dois docentes do sexo masculino na escola. Desses dois, um trabalha com todas as turmas da escola; porém, não é o regente de nenhuma delas, pois trabalha ministrando somente aulas de língua estrangeira. O outro professor leciona no quinto ano, que não está entre as turmas focadas neste trabalho.



momentos das práticas pedagógicas elas poderão ser implementadas de forma a potencializar o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da criança como prática social.

É necessário que se pense em estratégias que possam aprimorar o ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para que as crianças concluam esse segmento lendo (compreendendo) textos de diversos gêneros e tipos, em suportes variados e em contextos sociais distintos, além de escrever textos de gêneros diferentes, mesmo com ajustes a serem feitos na escrita. Acreditamos, nesse sentido, que a inserção das brincadeiras nas práticas pedagógicas da escola pode ser “a chuva” que ajudará nossas crianças “a florescerem” para o mundo da escrita e leitura.

Para tanto, buscamos identificar quais são as brincadeiras da cultura popular que fazem parte do brincar das crianças que estudam na EMAMG, em especial aquelas em fase de alfabetização e apropriação do letramento das comunidades do Itapicuru e do Tombador, a fim de inseri-las nas práticas pedagógicas das/os professoras/es da referida escola. Ressaltamos que nesta dissertação serão apresentadas as considerações resultantes da pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas – (UNEB – DCH), Campus IV, no período de setembro de 2016 a julho de 2018. Apesar de apresentarmos estes resultados, a pesquisa continuará sendo desenvolvida na EMAMG por, no mínimo, mais um ano letivo; os resultados advindos durante os desdobramentos, ou seja, posteriormente à defesa, serão apresentados através de produções científicas e apresentações em eventos voltados para as questões tratadas neste estudo.

A pesquisa engendrou da necessidade percebida, na função de professora, a respeito das dificuldades de aprendizagem das/os discentes, das/os quais uma grande parcela não consegue chegar ao final do terceiro ano alfabetizados na perspectiva do letramento. Sendo assim, por trabalhar, desde 2013, com turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, e observar que é recorrente a entrada das crianças nesse ano com muitas dificuldades, tais como: não conhecer todo o alfabeto, dificuldade em fazer o próprio nome, quiçá ler e escrever convencionalmente, como esperado para a série e idade; reconhecer a função social de diversos textos de fácil acesso e circulação ou usá-los em seu cotidiano, como ler e compreender cartazes, propagandas, avisos, bilhetes, entre outros textos comuns ao cotidiano da criança ou escrever bilhetes, recados, tomar notas e fazer o uso social da escrita em suas necessidades diárias, é que surge a ideia de realizar tal investigação. Esses problemas vêm aumentando ao longo dos últimos anos e, conseqüentemente, muitas crianças chegam ao final

do ciclo de alfabetização (terceiro ano) não tendo todas essas habilidades desenvolvidas/garantidas, além das próprias/esperadas para seu ano de estudo.

Assim, a necessidade de mudança e melhorias se mostra evidente e urgente e, por isso, faz-se necessário investigar sobre as brincadeiras nessa conjuntura, as quais constituem um direito da criança. Até porque, essa ação é uma forma de procurar repensar sobre o problema, com a possibilidade de possíveis encaminhamentos para saná-los ou diminuí-los.

Objetivamos com esta pesquisa, principalmente, conhecer e valorizar as brincadeiras de cunho popular que fazem parte da cultura local de Jacobina – BA, com foco nas comunidades do Itapicuru e Tombador, inserindo-as no contexto escolar, através de um projeto de intervenção pedagógica, a ser desenvolvido na supracitada Unidade de Ensino, posteriormente.

Para tanto, faz-se necessário discutir conceitos-chave, tais como: *cultura, cultura popular, identidade, brincadeiras, alfabetização e letramento*. Primeiro, conhecendo as brincadeiras que ajudaram a formar a identidade cultural das comunidades do Itapicuru e Tombador; segundo, analisando como essas brincadeiras podem auxiliar na promoção do letramento das crianças em processo de alfabetização; e, por último, construindo, coletivamente, um projeto de intervenção pedagógica, a fim de inserir as brincadeiras culturais das comunidades analisadas nas atividades pedagógicas da EMAMG, para a promoção do letramento das crianças em processo de alfabetização.

É necessário evidenciar que o projeto foi pensado, inicialmente, para ser desenvolvido, somente, com as turmas do primeiro ciclo. Porém, quando a proposta desta pesquisa foi apresentada para as professoras da escola, a equipe entendeu que o tema era pertinente e de interesse de toda a EMAMG, uma vez que tais problemas não findam com o término deste ciclo. Assim, todas/os professoras/es da EMAMG participaram como colaboradoras/or e trabalharão com o projeto de intervenção criado nas rodas de estudos.

Os desdobramentos da pesquisa, através do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, acontecerão por, no mínimo, um ano, devendo se estender e ser ajustado, conforme a necessidade da Escola pelo tempo que esta julgar necessário. Podendo, inclusive, ser usado como referência para outras unidades escolares, caso estas o julguem pertinente, uma vez que a proposta de intervenção tem como base as brincadeiras da cultura popular das crianças que fazem parte do município de Jacobina. E tais brincadeiras podem ser comuns a outras comunidades e bairros jacobinense, uma vez que algumas delas também fazem parte da cultura de outros locais, como pôde ser observado nos relatos das/o

professoras/or colaboradoras/or, que são oriundos/as de regiões distintas, alguns de outros municípios, inclusive.

Para que esse quadro de problemas enfrentados pelas escolas possa sofrer alguma mudança significativa, de forma que as brincadeiras da cultura popular local auxiliem no processo de letramento das crianças, promovendo oportunidades para a mediação no desenvolvimento de habilidades motoras, aquisição da autonomia, internalização de regras, construção e socialização do conhecimento, entre outros, faz-se necessário rever algumas formas de ensino, com base em outras estratégias metodológicas, contextualizando as atividades e trabalhando de forma lúdica em sala de aula, por exemplo.

É imperativa a necessidade de ponderar sobre a importância da cultura local e das brincadeiras da cultura popular para a formação das crianças para, a partir daí, pensar em como inserir essas práticas nas aulas, de forma que a cultura local seja valorizada e possa auxiliar na alfabetização na perspectiva do letramento das crianças do Ensino Fundamental, principalmente as das séries iniciais.

Para tanto, para a construção e embasamento deste estudo foram usados como referenciais teóricos os seguintes autores: *brincadeira*: Sousa Rosa, Brainer e Cavalcante (2012), Luckesi (2002, 2005a, 2005b, 2005c), Kishimoto (2014) e Dohme (2011), *cultura e cultura popular*: Geertz (1989) e Santos (2008), *identidade*: Hall (2006, 2014), Woodward (2014), Rios (2011) e Castells (2008) e *alfabetização e letramento*: Cabral e Pessoa (2002), Carvalho (2010), Leal e Guedes-Pinto (2012) e Soares (2007).

Trata-se de um trabalho de abordagem qualitativa, pautado nos pressupostos de uma pesquisa-ação colaborativa, cuja pesquisa aconteceu concomitante a algumas ações que, como numa teia, produzia informações para a produção de conhecimento da pesquisa e interferia na realidade estudada. Durante todo o processo de estudos, desenvolvemos ações, por meio de rodas de estudos, que culminaram na elaboração de um projeto de intervenção pedagógica, a fim de mudar a realidade pesquisada e assim tentar resolver ou minimizar o problema que deu origem à pesquisa.

Para o desenvolvimento do estudo, organizamos os trabalhos em três etapas distintas e a subdividimos em algumas fases: planejamento do trabalho e estudos teóricos, inserção no campo e levantamento de informações e construção de dados e, por último, análise dos dados encontrados através dessas informações e reflexões. Essas etapas, apesar de terem uma organização de tempo e espaço definidos, se cruzaram o tempo todo. O início de uma etapa não significava, necessariamente, a conclusão da anterior. Na primeira etapa, foram feitos o levantamento das categorias mais importantes e uma revisão de literatura, a fim de identificar

os trabalhos já desenvolvidos na área e que tinham relação com as categorias deste estudo. Essa etapa teve seu início no final do ano de 2016, logo após o término da reestruturação do projeto de pesquisa e continuou durante o trabalho de campo com a coleta e as análises, pois, à medida que novas descobertas iam sendo feitas durante as entrevistas, observações e rodas de estudos, nos debruçávamos novamente sobre novas leituras, as quais poderiam ajudar a melhor compreender o que o campo nos mostrava.

A segunda etapa compreendeu a inserção da pesquisadora em campo, cuja principal fonte de construção de dados foi através de entrevistas narrativas, observação em *lócus* e realização de rodas de estudos. Essa etapa está dividida em duas fases distintas. Na primeira, foram ouvidas as crianças que estudam nos terceiros anos da EMAMG e residem nas comunidades do Itapicuru e Tombador, para identificar as formas como elas brincam em suas casas e comunidades, além de alguns adultos dessas localidades.

Para ouvir as crianças, sentamos separadamente com cada uma delas, no ambiente escolar, onde estas contaram e desenharam suas brincadeiras. Muitas crianças enquanto desenhavam contaram os detalhes, locais e companhias com as quais brincavam, as regras de cada brincadeira, como se sentem enquanto brincam e, em alguns casos, alguns sabores da infância, como a falta de tempo ou companhia para brincar. Apesar da riqueza nos dados construídos durante as narrativas, precisávamos de mais, por acreditar que somente saber como essas crianças brincam não era o suficiente para identificar se essas brincadeiras faziam ou não parte da cultura local, ou se elas eram novas formas de brincar, por isso, depois dessas narrativas, voltamos às comunidades para tentar assistir as crianças brincando em alguns dos locais que elas apontaram durante as entrevistas.

Além disso, entrevistamos algumas/uns moradoras/es das supracitadas comunidades, a fim de ouvir as narrativas sobre suas memórias acerca das brincadeiras vividas em sua infância. Foram narrativas e bate-papos que ativaram muitas lembranças, algumas boas, outras saudosas, outras dolorosas, mas essas memórias nos proporcionaram dados excepcionais e únicos sobre o brincar no município de Jacobina. Nessas narrativas, buscamos entender também como essas brincadeiras aconteciam (se coletivas ou não, quais as regras, entre outras coisas mais relevantes para a dinâmica das brincadeiras) e através delas identificamos alguns casos de colaboradoras/es que não puderam brincar durante suas infâncias.

Então, durante os dias letivos, trabalhávamos ouvindo as narrativas das crianças e, nos sábados e domingos, ouvíamos algumas pessoas mais velhas das comunidades. Definimos

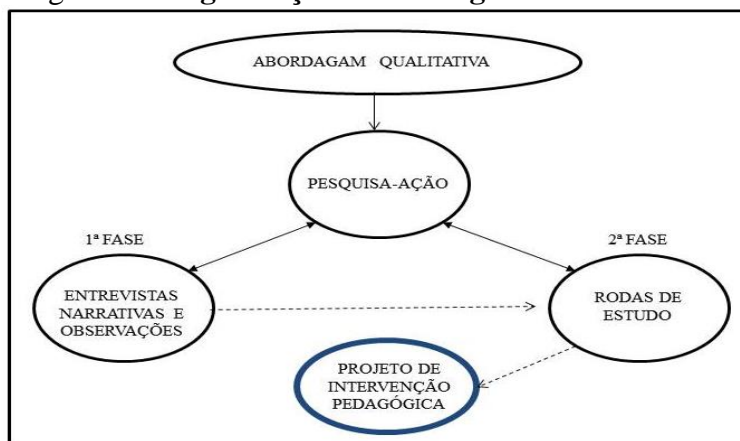
esses dois dias para as narrativas das comunidades por serem os dias em que essas pessoas não estavam em suas lidas diárias, principalmente nos trabalhos da roça.

As brincadeiras que fizeram parte da história dos adultos entrevistados e permaneceram no brincar atual das crianças, assim como as brincadeiras que se repetem nas duas comunidades, em pelo menos um relato de cada comunidade, mesmo que não tenha feito parte do brincar das pessoas mais velhas, foram consideradas como brincadeiras da cultura local e serviram de base para as rodas de estudos, que aconteceram na segunda fase, com as/os professoras/es da EMAMG. Ainda sobre o critério de identificação das brincadeiras como pertencentes à cultura popular contemporânea do município de Jacobina, eliminamos aquelas que se repetiram nas duas comunidades nas entrevistas dos adultos e não se repetiram nas narrativas de nenhuma criança, pois compreendemos que, apesar de terem feito parte da cultura popular, elas não fazem parte do contexto atual e, apesar de compreendê-las como culturais, nosso objetivo não era o de resgatar nenhuma brincadeira que fez parte da cultura e sim valorizar aquelas que fazem parte do cotidiano das crianças contemporâneas.

Depois, a partir das informações coletadas nessa primeira fase do campo, partimos para a realização da segunda fase, que aconteceu na EMAMG, através de rodas de estudos com as/os professoras/es, direção e coordenação da escola, com base nas categorias de maior evidência da pesquisa. Tais estudos culminaram na criação de um projeto de intervenção pedagógica, o qual será inserido nas práticas das/o professoras/or da Unidade de Ensino durante os desdobramentos desta pesquisa.

Para apresentarmos de forma mais didática como foram organizadas essas fases, elaboramos um quadro ilustrativo – Figura 1, que retrata, de forma resumida, essa organização.

Figura 1 – Organização metodológica



Fonte: A autora, 2017.

Todo o estudo foi organizado, nesta dissertação, em quatro capítulos, a saber: No primeiro capítulo, são apresentadas informações importantes para a compreensão dos capítulos posteriores, tais como: o contexto da pesquisa: o problema e locais onde cada etapa e fase se desenvolveu; a relação entre a pesquisadora e os elementos que engendraram esse trabalho, bem como algumas considerações sobre estudos já existentes sobre os temas pesquisados. Na verdade, trata-se de um capítulo voltado para justificar o porquê de termos realizado este estudo. O capítulo apresenta também um memorial sobre a pesquisadora, no qual se evidencia toda sua trajetória pessoal, familiar e como professora: de origem da roça, estudante da rede pública de ensino e ligada ao grupo teatral, fatores que influenciaram para o seu interesse por esta problemática. É neste capítulo também que apresentamos as comunidades e a escola, bem como todas/os as/os colaboradoras/es da pesquisa.

No segundo capítulo, discorreremos sobre cada uma das categorias da pesquisa. São apresentadas considerações sobre abordagens e referenciais teóricos acerca dos temas de maior relevância para este estudo. Neste capítulo, discorreremos sobre *brincadeiras, cultura e cultura popular, identidade, alfabetização e letramento*. O capítulo é organizado em tópicos a partir de cada uma dessas categorias, as quais são abordadas separadamente, porém, estabelecendo conexões entre eles e já apontando algumas reflexões dos resultados apresentados no campo.

Nesse sentido, ponderamos sobre as brincadeiras, apreciando sua importância e a seriedade que deve ser dada em seu tratamento, considerando-as como elementos constituintes da cultura local que, por sua vez, é um dos fatores que contribui para a formação da identidade cultural. Para tanto, apresentamos uma breve contextualização teórica sobre os termos *brincadeira, cultura e cultura popular* e, em seguida, uma relação entre *brincadeira e ludicidade* e sua importância para o desenvolvimento da criança. Logo após, apresentamos algumas considerações sobre *identidade*, compreendendo-a como algo subjetivo e dinâmico, que acontece através das relações entre o sujeito e as mais diversas manifestações sociais e culturais aos quais ele tem acesso e que ajudam na formação do “eu” de cada indivíduo. O tratamento desta categoria se dá sob a ótica das brincadeiras. Nesse mesmo capítulo, tratamos, também, sobre a *alfabetização, letramento e alfabetização na perspectiva do letramento*, suas amplitudes e contextos, considerando que não se deve trabalhar alfabetização distante do letramento, sob o viés binário em que somente uma ou outra deve ser abordada. Ao contrário disso, defendemos que se completam com um único objetivo, o de tornar o processo de escrita e leitura significativo para a criança. É importante deixar claro que todos esses assuntos são

abordados pensando no contexto das crianças colaboradoras desta pesquisa, as quais estudam numa escola pública, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, têm em média até onze anos, sendo a maioria oriunda da zona rural ou de bairros distantes da escola..

No terceiro capítulo, *As Regras do Jogo: métodos e técnicas*, apresentamos mais detalhadamente como se deu cada etapa da pesquisa e o plano de atividades, ou seja, apresentamos a abordagem, o método com seus instrumentos de coleta e análises de informações. Enfatizamos a importância das narrativas para a construção do *corpus*, uma vez que foi através delas que coletamos os materiais para análise e mote para as rodas de estudos, identificando quais brincadeiras faziam parte da cultura local. Além disso, apresentamos a pesquisa-ação como o método, a partir do qual desenvolvemos as rodas de estudos e criamos a proposta de intervenção.

Por último, apresentamos as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina, as análises das narrativas, bem como das rodas de estudos. Neste capítulo, que foi organizado em três tópicos distintos, apresentamos alguns dados construídos no campo, bem como nossas reflexões sobre eles. É nele que mostramos os sabores e dissabores da infância de nossas/os colaboradoras/es, principalmente das/os adultas/os das comunidades que narraram suas histórias das infâncias, ou do tempo de criança, já que muitas/os delas/es afirmaram não ter tido infância.

Portanto, este trabalho refere-se à conclusão de um exaustivo trabalho de investigação, no qual foram envolvidos professoras/es, corpo diretivo e estudantes da EMAMG e adultos de comunidades externas à escola. Um trabalho que exigiu da pesquisadora um ir e vir constante e que foi se estruturando como uma teia em que um ponto (uma ação) levava a outro (outra), numa relação de interdependência e fortalecimento, mas que ainda não se findou, pois suas ações e desdobramentos permanecerão nas práticas da escola.

1 ALGUNS PORQUÊS

*Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante*

*Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo*

*Eu quero dizer
Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante*

*Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo*

[...]

*É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante*

*Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo*

[...]

(Raul Seixas)

Vivemos num país muito rico em suas diversidades culturais. Muitas são as brincadeiras e costumes que fazem parte desse contexto e torna o país tão diverso e contrastante. Muito dessa diversidade, festas, costumes e brincadeiras acontece ou acontecia coletivamente. Porém, o que se tem visto nos últimos anos é uma inversão nas relações entre as pessoas, que estão cada vez menos em convívio umas com as outras ou em atividades fisicamente coletivas. Em consequência desse movimento, parte da cultura popular local e, principalmente, muitas brincadeiras antigas têm se perdido ou sido substituídas por novas formas de brincar e se relacionar.

Paralelamente a essa metamorfose, observamos também uma mudança na forma como as pessoas se comportam e agem diante de determinadas situações. Tem-se reduzido o tempo de convívio entre pais e filhos, as crianças têm mais acesso a diversos tipos de tecnologias, tais como: tevês, computadores, tablets, celulares, vídeo games, entre outras, dando lugar a

outras formas de brincar que, na maioria das vezes, acontecem individualmente ou em grupos virtuais.

Ao mesmo tempo em que é crescente as distorções entre anos e idade, os déficits de aprendizagem e as dificuldades enfrentadas entre muitas crianças para se apropriarem do sistema alfabético na perspectiva do letramento são alarmantes. Segundo Roxane Rojo (2009, p. 46), “[...] apenas 26% da população brasileira tem domínio pleno das habilidades de leitura e escrita [...]”. Esse processo de aquisição da escrita e leitura deveria ser consolidado, segundo o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Não queremos pregar que as mudanças e transformações sejam algo negativo ou que precisamos negar as inovações tecnológicas que nos são apresentadas diariamente. Mas precisamos ter um olhar atento para não termos, como dizia o poeta e compositor Raul Seixas, em sua canção, “aquela velha opinião formada sobre tudo”, que gera conformismos e comodismo e, principalmente, que aceita tudo que é proposto ou imposto.

A emergência de trazer as brincadeiras como potencializadoras do processo do letramento para as práticas pedagógicas surgiu exatamente pela inquietude de quem vivencia o dia a dia educacional: a de não concordar com a opinião de muitos de que os problemas enfrentados pela escola é culpa do sistema e que há pouco a fazer. Surgiu, de forma mais direta, pela necessidade de diminuir os problemas referentes ao processo de aquisição da alfabetização na perspectiva do letrar, com base no olhar da pesquisadora no seu campo de atuação profissional: professora alfabetizadora da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, em que se constatam inúmeras crianças com dificuldades na compreensão do sistema alfabético e de seus usos sociais, o que dificulta que consigam terminar o ano alfabetizados nessa perspectiva. E, também, por acreditar que é possível uma transformação na qual nossas crianças, ainda com dificuldade no processo de alfabetização na perspectiva do letramento, possam metamorfosear e “ganhar asas”, advindas do conhecimento, no mundo contemporâneo.

Para a inserção das brincadeiras que fazem parte da cultura popular nos contextos escolares, é necessário levar em consideração alguns fatores importantes, tais como: a importância das brincadeiras na formação identitária do ser humano; as brincadeiras da cultura popular como promotora da alfabetização na perspectiva do letramento e, também, elucidar que, na maioria das vezes, são representações da sociedade na qual a criança está inserida e de suas expectativas diante de tal sociedade; além disso, a escola é, para a maioria da população, o principal ambiente de formação intelectual, tendo um grande papel social na

formação do indivíduo na busca da cidadania plena. É ela quem prepara (ou inicia o processo de preparação), através do ensino e desenvolvimento de habilidades importantes, para a formação e atuação dos indivíduos de maneira crítica na vida em sociedade. Nesse sentido, possui grande papel no desenvolvimento da criança, de forma a influenciar em suas relações com a comunidade e meio no qual ela vive.

A escola pode interferir diretamente na dinâmica do local onde está inserida, bem como influenciar nos comportamentos das famílias cujos estudantes fazem parte, daí a importância de se promover uma educação de qualidade e contextualizada com a realidade vivida pelas crianças e suas identidades culturais. A alfabetização na perspectiva do letramento é uma das formas de promoção dessa qualidade, uma vez que se trabalha no viés do uso social da escrita e leitura.

Um dos papéis da escola é ensinar os conteúdos necessários para o desenvolvimento de suas/seus discentes. Vamos tomar como exemplo a leitura. É papel da escola proporcionar às crianças uma base de conhecimentos para que elas consigam, sem ajuda externa, decodificar, compreender, criticar, criar, entre outras tarefas e funções que um texto pode trazer para elas, dependendo de sua maturidade. Porém, muito além de proporcionar conhecimento acadêmico e formal a suas/seus estudantes, é papel da escola conhecer e valorizar as culturas locais, bem como das comunidades onde suas crianças estão imersas, pois, a escola não deve ser compreendida como um local à parte da sociedade. Isso só é possível se ela tiver a sensibilidade de buscar conhecer tal cultura, transgredindo as barreiras impostas pelos seus muros, procurando estabelecer parcerias e trabalhando mais próxima às comunidades onde a instituição e suas/seus estudantes estão inseridos.

Quando o assunto é Ensino Fundamental, é esquecido, no geral, que uma parcela significativa de seu público é formada por crianças. Alguns documentos oficiais, inclusive, o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE – BA), estabelecido pela Lei 13.559 de 11 de maio de 2016, com vigência para os anos de 2016 a 2026, desrespeitam o direito da criança de brincar, quando garantem que esse direito é apenas para aquelas crianças que estudam na Educação Infantil. Esses documentos parecem negligenciar que até os doze anos de idade a pessoa é considerada criança, conforme atesta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O PEE – BA, por exemplo, indica nas ações previstas para a Educação Infantil, em creches e pré-escolas, que atende as crianças de até cinco anos de idade, a necessidade de espaço adequado para o brincar da criança.

1.10) estimular a criação ou ampliação de áreas verdes nas instituições de Educação Infantil, bem como a garantia de espaços adequados para jogos,

brincadeiras e outras experiências da cultura lúdica infantil, promovendo o respeito às relações da infância com a cultura, o meio ambiente e a educação; (BAHIA, 2016, p. 5).

No entanto, o mesmo Plano não cita em trecho algum nada relacionado à necessidade da ludicidade e do brincar nas práticas com as crianças a partir dos seis anos, quando estas ingressam no Ensino Fundamental. E é por perceber esse tipo de incongruência, bem como contradições nos documentos oficiais referentes ao processo educativo infantil, que pretendemos inserir as brincadeiras da cultura popular do município de Jacobina nas práticas que envolvem as crianças do Ensino Fundamental da EMAMG.

Assim, por desejarmos que os direitos de aprender e de brincar das crianças sejam respeitados, temos, como uma das pretensões, a de contribuir para estreitar a relação entre a escola e as comunidades. As crianças já trazem para o espaço escolar manifestações e costumes que compõem sua cultura, porém estas são pouco valorizadas, além disso, a presença das brincadeiras da cultura popular local, que fazem parte da identidade cultural dessas crianças, é quase nula nesse ambiente, mesmo nos momentos de lazer.

A segunda etapa da pesquisa culminou com a produção de um projeto de intervenção pedagógica que será desenvolvido por todas as turmas da EMAMG, no ano letivo de 2019, cujo foco primário é inserir as brincadeiras da cultura popular local nas práticas pedagógicas, a fim auxiliar na promoção da alfabetização na perspectiva do letramento, tendo como um de seus objetivos secundários promover essa aproximação entre a escola e a comunidade, trazendo para as práticas pedagógicas algumas das brincadeiras que fazem parte da identidade cultural das crianças e que estão presentes no dia a dia das comunidades, cujos resultados do desenvolvimento do projeto certamente ecoarão nas comunidades através dos brincar das crianças e, principalmente, das aprendizagens adquiridas durante o desenvolvimento do projeto. Esse projeto foi criado com base nas brincadeiras da cultura popular, citadas ou descritas nos relatos feitos na primeira fase da segunda etapa da pesquisa. Seus desdobramentos poderão refletir na forma de brincar das crianças em suas comunidades, servindo de ponte entre a escola e a comunidade.

Apesar deste trabalho caminhar na perspectiva de inserir as brincadeiras da cultura local no cotidiano da escola, ele não tem como pretensão preservar ou resgatar algumas culturas, apesar de ter a ciência de que poderá alterar as formas de brincar das crianças que estão inseridas nesse contexto. O que essa inserção pretende é tornar a aprendizagem e a apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento mais significativa para as crianças.

As comunidades onde residem as crianças e adultos entrevistados para identificar tais brincadeiras, Itapicuru e Tombador, são, entre as comunidades da zona rural, as que têm maior quantidade de crianças que estudam na Unidade Escolar. Além disso, elas são muito distantes da escola, de forma que as crianças passam muito tempo no trânsito para a escola, algumas saem de casa para a escola muito cedo, demandando de uma atenção maior, a ponto da empresa que presta o serviço de transporte escolar dispor de uma cuidadora² para as crianças dentro de dois ônibus durante os trajetos de ida e volta para a escola. Todos os anos no período de chuva forte, muitos/as discentes da comunidade do Itapicuru não conseguem ir à escola, pois o ônibus não chega nos pontos mais distantes, sem pavimentação ou asfalto³. Da mesma forma, no período dos festejos de São Cosme e Damião, as crianças residentes no Tombador costumam faltar à aula para participarem dos carurus⁴ que acontecem na comunidade. Essas duas comunidades estão entre as quarenta e duas⁵ comunidades e bairros atendidos pela escola, sendo estas as que mais interferem na dinâmica da escola por causa da grande quantidade de crianças que estudam na EMAMG.

Para que haja uma melhor compreensão sobre o que estamos tratando aqui e, principalmente, sobre quem são as crianças a quem esta pesquisa visa alcançar, é importante ter claro em quais espaços este estudo foi desenvolvido, considerando o máximo de aspectos possíveis, a fim de caracterizá-los, compreendendo sua importância para a dinâmica da EMAMG, pois sabemos que toda história ou ação acontece em determinado lugar, dentro de um contexto social, econômico, político e cultural. Além de conhecer os locais onde a pesquisa se desenvolveu, é importante conhecer também o trajeto da professora pesquisadora, uma vez que sua história de vida foi um dos fatores principais para o desenvolvimento desta investigação, a qual ajudou a direcionar suas posturas que, por consequência, interferem em sua prática pedagógica. Esses contextos e apresentação das comunidades estão organizados nos tópicos seguintes.

Subdividimos essa apresentação em três partes distintas. Na primeira, apresentamos um pouco da trajetória estudantil, pessoal e profissional da pesquisadora, que teve sua vida marcada pela escola pública, oriunda da roça e filha de professores. Na segunda parte, apresentamos a EMAMG, locus da pesquisa; bem como as comunidades e colaboradoras/es. Por fim, na terceira parte, apresentamos a revisão sistemática, que compreende um

² Somente essas duas comunidades, entre todas as atendidas na Unidade Escolar, recebiam, até o início da pesquisa, o cuidado de ter uma adulta responsável para cuidar das crianças durante seu trajeto de casa à escola.

³ Observar uma fotografia que retrata essa situação em **Anexo A**.

⁴ Festa tradicional da região relacionada à crença religiosa. Apresenta durante o ritual algumas comidas típicas e alguns doces, que são servidos somente para as crianças.

⁵ Ver em **Apêndice N** o nome de todas essas comunidades e bairros.

embasamento teórico, a partir dos principais estudos e reflexões acerca das categorias que são contempladas neste trabalho, a saber: *brincadeiras, cultura, cultura popular, identidade, alfabetização e letramento*.

1.1 CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

Torna-se necessário, antes de aprofundar a compreensão sobre os locais onde este estudo foi desenvolvido, apresentar alguns percursos já trilhados pela pesquisadora⁶, uma vez que isso também interfere no seu posicionamento, tanto como pesquisadora quanto como professora, a fim de facilitar a compreensão sobre o lugar de onde se fala.

É importante considerar, segundo Eni Orlandi (2001), que assumimos e tomamos discursos distintos de acordo com o lugar de onde falamos; escolhemos as palavras que vamos usar, mesmo que inconscientemente, de acordo com o público para quem elas serão direcionadas para atender os objetivos do emissor. Para a escrita deste tópico, que tem a pretensão de apresentar a minha trajetória, diferente dos outros tópicos e capítulos desta dissertação, valho-me da narrativa, no formato autobiográfico, na qual apresento os fatores que acredito que mais influenciaram a minha formação e posturas profissionais e, possivelmente podem ter interferido em meu olhar no momento de organização e análise das informações obtidas durante o processo de pesquisa, bem como na forma como esta dissertação está apresentada.

Acredito que nós estamos em constante (trans)formações. Cada decisão que tomamos e cada fato acontecido conosco, cada perda ou vitória que engendra nossa história, nos conduz a determinados comportamentos e ajudam a traçar aquilo que somos. Se dizemos sim ou não, se resolvemos ficar onde estamos, se ousamos, falamos, reivindicamos ou não, é porque nossa história de vida, crenças e valores nos levam a tomar essas decisões que, por sua vez, vão se acrescentando em nossa história, num ciclo virtuoso e contínuo. Não pretendo aqui falar sobre esses conceitos, muito pelo contrário, trago-os somente para elucidar minha crença em que nossas escolhas falam um pouco sobre nós e mostram um pouco quem verdadeiramente somos, portanto, somos também um reflexo do que fazemos. E assim, deixar claro os caminhos que percorri até o momento em minha vida pessoal, profissional e estudantil, os quais me trouxeram a essas inquietações da pesquisa.

⁶ Por se tratar de um tópico autobiográfico, cujo objetivo principal é apresentar toda a relação pessoal e profissional entre pesquisadora e objeto de pesquisa, usaremos, apenas neste tópico, a primeira pessoa do singular, trazendo um caráter mais intimista e, por vezes, menos formal.

Sou filha de trabalhadores rurais, que por um tempo também foram professores da roça. Assim, vivi parte da infância na zona rural e, mesmo depois de ir morar na cidade, nunca perdi o vínculo. Fui alfabetizada numa escola da roça, em uma classe multisseriada, onde minha primeira professora foi a minha mãe que me ensinou da alfabetização (chamado na época de ABC) à 1ª série. Nesse período, os meus pais eram ambos professores, chamados de leigos. Mainha ensinava durante o dia para as crianças e adolescentes e painho, que durante o dia trabalhava na roça, ensinava à noite para adultos não alfabetizados. Portanto, desde muito cedo, tive contato com esse universo da educação e do ensino, tendo meus pais como primeiro exemplo de professores e incentivadores dos estudos.

Além de ensinar, eles sempre foram bastante engajados em movimentos sociais e religiosos⁷. Por causa disso, cresci em meio a movimentos sindicais e políticos e, conseqüentemente, possuía em casa um ambiente onde os jornais e noticiários tinham sempre uma importância muito grande. Até os meus nove anos, não tinha televisão e livros de literatura ou ficção em casa, pois nossas condições financeiras não nos permitia ter. Porém, o acesso a revistas, folhetos e jornais, relacionados aos movimentos religiosos e sociais, era constante.

Apesar dos poucos recursos financeiros e falta de acesso a brinquedos industrializados, as brincadeiras entre os irmãos, vizinhos e até com painho e mainha eram muito constantes, fazíamos gangorras e balanço no quintal, meu irmão construía casinha com palhas de Ouricuri para brincarmos, painho contava histórias de reis, rainhas e princesas quase todas as noites, mainha brincava de lagarta pitada, fazia bonecas de pano e, sempre que podia, a família estava toda junta, brincando. Reunir a família para brincar, é algo que não se perdeu com o passar do tempo, até hoje, sempre que podemos, nos reunimos para brincar, rir e contar histórias.

Um fato muito marcante em minha memória é a transição da minha família para a residência na cidade, em 1991, quando passei a estudar em uma escola que, para mim, era gigante (tinha quatro salas de aula) e absurdamente longe da minha casa (no máximo 400m de distância), com uma imensidão de gente e um professor estranhos – como eu chorava! E por último e tão importante quanto as demais lembranças, tenho marcado o cuidado de mainha quando eu saía ou chegava da escola. Todos os dias antes de sair ela dizia: “vai com Deus!” e sempre quando chegava ela perguntava “o que aconteceu hoje na escola?”, além de perguntar também que atividades tinha feito e o que a professora ensinara. Como eu estudava pela

⁷ Venho de uma família de católicos atuantes em movimentos e pastorais ligadas à Igreja.

manhã, à tarde ela sempre sentava para ajudar-me na lição de casa, as de matemática normalmente era painho quem ajudava, por ter muito mais afinidade. Meus pais sempre foram os maiores incentivadores para que os filhos estudassem e, por isso, acompanhavam de perto todo o nosso desenvolvimento na escola.

Nos primeiros anos de escola, não recebíamos gratuitamente os livros didáticos e era notória a preocupação de painho no início do ano para comprar os uniformes, materiais escolares e os livros didáticos. Estes sempre eram usados – passávamos dias apagando as atividades que já estavam respondidas antes de começarem as aulas e lendo as estórias que os livros traziam, ansiosos pelo início das aulas.

Desde muito cedo precisei trabalhar, iniciei aos quatorze anos (antes vendia revistas e já tinha uma renda, mesmo que muito pequena). O primeiro trabalho fora de casa foi como empregada doméstica e babá. Com esse trabalho, consegui fazer meu primeiro curso – de informática – além de custear todo o meu estágio do magistério. Ao concluir o ensino médio, comecei a trabalhar no comércio e, simultaneamente, participava de organizações sociais vinculadas à Igreja católica: fui líder da pastoral da criança, catequista, depois integrante e coordenadora do grupo de jovens, além de participar de um grupo teatral, o Arteatro⁸. Nesse grupo, comecei a ter contato com a escola de uma outra forma, pois seus participantes tinham como filosofia trabalhar a arte pela educação, promovendo oficinas nas escolas a partir de algumas manifestações culturais do município. Foi com essa proposta - que infelizmente não durou muito tempo - que comecei a me apaixonar pelas relações e manifestações culturais.

Ingressei na universidade em 2005 para o Curso de Licenciatura Plena em Geografia, pela UNEB – Campus IV. Nesse período, ia e vinha todos os dias de Várzea do Poço para Jacobina, e nesse processo migratório pendular tão característico de nosso país – trabalhava durante o dia numa cidade e estudava à noite em outra.

Durante os estudos na graduação, percebi uma afinidade ao estudar as questões voltadas para identidades e culturas, então, no quarto semestre, defini que iria fazer meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre algumas identidades culturais do município de Várzea do Poço. Quando encontrei, de fato, o recorte de estudo, comecei a pesquisar sobre a interferência das tecnologias na negação da identidade cultural no município de Várzea do Poço. Usei duas manifestações culturais da roça: a casa de farinha que, muito além de um lugar de onde muitas famílias tiravam seu sustento, era o lugar onde aconteciam os encontros e as pessoas se conheciam, paqueravam e namoravam; e o boi roubado, que era uma

⁸ Grupo Teatral sediado no município de Várzea do Poço, local de onde minha família teve origem e onde morei entre os anos de 1997 e 2006.

manifestação marcada pelo princípio da ajuda ao próximo, onde acontecia um mutirão surpresa, organizado pelos vizinhos, regado por muita comida e músicas, mas que com o passar dos anos, deixou de acontecer no município. No TCC, eu tentei entender porque uma delas deixou de existir e outra mudou completamente sua configuração (as casas de farinha) e como as chegadas de algumas tecnologias influenciaram nesse processo. Precisei conversar com várias pessoas, entre elas alguns idosos, para entender as relações existentes entre as pessoas suas lidas e identidades. Essa foi uma experiência ímpar, pois ouvi relatos incríveis de pessoas que passavam dias nessas labutas, que muito além de trabalhos eram manifestações culturais que ajudavam a formar a identidade daquelas pessoas, e o descreviam com o brilho nos olhos de quem vivia feliz e se identificava realmente com aqueles afazeres do passado.

Durante o primeiro ano da graduação, trabalhei como assistente pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Várzea do Poço – BA. Neste período, eu tive meu primeiro contato profissional com a Alfabetização como educadora (mesmo que não sendo diretamente em sala de aula), atuando nas escolas que atendiam das 1^a à 4^a séries⁹ e na única creche da sede do município. Participava junto com as professoras¹⁰ de seus planejamentos e formações e, nesse período, comecei a entender a importância do trabalho contextualizado e da ludicidade para a criação de sentidos e aprendizagem das crianças.

Em 2008, ainda durante a graduação, prestei concurso público para a Prefeitura Municipal de Jacobina para professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e fui aprovada. Trabalhei a maior parte do tempo na mesma escola, a Escola Yêda Barradas Carneiro que, recentemente, teve seu nome modificado para Escola Núbia Maria Mangabeira Guerra. Nela, atuei como professora Ensino Fundamental I – sempre em turmas do primeiro ciclo –, do Ensino Fundamental II – com disciplinas diversas –, como coordenadora pedagógica – área onde me especializei. Fui escolhida pelos colegas como representante dos docentes no colegiado escolar e eleita presidente do colegiado pelos demais membros. Logo, nessa escola, começaram minhas inquietações, ao perceber a dificuldade de muitas crianças em consolidarem algumas aprendizagens, principalmente no que concerne à escrita e leitura, por isso, buscava trabalhar sempre na sala de aula com projetos e atividades que pudessem promover uma aprendizagem mais significativa para os/as discentes.

No início de 2015, a escola passou por uma reorganização das turmas e fechou – com o intuito de permanecer somente com os últimos anos do Ensino Fundamental – as turmas do

⁹ Nesse período ainda não tinha sido implantado o Ensino Fundamental de nove anos.

¹⁰ Naquelas escolas não haviam professores. Os poucos que trabalhavam com o Ensino Fundamental I atuavam na zona rural.

ciclo de alfabetização da escola Núbia Maria. Eu e mais quatro colegas de trabalho, junto com nossos/as discentes, fomos transferidos para a Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, onde atuo agora e este projeto está se desenvolvendo.

Como além de inquieta com as dificuldades das crianças na aprendizagem, que não cessaram como um passe de mágica com a troca de escola, sempre me identifiquei muito com os estudos acerca das identidades e culturas. Comecei também a observar como eram as brincadeiras deles na hora do recreio e percebi que nenhuma brincadeira antiga, ou que fez parte da minha infância, por exemplo, costumava estar presente nos momentos de recreação das crianças. Daí surgiu o interesse em pesquisar sobre as culturas locais, tendo as brincadeiras como recorte, e sua interferência na aprendizagem da criança em processo de alfabetização sob o viés do letramento.

Portanto, esta que vos fala não é apenas professora de uma escola pública. Sou filha de ex-professores de escola pública e tive toda minha trajetória estudantil e acadêmica na escola pública, engajada em movimentos sociais. Quando comecei a trabalhar como professora, no ano de 2008, e sempre no ciclo de alfabetização, percebi um grande problema – o qual nós professoras/es costumamos dizer que é a base formativa para as crianças seguirem sua jornada de estudo: alfabetizar as crianças, inserindo-as no processo de letramento. Partindo dessa percepção, comecei a observar os comportamentos das crianças e quais caminhos poderia trilhar para que esse processo pudesse ter o sucesso necessário, ou seja, que as crianças conseguissem chegar ao final do ciclo de alfabetização letradas. Percebi que a escola caminha com um certo distanciamento da cultura local e que as brincadeiras dificilmente são inseridas em atividades pedagógicas ou direcionadas pela escola. Acredito que através da educação podemos formar uma sociedade melhor e por isso luto para que essa educação seja de qualidade.

Toda criança gosta e tem o direito a brincar, assim como também tem o direito de aprender. A escola, como agente capaz de transformar e melhorar a realidade onde está inserida, pode e deve ser a promotora desses dois direitos.

1.2 DE “QUEM” ESTAMOS FALANDO?

Nesse tópico, tratamos a escola, metaforicamente, como um ser, compreendendo-a em toda sua dinâmica e complexidade. Apresentamos em suas especificidades as relações entre ela e as comunidades, que também compreendem espaços de desenvolvimento deste estudo. Além disso, apresentamos o perfil das/os colaboradoras/es que participaram da pesquisa.

Primeiro, trata-se do lugar onde atuei como professora efetiva desde o ano de 2015; segundo, é uma escola localizada na zona periférica do município de Jacobina, há mais de seis quilômetros de distância do Centro – e considerando que estamos tratando de uma cidade de médio porte, essa é uma distância tida como muito longa; terceiro, é atendido um público grande de muitas comunidades da zona rural, junto com as crianças de diversos bairros da cidade.

Estamos falando da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, que é considerada de médio porte. Essa escola atende, em 2018, 642 crianças matriculadas entre Educação Infantil e o quinto ano do Ensino Fundamental¹¹.

O espaço escolar é organizado da seguinte forma¹²: dois pavilhões, um anterior a 2015, onde ficam a secretaria, diretoria, uma sala pequena para as/os professoras/es, uma sala que foi equipada para funcionar como laboratório de informática, mas que já não tem mais os computadores e, atualmente, funciona como sala de coordenação, cantina, refeitório, cinco salas de aula (quatro dessas funcionam com turmas de Educação Infantil), dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos, um pátio pequeno coberto com bancos de cimento junto a duas paredes e um pátio pequeno aberto, onde fica a única árvore da escola. Todos os filtros com água da escola ficam nesse pavilhão, numa área externa, próxima ao refeitório. O segundo pavilhão, inaugurado em 2015, tem sua altitude um pouco mais baixa que o anterior, onde fica a entrada da escola, o acesso para o outro pátio é feito por duas rampas de aproximadamente um metro e meio de altura, separado por um portão grande de ferro. Por essa divisão clara e bem marcada entre os dois pavilhões, as crianças costumam se referir a eles como o pátio de baixo ou o pátio de cima, ou lá/aqui embaixo e lá/aqui encima, em suas falas corriqueiras. Neste pavilhão não há área descoberta acessível às crianças. Há um pátio grande com um palco à frente, três banheiros femininos e três masculinos (dois adaptados para cadeirantes), um almoxarifado, uma guarita e nove salas de aula (todas atendendo às crianças do Ensino Fundamental). Apesar de ter recebido todo mobiliário e materiais, a escola não possui biblioteca, limitando o acesso das crianças àqueles livros que suas/seus professoras/es têm em sala de aula, para a formação do cantinho da leitura, quando os têm.

Como a Unidade Escolar atende a crianças de idades muito diferentes, na tentativa de reduzir o número de acidentes provocados, nos momentos de recreio, a escola resolveu restringir o acesso das crianças nos espaços. Assim, as/os estudantes que têm suas atividades no pavilhão de baixo só podem ter acesso ao outro para beber água e fazer seu lanche, ou em

¹¹ Ver quadro com a distribuição das turmas e crianças por turmas em **Apêndice Q**.

¹² Algumas fotografias da escola podem ser visualizadas no **Anexo B**.

algum caso extremo, como conversar com alguém da secretaria ou dar algum recado. Da mesma forma, as crianças que estudam no pavilhão de cima não descem para o pátio maior, exceto às segundas-feiras, para cantar o hino nacional, em eventos coletivos com toda a escola ou para alguma necessidade específica¹³.

A escola teve seu tamanho físico mais do que dobrado no ano de 2015 e na mesma proporção aumentou a quantidade de estudantes e profissionais. Atualmente, trabalham na EMAMG dezesseis professoras/es. Dessas, uma se afastou da sala de aula para assumir a direção da Unidade e duas outras trabalham 20h como professoras e 20h como vice-diretoras da escola, todas foram eleitas diretamente pelos membros da instituição (pais, estudantes e servidores) no ano de 2016 para um mandato de quatro anos.

A equipe de profissionais conta também com duas coordenadoras pedagógicas, das quais uma atua diretamente coordenando os trabalhos das professoras da Educação Infantil e a outra atua com as/os professoras/es do Ensino Fundamental. Das/os profissionais de apoio, a escola dispõe de uma secretária que não pertence ao quadro efetivo de funcionários, uma agente administrativa e sete agentes de portaria, que dividem as responsabilidades sobre portão referente ao controle na entrada e saída de pessoas, limpeza da Unidade e armazenamento, preparo e distribuição do lanche para as crianças. A maioria das/os profissionais da escola, como pode ser observado no **Apêndice O**, possui graduação, no caso das/os professoras/es. E entre os agentes de portaria, 42% possui curso técnico específico para a área que atua. Os profissionais da Unidade Escolar costumam apresentar uma preocupação no sentido de estar sempre buscando estudar e se atualizar para o trabalho. Das/os profissionais atuais, além da pesquisadora que cursa o mestrado, há outros profissionais estudando, um agente de portaria cursando o ensino médio, a agente administrativa no final do curso de graduação e duas professoras cursando especializações, além dos cursos de formação em exercício proporcionados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o município.

Um dado que merece destaque sobre as/os profissionais da escola é em relação ao distanciamento que a maioria da equipe tem do bairro que sedia a Unidade Escolar. De todas/os essas/es profissionais que atuam diariamente na EMAMG, somente duas residem no bairro da Catuaba, uma professora e a agente administrativa; três servidoras/es residem em outros municípios: a coordenadora, uma professora e um agente de portaria; três agentes de

¹³ Essa separação, quando adotada, parecia ser tão urgente, reduzindo de forma tão significativa os problemas provocados pelos acidentes durante os recreios que, somente agora, na escrita desta descrição, é que percebemos o quanto nossos alunos são segregados, diariamente, de forma arbitrária, não tendo seu direito respeitado de ir e vir livremente dentro da própria escola.

portaria residem na zona rural de Jacobina e as/os demais servidores residem, em sua maioria, nos bairros próximos ao centro da cidade. Portanto, cerca de 93% dos profissionais que atuam na escola, assim como um percentual significativo de seus discentes, fazem um movimento pendular de ir e vir para a escola somente para trabalhar, não construindo, assim, uma relação mais próxima com o bairro onde a escola está situada.

Assim como seu quadro de profissionais é marcado, principalmente, por pessoas que residem longe da escola, as crianças que ali estudam chegam de diversas localidades distintas. Apesar de ficar na sede da cidade de Jacobina, situada do Bairro da Catuaba, seu público rural é bastante significativo, 37% de seus estudantes vêm de comunidades rurais ou povoados. Das crianças que estudam na EMAMG, somente 42% residem no bairro que sedia a escola. A Unidade atende, além da demanda local, a de outros quatorze bairros distintos, tais como Nazaré, Lagoa Dourada, Jacobina II, Jacobina IV, Ladeira Vermelha, Pedra Branca, Caeira, Inocoop, Anadissor, entre outros que podem chegar a uma distância de mais de seis quilômetros da escola, além de crianças oriundas de vinte e sete comunidades rurais e povoados do município como as comunidades de Alagoinhas, Jenipapo, Pau Ferro, Barroco, Angico, Cachoeira dos Alves, Tombador, Canavieira, Itapicuru, Jabuticaba, Barro Branco, Velame, Pau Ferro etc.¹⁴.

Pensando nessa diversidade de público atendida pela referida Unidade de Ensino, na importância da interação entre as crianças e das brincadeiras para suas vidas e, observando que essas crianças, no geral, interagem todas juntas na hora do recreio, não havendo nenhuma separação quanto às localidades onde moram ou turmas em que estudam (isso já acontecia na escola onde eles estudavam anteriormente e permanece atualmente na EMAMG) foi que propomos fazer um estudo sobre as formas de divertimento existentes (ou que existiram) nas comunidades onde uma parte dessas crianças está inserida. Esses divertimentos acontecem por meio de brincadeiras e jogos integrantes da cultura dessas comunidades.

Por perceber que não haveria condições de pesquisar, em tão pouco tempo, essas manifestações que fazem parte da cultura local de todos os quarenta e dois bairros e comunidades atendidos pela escola, sentimos a necessidade de reduzir, inicialmente, a quantidade de comunidades observadas. Para isso, optamos por desenvolver as entrevistas narrativas para identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular em dois povoados que pertencem a comunidades da zona rural do município.

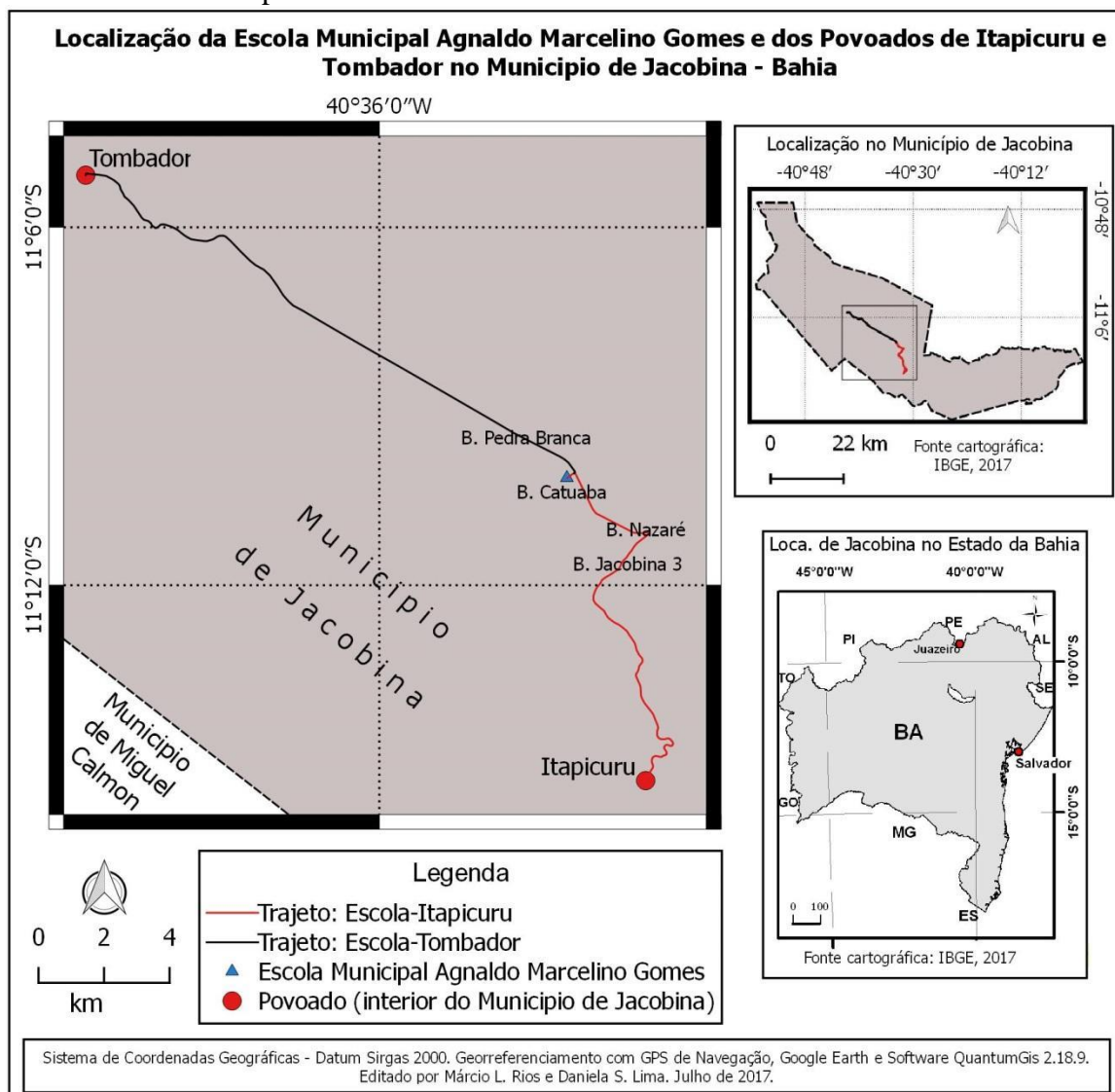
¹⁴ Observar a quantidade de estudante de cada bairro e comunidade no **Apêndice N**.

Como estratégia para elegermos em quais, das inúmeras comunidades atendidas pela escola, iríamos desenvolver a primeira etapa da pesquisa, usamos como critério de eleição três fatores distintos, os quais interferem diretamente no cotidiano da escola e, por consequência, nas práticas pedagógicas da professora pesquisadora: primeiro, a quantidade de crianças que a escola recebe dessas comunidades – optamos pelas comunidades que enviam o maior número de crianças para a Unidade Escolar e, desta forma, interferem mais diretamente na dinâmica desse espaço –; depois, consideramos a distância existente entre elas, o que pode trazer dados sobre as brincadeiras das culturas locais mais diversos; e, por último, consideramos a quantidade de estudantes de cada comunidade que já foi atendida diretamente, na sala de aula, pela professora pesquisadora, o que fez eliminar a comunidade do Barro Branco, que, apesar de ter uma quantidade significativa de crianças estudando na escola, durante os oito anos de trabalho da professora no município, somente duas crianças dessa comunidade estudaram em suas turmas, ao contrário das comunidades do Itapicuru e Tombador, que em todas as turmas do turno vespertino nas quais a professora atuou, durante os dez anos de atividade, sempre teve pelo menos duas crianças dessas comunidades compondo seu público.

Com base nesses critérios, definimos o foco em duas comunidades que, juntas, totalizam mais de 24% das crianças que estudam na EMAMG e residem nas vinte e sete comunidades rurais atendidas pela escola. Comunidades essas que interferem bastante na dinâmica e no cotidiano da escola, as comunidades: Itapicuru e do Tombador.

A comunidade do Tombador é situada a 19 km da Escola e a comunidade do Itapicuru fica a uma distância de aproximadamente 15 km da Unidade de Ensino. Para melhor compreensão sobre a localização da escola e das comunidades onde as crianças moram, elaboramos um mapa, apresentado na Figura 2, que mostra a distância entre as comunidades do Itapicuru e Tombador e a Escola em questão e a distância entre as duas comunidades entre si.

Figura 2 – Mapa da distância entre a Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes e as comunidades do Itapicuru e Tombador



Fonte: Sistema de Coordenadas Geográficas – Datum Sirgas 2000. Editado por Márcio Lima Rios e a autora, 2017.

Nem todas as crianças que vêm para a EMAMG nos transportes escolares dessas comunidades residem nos povoados, representados no mapa através dos pontos vermelhos. Muitas ainda se deslocam mais para chegar até o ônibus e retornar para casa, até dois quilômetros a mais. As crianças fazem diariamente um movimento migratório pendular, vêm e voltam, numa viagem que dura em média trinta minutos (do ponto onde pegam o ônibus e a escola) para vir e mais trinta minutos para retornar. Apesar da via de acesso ser toda asfaltada, para os dois povoados (depois dos povoados para suas casas as crianças precisam percorrer por estrada de chão o restante do percurso) as estradas são muito sinuosas, sem acostamento e com muitas descidas de serras, o que torna as viagens sempre perigosas. O acesso para a comunidade do Itapicuru, por exemplo, não pode ultrapassar 40km/h na maior parte do

trecho, e tem sempre um fluxo alto de veículos devido às empresas presentes nas comunidades. Ambas as comunidades possuem economias e traços culturais distintos e por ter um alto número de crianças que estudam na escola interferem diretamente no seu cotidiano.

Além da distância grande entre as duas comunidades, outro fator marcante entre elas é em relação à sua importância para a economia do município. A comunidade do Itapicuru teve durante toda sua história a economia baseada no garimpo de ouro e agricultura, atualmente ela fica próxima à sede local da empresa mais importante para a economia do município, a empresa multinacional Yamana Gold, que trabalha com a exploração de ouro. Do outro lado, a comunidade do Tombador além de ter sua economia baseada na agricultura também tem forte atuação em pedreiras de arenito, fica à margem da BR 324 e recebeu, recentemente, uma fábrica de torres eólicas, que tem influenciado na dinâmica do local.

Apesar do potencial econômico das duas comunidades, sua população pertence, no geral, à classe de baixa renda e suas crianças estudam nas escolas públicas do município. Muitos desses estudantes têm muita dificuldade de se apropriarem do sistema de escrita e leitura, principalmente na perspectiva do letramento; não têm acesso a livros fora da escola e tem limitação para brincar nas ruas, em suas comunidades, devido ao grande fluxo de veículos oriundos da instalação das grandes empresas nas comunidades ou em suas proximidades.

Grande parte dos/as discentes da escola, principalmente os do Itapicuru e Tombador, estudava, até o fim do ano de 2014, na Escola Municipal Núbia Maria Mangabeira Guerra, que se localiza no Bairro da Jacobina II, a pouco mais de um quilômetro de distância da escola atual, onde eu trabalhava. No início do ano letivo de 2015, com a ampliação da EMAMG, as turmas do ciclo de alfabetização – primeiro, segundo e terceiro anos – da escola Núbia Maria foram fechadas e nós, professoras, junto com nossos/as pupilos, fomos transferidas/os para a escola onde a pesquisa foi desenvolvida.

Como mencionado anteriormente, muitas das comunidades atendidas pela escola são muito distantes entre si, algumas são localizadas em pontos tão opostos do município que as crianças que estudam na EMAMG e vivem nessas comunidades nunca se veem ou têm contato em outro momento do convívio social além daqueles proporcionados no ambiente escolar. Além da distância, observamos também que as crianças têm costumes e traços culturais e religiosos muito distintos, o que interfere diretamente no cotidiano da escola, no comportamento das crianças, nas suas formas de brincar e em seus ritmos de aprendizagem.

Foi pensando nessa diversidade e observando que muitas crianças, inclusive das do Itapicuru e Tombador, mesmo antes da mudança de escola, têm tido grande dificuldade em se apropriarem do sistema alfabético; constatando que uma parcela significativa delas tem

avançado nos anos letivos sem se apropriar das competências básicas do processo de alfabetização na perspectiva do letramento; observando, também, que as crianças, no geral, interagem independentemente do local onde moram ou da turma/série em que estudam; e, também, percebendo que as brincadeiras que fazem parte da cultura popular não costumam ser inseridas no cotidiano e práticas da escola, nem nas brincadeiras livres das crianças, é que identificamos a necessidade de fazermos este estudo.

1.2.1 Um pouco mais sobre as comunidades

Jacobina é conhecida como a “Cidade do Ouro” e é cortada pelos rios Itapicuru e Rio do Ouro, o qual desemboca no Itapicuru logo na entrada principal da cidade. A “Cidade do Ouro” teve, durante quase toda sua história, a marca do garimpo de ouro em suas terras. Por séculos, essa exploração aconteceu de forma artesanal. Muitos vieram para a cidade atraídos pelo sonho da exploração do ouro, assim a cidade começou a ser formada, principalmente, às margens dos Rios do Ouro e Itapicuru, onde o mineral era encontrado mais facilmente. O ouro e a agricultura são a maior fonte de renda do município, o primeiro é responsável pela migração de pessoas de diversos estados do país para a cidade. Atualmente, o garimpo artesanal foi proibido no município e todos os direitos relativos à exploração do subsolo jacobinense é reservado à empresa canadense Yamana Gold. No município, sua sede fica na comunidade do Itapicuru, onde desenvolvemos uma parte das entrevistas e onde uma parcela de nossas/os colaboradoras/es residem.

A comunidade é rodeada de serras, tem cachoeiras e uma paisagem admirável. Porém, apesar de toda sua riqueza natural e econômica, a comunidade míngua a cada dia. As condições de vida e saúde são precárias, inclusive, alguns moradores mais velhos relataram sobre os constantes problemas de saúde da população, gerados pela poeira causada pelas explosões das rochas, as quais ocorrem por conta da busca do mineral precioso.

A mineradora comprou a maioria das terras que rodeiam a comunidade, na última década. Comprou todas as casas do povoado da Canavieira e as demoliu, há pouco mais de um quilômetro do Itapicuru. Tal povoado foi extinto, restando agora apenas os quebra-molas no asfalto que cortava o lugar e as árvores frutíferas que havia nos quintais das casas. O povoado do Itapicuru é formado por apenas uma avenida pavimentada, que dá acesso à mineradora, e duas ruas perpendiculares sem pavimentação, por onde não conseguimos passar de carro num dia chuvoso. Na avenida, há somente um lado completamente habitado; no outro, poucas casas e, na maioria dos espaços, não há construções, há mangueiras e outras

árvores cercadas com placas avisando que a área pertence à Yamana Gold e é proibida a entrada de pessoas não autorizadas. A comunidade tem um pequeno parque, próximo a um grande terreno da mineradora, com poucos brinquedos de madeira que, segundo moradores, foi construída pela mineradora.

As famílias da comunidade, em sua maioria, vivem da agricultura, têm baixa renda e pouca escolaridade. Grande parte dessas pessoas não estudou e poucas possuem o ensino médio completo.

Durante a pesquisa de campo, enquanto caminhávamos pelo povoado, vimos nas ruas somente dois bares e uma lanchonete, não havia pessoas andando pelas ruas, tampouco havia crianças brincando nas ruas ou na praça. A única situação de brincadeira entre as crianças da comunidade que conseguimos presenciar aconteceu na rua sem calçamento, por onde carro não passa: três meninas brincando com bonecas na escada em frente da casa de uma delas.

Seguindo o mesmo padrão de grande importância para desenvolvimento econômico para o município e ínfimo para a comunidade local, encontra-se, distante do Itapicuru, a comunidade do Tombador, que fica a 19 km da EMAMG e mais de 34 km da comunidade anterior.

A comunidade tem um povoado pequeno como sede, o qual tem somente uma quadra pequena de futsal, sem arquibancada ou cobertura e é formada por apenas três ruas paralelas pavimentadas. A comunidade tem como principal fonte de renda a agricultura e pecuária, além da extração artesanal de arenito para confecção de paralelepípedos e afins. Os moradores se organizaram e fundaram uma cooperativa, Cooperativa de Extração Mineral do Tombador e Região (CMTR), para ajudar com as questões legais referentes a essa extração.

A comunidade do Tombador, apesar de pouco valorizado localmente, localiza-se numa formação geológica reconhecida e estudada nacionalmente por suas características específicas. Desde o início do século passado, suas serras são fontes de estudos, existem, inclusive, pesquisas e teses de doutorado sobre sua formação. Além da própria formação Tombador¹⁵, que permite um estudo detalhado sobre os períodos geológicos, onde pode-se encontrar exposto, a olho nu, camadas de sedimentares, segundo Lilian Born (2012), com idade mesoproterozóica – seus arenitos são formados por sedimentações ocorridas a mais de um milhão de anos e encontram-se perfeitamente preservados –, nos arredores da comunidade

¹⁵ A comunidade do Tombador recebe esse nome por estar localizada exatamente na Serra do Tombador, parte mais alta da formação geológica do Tombador, que se estende pelos municípios de Jacobina e Mirangaba. Tal formação localiza-se na porção nordeste da Chapada Diamantina e passa por diversos municípios da região.

podem ser encontradas grutas com pinturas rupestres e cachoeira, o que torna a comunidade de uma riqueza natural única e de uma beleza específica, singela e encantadora.

Atualmente, o Tombador tem ganhado maior evidência econômica no cenário mundial por causa da construção da fábrica de Torres Eólicas do Nordeste (TEN) próxima ao povoado. Segundo o jornal O Correio 24 horas, houve um investimento aproximado de noventa e dois milhões de reais para a implantação da TEN no local. O Tombador tem um potencial altíssimo para a produção desse tipo de energia, considerada energia limpa. Atualmente está em andamento a implementação projeto Zeus, que poderá ser o maior parque eólico da América Latina, com capacidade, segundo o jornal exame, de gerar mais de 676 megawatts de energia.

Apesar de toda essa exploração nos arredores do povoado, as famílias da comunidade ainda não gozam de nenhum benefício oriundo de tal desenvolvimento. A maioria dos adultos tem baixa escolaridade, em média até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, e não são enquadrados entre os profissionais que trabalham na referida empresa. Nas entrevistas, os moradores mais velhos relataram que, com a chegada da TEN, o trecho da BR-324, que passa no povoado, ganhou um fluxo muito maior de veículos, trazendo com esse movimento violência e medo, que os impede de deixar seus filhos saírem como antes, uma vez que alguns começaram a ser vítimas de assaltos nos últimos meses, fato que, segundo eles, nunca havia acontecido antes.

Em ambas as comunidades, os moradores mais velhos, em suas narrativas, falaram de brincadeiras e formas de brincar que, mesmo com a distância e a ausência de contato entre eles, se repetiam nos dois locais. Principalmente, à noite, quando não havia energia elétrica em nenhuma das duas comunidades. Como exemplo, o brincar de roda, tão comum nas narrativas da maioria das/os colaboradoras/es adultos das duas comunidades.

1.2.2 Nossas/os colaboradoras/es

Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com a ajuda de inúmeras/os colaboradoras/es em fases diferentes e para fins distintos. Na primeira fase, para identificar as brincadeiras que faziam parte da cultura popular de Jacobina, entrevistamos vinte e uma pessoas, entre elas oito¹⁶ crianças que residem nas duas comunidades, todas estudantes do

¹⁶ Ao todo havia nove crianças nas duas turmas residentes nas comunidades do Itapicuru e Tombador. Porém, uma delas, a única que estuda no terceiro ano e não mora na sede do povoado (reside na roça, há quatro quilômetros de distância), mas ainda na mesma comunidade, não quis colaborar com a pesquisa. Em todos os

terceiro ano do Ensino Fundamental. Destas, quatro crianças residem no Itapicuru: Ana Júlia¹⁷, de oito anos, que mora com seu pai, sua mãe e um irmão mais velho, e teve esse ano a realização de um sonho, sua primeira festa de aniversário; Luna, oito anos, que mora com o pai, a mãe e uma irmã mais nova; Mário, que também tem oito anos e mora com o pai, a mãe e um casal de irmãos mais velhos – seus dois irmãos foram alunos da pesquisadora quando estudavam no terceiro ano –, e Beatriz, que tem a mesma idade dos colegas anteriormente citados e mora com sua mãe, seu pai e um irmão mais velho, o qual também já foi aluno da pesquisadora quando estudava no terceiro ano. Beatriz é vizinha de Ana Júlia e, além de estudarem juntas, são melhores amigas e brincam juntas sempre que podem.

Além dessas crianças, colaboraram também aquelas que residem no Tombador e estudam na referida série: Paulo, que tem dez anos e mora com seu pai, sua mãe e mais seis irmãos, dos quais dois são ex-alunos da pesquisadora; Luiza, nove anos, mora com o pai, a mãe e dois irmãos mais novos; Marcelo, de oito anos, que mora com sua mãe e a avó; e Vitor, que tem nove anos e reside com seu pai, sua mãe, dois irmãos e uma irmã mais novos. Vitor tem dificuldade com a dicção e de se relacionar com os colegas na escola. Segundo ele, não tem muitos amigos. Nesta fase, ainda, foram entrevistados quatorze adultos/os entre quinze¹⁸ e cento e treze anos de idade, todas/os pais ou mães que viveram a infância no município de Jacobina e têm vínculo direto (pai, mãe, irmã, avó ou avô) com crianças que estudam na EMAMG. Entre as/os adultos/os, sete residem na comunidade do Tombador, a saber.

Sr. Fábio, que tem quarenta e um anos, agricultor e membro da cooperativa que regula a extração de arenito na comunidade, ele não tem mais filhos criança e ainda não tem netos; D. Alice que tem quarenta e um anos, reside com seu esposo, o Sr. Fábio, e seus filhos que já são adultos, ela trabalhou em casas de família desde os oito anos de idade, por isso seu tempo para brincar foi o mínimo possível, segundo ela, seu casamento foi o que lhe trouxe a

contatos a criança sempre se mostrava interessada em colaborar, porém, depois de todo processo de aproximação com o campo, de já ter conversado com ela várias vezes, inclusive para combinar nossa ida à sua residência para pedir a autorização de seus pais, confirmando endereço e pegando o contato dos pais, fomos à sua residência para conversar com seus pais e pedir a autorização para realizar a entrevista com a menor, visita na qual só estava presente o pai, que ciente e esclarecido, autorizou a participação da criança. Depois de ter conversado com o pai e recebido sua autorização, retornamos à escola e conversamos com a criança para, a partir disso, iniciar a entrevista, nesse momento percebemos seu desconforto para falar. A criança não quis, ou não conseguiu falar nenhuma palavra sequer. Depois de um tempo em silêncio total, perguntamos-lhe se ela não queria nos contar sobre como eram suas brincadeiras e a criança balançou a cabeça dando sinal negativo e assim, respeitando sua vontade, não insistimos e finalizamos o trabalho com esta criança.

¹⁷ A fim de preservar o anonimato e sigilo sobre as fontes, todos os nomes dos colaboradores são fictícios, em consonância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por elas/eles, conforme modelo em **Apêndice G**.

¹⁸ Apesar dessa idade ainda não ser considerado adulto no Estatuto da Criança e do Adolescente, a colaboradora já leva uma vida de adulta, é casada e tem uma filha de dez meses. Por isso a incluímos aqui no grupo dos adultos entrevistados.

liberdade e lhe permitiu sair das casas dos outros para ter sua própria casa; D. Cida, quarenta e um anos, tem um neto criança, reside com seu esposo e a filha mais nova que está concluindo o Ensino Fundamental, esta também foi ex-aluna da pesquisadora nos primeiro e segundo anos de Ensino Fundamental; Sr. Lauro que tem quarenta e oito anos, esposo de D. Cida, que a conhece desde a infância, quando já brincavam juntos; D. Daiane, quarenta anos, ela não teve a oportunidade de estudar quando era criança, assina o nome com dificuldade, mora com esposo e filhos jovens e adultos, ainda não tem netos. Durante a narrativa, ela falou com emoção e defendeu com afinco alguns programas sociais do governo federal que mudaram sua realidade. D. Daiane é mais uma brasileira que teve sua infância roubada pela necessidade de trabalhar, que não brincou e não teve histórias de brincadeiras para nos contar em sua narrativa; D. Ester, que tem quarenta e nove anos, não nasceu na Bahia, mas veio para o Tombador ainda criança, ela mora com o esposo e um filho adolescente, de seus seis filhos, três (todos do segundo casamento) são ex-alunos da pesquisadora, D. Ester não estudou e é agricultora; E Patrícia, filha de D. Ester, que tem quinze anos, é mãe de uma menina de dez meses e divide suas manhãs entre cuidar da casa e da filha e estuda à tarde no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Dos moradores do Tombador, D. Cida, Sr. Lauro e D. Alice, assim como a maioria dos moradores adultos da comunidade só estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental. Nesta comunidade, não conseguimos entrevistar nenhum idoso, pois todos os que conseguimos conversar não viveram a infância no município de Jacobina, alguns vieram de outros estados, outros dos municípios circunvizinhos, todos relataram que vieram morar no Tombador já adultos, depois de casados.

Ao contrário dos adultos da comunidade do Tombador, no Itapicuru, conseguimos encontrar pessoas de várias idades diferentes, a maioria quase que absoluta nasceu e viveu lá por toda sua vida. Foram seis as/os colaboradoras/es desta comunidade, a saber.

D. Conceição, oitenta e três anos, nascida na comunidade onde sempre viveu, lavradora aposentada, mas ainda atuante, não estudou, foi abandonada pela mãe quando era criança e atualmente mora com ela de quem cuida, tem dois netos que moram próximos à sua casa; D. Marcelina, cento e treze anos, não estudou, tem dois bisnetos e mora com sua filha D. Conceição, conversar com D. Marcelina foi muito emocionante, por se tratar de uma senhora tão idosa, lúcida e ativa – a encontramos, em uma visita logo após a sua narrativa, sentada numa calçada um pouco alta tirando ouricuri –. Sua narrativa não foi longa e lhe reativou muitas memórias angustiantes, pois todos aqueles que brincaram com ela já não estão mais no plano material, depois de poucos minutos de histórias, sua narrativa foi interrompida pelo

choro e precisou ser encerrada; D. Carla que tem trinta e sete anos, foi criada pela avó e brincava muito de garimpar quando era criança, e pegava ouro de verdade! Tem três filhos jovens e adultos, dos quais dois são ex-alunos da pesquisadora, e uma neta que estuda na EMAMG, ela é a única das pessoas que colaboraram nessa fase da pesquisa que concluiu o Ensino Médio e trabalha como cuidadora das crianças no transporte escolar do Itapicuru para a EMAMG; Sr. Pedro, tem setenta anos, estudou somente até a segunda série, sempre morou na comunidade é agricultor, mora com sua esposa e tem quatro netos dos quais dois já foram alunos da pesquisadora e estudam na escola; Sr. João que tem cinquenta e dois anos e muitas histórias da infância para contar, ele é pai de Ana Júlia, estudou até a quarta série, é agricultor e sempre viveu na comunidade. Mora com sua esposa e dois filhos; E, D. Margarida, cinquenta e seis anos, filha de índios. É mãe de D. Carla, mas não a criou. Sempre viveu na comunidade e teve uma infância difícil, relatou com ênfase do seu sonho nunca realizado de ter um bolo de aniversário. D. Margarida estudou, assim como a maioria das/os colaboradoras/es dessa fase, até a quarta série e também não teve tempo de brincar.

Além das/os colaboradoras/es das comunidades, crianças e adultos, que nos deram informações e nos permitiram identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina, também contamos com a colaboração das/os professoras/es, coordenadoras e direção da EMAMG nas rodas de estudos para a construção do projeto de intervenção pedagógica. Inicialmente tínhamos planejado fazer o projeto somente com as/o professoras/or do primeiro ciclo, fizemos a primeira roda com elas e a diretora para apresentar toda a proposta de trabalho. Depois dessa apresentação, a direção da escola, junto com a coordenação, nos chamou e manifestou o desejo das demais professoras em participarem do projeto e solicitou que expandíssemos os estudos para toda a Unidade Escolar.

Portanto, nossas/o colaboradoras/or dessa fase da pesquisa que, inicialmente, acreditávamos que seriam no máximo nove pessoas, entre professoras/or do primeiro ciclo, diretora e coordenadora, subiu para quatorze professoras/or, das/o quais/al nove participaram efetivamente das rodas de estudos¹⁹ e construção do projeto, a saber:

a) Joice, professora alfabetizadora das crianças do primeiro ciclo, sempre trabalhou e estudou em escolas públicas, ensina há 17 anos, durante a infância teve relação direta com uma das comunidades onde parte desta pesquisa foi desenvolvida. Essa professora ingressou na rede

¹⁹ Nem todas as professoras conseguiram estar presentes em todas as rodas de estudos por não terem quem ficasse com suas/seus discentes. As rodas foram todas realizadas nos momentos de Atividades Complementares ou sábados letivos, mas houve casos dos estagiários, que ficam com as crianças para as/o professoras/or planejarem, faltarem e elas não poderem fazer o planejamento da semana e, conseqüentemente, não poderem participar das rodas de estudos.

municipal ainda com o curso de magistério, hoje, ela é pedagoga com especialização em psicopedagogia e, segundo ela, está frequentemente estudando sobre assuntos relacionados ao seu trabalho;

b) Clara, que é professora alfabetizadora, ensina há 17 anos, sempre na rede pública onde também estudou. Essa professora trabalha na EMAMG há dez anos, já atuou como coordenadora pedagógica, ela entrou na rede municipal ainda com ensino médio – magistério – e atualmente é graduada em pedagogia. Clara disse estar sempre lendo sobre assuntos relacionados à educação, pois gosta de inovar em suas aulas;

c) Marcos, professor há 21 anos, é professor alfabetizador e atua na escola há 6 anos, atualmente trabalha em dois municípios diferentes. Marcos é cigano. Começou a lecionar com o curso de magistério, é graduado em história e especialista em ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana. O professor sempre trabalhou e estudou na rede pública, está sempre estudando sobre assuntos relacionados à educação e já atuou como Vice diretor de escola. É um defensor da sua cultura e do direito da criança cigana à educação formal;

d) Marta, trabalha com a educação há 23 anos. Desses, treze anos foram dedicados à rede privada e dez a rede pública onde também estudou. Reside em outro município e trabalha no município de Jacobina há somente dois anos, é graduada em pedagogia, especialista em psicopedagogia e em gestão escolar e mestra em pesquisa em educação, Marta disse que sempre se mantém atualizada sobre os assuntos em educação, ela costuma participar de palestras e seminários relacionados à pesquisa em educação sempre que possível;

e) Larissa, professora há 17 anos, desses 14 anos trabalhou na rede particular e 5 anos na pública onde sempre estudou, é pedagoga com possui duas especializações, em psicopedagogia e em alfabetização e letramento. Larissa viveu a infância numa comunidade quilombola localizada em outro município, ela disse que sempre está estudando assuntos relacionados à educação porque o município está sempre disponibilizando formações continuadas como o PNAIC, antes de trabalhar em Jacobina ela também já atuou em programas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e na Casa da Criança, em Miguel Calmon – BA;

f) Gabriela, professora há dez anos, trabalha na EMAMG há quatro, sempre atuou e estudou na rede pública de ensino, é pedagoga e especialista em psicopedagogia, a professora viveu sua infância em Jacobina e disse que atualmente ela raramente consegue estudar sobre os assuntos relacionados ao seu trabalho, ela só consegue fazer isso na escola, nos momentos de AC;

g) Ágata, professora alfabetizadora e da Educação Infantil, ensina há 15 anos desses somente 3 na rede pública, sempre estudou em escolas públicas, começou a trabalhar na rede municipal com graduação em educação física, mas tem o curso de magistério que lhe habilita a ensinar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, disse que sua especialização está em andamento e que seus estudos sobre os assuntos relacionados ao trabalho são pouco frequentes, a professora viveu a maior parte de sua infância em outra região do estado da Bahia;

h) Jaqueline, é professora há 18 anos, também já trabalhou na rede privada e sempre estudou na pública. Ingressou no concurso público com magistério, é graduada em pedagogia e tem especialização em psicopedagogia e em gestão escolar. Jaqueline disse que estuda mais quando surge as necessidades, mas que infelizmente nem sempre ela consegue colocar em prática aquilo que aprende. Ela viveu sua infância toda na cidade de Jacobina;

i) Lídia, professora há 22 anos, sempre com seu tempo dedicado ao ensino na rede pública, onde sempre estudou também, ela ensina nesta escola há quatro anos, ingressou na educação com curso de magistério e agora é graduada em pedagogia. Lídia viveu toda sua infância em Jacobina e estuda sobre assuntos relacionados ao seu trabalho semanalmente;

j) Elisa atua na escola há quatro anos, já trabalhou como vice diretora e coordenadora pedagógica, antes de ingressar na rede municipal ela já ensinou na rede privada. Quando ela ingressou na rede pública já tinha especialização. É graduada em pedagogia e especialista em psicopedagogia e em Educação Infantil. Viveu sua infância em Jacobina e costuma estudar sobre assuntos relacionados ao seu trabalho diariamente;

k) Cecília, ingressou na rede municipal de ensino assim que começamos a desenvolver esta pesquisa. É professora alfabetizadora, sempre estudou na rede pública e ainda não possui graduação. Viveu sua infância em outra região do estado da Bahia;

l) Aline, professora há 23 anos, alfabetizadora da EMAMG há quatro anos, ensinou na rede privada a maior parte de seu tempo. Estudou o Ensino Fundamental na rede pública e o Médio na rede privada, tem o curso médio com magistério. Viveu uma parte da sua infância no estado de São Paulo e a outra na Bahia;

m) Virgínia, professora há 23 anos, sempre se dedicou ao ensino na rede pública, onde também sempre estudou. Trabalha na escola há cinco anos. Quando ingressou na rede de ensino tinha o curso de magistério. É graduada em letras e especialista em letramento. Costuma estudar semanalmente assuntos relacionados ao trabalho. Viveu sua infância na roça, até os nove anos em outro município da região e a partir dessa idade, em Jacobina;

n) Míriam, professora há quatro anos, sempre estudou e atuou como professora da rede pública de ensino. Trabalha na EMAMG há pouco menos de um ano com a Educação Infantil. É pedagoga, com graduação em História. Possui duas especializações, em psicopedagogia e educação contemporânea e novas tecnologias. Diz gostar de estar sempre se aprimorando, mas hoje não se dedica tanto quanto antes por causa da correria do dia a dia.

Todas/os essas/es colaboradoras/es foram fundamentais durante o processo para a identificação das brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina – BA, bem como para os estudos e elaboração do projeto de intervenção pedagógica que irá inserir tais brincadeiras nas práticas pedagógicas da EMAMG. Sem a participação delas/es a realização deste trabalho não teria a solidez e riqueza apresentadas nesta dissertação.

1.3 CAMINHOS TRILHADOS POR OUTROS

Sabemos que a preocupação em estudar sobre *brincadeiras, cultura, cultura popular, identidade, alfabetização e letramento* sempre estiveram presentes no meio acadêmico, sobretudo nas últimas décadas. Inclusive, os estudos sobre *letramento* são os mais recentes entre eles, principalmente no Brasil. Porém, apesar do grande esforço em compreender sobre esses elementos, tão presentes na vida humana na contemporaneidade, ainda persistem muitas indagações em torno deles, como o desrespeito à forma como as brincadeiras são tratadas, o crescente número de crianças que não conseguem compreender o sistema alfabético e seus usos, o desconhecimento sobre culturas populares e sua valorização, principalmente das comunidades interioranas, entre outros tantos, o que tem impulsionado novos estudos na tentativa de ajudar na solução ou apontar possíveis caminhos para diminuir tais evidências. Seria inocente e até desrespeitoso com aqueles que já pesquisaram esses temas, se desconsiderássemos suas contribuições até o momento atual.

Pensando nisso, realizamos uma pesquisa acerca da importância das brincadeiras para o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, entendendo-as como parte da cultura popular local, com base numa consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme descrito no Quadro 1, a fim de construir a revisão sistemática sobre o assunto.

Para tanto, delimitamos os estudos feitos em níveis de mestrado e doutorado, por se tratar de investigações do mesmo nível acadêmico ou superior e por considerá-las contribuições relevantes para este estudo. Como estudamos sobre as relações existentes entre *brincadeira da cultura local, alfabetização e letramento*, focando, dentro das as brincadeiras

anteriormente a essa data não estão disponíveis para consulta no Banco de Teses e Dissertações da Capes e Plataforma Sucupira. Dos estudos anteriores a 2012, as informações encontradas são apenas pontuais: o título da pesquisa, autor, data de publicação e instituição vinculada. Esses dados por si só pouco trariam acréscimos a nossa pesquisa, uma vez que não há detalhes sobre os métodos, as abordagens, os recortes e as contribuições sociais. Desta forma, tornaram-se de pouca relevância.

Consultamos as categorias de interesse nos títulos deste estudo, como pode ser observado no Quadro 1. Cada categoria por vez, somente para termos um quantitativo dos estudos, no geral, sobre cada tema e, depois, afunilamos para as relações entre elas. Em todas as buscas, registramos primeiro a quantidade geral de trabalhos com o termo buscado, em seguida aplicamos quatro filtros para direcionar as buscas para as pesquisas na mesma área a qual atuamos. O primeiro filtro aplicado foi em relação ao período de tempo, só conseguíamos ter acesso aos trabalhos que foram registrados na plataforma a partir do ano de 2012. Por isso, eliminamos os trabalhos anteriores a esse ano, uma vez que não conseguíamos acessar seu conteúdo²⁵.

Posteriormente, foi aplicado o filtro referente à grande área de conhecimento, direcionando a busca somente para os trabalhos ligados às Ciências Humanas. Nesse filtro, o número de trabalhos, em todas as categorias, apareceu de forma bastante significativa; o terceiro filtro aplicado diz respeito à área de conhecimento, concentrando as buscas na área de educação, que é o foco da nossa pesquisa. O último filtro aplicado foi o de área de concentração. Neste, optamos por inserir duas áreas de concentração – *educação* e *ensino e aprendizagem*, pois em nossa pesquisa tratamos das brincadeiras da cultura local como potencializadoras da aprendizagem. Dessa forma, tais filtros nos apresentaram todos os trabalhos que tiveram como foco essas categorias, na mesma perspectiva estudada.

Assim, procuramos saber primeiro quantos trabalhos, em nível de mestrado e doutorado, foram feitos nesse período sobre *alfabetização*. Depois de encontrar o total geral, inserimos filtros²⁶ até chegar o mais próximo possível do nosso foco, que são os trabalhos voltados para o ensino e aprendizagem das crianças, já que objetivamos ponderar sobre a inserção das brincadeiras nas práticas escolares, a fim de melhorar a aprendizagem das crianças em alfabetização. Seguimos a busca com as categorias isoladamente, na seguinte

²⁵ Não conseguimos acesso à maioria dos trabalhos completos. Em alguns trabalhos não tinham link disponível para baixar e em outros aparecia a mensagem de erro: “! A importação do CV Lattes está em aprimoramento”. “Erro – Página não encontrada”. Fizemos a busca em dois períodos distintos, no início de abril e em junho de 2017, nos dois períodos o problema persistiu.

²⁶ Os filtros estão descritos nas colunas do Quadro 1.

ordem: *letramento*, *brincadeiras*, “*cultura local*”, “*alfabetização – letramento*”, “*letramento – cultura local*”, “*letramento – brincadeiras*”, “*brincadeiras – cultura local*”, “*brincadeiras – alfabetização*” e “*alfabetização – letramento – brincadeiras – cultura local*”. Observamos que existem muitos estudos sobre essas categorias, porém, ainda não há nenhum estudo que, no título, faça essa relação entre elas.

A partir da leitura dos resumos dos mais de oitocentos trabalhos encontrados no último filtro (alguns trabalhos se repetiram em mais de uma das categorias pesquisadas), percebemos que a maioria delas se concentram nas regiões sul e sudeste do país. Essas pesquisas já permitem delinear alguns dados relevantes no campo: a) é muito grande o número de pesquisas voltadas para a formação de professores; b) quanto à categoria *letramento*, uma parcela significativa dos trabalhos volta-se para analisar o PNAIC e suas contribuições para as práticas pedagógicas; c) é evidente a preocupação de muitos pesquisadores quanto às avaliações na educação, principalmente quanto as avaliações externas e seus impactos nas práticas dos docentes; d) também percebemos uma atenção dada para a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, principalmente os surdos; e) a maioria dos trabalhos que trata sobre as brincadeiras tem sua abordagem voltada para a Educação Infantil ou ensino da Educação Física; f) nas pesquisas que tratam do *letramento* é grande o foco na Educação de Jovens e Adultos.

Entre os resumos das teses e dissertações cujos focos se aproximam do que estudamos aqui, só conseguimos ter acesso ao texto na íntegra de nove²⁷ trabalhos sobre *alfabetização*; três sobre *letramento* e uma sobre os dois temas juntos. Não conseguimos ter acesso a nenhum trabalho completo sobre *cultura local* ou *brincadeiras*. Apesar de não ter conseguido acessar os trabalhos completos, as leituras dos resumos nos indicam o direcionamento que a maioria delas tem. Podemos inferir que há uma preocupação entre os pesquisadores sobre a dicotomia entre *alfabetização* e *letramento*, os textos que falam de seus significados apresentam a *alfabetização* mais entendida como o domínio do sistema gráfico e todos entendem o *letramento* na perspectiva das práticas sociais, sendo que para esse último é dado o tratamento tanto do termo no singular quanto no plural, o que conota o sentido de *letramentos* múltiplos.

Quanto às pesquisas voltadas para a cultura local, seus resumos apontaram para uma diversidade de abordagens, desde a cultura do campo à linguagem oral e currículo escolar. Apenas um dos resumos nesse filtro apresenta claramente sua percepção de cultura,

²⁷ Todas as referências destes trabalhos estão disponíveis para consulta em **Apêndice A**.

entendendo-a como algo amplo, porém, vista, de forma geral, como dicotomizada entre *cultura erudita* e letrada oposta à *cultura popular*. Dos trabalhos sobre esse tema, apenas um trata diretamente da cultura infantil, tendo o cinema como foco, mas fora do contexto escolar. Nenhuma das pesquisas sobre essa categoria trata das *brincadeiras* ou as menciona em seus resumos.

Já na categoria *brincadeiras*, percebemos que há uma quantidade de trabalhos voltados para o ensino. Essas pesquisas tratam como as brincadeiras como importante para o desenvolvimento da criança, porém, esses estudos são muito mais voltados para o ensino da Educação Infantil. As crianças a partir dos setes anos de idade, são negligenciadas nesses estudos, como se as brincadeiras não tivessem igual importância para suas vidas. Entre esses estudos, somente sete tratam das brincadeiras das crianças nesse segmento. Desses, um é voltado para as crianças do primeiro ano, que compreendia ao último ano da pré-escola antes da implementação da Lei 11.274/06 que amplia o ensino fundamental. Outros dois desses trabalhos tratam as brincadeiras sob a perspectiva da educação física. Somente uma pesquisa aborda as brincadeiras como elemento da cultura, mas foca a escola como uma “guardiã” dessa cultura que não a deixa se perder.

Apesar da importância desses trabalhos, observamos que nenhum deles trata das brincadeiras que fazem parte da cultura local como potencializadoras da aprendizagem da criança. Tratar das brincadeiras, da alfabetização e do letramento, por si só já é muito importante, pois esses temas são bastante complexos e abrangentes. Buscamos nessa pesquisa transcender esses estudos fragmentados ou isolados. Pretendemos identificar as brincadeiras da cultura popular que fazem parte da cultura local do município de Jacobina, inserindo-as no cotidiano escolar e analisando como a cultura local, através das brincadeiras, podem potencializar a apropriação da alfabetização, na perspectiva do letramento. Sabemos que o que pretendemos é algo complexo e grande, mas acreditamos que podemos, a partir desta pesquisa, contribuir para a melhoria de algumas práticas escolares, estabelecendo um diálogo entre a cultura local e o ensino, potencializando a aquisição da alfabetização na perspectiva do letramento das crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental da escola onde os trabalhos serão desenvolvidos.



2 QUESTÕES PARA PENSAR: ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE BRINCADEIRAS, CULTURA, CULTURA POPULAR, IDENTIDADE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita*

*Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz*

*Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita*

[...]

*E a vida
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração
Ela é uma doce ilusão
Êh! Ôh!*

*E a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão*

*Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo*

*Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor*

*Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer*

Eu só sei que confio na moça



*E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser*

*Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte*

*E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita*

*Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz*

*Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita.*

(Gonzaguinha)

Neste capítulo, trataremos sobre as categorias que dão sustentação a este estudo: *brincadeiras, cultura, cultura popular, alfabetização e letramento*. O próprio título proposto para este trabalho *É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* nos convida a um estudo acerca delas. Por isso, apresentamos um breve estudo teórico sobre tais categorias e alguns de seus desdobramentos. Para melhor organização e compreensão do capítulo, apresentamos dois subcapítulos, que trazem outros tópicos interligados ao estudo.

As brincadeiras das quais o título se refere são aquelas que fazem parte da cultura local das comunidades do Itapicuru e do Tombador, no município de Jacobina – BA, conforme dito anteriormente. Nesse sentido, torna-se necessário, ao tratar sobre brincadeiras que fazem parte da história de um determinado lugar, de sua cultura, uma reflexão acurada sobre os termos *brincadeira, cultura e cultura popular*, apresentados a seguir, no primeiro subcapítulo.

Brincadeiras aqui são entendidas e tratadas considerando toda sua importância para a vida da criança. Nesse sentido, chamamos a atenção para a forma como corriqueiramente as

peças as desmerecem ou desvalorizam, tratando-as como se fossem algo sem importância e sem seriedade, ou ainda, considerando que para ser sério precisa ser rígido e sisudo. É comum ouvirmos pessoas chamando a atenção de outras dizendo: “você está achando que estou brincando?” ou “você está brincando com coisa séria!”. Estas são frases/jargões bastante comuns e que colocam as brincadeiras numa posição de inferioridade ou como algo sem valor.

Por isso, e por entendermos a importância das brincadeiras, chamamos a atenção para esse tratamento que elas vêm recebendo ao longo do tempo e argumentamos sobre sua importância para a formação da criança. Não abordamos, neste estudo, todas as formas de brincar presentes na vida da criança. Focamos aquelas que fazem parte da cultura popular local e que promovem na vida infantil diversas e significativas aprendizagens. Assim, ao falarmos sobre as *brincadeiras da cultura local*, abrimos um tópico para explicar sobre o que entendemos acerca de *cultura* e *cultura popular*, que estão, nesse caso, diretamente ligados à nossa concepção de *brincadeira*.

As culturas referem-se a uma dimensão complexa e dinâmica da vida humana que interfere na forma de ser das pessoas, num processo mútuo de formação e transformação, onde ao mesmo tempo em que é (trans)formada ela (trans)forma aqueles que fazem parte de seu contexto. Conhecer-las, em sua complexidade, implica em conhecer também um pouco sobre as histórias daqueles que a fazem. Nesse sentido, ao estudar sobre as culturas que fazem parte da história local do município de Jacobina, através das brincadeiras, estamos estudando também um pouco da história do município.

Da mesma forma que apresentamos algumas concepções sobre *brincadeiras* como elemento da cultura, o termo *letramento* é tratado aqui, relacionando-o ao processo de alfabetização. Entendemos que a *alfabetização* seja o processo de aquisição e apropriação da escrita e leitura, considerando que, ao apropriar-se, a pessoa alfabetizada é capaz de escrever e ler criticamente, não apenas transformando em código escrito aquilo que ouve ou pensa e em fala aquilo que está escrito, mas dando sentido a ambos. Esses códigos, por sua vez, para terem sentido de fato, precisam estar inseridos num contexto histórico, cultural e social. Os usos da escrita e leitura nesses contextos sociais se dão por meio do letramento. Assim, diante da complexidade que ambos os termos trazem, impera a necessidade de ponderarmos sobre eles nesse estudo.

É necessário considerarmos que é papel da escola conhecer e valorizar a cultura de sua comunidade. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

fala sobre o assunto. No seu artigo 26, refere-se aos currículos do ensino fundamental e médio – neste estudo interessa-nos apenas o ensino fundamental –, da seguinte forma:

[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 12).

Quando diz parte diversificada, podemos compreender que as características do lugar, da cultura local e do seu público estão contempladas, bem como o uso das brincadeiras da cultura popular no ambiente escolar, podendo estas serem consideradas no currículo da escola.

Nesse sentido, a presença das brincadeiras da cultura popular, que fazem parte da cultura local no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental, atendendo às necessidades das crianças é extremamente importante, pois muito além de um elemento cultural, elas fazem parte do ser infantil e constituem um direito delas. Além disso, podem ser contextualizadas e inseridas na escola com uma proposta bem definida: potencializar o seu processo de aprendizagem.

Já temos o conhecimento, de acordo com Luckesi (2005a, 2005c), Dohme (2011) e Bomtempo e Going (2012), sobre a influência das brincadeiras para o desenvolvimento da criança, como por exemplo a brincadeira de *Amarelinha*, que ajuda a criança a desenvolver o equilíbrio, a ter noção de espaço, impulso e força, além de promover uma relação interpessoal, já que a brincadeira é feita em grupos. Da mesma forma, a brincadeira de se esconder ajuda a desenvolver outras habilidades, como noção de espaço, contagem numérica, destreza em ocultar-se, controle de respiração etc. A maioria dessas brincadeiras acontece coletivamente, o que também ajuda a desenvolver a oralidade entre as crianças, respeito ao tempo e espaço do outro, e a habilidade de trabalhar em grupo. Todas essas habilidades, entre outras tantas, são desenvolvidas na criança sem que elas percebam, pois não são esses os objetivos das brincadeiras. Quando as crianças brincam em seu espaço natural, seu único objetivo é a diversão proporcionada por essa atividade. A brincadeira, segundo Edda Bomtempo e Luana Going (2012), tem como finalidade a própria brincadeira, pois essa atividade, além de proporcionar todas as aprendizagens à criança, proporciona, acima de tudo, o prazer por brincar.

2.1 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA!

Quando falamos em criança, devemos pensar em todo o seu contexto e suas vivências e comportamentos. Pensar num ser como um todo, complexo e pensante, capaz de produzir suas próprias relações com o meio. Portanto, quando pensamos em educação para a criança e sua formação, não é possível dissociá-la das atividades lúdicas que fazem parte de seu dia a dia e de seu comportamento como acontecia há décadas, pois as atividades lúdicas, tais como as brincadeiras, são elementos próprios do cotidiano infantil.

É comum ouvirmos tratar os termos *brincadeiras*, *lúdico* e *jogos* sem uma diferenciação, como se fossem sempre uma coisa só ou se tivessem o mesmo conceito. Tizuko Kishimoto (2014), por exemplo, em toda sua obra, usa o termo *jogo* para se referir a todas as formas de brincar das crianças. É certo que são coisas que estão interligadas entre si, diríamos até que um está contido no outro, que formam subconjuntos dentro de outro conjunto maior, quando uma pessoa está jogando com o simples objetivo da diversão ela está brincando, mas nem sempre temos um jogo quando se está brincando. Por exemplo, quando uma criança está brincando de casinha, com bonecas ou carrinhos, simulando uma situação cotidiana qualquer, nesse momento temos toda a profundidade do brincar, toda doação e imersão da criança na atividade, ela se diverte durante a atividade, mas não existe uma regra a seguir durante a brincadeira, não há, necessariamente, uma ordem nas ações, ninguém ganha a brincadeira, ela só termina quando as crianças não querem mais brincar daquilo.

Compreendemos que as brincadeiras são um conjunto de atividades que têm como principal objetivo a promoção da diversão a quem brinca, elas podem ser livres e inventadas por aqueles que a brincam, pode acontecer com o uso de brinquedos ou não. No conjunto das brincadeiras temos os jogos que tem regras pré-estabelecidas, nos quais costuma acontecer algum tipo de competição entre os participantes. As brincadeiras, em toda sua amplitude, têm o poder de proporcionar à criança situações imaginárias, que, segundo a autora, potencializa a experiência da criança, no momento do brincar a criança “é mais do que é na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo seu potencial” (KISHIMOTO, 2017, p. 52), enquanto brinca a criança vive, no mundo fantástico do brincar, situações desafiadoras que lhe permite numa vivência de entrega total muita diversão e aprendizagens. É por compreendermos que o termo *brincadeira* traz consigo uma carga semântica mais abrangente que optamos de falar em brincadeiras em vez de jogos.

A partir desse entendimento, compreendendo que lúdico é uma forma de experiência interna do indivíduo, normalmente associada às atividades que são prazerosas e descontraídas,

que pode promover o desenvolvimento ou aprendizagens com leveza, ao mesmo tempo que pode ser compreendido como algo ainda mais amplo que a brincadeira, capaz de englobar diversos elementos da vida humana, tais como: músicas, danças, poesias, brincadeiras, jogos, entre outros. A ludicidade compreende mais um estado do indivíduo do que uma atividade, ela surge através de comportamentos e atividades lúdicas.

Dentro dessas atividades, estão as brincadeiras, que entre outras, as estimulam a criatividade e a imaginação e que têm como principal fim, em termos gerais, propiciar descontração e prazer. As brincadeiras são formas de diversão, normalmente leves, muitas vezes sem regras, conduzidas pelo faz de conta e imaginação, de forma leve e divertida. Uma das formas de brincar é através de jogos, que são brincadeiras com regras anteriormente definidas; alguns com regras já existentes previamente; outras inventadas pelos jogadores na hora, mas sempre, segundo Vania Dohme (2003), com estratégias que englobam objetivos e regras, um ambiente e um tempo de duração, que normalmente é até alguém ou algum grupo conseguir alcançar o objetivo. No entanto, não nos limitamos a tratar somente de jogos, englobamos em nossos estudos uma variedade de brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina, com suas características, regras e histórias ligadas a elas.

Outra característica dos jogos, em sua maioria, é a competição. Há sempre um objetivo claro, uma meta a ser alcançada e cada jogador precisa dispor de suas habilidades e criar meios de vencê-lo. Os jogos normalmente acontecem entre pares – uma pessoa ou grupo competindo com outro e normalmente há um vencedor.

Para representar as relações entre o lúdico, as brincadeiras e os jogos, entendendo-as como uma estando inserida na outra, como um conjunto matemático ou conhecido como diagrama de Venn²⁸, apresentamos a Figura 3:

Figura 3 – Relação entre lúdico, brincadeira e jogo



Fonte: A autora, 2017.

²⁸ Os diagramas de Venn são usados em diversas áreas do conhecimento com o propósito de organizar visualmente dados e informações, permitindo que eles sejam vistos de forma clara, estabelecendo relações e comparando informações ou dados. Os diagramas recebem esse nome em homenagem ao seu criador, o matemático John Venn que adaptou a criação de Leonard Euler e, por isso, muitas vezes tais diagramas são chamados de Diagrama de Venn-Euler. Informações disponíveis em: <https://www.lucidchart.com/pages/pt/diagramas-de-venn-online>, <http://historiadv.blogspot.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2017.

Dessa forma, podemos afirmar que todo jogo e toda brincadeira é uma atividade lúdica, porém nem toda atividade lúdica é uma brincadeira ou um jogo. Uma cantiga de ninar é algo lúdico, mas não é uma brincadeira ou jogo, da mesma forma se brinca de jogar gude, essa se compreende como uma brincadeira, porque promove a descontração, alegria, mas que tem o espírito de competição, logo é um jogo e também uma brincadeira, enquanto que brincar de casinha ou de escolinha são somente brincadeiras, que não têm competição e, portanto não são jogos.

Para esta pesquisa, optamos pelo termo *brincadeiras*, compreendendo que os jogos estão contidos nelas. E sempre que nos referirmos a atividades lúdicas, estaremos fazendo alusão às atividades prazerosas, no geral, não somente (mas também) aos jogos ou brincadeiras.

O professor Cipriano Carlos Luckesi (2005a) chama a atenção para a forma como a brincadeira comumente é tratada, principalmente pelos adultos, como uma ação desqualificada, sob uma visão moralista que a considera algo negativo. Nessa perspectiva, a brincadeira não pode estar presente em atividades sérias. Para ele, “[...] esse juízo moralista cotidiano infantiliza o ato humano de brincar, tipicamente criativo, ao mesmo tempo em que desqualifica a infância” (2005a, p. 1). Quando uma pessoa, principalmente ao reclamar outra, diz que a brincadeira acabou ou que ela está brincando com coisa séria, essa pessoa está dando um sentido pejorativo à brincadeira e, principalmente, desvalorizando esse ato que é tão importante para a formação e amadurecimento da criança.

Durante as entrevistas narrativas também conseguimos perceber esse tratamento que desqualifica a brincadeira, a colocando numa posição de inferioridade ou até vagabundagem. As brincadeiras, historicamente, sempre foram tratadas como algo sem valor ou até mesmo ruim. Por muito tempo elas foram consideradas como coisa de quem não tem o que fazer, de quem era vadio, isso pode ser observado, nas entrevistas narrativas de duas colaboradoras, uma de cento e treze anos e outra de oitenta e três, D. Marcelina (113 anos) lembrou muito pouco de suas brincadeiras ela falou com saudade, cantou algumas cantigas de roda e nos disse que “*vadiava pouco, né? que era dentro da roça trabalhando mais meu pai, minha mãe, nesse tempo*”²⁹ (MARCELINA, 113 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018, grifo nosso),

²⁹ Acreditamos, de acordo com Marcuschi (2001), que é impossível transformar a forma de um depoimento, do oral para escrito, sem que haja nenhum tipo de perda ou modificação no que foi dito. O autor chama esse ato de transcodificação, pois esse ato não configura na transcrição de algo que já foi escrito de um lugar ou suporte para outro, é sim a transformação do código, de sonoro para escrito, nessa transformação há, em muitos casos, uma retextualização onde as expressões e, em alguns casos, até as ideias podem ser manipuladas. Tentamos em nossa transcodificação manipular o mínimo possível o que foi expresso por nossas/os colaboradoras/es, por isso fizemos somente pequenos ajustes linguísticos (em alguns fonemas para o padrão culto da escrita,

com saudades ela afirmou o quanto era bom vadiar. Da mesma forma, falando da infância, D. Conceição disse que não brincou durante a infância e, mais uma vez o termo *vadiar* aparece como sinônimo de brincar “*tava todo menino vadiando e eu tava no pilão torrando café*” (CONCEIÇÃO, 83 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018, grifo nosso), o termo aparece também na letra de uma cantiga de roda, com o mesmo significado de brincadeira.

O termo *vadiar* originou do latim *vagativus*, que significa andar sem destino, algo que era próprio de quem não tinha o que fazer, por isso a palavra tem hoje, no geral, o sentido de vagabundagem e irresponsabilidade. Ambas nos apresentaram o termo *vadiar*, em suas narrativas como sinônimo de brincar, porém, apesar da carga semântica que a palavra carrega, a forma como elas falavam não demonstravam que elas acreditassem que brincar fosse algo ruim, tanto que uma falou com saudade e outra reclamou e lamentou ter não ter conseguido fazê-lo quando era criança. Logo, acreditamos que o uso do termo como sinônimo de brincadeira seja uma construção da sua época, considerando que ambas viveram em períodos em que a infância era pouco respeitada, e as crianças não eram vistas como pessoas dotadas de saberes, cultura, em formação e com necessidades de cuidados diferentes dos cuidados dedicados aos adultos, um período em que a infância era apagada, cujos ranços permanecem até os dias de hoje, como observamos nos usos de alguns termos como este ou em construções que desvalorizam o ato de brincar como as apresentadas por Luckesi (2005a).

Entendemos que a brincadeira é uma forma de agir ludicamente e com criatividade. Para Ester Rosa, Margareth Brainer e Tícia Calvacante (2012, p. 9), “[...] o brincar se caracteriza essencialmente pela invenção”, é quando a criança começa a construir sua própria independência e relações com o mundo. Luckesi (2005a, p. 2) afirma que “[...] o brincar é esse agir criativo no espaço potencial de todas as possibilidades, que são infinitas, e a sua consequente expressão objetiva, que traz ao cotidiano criativamente uma dessas possibilidades”. Através das brincadeiras e do imaginário, as crianças começam a estabelecer

principalmente nos gerúndios e vogais ano/ando, eno/endo, o/u e e/i), porém mantivemos sempre as ideias, as palavras e expressões usadas pelas/os colaboradoras/es. As pausas mais longas durante as falas ou paradas para tentar lembrar de algo são representadas nos textos por meio de reticências. Outro elemento que usamos nas transcrições foi termos ou expressões entre colchetes, fizemos isso sempre que as/os colaboradoras/es falavam algo retomando alguma ideia anteriormente citada, mas que não estava clara na fala daquele trecho, a fim de tornar a citação clara para a/o leitora/or. As expressões físicas como sorrisos, choros ou gestos foram apresentados nas transcódificações escritas entre parênteses.

As citações dessas narrativas aparecem de três formas distintas no texto: com os nomes das pessoas em negrito seguido de dois pontos e hífen antes da fala de cada colaboradora/or, quando a citação é de alguma roda de estudos e apresenta a fala de mais de uma pessoa; com o nome da/o colaboradora/or entre parênteses no final, quando a citação é da fala de apenas uma pessoa; e com a idade após o nome da/o colaboradora/or quando se trata de alguém das comunidades (preferimos usar esse recurso devido à diversidade de pessoas entrevistadas, entre oito e cento e treze anos) para facilitar a compreensão sobre de quem é a fala no momento da leitura. Todas essas citações aparecem em itálico para distinguir das citações dos referenciais teóricos.

relação com o mundo exterior e seu eu, ajudando a compreender os papéis dos adultos, representar os discursos externos e construir seu próprio pensamento. Assim, o ato de brincar potencializa o desenvolvimento integral da criança, pois muito além de ser uma atividade lúdica, que traz prazer e estimula a criatividade, a brincadeira contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades, como corporais, sociais, afetivas, cognitivas, entre outras, que são de extrema importância, não apenas na infância, mas em toda a vida adulta.

No geral, quando pensamos em brincadeiras, costuma vir à cabeça crianças que já possuem uma certa independência para se locomover sozinhas. Porém, essa é uma visão bastante limitada e reduzida das brincadeiras e seus significados na vida. Cleide Batista (2012) trata exatamente dessa questão, mostrando a importância desse elemento da ludicidade para a construção da independência dos bebês e explanando sobre algumas possibilidades de brincar em sala de aula com eles. Para essa autora, as brincadeiras dos bebês de deixar os objetos caírem, esconder-se, entre outras, são estruturantes e “têm a capacidade de promover as articulações necessárias para a constituição do sujeito” (BATISTA, 2012, p. 66). Também é através das brincadeiras que os bebês começam a se projetar para um espaço mais amplo e afastar-se do corpo materno, começando assim a construir um caminho onde eles mesmos assumem o papel de sujeito. Dessa forma, a brincadeira é também um meio por onde a criança começa a se apropriar do próprio corpo.

Batista (2012) afirma que “[...] brincar é um sintoma constituinte na infância, é uma resposta da criança à estrutura. É a forma que a criança tem de começar a tecer ativamente uma rede singular de representações a partir daquilo que a marcou” (BATISTA, 2012, p. 67-68), as brincadeiras são assim representações da sociedade onde a criança está inserida, daquilo que ela experimenta, observa ao seu redor. Corroborando com essa ideia de brincadeira relacionada ao meio onde está inserida, Kishimoto (2014) trata das brincadeiras no Brasil ao longo de sua história, trazendo exemplos do brincar das crianças indígenas, das crianças dos engenhos de açúcar, das crianças negras filhas/os de escravos, das crianças pobres e das crianças ricas e fazendo algumas considerações sobre as origens de algumas delas. A autora deixa claro em suas abordagens que as formas de brincar das crianças são, na maioria, reprodução daquilo que elas veem/viam em seu meio. Era comum filhos de donos de engenho brincar de moer cana-de-açúcar, assim como também era comum as crianças indígenas brincarem simulando caças e outras coisas comuns do dia a dia. Muitos/as colaboradores/as da pesquisa relataram brincar ou ter brincado de, por exemplo, escolinha, fazendinhas etc. O que eles/elas não sabiam era que o que parecia ser só uma forma de divertimento tinha muitos outros significados sociais, históricos e identitários por trás, que

ajudavam no desenvolvimento físico, cognitivo e motor. E essa é a graça! As aprendizagens ocorrem de forma inconsciente, isso parece estar muito claro na compreensão das/os professoras/es da EMAMG, conforme podemos observar no trecho do diálogo entre algumas professoras, ocorrido em uma das rodas de estudos.

***Marta:** – A gente não tem essa consciência...*

***Clara:** – Hoje que a gente é adulto a gente consegue ver essa aprendizagem.*

***Joice:** – A gente, quando criança, pode até ter essa aprendizagem, mas a gente não tem essa consciência.*

***Clara:** – Acho que quando criança ele não vai brincar dessa forma, ele vai brincar como o brincar. Agora nós hoje, se nós formos parar pra analisar, a cada brincadeira a gente consegue tirar dela algum conteúdo, alguma coisa (MARTA et al. Rodas de estudos II e III, Jacobina, 2018).*

As aprendizagens ocorridas durante o brincar devem acontecer, como discutido pelas professoras, de forma inconsciente e natural. No momento da brincadeira, a criança não deve pensar ou se preocupar com nada além de brincar. Esse deve ser um momento onde ela está dedicando toda a sua atenção e empenho à ocasião, estando na brincadeira corpo e mente, inteiros e livres. Normalmente, é assim que as crianças costumam brincar, elas parecem mergulhadas, ficando completamente imersas naquela ação, dando a impressão, algumas vezes, de estarem desconectadas do mundo ao redor. Nessa imersão, elas conseguem aproveitar a brincadeira por completo. Quando “[...] a criança brinca, sua brincadeira tem a profundidade de quem se dedica a construir e cuidar do mundo, o mundo que é significativo para si, na idade e nas circunstâncias metafísico-evolutivas que está atravessando” (LUCKESI, 2005c, p. 01). É nessa profundidade e imersão ocorridas durante os atos de brincar que diversas habilidades são desenvolvidas nas crianças, tornando a brincadeira um momento de amálgama, onde não há distinção entre diversão e aprendizagens ocorridas. O foco da criança neste momento é somente a diversão, onde ela se entrega por completo – corpo e alma.

Luckesi (2005b), ao falar sobre a relevância do ato de brincar para a vida da criança, afirma que essa ação é tão importante que pode evitar o desenvolvimento de algumas doenças na vida da pessoa que brincou durante a infância, e que por conta disso podem proporcionar uma vida mais saudável. Batista (2012, p. 68) diz que

O brincar é universal, facilita o crescimento e, portanto, a saúde, conduz a relacionamentos grupais, é uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros; tem um lugar e um tempo muito especial, não sendo algo só ‘de dentro’, ‘subjutivo interno’, ou só ‘de fora’, ‘objetivo externo,’ mas se constituindo justamente em um espaço potencial entre o eu e o não eu, entre o mundo interno e o externo, que justamente vão se formando, à medida que o brincar se desenvolve de forma criativa e original.

A ludicidade é fundamental para a vida de qualquer pessoa, principalmente na infância, pois a partir dela se começa a construir a identidade do indivíduo, suas relações sociais, a descobrir os espaços e objetos, desenvolver habilidades físicas e psíquicas, enfim, através das atividades lúdicas se propicia o desenvolvimento mais completo do indivíduo.

As brincadeiras, assim como as demais atividades lúdicas, ocorrem dentro de um contexto social onde a criança está inserida, seja na comunidade, em casa ou na escola, as brincadeiras costumam refletir as realidades conhecidas pelas crianças, bem como seus contextos, Beatriz (uma de nossas colaboradoras) narra uma situação de brincadeira que consegue exemplificar claramente essa relação. Ela descreve que, às vezes, quando está brincando de boneca, sai para a cidade e deixa as filhas em casa, e quando volta, traz uma bala e dá para que elas dividam entre si: “[...] eu pego é... o papel assim, tem papel de bombom lá no chão aí eu boto uma pedrinha e enrolo e boto na bolsa e digo que é bombom, aí quando chega em casa eu falo – toma um bombom pra vocês duas dividir [...]” (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Esse pequeno trecho da narrativa consegue nos mostrar que Beatriz conhece contextos onde a mãe deixa os filhos em casa enquanto vai à cidade resolver alguma coisa, ou a realidade onde os filhos são incentivados a dividirem o que têm. Essas duas ações representam contextos sociais vividos ou conhecidos por ela que refletem em seu brincar.

As crianças não nascem conhecendo as formas de brincar, elas copiam, inventam ou transformam as brincadeiras através das suas descobertas, observações, imaginações ou criatividade. Para que o processo de criação ou aprendizagem das brincadeiras aconteça, a criança precisa de um ambiente propício e de estímulos para tal. Normalmente, esses estímulos, sobretudo para as brincadeiras que são transmitidas de geração em geração, através da oralidade, ocorrem principalmente na família e em suas relações sociais, com outras crianças e adultos. Nesse contexto, onde as brincadeiras são transmitidas entre as pessoas, passando de uma geração para outra, categorizamos como um elemento da cultura de um povo, que pode, inclusive, interferir na formação identitária do indivíduo.

2.1.1 Brincadeira também é cultura

É comum o entendimento de que a cultura de um local ou povo é formada por vários costumes, entre eles estão as brincadeiras, que são de fundamental importância para a formação identitária do indivíduo. São vários os estudos sobre o que é cultura e suas percepções. Ela pode ser compreendida como sinônimo de estudo acadêmico e formação

intelectual, até elemento tradicional de um povo. Por conseguinte, há diferentes compreensões acerca do assunto. Para contextualizar e compreender o porquê de tratarmos as brincadeiras como elemento da cultura local, faz-se necessário que sejam feitas algumas considerações sobre o que entendemos por *cultura* e *cultura popular*, esta última ampliada para cultura local.

A cultura é algo complexo, formada pelo indivíduo, ao mesmo tempo em que ela o forma. O antropólogo Clifford Geertz (1989) a define como algo essencialmente semiótico. Ele compara cultura a teias de significados feitas pelo homem nas quais ele mesmo está amarrado. Entende-a como uma ciência interpretativa, que não está pronta ou que possa ser experimentada, mas que procura por um significado.

Não distante deste ponto de vista, para o também antropólogo e cientista social José Santos (2008), cultura é algo amplo e complexo. “Ao discutirmos sobre cultura temos sempre em mente a humanidade em toda sua riqueza e multiplicidade de formas de existência” (SANTOS, 2008, p. 7). Para o estudioso, quando falamos de cultura, estamos aludindo a todas as relações entre as pessoas, desde seus agrupamentos até as características mais específicas, “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos” (SANTOS, 2008, p. 8), nesse sentido, ele afirma que, como são muitas e variadas, conhecer sobre as culturas implica também em conhecer sobre os sentidos de cada realidade cultural. Esta preocupação, por sua vez, tem-se tornado mais comum na contemporaneidade.

Da mesma forma como o termo *cultura* é carregado de significados e muitos deles diversos e divergentes, quando ganha adjetivos, as divergências podem ficar ainda mais evidentes. Antônio Arantes (2012) apresenta algumas oposições encontradas sobre o entendimento de *cultura popular*, que pode ser entendida, por um lado, como elemento de afirmação de classes e luta contra a dominação hegemônica, posta pelo processo global capitalista. Por outro, como algo de pouco valor, desprovido de conhecimento e de bom gosto, que causa estranheza. Em alguns casos, a cultura popular também é entendida como algo referente à tradição, tendo uma perspectiva mais rígida, como se elas não sofressem alterações.

Se a cultura, como um todo, é marcada pelo dinamismo, como podemos conceber a cultura popular fora dessa conjuntura? As culturas populares são carregadas de saberes do povo, são aquelas que não existem por vinculação às mídias, à elite ou produções de massa; ao contrário, seus saberes costumam passar por gerações, transmitidos oralmente pelo convívio entre as pessoas. Porém, elas não são estanques, esses saberes vão incorporando

novos saberes e novas características, de acordo com as necessidades impostas pela realidade vivida por seus atores.

As realidades culturais, assim como não são inertes, não acontecem pelo acaso. Elas seguem uma lógica interna, está relacionada aos contextos onde são produzidas, por isso elas fazem sentido para aqueles que a vivenciam. Os costumes e traços culturais de um povo ou grupo de pessoas sempre fazem sentido para aqueles que estão inseridos naquele contexto, e só são substituídos ou deixados quando, diante de seu contexto, se faz necessário. Tendo essa compreensão, estudar as culturas, buscando compreender essas relações de sentido das coisas, dentro de uma determinada realidade social, pode ser um fator importante para combater alguns preconceitos. O estudo da cultura pode ter uma função muito maior que meramente conhecer, compreender e descrever as relações e manifestações culturais. Há também uma função social que ultrapassa os muros da valorização, promovendo, principalmente, a compreensão sobre o outro.

Santos (2008), tratando cultura como algo amplo e capaz de caracterizar uma população, afirma que existem duas formas básicas de relacionar as diferentes culturas. Uma através da hierarquização, onde se estabelecem critérios de comparação entre elementos das culturas comparadas. A outra, negando essa possibilidade de comparação, quando se organizam sob vieses completamente distintos. Nesse segundo caso, ele pondera que para avaliar uma cultura é necessário subjugar-la sob critérios estabelecidos com base em outra.

Ambas apresentam equívocos. Uma porque nem sempre é possível estabelecer comparações, outra porque as análises sempre partem da base de alguma cultura, muitas vezes alguma hegemônica ou predominante, o que torna a análise relativa. Essas duas formas de pensar sobre as culturas podem gerar preconceitos, pois não buscam a compreensão da história humana em que aquela cultura está inserida e só “[...] se pode propriamente respeitar a diversidade cultural se se entender a inserção dessas culturas particulares” (SANTOS, 2008, p. 16). O estudo das culturas e suas transformações são essenciais para gerar a compreensão sobre os percursos que as trouxeram até sua atual compreensão, assim, pode-se entender o porquê de seu dinamismo, suas mudanças, inserção de novos elementos e até “abandono” de algumas.

Não se deve, mesmo dentro de uma sociedade fechada ou isolada, estudar uma cultura por si só. Ela precisa sempre ser entendida a partir de um determinado contexto, pois as dinâmicas daquela sociedade – tais como economia, religião, movimento migratório, política – interferem no fazer e existir de cada manifestação.

Para estudar as culturas, segundo Santos (2008), existem duas perspectivas mais comuns, na primeira, observam-se as características gerais e mais abrangentes de um povo e, na segunda, preocupa-se, principalmente, com os conhecimentos e maneiras como se manifestam na vida social. As duas formas, no entanto, partem de visões que tentam generalizar, buscando os pontos em comum entre uma a maioria das pessoas envolvidas no processo.

Na segunda concepção, há uma ênfase maior no conhecimento e dimensões associadas, estando ligadas a uma esfera da vida social. Observando por essa perspectiva, podemos afirmar que entre os conhecimentos que são manifestados por um povo estão, além das crenças e ideais, as brincadeiras e formas de brincar e tudo o que envolve essa dimensão das atividades humanas, principalmente do público infantil.

Apesar de podermos identificar as brincadeiras dentro dessa perspectiva de estudos, é necessário ter claro que ambas sofrem o risco de ver a cultura como algo estanque, uma vez que buscam encontrar traços característicos que as distingam e identifiquem. Não entendemos cultura assim; as culturas são dinâmicas e construídas historicamente de forma coletiva entre as pessoas, em suas convivências e por isso são dinâmicas.

Dessa forma, para compreendermos as culturas, é preciso aprofundar os estudos a fim de entender a realidade onde ela acontece. Nesse dinamismo que a sociedade vive, na qual as culturas são formadas e transformadas, observamos que as formas de brincar das crianças estão mudando. Não se veem mais crianças brincando de Roda, Cirandas, Amarelinhas, entre outras brincadeiras que, outrora, eram tão comuns. Ao contrário, é cada vez mais frequente vermos crianças com jogos de vídeo game, assistindo filmes e desenhos televisivos ou brincando na internet.

Podemos observar que a cultura não é algo inerte, conforme constata Santos (2008, p. 47):

O fato de que as tradições de uma cultura possam ser identificáveis não quer dizer que não se transformem, que não tenham sua dinâmica. Nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental.

Ao contrário, não é possível que uma sociedade que está em um dinamismo constante, em contato com coisas novas tenham sua vida social manifestada sempre da mesma forma, logo as culturas humanas, assim como a própria humanidade, são dinâmicas. Para Stuart Hall (2006, p. 14), “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente”, essas mudanças refletem em sua forma de agir, assim como

nas formas de brincar das crianças, uma vez que as brincadeiras são também uma forma de representação das percepções da criança acerca de seu meio.

Nesse sentido, não podemos pensar em nenhum elemento cultural, como as brincadeiras, desconsiderando esses contextos de transformações. Kishimoto (2014) fala que as brincadeiras folclóricas e tradicionais fazem parte da cultura popular, são elementos que guardam muito da história de seu povo. Para ela, essa “cultura não oficial, desenvolvida, sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo” (KISHIMOTO, 2014, p. 13). Essas transformações, no entanto, não são regras, algumas permanecem com sua estrutura inicial, enquanto outras vão se transformando com o passar do tempo ou de um lugar para outro.

São inúmeras as brincadeiras que fazem parte da cultura popular e muitas delas se repetem em vários lugares diferentes do globo; porém, as formas como essas brincadeiras acontecem, seus nomes e significados variam de um lugar para outro. Nos depoimentos das/os professoras/es colaboradoras/es, identificamos, por exemplo, que a mesma brincadeira recebe três nomes diferentes de acordo com o lugar ou a cultura de cada um deles. A brincadeira de pega-pega, como é conhecida pela maioria das professoras, era conhecida com o nome de picula pelas duas colaboradoras que viveram a infância em Salvador – BA e bila-bila pelo professor que pertence ao povo cigano. Há indícios, ainda dando exemplos, que a brincadeira de pipa, segundo Kishimoto (2014), que surgiu por uma necessidade dos adultos como estratégias militares que, com o passar do tempo, se transformou num divertimento infantil. Da mesma forma, inúmeras brincadeiras como o Pião, jogos de Gude, Amarelinha, que já existiam em outros locais antes da colonização do Brasil, foram trazidas para cá pelos primeiros portugueses e sofreram transformações. Poderíamos melhor definir como adaptações às realidades de cada época ou povo, pois como elemento da cultura, as brincadeiras precisam fazer sentido para quem brinca, assim muitas das brincadeiras que identificamos como pertencentes à cultura popular de Jacobina não são exclusivas dessa localidade, a maioria delas se repetem em outras realidades distintas, com suas peculiaridades e nomes, mas mantendo as principais características, fazendo sentido para cada criança que brinca de acordo com os contextos sociais que elas vivem.

Quando falamos da necessidade de identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura local do município de Jacobina, entendemos esse dinamismo, que é próprio da sociedade contemporânea e compreendemos que muitas brincadeiras são adaptadas, transformadas ou “abandonadas” por causa do processo constante de transformação pelo qual a sociedade passa. Essa identificação das brincadeiras não busca venerar as culturas que

fazem parte do passado, porque entendemos que nelas há reflexo das experiências vividas por gerações. Assim, o que se busca com este estudo não é colocar uma cultura ou experiência sobre a outra, estabelecendo comparações, ou fazer o que Arantes (2012) denuncia em seu estudo, que é desconsiderar as diferenças entre as culturas, tratando-as como iguais ou considerando uma superior a outra. Tampouco pretendemos mensurar qual a melhor para o desenvolvimento da criança, se é que isso seria possível. O que pretendemos, então, é entender como inserir as culturas populares, que se manifestam através das brincadeiras, no cotidiano escolar, e observar como elas podem auxiliar no processo de alfabetização da criança na perspectiva do letramento.

2.1.2 Identidades: algumas considerações

O termo *identidade* é carregado de vários e complexos significados que podem estar ligados tanto a pessoas individualmente quanto a grupos e até nações. Nas últimas décadas, seu estudo tem recebido maior foco devido ao que Hall (2006) chama de “crise de identidade”, configurada na fragmentação do indivíduo contemporâneo, caracterizada pelas mudanças estruturais que vêm transformando a sociedade. O conceito de identidade vem sendo discutido em diversas áreas das ciências sociais e organizações sociais nas últimas décadas. Assim, este é tratado sob diferentes vieses e perspectivas, porém, a grande maioria delas concordam em criticar, segundo Hall (2014), a ideia da identidade unificada, nata e integral. Ao contrário disso, entendemos, coadunando com a compreensão de Manuel Castells (2008), que a identidade é “a fonte de significado e experiência de um povo” (CASTELLS, 2008, p. 22), sendo construída e reconstruída, através dos significados e ressignificados que são dados pelas pessoas às coisas e experiências.

Atualmente, quando se pensa em identidade, costuma-se pensar pluralmente, pois os indivíduos carregam várias e distintas identidades, tanto as mais pessoais quanto as de grupo ou nação. Elas não são estanques, pois novas identidades são forjadas a todo momento no mundo social e cultural.

Kathryn Woodward (2014) afirma que as identidades podem ser marcadas por meio de símbolos: elementos, objetos ou marcas recebem uma carga de significados, ou seja, são significantes que estão relacionados a uma determinada identidade, por exemplo, uma bandeira – ela pode se relacionar a uma cidade, estado ou país e representá-lo.

Da mesma forma, as identidades são consideradas como relacionais, elas não são formadas por si só, mas em relação a outra coisa ou grupo. Nesse sentido, elas são marcadas

pelas diferenças ou pela negação do outro, pois no momento que é considerada, pode-se observar que o indivíduo se identifica com algo ao mesmo tempo que se distancia de outra(s) coisa(s). Nesse sentido, as brincadeiras que fazem parte da identidade cultural de um determinado lugar estão relacionadas à identificação e sensação de pertencimento daqueles indivíduos desse lugar com tais formas de brincar. Dessa forma, as brincadeiras que fazem parte da identidade cultural podem variar de um lugar para outro, tanto nas próprias brincadeiras como em suas características específicas como nome, algumas regras etc.

Os estudos acerca das identidades podem divergir de acordo com a percepção e corrente epistemológica. Existem duas perspectivas, segundo Woodward (2014), sob as quais as identidades são mais discutidas: a essencialista, que a entende como um conjunto cristalino, imutável e compartilhado por todos; e a não essencialista, que a entende por meio de diferenças ou semelhanças e está sucessível a mudanças. Observamos com os estudos acerca do assunto, que a sua evidência é gerada principalmente por causa do dinamismo que a sociedade contemporânea vive. Nesse sentido, a perspectiva que tem ganhado mais destaque e aceitação no meio acadêmico é a “não essencialista”, pois essa a considera como algo em construção e transformação – fluida, que não está pronta, posta e imutável. Segundo Castells (2008, p. 23), “[...] do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída”, ela vale-se das relações socioculturais e históricas como base para seu processo de construção. “[...] Vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia [...], pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (CASTELLS, 2008, p. 23), ou seja, as identidades não são forjadas a partir de uma única manifestação ou característica, ela é transdisciplinar, permeia todas as esferas da vida e é formada pelas relações existentes entre as pessoas nesses lugares, tempos, ações, crenças etc.

Ao contrário da perspectiva essencialista, Jane Rios (2011), convergindo com o pensamento de Castells (2008) e Woodward (2014), defende que as identidades são produzidas através dos vínculos sociais, impostas por meio das relações de poder. Essas identidades são afirmadas por meio dos discursos, nas falas e silêncios. Para a autora

Como construção social e discursiva, a identidade é uma ficção, uma ilusão, um pertencimento inventado e, sobretudo, um efeito de poder em que alguém pode falar em nome do outro, dizer quem é o outro, estabelecer o seu regime de verdade (RIOS, 2011, p. 138-139).

Nesse sentido, a escola, através dos discursos e silêncios dos professores formam, ou ajudam a formar identidades, podendo afirmar, fortalecer ou reprimir os processos de identificação das crianças com aquilo que deve ser intrínseco da infância, o brincar. Quando

um professor diz que não pode brincar, que está falando sério e não brincando, a brincadeira passa a ser percebida como algo inferior, ruim, que deve ser deixada de lado.

Nessas relações de poder, há sempre uma identidade que é tida como ponto de partida e é considerada melhor do que a(s) outra(s), tidas como as certas. Assim, as identidades são classificadas, separadas entre si. Nesse sentido, acontece o que Cixous, citado por Woodward (2014), afirma que nessa relação uma é entendida como “a norma e o outro é o ‘outro’” (WOODWARD, 2014, p. 51), colocando algumas identidades como superiores a outras. Esse é, no entanto, um risco que pode gerar ou alimentar preconceitos sobre o diferente e sobre o outro.

Neste estudo, não temos a menor pretensão de classificar ou estabelecer nenhum tipo de relação que adjetive alguma identidade. Acreditamos que as identidades estão em processo constante de formação e transformação junto com seus sujeitos e, comungamos com Rios (2011), quando esta afirma que as identidades são “[...] pontos de apego temporários às posições-de-sujeitos” (RIOS, 2011, p. 140) e são socialmente construídas, mas, além disso, acreditamos que também podem ser construídas individualmente, através da relação pessoal de identificação com as coisas e culturas. Assim, se as identidades são construídas através das relações pessoais ou grupais, por meio da identificação, do sentir-se próximo, como definir uma identidade como certa ou melhor do que outra? Nesse sentido, acreditamos que cada identidade e cada cultura fazem sentido para aqueles que a experienciam, sem uma qualificação que possa mensurar ou classificá-las em um ranking.

A globalização é um fenômeno que contribui para a fluidez das identidades, reforça as relações de poder, ajuda a formar novas identidades e produzir resultados distintos, em diferentes locais, sobre as identidades. Ela “envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2014, p. 21), em oposição a esse movimento de mudanças e transformações nas estruturas políticas, econômicas, culturais e identitárias surge uma preocupação e organização das minorias no sentido de colocar em relevo e fortalecer as identidades locais ou de grupos minoritários. É preciso, segundo Hall (2014), pensar o sujeito

em sua nova posição [...] no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que as questões da identidade – ou melhor, a questão da *identificação*, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer (HALL, 2014, p. 105, grifo do autor).

Nesse contexto, defendemos que as identidades das crianças, que muitas vezes são excluídas ou tidas como inferiores ou sem importância, devem ganhar um papel de maior destaque nos ambientes onde elas estão incluídas, precisam ser reconhecidas e valorizadas, principalmente nos espaços escolares da educação básica que são, no geral, constituídos para esse público e onde eles são a maioria quase que absoluta.

Assim como as percepções de identidades são diversas, os indivíduos não possuem somente uma identidade. Segundo Hall (2006, p. 13),

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nesse sentido, a sociedade contemporânea não possui mais um ponto central no qual suas identidades são construídas como se acreditava há poucas décadas. Esses pontos são múltiplos e, às vezes, até divergentes. Dessa forma, as diferentes identidades de um indivíduo podem entrar em conflito, seja por necessidades pessoais ou por normas sociais. Assim, são assumidas as identidades tidas como mais adequadas para cada momento. Um exemplo de conflito de identidade é quando uma mãe precisa lidar com um problema do filho em seu horário de trabalho. Nesse exemplo, pode-se estabelecer um conflito entre essas suas duas identidades, a materna e a profissional; ou quando uma criança precisa escolher entre uma determinada brincadeira – que é própria das identidades infantis – ou resolver uma atividade extra classe enviada pela escola, esse é um momento cuja identidade pessoal entra em conflito com a identidade socialmente imposta – a de estudante. No momento de conflito interno de identidades, o indivíduo precisa escolher, principalmente as crianças. Logo, a “voz adulta” orienta e/ou exige-lhe um posicionamento sobre sua identidade. Esses conflitos são exemplos de fatores que colaboram para a existência da “crise de identidade”, diríamos “crise de identidades”, as quais Hall (2006) se referiu.

Segundo Castells, há uma diferença latente entre identidade e papel, que precisa ser considerada e que, muitas vezes geram confusão, para ele, em

[...] termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Defino *significado* como a identificação simbólica, por parte de um ator social (CASTELLS, 2008, p. 23, grifo do autor).

Muito além da mera necessidade imposta pela obrigação exigida pela função de estudante, como no exemplo anterior, que pode ser considerada como um papel, a identidade é forjada pela relação com a qual a criança faz com esse papel de estudante, de brincante, de filho, de morador de determinado lugar, através dos significados, que são pessoais e que são

construídos através da vivência com tais fazeres/seres. Nesse sentido Castells (2008) afirma que as identidades “constituem fontes de significados para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individualização” (CASTELLS, 2008, p. 23). Essa compreensão coaduna com o pensamento de Hall (2014) ao afirmar que as identidades acontecem por meio da identificação pessoal entre do sujeito com determinada manifestação ou coisa.

Existem convenções socialmente postas que estereotipam algumas identidades, porém, o que se pode observar é que elas não são únicas e nem se manifestam da mesma forma em todos que fazem parte de um grupo. Nesse sentido, as identidades se dão, de acordo com Hall (2014), pelo processo de identificação do sujeito com objeto existente. Essa identificação acontece de acordo com seus significados e relações sociais vividas pelo sujeito. Ele afirma que o conceito de identificação, apesar de preferível ao de identidade é pouco desenvolvido nas teorias sociais e culturais. A identificação “pode ser, sempre, sustentada ou abandonada” (HALL, 2014, p. 106) essa dinâmica ocorre devido aos sentidos e significados que são dados pelos indivíduos às coisas, que podem mudar com o tempo. Por acreditar que as identidades são formadas através dessas relações subjetivas entre os sujeitos e suas culturas é que fazemos inferência esse termo neste trabalho. Precisamos, no entanto chamar a atenção para um risco de má interpretação nesse conceito. Ao afirmar que acreditamos que as identidades são formadas pelas relações e significados, que se dão também pelo processo de identificação, não queremos, de forma alguma, afirmar que elas são voláteis. Ao contrário, as identidades são processos subjetivos que ajudam a ancorar o indivíduo na formação de seu ser, elas não existem para justificar o passado, mas para dar uma ideia de segurança no presente e apontar possibilidades para o futuro.

Ao dizer que as identidades podem ser abandonadas, não significa necessariamente dizer que elas podem ser extinguidas. Podemos, nessa perspectiva, apontar inúmeras que brincadeiras, como a Amarelinha, que persiste há décadas e já foi abandonada por tantas pessoas para as quais ela deixou de fazer sentido e adotada por tantas outras para as quais um sentido até então não latente passou a existir. As brincadeiras fazem parte da identidade da criança, “quando eu era menino, falava como menino, julgava como menino; mas depois que eu cheguei a ser homem feito, dei de mão às coisas que eram de menino” (CORÍNTIOS 13 - 11, p. 742), quando a infância passa, essas identidades que são próprias da fase são abandonadas, mas não são extinguidas.

Outras, no entanto, quando deixam de fazer sentido por completo para aquela comunidade ou grupo podem caminhar para o abandono total ou ressignificação. Existem

diversas brincadeiras que fizeram parte das relações sociais de muitas crianças de outrora das comunidades pesquisadas que deixaram de fazer sentido para as crianças contemporâneas. Não faz mais sentido, por exemplo, juntar todas as crianças na rua para brincar de roda à noite, como antigamente: antes a noite era escura, as brincadeiras aconteciam sob a luz da lua, como a luz da lua produzia uma claridade mais limitada que as luzes elétricas as brincadeiras eram limitadas, brincar de roda era uma das poucas opções que tinha, não precisava de muita iluminação. Atualmente, com a chegada da energia elétrica, abriu-se um leque de possibilidades, dentro de casa não é mais escuro, logo pode-se brincar de outras formas, isso não eliminaria, por si só, o sentido do brincar de roda de outrora, mas logo após a chegada da energia, chega também a essas comunidades grandes empresas multinacionais e com elas aumenta o fluxo de veículos e de pessoas desconhecidas, aumenta a violência nas comunidades, agora sim, essa brincadeira passa a perder o sentido e passa até a ser uma forma de exposição das crianças, as ruas calmas e de meia luz de outrora passam representar um risco e as crianças começam a perder a identificação que antes tinham com essa forma de brincar, logo, ela vai perdendo o sentido, deixando de existir.

As construções e desconstruções das identidades não acontecem por acaso, elas sempre são histórica e socialmente (re)construídas, num movimento contínuo, as quais são marcadas pelas relações sociais e de poder. Elas se dão também pela diferença em relação ao outro, pela oposição entre aquilo com o que se identifica e o que não se identifica e, nesse caso, pela negação. Algumas brincadeiras, por exemplo, fazem parte da identidade cultural das comunidades pesquisadas, outras não. São negociadas e assumidas de acordo com os interesses e necessidades, o que evidencia a afirmação de que cada indivíduo possui inúmeras identidades.

Entendemos que a escola deve ser o lugar onde o respeito e a valorização das manifestações locais ocorrem, bem como o respeito às diferenças e individualidades de cada estudante. Considerando

a relevância da escola na vida dos indivíduos, as práticas discursivas ocupam um lugar importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel relevante na vida dos indivíduos quando estes se deparam com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experienciadas ou re-posicionadas (RIOS, 2011, p. 15-16).

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço de afirmação e garantia dos direitos das crianças e de liberdade de expressão cultural. Sendo assim, considerando que as brincadeiras são elementos cruciais para a formação da identidade da

criança, bem como para seu desenvolvimento físico, psíquico e, principalmente, social, pois a maioria das brincadeiras da cultura popular de Jacobina acontece nas relações sociais e interações entre as crianças, defendemos que deva ser garantida, nas práticas pedagógicas das escolas que atendem ao público infantil, a presença dessas brincadeiras culturais.

Essa compreensão, no entanto, vem de encontro ao que afirma em seu estudo. Para essa autora, a escola não se constitui, em suas práticas diárias, como um espaço garantido para a afirmação ou valorização das identidades. Em suas reflexões sobre suas práticas como professora no início do seu trabalho, afirma que os próprios estudantes acreditam que quando a aula começa “[...] é hora de calar, mas não calar por calar... calar as vozes, os saberes, as identidades que estavam ali [...]” (RIOS, 2011, p. 15), quando a aula inicia, é hora de parar de brincar, de falar e ser sério. Nessa compreensão, as crianças “obedientes” param de brincar e vão, aos poucos, deixando e tendo ceifado o que é próprio de criança, essencial para seu desenvolvimento, o brincar.

É necessário que haja uma compreensão, por parte da escola, de que a brincadeira é, muito mais do que um simples momento de lazer. No brincar, a criança está inteira na ação, portanto a relação de identificação entre o sujeito brincante e a brincadeira costuma ser intensa e, por isso mesmo, tão complexa e importante para a formação do eu da criança, pois é por meio das brincadeiras que as crianças constroem suas relações com o mundo ao seu redor.

Hall (2014) defende que a “concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história” (HALL, 2014, p. 108), esse eu pronto não existe, pois as pessoas estão sempre em processo de formação, transformação, vivendo novas experiências que vão construindo, paulatinamente, seu eu, seu ser e, conseqüentemente, suas identidades. Ele afirma que usa o termo

identidade para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’ nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discurso particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. (HALL, 2014, p. 111-112, grifo do autor).

Entendendo que a escola se constitui num lugar de educação formal, que tem demandas socialmente impostas, que os discursos dos professores e seus agentes são formadores/transformadores de identidades e, principalmente, que as identidades das crianças são, na maioria das vezes, silenciadas dentro do espaço escolar, para dar espaço à disciplina, à formalidade, ao tempo para aprender o que o currículo e expectativas do mercado impõe se

percebe latente a necessidade de ouvir essas crianças e deixar as vozes de suas identidades falarem dentro da escola, que é também seu lugar, e ganharem espaço no fazer pedagógico das unidades de ensino.

2.2 ALFABETIZAR OU LETRAR?

Quando falamos sobre o processo de aprendizagem das crianças nas séries iniciais e seu desenvolvimento, ainda é muito comum algumas dúvidas sobre o significado dos termos *alfabetização* e *letramento*, sobre suas relações e importância para a formação leitora da criança. Afinal, esses termos são sinônimos? O que devemos fazer, alfabetizar ou letrar? Alfabetização e letramento são dependentes um do outro? É possível alfabetizar sem letrar ou o contrário? Não trataremos aqui, especificamente, das relações entre os dois termos. Nosso foco é tentar compreender como as brincadeiras podem ajudar a melhorar na aquisição da alfabetização através do letramento. Porém, para que haja uma melhor compreensão sobre a perspectiva a qual nos ancoramos para tratar de *alfabetização* e de *letramento*, apresentamos uma breve consideração acerca dos termos e suas relações, de acordo com as correntes teóricas sob as quais os entendemos.

Esses questionamentos ainda são muito comuns entre muitos professores porque o termo *letrar* e *letramento* ainda é relativamente novo no contexto educacional brasileiro. Não temos aqui nenhuma pretensão de esgotar tais dúvidas acerca do que é cada um desses termos, ao contrário, ao abordar tais categorias, trazemos uma perspectiva dentre as tantas existentes, da qual pode haver controvérsia. Para essa discussão, abordaremos o tema sob a luz das compreensões de Soares (2014, 2016), Maciel e Lúcio (2009) e Rojo (2009).

As reflexões sobre a alfabetização a partir da perspectiva do letramento, segundo Maciel e Lúcio (2009), é algo bastante recente, principalmente no Brasil. Isso justifica um pouco dessa “inconclusão” e, em alguns casos, até divergência acerca dos significados para os termos. Segundo Rojo (2009), o conceito de letramento surgiu nos meios acadêmicos, primeiro fora do Brasil, na tentativa de fazer uma distinção entre as competências que envolvem a leitura e a escrita de seu impacto social. O dicionário Aurélio (2016) traz as duas palavras com um significado bastante parecido. Nele, *alfabetização* corresponde à ação de ensinar e propagar o ensino da leitura, e *letramento* é entendido como o conjunto de conhecimentos de leitura e escrita adquiridos na escola, referindo-se à capacidade de interpretar o que se escreve. Os dois termos referem-se às aprendizagens adquiridas na escola e, mesmo de uma forma bastante sucinta, essa definição dos termos já nos mostra uma

diferença, que o letramento é algo maior e mais amplo, enquanto a alfabetização restringe-se ao ensinamento do ato de ler e escrever. Ou seja, o letramento vai além da aquisição do código escrito, ou seja, é ler e escrever, compreendendo e interpretando nas relações sociais.

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1990), o termo *alfabetização* é entendido como algo que levará ao indivíduo à possibilidade de adquirir novos conhecimentos. Ela é tratada não como um fim em si mesmo, mas como um meio – através da escrita e leitura – que serve de base para que o indivíduo alcance outras habilidades vitais; é vista como “capacidade necessária em si mesma”, ou seja, indispensável para o alcance de outros conhecimentos. Numa análise sobre a Conferência, Maciel e Lúcio (2009, p. 14) concluem que “[...] está explícita a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um instrumento que permitirá ao indivíduo ter acesso à informação e criar novos conhecimentos”. Nesse contexto, os termos em discussão, *alfabetização* e *letramento*, têm espaço de “protagonistas”, pois é por meio da alfabetização e do letramento que o indivíduo se apropriará de habilidades que permitirão adquirir diversos conhecimentos ao longo de sua vida. Nesse sentido, Rojo (2009, p. 107, grifos da autora) afirma que um “[...] dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade **de maneira ética, crítica e democrática**”.

O acesso à leitura dá à pessoa esse papel de protagonista, tornando-o capaz de se posicionar criticamente diante das demandas impostas pela sociedade. Ao ponderar que “nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes” (ROJO, 2009, p. 121), torna-se necessário que a escola promova não somente a apropriação do código alfabético a seus/suas discentes, mas amplie ao máximo as possibilidades de escrita e leitura das crianças, para que, muito além do que está posto diretamente nos textos, eles possam dar os significados de acordo com suas vivências e se posicionar criticamente.

Dessa forma, coadunamos com a compreensão de Rojo (2009), quando ela afirma que “[...] trabalhar com leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola” (ROJO, 2009, p. 118). Assim, a autora deixa claro, para iniciar essa reflexão, sobre uma das questões apresentadas no primeiro parágrafo, que os termos *alfabetização* e *letramento* não são sinônimos, apesar de ambas pertencerem ao campo da educação e relacionarem às aprendizagens comuns como ler e escrever. Esses termos são distintos e tem significados diferentes e abrangências distintas. É sobre essa

distinção entre os termos e suas abrangências que desenvolveremos os estudos nos tópicos a seguir.

2.2.1 Um diálogo sobre alfabetização e letramento

Nos últimos anos tem sido diversos, e até fervorosos, os debates acerca do que é alfabetização, principalmente quanto à sua abrangência. De certo, esses debates têm como objetivo contribuir para sanar os problemas, que não são poucos, enfrentados nesse processo.

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que e das que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever [...] e que com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados (FREIRE, 2001, p. 10).

Apesar desse “desabafo” ter sido registrado por Freire ainda no século passado³⁰, mais especificamente em 1993, os problemas permanecem, são ampliados e, em alguns casos, mudam apenas de formato.

Analisando os dados obtidos através do relatório Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), do ano de 2000, Rojo (2009) apresenta uma reflexão sobre a situação de leitura dos jovens brasileiros. Situação extremamente preocupante! Entre os jovens na faixa dos 15 anos de idade que frequentam a escola, a maioria mal consegue encontrar informações explícitas no texto ou compreender sua ideia principal, muito menos estabelecer conexões entre as informações trazidas no texto e seus conhecimentos prévios obtidos por meio de outras experiências de leitura ou social.

Passados quinze anos, essa realidade se agravou um pouco mais, visto que a avaliação realizada em 2015 – com um formato completamente diferente do analisado por Rojo (2009), exigiu, além de habilidades de leitura, conhecimentos básicos do uso de computadores, fator que ainda é um desafio para muitos estudantes de baixa renda que não tenham acesso a essa tecnologia em suas casas e escolas.

Os dados mostraram que os brasileiros continuam, em sua maioria, com nota abaixo dos 50% de aproveitamento. Dos jovens avaliados, 51,15% estão classificados nos níveis dois e três (a avaliação classifica os estudantes em sete níveis de leitura, o maior é o nível 6, seguido em ordem decrescente dos níveis 5, 4, 3, 2, 1a e 1b). Os níveis de leitura, de forma geral, exigem do avaliado a identificação da ideia central do texto, o significado de determinadas palavras no contexto da oração, realização de inferências simples. É importante

³⁰ Ano em que o texto usado na apresentação da obra foi publicado.

ressaltar também que os textos avaliados nesses níveis são textos simples do cotidiano, ligados a leituras pessoais e de lazer, com baixo nível de dificuldade. Nas questões mais complexas, que envolvem textos de ordem pública ou ocupacional, que não fazem parte, no geral, do cotidiano dos jovens nessa idade e que exigem mais habilidades como lidar com informações desconhecidas, recuperar informações e fazer análise crítica do texto, a quantidade de acertos dos brasileiros caiu drasticamente. Somente 8,33% conseguiram ficar nos níveis 5 e 6, sendo que neste último o percentual foi de pouco mais de 1%. Esses números assustadores mostram que os brasileiros estão saindo da infância, entrando na juventude, concluindo o Ensino Fundamental, sem se apropriarem por completo do sistema de alfabetização na perspectiva do letramento.

Com a ampliação das demandas impostas à sociedade, principalmente por meio da globalização e a inserção constante de novas tecnologias no cotidiano, crescem também as dificuldades de se inserir e acompanhar essas necessidades, principalmente no contexto escolar. Nessa perspectiva, a sociedade contemporânea tem cada vez mais a necessidade de estar em contato com a escrita e leitura, precisa processar, compreender e lidar com informações distintas e de fontes variadas.

[...] nos cabe agora, nos primórdios deste século XXI, enfrentar [...] dois problemas: evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente de ‘melhorar a qualidade do ensino’ (ROJO, 2009, p. 23).

O Brasil tem formado, nos últimos anos, leitores medianos incapazes de fazer leituras nos seus diversos âmbitos, de todos os tipos de textos e contextos. É preciso que seja feita uma reflexão sobre a causa desse problema: está somente no/a estudante? os métodos que usamos em sala de aula são falidos? as abordagens de leitura dos professores são adequadas? o que estamos fazendo de diferente para mudar essa realidade? As pessoas têm acesso à escrita e leitura no ambiente escolar e fora dele?

Coadunamos com a inquietude de Freire (2001), ao falar do absurdo de termos chegado ao final do século XX com números tão altos de analfabetos no Brasil, números esses que se arrastam neste início do século XXI. É urgente que sejam criadas ações capazes de transformar esses dados e reduzir ou zerar esses números, por isso, compreendendo a importância da escola como uma das agentes com maior responsabilidade para a promoção da inclusão, principalmente da criança, nesse “mundo das letras”³¹ a fim de que elas possam ser

³¹ Quando usamos esse termo nos referimos aos diversos contatos possíveis com a palavra escrita no cotidiano de uma pessoa. Desde os livros até os mais variados suportes tecnológicos, perpassando também pelos códigos e

capazes de manipular o alfabeto de todas as formas possíveis, como uma ferramenta tanto para compreender o que escreveram quanto para escrever o que pensam, é que a necessidade desse estudo se torna relevante e ganha sentido. Argumentando sobre esse papel da escola no processo de alfabetização, Rojo (2009) afirma:

Entendo a *alfabetização* como a ‘ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever’, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora de escola, a escola é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e escrever, é uma típica prática de letramento escolar (ROJO, 2009, p. 10, grifo da autora).

Nosso objetivo aqui não é entrar no mérito de quem está certo sobre as discussões acerca das delimitações e significados sobre a alfabetização, ao contrário, nossa preocupação é com o processo em si e com seu uso no cotidiano das pessoas. Por isso, não vamos nos concentrar nos níveis de leitura pelos quais as crianças passam durante o processo de aquisição do sistema alfabético. Acreditamos que toda leitura só faz sentido pela sua necessidade e, para que este sentido aconteça, ela precisa estar ligada, mesmo que indiretamente, ao contexto social daqueles para quem ela é destinada, por isso a importância de falarmos sobre o letramento, uma vez que este trata exatamente dos usos sociais da escrita e leitura.

Porém, não podemos falar do processo de alfabetização sem (re)conhecer um pouco do que já se discute sobre ele, tampouco sem o delimitar, por isso, faz-se necessário que seja apresentado uma breve abordagem sobre alguns estudos acerca do assunto.

Para Magda Soares (2016), na década 1980, havia um movimento de tentar “atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.” (SOARES, 2016, p. 15). Nessa perspectiva, tanto a aquisição e domínio da língua oral e escrita quanto seu desenvolvimento são compreendidos como alfabetização. Assim, os mestres e doutores, bem como os professores que ajudam a criança a ser alfabetizada ainda estão em processo de alfabetização. A autora chama a atenção para o fato de que é necessário diferenciar um processo do outro, ou seja, uma pessoa está alfabetizada quando tem o domínio da língua oral e escrita. Esse domínio, por sua vez, pode ser ampliado durante toda a vida da pessoa, num processo ininterrupto de desenvolvimento.

Ao contrário do termo *letramento*, que somente nas últimas décadas teve sua origem no cenário educacional brasileiro, o termo *alfabetização* já faz parte de nosso contexto há

imagens que estão inseridas no contexto das pessoas (como os de ligar e desligar os aparelhos eletrônicos ou do telefone) e que tem um significado e importância nas suas vidas diárias.

muito tempo e vem sendo amplamente discutido ao longo da história. Segundo Soares (2014), até meados da década de 1980, enquanto alguns países europeus se preocupavam com os usos das aprendizagens já adquiridas da escrita e leitura, no Brasil, as atenções ainda estavam voltadas para acabar com o problema do analfabetismo. Foi somente quando esse cenário começou a mudar no país, que surgiu, com a nova realidade, a preocupação com essas pessoas alfabetizadas sobre os usos das aprendizagens obtidas e de sua qualidade.

Desta forma, nasceu a necessidade da criação de um termo que atendesse a essa realidade, ou seja, *letramento*, até então desconhecida no Brasil. Esse termo era usado em outros países e, neste cenário, apareceu na literatura brasileira pela primeira vez somente em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Contudo, ainda sem a carga semântica que carrega atualmente, somente dois anos mais tarde foi que Leda Verdiani Thouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, distinguiu pela primeira vez, em 1988, o termo *letramento* de *alfabetização*. Na década seguinte, o novo sentido passou a ganhar cada vez mais espaço nas discussões no cenário nacional, sendo compreendido como o termo que se refere ao uso social da escrita e da leitura, habilidades adquiridas através do processo de alfabetização.

A alfabetização é compreendida aqui como um processo amplo de apropriação do alfabeto, por meio da escrita e leitura. Mas não restringindo essa apropriação somente ao fato de conhecê-lo e decodificá-lo, a alfabetização abarca também todo o processo de compreensão do que está escrito além das representações por escrito das compreensões de mundo e vivências do indivíduo. Nesse contexto, a pessoa que está alfabetizada é capaz de transformar ideias e pensamentos em códigos (escrever) e compreender os significados desses códigos escritos por si e pelos outros, ela pode compreender ou produzir a escrita a partir de gêneros textuais diferentes e em contextos diversos.

Partindo dessa compreensão, podemos indicar que a alfabetização deve ser compreendida à luz de dois atos: o de ler e escrever, que podem ser analisados juntos ou não, dependendo do foco que se deseja dar ao estudo.

São várias as perspectivas e abordagens sobre *alfabetização*. Soares (2016)³² apresenta no artigo *As muitas facetas da alfabetização* três perspectivas distintas sob as quais o termo é compreendido e, nesse contexto, ela apresenta a definição etimológica da palavra. Nessa perspectiva, “[...] não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja,

³² O livro apresenta uma coletânea de vários artigos e textos da autora publicados ao longo de 13 anos, sobre alfabetização e letramento. Todos os textos são carregados de notas e caixas de diálogos em que a autora atualiza informações, fazendo considerações e análises mais recentes sobre o assunto.

ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...]” (SOARES, 2016, p. 15). Para os que defendem essa definição para o termo, o argumento é que atribuir um sentido mais amplo, pedagogicamente falando, trazer para o termo *alfabetização* um significado maior que a apropriação do sistema alfabético seria, nessa perspectiva, negar a natureza da palavra, dando-lhe algo que não é seu, nesse primeiro sentido, a alfabetização se reduz à simples aquisição do ato de ler e escrever.

Rojo (2009) afirma que a visão sobre a alfabetização até a metade do século passado era essa, bastante simplista. Nessa época, a alfabetização era entendida “apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se cessar o significador do texto. Nesta perspectiva, aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização” (ROJO, 2009, p. 75-76). Estar alfabetizado pressupunha, até a metade do século XX, fazer uma

[...] discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez construídas essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados (ROJO, 2009, p. 76).

Na segunda perspectiva, apresentada por Soares (2016), *alfabetização* é compreendida ainda como o ato de ler e escrever; porém, não somente no sentido de conhecer o código, mas ampliando para os sentidos que esses códigos carregam. Nessa perspectiva os códigos já apreendidos não tem sentido por si só, eles precisam estar relacionado à linguagem e aos significados das palavras. O mero codificar/decodificar já não contempla o sentido de escrever e ler, para ser considerado alfabetizado é necessário saber o que diz o código, precisa-se compreendê-lo.

Ampliando ainda mais essa compreensão e, na contramão da primeira visão reducionista do significado de alfabetização e da segunda, que considera a compreensão, mas ainda não o contexto, a terceira perspectiva entende esse processo como um aspecto social, em que alfabetização, seu conceito e perspectivas são compreendidos de acordo com a realidade social, inclusive sobre quem pode ser considerado alfabetizado ou analfabeto, em qual idade e sob qual perspectiva, por exemplo, como a digital e a tecnológica, de acordo com o que cada sociedade espera que a pessoa alfabetizada possa fazer.

Não se deve pensar que o processo de alfabetização, escrita e leitura, ocorra dissociado do processo de compreensão. A alfabetização, que por muitos é entendida meramente como o domínio das técnicas de escrita e leitura, compreende um processo amplo e complexo, que

abrange também esse entendimento, mas que muito além dele, extrapola para a compreensão e capacidade de manipulação da língua. A pessoa alfabetizada é capaz de dar sentido ao que está escrito, escrever aquilo que acontece ao seu redor, sua imaginação, seus sentimentos etc. Ela também consegue entender além do que está escrito no texto, relacionando-o a seu contexto, a outras leituras e a experiências vividas. Porém, a aquisição dessas habilidades não lhe garante acesso aos meios para aplicar sua aprendizagem, tampouco garante que usará esse conhecimento em seu dia a dia.

A criança precisa estar em contato com outras pessoas para que seu desenvolvimento, tanto oral quanto escrito, aconteça de forma plena. A aprendizagem ocorre através de estímulos recebidos por meio do contato social. Normalmente, esse aprendizado se dá primeiro através da oralidade, para depois decorrer a leitura e a escrita ou escrita e leitura ou ainda, na maioria das vezes, as duas concomitantemente.

Quando se pensa em alfabetização, normalmente é levada em consideração a influência da linguagem oral no processo de escrita e leitura, porém, nem sempre o inverso é observado. Assim, é preciso ponderar que a apropriação e o uso dos sistemas alfabéticos também fazem um movimento de interferência na língua, uma vez que, através da leitura, principalmente, a pessoa pode ampliar seu repertório de palavras, perceber diferenças entre sua forma de falar, a palavra escrita, entre outros fatores. Partindo desta perspectiva a alfabetização é compreendida como tendo uma abrangência mais ampla e complexa, que não pode ser reduzida a um código, dissociado dos contextos sob os quais sofre influências.

Comungamos com a compreensão de Soares (2006, p. 16, grifo da autora), quando ela afirma que não há dúvidas que

[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considera ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Ora, não podemos conceber a escrita pela escrita, ela existe com um propósito e quem escreve representa em código aquilo que para ele/a tem um significado. Tomando esse parágrafo como exemplo, o que está colocado em códigos aqui representa a compreensão daquilo que é percebido sobre o assunto por quem o escreve; isso tem um sentido – um significado. Portanto, se a escrita é feita com um sentido, como conceber uma leitura desconexa disso? Por outro lado, nem sempre quem lê compreende o que está escrito da

mesma forma de quem escreveu gostaria de expressar. Isso acontece porque tanto a escrita quanto a leitura são efetivadas por meio das compreensões de mundo, levando em consideração o assunto, a cultura, a época, o local, entre outros fatores históricos, familiares e até emocionais cujos autor e leitor estão inseridos. Os significados para o texto, tanto no momento da escrita quanto da leitura, se dão associados aos contextos onde o escritor ou leitor estão inseridos.

A aquisição da alfabetização é de suma importância para que o indivíduo consiga identificar o que está escrito e assim poder dar sentido àquilo que foi lido. Esses sentidos, por sua vez, não são produzidos somente pelo que está posto através das palavras, eles se dão por meio das experiências vividas pelas pessoas. Mas, independente da compreensão que o leitor faça de um dado texto (código), esta precisa acontecer para que o propósito da leitura seja alcançado. Segundo Orlandi (2001), um texto só é texto porque tem um significado e esse significado acontece no momento da leitura. Assim, coadunando com a segunda perspectiva abordada por Soares (2006) sobre as compreensões acerca da alfabetização, ao abordamos aqui não como um mero conhecer dos códigos de escrita e leitura, mas como um verdadeiro apropriar-se desse sistema, referimo-nos ao termo *apropriar*, no sentido de tomar posse, conhecer de fato e assim compreender e usá-lo nas suas diversas formas de representação.

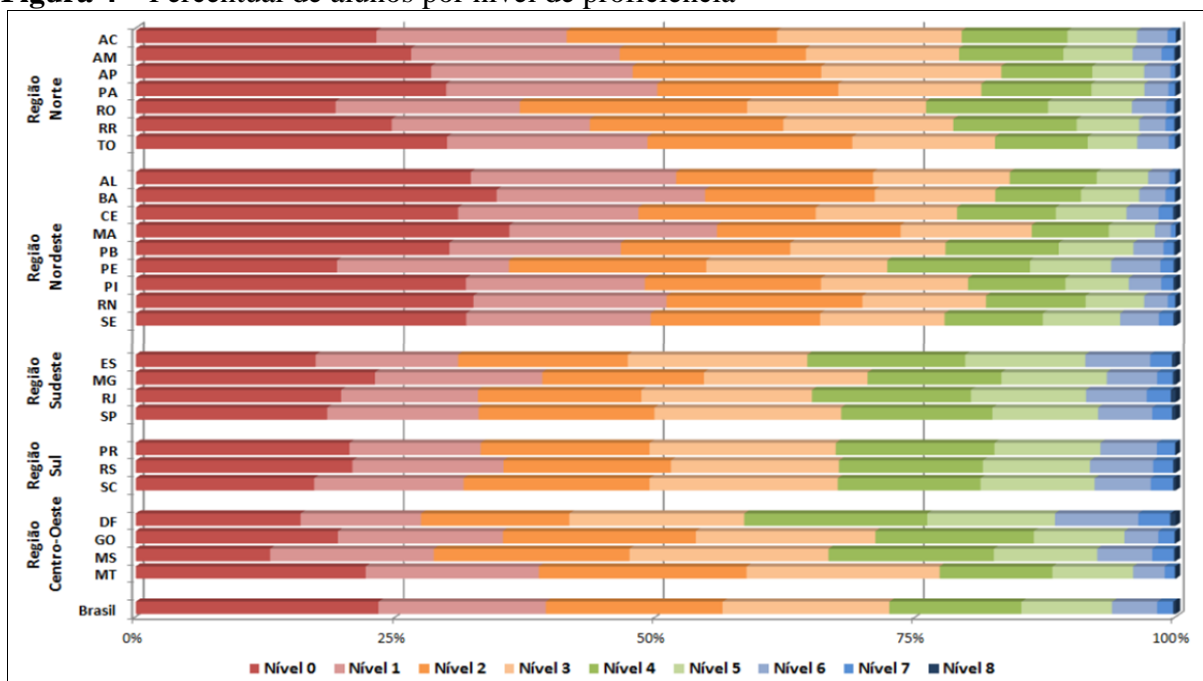
Em seu **sentido pleno**, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem [...] autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2016, p. 17, grifo nosso, grifo da autora respectivamente).

No entanto, o que podemos observar é que ainda estamos muito distantes de conquistar que as/os brasileiros sejam plenamente alfabetizados, ao contrário disso, muitas pessoas têm acesso ao sistema de escrita por meio da escola, mas não conseguem garantir sua apropriação, nem fazer seus usos com fluidez no dia a dia. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), adquiridos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que apresentam um retrato da educação brasileira no ano de 2017, a taxa de analfabetos no país ainda é de 7,1% para homens e 6,8% entre as mulheres adultas acima de 15 anos de idade. Esse número, que apresenta uma redução em relação ao ano anterior, ainda é muito superior ao índice estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE): de 6,5% para o ano de 2015. Ainda temos no Brasil mais de 40% da população adulta, com mais de 25 anos, que não concluiu a educação básica. No entanto, é

preciso chamarmos a atenção para o fato de que nem todas/os que receberam instrução e que estudaram são alfabetizados, de fato.

As/Os estudantes da educação básica passam por diversas avaliações externas durante sua jornada escolar, as quais visam, principalmente, diagnosticar e avaliar como está o desenvolvimento da educação no país, possibilitando pensar ações estratégicas para melhorar tal desempenho. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia desde as/os estudantes do Ensino Fundamental até as/os do Ensino Médio, compreende três avaliações distintas: a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental; a Prova Brasil, realizada com as crianças e adolescentes do 5ª e 9ª ano do Ensino Fundamental, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que diferencia da Prova Brasil pela sua abrangência. Essas avaliações, no entanto, mostram que, apesar de avançarem nos anos letivos, muitas/os estudantes não estão conseguindo garantir as competências de escrita e leitura, conforme pode ser observado no gráfico apresentado na Figura 4. Pouco mais de 70% das/os estudantes brasileiros que estavam terminando a educação básica em 2015 concentravam-se no máximo no nível 3 de proficiência em Língua Portuguesa, nível em que é esperado que a pessoa seja capaz de localizar informações explícitas em artigos de opiniões e reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em textos diferentes ou inferir sobre o efeito de sentido em textos como reportagens e tirinhas.

Figura 4 – Percentual de alunos por nível de proficiência

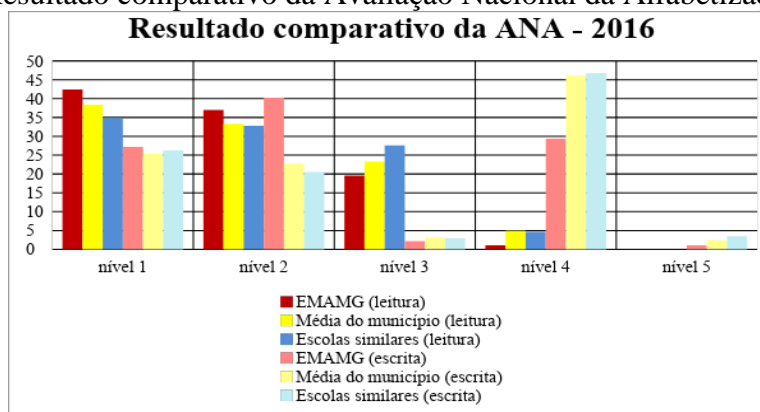


Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP, 2016.

Essa alta concentração das/os estudantes nos níveis mais baixos de leitura já começa a transparecer desde as primeiras avaliações externas realizadas no início da educação básica. E na EMAMG, esses números não destoam da realidade apresentada no país.

Na ANA, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com as/os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, série que encerra o ciclo de alfabetização, aplicada em todo o território brasileiro entre os dias 14 e 25 de novembro do ano de 2016, dos/as estudantes matriculados na EMAMG, 84% estavam presentes no dia da aplicação e fizeram a avaliação, em que foram avaliados seus conhecimentos em escrita, leitura e matemática, além de analisados alguns indicadores contextuais como nível socioeconômico e formação das/os docentes (fatores esses que acreditamos interferir diretamente nas condições de ensino e aprendizagens das crianças). Não apresentaremos aqui o resultado de matemática, pois nosso foco concentra-se na alfabetização na perspectiva do letramento, voltados para leitura e escrita. Nos resultados apresentados por esta avaliação, observamos que somente 1,09% dos estudantes avaliados conseguiram fazer uma pontuação igual ou superior a 625 (que corresponde ao nível mais elevado). Nesse nível, entre outras habilidades, os estudantes são considerados aptos a inferirem “sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil” (INEP, 2016, p. 2). Por outro, 79,35% dos estudantes concentram-se nos níveis 1 e 2, sendo a maioria deles no primeiro nível, que segundo as descrições dos níveis da avaliação, as crianças são capazes somente de ler palavras e, no segundo nível, somente conseguem ler e localizar informações explícitas em textos muito curtos ou na primeira linha de textos mais longos. Esses resultados apresentados na avaliação das crianças da escola estão muito abaixo da média do município ou de outras escolas com as mesmas condições contextuais, cujos dados podem ser observados na Figura 5.

Figura 5 – Resultado comparativo da Avaliação Nacional da Alfabetização - 2016



Fonte: A autora, 2018.

No quesito escrita, na referida avaliação, os resultados são divididos em cinco grupos distintos, 27,17% dos estudantes que realizaram a avaliação apresentavam-se no primeiro nível que, segundo o documento “provavelmente não escrevem texto ou produzem textos ilegíveis” (INEP, 2015, p. 3). No nível mais avançado, a escola repetiu o mesmo percentual do quesito anterior, 1,09% dos estudantes. Esses conseguem escrever atendendo à proposta de continuidade de uma narrativa, com poucos ajustes ortográficos e de pontuação a serem feitos, mas que não comprometem a compreensão do texto escrito. Nesse ponto da avaliação, o nível que concentrou a maioria dos estudantes foi o segundo, cujas crianças ainda não conseguem produzir textos escritos ou os produz de forma ilegível e escreve palavras no nível alfabético (onde ainda pode haver omissões ou troca de algumas letras), com 40,22% do total dos avaliados.

Além dos dados que podem ser observados no gráfico apresentado na Figura 5, o boletim de desempenho da Avaliação na escola apresenta ainda o comparativo com a nota média de todo o estado da Bahia, em que EMAMG apresenta também um nível mais baixo de rendimento. Enquanto a Unidade Escolar apresenta somente 1,09% de seus estudantes no nível 4 de leitura, no estado esse percentual chega a 5,25%, superando a média também do município onde esta pesquisa foi desenvolvida.

A ANA não é a única avaliação externa que busca imprimir em números os desempenhos dos estudantes do Ensino Fundamental. No segundo ano, as crianças são submetidas à Provinha Brasil, onde elas também têm suas habilidades avaliadas em português e matemática. Essa avaliação tem um caráter, segundo o INEP, diagnóstico, cuja principal função é dar às/aos professoras/es e gestoras/es informações que possam auxiliar nas práticas escolares a fim de melhorar o processo de alfabetização das crianças.

No final do Ensino Fundamental I e II é feita outra avaliação externa, a Prova Brasil, que acontece a cada dois anos com o objetivo de “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômico” (MEC, 2015, *on-line*). Nessa avaliação, são observados os desempenhos dos estudantes em língua portuguesa, com foco em leitura e matemática. Os resultados variam entre os níveis 0 e 10, diferente da ANA, que varia somente entre 1 e 4. Apesar das duas avaliações serem realizadas pelo mesmo instituto, as habilidades previstas para os níveis 1, 2, 3 e 4 de leitura divergem. Na avaliação do terceiro ano, não há o nível 0 de leitura e 42,39% dos estudantes se apresentaram no nível I. Passados dois anos de escolaridade, apresentam-se, na avaliação do último ano de Ensino Fundamental I, da mesma Unidade de Ensino, 5,49%

dos estudantes no nível 0 e somente 15,73% conseguiram ultrapassar o nível 4 (9,21% no nível 5, 3,37 no nível 6 e 2,75 o nível 7). Nesses níveis, as crianças conseguem interpretar, fazer inferências, comparar textos de gêneros distintos. Nessa última avaliação, as crianças que estão no nível 1 (23,9%) conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, isso equivale à habilidade prevista no segundo nível da primeira avaliação.

De acordo com os dados numéricos apresentados tanto pelo IBGE quanto pelas avaliações externas realizadas com crianças e adolescentes que estão estudando, o Brasil ainda tem muito por fazer até conseguir ter toda sua população plenamente alfabetizada. Assegurar que as crianças estejam presentes na escola e que avancem os anos letivos não têm sido suficientes para garantir que elas estão sendo alfabetizadas no sentido mais amplo da palavra, tampouco tem sido garantia de que elas estão sendo alfabetizadas com a preocupação que usem essas aprendizagens para resolver demandas da sua vida social, na perspectiva do letramento.

Nesse sentido, é necessário que a escola, como principal agente de promoção do processo de aquisição da alfabetização em nosso país, possibilite à criança o acesso e inclusão à escrita e leitura. Despreendendo-se do reducionismo de apenas ensinar a codificar e decodificar, para que suas crianças estejam plenamente preparadas para esse “mundo das letras”, a fim de que elas possam desenvolver-se e se posicionar criticamente diante da sociedade onde está inserida. A escola precisa proporcionar a seus/as estudantes acesso a uma “leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual” (ROJO, 2009, p. 79), que possa levar o indivíduo a ter autonomia em suas práticas sociais.

2.2.2 Alfabetização na perspectiva do letramento

Falar de letramento é algo que somente nas últimas décadas tem ganhado espaço no Brasil. É um campo de discussão relativamente novo e que traz, como característica própria do que é novo, alguns conflitos sobre sua compreensão.

O *letramento*, apesar de ser um termo diferente de alfabetização e, por isso, trazer outras implicações, não surgiu com o propósito de negar ou reduzir o significado da segunda. Ao contrário, o surgimento do termo no Brasil evidencia uma preocupação com o cuidado que se precisa dar àqueles que foram alfabetizados ou estão em processo de alfabetização.

Segundo Soares (2016), durante muitos anos o Brasil esteve sempre preocupado com o problema do analfabetismo que era (e ainda é) muito grande no país e em como resolver tal problema. Somente nos últimos anos, quando os números de analfabetos começaram a se

reduzir e com a chegada de novas necessidades impostas pelo mercado globalizado, tornou-se necessário olhar para aqueles que já estavam alfabetizados (ou percebeu essa necessidade), na busca de enfrentar uma nova realidade socialmente posta, que era fazer o uso adequado e satisfatório da leitura e escrita, respondendo às exigências impostas pela e para a sociedade contemporânea. Para Rojo (2009), os efeitos da globalização engendraram várias mudanças sociais nas últimas décadas, que implicaram em mudanças também nas formas de letramentos: A diminuição das distâncias espaciais e temporais, intensificação e diversificação da circulação das informações e multiplicidade de modos de leitura são as principais transformações pelas quais os letramentos passaram.

Neste cenário de mudanças, como até então não havia no Brasil um termo para referir àqueles que já estavam alfabetizados, surgiu a necessidade de buscar um que pudesse abranger essas novas necessidades leitoras e de escrita. Desta forma, alguns autores adotaram a tradução do termo inglês *literacy*, que etimologicamente, é formada por *littera* = letra, com o sufixo *cy* = que dá qualidade de ser, um estado, uma condição, nesse sentido “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2014, p. 17), por conseguinte, temos a formação da palavra em português (brasileiro) letra+mento (sufixo que dá ideia de uma ação), dessa forma letramento é o resultado da ação de se apropriar da letra, apropriar-se do alfabeto, fazendo seu uso no cotidiano.

Ao tratar de letramento Rojo (2009) traz o termo *alfabetismo*, mostrando que este refere-se à habilidade de ler, sem considerar o uso social desta habilidade:

alfabetismo é um conceito bastante complexo, sócio-historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar porque envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e variadas. Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 10-11, grifo da autora).

Rojo (2009) argumenta que o alfabetismo muda com o passar do tempo, de acordo com as demandas sociais, podendo, inclusive, ser classificado em níveis distintos: primeiro, encontra-se o analfabeto, que corresponde àqueles que não conseguem realizar as simples tarefas que envolvem a escrita e leitura; seguindo, há o alfabetismo no nível rudimentar. Esse corresponde à fase inicial de apropriação do alfabeto, em que a pessoa só consegue fazer leituras breves e localizar informações explícitas nos textos. O alfabetismo de nível básico

amplia para leituras de textos maiores, mas não complexo e ainda uma leitura pouco aprofundada. Nesse nível o leitor ainda não é capaz de fazer inferências no texto e tem dificuldade de encontrar informações implícitas. Por fim, no alfabetismo de nível pleno, o leitor consegue ler textos complexos, estabelecer comparações entre dois textos, encontrar mais informações, fazer inferências e sínteses. Esses níveis de alfabetismo vão sendo construídos aos poucos, de acordo com as experiências leitoras que as pessoas vão adquirindo ao longo de seu trajeto de vida. São apresentadas como etapas pelas quais o leitor passa.

As práticas de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis do alfabetismo ou do desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita e uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 11, grifo da autora).

O conceito da palavra *alfabetismo* não se preocupa com a questão social, ou contextual do leitor. Está focado “no **conhecimento**, nas **capacidades envolvidas na leitura e na escrita**” (ROJO, 2009, p. 45, grifo da autora), todos esses níveis referem-se às capacidades de compreensão do texto literal e não aos seus usos nas diversas situações cotidianas do indivíduo. Essa abordagem mais ampla, que abrange as relações sociais onde a leitura e escrita estão inseridas, é feita à luz do letramento,

vale a pena insistir na distinção: o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98, grifo da autora).

Depois que aprende a ler e escrever, ao se apropriar do processo de alfabetização, de ser capaz de compreender criticamente e se manifestar por meio da escrita – ou paralelamente a esse processo de aprendizagem – a pessoa alfabetizada precisa saber “fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2014, p. 20). É nesse contexto que se faz necessário o uso do termo *letramento*.

É necessário que, para haver uma compreensão sobre o letramento, haja antes um desprendimento da ideia de leitura de livros e de textos em gêneros literários, muito comum quando se fala de leitura. O letramento traz a ideia, por causa de seu sufixo, de ação, a ação de

colocar as leituras e escritas em prática. No dia a dia, mesmo sem perceber, as pessoas estão em contato com inúmeras necessidades leitoras. Nos controles remotos da tv, dvd, entre outros há informações e códigos que precisam ser compreendidos para ligar, desligar, mudar o canal ou observar o *menu*; nas agendas dos celulares há listas, normalmente organizadas em ordem alfabética, que precisam ser consultadas para fazer uma ligação ou enviar uma mensagem; nas prateleiras do supermercados, nas embalagens e nos cartazes estão presentes inúmeras informações que precisam ser lidas no momento da compra ou consumo dos produtos; nas igrejas, além das bíblias e livros de cantos, também há cartazes e folhetos que colocam as pessoas em situações de leitura; o simples fato de tomar um ônibus ou sacar um dinheiro com caixa eletrônico também exige contato com a leitura e inserção de códigos. Poderíamos fazer um livro só para mostrar as diferentes possibilidades, necessidades e contatos com o “mundo das letras” que uma pessoa pode ter no seu cotidiano, é necessário que se atente para o fato de ser cada vez mais comum a presença das palavras escritas, dos códigos e símbolos recorrentes na vida das pessoas.

Ao contrário da preocupação exclusiva com a capacidade de codificar, que era comum nas décadas passadas e, muitas vezes, restrita à escrita do nome, começou-se, nos últimos anos, a precisar verificar também a capacidade de uso da escrita e leitura nas práticas sociais. A partir daí a alfabetização passou a ser vista com base num contexto mais amplo, de onde gerou a necessidade da existência de um termo específico para se referir aos usos dessa tecnologia nas relações e necessidades cotidianas.

Soares (2014) apresenta um poema escrito por uma estudante norte-americana que, de forma bastante lúdica, usa tal gênero textual para mostrar sua compreensão acerca do que significa o letramento:

O QUE É LETRAMENTO?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,*

*uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.
(SOARES, 2014, p. 41)*

O poema apresenta claramente o entendimento da estudante acerca do termo, diferenciando-o da alfabetização, que é entendida como uma habilidade de representar os sons através da escrita e vice-versa. O letramento está relacionado aos contextos sociais de aplicação dessa habilidade, está presente no cotidiano das pessoas e nas relações delas com os outros, consigo e com o mundo. Ela compara a alfabetização como um martelo, referindo-se àquilo que comumente é chamado aqui no Brasil de ensino tradicional, cujas escrita e leitura são trabalhadas de forma fragmentada, em blocos – que constituem letras e sílabas nas palavras ou palavras e orações na frase.

Ao contrário desse processo mecânico e fragmentado, o letramento é mostrado na poesia como algo mais “bonito”, pois remete à alegria da luz do sol e da viagem pela imaginação, podendo essa alegria ser compreendida como o prazer de fazer uma leitura qualquer por deleite. Ela apresenta o letramento tanto ligado a essa leitura que informa, que faz parte das necessidades cotidianas, quanto à que dá prazer, às leituras de poemas e cartas de amor, mas podemos ampliar muito mais essa compreensão desse sentimento explorado pela poeta. Muitos brasileiros não têm contato com esse tipo de leitura de deleite com frequência, mas têm outros prazeres proporcionados pelo uso da leitura no seu cotidiano, como o de ter suas necessidades leitoras atendidas. Esse sentimento, tão explorado no poema, é muito perceptível nas crianças que estão descobrindo a leitura, principalmente, quando elas saem nas ruas e começam a ler com alegria tudo o que veem. Com o passar do tempo, isso se torna comum, esse prazer parece ficar escondido, porém, as necessidades e os usos de leitura

nos afazeres diários tendem a aumentar cada vez mais, crescendo também a possibilidade do letramento.

Para Soares, “[...] o conceito de letramento envolve [...] sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2014, p. 66). Tratando dessa complexidade que envolve o significado do termo, Rojo (2009), em harmonia com Soares (2014), afirma que letramento não corresponde somente a habilidades individuais, ele representa um “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2014, p. 72).

Para estar inserido e permanecer no mundo de conhecimentos é necessário que a pessoa atravesse por duas vias de acesso. Maciel e Lúcio (2009) afirmam que essas vias são o domínio da tecnologia escrita, que compreende todo o sistema de escrita (alfabético e ortográfico) e é adquirido através da alfabetização e o domínio do uso dessa tecnologia (a aplicação dessa tecnologia nos diferentes contextos) que, para os autores, acontece por meio do letramento.

Apesar de acontecer sempre levando em conta os contextos, o letramento pode ser categorizado, segundo Soares (2014), em duas dimensões: a individual, que se refere à posse e uso individual da escrita e da leitura (mesmo nos contextos sociais), e a dimensão social que amplia o foco para os usos sociais e culturais.

Ampliando mais essa compreensão do domínio da tecnologia, Soares (2014) aponta casos onde uma pessoa pode, mesmo sem ser alfabetizada, nos diferentes contextos da vida, como os citados anteriormente, ter contato, estar em contato e saber fazer um bom uso dessa tecnologia. Todas as práticas que envolvem a escrita e a leitura são uma prática de letramento. Ler e escrever, ao contrário, são práticas de alfabetização. Portanto, uma pessoa analfabeta que tem acesso à leitura, feita por outras pessoas ou dita para outros escreverem por si, está fazendo uma prática de letramento. Isso implica em afirmarmos, segundo a autora, que não necessariamente uma pessoa precisa ser alfabetizada para participar das práticas de letramento, porém precisa ser para ler e escrever. A alfabetização e o letramento são fenômenos distintos, porém não são dissociados. Eles caminham sempre lado a lado.

Nessa perspectiva, também podemos dizer que há um caminho inverso. Se nem todas as pessoas que tem acesso ao letramento são alfabetizadas, também podemos dizer que há pessoas que dominam a escrita e leitura, mas que não têm comportamentos letrados³³, não têm contato com essas práticas com frequência, ou seja, garantir que uma pessoa seja capaz de ler

³³ Soares (2014, p. 36) usa o termo letrado para referir-se à pessoa que “faz uso frequente e competente da leitura e escrita”.

e escrever não significa que ela terá acesso à escrita e leitura em seu cotidiano. Para Soares (2014),

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2014, p. 37, grifo da autora).

As práticas de letramento implicam naquele processo ininterrupto de ampliação e desenvolvimento da escrita e leitura. Podemos dizer que através do letramento as pessoas exercitam e melhoram suas práticas leitoras, ampliam seu repertório linguístico, adquirem novos comportamentos, entram em contato com diversas tipologias textuais e desenvolvem a capacidade de inferir, concordar ou discordar com o que está escrito, e, em consequência desse movimento, isso é refletido em seu comportamento na sociedade onde está inserido. Para Soares (2014, p. 4), “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. A pessoa que tem amplo repertório de leitura costuma desenvolver também uma criticidade diante das situações vividas em seu contexto social, que reflete em suas compreensões sobre os acontecimentos locais, políticos, culturais, acionais e globais.

Por outro lado, é necessário refletir também que se o letramento refere-se ao uso das capacidades do alfabetizado nas relações sociais no dia a dia, é importante que esse meio ofereça essas condições. Como desejar que uma pessoa que não tem acesso a livros leia romances ou ficção científica? É possível que o maior desafio para a promoção do letramento em todas as camadas da sociedade seja dar condições aos indivíduos para que eles possam exercer o letramento plenamente.

Portanto, tentando responder à pergunta do título que abre esse subcapítulo – alfabetizar ou letrar? – diríamos: os dois! Precisamos que as crianças conheçam todo o sistema de escrita e consiga codificá-la e decodificá-la, mas, muito além disso, é preciso que elas compreendam tais códigos, que possam fazer leituras além do que os códigos mostram, ler nos diferentes contextos e suportes.

Soares (2014) afirma que alfabetização tem um significado e letramento tem outro. E para atender às duas necessidades, é necessário entender os termos como diferentes, mas interdependentes:

Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar

a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado* (SOARES, 2014, p. 47, grifo da autora).

Para que as escolas consigam promover essa alfabetização na perspectiva do letramento, é necessário que ela leve em consideração sempre os propósitos da escrita e leitura, buscando promovê-las sempre contextualizada e nos mais variados suportes e gêneros textuais. É necessário um olhar atento para a importância social daquilo que é trabalhado em sala de aula, para que tenha sentido para o/a estudante.

3 AS REGRAS DO JOGO: MÉTODOS E TÉCNICAS

*Meu pai não tinha educação
Ainda me lembro
Era um grande coração
Ganhava a vida
Com muito suor
E mesmo assim
Não podia ser pior
Pouco dinheiro
Pra poder pagar
Todas as contas
E despesas do lar*

*Mas Deus quis
Vê-lo no chão
Com as mãos
Levantadas pro céu
Implorando perdão
Chorei!
Meu pai disse
Boa sorte
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
E disse
Marvin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer*

*E três dias depois de morrer
Meu pai, eu queria saber
Mas não botava
Nem os pés na escola
Mamãe lembrava
Disso a toda hora*

*E todo dia
Antes do sol sair
Eu trabalhava
Sem me distrair
Às vezes acho que
Não vai dar pé
Eu queria fugir
Mas onde eu estiver
Eu sei muito bem
O que ele quis dizer
Meu pai, eu me lembro
Não me deixa esquecer
Ele disse
Marvin, a vida é pra valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino
Eu sei de cor*

*E então um dia
Uma forte chuva veio
E acabou com o trabalho
De um ano inteiro
E aos treze anos*



*De idade eu sentia
Todo o peso do mundo
Em minhas costas
Eu queria jogar
Mas perdi a aposta*

*Trabalhava feito
Um burro nos campos
Só via carne
Se roubasse um frango
Meu pai cuidava
De toda a família
Sem perceber
Segui a mesma trilha
E toda noite minha mãe orava
Deus!
Era em nome da fome
Que eu roubava
Dez anos passaram
Cresceram meus irmãos
E os anjos levaram
Minha mãe pelas mãos
Chorei!
Meu pai disse
Boa sorte
Com a mão no meu ombro
Em seu leito de morte
E disse*

*Marvin, agora é só você
E não vai adiantar
Chorar vai me fazer sofrer
Marvin, a vida é pra valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor.*

(Jose Fernando Gomes Dos Reis / Norman Johnson / Ronald Dunbar / Sergio De Britto Alvares
Affonso)

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi necessário dividirmos as atividades em diversas etapas, de acordo com as demandas apresentadas em cada fase do trabalho. Nos subcapítulos que seguem, descrevemos todo o método e as estratégias de coletas e análises de dados, bem como os resultados.

Na primeira etapa das atividades de campo, que consistiu na coleta de informações através de narrativas realizadas com as crianças, estudantes do terceiro ano, e algumas/uns adultas/os, todas/os residentes nas comunidades do Itapicuru e Tombador, nos deparamos com uma surpresa: quando esperávamos ouvir de nossas/os colaboradoras/es histórias de brincadeiras, ouvimos entre as/os adultas/os muitas histórias de Marvins, de pessoas que não estudaram ou estudaram muito pouco e que muito cedo sentiram, como o Marvin da epígrafe, “o peso do mundo em suas costas”. Ao seguirmos com as atividades de investigação, durante

a realização das rodas de estudos, que tinha como objetivo final inserir as brincadeiras da cultura popular local nas práticas pedagógicas da EMAMG, percebemos que os desafios eram muitos; no entanto, direcionamos nossas atividades com base nos pressupostos da pesquisa colaborativa, de uma forma que todas as/o colaboradoras/o pudessem estar completamente inseridos no processo de estudos, que culminou na construção de um projeto de intervenção pedagógica, que será aplicado na escola durante todo o próximo ano letivo (conforme já dito), garantindo, assim, a inserção das brincadeiras da cultura popular local nas práticas da escola.

Antes de abordarmos detalhadamente sobre os caminhos que percorridos, é de grande relevância que seja feita uma breve explanação sobre a natureza deste trabalho. Como já apresentado no início do texto, trata-se de uma pesquisa que foi desenvolvida num Mestrado Profissional, que ainda é pouco difundido no cenário brasileiro e, por isso mesmo ser pertinente contextualizarmos um pouco sobre a filosofia desse tipo de pós-graduação.

Os Mestrados Profissionais em Educação têm uma característica peculiar, eles não se contentam em estudar sobre um determinado problema relacionado à educação, tão pouco visa meramente a qualificação dos profissionais atuantes nessa área. Muito além dessas duas características, que por si só já são bastante complexas, abrangentes e importantes, esses tipos de formações buscam interferir para a melhoria de uma dada realidade, pois buscam ter maior relevância social e, conseqüentemente, ganham uma maior notoriedade – mesmo sem que o objetivo seja este último – pois não apontam somente as fragilidades ou problemas encontrados na educação, eles intervêm para mudar, diminuir ou resolver tais problemas.

Não basta somente saber quem é Marvin ou o que aconteceu com ele. Nos mestrados profissionais em educação, saber quem ele é e sua história só faz sentido se for para melhorar sua vida ou para evitar que outras pessoas se tornem Marvins também.

Assim, os projetos nos Mestrados Profissionais em Educação já nascem, tendo em seu bojo, uma abordagem qualitativa, visando ação(ões) que possam auxiliar na resolução dos problemas ou diminuí-los.

Desta forma, mesmo antes de falar sobre os caminhos trilhados, já é possível evidenciar que esta pesquisa sempre almejou deixar um legado positivo na Escola onde foi desenvolvida e, considerando que a educação é dinâmica e as práticas escolares ecoam fora desse espaço através de mudanças de comportamentos e compreensões diversas levadas através, principalmente, das aprendizagens adquiridas pelas crianças para suas famílias e comunidades, os resultados desta pesquisa podem ressoar além das fronteiras impostas pelos muros da instituição.

Segundo Ghedin e Franco (2008), a educação tem o caráter de ser uma atividade complexa e tal característica não pode ser subestimada ou desconsiderada nas investigações científicas voltadas para ela. Os desafios enfrentados pelas/os pesquisadoras/es dessa área são muitos, uma vez que, segundo os autores, a educação representa diversos fenômenos distintos: ela “é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 40); a educação está num processo constante de transformação ao mesmo tempo em que provoca outras transformações; é polissêmica; é intencional; está sujeita a imprevistos etc. Para atender a essas múltiplas funções e características que a educação contempla, é necessária uma atenção maior em suas pesquisas para não correr o risco de fragmentá-la ou reduzi-la a apenas uma ou duas características de seu vasto universo.

Por se configurar em um campo tão amplo e dinâmico e por todo processo de educação não ser estanque as pesquisas nessa área têm, nos últimos anos, se voltado para as questões relativas às subjetividades que a compõem e seu dinamismo. Nesse sentido, tem se buscado inserir nesses estudos, principalmente a partir da década de 1980, aquilo que não é quantificável ou mensurável, dando mais espaço às individualidades ou questões subjetivas, peculiares da educação e às características que podem ser qualificáveis e (ou) problematizadas.

[...] a pesquisa científica em educação já não pode contentar-se em estudar a dupla professor/aluno nem os grupos apenas, muito menos separar teoria e prática. Será preciso que a metodologia em educação incorpore as condições de vida, a complexidade das variáveis que compõem um meio ambiente, sempre em constante evolução e em interdependência com os sujeitos (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 54).

A educação é algo complexo, seguindo essa compreensão, as pesquisas nessa área precisam de métodos e abordagens capazes de dar conta de estudá-la dentro de seu contexto. Percebendo que não é possível manter a neutralidade e distanciamento da/o pesquisadora/or da realidade pesquisada, como era sugerido pelo positivismo, comum na maioria das pesquisas quantitativas é que a abordagem qualitativa, que valoriza essa subjetividade e complexidade existentes nos trabalhos em educação ganha espaço e força nesse contexto.

A partir da necessidade de enfrentar e superar os obstáculos das condições de subdesenvolvimento foi que, segundo Ghedin e Franco (2008), surgiram as primeiras pesquisas qualitativas na América Latina, por volta da década de 1970. As pesquisas com abordagem qualitativa têm, no geral, dois enfoques: um que trabalha com a origem e processo de determinado acontecimento, buscando compreender o fenômeno, seu processo e até suas

consequências; e outro que além de compreender busca fazer uma análise crítica participativa ou dialética. As pesquisas qualitativas têm também a característica de promover ações e reflexões, o que pode lhe caracterizar como, além de crítica, formativa e emancipatória, nesse sentido Joel Martins (2010) afirma que a pesquisa qualitativa “se expressa em palavras, conceitos simples, que são essencialmente inexatos e, portanto, não matemáticos” (MARTINS, 2010, p. 54). As pesquisas que tem a abordagem qualitativa concentra uma grande preocupação com o processo, conta com um trabalho intensivo de campo, valoriza as perspectivas das/os colaboradoras/es e, por não ter um resultado exato, seus conceitos são apresentados e produzidos por meio de descrições.

Segundo Ghedin e Franco (2008), há uma confusão sobre a compreensão do que é método, abordagem e técnicas em uma pesquisa, eles argumentam que o método é consiste na dimensão filosófica do processo percorrido para a construção do saber. As abordagens, no entanto, são algo mais amplas, permitindo uma visão de toda a pesquisa. Segundo os autores, a abordagem é “uma forma de, desde a borda, olhar aquilo que compõe o objeto em sua totalidade” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 28). É através dela que se torna possível a condução do olhar da/o pesquisadora/or na direção de determinados objetos. Eles apontam que existem duas abordagens: qualitativas ou quantitativas, as quais não são estanques em si, permitindo à/ao pesquisadora/or conjugar numa, inclusive, numa “abordagem ‘quantiqualitativa’” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 29). Inseridas nas abordagens, estão as técnicas que, no caso deste trabalho, foram as entrevistas e rodas de estudos. Ainda, segundo os autores, essas técnicas exigem, por sua vez, estratégias que englobam procedimentos táticos para constituírem a base de dados. Uma das estratégias que usamos, por exemplo, para a condução das entrevistas foi o uso das narrativas, cujas/os colaboradoras/es receberam um direcionamento inicial, as questões norteadoras, a saber: como eram as brincadeiras da sua infância? Com quem você brincava? Onde você brincava? Como aconteciam ou quais eram as regras dessas brincadeiras? Depois de dar os direcionamentos para orientar as/os colaboradoras/es sobre o assunto do qual elas/es deveriam falar, deixamos-nos livres para contar sobre as brincadeiras de sua infância. Todos esses elementos e características que compõe os olhares, direcionamentos e condução dos trabalhos são de fundamental importância para o desenvolvimento de uma pesquisa, principalmente em educação.

Foi seguindo essa compreensão apresentada por Ghedin e Franco (2008) que ancoramos nosso estudo para definirmos o método, abordagem e técnicas que conduziram todo nosso trabalho: buscamos romper os muros da escola e tivemos como colaboradoras/es membros da escola e da comunidade, focando nosso estudo nas brincadeiras que fazem parte

da cultura popular local, dialogando com as práticas escolares, através de entrevistas narrativas e rodas de estudos que culminaram na construção de um projeto de intervenção pedagógica, o qual será aplicado na EMAMG no ano letivo de 2019, conforme já explicado anteriormente.

Nesse sentido, considerando que a pesquisa surgiu de uma necessidade da escola e que aconteceu concomitantemente à ação intervencionista, através dos estudos ocorridos nas rodas de estudos, o método que melhor define os caminhos por onde trilhamos é o pesquisa-ação colaborativa. Como o objetivo de nossa pesquisa era o de conhecer e valorizar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina – BA, inserindo-as no contexto escolar, através de um projeto de intervenção pedagógica, que é um objetivo pautado na subjetividade e não na quantificação, a abordagem que conseguiu nos encaminhar de forma mais adequada para alcançá-lo foi a abordagem qualitativa; e como técnicas e estratégias para coletar informações e materiais para estudo, que constituiu em nossa base de dados, usamos entrevistas narrativas e rodas de estudos.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas distintas. A primeira delas foi apresentada no segundo capítulo, a qual compreende a revisão bibliográfica. Na segunda etapa, narrativas, conhecemos toda a base para as fases posteriores do trabalho (rodas de estudos e construção do projeto de intervenção pedagógica). Esta foi a etapa em que iniciamos o desenvolvimento das atividades de investigação, pois se constituiu na imersão e trabalho de campo, que foi subdividida em duas fases distintas, nas quais lançamos mão das narrativas e rodas de estudos para construção do corpus e produção de conhecimento acerca do que estava sendo estudado. Dessa forma, a maior parte das informações coletadas foram verbais, construídas de formas distintas e através de públicos variados – as entrevistas narrativas pelas/os colaboradoras/es das comunidades (adultas/os e crianças), desenhos produzidos pelas crianças, discussões e lista de brincadeiras da infância realizadas nas rodas de estudos pelas/o colaboradoras/or da escola.

A primeira fase, que constituiu as entrevistas narrativas, teve como objetivo identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município. Ouvimos, no espaço escolar, oito crianças estudantes dos terceiro anos vespertinos que residem nas comunidades do Itapicuru e Tombador. Depois de narrarem suas brincadeiras, as crianças as desenharam e, em alguns casos, explicaram detalhes complementares sobre as mesmas. Também ouvimos treze adultas/os, entre quinze e cento e treze anos, nas duas comunidades, sendo seis pessoas da comunidade do Itapicuru e sete do Tombador.

Tal identificação ocorreu por meio de comparações entre os depoimentos dados pelas crianças e pelas/os adultas/os em suas narrativas. Depois de encontradas as informações necessárias, comparadas identificadas todas as brincadeiras que fazem parte da cultura local e, entre elas da cultura popular local, partimos para a segunda fase que ocorreu na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, onde aconteceram cinco rodas de estudos. Nas rodas, além de estudar sobre brincadeiras, cultura e letramento, fizemos a socialização das informações encontradas na primeira fase e, a partir dos estudos e das brincadeiras encontradas na primeira fase do campo, partimos para a construção coletiva do projeto de intervenção pedagógica que será desenvolvido por toda a escola durante todo ano letivo de 2019.

Como a pesquisa surgiu de uma necessidade real da escola e, principalmente, da inquietação de uma professora implicada, sendo desenvolvida coletivamente nesse espaço, a definimos seguindo a compreensão de Ghedin e Franco (2008) no que diz respeito à pesquisa-ação. Acreditamos que se faz necessário no âmbito educacional, além de investigar, agir para melhorar a realidade pesquisada e, principalmente, que a pesquisa e a ação podem caminhar juntas, sem necessariamente que se conclua uma para depois fazer a outra.

Assim, ancoramos este estudo na compreensão de que o ser humano pode usar seu saber por meio da ação e relação com o outro para a construção de novos conhecimentos. Os referidos autores destacam algumas noções, nas quais uma pesquisa deve se inserir para se caracterizar como pesquisa-ação, tais como:

[...] emergir do coletivo e caminhar para ele;
ser eminentemente interativas, dialógicas, vitalistas;
conduzir ao entendimento, à negociação, a acordos;
reproduzir-se para a geração de um saber compartilhado;
[...]
integrar processos de reflexão/pesquisa e formação;
autoproduzir-se na sensibilidade a diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo. (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 230).

Partindo dessa conjuntura, este estudo emergiu de uma necessidade da EMAMG, tendo como foco e lócus a própria escola e duas comunidades nas quais residem alguns de seus/suas discentes. Para tanto, as/o professoras/or colaboradores/as da escola atuaram como sujeitos pesquisadores num processo de autoformação docente durante os encontros e na construção do produto final: o projeto de intervenção pedagógica.

3.1 O PRIMEIRO DOS PASSOS

A primeira etapa correspondeu à revisão da literatura, que consistiu numa análise das publicações correntes nas áreas dos conhecimentos pesquisados. Para iniciar os estudos, foi necessário fazer uma reestruturação de todo o projeto de pesquisa e, somente depois de rever o problema, tema e objetivos, é que identificamos as categorias que dariam sustentação ao estudo, para daí começarmos a realização da revisão bibliográfica. Essa revisão, no entanto, não se concluiu nessa etapa. Depois que fomos à campo e coletamos as narrativas, é que percebemos a necessidade de fazermos novos estudos bibliográficos.

O trabalho teve início com a análise das categorias *brincadeira*, *cultura*, *identidade*, *alfabetização* e *letramento*. Porém, ainda no início dos estudos, percebemos que havia a necessidade de tratar também sobre *cultura local* e *cultura popular*, uma vez que as brincadeiras são entendidas dentro do contexto do local e, mais especificamente, de uma cultura não vinculada às mídias, foco recorrente das crianças, de um modo geral, no mundo hodierno.

Depois da inserção no campo, com o início da coleta das narrativas, no processo de transcrição e primeiras análises, percebemos que, além das brincadeiras da infância, nossas/os colaboradoras/es relatavam inúmeras situações de exploração do trabalho infantil vividas por elas/es. Surgiu, então, a partir daí, a necessidade de retornarmos aos estudos para compreender um pouco mais sobre a infância e o direito da criança no Brasil. Foi recorrente nos relatos deles falas do tipo “eu não tive infância” ou “não sei o que é brincar”. Depoimentos dessa natureza fizeram emergir a necessidade de abordarmos sobre os não brincarões da infância e da exploração do trabalho infantil vivida por uma parcela significativa dessas/es colaboradoras/es adultas/os.

Inicialmente, para fazermos o levantamento das primeiras referências, lançamos mão de conversas informais com outras/os pesquisadoras/es das áreas que iríamos estudar, mestrandos e professoras do MPED, com os quais obtivemos alguns livros e materiais para estudo, e da leitura de alguns artigos disponíveis na web para ampliar a base das teorias e teóricos. Esses artigos, no entanto, não aparecem em nossas referências, por se tratarem de uma leitura preliminar, que teve a função inicial de apontar outras leituras a serem feitas - como uma teia cujo texto ou teórico levava a outro, até chegarmos nas leituras dos textos primários. Apesar desses artigos não terem sido usados diretamente neste trabalho, indicaram

referências de teóricos e leituras que foram cruciais para o melhor entendimento das categorias aqui abordadas.

Tais categorias foram subdivididas e organizadas em dois grandes grupos: No primeiro, usamos como carro-chefe as *brincadeiras*. Ligadas a essa categoria, estão a *cultura*, *cultura local*, *cultura popular* e *identidade*. O estudo dessas duas últimas aconteceu no sentido de compreender o porquê das brincadeiras serem elementos da cultura, em especial, no contexto da cultura local. No segundo grande grupo, estão juntas a *alfabetização* e o *letramento*, cujos estudos nos levaram a perceber as divergências encontradas nas concepções existentes acerca das duas. Não vamos aqui repetir os resultados e conclusões desta etapa para que a leitura não se torne cansativa, visto que eles foram expostos no capítulo anterior.

Durante esse processo de construção/reconstrução do pensamento sobre as categorias, muito daquilo que, inicialmente, tínhamos pensado como adequado, com o tempo foi se modificado e ganhando um novo formato. Para não correremos o risco de perder alguma ideia que, posteriormente, poderíamos precisar retomar, criamos um arquivo onde todos esses cortes foram guardados, o qual intitulamos carinhosamente de “lixo valioso”. Da mesma forma, à medida que começamos a realizar as transcrições das entrevistas narrativas, já íamos organizando o texto com realces de cores distintas para cada categoria que emergia nas falas de nossas/os colaboradoras/es, inserindo comentários sobre tais narrativas, a fim de facilitar as leituras posteriores e organização dos dados encontrados a partir de tais narrativas.

À medida que essas leituras e tomadas de notas iam sendo feitas, fomos amadurecendo nas análises, adquirindo novos conhecimentos e conhecendo novos olhares, bem como as realidades vivenciadas por nossas/os colaboradoras/es e, conseqüentemente, dando corpo a este texto.

3.2 ENTRANDO EM CAMPO: O MÉTODO E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Identificar o método que melhor iria conduzir nosso trabalho não foi uma das tarefas mais fáceis, muito pelo contrário. Tínhamos noção, desde muito cedo, do que seria necessário fazer para conseguir as informações necessárias (dados) e chegar às ações e resultados pretendidos. Ouvimos, no final do primeiro semestre, quando apresentamos a proposta deste

estudo no Seminário de Pesquisa³⁴, da professora Dr^a Ana Lúcia Gomes, docente permanente do MPED, que nossa pesquisa não era nada “slim” por causa do tamanho da demanda que o trabalho implicava. Sabíamos da audácia, da quantidade de ações que precisavam ser feitas e, principalmente, tínhamos consciência de que o tempo não estava a nosso favor, mas decidimos “jogar e lutar para vencer”, afinal, se qualquer uma das etapas fosse suprimida, o trabalho poderia perder o sentido ou ficar sem a solidez necessária. Como identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina sem ouvir as pessoas envolvidas, ou ouvindo somente de uma comunidade? Como tratar de alfabetização na perspectiva do letramento desconsiderando que ela acontece num processo e que todas as séries são importantes, focando somente em uma série ou turma? Como criar um projeto de intervenção pedagógica para melhorar uma realidade sem estudar como as pessoas envolvidas sobre os temas que tal projeto? Diante de tais reflexões, não poderíamos limitar nosso trabalho a somente uma etapa ou a apenas a um número reduzido de narrativas, justificando, assim, a necessidade de ser tão abrangente como foi.

Acompanhados por essas angústias, medos e inquietações, seguimos buscando estratégias que nos permitissem fazer tudo o que era necessário no tempo que tínhamos. Assim, resolvemos organizar os trabalhos por partes e definir cuidadosamente os focos. Definimos, inicialmente, que não teríamos condição de desenvolver o projeto de intervenção pedagógica durante a pesquisa, então, em acordo com as/o colaboradoras/or da escola, decidimos realizar as rodas de estudos, elaborá-lo e desenvolvê-lo somente nos desdobramentos, uma vez que precisaríamos de muito tempo para isso e seus resultados somente apareceriam com o passar do tempo. Assim, organizamos os trabalhos seguindo o cronograma apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Cronograma de atividades da pesquisa

PERÍODO	AÇÃO	LOCAL
Setembro e outubro de 2017	Aproximação com o campo. Contato com as crianças das turmas colaboradoras.	EMAMG
Fevereiro de 2018	Aproximação com o campo. Contato com as crianças das turmas colaboradoras.	EMAMG
Março de 2018	Visita às comunidades e realização das entrevistas narrativas dos adultos e das crianças.	Comunidades do Itapicuru e Tombador e EMAMG
Março de 2018	Observação das brincadeiras das crianças na comunidade	Comunidades do Itapicuru e Tombador
Março e abril de 2018	Transcrição das narrativas	Laboratório de estudos

³⁴ Disciplina obrigatória do curso que consiste na organização de um seminário onde são apresentadas as propostas de pesquisa para uma banca formada por professoras/es do programa. Compuseram esta banca as professoras Dr^a Ana Lúcia da Silva Gomes e Dr^a Emanuela Oliveira Carvalho Dourado.

Abril a junho de 2018	Realização das rodas de estudos e elaboração do projeto de intervenção pedagógica	EMAMG
Abril a junho de 2018	Transcrição das discussões das rodas de estudos	Laboratório de estudos da
Junho de 2018	Análise e triangulação dos dados, e produção da dissertação	Laboratório de estudos da
Julho e agosto de 2018	Revisão final e defesa da dissertação.	Laboratório de estudos e UNEB.

Fonte: A autora, 2017.

Após a reconstrução do projeto e revisão bibliográfica, qualificamos o projeto, o submetemos à aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) e entramos em campo para começarmos a construir os dados. Essa etapa correspondeu ao início da pesquisa propriamente dita, referindo-se à inserção da pesquisadora, tanto nas comunidades quanto na escola, para se aproximar das crianças que iriam ser colaboradoras e realizar as entrevistas narrativas e rodas de estudos. Nesta etapa, também, o corpus começou a ser estruturado, os dados foram construídos e as ações desenvolvidas, colaborativamente, com os agentes que trabalham na escola. Começamos, então, a refletir sobre: as dificuldades que as crianças tinham de se apropriarem da alfabetização na perspectiva do letramento; a importância das brincadeiras para elas e como as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina poderiam auxiliar no processo de aquisição do letramento na sala de aula. A partir desses análises, desenvolvemos o projeto de intervenção pedagógica.

Esta etapa, que consideramos a mais importante por ser a que nos levou a construir um projeto de intervenção da realidade examinada, foi organizada em duas fases distintas, as quais se completavam para engendrar tal mudança. A primeira fase referiu-se às narrativas das crianças e adultos, cujo objetivo foi identificar as brincadeiras que faziam parte da cultura local do município de Jacobina, dando foco às comunidades do Itapicuru e Tombador, e a segunda fase caracterizou-se pelas rodas de estudos que, inicialmente, tinham sido planejadas para acontecer com as/o professoras/or do primeiro ciclo, mas que, a pedido da escola, ampliamos para todas/os as/o docentes.

Assim que conseguimos identificar as brincadeiras que faziam parte da cultura popular de Jacobina, já partimos para realizar as rodas de estudos, a fim de apresentá-las às/ao professoras/or colaboradoras/es. Estudamos sobre a importância das brincadeiras e como elas poderiam ser inseridas no contexto escolar. Por se tratar de uma pesquisa que comunga com a ação, conduzimos todos os nossos trabalhos baseados nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação colaborativa.

3.2.1 O que entendemos por pesquisa-ação?

Após a conclusão da primeira fase, a pesquisa começou a ganhar uma melhor forma e conseguimos identificar o caminho por onde deveríamos andar. Direcionamos os trabalhos para a identificação das brincadeiras que faziam parte da cultura popular de Jacobina, com foco nas comunidades do Itapicuru e Tombador e, depois disso, voltamos nossa atenção junto à equipe de colaboradoras/or da EMAMG. Após a identificação das brincadeiras, a saber: *Pia, Amarelinha, Anelzinho, Atirar com Badogue, Bate Caixão, Boca de Forno, Boleado, Correr, Esconde-Esconde, Modelar Argila, Pião e Pular Corda*), fizemos cinco rodas de estudos, voltadas para as/o professoras/or, diretora e coordenadora da unidade de ensino, com o intuito final de promover a melhoria da realidade pesquisada e a inserção de algumas dessas brincadeiras nos contextos de sala de aula.

A pesquisa foi toda trilhada pelos caminhos da pesquisa-ação pois, de acordo com Ghedin e Franco (2008), quando

[...] alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, decerto se investe da convicção de que pesquisa e ação podem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática. No entanto, a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo caracterizador de tal abordagem (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 212).

Partimos da compreensão de que não podemos pensar em educação sem ponderar sobre seu dinamismo ou sem considerar que os imprevistos fazem parte do seu fazer diário. Tampouco faz sentido realizar pesquisa em educação, considerando sua importância para a formação e transformação da sociedade, somente para o puro levantamento de dados e registros, ou ainda, para mostrar números ou provar a existência de determinados problemas.

A pesquisa, para ter uma maior relevância para a comunidade pesquisada, precisa contribuir de alguma forma para transformar a realidade em foco. Ela precisa, além de gerar conhecimentos, promover melhorias sociais. Nesse sentido, a pesquisa-ação, como um viés das pesquisas qualitativas, unem os dois fazeres – pesquisar e agir – contribuindo, ao mesmo tempo tanto para a construção e crescimento científico, através da pesquisa, quanto para a mudança e melhoria da realidade pesquisada, através da ação.

Ghedin e Franco (2008) afirmam que com esse método a pesquisa e a ação andam juntas. No caso desta pesquisa, podemos afirmar que aconteceram vários estudos e reflexões, os quais estão interferindo nas práticas e posturas docentes referentes ao brincar das crianças, seus desdobramentos. Com o desenvolvimento do projeto de intervenção criado pelas/os professoras/or, coordenadora, diretora e pesquisadora, esta prática continuará interferindo na

realidade da escola e de todos/as seus/as estudantes, nas formas de brincar (mesmo que esse não seja o objetivo da pesquisa), com a inserção das brincadeiras da cultura popular nas práticas pedagógicas e, principalmente, no processo de aprendizagem da alfabetização na perspectiva do letramento das crianças estudantes da EMAMG. Poderíamos, para sermos lúdicos, fazer um jogo de palavras e dizer que essa etapa do projeto foi pautada não somente na pesquisa-ação, mas nas “pesquisas-ações”, no plural, considerando que não aconteceu somente uma ação. Todas essas ações serão descritas detalhadamente no subcapítulo posterior, a fim de dar base para a compreensão dos dados e reflexões.

O entendimento sobre pesquisa-ação, no Brasil, difere entre os estudiosos. Segundo Ghedin e Franco (2008), podemos classificá-las em três grupos distintos. O que serve de base para essa classificação é a forma como cada pesquisa surge.

A pesquisa-ação colaborativa, os colaboradores integram-se ao processo de transformação. Nesse caso, “a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 213). Outro tipo de pesquisa-ação é a crítica, que busca a emancipação do sujeito e tem como principal característica a criticidade. Nesse tipo de pesquisa, há uma percepção da necessidade de “transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 213) – não foi esse o caso desta pesquisa, pois ela surgiu de uma necessidade de transformação já conhecida, pois, mesmo antes de iniciar os estudos já era conhecido o problema (dificuldade das crianças em se apropriarem do processo de alfabetização na perspectiva do letramento) e pulsante a necessidade de uma transformação dessa realidade, esse foi, inclusive, a mola propulsora para o desenvolvimento desta pesquisa. O terceiro tipo de pesquisa-ação é a estratégica. Nessa, o pesquisador, sozinho, propõe e planeja as ações de transformação. Ele não participa efetivamente do processo, apenas acompanha os efeitos e avalia os resultados da aplicação da intervenção.

Como nesta pesquisa atuamos desde o início, promovendo as rodas de estudos e construindo junto às/ao professoras/or colaboradoras/or o projeto de intervenção pedagógica e, posteriormente (nos desdobramentos) a pesquisadora o aplicará em sua sala de aula, assumindo o papel de pesquisadora e de professora, podemos afirmar que esta pesquisa também não podia, sob nenhuma hipótese, ser uma pesquisa-ação estratégica. Todas as compreensões e ações foram de uma pesquisa-ação colaborativa, pois o projeto surgiu de uma necessidade da escola, a pesquisa e suas ações foram todas desenvolvidas na ou para a escola.

É de suma importância que para a análise das informações obtidas, a/o pesquisadora/or se afaste, o máximo possível, do lócus de pesquisa, para que seu olhar de pesquisadora/or

possa prevalecer sobre o olhar de professora/or da Unidade Escolar e de colega das/o demais colaboradoras/or. Porém, acreditamos ser impossível, participando do quadro permanente de professoras/es da escola, que percebeu e sentiu o problema diretamente em suas turmas do terceiro ano e sabendo que os desdobramentos da pesquisa irão refletir diretamente em suas práticas profissionais posteriores ao estudo, a/o pesquisadora/or ser completamente imparcial e apenas observar e refletir friamente sobre os dados obtidos durante todo o trajeto da pesquisa. Desta forma, podemos afirmar que, além de participar das ações que caracterizaram este trabalho como uma pesquisa-ação colaborativa, as análises e os dados selecionados para estudos trazem consigo muito das percepções e anseios da pesquisadora.

Assim como a educação, acreditamos que a pesquisa também é política e intencional, sendo esta capaz de interferir e transformar realidades. Não começamos esse trabalho partindo do nada ou sem objetivos definidos, desejávamos, desde o início, interferir para ajudar as crianças da EMAMG a se apropriarem da alfabetização na perspectiva do letramento, usando, para isso, as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina.

Por isso mesmo, compreendendo a importância e buscando atender ao rigor científico que toda pesquisa desta natureza exige, ao analisar os dados obtidos, não podemos dizer que esse olhar foi completamente frio e imparcial. Ao contrário, analisar os dados e escrever esta dissertação nos levou das lágrimas de emoção ao ouvir, ler e escrever sobre histórias, tão difíceis de nossas/os colaboradoras/es, ao sorriso esperançoso de que nossas crianças possam ter sua infância mais respeitada e garantia de seus direitos de brincar e aprender, principalmente no que diz respeito às aprendizagens voltadas para a alfabetização na perspectiva do letramento.

O principal objetivo de todo esse trabalho foi buscar meios de promover uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, com sentidos e significados para as crianças. Desta forma, não cremos que seja possível promover isso sem que haja uma relação de proximidade e identificação entre as crianças e o que será trabalhado em sala de aula e, por sua vez, sem que haja uma construção de conhecimentos permeando as análises e criticidade por parte de todos os envolvidos no processo. Dessa forma, dizer que tratamos de uma pesquisa-ação colaborativa significa dizer tão somente que essa foi a metodologia que deu o direcionamento aos trabalhos, mas não anulamos ou negamos que poderiam ser tomados outros caminhos diferentes para chegar aos mesmos objetivos, que certamente poderiam levar a direcionamentos e resultados diferentes dos que apresentamos aqui.

Ghedin e Franco (2008) afirmam que, na maioria das vezes, a pesquisa-ação colaborativa assume também um caráter crítico. Sua característica de valorização da

construção cognitiva, que busca a emancipação do indivíduo, converge para o que o letramento busca promover, que é a ação. No letramento trata-se da ação de usar a escrita e a leitura nas práticas sociais e na pesquisa a ação de produzir conhecimento para transformar uma dada realidade. A partir desse interesse, que é próprio da natureza do estudo, em transformar para melhor uma realidade, tornou-se indispensável assumir um papel crítico na pesquisa, tanto nas análises das informações coletadas quanto nas rodas de estudos e elaboração do projeto de intervenção pedagógica.

Como técnicas para conseguirmos coletar informações e construir materiais para análise e reflexões, usamos as entrevistas narrativas e as rodas de estudos. Apresentaremos no subcapítulo subsequente como foram esses direcionamentos, os critérios de inclusão e exclusão das/os colaboradoras/es das comunidades, os critérios para classificação das brincadeiras como pertencentes à cultura popular de Jacobina, bem como os resultados que encontramos no campo.

3.2.2 Sobre as entrevistas narrativas

Essa fase referiu-se à inserção da pesquisadora no campo onde os primeiros dados foram construídos. Foi caracterizada por atividades com as crianças na escola e com adultos nas comunidades do Itapicuru e Tombador. Nela, lançamos mão de muitas conversas e entrevistas, que totalizaram 5h, 58min e 55s de gravações das narrativas, com o propósito de coletar informações para identificar quais as brincadeiras que faziam parte da cultura popular do município de Jacobina.

Como pretendíamos trabalhar com o ciclo de alfabetização para a aplicação do projeto de intervenção (depois resolvemos ampliar as rodas de estudos e a abrangência do projeto, a pedido da escola, para toda a EMAMG) e o grupo de crianças era muito amplo, considerando que no ciclo de alfabetização há seis turmas em cada turno³⁵, totalizando duzentos e setenta e quatro crianças, vimos que seria impossível, e talvez desnecessário, ouvir todas as crianças. Portanto, primeiro fizemos o levantamento de quantas crianças de cada turma residiam nas comunidades do Itapicuru e Tombador, que totalizou vinte e seis crianças, distribuídas nas seis turmas do ciclo de alfabetização do turno vespertino (no turno matutino havia somente uma criança dessas comunidades, pois não há transporte escolar vindo desses locais neste turno, essa criança vinha de carro próprio). Mesmo focando somente em duas comunidades, a quantidade de crianças a serem ouvidas ainda seria muito grande. Considerando que, segundo

³⁵ A quantidade de turmas e crianças por turmas está disponível em **Apêndice Q**.

Creswell (2014), em entrevistas narrativas, o ideal é que se tenha o menor número possível de narradores para que a/o pesquisadora/or possa passar o máximo de tempo possível com eles, a fim de colher o máximo de informações para a pesquisa. Então, nessa perspectiva, resolvemos focar as entrevistas somente nas crianças dessas comunidades que estudam nas turmas do terceiro ano do turno vespertino.

Começamos a aproximação com o campo na primeira semana de outubro de 2017, porém, não conseguimos começar as entrevistas nesse ano, devido a questões burocráticas que envolvem as pesquisas em educação no Brasil, precisamos aguardar a aprovação do CEP para iniciar a pesquisa, o que somente aconteceu no ano posterior e, por conseguinte, atrasou muito o processo de entrevistas, rodas de estudos e análises. Assim, acabamos “perdendo” esse trabalho de aproximação, uma vez que as crianças avançaram para o quarto ano e tivemos que esperar o novo ano letivo se iniciar para fazer todo trabalho novamente com as/os novas/os crianças que iriam chegar nas turmas. Apesar de não termos conseguido entrevistar as crianças naquele período, esse retorno da pesquisadora à escola permitiu um contato mais próximo com as/o professoras/or colaboradoras/or.

Consideramos essa aproximação necessária para que as crianças, que antes pouco conheciam a pesquisadora, tivessem maior contato com a mesma e pudessem estabelecer uma relação de proximidade e confiança, a fim de que se sentissem à vontade e confortável durante as entrevistas. Fizemos isso por dois meses no ano de 2017. Dois dias na semana (cada dia em uma turma) a pesquisadora ficava junto com a professora na sala de aula. Nesse período, a pesquisadora se colocou à disposição para ajudar com a turma no que fosse necessário, auxiliando as crianças, tirando dúvidas e as acompanhando em suas atividades na sala de aula. Buscamos, com isso, conforme orientado por Creswell (2014), estabelecer uma relação de aproximação e confiança entre pesquisadora e colaboradoras/es, uma vez que, segundo ele essas relações nas pesquisas que envolvem oralidade são essenciais para o bom desenvolvimento das narrativas.

Até então ainda não havia registros sobre quais são as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município de Jacobina. Na verdade, segundo Kishimoto (2014), até poucos séculos atrás

Foram poucos os viajantes que registraram o brinquedo do menino. Em geral [...] preocuparam-se todos em fixar aspectos sociais, seu modo de vida, religiões, ângulos antropométricos, superstições, mas o jogo infantil não estava nas preocupações dos viajantes e da população em geral. Nessa época a infância ainda não despertava interesse dos estudiosos” (KISHIMOTO, 2014, p. 28).

Nas cidades interioranas, como é o caso de Jacobina, encontrar registros e estudos dos tempos de outrora é ainda mais difícil, uma vez que, até poucas décadas, eram poucas/os as/os estudiosas/os que desenvolviam estudos região, como também era mais limitado o acesso a fotografias outros registros visuais que tratassem do assunto, porém ter o registro e estudar sobre as brincadeiras das crianças interioranas é de suma importância para compreender sua realidade. E encontrar um caminho para conseguir identificá-las e registrá-las não foi uma tarefa fácil. Segundo John Creswell (2014) um mesmo objeto pode ser estudado de maneiras distintas variando de acordo com as questões a serem respondidas na pesquisa.

Nesse sentido, por perceber que as informações acerca das brincadeiras que fazem parte da cultura em questão, que ainda não estavam registradas em documentos, e entendendo que muitas delas fazem parte da memória daqueles que as viveram, optamos por fazer entrevistas narrativas para tentarmos encontrar uma das respostas que engendrou a pesquisa: quais são as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município de Jacobina? Para tanto, partimos das seguintes questões norteadoras: Como são as brincadeiras das crianças em suas comunidades? Quais eram as brincadeiras dos adultos na época de sua infância? Quais permanecem? Como são brincadas essas brincadeiras?

Depois de identificadas as brincadeiras que pertenciam à cultura popular de Jacobina, para darmos continuidade às ações da pesquisa, nos apoiamos nas seguintes questões: De que forma é possível inseri-las no ensino escolar? Como podem ser trabalhadas nas atividades pedagógicas as culturas populares/brincadeiras? Como as brincadeiras podem potencializar o processo de aprendizagem das crianças? De que forma a cultura popular de Jacobina, através das brincadeiras, devem ser inseridas nos Projeto Político Pedagógico e currículo da escola?

Muitas dessas perguntas só poderiam ser respondidas através de observações e conversas. Seria impossível identificar as formas como as pessoas brincavam, se não tem registros dessas brincadeiras, sem ouvi-las. Quando tratamos das narrativas como instrumento para a coleta de informações, precisamos considerar que são inúmeras as possibilidades de se fazer esse levantamento, desde entrevistas semiestruturadas ou abertas presenciais e individuais ou em grupo reduzido de pessoas, história de vida, registro de diário (realizado pela/o colaboradora/or), cartas, conversas, entre outras tantas. Dentre as tantas possibilidades, usamos as entrevistas narrativas individuais, pois assim, acreditamos que seria mais difícil das memórias de uma/um colaboradora/or ser influenciada pelas histórias contadas pelas/os outras/os, fazendo com que ela/e deixasse de relatar alguma brincadeira ou detalhe de seus brincares.

Com as crianças contamos, além das narrativas, com ilustrações feitas por elas de algumas dessas brincadeiras. Este instrumento foi importantíssimo para o desenvolvimento do trabalho. Algumas crianças iam lembrando e nos contando detalhes das brincadeiras enquanto desenhavam e pintavam, outros desenhos nos ajudaram a entender melhor como funcionavam as brincadeiras. Houve um caso até da criança desenhar uma de suas brincadeiras que tinha esquecido de contar durante a narrativa. Mário não conseguiu ficar à vontade durante a narrativa com o gravador ligado, então, depois que ele falou sobre algumas de suas brincadeiras, desligamos o gravador e lhe entregamos algumas folhas para que ele desenhasse. À medida que ele ia produzindo seus desenhos nós lhe fizemos algumas perguntas que nos ajudaram a entender um pouco sobre como são suas brincadeiras. À medida que ele ia produzindo seus desenhos, fazíamos algumas perguntas, as quais ajudaram a entender um pouco mais sobre como eram suas brincadeiras.

A brincadeira de *Bandeirinha*, Figura 6, só entrou no quadro das brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina por causa desse desenho feito por ele. Nenhuma criança tinha relatado, até então, que esta brincadeira fazia parte de seu brincar. Com o gravador desligado, ele nos falou que costuma brincar de *Bandeirinha* com seus primos, fazendo as bandeiras com pedacinhos de paus coletados no povoado. Esse registro foi o único que conseguimos somente por meio visual, todos os outros desenhos registrados pelas crianças foram de brincadeiras que tinham sido mencionadas nas narrativas. O desenho de Mário, apresentado na Figura 6, reforçou a importância e a necessidade de termos usado este instrumento de coleta de informações junto com as narrativas para as crianças, pois, se não fosse pelo uso do mesmo, tal brincadeira sequer apareceria no quadro de brincadeiras que fazem parte da história dos entrevistados. Por causa desse registro e, posteriormente, o registro das brincadeiras das/o professoras/or, percebemos que não se tratava de uma forma de brincar esporádica ou isolada. Ao contrário, se tratava de uma brincadeira que se repetia em diferentes gerações do município, possibilitando que a brincadeira fosse classificada como pertencente à cultura popular de Jacobina.

Figura 6 – Brincando de Bandeirinha

Fonte: Mário, 2018.

Para que esses registros visuais³⁶ fossem feitos, levamos folhas de ofício, lápis, borracha, lápis de cor e as deixamos à vontade para desenhar após as entrevistas, as crianças mais tímidas ficaram mais à vontade e falaram mais de suas brincadeiras enquanto desenhavam ou acabavam desenhando coisas que não tinham falado e, questionadas, acabavam contando um pouco mais sobre suas brincadeiras.

As narrativas como instrumento de coleta de dados ainda estão começando a ganhar espaço nas pesquisas brasileiras nos últimos anos. Na década de 1970 e 1980, elas eram usadas apenas para complementar, confirmar ou confrontar os dados já registrados, nunca eram as principais fontes de coleta de dados nas pesquisas. Um grande obstáculo enfrentado, ainda não superado completamente, para a inserção e ampliação do uso das narrativas, foi a comparação entre a objetividade presente nos documentos escritos e a subjetividade que é própria dos dados verbais, sejam eles orais ou escritos. O fato das narrativas exigirem uma

³⁶ Compreendemos que através dos desenhos produzidos pelas crianças diversas análises psicológicas, psicopedagógicas, de relações sociais e familiares podem ser feitas. Por compreender a riqueza de informações contidas nessas produções das crianças, mas sem pretender entrar nesse tipo de discussão, procuramos manter os desenhos das crianças o mais próximo possível dos desenhos reais. Por isso não aplicamos nenhum tipo de filtro ou correção, bem como os quadros com os desenhos não seguem um padrão de tamanho. Após anexarmos as imagens colocamos todas no tamanho 21,4 x 29,44 que é a medida do MicrosoftWord que mais se aproximou do tamanho papel A4, onde eles desenharam. Depois de inseridos e com o tamanho configurado para ficar próximo ao tamanho original recortamos ao redor de uma forma que o desenho ficasse centralizado como no papel original, por isso alguns estão no centro da imagem e outros mais próximos às bordas. Dessa forma, as bordas não representam uma proporção do tamanho real do papel, mas a figura e sua disposição no quadro sim. A única exceção para essa regra foi na Figura 4, que depois de todos os ajustes precisamos reduzi-la em 0,6 cm para conseguir enquadrá-la dentro das margens desde trabalho.

aproximação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa por muito tempo colocou em cheque a veracidade e a cientificidade desses tipos de dados, por isso, até pouco mais de duas décadas, os estudos que tinham as narrativas como principal fonte de dados sequer eram presentes nas academias. Porém, o pesquisador que trabalha partindo das narrativas de seus colaboradores não tem como principal objetivo a prova dessas narrações, não lhe cabe julgar se as narrativas estão certas ou erradas, se são verdadeiras ou falsas. Os conhecimentos gerados através dessas informações se dão através da sensibilidade do pesquisador em capturar as informações dadas pelos colaboradores durante suas narrativas.

As narrativas, por sua vez, podem ser comparadas a um guarda-chuva, do qual vários métodos distintos podem se valer, todos, porém, tendo como base a subjetividade e a descrição das ações e dados encontrados. Nessa fase do trabalho, a pretensão foi identificar as brincadeiras que faziam parte da cultura local de Jacobina, com foco nas comunidades do Itapicuru e Tombador. Nesse sentido, trabalhamos com as memórias pessoais daqueles que moravam ali por mais tempo.

Assim, nos valemos da narrativa autobiográfica que, segundo Maria Helena M. B. Abrahão (2003, p. 83), “se constitui, dentre outros elementos, pelo uso de narrativas produzidas por solicitação de um pesquisador, estabelecendo, pesquisador e entrevistado, ‘uma forma peculiar de intercâmbio que constitui todo o processo de investigação’”, cujos colaboradores falam de suas próprias experiências, no nosso caso, relacionadas às brincadeiras e formas de brincar durante a infância e, em alguns casos, dos seus não brincar, uma vez que o campo nos trouxe a triste surpresa de que muitos não tiveram direito ao brincar, sendo obrigados a trabalhar muito cedo. Algumas, aos oito anos de idade, já trabalhavam fora de casa. É nessa compreensão de que todas as histórias que foram contadas aconteceram com o propósito proposto pela pesquisa, o de identificar as brincadeiras que são da cultura local, que definimos as narrativas como instrumento para coleta de dados da pesquisa.

Esse panorama como as narrativas são compreendidas dentro do meio acadêmico, que as deixam de lado ou não reconhecem sua seriedade e cientificidade, vem mudando nos últimos anos, e esse tipo de trabalho está ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas qualitativas, principalmente nas relacionadas às culturas e identidades. As narrativas têm como ponto de partida, segundo Creswell (2014), as experiências vividas pelas pessoas e suas histórias, relatadas pelos próprios indivíduos que as experienciaram. Jamais presenciaríamos o olhar triste de uma colaboradora, que tanto tem a dizer, ao falar dos sonhos nunca realizados na infância, de ter uma boneca ou um simples bolo de aniversário, ou de ter sido abandonada

pela mãe e precisar trabalhar e se responsabilizar por uma casa de estranhos para ter moradia e comida durante a infância, se não fosse pela possibilidade de desenvolver um trabalho com narrativas cuja pesquisadora tem contato próximo, de confiança, com suas/seus colaboradoras/es.

Tinha vez de dar sete horas da noite e eu tá no caminho da Jaboticaba sozinha e Deus.

[...] Eu nem ligava mais, minha filha! Eu nem ligava mais! A minha vida tava tão dura que eu nem ligava mais! (CONCEIÇÃO, 83 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Trabalhar com narrativas é, até certo ponto, permitir que o imprevisto aconteça. Este instrumento de coleta de informações não somente empodera a/o pesquisadora/or com as informações buscadas, como expande as possibilidades de estudos, apontando novos caminhos. Podemos afirmar que as narrativas são livres, desta forma, elas trazem a intensidade das experiências vividas por cada um e por isso mesmo elas são capazes de mostrar muito além do que foi intencionado inicialmente, como pode ser observado nas palavras apresentadas acima por D. Conceição que, ao nos responder como e quais foram as brincadeiras de sua infância, contrariando nossa expectativa, nos relatou que não brincou, contando inúmeras histórias de exploração e trabalhos vividos durante esse período.

Não imaginávamos que encontraríamos alguém que tivesse, por algum momento, perdido a esperança na vida, assim como, talvez por ingenuidade, não esperávamos ouvir muito mais do que histórias felizes de como eram as brincadeiras da infância de nossas/os colaboradoras/os. Não contávamos que iríamos um terço das/os entrevistadas/os não brincaram na infância e a maioria delas/es trabalharam muito nesse período.

As narrativas, como instrumento de coleta de dados numa pesquisa, são capazes de fazer a/o colaboradora/or reviver emoções e de levar a/o pesquisadora/or a experimentar junto com ela/ele esses sentimentos através de seus rostos trêmulos, do brilho ou tristeza nos olhares, através das lágrimas e de tantos outros sinais que só podem ser percebidos nessas experiências, as quais dão muito mais intensidade às contribuições e ainda mais significados aos dados encontrados.

Nesse sentido, nas narrativas, “a memória vai buscando o que há de significativo no passado, presentificando-o no agora – momento da narrativa” (JESUS, 2003, p. 152). Desta forma, ao contrário dos documentos escritos que, em sua maioria, são registrados por terceiros que estão mais distantes físico e temporalmente dos fatos, nas narrativas, podemos conhecer as histórias, estudá-las, compreendê-las e recontá-las a partir de relatos primários, contados por aqueles que as viveram diretamente, baseados em suas memórias e impressões acerca do

assunto, como a citação acima, retirada da entrevista de Conceição. Para Regina Jesus (2003), através da oralidade, podemos reconstruir a história de vida das pessoas, a qual acontece através das memórias expressas pelas palavras,

As sociedades que têm como valor a tradição oral pautam-se na lógica da valorização da palavra. A história narrada oralmente tem valor por si só. A palavra tem valor pois traz sabedoria, traz a história contada de geração a geração. A sabedoria do passado mistura mitos, fatos e acontecimentos, revela grandes feitos dos heróis e dos sujeitos que constroem a história. O povo é sujeito da história (JESUS, 2003, p. 53).

Paul Thompson (1992), ao tratar da história oral, que é um dos tipos de narrativas, afirma que ela perpassa diversos campos da ciência. É usada por diferentes especialistas, não apenas por historiadores, como sociólogos, antropólogos, economistas etc. Ela é, segundo Marieta de M. Ferreira (1998), definida “por alguns historiadores como a *história do tempo presente*” (FERREIRA, 1998, p. 21 grifo da autora), à medida que se faz/registra a “história do tempo presente” extrapola-se o simples fato de escrevê-la, ao fazer isso o pesquisador e colaborador também a provê. Foi isso que essa pesquisa proporcionou aos colaboradores adultos, através das narrativas, reviver parte das histórias da infância, lembrar dos momentos dedicados ao brincar, ao lúdico e, muitas vezes, às travessuras e ao trabalho infantil.

Quando se trata de grandes eventos, há uma maior facilidade, no geral, em encontrar documentos escritos que os retratem. Porém, quando se refere às histórias mais peculiares e de menor amplitude, ou seja, das histórias das minorias, daqueles que têm menos notoriedade, existem poucos (ou nenhum) registros escritos e, conseqüentemente, corre-se o risco de se perder, com o passar do tempo, parte das pequenas histórias que constituem uma história maior, ou histórias de grande importância para um grupo determinado de pessoas ou comunidades. Pode-se assim perder aquilo que é peculiar, os detalhes e impressões de quem viveu determinados fatos. Nesse sentido, as narrativas têm papel fundamental para registrar essas histórias e memórias que não estão impressas nos livros e documentos, mas que ajudam a compreender a cultura e características de cada povo.

3.2.2.1 Desenvolvimento da fase

Não podemos dizer que histórias vividas em um local fazem parte da cultura de outro, todas as memórias vividas por uma pessoa estão ligadas também a um determinado local, contexto sociocultural e histórico. Como um dos objetivos aqui foi identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura deste local, ouvimos aqueles que as experienciaram naquele lugar,

bem como os que as vivem atualmente, pois nosso objetivo era o de identificar as brincadeiras que fazem parte da história contemporânea do município de Jacobina – BA, com foco nas comunidades do Itapicuru e Tombador. Logo, o principal critério para a escolha das pessoas que colaboraram com a pesquisa nessa fase, foi: 1 – crianças que estudam nas turmas do terceiro ano da Escola M. Agnaldo Marcelino Gomes e, 2 – adultos das comunidades que tenham vivido sua infância ou parte dela na comunidade em questão ou no município de Jacobina e, preferencialmente, que tenham filhos ou netos estudando na EMAMG, onde foi realizada as rodas de estudos e onde será desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica nos desdobramentos da pesquisa.

Creswell (2014) aponta que é melhor que a/o pesquisadora/or trabalhe com poucos colaboradoras/es, de preferência individualmente. Para ele, a/o pesquisadora/or precisa se aproximar ao máximo da/o colaboradora/or, sendo necessário passar o máximo de tempo juntos, dando-lhe toda atenção possível, a fim de estabelecer uma relação de confiança entre a/o ambos. Seguindo essas orientações e, ao mesmo tempo, buscando ter o máximo de material para comparação, a fim de reconhecer as brincadeiras que mais se repetiam entre as crianças das comunidades e assim tentar identificar as brincadeiras culturais do local, ouvimos, no máximo, seis moradoras/es adultas/os de cada comunidade, e fomos em cada comunidade, no mínimo, três vezes, a fim de observar os brincades das crianças e ter o máximo de informações possível para comparar e assim poder responder à primeira questão que engendrou o estudo – quais as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina?

Buscando tal aproximação com as crianças – considerando que a maioria delas ainda não tinham tido contato direto conosco – fomos para a sala de aula auxiliar a professora nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas. Fizemos as leituras feita pela professora, auxiliando-a em atividades e dinâmicas. Demos suporte às crianças, por aproximadamente uma semana³⁷, no início o ano letivo de 2018. Assim, as crianças puderam criar uma aproximação e estabelecer o vínculo de confiança, sugerido por Creswell (2014). Tal aproximação, mesmo tendo acontecido por pouco tempo, foi essencial para que a maioria das crianças ficasse à vontade durante as entrevistas.

Inicialmente, planejamos começar as narrativas pelas crianças, ouvindo as/os atoras/es atuais daquilo que mais nos interessava. Por serem elas que brincam e para quem o projeto de

³⁷ O tempo de aproximação com o campo não pode ser maior por que tivemos que recomeçar toda essa etapa, uma vez que a fizemos no final de 2017, mas não conseguimos desenvolver as entrevistas narrativas com as crianças que avançaram no ano letivo e saíram do ciclo de alfabetização. Como nosso foco inicial era trabalhar somente com o primeiro ciclo, tivemos que recomeçar todo o trabalho no início de 2018.

intervenção pedagógica está direcionado. Fizemos, a partir da segunda quinzena mês de setembro de dois mil e dezessete, a aproximação com as crianças. Porém, por questões burocráticas³⁸ e éticas, não pudemos começar as entrevistas no mesmo ano. O ano letivo acabou e tivemos que esperar mais dois meses até as aulas recomeçarem para retomar todo o processo, então, para não correremos o risco de não fazer todas as atividades a tempo, optamos por trocar e entrevistar primeiro as/os adultas/os, uma vez que as entrevistas de um grupo não iriam interferir nas do outro. Desta forma, conseguimos que os trabalhos não ficassem parados por todo esse tempo.

Para as entrevistas narrativas com os adultos, depois de explicada a proposta da pesquisa e nossa pretensão de construir um projeto de intervenção pedagógica que irá trazer as brincadeiras para o contexto escolar potencializando o processo de alfabetização e letramento das crianças da comunidade, explicamos que precisávamos de suas colaborações para identificarmos algumas dessas brincadeiras. Desta forma, partimos da seguinte proposta narrativa: preciso conhecer as brincadeiras que fazem parte da história de Jacobina, para isso, preciso que o/a senhor/a me conte como costumava brincar quando era criança, com quem costumava brincar e como eram essas brincadeiras, se tinham regras e como eram e como o/a senhor/a aprendeu essas brincadeiras. Também preciso saber se o/a senhor/a costuma ver as crianças brincando dessas brincadeiras hoje e se o/a senhor/a brinca ou já ensinou alguma dessas brincadeiras a alguma criança.

Nas narrativas das crianças, partimos da seguinte proposta: Preciso saber do que você costuma brincar, como são essas brincadeiras, com quem e em quais lugares você costuma brincar. Também preciso saber o que você acha de brincar, como se sente quando está brincando e como aprendeu as brincadeiras que você conhece.

Os/as colaboradores/as falaram seus relatos sem interrupções. Quando tinha alguma dúvida anotávamos no bloco de notas e, somente depois que o/a colaborador/a terminava de contar tudo é que retomávamos às questões que não tinham ficado claras durante a narrativa pedindo mais alguma informação ou tirando alguma dúvida. Todos os registros dessas entrevistas aconteceram através de gravação dos áudios.

Nessa fase da pesquisa, usamos as narrativas das/os moradoras/es das comunidades, observação das formas de brincar das crianças na comunidade e desenhos dos seus brincades, produzidos pelas crianças, a fim de conhecer, através das informações colhidas, as brincadeiras que ajudaram a formar a identidade cultural das comunidades do Itapicuru e

³⁸ Todos os documentos e modelos de documentos referentes a autorizações ou qualquer protocolo formal e ético necessários para a realização da pesquisa estão disponíveis nos **Apêndices B, C, D, E, F, G, H, I e J**.

Tombador e do município de Jacobina. Foram citadas setenta e três formas distintas de brincar, algumas que se repetiam entre as/a entrevistadas/os, outras peculiares de algumas/uns colaboradoras/es.

A partir dessas informações, buscamos identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município. Como critério para inclusão ou exclusão dessas brincadeiras definimos que elas não poderiam necessitar de recursos tecnológicos industrializados para acontecer e que se repetissem em pelo menos duas fontes de informações. Nestas, definimos: que se repetissem nas informações de, no mínimo, uma criança de cada comunidade ou de, no mínimo, uma/um adulta/o e uma criança. Tais critérios nos deram base suficiente para identificar as brincadeiras que acontecem de forma pontual, quais se repetem por gerações distintas, as que se acontecem nas duas comunidades e quais se repetem nos dois itens anteriores.

Tal análise nos mostrou as brincadeiras que faziam parte das histórias dos brincades de outrora e das formas de brincar das crianças atuais, o que nos deu segurança para classificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do local, pois perpassam por gerações ou comunidades distintas. Quando fizemos esse filtro, como pode ser observado no Quadro 3, observamos que, das mais de setenta brincadeiras citadas, somente dezessete fizeram parte do brincar dos adultos e permanecem no brincar de pelo menos uma criança atual, constatamos que muitas brincadeiras que eram bastante comuns na infância de outrora já não faz mais parte do brincar das crianças contemporâneas.

Quadro 3 – Brincadeiras e brincades que fazem parte da história das/os entrevistadas/os: quantidade por grupos de pessoas e localidade

	NOME DA BRINCADEIRA	TOMBADOR		ITAPICURU		NOME DA BRINCADEIRA	TOMBADOR		ITAPICURU		NOME DA BRINCADEIRA	TOMBADOR		ITAPICURU				
		7 Adultos	4 Crianças	6 Adultos	4 Crianças		7 Adultos	4 Crianças	6 Adultos	4 Crianças		7 Adultos	4 Crianças	6 Adultos	4 Crianças			
Brincadeiras da cultura de Jacobina	<i>1</i>	Amarelinha		1		2	<i>10</i>	Cantor	1			1	<i>19</i>	Fazendinha	1		1	
	<i>2</i>	Andar de bicicleta		2		1	<i>11</i>	Caiu no poço	1		1		<i>20</i>	Modelar Argila			1	1
	<i>3</i>	Anelzinho	1		2	1	<i>12</i>	Carrinho	1	1	1	1	<i>21</i>	Futebol	2	2	1	2
	<i>4</i>	Airar com badogue (estilingue)			1	1	<i>13</i>	Carrinho de rolimã (patinete)	1		1		<i>22</i>	Panelinha			1	1
	<i>5</i>	Balanço	3		1	1	<i>14</i>	Casinha ³⁹	3	1		2	<i>23</i>	Pia		4		4
	<i>6</i>	Bate caixaõ	1	2		1	<i>15</i>	Chicotinho queimou	2		2		<i>24</i>	Pião		1	1	
	<i>7</i>	Boca de forno			2	1	<i>16</i>	Correr		1	1	1	<i>25</i>	Pular corda	3		1	1
	<i>8</i>	Boleado	2		1	1	<i>17</i>	Elástico (õno um)	1		1		<i>26</i>	Roda	1		3	
	<i>9</i>	Brincar de boneca		1	2	3	<i>18</i>	Esconde-esconde (É-U)	2	3	1	3						

³⁹ As meninas ou as mulheres disseram que brincavam de casinha, esse colaborador, no entanto disse que brincava de marido e mulher. Na sua descrição da brincadeira ele fazia o papel do homem na sociedade tradicional, o que saia pra trabalhar enquanto a mulher ficava em casa fazendo a comidinha e cuidando da casa.

No Quadro 3, apontamos todas as brincadeiras ou formas de brincar que foram citadas durante as entrevistas narrativas, algumas delas, no entanto, foram agrupadas depois de cruzadas as informações. A brincadeira de *Andar de Carrinho de Rolimã*, por exemplo, foi citada por duas pessoas, cada uma deu um nome diferente. No quadro a colocamos na mesma linha, por se tratar da mesma brincadeira.

Outro fator que merece destaque no Quadro é que nossas/os colaboradoras/es nos relataram nomes de brinquedos e brincadeiras⁴⁵, para falar de seus brincares da infância. No entanto, como todos os itens foram citados como formas de brincar nas narrativas, os colocamos no Quadro das brincadeiras e brincares para que pudéssemos apresentar todas as brincadeiras que faziam parte das histórias e, a partir delas, aplicar os filtros para indicar as que faziam parte da cultura de Jacobina e da cultura popular do município.

Buscamos realizar, seguindo as orientações de Creswell (2014), todas as entrevistas narrativas separadamente, para que as memórias de uma/um colaboradora/or não interferissem nas da/o outra/o. Isso nos deu um leque de brincadeiras e brincares muito maior, de histórias únicas de “traquinagens” como a de Sr. Fábio que brincava de se enterrar e enterrar os primos na areia para ver quem conseguia ficar mais tempo sem respirar, ou brincava de pegar a areia de jogar nos outros, como é um brincar específico de Sr. Fábio, que não tem um nome já definido para essas formas de brincar, as apresentamos no quadro como eram chamadas por aquelas/es que as citaram, nesse caso, areia.

Para conseguirmos dados que nos permitissem identificar essas brincadeiras, lançamos mão de três formas distintas de registros: 1 – gravação⁴⁶ e transcrição do áudio das entrevistas narrativas; 2 – através de desenhos feitos pelas próprias crianças de suas brincadeiras; e 3 – através de anotações em diário de campo das formas como as crianças fazem seus desenhos entre outras possíveis observações.

Após as transcrições das narrativas e organização dos desenhos e registros do diário de campo, tínhamos três fontes distintas de informações sobre as brincadeiras presentes nas práticas das crianças do município, atuais e do passado. No entanto, durante as narrativas, muitas/os de nossas/os colaboradoras/es, principalmente as/os mais idosas/os, falaram não lembrar de todas as suas brincadeiras, conforme alguns relatos: *“brincava de outras brincadeiras também, que eu não lembro agora, mas que tinha muita brincadeira boa,*

⁴⁵ Além de outros recursos que não se enquadram em nenhum dos dois, como assistir televisão ou brincar com o celular.

⁴⁶ Todos os áudios que foram gravados durante as entrevistas são somente para registro, consulta e análise da pesquisadora. Nenhum deles será divulgado ou compartilhado para resguardar a identidade e individualidade dos colaboradores.

tinha!” (CARLA, 37 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018); “*o cara já com mais de setenta anos, não lembra de tudo não, a memória não é mais aquela (ri)*” (PEDRO, 70 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018); “*não lembro qual era a outra que nós cantava... não tem nenhuma na minha cabeça, era tanta da roda (ri), que num tem mais nenhuma na minha cabeça (fala rindo)*” (CONCEIÇÃO, 83 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018), nos indicaram que poderiam haver outras brincadeiras que não tinham sido citadas por nenhuma/um colaboradora/or. Quando fizemos os cruzamentos das informações, percebemos que a quantidade de brincadeiras que faziam parte do brincar individual era muito maior do que aquelas que se repetiam e que o número de brincadeiras que fazem parte da cultura popular é mínimo. Então, como a maioria das/o colaboradoras/or da EMAMG viveram a infância no município de Jacobina, uma delas próxima à comunidade do Itapicuru, resolvemos acrescentar mais uma fonte de dados sobre as brincadeiras e, nas rodas de estudos. Como tínhamos um momento reservado para as/o colaboradoras/or falarem de seus brincar da infância, solicitamos que elas/e fizessem uma lista com tais brincadeiras, na tentativa de conhecer as brincadeiras da infância dessas/e colaboradoras/or e, principalmente, de identificar outras brincadeiras da cultura popular de Jacobina.

A partir das informações, tivemos condições de identificar, dentre todas as brincadeiras citadas, aquelas que passaram por gerações diferentes, as quais classificamos como brincadeiras pertencentes à cultura do local, elencando somente aquelas que foram transmitidas ou ensinadas pelos pares ou por adultos próximos, eliminando as brincadeiras que dependem das novas tecnologias, como computadores, celulares ou tablets, para acontecer. Essas que foram aprendidas sem ajuda das tecnologias, através da oralidade, as classificamos como brincadeiras da cultura popular, compreendendo que, dentro da cultura local, existem outras além da popular.

Identificadas as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina, iniciamos as rodas de estudos junto com as/o colaboradoras/o que trabalham na EMAMG, para estudarmos e dialogarmos sobre as brincadeiras como elemento da cultura local e sua importância para o desenvolvimento da criança, apresentarmos as brincadeiras que fazem parte da cultura local e criarmos o projeto de intervenção pedagógico.

3.2.3 A realização das rodas de estudos: uma saga

Segundo Ghedin e Franco (2008) não é possível se pensar em pesquisa em educação sem considerar a imprevisibilidade que é própria dela. Pois bem, tal característica, própria das

atividades em educação esteve presente a todo momento durante a segunda fase da nossa inserção no campo de pesquisa, a realização das rodas de estudos na EMAMG.

Não foi uma etapa fácil de ser cumprida, pelo contrário, aconteceram muitos imprevistos; alguns encontros para rodas de estudos precisaram ser reagendados algumas vezes; nem todas as/os colaboradoras/es conseguiram estar presentes em todas as rodas de estudos devido a imprevistos e problemas externos, que acabaram por influenciar diretamente no desenvolvimento de nosso trabalho. No entanto, todas essas adversidades não impediram que realizássemos essa etapa, mesmo com muita dificuldade, pois, maior que os tantos problemas enfrentados foi a vontade das/o professoras/or em realizar os estudos, conhecer mais sobre as brincadeiras e trazê-las para suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, organizamos os estudos em seis encontros e, devido à falta de tempo para realizarmos todos eles, reduzimos um. O último encontro, que seria para fazermos uma avaliação geral de todas as rodas, bem como socializar o projeto construído na roda anterior, depois de formatado precisou ser suprimido pela falta de tempo das/o colaboradoras/or. Todo o planejamento das rodas está resumido no Quadro 4, no qual podem ser observados os principais passos de cada roda.

**Quadro 4 – Planejamento das rodas de estudos**

RODA 1	RODAS 2 E 3	RODA 4	RODA 5
Duração: 2h	Duração: 3h cada	Duração: 3h	Duração: 4h
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">● Apresentar a proposta da pesquisa para o corpo docente, coordenação e direção da escola;● Explicar os critérios de seleção para as turmas;● Apresentar os trajetos já percorridos na pesquisa;● Ouvir as impressões das/os professoras/es acerca da proposta e definir o cronograma de rodas de estudos;● Despertar o interesse das/os professoras/es para colaborarem com a pesquisa.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">● Fazer um estudo teórico sobre as categorias que dão base à pesquisa (brincadeiras – cultura / cultura popular);● Refletir sobre tratamentos pejorativos sobre as brincadeiras;● Pensar sobre a importância das brincadeiras para a apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento.● Conhecer algumas brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina;	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">● Fazer um estudo teórico sobre as categorias que dão base à pesquisa (alfabetização e letramento);● Refletir sobre como as brincadeiras da cultura popular do município podem ser inseridas no contexto escolar para potencializar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento das crianças.	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">● Planejar o projeto de intervenção pedagógica a partir das reflexões das rodas anteriores;● Avaliar as atividades desenvolvidas nos estudos.
<u>Descrição das atividades:</u> Essa roda de estudos acontecerá na própria escola, no espaço reservado para planejamento, estudo e avaliação – a atividade complementar (AC). Pediremos, inicialmente, que as/os colaboradoras/es listem as brincadeiras que fizeram parte de sua infância. Depois conversaremos a fim de observar se eles percebem essas brincadeiras nas práticas recreativas de seus/suas estudantes na escola. Conversaremos a partir das seguintes questões: 1 – Quais habilidades desenvolvemos com essas brincadeiras em nossa infância? 2 – De que forma as brincadeiras de sua infância interferem em suas	<u>Descrição das atividades:</u> Estas rodas terão um caráter mais formativo e reflexivo. Os estudos partirão de pequenos textos e questões norteadoras e reflexivas sobre tais categorias, iniciando primeiro por brincadeiras e cultura / cultura popular. Faremos questões como: 1 – O que é cultura?	<u>Descrição das atividades:</u> Assim como as rodas anteriores, esta terá um caráter formativo e reflexivo. Discutiremos sobre alfabetização e letramento a partir das seguintes questões: 1 – O que é alfabetizar e o que é letrar? 2 – Qual a relação	<u>Descrição das atividades:</u> Nessa Roda faremos o planejamento e sistematização das ideias e encaminhamentos da roda anterior. Planejaremos e daremos forma concreta ao projeto de intervenção pedagógica, definindo as ações, frequência



<p>práticas como professora/or?</p> <p>3 – Como as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina pode potencializar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento?</p> <p>4 – O que podemos fazer, partindo dessas brincadeiras, para melhorar a aprendizagem de nossos/as discentes?</p> <p>5 – Qual a melhor forma de inserir essas brincadeiras em nossas práticas?</p> <p>6 – Como garantir que esse elemento da cultura popular local e direito tenha um espaço em nossas práticas pedagógicas?</p> <p>7 – O que podemos fazer para isso?</p> <p>Enfatizaremos que nosso foco não é dialogar sobre as práticas recreativas, mas sobre a importância das brincadeiras da cultura popular no processo de alfabetização na perspectiva do letramento das crianças. Para esse momento de conhecimento da proposta falaremos sobre o projeto, sua problemática e problema, objetivos, como aconteceu a fase anterior (nas comunidades) e sobre nossa pretensão de criar um produto (projeto de intervenção pedagógica) para aplicar nessas turmas.</p> <p>Durante essa apresentação, tomaremos nota dos comentários ou sugestões apresentadas pelos presentes e, a partir daí definiremos os próximos dias de encontros para rodas de estudos e se os próximos acontecerão no mesmo horário ou no turno oposto ao de trabalho, de acordo com a disponibilidade das/os professoras/es colaboradoras/es com a pesquisa.</p>	<p>2 – O que é cultura popular?</p> <p>3 – O que é brincar?</p> <p>4 – Qual a importância das brincadeiras para a vida da pessoa?</p> <p>5 – Quem brinca ou pode brincar?</p> <p>6 – Como as brincadeiras podem potencializar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento?</p> <p>Retomaremos às questões da primeira roda quando estivermos fazendo o estudo teórico sobre as brincadeiras. A partir das questões e leitura em grupo dos textos estudaremos, discutiremos e refletiremos sobre tais categorias a fim de embasar teoricamente para construir o projeto de intervenção pedagógica.</p>	<p>existente entre alfabetização e letramento?</p> <p>3 – Nossas crianças estão todas conseguindo ser alfabetizados/as na perspectiva do letramento?</p> <p>4 – Que leitores/as desejamos que nossos/as pupilos sejam?</p> <p>Ao término do estudo perguntaremos aos colaboradores como devemos inserir as brincadeiras da cultura popular do município nas práticas pedagógicas a fim de potencializar o processo de alfabetização das crianças na perspectiva do letramento.</p>	<p>semanal, forma de inserção das brincadeiras, e avaliação dessas práticas.</p> <p>Após a elaboração do projeto faremos uma avaliação⁴⁷ para sabermos a percepção das/o colaboradoras/or sobre os trabalhos desenvolvidos até o momento. Buscaremos identificar as impressões, aprendizagens e reflexões feitas durante as rodas, sobre as possíveis descobertas ou aprendizagens acerca das categorias estudadas e o que pode ajudar em suas práticas.</p>
--	--	--	---

Fonte: A autora, 2017.

⁴⁷ O modelo da avaliação está disponível no **Apêndice L**.

Como mostrado no Quadro 4, para não deixarmos de realizar as atividades que estavam previstas para a sexta roda de estudos, antecipamos a avaliação para o final da quinta roda e a fizemos de forma mais dinâmica. Deixamos a socialização do projeto de intervenção pedagógica, para depois das últimas formatações, ou seja, durante a próxima AC, uma vez que a maioria das/os professoras/es já o conhecem, pois participaram de sua elaboração, e seu desenvolvimento só começará a ser realizada no próximo ano letivo.

A realização das rodas de estudos sofreu diversas interferências, tanto internas quanto externas. O primeiro encontro foi realizado num sábado letivo e contou com a presença da diretora da EMAMG, de quatro⁴⁸ professoras do primeiro ciclo, para quem as rodas estavam direcionadas inicialmente, e de uma professora do segundo ciclo. A roda aconteceu no período matutino e logo percebemos a vontade delas de participarem do trabalho. Inicialmente, enquanto apresentávamos o projeto éramos interrompidas a todo o momento pelas falas das colaboradoras, que hora queriam compartilhar suas histórias de brincadeiras da infância, hora falar das dificuldades de suas crianças. Essa preocupação com a aprendizagem das crianças foi afirmada o tempo todo nas falas da diretora, que logo sinalizou que esse projeto não deveria se limitar ao ciclo de alfabetização, uma vez que os problemas relacionados às dificuldades das crianças da escola em se apropriarem do sistema alfabético na perspectiva do letramento eram da escola como um todo, que se alongava até o quinto ano.

Após apresentarmos toda a proposta da pesquisa, falamos sobre o cronograma de atividades e fomos pensar, coletivamente, em quais dias e horários realizá-lo. Como nem todas as professoras estavam presentes, foram dadas algumas sugestões, mas nada se fechou, isso porque todas as presentes sinalizaram que preferiam fazer os estudos durante a carga horária de trabalho. Nesse caso, precisávamos combinar com todas/os que não estavam presentes⁴⁹, se anteciparíamos os sábados letivos para um turno oposto ou se faria as rodas de estudos nos momentos de atividades complementares.

Depois de conversado com todas as colaboradoras da escola, ficou certo de usarmos tanto os momentos de AC quanto os sábados letivos para os estudos e, ampliamos, devido aos imprevistos, para um dia de estudos que estava previsto de acontecer em todas as escolas do município.

Assim, nossas rodas de estudos aconteceram da seguinte forma: a primeira roda se deu num sábado letivo, as segunda e terceira rodas aconteceram no mesmo dia, isto é, no dia de

⁴⁸ No primeiro ciclo são seis professoras/es.

⁴⁹ Por ter sido sinalizado por todas as presentes que preferia fazer os estudos durante o horário de trabalho, não podia marcar em horários que não fossem oficiais ou, no caso de antecipar as horas dos sábados letivos, não poderia ser feito sem que todas/os estivessem de comum acordo.

estudos da rede (para esse dia estava previsto um estudo conduzido pelos coordenadores de escolas e, devido à pertinência do tema, a coordenadora levou a proposta para a secretaria municipal de educação para que a escola substituísse o estudo previsto para acontecer em toda a rede municipal pelas rodas de estudos que estavam previstas em nosso projeto). Estudamos sobre cultura, focando na cultura popular e sobre brincadeira e sua importância. Para tais estudos, usamos como base dois textos teóricos⁵⁰, que foram copiados e distribuídos por todas/os as/os colaboradoras/es.

A quarta roda de estudos aconteceu no momento de AC. Essa roda foi desmarcada por duas vezes devido a demandas externas à escola. A primeira data foi marcada para o dia quatro de maio de dois mil e dezoito (uma segunda-feira), na AC, mas não aconteceu porque tinha ficado acordado com a Coordenação e as/o professoras/or que realizaríamos os estudos no primeiro momento e depois as/o colaboradoras/or continuariam o turno com suas atividades corriqueiras. No entanto, quando chegamos à escola para realizar o estudo, fomos surpreendidos com uma solicitação da coordenadora para que invertêssemos a ordem das atividades, pois ela tinha que transmitir para as/o professoras/or algumas demandas vindas da Secretaria Municipal de Educação (SEC) e, depois disso, poderíamos realizar o estudo. Essa socialização de demandas durou mais de duas horas e terminou com as/os colaboradoras/es angustiadas/os com tanta coisa que surgiu para fazerem naquele dia. Percebendo que elas/ele não teriam condições de se concentrar no estudo, pois teriam que fechar cadernetas, preparar relatórios que acabara de ser solicitados e planejar as atividades da semana em tão pouco tempo, propomos remarcar nosso estudo para a semana posterior. Todas/os, abarrotados de tarefas, concordaram sem titubear.

Então remarcamos tal roda para oito dias depois, mas a direção achou que seria melhor antecipar o estudo para sexta-feira daquela semana, pois não haveria aula. Assim, antecipamos. A SEC, no entanto, resolveu antecipar o conselho de classe para sexta-feira, o qual estava agendado para o sábado posterior, o que novamente impossibilitou a realização da roda. A essa altura, depois de tantos reagendamentos, parecia “roteiro de filme de drama”. Enfim, no dia quatorze de maio (a segunda-feira posterior que tínhamos acordado inicialmente) realizamos o estudo da quarta roda, mas não conseguimos fazê-lo com a presença de todas/os colaboradoras, pois faltaram naquele dia alguns estagiários que ficariam com as crianças enquanto as professoras estariam realizando a AC. E na falta dos estagiários, algumas professoras e a direção da escola precisaram ficar nas salas de aula, com as crianças,

⁵⁰ As referências bibliográficas dos textos estudados estão disponíveis em **Apêndice K**.

assim, não participaram do estudo, nem fizeram AC. Como já tínhamos adiado essa roda inúmeras vezes, realizamo-la, mesmo com poucas/o colaboradoras/or.

Por fim, a quinta roda de estudos, que precisava acontecer com todas/os as/os colaboradoras/es juntos, por ser o momento de elaborarmos o projeto de intervenção pedagógica, ficou agendada para o sábado letivo seguinte, que somente iria acontecer um mês depois, no dia nove de junho. A fim de adiantarmos esse processo, com o consentimento da escola, solicitamos ao secretário municipal de educação que antecipasse esse sábado letivo na unidade escolar. Elaboramos um ofício explicando a nossa necessidade e tivemos nossa solicitação atendida. A última roda deveria ter sido antecipada em quinze dias, porém, dois dias antes da nova data prevista as aulas na rede municipal foram suspensas, por causa da greve nacional dos caminhoneiros, que durou mais de dez dias. E com a escola fechada e as/os colaboradoras/es, em sua maioria, residindo muito longe da unidade, algumas em outros municípios, precisamos aguardar o término da greve e o retorno das atividades para realizarmos a última roda, que só aconteceu na data que estava prevista inicialmente, dia nove de junho.

Não bastando todos os imprevistos já citados, os estagiários que assumiam as turmas do segundo ciclo abandonaram suas atividades e, sem outro momento para fazer seus planejamentos, as professoras, três colaboradoras deste ciclo, não puderam participar integralmente da elaboração do projeto. Elas foram inicialmente para suas salas, fizeram seus planejamentos e, depois de concluído, uma conseguiu vir para roda e participar do final da elaboração do projeto.

Toda essa saga das rodas de estudos só confirma o que Ghedin e Franco (2008) afirmaram

As situações educativas estão sempre sujeitas a circunstâncias imprevistas, não planejadas, e dessa forma os imprevistos acabam redirecionando o processo e muitas vezes provocam uma reconfiguração da situação. Portanto, um método científico, ao estudar a educação, precisa reservar espaço de ação e análise ao não-planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação – coletiva, dialógica e comprometida com a emancipação – empreendida pelos sujeitos da prática, entre os quais se inclui também o pesquisador (GHEDIN & FRANCO, 2008, p. 42).

Os imprevistos, uma das características quase consensuais da educação, segundo os autores, esteve presente em todas as rodas de estudos. Algumas não puderam contar com a presença de todas/os, outras tiveram que ser unidas no mesmo dia, outras reagendadas por algumas vezes. No entanto, o empenho das/o colaboradoras/or, fazendo o possível para participarem dos estudos, mostrou que, apesar dos inúmeros e tão grandes obstáculos

enfrentados pela escola e por suas/seus servidoras/es para executar seus trabalhos, há um interesse e uma força de vontade muito grande, que é latente entre o corpo docente da EMAMG, o qual pode ser capaz de superar os desafios que lhes são apresentados.

Durante as rodas, para fins de registro e posterior análise, lançamos mão de dois dispositivos distintos: o diário de campo, no qual fizemos algumas anotações das observações durante as rodas que nos chamavam a atenção para retomar depois para discussão, sem interromper as falas que estavam acontecendo, nem como algumas percepções que tínhamos durante as rodas que podiam nos ajudar a analisar as informações encontradas nos momentos de estudos em grupo; gravação com transcrição dos áudios das rodas de estudos; e produção de lista com as brincadeiras que fizeram parte da infância das/o colaboradoras/or. Todas essas estratégias de coletas de dados nos auxiliaram na descrição dos caminhos trilhados durante a pesquisa.

4 BRINCAR DE QUÊ? NARRATIVAS E REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR

*Eu tenho andado tão sozinho ultimamente
Que não vejo em minha frente
Nada que me dê prazer
Sinto cada vez mais longe a felicidade
Vendo em minha mocidade
Tanto sonho a perecer*

*Eu queria ter na vida simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca de varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer*

*Às vezes saio a caminhar pela cidade
À procura de amizades
Vou seguindo a multidão
Mas eu me retraio olhando em cada rosto
Cada um tem seu mistério
Seu sofrer, sua ilusão*

*Eu queria ter na vida simplesmente
Um lugar de mato verde
Pra plantar e pra colher
Ter uma casinha branca de varanda
Um quintal e uma janela
Para ver o sol nascer*

[...]

(Gilson Vieira)

Neste capítulo, apresentaremos os resultados do campo, bem como suas análises e considerações. Durante o trabalho, falamos sobre a importância do brincar para a formação da criança, das brincadeiras como um elemento da cultura e sobre a possibilidade de tê-las como potencializadoras no processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Para isto, buscamos identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina – BA, bem como realizamos estudos com as/os professoras/es sobre as categorias que dão sustentação ao nosso estudo, promovendo reflexões sobre como inserir tais brincadeiras nas práticas da EMAMG. Para tanto, descrevemos como foi todo o trajeto no campo, a fim de possibilitar a compreensão sobre como foi desenvolvido todo esse trabalho.

Percebemos, durante essa caminhada que cada colaboradora/or tem suas angústias, “seu sofrer, sua ilusão”. Foram muitos os dissabores vividos na infância, assim como também são muitos os sofreres daquelas/e que trabalham na EMAMG, na busca de possibilidades para executarem seu trabalho com sucesso.

Diante dos tantos problemas enfrentados por nossas colaboradoras/es, sejam elas/es das comunidades ou da escola, temos a certeza de que não podemos continuar seguindo a multidão, a escola precisa criar mecanismos próprios para superar seus obstáculos, oferecer uma educação cada vez mais contextualizada e significativa para seu público, valorizando a cultura de suas crianças e lhes oferecendo a oportunidade de adquirirem e aprimorarem seus conhecimentos de forma que se tornem pessoas capazes de lutar por uma sociedade melhor. Não podemos mais permitir que haja tantos sonhos a perecerem entre a mocidade. Reconhecemos que houve muitas mudanças significativas quanto ao direito das crianças ao longo da história do Brasil, no entanto, ainda há muito por fazer. A imersão no campo não nos deixou dúvida disto.

As análises encontram-se organizadas em três tópicos distintos: no primeiro, apresentaremos uma reflexão feita a partir das narrativas das/os colaboradoras/es adultas/os, moradoras/es das comunidades. Nessa etapa, através das narrativas, buscamos identificar quais foram as brincadeiras que fizeram parte da história do município, para, comparando com as brincadeiras atuais, conseguirmos identificar as que fazem parte da cultura popular de Jacobina. No entanto, uma parcela significativa dessas/es colaboradoras/es relataram não ter brincado durante a infância, pois trabalhou durante toda sua vida. Diante disso, fez-se necessário que abríssemos um espaço neste trabalho para refletirmos sobre o assunto, no primeiro tópico.

No segundo, apresentamos, finalmente, as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina. Fazemos, neste tópico, uma ligação entre o brincar atual e o brincar de outrora; em alguns momentos, também fizemos uma ligação entre os brincades das/os colaboradoras/es das comunidades e as rodas de estudos, uma vez que, ao falar do brincar, as/o professoras/or colaboradoras/or também trouxeram os brincades de suas infâncias.

Por fim, no último tópico, apresentamos as discussões feitas pelas/os colaboradoras/es da escola, na fase das rodas de estudos, bem como a elaboração do projeto de intervenção pedagógica, alguns encaminhamentos e considerações.

4.1 BRINCAR NÃO, TRABALHAR!

Nesse tópico nos distanciaremos um pouco do que nos propomos a tratar neste estudo, mas logo retomaremos. Não poderíamos seguir e apresentar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular das crianças de Jacobina – BA sem falarmos de um problema histórico que,

por tanto tempo, roubou o brincar das crianças brasileiras e que emergiu de forma tão contundente nas narrativas dos adultos em campo.

Os rumos que a pesquisa e, principalmente, as análises das informações encontradas em estudo dessa natureza tomam não são definidos pela/o pesquisadora/or, quem os define é o campo. De forma alguma imaginamos que iríamos tratar, nesta pesquisa, sobre o trabalho e exploração infantil. No entanto, quando entramos em campo e começamos a fazer as primeiras entrevistas narrativas, percebemos que a maioria dos adultos das comunidades que colaboraram com a pesquisa não teve o direito de brincar durante a infância e quase todos eles foram forçados a trabalhar nesse período, alguns junto com seus pais, outros explorados por outras famílias. Logo, não poderíamos continuar com a análise desses dados sem falar sobre esse problema, que foi tão latente nas narrativas.

Trabalhando na roça... vadiava pouco, né? que era dentro da roça trabalhando mais meu pai, minha mãe, nesse tempo.

[...] [o trabalho era] capinar, plantar trem [...], ele separava um lugar meu, e dizia: – olha, esse é de Marcelina! Me dava o pedacinho de terra, ali era meu, eu tomava de conta. Capinava, plantava, fazia tudo. Era assim!

[...] Na roça eu não brincava não! Tava era trabalhando na roça. (MARCELINA, 113 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Das/os doze adultas/os entrevistadas/os, somente três não relataram ter trabalhado durante a infância; quatro das/os nove restantes, todas mulheres, relataram não ter tido infância e que nunca ou quase nunca brincaram.

As/os outras/os cinco colaboradoras/es adultas/os disseram ter trabalhado sempre durante o dia e brincado quase somente durante as noites. Todas/os enfatizaram ter tido muito pouco tempo para brincadeiras, relataram brincar no trajeto de casa para a roça, quando iam trabalhar, ou em raros momentos de folga nas lidadas diárias. Bem como também relataram, muitos com ênfase, os sonhos de criança e as dificuldades financeiras da época:

[...] quando eu tinha meus doze anos, a treze, meu pai adoeceu, passou seis mês internado, e eu, como mais véi, quem tive que dar comida a meus irmão tudinho mais minha mãe...

[...] E foi uma situação muito difícil. E eu era um Davi, um caçador! Na época, eu gostava muito de caçar... garoto... aí aprendi, arrumei uma arma... uma espingarda véia com alguém, aprendi a atirar, jogava bala de badogue... e com isso, sustentava minha família toda.

[...] a minha mãe mesmo, chegou uma época mesmo que ela deu um problema no estômago dela por falta de... comer alguma coisa, entendeu? Aí foi através de mim que... eu ia pro mato, tinha muita caça na época. Aí eu matava, levava, todo mundo comia. (deu uma pausa)

[...] Difícil a situação. (FÁBIO, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

[...] antigamente a gente tinha esse sonho, mais num tinha condição de ter... uma boneca. Se eu lhe disser assim: – Eu já ganhei uma boneca – eu tô

mentindo. Nunca, nunca, nunca... nunca ganhei uma boneca, nunca ganhei uma boneca... (ela fala com muita tristeza e emoção, com os olhos cheios d'água, mas tentando disfarçar).

[...] mas de boneca não. Que eu nunca tive uma boneca na minha vida, nunca tive! (ALICE, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

bicicleta... a gente num tinha acesso, né? pelas condições, a gente não tinha acesso a bicicleta, né? então nossas brincadeiras era mais assim, né? aqueles carrinhos que a gente fazia...

[...] A gente fazia, muitas vezes, a bolinha de pano [para brincar de futebol]... (LAURO, 48 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

[...] muitas vezes quando a gente achava uma boneca... que os pais da gente não tinha condições de comprar... a gente achava aquela boneca ali com a cabeça, só a cabeça... a gente pegava um pedaço de madeira, enfiava, né? (fazendo o gesto de que encaixava a madeira na cabeça, para formar o corpo da boneca) então já formava uma bonequinha, né? (CIDA, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas/os nossas/os colaboradoras/es e da tristeza da maioria deles ao falar, por exemplo, do sonho de ter uma boneca, sonho que tenta/tentou realizar através da filha – proporcionando-lhes os brinquedos que não puderam ter –, percebemos que não foi por falta de brinquedos que elas/es não brincaram. Quando lhes restavam qualquer tempo livre, a criatividade sempre lhes era suficiente para transformar qualquer coisa em brinquedo. Uma cabeça velha virava uma boneca, um galho virava um balanço, frutas viravam rebanhos nas fazendinhas, tanques ou poças se transformavam em piscinas, argila ganhava a forma que elas/es desejassem, além de tantas brincadeiras que dispensavam brinquedos, como brincar de *Roda*, *Caiu no Poço*, *Anelzinho*, *Amarelinha* e tantas outras. O que roubou a infância da maioria de nossas/os colaboradoras/es foi a falta de tempo para fazerem o que é próprio de criança. Foi a exploração e o trabalho que lhes obrigava a trabalhar para garantir o mínimo necessário para sobreviver, a comida, e que acontecia, principalmente, pela necessidade gerada devido à pobreza extrema que viviam, como podemos observar no relato acima, do Sr. Fábio.

Essa categoria, *o trabalho na infância*, não somente emergiu de forma muito evidente durante a coleta dos dados como podemos dizer que ela “pulou e sambou em nossa cara” o tempo inteiro, pois, mais dois terços das/os entrevistadas/os adultas/os relataram sobre as dificuldades vividas durante a infância: que precisaram trabalhar para garantir moradia, para ter comida ou até sustentar a família. Depoimentos como o de D. Margarida, que nos deixaram comovidas, foram muito comuns nessa fase.

Eu não brincava de nada, de nada! Eu nunca brinquei, eu não sei o que é infância, sempre ajudando minha mãe.

[...] Da idade de sete anos, aí comecei olhando os meninos dela, até adulta.

Não sei o que é infância. Eu não sei o que é uma boneca. Que eu ganhasse uma boneca de presente... (fala com tom de quem desejava muito isso, imaginando), não sei o que é um aniversário, não sei... não sei o que é uma festa de cidade, eu não sei... nada disso eu não sei.

[...]

Sempre em roça. Minha mãe ela tinha um problema, ela era doente, aí eu tinha que ficar tomando conta das crianças até adulto.

Não sei o que é nem um bolo de aniversário, eu não sei... nem um bolo de aniversário que era a coisa que eu mais queria, eu não tive!

Sempre sofrimento, sempre trabalhando pra ajudar minha família, minha mãe era doente como já lhe disse, meu pai operou também muito jovem. Não tinha quem desse, aí eu tinha que trabalhar pra ajudar [...] (MARGARIDA, 56 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Observamos que as formas de trabalho e responsabilidades dadas aos meninos e meninas eram diferentes, as meninas quase sempre carregavam uma carga maior. Os meninos eram sempre levados a trabalhar na roça, a maioria deles ao lado de seus pais: “[...] em torno da gente homem, né? a gente trabalhava, né? criança de oito anos em diante já tinha que ir pro trabalho ajudar os pais, nera?” (LAURO, 48 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

[...] nós trabalhava tudo na roça. [...] Nós trabalhamos de garimpo também, aí aqui nós se nós pescava nesse rio, nós garimpava, né? Nós garimpava nesse rio aí porque não tinha outro trabalho, né? nós era demenor nós com doze, treze anos nós...

[...], meu pai botava a gente na roça pra trabalhar, então nós não tinha tempo de estudar, nosso serviço mais era de roça [...]. No dia a dia... pronto, aí no dia a dia era caminho de roça, enxada, capinar roça, dar terra ne feijão. (JOÃO, 52 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

[...] aí, eu sei que a gente ficava, ficava [brincando], quando dava sono, a gente ia dormir. Brincava, as vez quando era lua, lua bonita.

[...] As vezes quando tinha tempo [brincava durante o dia], porque as vezes saía pra trabalhar, na época eu trabalhei muito. E aí, eu ia mais minha mãe, meu pai, meus irmãozinhos, trabalhava longe. Chegava... e aí eu me envolvia no trabalho durante o dia. As vez tinha um dia de folga, né? um dia como hoje (sábado), era os dia da gente tirar todo atraso. (FÁBIO, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Por outro lado, as meninas trabalhavam em suas casas cuidando dos irmãos mais novos ou dos afazeres domésticos, em casas de outras famílias e, muitas vezes, conciliavam entre os trabalhos domésticos ou em outras casas e os trabalhos da roça.

Trabalhar era den’de casa mesmo. Den’de casa, era varrer aqueles terrerão grande, que antigamente... hoje não se tem muito mais, mas antigamente tinha uns terrerão pra gente varrer, né? ia lavar prato, ia varrer casa, ia pegar água na fonte, que num tinha água encanada em casa, né?

[...] aí quando pensava que não já surgia outro trabalho, né? – Tem uma pessoa procurando uma... uma... uma menina trabalhar. – Aí eu também ia. Era muito pouco que a gente brincava, era poucos minuto, poucos tempo. Aí quando a gente ia... quando eu ia pra Jacobina aí também já ia trabalhar num... num brincava não. Onde eu trabalhava não brincava não. (ALICE, 41 anos, 2018).

Devido a essa quantidade maior de atribuições às meninas, somente as mulheres falaram que não conseguiram brincar durante a infância. Os homens, mesmo trabalhando muito, conseguiam brincar, algumas vezes em fugas do trabalho ou durante as noites.

D. Alice, D. Daiane, D. Conceição e D. Margarida foram as nossas colaboradoras que disseram claramente não ter tido infância e terem sido obrigadas a trabalhar durante quase toda a vida; a maioria em outras casas e, quase sempre, cuidando de outras crianças ainda menores. O relato de D. Alice nos leva a ter uma dimensão do tamanho da exploração que as crianças sofriam nas décadas tão recentemente passadas. Ela tem somente quarenta e um anos, o que nos deixa claro que essas histórias são extremamente recentes, beirando a atualidade. No seu relato, conta-nos que depois de trabalhar em inúmeras casas de família no município de Jacobina, foi levada, aos doze anos de idade, para morar no estado do Rio de Janeiro com a responsabilidade de cuidar de um bebê recém-nascido. Evidencia que sentira tão cedo, como Marvin, o peso do mundo em suas costas.

[...] me levaro, e aí quando eu cheguei lá era pra mim tomar conta daquela criança. Eu me sentia mui... eu me... eu me sentia assim, como se aquele... (respirou fundo) era uma responsabilidade tão grande que... que parece que não era pra mim aquela responsabilidade, que eu era muito nova. E eu ficava pensando: – Meu Deus, como é que eu vou cuidar dessa criança? – Que eu tinha amor! Eu tinha amor, eu ia... eu sabia que eu ia cuidar bem cuidado, mais eu me sentia naquela responsabilidade muito grande, pra cuidar daquela criança de um mês.

[...] quando eu fui aí, pra esse lugar aí, eu me sentia numa responsabilidade... e eu sei que a mãe... a mãe dessa criançinha, né? ela saia... ela saia cinco da manhã e chegava dez da noite, e eu tinha que ficar tomando de conta dessa criança. Eu só num ficava sozinha... eu tinha onze anos... doze, doze anos eu tinha... e aí eu num ficava só porque a sogra dela morava embaixo, no apartamento, e aí ela subia, ficava com a criançinha e as veiz eu ia arrumar a casa, né? eu ia arrumar a casa, eu ia ali lavar banheiro, eu ia fazer uma comida. Num ficava assim... totalmente parada, só olhando o menino, né? e aí aquele menino foi crescendo, foi dano as primeiras engatinhadas... tudo comigo!

Era mais eu que ficava, quando a mãe chegava ele já tava dormindo, quando ela saia ele tava dormindo, era o horário que ele tava dormindo, e ali ele... eu fazia a mamadeira, botava... sabe? E qualquer coisa que eu fizesse, assim, de erro, se eu deixasse ele puxar uma coisa e quebrar, por exemplo, que isso é de qualquer criança, por todo cuidado que você tenha, essa criança uma hora ela vai quebrar um negocinho, vai cair, vai ralar o nariz, né? por cuidado que você tenha! E... qualquer errinho que eu fizesse ela chegava em casa, ela brigava comigo... fora do normal, sabe? E ali, eu mais com todo amor eu cuidava daquela criança.

Quando eu saí de lá, eu completei treze ano lá, quando eu saí de lá... a criançinha ficou com um ano, um ano de idade... já tava caminhando e tudo, aí ela veio, que a mãe dela morava aqui em Jacobina, e aí ela veio: – É, no fim do ano nós vai... nós vai e tu vai vê teus parente. – Aí quando eu cheguei aqui eu num quis mais voltar, num quis mais voltar. Não por causa da criança, né? por causa de como eu vivia, né? então eu... muito novinha

eu já... era no mundo tomando de conta das criança dos'otro, tomando de conta das casa dos'otro!

Quando num era olhando bebê, era... era cuidando de casa... né? então, num tive assim, aquele tempo. Essas poucas brincadeiras que eu falei aí era de quando os pouco que eu ficava aqui, que eu vinha visitar minha mãe... as vez eu... num dava certo num trabalho, saía aí vinha... pra casa dela, aí quando eu vinha aí surgia outro emprego, aí eu ia. E assim foi minha vida. (ALICE, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Diante de depoimentos como os apresentados acima, tornou-se impossível, neste trabalho, falar da infância e do brincar das crianças atuais sem trazer à tona essas histórias tão comoventes que, por vezes, fizeram nossas colaboradoras encherem os olhos de lágrimas e pausar seus depoimentos, tentando buscar fôlego e força para continuar as narrativas. Relatos como o de D. Alice e D. Margarida, bem como de outras/os colaboradoras/es, nos faz perceber o quanto o direito da criança no Brasil tem evoluído a passos lento, chamando nossa atenção para um período histórico, extremamente recente, cujas crianças eram submetidas a trabalhos quase que escravos, arrancadas de suas famílias e obrigadas a assumir um papel tão além de suas capacidades, com punições severas para os momentos que não conseguiam desempenhar tais papéis como era esperado pelos adultos da relação.

D. Alice, mesmo com todo sofrimento, mantida num lugar tão distante da família, sem ter nenhuma opção senão a de obedecer aquelas pessoas, não fora abandonada pelos pais, conseguindo retornar para casa. Nem todas as nossas colaboradoras tiveram uma história de retorno para nos contar, *“coisa boa tu não me procura não, menina, mas o que é ruim tu me procura que eu sei te contar, eu sei te contar!”* (CONCEIÇÃO, 83 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Ao contrário de D. Alice, que oscilava entre um trabalho e outro e, de tempos em tempos, estava na casa da mãe e conseguia nesses intervalos um pouco de tempo para brincar nas escapulidas entre um trabalho e outro, D. Conceição não teve nenhum relato desse tipo para nos contar.

Esta afirmou que a única brincadeira da qual participou foi a partir dos quatorze anos de idade, depois de adolescente, que ela se reunia com outras pessoas e brincavam de roda, mas sempre à noite, depois dos trabalhos.

D. Conceição foi vítima de mais um desrespeito às crianças tão comuns nas famílias brasileiras de sua época. Sua mãe lhe deu para outra pessoa lhe “criar⁵¹”, assim como na cantiga da brincadeira popular que representa duas famílias, uma rica e outra pobre, que diz:

⁵¹ Acreditamos que o verbo mais adequado aqui seria o verbo *explorar*, mas usamos o verbo criar conforme foi dito pela colaboradora em seu depoimento. No entanto, por percebermos que essa relação era muito maior de exploração do que de criação maternal ou paternal, criação que educa e ajuda a formar a criança com valores, ensinamentos e cuidados, usamos aqui o termo com aspas.

Pobre:
Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré, marré, marré
Eu sou pobre, pobre, pobre
De marré descí

Rica:
Eu sou rica, rica, rica
De marré, marré, marré
Eu sou rica, rica, rica
De marré descí

Rica:
Quero uma de suas vossas filhas
De marré, marré, marré
Quero uma de vossas filhas, de marré descí

Pobre:
Escolhei a que quiser
De marré, marré, marré
Escolhei a que quiser, de marré descí

Rica:
Eu sou quero a "Conceição"
De marré, marré, marré
Eu sou quero a "Conceição", de marré descí

Pobre:
Eu de pobre fiquei rica
De marré, marré, marré
Eu de pobre fiquei rica, de marré descí

(Marré Descí - Cantigas Populares)⁵²

Sua mãe, segundo ela, não lhe deu por ser pobre, mas porque seu segundo marido não aceitava criar a filha de outro homem, então, para garantir o casamento sua mãe distribuiu seus/as filhos/as entre outras pessoas. A família que “lhe ganhou”, a de sua madrinha Rosa⁵³, era uma família que tinha muitas terras e plantações, como a família rica da cantiga popular. Enquanto D. Conceição era “criada” pela família de seus padrinhos ela precisava fazer todos os serviços da casa e da fazenda quase sempre sem nenhuma ajuda das pessoas da família, podemos dizer que suas condições de vida, de acordo com seus relatos, se assemelharam à de

⁵² Adaptado da cantiga popular disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/1428336/>. Acesso em 19 jun. 2018.

⁵³ Assim como os nomes de nossas/os colaboradoras/es são fictícios, também substituímos todos os nomes que foram citados nas narrativas a fim de preservar a identidade dessas pessoas.

uma escrava. No entanto, mesmo com toda exploração sofrida pela família que lhe “criou”, D. Conceição deixou claro o tempo todo a sua gratidão àquelas pessoas, por terem lhe aceitado e lhe “dado” um teto. Da mesma forma que tem gratidão por essa família ela, que cuida de sua mãe, atualmente com cento e treze anos, carrega muita mágoa por ter sido abandonada. Relatou que com frequência briga com a mãe e traz à tona o fato de ter sido abandonada na infância.

A colaboração de D. Conceição foi marcada pela sua ênfase, durante sua narrativa, no fato de não ter brincado e, principalmente, de ter trabalhado tanto enquanto era criança.

Minha infância? eu já fazia... com sete ano já fazia coisa de adulto. Eu torrava quatro quilo de café, dia de hoje, dia de domingo, tava todo menino vadiando⁵⁴ e eu tava no pilão torrando café [...].

Eu cortava cinco, seis carga de lenha em cima, nos Cavalão que é longe! Cê tá ouvindo? [...] quando eu chegava em casa se é de eu sentar pra descansar, eu ia pra beira do fogo fazer café, fazer janta, pra dar ao velho Júlio e Rosa.

[...] Meu sofrimento foi demais, eu num sei contar felicidade, eu não sei brincado de menino, eu não sei o que é um passeio [...].

Não brinquei!

Brincadeira nenhuma. Nenhuma!

[...]

Trabalhava em casa, trabalhava na roça, trabalhava no ouro, [...] tirava um pau que chama plana, pra encher cangaia, subia essa serra (apontou pra serra que tem logo na entrada do povoado), descambava outra serra pra lá, pra tirar. Tinha vez eu uma hora dessa (por volta das 17h) nós tava lá sentada rapando pau, pra poder vim, tinha vez que chegava a escurecer na mata e nós tinha medo até da onça comer nós.

Criança! E aí, toquei a vida [...].

Me procura coisa boa não, menina, que eu não sei te contar. Só sei te contar sofrimento!

Na infância eu não tive foi nada, na infância eu não tive... não tava na escola estudando... eu tava no pé do fogão, torrando café, botando café pra fora de roça, botando pra dentro, sofrendo... sofri o que o cachorro não quis!

Só num lugar que se chama Bica, aqui, eu botava três latas d'água de manhã cedo pro povo beber, que não queria água do rio e eu tinha que ia buscar lá encima na Bica, pra botar dentro de casa, e o povo que eu zelava, tudo dormindo, de madrinha, as filhas, tudo dormindo e eu pelo mundo trabalhando.

[...] Chorava, tinha vez que eu chorava. Tinha vez que eu chorava, quando eu tava no mato sozinha, panhando lenha, outra hora pelejava pra ajudar com as latas d'água e não me ajudavam era preciso derramar a metade e eu chorava. Eu chorava muito, minha vida foi atropelada!

A minha vida... não sei como eu fiz oitenta anos, não sei! Eu não sei! Eu não sei! Oitenta e três anos, eu não sei como eu fiquei com essa idade, eu não sei! (CONCEIÇÃO, 83 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

⁵⁴ Tanto D. Conceição quanto sua mãe usavam o termo vadiar para se referir a brincar.

Este depoimento de D. Conceição expõe um resumo de sua vida sofrida, de mais uma vida de Marvin encontrada durante a realização desta pesquisa. Somente após os quatorze anos ela começou a brincar, brincava de roda, às noites, depois que terminava os trabalhos.

Assim como D. Conceição que quando conseguiu brincar só o fazia durante as noites, a maioria de nossas/os colaboradoras/es relataram que brincavam principalmente às noites, depois das lidas diurnas, e falaram da beleza da lua. Quase a metade delas/es falaram com saudosismo de quão linda era a lua durante suas brincadeiras da infância e, diante de tantas histórias tristes, de tantos sabores vividos nessas infâncias nos questionamos se essa beleza ao qual eles se referiram era a beleza real do brilho da lua ou a beleza da liberdade e da felicidade em poder, enfim, brincar que deixava as coisas ao redor mais bonitas. A resposta a esse questionamento ficará, sem dúvida, no imaginário, nas reflexões ou até na poesia do olhar de cada um.

Não conseguiremos aqui aprofundar sobre a exploração do trabalho infantil ou evolução do direito da criança no Brasil, nem nunca foi nosso foco ou pretensão, mas a emergência da categoria para análise nos fez debruçar novamente em outras leituras, na tentativa de entender um pouco mais sobre esse processo histórico que é tão recente, bem como entender o que alguns teóricos falam sobre o assunto. Logo, constatamos que Rios (2011), ao tratar da questão das identidades de estudantes e professoras/es da roça, com foco no município de Serrolândia – BA, localidade que fica a menos de cinquenta quilômetros de Jacobina – BA, relatou que “a infância na roça é marcada pelo trabalho” (RIOS, 2011, p. 65). E entre uma análise e outra de depoimentos de estudantes da roça, a autora falou exatamente sobre esse brincar que acontecia no meio das escapulidas entre um trabalho e outro e marcava a vida das crianças da roça, da mesma forma que nossas/os colaboradoras/es relataram em seus depoimentos: “*no meio do caminho a gente aproveitava e brincava de algumas brincadeiras também, né?*” (ALICE, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). A maioria de nossas/os colaboradoras/es tiveram a infância diretamente ligadas à vida da roça e evidenciaram momentos que brincavam no caminho para o trabalho ou afazeres, como no caminho da roça ou do tanque que buscavam água.

Como a vida durante a infância, principalmente para as meninas, era muito difícil, muitas delas apontaram o casamento como uma fuga para as explorações que viviam. O casamento no início da adolescência era uma característica bastante comum dos séculos passados e apareceram nos relatos de algumas das nossas colaboradoras: as mesmas que afirmaram não ter tido infância casaram durante a adolescência, “*com quinze anos me casei... com quinze anos me casei! [...] Quinze anos... eu sofri foi muito. Até eu fazer esses quinze ano*

eu sofri foi muito” (CONCEIÇÃO, 83 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Assim como D. Conceição, o casamento representou a possibilidade de liberdade e fim da exploração para muitas delas: *“quando... quando eu saí da... da... dessa última casa que eu trabalhei, foi pra me casar, já com ele... que eu saí, conheci... e a gente se casou, mas eu já saí de uma casa que eu também já trabalhava”* (ALICE, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). A maioria delas apontou que casou muito cedo, por volta dos quinze anos, e encontrou nisso uma forma de fugir da exploração que vivia, a partir do casamento, todos os trabalhos que elas passaram a fazer era para construir sua família, era para si e não mais para os outros como antes. O casamento, nestes casos, representava uma liberdade e o fim do sofrimento, como ficou evidente no depoimento de D. Conceição.

Foi diante de histórias como essas, repetidas por séculos, no Brasil, até pouco mais de três décadas, e, principalmente, depois de desenvolver a compreensão da importância da preservação da infância para a formação da pessoa, que medidas têm sido criadas a fim de tentar blindar a criança contra tais abusos. Nesse sentido, têm sido estabelecidas, principalmente a partir da metade do século passado, convenções internacionais que visam garantir direitos às crianças no âmbito mundial e leis protetivas para defender os direitos das crianças.

Devemos olhar para esse período histórico não no sentido de fazermos julgamentos ou procurar encontrar culpados pelas crianças não terem a infância respeitada, vivendo como adultas desde muito cedo. Ao contrário, devemos olhar para esse passado no sentido de observar os erros que foram cometidos, que aconteceram principalmente devido ao pensamento e compreensão de mundo próprios daqueles períodos e, a partir dessa compreensão, estudar e pensar as melhores formas de superar os ranços ainda existentes dessa época e desses pensamentos, bem como superar os obstáculos históricos, oriundos dessa época, garantindo que as crianças sejam compreendidas como seres humanos em formação e que precisam de cuidados e atenções especiais, viabilizando que seus direitos sejam respeitados e garantidos.

As crianças, historicamente, nunca receberam muita atenção da sociedade, ou tiveram um papel de cidadã dotada de algum direito. Philippe Ariès (2016), ao tratar da história da criança, fazendo uma análise de algumas obras artísticas ao longo da história, como fotografias e telas, relata que elas sequer eram representadas nos séculos que antecederam o século XII. Ele afirmou que essa não representação não acontecia por inabilidade dos artistas da época, mas por falta de espaço na sociedade para as crianças. Ele afirma que era “mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2016, p. 17). Depois,

quando elas começaram a ser representadas, tinham traços e características de adultos, inclusive nas vestimentas. Ou seja, eram adultos em miniaturas, que sempre estavam ligadas às cenas vinculadas ao cotidiano do adulto. Não havia, nos registros, uma separação entre o mundo da criança e o mundo dos adultos.

Kishimoto (2014) trata dessa questão no Brasil do século XVI. Nesse período, a infância, no sentido que temos atualmente, com direito a brincar, durava somente até os sete anos de idade, depois disso “predominava um regime educativo que eliminava a infância das famílias patriarcais. Vestidas como adultos, obrigadas a se comportarem como tais, as crianças que atingiam a segunda infância deixavam de sê-las” (KISHIMOTO, 2014, p. 34). Sequer poderiam chamar seus pais de papai ou mamãe, como até a idade anterior. A partir dessa idade, a vida deveria ser dedicada aos estudos e trabalho. E com poucas transformações a vida da criança brasileira continuou até o final do século passado, como podemos perceber nos depoimentos de D. Ester e D. Daniane: “*á fui crescano, fui ficano assim, com idade de dez ano... – Pra roça! – Ia pra roça, tinha que acompanhar... inté... Plantar milho, feijão, capinar...*” (ESTER, 49 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Quando eu tinha cinco ano eu... eu brincava (dá uma pausa longa) pouco. Eu já tinha uma irmã pequena que eu tinha que olhar, e meu irmão. Aquele momento era, era um momento pouco de brincadeira e mais de trabalho. Minha mãe saia pra trabalhar e eu tinha que ficar com ele, eu era muito pequena, mas cuidava de meus irmão e fazia as coisa doméstica de casa. Quando eu tinha a idade de quatorze anos, fui trabalhar em Jacobina, á já num tinha mais tempo de brincar de nada. Á eu... os momento que eu vinha, era pra ajudar minha mãe na roça. Idade de cinco ano eu já trabalhava! (DAIANE, 40 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Somente a partir do ano de 1990, após a aprovação da Lei 8.069/90 que institui o ECA no âmbito do território brasileiro é que tem se criado políticas mais eficazes e fiscalizações para combater a exploração do trabalho infantil. Junto à lei foi criado o Conselho Tutelar que é o órgão que tem maior responsabilidade de fazer cumprir os direitos reservados às crianças e adolescentes e que tem, de acordo com sua responsabilidade instituída, conforme podemos observar nos depoimentos de D. Daiane, Sr. Fábio e Sr. João ajudado a modificar essa realidade.

Então, aqui no Tombador, hoje as criança é privilegiada, porque estuda e brinca. Meus filho estuda e brinca, hoje é... eu sou feliz, né? pelos projeto que o governo tem dado pras criança. Pelo PETI⁵⁵ que ficou aqui muito tempo, pelos meus fio estudar no PETI, eu sou grata, primeiramente a Deus, segundo, né? os projeto do governo. E hoje nós temo uma... liberdade, se fosse pra mim brincar hoje, eu brincaria. Porque hoje eu tenho um lazer,

⁵⁵ Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

tenho casa, tenho filho, tenho esposo, então hoje eu só faço as coisa doméstica e pouco de roça. (DAIANE, 40 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Mas a vida era muito sofrida também, muito sofrida! Hoje a própria lei mesmo, hoje ela num aceita as criança trabalhar, né?

O conselho tutelar num aceita. (FÁBIO, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018, grifo nosso).

[...] Os de hoje, eles... os meninos de hoje, os de hoje, se botar eles pra capinar um matinho o pessoal vai dizer – ai tá... tá botando, não sei o quê, escravo, não sei o quê. – Apois a gente não, eu já sofri tanto na minha vida, quando eu era pequeno, eu sempre conto pra esse meu que tá aqui com quinze anos, né? vai fazer dezesseis anos, sempre digo a ele: – Você tem uma vida boa e você dê graças a Deus, porque eu nunca tive a vida que você está tendo hoje porque eles... eles tem... eu digo que tem uma vida boa porque eu não passei essa vida que eles tem hoje, tá entendendo? Hoje eles têm o que... hoje eles têm dinheiro de bolsa família, que se estuda recebe o bolsa família, tem o ônibus que passa na porta, né? pra pegar os aluno, tem farda que o governo dá, né? Tem tudo! E nós, naquela época, nós não tinha nada, nada! Nós ia estudar era com um toquinho de short, vestido com um toquinho de short e uma sandália havaiana, aquela sandalinha havaiana no pé, entendeu? E quando nós não tinha quem desse lápis, nós tinha que se virar, nós tinha que se virar pra comprar lápis chegava ne Jacobina, comprar lápis, lapiseira, o material todinho pra... pra aprender pelo menos fazer o nome (JOÃO, 52 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Essas mudanças na realidade das crianças brasileiras, que avança a passos muito lentos, começou tardiamente no Brasil, se tornando mais evidente no final do século XX. Os depoentes acima têm somente entre quarenta e cinquenta e dois anos. A lei que institui o ECA tem somente vinte e oito anos e, se formos observar ao longa da história de desvalorização da criança, podemos dizer que ela está ainda na fase inicial e, como tal, ainda há muito por melhorar. Tanto que ainda temos relatos de crianças que trabalham em suas casas, claro que de forma muito menos acentuada que antes e com menos carga de responsabilidades, mas que continua ceifando seu direito de ser inteiramente criança. Os artigos cinco e sessenta da Lei protetiva número 8.069/90 afirma de forma bastante incisiva que a criança precisa ser preservada e protegida

Art. 5 – Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais

[...]

Art. 60 – É proibido qualquer trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14. Nova redação dada, conforme Emenda Constitucional nº 20 de 16 de dezembro de 1998. (BRASIL, 1990, on-line)

Com a criação da lei e implementação de ações como o PETI, citado por D. Daniane, criação do Conselho Tutelar entre outras ações, tem-se inibido as práticas que exploram ou discriminam a infância. No entanto, ainda existem muitos vestígios desse período de total desrespeito à infância na realidade das crianças de hoje, haja visto que uma das nossas colaboradoras têm somente quinze anos e já é casada com uma filhinha, três outras crianças, duas delas meninas, falaram que ajudam suas mães nas tarefas de casa e que, por isso, tem pouco tempo para brincar.

[...] [brinco mais] quando minha mãe termina de lavar a casa toda e em um dia de domingo e sábado.

[não brinco durante a semana] [...] porque algumas vez eu ajudo a minha mãe [...] a lavar prato, é... limpar mesa, arrumar meu quarto e limpar o sofá e passar... e... como é? É... descascar o alho e só. Tem mais outras coisas aí que é arrumar o quarto da minha mãe e aí algumas vezes minha irmã bagunça aí eu tenho que limpar de novo, e lá na porta tem que varrer, tirar o cocô da cachorra, aí também tem algumas vezes meu pai manda é... jogar água no carro dele, só, só isso (LUNA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

[...] quando eu tô em casa, mainha bota eu pra fazer as coisas, aí eu fico com raiva porque Lucas, ele já tem seis anos... ele tem seis anos, ele vai fazer sete segunda-feira, aí mainha... mainha bota eu pra lavar os pratos e ele também sabe lavar os prato, aí ele não quer. Ele quer brincar mais... com o cachorro, de ficar chamando o cachorro pro cachorro sair correndo atrás dele, aí eu fico com raiva mad'isso dele, porque ele também é cheio de coisa (fala em tom de reclamação, de queixa) (LUIZA, 9 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

*Depois que eu termino de ajudar minha mãe eu vou brincar, já.
[ajudo] a varrer o quintal, a lavar os pratos, a catar o lixo. (PAULO, 10 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).*

Percebemos que ainda hoje, mesmo com o fato de termos leis que garantem às crianças muitos direitos, entre eles o de brincar, conforme afirma no inciso IV do décimo sexto artigo do ECA quando trata do direito à liberdade da criança diz que liberdade compreende, entre outros “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, *on-line*), nem todas as crianças conseguem ter esse direito respeitado sempre. As duas crianças dos depoimentos acima brincam, porém, nem sempre têm a oportunidade de fazê-lo, Luna relatou brincar mais que Luiza, talvez por ter mais vizinhos próximos uma vez que Luiza, que mora numa casa mais isolada, disse que só brinca quando suas primas vão à sua casa ou quando sua mãe pode lhe levar para o povoado que é cede da comunidade, já que ela mora um pouco distante e a via que liga sua casa ao povoado é bastante perigosa, o que lhe impossibilita de ir só em sua idade.

Tais depoimentos evidenciam que, apesar dos avanços já conquistados, como a criação do ECA, para a garantia do direito da criança, ainda é necessário que haja um olhar muito cauteloso para a infância brasileira. As crianças, apesar de já terem conseguido avançar em direitos, são, sem dúvida, uma parcela frágil da população que precisa de cuidados e maior atenção pois, antes delas serem o futuro da nação – como tão falado de forma clichê –, elas são pessoas dotadas de emoções, conhecimentos, pensantes e direitos e, como tal, precisam ser respeitadas, elas vivem a fase inicial da vida e por isso têm menos maturidade e força para reivindicar seus direitos, estão em formação e, como tal, requerem cuidados.

4.2 UM, DOIS, TRÊS E JÁ! HISTÓRIAS DE BRINCADEIRAS

Roda, Bate Caixaão, Pia e Pião: qual dessas brincadeiras está mais presente no brincar das crianças atualmente? Mais importante do que saber do que elas brincam, é saber se, de fato, brincam e se essas brincadeiras são ou podem ser usadas no processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Diante de tantas histórias tristes contadas pelas/os adultas/os colaboradoras/es, podemos afirmar uma coisa, as crianças contemporâneas têm mais tempo para brincar do que as de outrora. Suas narrativas contrariaram uma afirmação de muitos adultos, elas não preferem brincar sozinhas com tabletes ou celulares, as brincadeiras favoritas delas acontecem coletivamente. No entanto, as oportunidades para isso nem sempre lhes são garantidas, hoje, não mais por causa da exploração do trabalho infantil como há poucos anos.

Entre as tantas narrativas das crianças e adultos, apresentaremos nesta parte, as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina nos contextos atuais dos momentos de brincar das crianças. Foram identificadas mais de setenta formas de brincar entre todas/os as/os nossas/os colaboradoras/es das comunidades. À medida que fomos aplicando os filtros para chegarmos às brincadeiras que fazem parte da cultura popular contemporânea esses números foram caindo drasticamente, conforme demonstra o Quadro 5.

Quadro 5 – Brincadeiras da cultura local de Jacobina – BA

			Nome da brincadeira	Adultos	Crianças	
Brincadeiras que pertencem à Cultura de Jacobina	Brincadeiras da Cultura popular de Jacobina	Brincadeiras da Cultura popular contemporânea	1.	AMARELINHA	0	3
			2.	ANELZINHO	3	1
			3.	ATIRAR COM BADOQUE (ESTILINGUE)	1	1
			4.	BATE CAIXÃO	3	1
			5.	BOCA DE FORNO	2	1
			6.	BOLEADO	3	1
			7.	CORRER	1	2
			8.	ESCONDE-ESCONDE (E-U)	3	6
			9.	MODELAR ARGILA	1	1
			10.	JOGAR PIÃO	1	1
			11.	PIA	0	8
			12.	PULAR CORDA	5	1
	13.	CAIU NO POÇO	2	0		
	14.	CHICOTINHO QUEIMOU	4	0		
	15.	ELÁSTICO (ÔNO UM)	4	0		
	16.	RODA	5	0		
	17.	BALANÇO	4	1		
	18.	BRINCAR DE BICICLETA	0	3		
	19.	BRINCAR DE BONECA	2	5		
	20.	CANTOR	1	1		
	21.	CASINHA	4	3		
	22.	CARRINHO	3	2		
	23.	FAZENDINHA	2	0		
	24.	FUTEBOL	3	5		
	25.	PANELINHA	1	1		

Fonte: A autora, 2018.

Das setenta e duas brincadeiras citadas inicialmente, seguindo o critério da repetição da forma de brincar por pessoas de comunidades ou gerações distintas, somente vinte e cinco podem ser classificadas como brincadeiras pertencentes à cultura local. No entanto, compreendendo que as brincadeiras da cultura popular são aquelas que acontecem sem a necessidade de recursos industrializados e são transmitidos através, principalmente, da oralidade, das vinte e cinco brincadeiras pertencentes à cultura de Jacobina, somente dezesseis pertencem à cultura popular. Porém, mesmo com essa redução tão grande, nem todas essas dezesseis restantes fazem parte da cultura das crianças entrevistadas. Quando aplicamos mais esse filtro, para identificar as brincadeiras da cultura popular das crianças contemporâneas, a quantidade de brincadeiras caiu para somente doze brincadeiras narradas, muitas delas fazendo parte do brincar de somente uma ou muito poucas crianças.

A maioria das brincadeiras da cultura popular das crianças de Jacobina, exceto *Modelar Argila* e com *Atirar com Badogue*, acontecem de forma coletiva ou precisam de pelo menos duas pessoas para acontecer. As demais não precisam, necessariamente, de companhia para brincar. Uma das crianças disse, por exemplo, que costuma inventar formas para brincar

de bicicleta sozinho, ele anda pela guia da calçada ou com um pneu só, assim, mesmo quando ele está sozinho, a brincadeira traz desafios e emoções que a deixam divertida.

Das brincadeiras que fazem parte da cultura popular local, a maioria apareceu no relato de somente uma criança, enquanto nos relatos dos adultos apareceram, no geral, mais vezes. Isso indica uma possível tendência, acreditamos que involuntária, das crianças brincarem mais sozinhas. Isso pode ser provocado por diversos fatores distintos: como a redução da quantidade de irmãos, aumento da violência nas comunidades, o que impede que seus pais os deixem brincar na rua e, no caso do Itapicuru, falta de espaço físico nas casas para brincar, uma vez que a maioria das crianças desta comunidade moram em casas muito pequenas, sem ou com muito pouco quintal.

Na contramão disso, quase todas as crianças relataram que preferem ter a companhia de outras para brincar, a maioria das que lhe fazem companhia durante esses momentos são primas/os, irmãs/os ou vizinhas/os, nenhuma criança relatou preferir brincar sozinha. A preferência por brincar acompanhado, como exige a maioria das brincadeiras que fazem parte da cultura popular, fica evidente nos comentários de Paulo, Beatriz e Ana Júlia

Gosto [de brincar]. Porque deixa a pessoa alegre. Eu sinto assim, o suor descendo... a pessoa assim alegre, brinca lá mais meus amigos... é boa a sensação (PAULO, 10 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Gosto muito [de brincar]! [...] porque é bom brincar se... se não tivesse nenhuma brincadeira ia ser ruim só ficar assistindo coisa [...] se não tivesse nenhuma brincadeira, não tivesse boneca, ia ficar ruim, nós ia fica só lá parado sem brincar de nada. Por isso que é bom! (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

[quando está brincando a gente] se sente emocionada! Assim, assim... emocionada que eu tenho alguma pessoa pra brincar, não tô sozinha, brincando sozinha [...].

Gosto mais quando eu tô brincando com alguma pessoa. Porque a pessoa fica assim se sentindo sozinha pra brincar, só fica aí andando procurando alguém pra brincar e não acha... aí fica brincando sozinho, quando Beatriz e o irmão dela foram lá para São José eu fiquei lá sozinha nas férias! Fiquei lá sem ninguém pra brincar [...] (ANA JÚLIA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Assim como todas essas crianças afirmaram o quão bom é estar na companhia de outras crianças para brincar, Beatriz e sua amiga Ana Júlia comentaram que assistir televisão é algo que elas fazem somente quando não têm outra opção. Tornou-se evidente em seus tons de vozes o quão entediante é, para elas, quando a única opção é essa.

Ainda relacionado ao uso de tecnologias para a diversão das crianças, um dado que nos chamou muita atenção nas narrativas das crianças foi que a maioria delas não disse que

brincava com celular ou tablet, nem que gostava ou que os desejava. Entre todas as crianças entrevistadas, como mostra o Quadro 3⁵⁶, somente uma relatou que brinca com celular, nenhuma com tablet e duas disseram que costumam ver televisão. A criança que relatou brincar com o celular é a caçula da família. Trata-se de Paulo, que mora com os pais e mais seis irmãos, todos adolescentes ou adultos. Disse-nos que quando está dentro de casa só brinca com o celular, porém, depois que ele terminou toda sua narrativa e nos contou como acontecem todas as suas outras formas de brincar, fizemos-lhe algumas perguntas a fim de esclarecer alguns pontos da proposta narrativa que não foram esclarecidos, considerando que Paulo não tinha comentado em sua narrativa como se sentia quando estava brincando e que brincava sozinho quando estava dentro de casa e com os amigos na rua, fizemos-lhe, depois de terminada sua narrativa, duas perguntas cujas respostas confirmam sua preferência pelo brincar com o outro

Pesquisadora: – *Você gosta mais de brincar das brincadeiras com seus amigos ou das brincadeiras sozinho no celular?*

Paulo: – *Com meus amigos. (Respondeu sem pensar, quase simultâneo à pergunta)*

Pesquisadora: – *Quanto? Se fosse contar de um a dez, quanto você gosta mais?*

Paulo: – *Cem!* (PAULO, 10 anos, Jacobina, 2018).

A nota de cem que Paulo dá não nos deixa dúvida de que as crianças preferem brincar acompanhadas de outras. Elas não preferem brincar com celular ou com outros recursos tecnológicos, pelo menos não todas as crianças, além disso, o desejo por ter companhia para as brincadeiras é fulgido em seu depoimento, assim como de tantas outras crianças colaboradoras.

É possível, no entanto, que nem todas as crianças tenham relatado exatamente todas as formas de brincar que fazem parte de seu dia a dia e que o número de crianças que brincam com celular ou outros aparelhos tecnológicos possa ser maior entre as/os entrevistadas/os. Mas, caso esta seja a realidade, o esquecimento ou falta de menção mostra que tal forma de brincar não é tão relevante ou importante para elas. Uma colaboradora relatou que não via mais as crianças brincando com as mesmas brincadeiras que fizeram parte de sua infância, ao falar sobre isto ela mencionou a forma de brincar de seu neto e as possibilidades de brincadeiras que as crianças têm atualmente.

Hoje em dia é assim, a criança já quer tá com celular na mão, né? Eu tenho um netinho, Heitor, que ele estuda lá no Agnaldo⁵⁷. Ele amanhece o dia, por mais que a gente queira tirar, mas ele não se importa mais nem com

⁵⁶ Ver página 122.

⁵⁷ Escola Mul. Agnaldo Marcelino Gomes.

desenho, porque ele quer ver youtube, ele quer alguma coisa que ele pesquise, né? que ele vá buscar. A gente sabe que é errado, mas que... é uma coisa que não tem como você tá ali o tempo todo dizendo: – Não, não! Não vai fazer isso, não pode fazer isso –. Porque, hoje em dia é o que tem pra oferecer pras crianças, né? é o que tem pra oferecer! (CIDA, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

O reconhecimento de Cida de que se têm menos oportunidades de brincar coletivamente a se oferecer para as crianças, assim como as respostas que Paulo nos deu ao ser perguntado sobre como ele preferem brincar nos deixam claro que as brincadeiras acontecem de acordo com as possibilidades que as crianças têm. Nessa perspectiva, compreendendo, segundo Hall (2006), que vivemos numa sociedade marcada pelas constantes e rápidas transformações, percebemos que as formas de brincar das crianças refletem as realidades nas quais elas estão inseridas e, nesse contexto, observamos através das narrativas sobre os brincar atuais e os de outrora que esse reflexo estava pulsante nas formas de diversão durante as infâncias, independente do período que elas aconteceram.

[...] e tinha umas pedras, na época a gente fazia meio mundo de pedrinhas, parecendo uma brita. As ruminhas de pedrinhas... dizendo a gente que era pra carregar os caminhão. Entendeu?

Pra ir trabalhar! Aí a gente fazia aquele mundo de pedra... da onde a gente tava a gente já gritava a esposa, lá dentro da cozinha (fala rindo): – Já fez o almoço? (gargalha) – Brincadeira de criança! (FÁBIO, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

[...] eu dou mamadeira a ela, boto pra dormir e deixo lá dormindo. Aí, eu tenho uma bolsinha e eu cortei papel para dizer que era dinheiro! Aí botei dentro da bolsinha... tem um celular velho que eu fico brincando que é meu celular, aí eu digo que vou pra rua e deixo ela com a outra irmã grande, que é uma boneca grande minha.

[...] eu vou comprar coisas pra ela, tem vez que eu compro é... umas coisa que tá em cima do raque, tem vez que eu compro... que eu boto dentro da bolsa uma roupinha que é dela e boto lá dentro pra dizer que eu comprei... aí tem vez que eu pego umas bateria e digo... e digo que é guaraná. (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

As narrativas de Fábio e Beatriz demonstram essa reprodução da realidade vivida por ambos. O primeiro viveu a infância na comunidade do Tombador onde as duas principais fontes de renda local era, na época, a agricultura e a exploração artesanal de arenito nas pedreiras, onde hoje, passados mais de trinta anos, ele é um dos membros da CMTR, que trabalha para regularizar tal exploração. Na sua infância as cenas de caminhões sendo carregados nas pedreiras eram corriqueiras e isso fica bastante evidente em suas brincadeiras. Da mesma forma, o relato de Beatriz evidencia uma infância mais marcada pelas relações do capitalismo, numa comunidade que tem a dinâmica completamente influenciada pela presença

de uma empresa multinacional, ela tem no seu brincar o reflexo das relações vividas em sua época e, principalmente, em sua comunidade.

Outra momento de brincadeira que representa uma situação do cotidiano, descrita por Beatriz, mostra detalhadamente a relação entre trabalhadores e clientes de um restaurante que, provavelmente, seja algo que faça parte de seu cotidiano. Nesta brincadeira, podemos observar que há um diálogo entre aquilo que propusemos com este estudo, usar as brincadeiras como potencializadoras do letramento, conforme pode ser observado.

E de restaurante, a brincadeira de restaurante eu... eu finjo que... eu faço comida, eu brinco só com Ana Júlia, que Felipe não gosta de brincar não. [...] Ana Julia gosta de fazer comidinha de mentira, aí eu finjo que sou a garçom e ela é a cozinheira, aí... aí eu boto as minhas bonecas sentadas e di... e boto uma circulada da outra, tem vez que eu boto duas, pra dizer que só veio duas pessoas em uma mesa e um monte de pessoa ne uma mesa, tem vez que eu só boto duas pessoas [...]. Tem vez que eu pego seis bonecas e boto três ne uma, três ne outra pra dizer que veio três ne uma e veio três ne outra, aí eu pe... aí eu falo: – Qual é seu pedido? – aí eu tenho que falar qual que é o pedido, que tem um caderninho que eu tenho, um velho, mas tem folha limpa, aí eu fico anotando, falo: – um bolo, feijão, arroz, ovo, é... batata cozida! – um monte de coisa! aí... aí se for hambúrguer também é... pizza, pastel e tem vez que também lá no restaurante nós faz, tem doce, aí ela fala: – bala, quero bala, quero pirulito, quero aquilo, quero isso – aí... aí tem água também – eu quero só água, por causa que eu tô com sede, num tô com fome, tô com sede, que eu já comi. – [...] eu vou lá e entrego a chefe e a chefe lê, e... e fala: – Vai sair rapidinho! – Aí ela pega e faz e boto ali em cima da mesa, eu pego, levo pra o que cliente que pediu, que boto o nome, e boto pro cliente que pediu [...] o outro se for pastel, pastel dos grandes, daqueles dos grande que eu já comi, mas eu comi dividindo com meu irmão, por causa que eu não vou comer isso tudo (riso)! [...] aí ela: – os pastéis grandes saindo! – Aí quando ela fala “saindo” é por causa que já fez o pastel dos grande, aí eu pego os pasteis dos grande, boto a mesa e falo: – quem pediu? (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018, grifos nossos).

Esse trecho da narrativa de Beatriz deixa claro a relação existente entre o uso da escrita e leitura no cotidiano e, brincando, elas fazem uso das habilidades que estão adquirindo na escola para representar uma situação comum da vida adulta no seu brincar. É claro que ao brincar as meninas não param para refletir que brincando dessa forma elas estão fazendo uma representação das relações sociais do seu meio ou que estão fazendo um uso social da escrita e da leitura, nem devem. O momento da brincadeira é, segundo Bontempo (2012) um momento em que a criança está inteiramente imersa naquele mundo, é exatamente por causa da profundidade do ato de brincar que as brincadeiras são tão capazes de desenvolver tantas habilidades nos brincantes. No entanto, ao brincar dessa forma, além de se divertirem – que é o propósito da brincadeira – elas consolidam aprendizagens, bem como,

mesmo sem pensar sobre isso, fazem o uso social dessas aprendizagens, o que caracteriza uma prática de letramento.

As formas de brincar são inúmeras, a partir das narrativas percebemos que quando as crianças têm tempo, tudo pode virar diversão, quando não se tem ou tinha recursos e brinquedos para brincar as crianças inventam(vam), usam(vam) a criatividade e transformam(vam) tudo em brinquedo e brincadeira. Nas narrativas de nossas/os colaboradoras/es foram citadas diversas formas de brincar, algumas (poucas) com uso de brinquedos como bicicleta, bonecas, piões etc., algumas inventadas por elas/es, como a brincadeira de tubarana, de correr com a almofada amarrada na barriga para colidir com a outra pessoa, de se enterrar na areia para ver quanto tempo conseguia ficar sem respirar; outras que não foram inventadas por eles, que representam situações cotidianas, e que acontecem, no geral, de forma isolada, como a de representar o jornal da televisão, ou representar o restaurante entre outras; algumas que podemos classificar, devido a sua repetição entre as pessoas das diferentes comunidades ou épocas como brincadeiras que fazem parte da cultura local e, entre estas, as que pertencem à cultura popular do município de Jacobina – BA.

Outro elemento que o Quadro 5 deixa evidente é que quanto mais colocamos filtros, menor a quantidade de brincadeiras que ficam. No entanto, precisamos destacar que nem todas as brincadeiras da cultura popular diminuiu a quantidade de adeptos com os passar das gerações, ao contrário, duas delas sequer foram citadas entre as/os colaboradoras/es mais velhos, *Amarelinha* e *Pia*, a última está presente nos depoimento de todas as crianças, e são brincadas sempre nas comunidades.

Focaremos, a partir de agora, nos relatos e detalhamento de como acontecem, de acordo com as experiências narradas por nossas/os colaboradoras/es, estas brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina. Das doze brincadeiras que foram citadas e classificadas neste estudo como pertencentes à cultura popular de Jacobina, temos o relato detalhado de como acontecem sete delas.

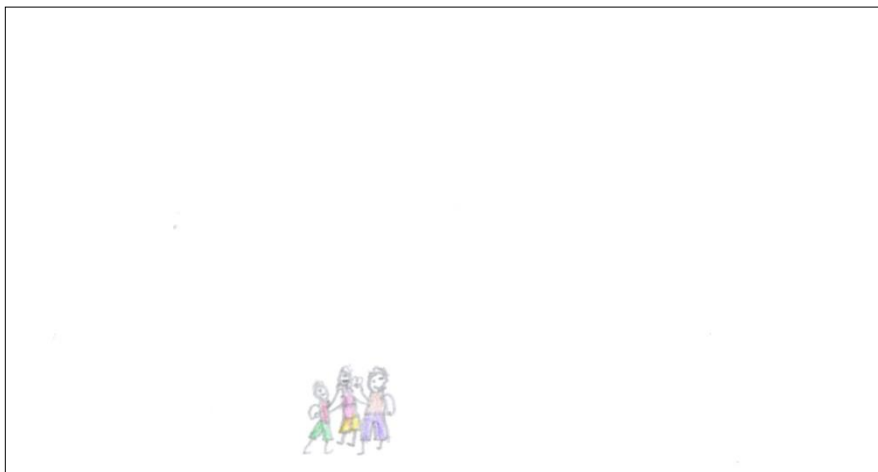
Durante as narrativas, nossas/os colaboradoras/es ficaram à vontade para descreverem suas brincadeiras, por isso, apesar de citadas, nem todas tiveram o passo-a-passo descrito. As brincadeiras de *Anelzinho*, *Boleado* e *Pião* só foram citadas, mas nenhuma/um colaboradora/or entrou em detalhes de como as realizavam; sobre a brincadeira de *Atirar com Badogue*, que foi citada por apenas uma criança, Mário (8 anos) falou de forma muito rápida que brinca em seu quintal quando está com seu irmão, eles colocam uma latinha no chão e se posicionam há uns quatro passos de distância para atirar pedrinhas com o estilingue, buscando

acertar as latas (como um tiro ao alvo); a criança que brinca de *Modelar Argila* disse que faz, principalmente, bolinhos e comidinhas com o barro para brincar com suas bonecas.

As brincadeiras de *Pia*, *Amarelinha*, *Bate Caixaão*, *Boca de Forno*, *Correr*, *Esconde-Esconde* e *Pular Corda* foram descritas de forma detalhada pelas/os colaboradoras/es. Conseguimos registros visuais de algumas delas que apresentamos, quando possível, junto aos relatos.

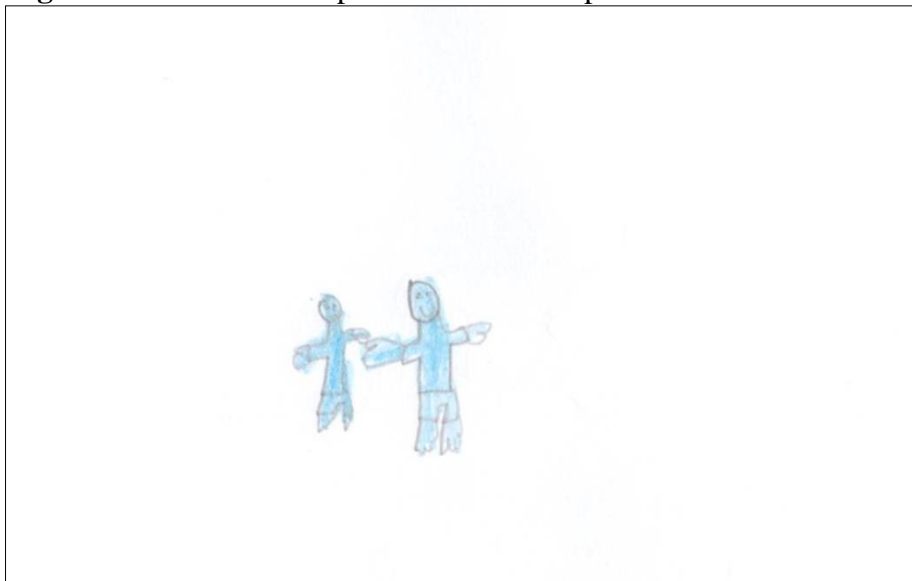
A brincadeira de *Pia*, apesar de não estar presente nos relatos das/os adultas/os das comunidades, apareceu na lista de cinco professoras. Todas viveram a infância no município de Jacobina. Foi também uma das poucas brincadeiras que conseguimos ver acontecendo nas observações em campo e que se repetiu nos desenhos produzidos pelas crianças durante seus relatos, conforme pode ser observado nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Brincando de pia: a hora de escolher "O Pia"



Fonte: Marcelo, 8 anos, 2018.

Figura 8 – Brincando de pia: o momento de piar



Fonte: Vitor, 9 anos, 2018.

Essa brincadeira necessariamente acontece em grupo e precisa de espaço amplo para brincar, esses são, no entanto, os únicos recursos necessários para que a brincadeira possa acontecer.

O que nos chamou bastante atenção nesta brincadeira foi que ela, apesar de tão popular entre as crianças, não apareceu no relato de nenhum adulto. Suas regras são iguais às do *Pega-Pega* que foi citado por algumas/uns professoras/es e por uma criança que disse brincar de *Pega-Pega* e de *Pia*, o que nos fez classificar como brincadeiras distintas, apesar das regras serem muito parecidas.

A regra da brincadeira também é simples, conforme Marcelo, Vitor e Beatriz nos explicam, antes de começar é necessário escolher quem será O Pia, este será o que vai correr atrás dos outros colegas, para isso “[...] *tem que... que tirar zerinho ou um, [...] depois ímpar ou par, aí quem perder vai ser O Pia [...]*” (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018), no Tombador a forma como eles escolhem quem será o primeiro da brincadeira a ser O Pia, é um pouco diferente, “[...] *quem pegar no dedo molhado é O Pia, aí os outros saem tudo correndo e tem que triscar na pessoa pro outro ser O Pia [...]*” (MARCELO, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018), dessa segunda forma Marcelo nos explicou que uma pessoa molha um dos dedos da mão escondido dos demais colegas e coloca a mão aberta para que os outros peguem nos dedos, aquele que escolher o dedo que foi molhado será O Pia. Depois que tiver escolhido é só começar, “[...] *a outra pessoa procura um pra piar e corre pra perto da pessoa e pia. Se não conseguir piar, pia outro*” (VITOR, 9 anos entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

O objetivo do Pia nessa brincadeira é tocar outra pessoa, e dos demais é se defender de ser tocado por ele. A brincadeira exige muita resistência física dos envolvidos, “[...] *eu saio correndo, aí ninguém consegue... quase ninguém consegue me piar. Corro muito rápido descalça!*” (LUNA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018), para cumprir o objetivo de não ser piado é necessário também que além de correr muito, a criança tenha a habilidade de se esquivar do toque daquele que o está perseguindo na brincadeira, correr e se defender já são muito divertidos para as crianças, elas se divertem também pirraçando O Pia. Em nossa observação, neste dia tinha somente meninos brincando, vimos que em determinados momentos da brincadeira alguns paravam, olhavam para O Pia e começavam a dançar, quando ele vinha em sua direção saíam correndo e se esquivando de seu toque novamente.

A brincadeira de *Pular Corda* foi citada nas narrativas de quatro adultas/os, uma criança e nas listas de onze professoras/o. Para que a brincadeira possa acontecer é necessário que tenha, no mínimo, três pessoas e uma corda, este é o único recurso material importante,

duas crianças seguram uma em cada ponta da corda e giram-na enquanto a terceira a pula quando ela toca o chão – pode ter mais de uma pulando ao mesmo tempo, isso dependerá do tamanho da corda e da forma como as crianças resolverem brincar –. A brincadeira começa, normalmente, com uma música que vai conduzir o ritmo que a criança deverá pular, bem como se poderá entrar outra ou não para pular junto. Beatriz, que normalmente brinca com seu irmão e Ana Júlia (8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018) cantou duas dessas músicas durante sua narrativa

*Batata bem quentinha
Bem temperadinha
Foguinho, foguinho!
Fogão!*

Essa música indica o ritmo que a criança irá pular a corda, enquanto cantam a corda é batida devagar, no compasso da música, depois que elas falam *fogão!* aceleram ao máximo que puderem a velocidade da batida e, segundo Beatriz “*a pessoa não consegue, se a pessoa cair é a vez da outra pessoa*” (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Ela continua explicando que tem outra que “*você tem que cantar uma música, aí você fica pulando, aí se você para em uma letra, você tem que... você tem que falar qual é o nome*” (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

*Suco gelado /
Cabelo arrepiado /
Qual é a letra do seu namorado.
(vai falando as letras: A...)*

B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, N, N, M (risos) O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

No caso dessa segunda música o desafio não está na velocidade que vai pular a corda. Nesta, o ritmo das batidas é constante, os desafios consistem em não tropeçar na corda e, principalmente, em falar o nome “do seu namorado”, que deve começar com a letra que a criança estava pulando quando errou.

Também trabalhando a habilidade de pular, agora com um pé somente, sem pisar nas linhas e seguindo uma sequência numérica, uma das brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município que apareceu nas listas de oito professoras, dessas somente duas não viveram a infância em Jacobina, mas que não apareceu no depoimento de nenhum adulto, temos a brincadeira de *Amarelinha*. Para brincar, é essencial que seja feito um desenho no chão e que as crianças tenham alguma coisa para marcar a casa que não pode pisar. Normalmente, é usado um pedaço de telha ou uma pedra que tenha um lado plano. O desenho do chão deve seguir o formato do que Luiza fez. Ver em Figura 9.

Figura 9 – Amarelinha



Fonte: Luiza, 2018.

A brincadeira de *Amarelinha* faz parte, principalmente, do brincar das meninas. Nenhum menino relatou brincar de *Amarelinha*, mas no registro da brincadeira feito por Luiza percebemos que, apesar de nenhum dos nossos colaboradores ter citado, outros meninos brincam dessa brincadeira. No relato de Luiza e comentando, depois, sobre o desenho, ela nos explicou que brinca com seu irmão, sua prima, uma amiga que foi embora (de vestido azul) e seu primo que nem sempre quer brincar (o que está mais afastado). Luiza e Ana Júlia descreveram para nós como brincam:

[...] nós pega giz de cera que tem lá em cima, nós faz a Amarelinha, faz uns número, pega a pedra e vai brincando. Aí depois tem outro que é de botar o... a pedra assim e ir pulando de um pé [...] assim, aqui na mão (mostra os dedos indicador e maior de todos juntos, onde coloca a pedra).

Aí tem outra que bota a pedrinha aqui e vai pulando (fecha a mão como um copo), [...] depois tem que botar aqui, aqui no braço.

E sai pu... e sai pulando, aí depois bota na cabeça e sai pulando a Amarelinha e se cair perde[...] se a pessoa conseguir ficar, [...] conseguir tudo, a pessoa que conseguiu tudo ganha.

[...] Que conseguiu aquele do braço, da cabeça, daqui e daqui.

[...] Aí se fizesse um x numa casinha não podia pisar, tinha que pisar em outro lugar. (ANA JULIA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Vai jogando a pedra no número um. Aí não pode pisar no um, tem que pular pro dois, aí vai pisa no três de dois pés, no cinco de um e vai continuando assim, pisando de dois e de um.

(Ganha) Quem fazer as casas tudinho na Amarelinha.

(Depois) Tem que começar tudo de novo (LUIZA, 9 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Uma variação da *Amarelinha*, que faz parte das histórias de algumas/uns adultos/os, é o *Macaco* cujas regras são muito semelhantes, mudando somente o desenho do chão e a primeira fase da brincadeira. Este tem desenho num formato retangular, como uma tabela de

duas colunas e pelo menos quatro linhas. Estas brincadeiras necessitam de pouquíssimos recursos para acontecer, não demandam de muito espaço físico e podem ser brincadas a partir de duas pessoas somente. O único instrumento verdadeiramente indispensável para que se possa brincar de *Amarelinha*, ou *Macaco*, é a pedrinha para marcar a casa da vez.

A forma como Ana Júlia descreve a brincadeira evidencia que ela é composta por várias fases ou níveis. À medida que a brincadeira avança vão se elevando os graus de dificuldades e as habilidades necessárias para conseguir ganhar cada fase, fazer as casas e vencer a brincadeira.

Uma das únicas brincadeiras da cultura popular que é brincada no ambiente escolar, durante os recreios, é o brincar de *Correr*. Como muitas crianças da comunidade do Tombador relataram que sempre brincavam na quadra enquanto esperavam o ônibus escolar, fomos lá observá-los. Aguardamos por volta de quarenta minutos enquanto eles se aglutinavam à espera do ônibus e logo começaram a brincar, primeiro de *Subir em Árvores*, depois de *Pia* e em seguida de *Correr*, conforme pode ser observado na Figura 10.

Figura 10 – Brincando de correr



Fonte: A autora, 2018.

Brincar de *Correr* é, na verdade, como brincar de uma maratona, as crianças primeiro posicionaram-se uma ao lado da outra, combinaram até onde elas deveriam correr, contaram “um, dois, três e já!” para indicar o momento da largada. A criança que chegasse primeiro ganhava a corrida. É simples assim! Uma das características das brincadeiras que fazem parte das culturas populares é exatamente a forma simples como acontecem. Elas não demandam de um ambiente específico, de recursos tecnológicos ou materiais industrializados para acontecer. Para brincar de *Correr*, por exemplo, a única coisa que eles precisam é de um espaço amplo onde eles consigam se movimentar. Não importaria se tivesse obstáculos no

percurso da corrida, se tem outras pessoas que não estão na brincadeira (como acontece no pátio da escola), o lugar não precisa ser plano e eles sequer precisam, como pode ser observado na Figura 8, de um calçado adequado para isso.

Na simplicidade como a brincadeira é conduzida, habilidades importantes e complexas podem ser desenvolvidas. Primeiro, o próprio fato de correr já é suficiente para auxiliar no desenvolvimento físico e motor da criança, além disso, a brincadeira proporciona à criança o sentimento intenso, como descrito por Paulo, “*gosto [de brincar]. Porque deixa a pessoa alegre. Eu sinto assim, o suor descendo... a pessoa assim alegre, brinca lá mais meus amigos... é boa a sensação*” (PAULO, 10 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Brincar e correr não só proporciona felicidade às crianças, mas também ensina lições e valores sobre a vida em sociedade, a não trapacear, a respeitar as regras da brincadeira, ensina que em certos momentos nem todos podem ganhar e a lidar com essas situações. Mesmo nas brincadeiras mais simples, como a de *Correr*, podem acontecer conflitos ou acidentes e brincar ajuda a criança a desenvolver sua maturidade para enfrentar e resolver situações-problema.

Outras brincadeiras também marcadas pela singelidade são as brincadeiras de *Esconde-Esconde* e *Bate Caixão*, ambas tem características muito semelhantes. As crianças, quando estimuladas, já começam a brincar de *Esconde-Esconde* antes mesmo de começar a caminhar, antes de conhecer o próprio corpo. Ainda quando bebês, é natural vermos crianças fechando os olhos e se divertindo por estar escondida, ou cobrindo e descobrindo o rosto para encontrar o outro. Luiza mostra, de forma indireta, essa transformação que vai acontecendo nas formas de se esconder ao longo do tempo, ela fala, quando está narrando a brincadeira de *Bate Caixão*, que seu irmão mais novo ainda não sabe se esconder direito.

Lá, quando nós vai brincar, [...] brinca eu, Letícia que é a mais grande, que ela tem doze anos e ela fica sentada pra falar por onde vai pegar, aí fica a irmã dela, eu, Felipe e meu irmão Hugo que também sabe brincar um pouco, mas ele não se esconde direito, mas ele brinca (LUIZA, 9 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

No entanto, à medida que elas vão brincando, crescendo, se desenvolvendo e tomando mais consciência do próprio corpo, construindo relações entre si, o espaço e os objetos onde vai se esconder, conhecendo os seus limites, as estratégias usadas pelas crianças para se esconderem vão mudando. As formas de brincar das crianças vão sofrendo alterações e se tornando mais complexas. Inicialmente, fechar os olhos podia ser suficiente. Depois, os esconderijos vão ficando cada vez mais complexos, conforme ilustra na Figura 11 e Vitor relata:

Figura 11 – Brincando de Esconde-esconde



Fonte: Vitor, 2018.

*Eu brinco com minha irmã mais velha.
[o lugar que eu gosto mais de se esconder é] Dentro de casa e dentro das...
do baldão de mainha. Do baldão que coloca roupa [...] tem umas roupas
que eu coloco assim, pra não me achar (gesticulou mostrando que se cobre
com as roupas).
[...] Eu subo... tem umas escadinhas de subir em cima da casa e eu subo e
tem uma porta assim que faz uma zuada que... que tem uma chave e dá pra
eu ir se esconder lá (VITOR, 9 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).*

A brincadeira de *Esconde-Esconde* tem diversas variações, um grupo de colaboradoras/es relataram que brincavam “[...] de *É-u*, ficava assim correndo um atrás do outro, se escondendo assim” (PEDRO, 70 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Apesar da diferença de nomes, trata-se da mesma brincadeira, a única variação é quanto ao aviso para ir procurar.

No *Esconde-Esconde* tem uma criança que é escolhida para ficar contando até um pré-determinado número. Enquanto isso acontece as demais se escondem. A criança que conta é obrigada a contar alto para que todas as demais saibam quando ela irá começar a procurar. Segundo Beatriz, depois que conta, a criança que vai procurar pergunta: “– *Valeu?* – *Aí se não valeu fala:* – *Não valeu!* – *Aí se falar... se valeu, fala:* – *Valeu!* – *Aí a pessoa vai... vai atrás da outra*” (BEATRIZ, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Na variação da

brincadeira que fez parte das histórias dos adultos, o *É-u*, não há essa contagem, as crianças que se escondem gritam *é-u*, imitando o uivo de um lobo, para avisar que pode ir procurá-lo. O uivo, segundo Cida, ajuda a confundir a pessoa que irá procurar, para que ela não soubesse a direção por onde começar: “[...] *um grito vinha de longe... tinha que se esconder muito longe, né? e aí falava só assim, esse grito bem distante: – É-uuuu! – Aí já era o momento que sabia que tinha que procurar, né?*” (CIDA, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Nessas brincadeiras, independente das duas formas de brincar, o objetivo das crianças é se esconder da melhor forma possível para não serem encontradas, enquanto o objetivo de quem está procurando é encontrar todos os mais breve possível. O último a ser achado ganha a brincadeira.

Outras brincadeiras que exigem que a criança se esconda, foram citadas durante as narrativas ou nas listas das professoras, tais como *Salve Latinha* e *Bate Caixaõ*. Na brincadeira de *Salve Latinha*, a criança que é escolhida para procurar, batia a latinha no chão ou na parede, uma vez para cada número que contar. Quando ela saísse para procurar os demais tinha que deixar a latinha em um determinado lugar. Quando encontra alguém, precisava voltar até a latinha, batê-la no chão três vezes de dizer: “Um, dois, três, encontrei Fulano em tal lugar!”. Se enquanto ela estiver procurando os colegas, alguém que está escondido chegar até a latinha e a chutar falando: “Um, dois, três, salve eu!”. Esta estava salva de ir procurar os demais na próxima vez, ou se dissesse: “Um, dois, três, salve todos!”, aquela pessoa que estava procurando perdia a brincadeira e precisava recomeçar todo o processo. Apesar da brincadeira *Salve Latinha* ter aparecido nas listas de sete professoras que viveram a infância no município de Jacobina, ela não apareceu nas narrativas de nossas/os colaboradoras/es, por isso não foi apresentada no Quadro 3⁵⁸. No entanto, outra brincadeira que exige a mesma habilidade de se esconder, e que faz parte das brincadeiras da cultura popular das crianças contemporâneas, apareceu em todas as etapas do trabalho. A brincadeira de *Bate Caixaõ* foi citada por uma adulta da comunidade do Tombador, por duas crianças (uma de cada comunidade) e três professoras. Também apareceu nos desenhos produzidos pelas crianças sobre suas formas de brincar, conforme Figura 12.

⁵⁸ Retomar Quadro 3 na página 122.

Figura 12 – Brincando de bate caixão



Fonte: Luiza, 2018.

A brincadeira tem uma peculiaridade em relação às outras formas de brincar de se esconder. Nesta, as crianças se escondem uma por vez e tem alguém que não se esconde e nem procura. Essa pessoa é a responsável por dar os comandos da brincadeira e conduzir as falas. Essa brincadeira exige que tenha, conforme pode ser observado na Figura 12, uma quantidade maior de pessoas. Uma fica sentada de frente para todos os demais que formam uma fila indiana. Luiza e Ana Júlia, que moram em comunidades distintas, nos contaram que a brincadeira tem uns versos que são repetidos sempre por quem está sentada de frente e respondido pela última da fila: “*a primeira, a pessoa que tá sentado que vai falar as coisas. Aí vai falar assim: – Bate caixão! – aí fala: – Bate você! – Dá um tapa na bunda e vá se esconder!*” (LUIZA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). A primeira criança da fila indiana será a que vai procurar as demais, depois que todas as outras tiverem se escondido, a que está sentada lhe ordenará que vá procurar as demais e trazê-las segurando por alguma peça de sua roupa ou alguma parte de seu corpo:

Aí fala... aí quando termina fala:

– Pega a orelha, pega pelo braço, pega pela blusa.

Aí ele vai procurar (ANA JÚLIA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Aí vai todo mundo se esconder. Aí depois fala de novo a mesma coisa e vai se esconder. Aí o primeiro tem que falar... a que tá sentada tem que falar alguma coisa por onde vai pegar: pegar pelo cabelo, pelos braços, é... pela roupa, pela orel... pelo ouvido... (LUIZA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Ao contrário das brincadeiras de *Esconde-Esconde* ou *Salve Latinha*, no *Bate Caixão* as crianças não sabem onde as outras estão se escondendo. Para isso, elas se organizam,

conforme ilustrado da Figura 8, da seguinte forma: a criança que está sentada colocará suas mãos abertas em seu colo; a que irá procurar as demais, que será a primeira da fila indiana, colocará suas mãos abertas nas costas e debruçará seu rosto sobre as mãos da que está sentada, a que está atrás debruçará seu rosto sobre as mãos da primeira da fila e colocará suas mãos nas costas e assim todos devem repetir. Nessa posição cada criança só sabe que é sua vez de responder aos versos e se esconder quando recebe o tapa da que estava atrás de si.

Por mandar dar um tapa no colega antes de se esconder essa brincadeira pode levar quem não a conhece a pensar que ela incita a violência entre as crianças. No entanto, observamos nos depoimentos que esse tapa é mais um faz de conta comuns nas brincadeiras, ele é, na verdade, um contato para indicar ao que está na frente, sem enxergar, que chegou a sua vez de responder ao verso e se esconder. Na narrativa de Ana Júlia, esse contato é feito nas costas da criança que está na frente: “*bate nas costa do outro vai se esconder!*” (ANA JÚLIA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Outra brincadeira que também acontece coletivamente, normalmente em espaços abertos, que apareceu no relato de três pessoas da comunidade do Itapicuru e nenhuma do Tombador e somente uma professora, é a brincadeira de *Boca de Forno*.

Não conseguimos nenhum registro visual da brincadeira, nem conseguimos vê-la acontecendo em nossas observações, temos, no entanto, as narrativas de Ana Júlia, seu pai, Sr. João, e Carla que, com suas palavras nos possibilitam compreender, a ponto de quase visualizar a brincadeira. Segundo Carla, a brincadeira é conduzida por uma pessoa que é mandona. Seu João a chama de comandante. Essa pessoa vai passar a brincadeira, normalmente sentada com as demais crianças, todas de frente pra ela, enquanto ela passa o comando, dando ordens às outras crianças. É o cumprimento dessas ordens que deixam a brincadeira divertida, logo o quão divertido é a brincadeira vai depender diretamente das ordens que forem dadas. Assim, a brincadeira acontece fazendo com que as crianças preguem peças em outras pessoas que não estão participando da brincadeira, muitas delas adultas, mandando as crianças buscarem objetos difíceis etc.

[...] eu era assim que nem ela (a filha de 8 anos) pequeninho, a gente brincava daquelas brincadeiras que tem, Boca de Forno, né? faz o que eu mando, se não fizer bolo, né? Juntava aquelas criançada tudo, tanto homem como, como... a menina, a mulher, né? As meninas juntava tudo com os meninos tudo junto e brincava dessas brincadeira, né?

*[...] nós juntava um bocado de menino de dez, onze, doze anos, até treze anos e as meninas, as meninas do nosso top também, né? de doze, treze, quatorze anos e aí, tempo de lua, né? que não tinha energia e não tinha televisão, [...] sentava todo mundo na porta de casa e... aí um dizia – bora fazer... bora brincar? – A lua bonita! Todo mundo brincava. Aí dizia:
– Boca de forno!*

Aí era assim, tinha uma pessoa que era a comandante, né? ela fazia assim, ajuntava aquela ruma de gente [...] Aí aquela pessoa dizia bem assim: (JOÃO, 52 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018);

– Boca de forno?

– Forno!

– Faz o que eu mando?

– Faço!

– Se não fizer?

– Bolo!

– Eu quero que você pegue seis folhas pra mim.

Aí não pega seis folhas e leva bolo, com a sandália (mostra dando a palmada “bolo” na palma da mão) (ANA JÚLIA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018);

[...] falava bem assim: – Vai ali e pega, tipo assim, uma folha de... uma folha de caju. – Se a pessoa não achasse uma folha de caju levava bolo na mão, tinha que ser exatamente a folha de caju. (CARLA, 37 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018);

– Então, vai na casa de tal Fulana, bem assim, chega lá dá benção a ela (ri). Aí a gente tinha que ir lá na casa daquela pessoa e dá a benção, sabe? Dizia o nome da pessoa na casa... aquele pessoal mais velho, né? Como tinha minha mãe.

– Vai lá na casa da Dona Raimunda e dê bença a Dona Raimunda todo mundo. E quem chegar por último – bem assim – ganha um bolo.

Aí tinha que chegar todo mundo junto, por igual, quem chegasse por último, o que ficasse por último, aí levava uns bolo na mão. Mas uns bolos de brincadeira mesmo, sabe? aqueles bolo na brincadeira, não era de machucar não (JOÃO, 52 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Perguntamos depois o que “a comandante ou mandona” fazia depois com tudo o que ele pedia durante a brincadeira. A resposta de Carla foi: “*Nada! Só é, tipo assim, era o troféu. Ela mandou e ali era meu troféu. Se eu não achasse, eu tinha que levar bolo, ela era a mandona*” (CARLA, 37 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). É fácil percebermos nessa brincadeira a subserviência das crianças que estão ali para obedecer àquela que comanda as regras da brincadeira, a ter que fazer como ela manda e ser rápido ao fazer. Não difícil identificarmos a relação social que a brincadeira representa, basta olharmos as muitas relações existentes entre empregadores e empregados onde estes costumam ficar submissos às ordens e, muitas vezes, caprichos de seus patrões, o filme *Tempos Modernos*, produzido e dirigido pelo ator Charlie Chaplin, mostra de forma bastante clara e satírica a relação de submissão ocorrida no período da revolução industrial que, assim como é reproduzido na brincadeira, os empregados precisavam produzir o máximo possível, no mínimo de tempo possível, na vida real, bronca, demissão, na brincadeira, bolo!

Se por um lado a brincadeira reproduz uma prática de exploração mercadológica e subserviência, ela estimula, por outro, o espírito competitivo ou ainda possibilita que as

crianças criem estratégias coletivas para atender ao que foi solicitado. Muito mais que a simples relação de ordem e obediência, a brincadeira apresenta outras aprendizagens que podem ser extremamente significativas para a vida em sociedade, como o desenvolvimento espírito de trabalho em equipe. Seu João relatou que eles combinavam entre si, ao contrário dos demais que cada um corria para chegar primeiro e não “ganhar bolo”, para que todos pudessem atender às ordens e chegar juntos de volta, assim a equipe desenvolvia as atividades unida, se preocupando e auxiliando para que todos conseguissem fazê-la, de forma solidária e cooperativa.

Ana Júlia disse que uma amiga, que foi embora da comunidade, quem lhe ensinou a brincar de *Bate Caixaõ*. Sua amiga foi embora e depois disso ela não brincou mais. Apesar de muitas brincadeiras acontecerem livremente e das crianças usarem sempre suas imaginações e criatividade durante o brincar, essas brincadeiras da cultura popular, no geral encontram fôlego para continuarem no brincar das crianças através das relações interpessoais e, principalmente, da oralidade. Segundo Arão Souza (2010, p. 11) é exatamente “através da oralidade que muitas culturas se mantêm vivas entre seus participantes [...]”, e com as brincadeiras, que são elementos culturais pertencentes à cultura da criança, essa relação de interdependência não poderia ser diferente.

Esse transmitir das brincadeiras acontece, no geral, de forma quase tão sutil quanto as aprendizagens adquiridas ao brincar. A maioria das crianças, na maioria das brincadeiras, disse não saber como as aprenderam, elas simplesmente conhecem as brincadeiras, sabem suas regras e as brincam. A partir das narrativas buscamos identificar como as crianças aprenderam ou quem as ensinou as brincadeiras citadas e dos adultos se eles brincaram ou ensinaram a seus filhos alguma das brincadeiras de sua infância. Nas narrativas das crianças identificamos relatos, tais como: “*eu não sei não [como eu aprendi]! Acho que eu não me lembro!*” (ANA JÚLIA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018); “*eu aprendi com meus amigos, por causa que eles brinca e eu brinco também*” (Beatriz, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018); “*eu via os meninos brincando e brincava também!*” (Marcelo, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018). Ana Júlia ainda relatou, no momento que ela falava sobre não lembrar como aprendeu as brincadeiras, que nunca brincou com seu pai “*meu pai não é disso [de brincar comigo], só quer assistir jornal [...] – Oh Ana Júlia! Deixe eu assistir meu jornal*” (Ana Júlia, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Seguindo a análise, observando se algum dos adultos entrevistados já brincou ou ensinou algum filho ou criança alguma brincadeira, identificamos depoimentos do tipo:

Eu nunca brinquei não. Assim, brincar com meus filhos não (ALICE, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

De jeito nenhum! Eles aprenderam lá pelos outros lá, mas comigo mesmo... não ensinei nenhuma, nem a mãe também ensinou nenhuma. Eles mesmo aprenderam com eles mesmo lá, com os outros né... ia pra escola lá, aprendia, que eles brincavam por lá, né? mas eu mesmo não ensinei nenhuma (PEDRO, 70 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018)

[...] eu fazia roupinha de boneca pra elas, ensinava... as bonequinha... não tinha bonequinha, fazia as bonequinha de pau, de “capuco” de milho (dá uma gargalhada) inventava pra elas brincar (ESTER, 49 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018)

*Eu nunca... eu já falei pra ele... já falei para eles aqui como era nossas brincadeira, né? Eu já falei como era nossa brincadeira pra eles. É... eu nunca ensinei, eu nunca ensinei assim no tempo dessa minha, Ana Júlia, essa outra menina que tá aí... Oh! As nossas brincadeira era tudo assim, é que tinha uma pessoa aqui, num povoado aqui, que esse pessoal mais velho que botava... que fazia a frente, né? Ensinava a gente a brincar.
– Vem pra roda, vem pra roda, vem pra roda! (JOÃO, 52 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018)*

[...] eu sou muito brincalhona, num sabe? Eu sou muito brincalhona, eu gosto de ajuntar mais elas aí, aí a gente esconde um chicotinho... até hoje a gente brinca né? chicotinho, anelz... guarde meu anelzinho, a gente brinca sempre (CIDA, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018)

Não, porque eles sabe de tudo. Não brinquei não. Aí, e como eu tô lhe dizendo, a mente da gente já... já começa mudando e cada criança já vem com um destino. Meus pais mais minha mãe não me ensinaro. A gente ia se incentivando pelos outros, pelos outros meninos, os outros colegas. (FÁBIO, 41 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

A única brincadeira que eu nem citei aí, que eu me esqueci de citar, mas é... eu brincava também de... brincar de fazendinha debaixo do pé de manga. Assim, pegava aquelas mangas novinhas, enfiava os pau na... fazia as pernas dela e... colocava dois pauzinhos na cabeça e dizia que era o chifre, aí pegava, no chão mesmo, num barro de baixo do pé de manga e fazia os curral. Então, isso daí eu passei pros meus filhos, eles brincaram disso daí, a minha neta também. Agora também foi a única brincadeira que eu consegui colocar na mente deles, pra eles brincar foi isso, de curral. (CARLA, 37 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Quase todas/os as/os adultas/os que brincaram durante a infância afirmaram que em sua época as crianças se reuniam durante as noites nas ruas, que normalmente tinham adultos por perto durante as brincadeiras e, em muitos casos, até que eram esses adultos quem lhes ensinavam algumas brincadeiras ou incentivavam a brincar, em todos esses casos o contato com outras pessoas para que as brincadeiras da cultura popular fossem transmitidas foi algo certo e, acreditamos, determinante para que todas/os elas/es pudessem aprender tais brincadeiras e cantigas usadas em seus brincares. No entanto, como observado nos relatos

das/os adultas/os acima, a maioria deles, principalmente os homens, relataram nunca ter brincado ou ensinado nenhum filho ou outra criança a brincar.

Não parece contraditório as pessoas falarem que as crianças não brincam mais e não lhe proporcionarem meios para que isso aconteça? Se a cultura, principalmente a cultura popular local, se matem viva principalmente através da oralidade, como as crianças poderão aprender ou brincar com as brincadeiras que fazem parte dessa cultura sem contato com outras pessoas? O que temos percebido nos últimos anos, principalmente devido à chegada cada vez mais incisiva do capitalismo nas relações sociais através, principalmente, do desenvolvimento econômico e instalação de grandes empresas nessas comunidades, é que tem acontecido um movimento concomitante ao do mercado, ao passo que as relações econômicas se expandem as famílias se fecham em suas casas, principalmente para fugir da violência engendrada por essa expansão. Ao mesmo tempo, as famílias têm reduzido seus tamanhos, logo, com poucas oportunidades para saírem e sem ter outras crianças em casa (ou tendo poucas) restam menos opções para que as elas possam brincar com as brincadeiras que necessariamente precisam acontecer coletivamente, sobrando, em muitos casos, como lamentou Cida, somente as tecnologias para oferecer às crianças para se divertirem.

Não queremos com isso dizer que os instrumentos tecnológicos, muitas vezes usados para brincar, como celulares, tablets, vídeo games etc., sejam ruins ou desnecessários, mas também não podemos negar que a sociedade precisa estar em contato com seus iguais para fortalecer e melhorar suas relações, no caso das crianças, isso acontece, principalmente, através do brincar. Logo, é necessário que se crie oportunidades para que as crianças tenham o seu direito de brincar garantindo, para que elas não sejam somente crianças, que sejam crianças que brincam e têm a possibilidade de se desenvolver por completo, e que elas tenham o que mais importa nas brincadeiras na visão delas:

“É divertido brincar... [...]eu penso que eu tô numa aventura” (ANA JÚLIA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018);

“[...] é bom! Pra gente sorri, pra ficar amigado com as pessoas” (MARCELO, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018);

“[...]brincar é muito bom, porque a pessoa se diverte e faz novos amigos” (VITOR, 9 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018);

Se sinto alegre e divertida. [...] depois a gente sua, toma banho, aí vai dormir, toma café, aí depois... porque é muito importante que a brincadeira é bom pra nós que é criança. Né? aí que criança cai e depois brinca de novo. Né? por isso que é importante! (LUNA, 8 anos, entrevista narrativa, Jacobina, 2018).

Diversão! Esse é o principal sentido da brincadeira para a criança, é por isso que todas elas amam e desejam brincar. Por isso, podemos afirmar que as brincadeiras são importantes não porque proporcionam aprendizagens e desenvolvem habilidades, não é sua utilidade que a faz importante e sim o seu sentido.

Como pudemos observar em seus relatos, as crianças preferem brincar com outras pessoas, a ponto de se sentirem emocionadas por terem companhia para isso. As brincadeiras assim como a infância, que, por tanto tempo, não receberam atenção ou despertaram os interesses dos adultos e estudiosos tem entrado em evidência nos últimos anos e ampliado a compreensão da importância dessa fase para a formação e desenvolvimento da pessoa, fomentando, por conseguinte, a consciência do cuidado que se precisa ter com essa fase da vida humana respeitando as suas peculiaridades e, principalmente, suas necessidades.

4.3 CRIANDO UM PROJETO

Depois de termos identificado as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina – BA, avançamos para a etapa mais difícil da pesquisa, realizar as rodas de estudos e, principalmente, elaborar o projeto de intervenção pedagógica⁵⁹. Como o projeto será aplicado por todas/os as/os professoras/es da escola, foi necessário, antes de tudo, chegar a um consenso sobre como conduzi-lo, quantas vezes por semana trabalhá-lo, identificar os problemas internos e externos que podem interferir em seu andamento, como resolvê-los ou contorná-los e classificar entre as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina quais serão usadas no projeto, de forma que pudéssemos garantir que estas possam ser brincadas durante as atividades pedagógicas, como são de fato, sem nenhum tipo de alteração na forma como elas são brincadas originalmente, nas comunidades.

Este cuidado em classificar as brincadeiras foi necessário, pois uma de nossas pretensões é que as brincadeiras sejam inseridas nas práticas pedagógicas sem serem descaracterizadas de sua forma original. Logo na segunda roda de estudos, quando começamos a refletir sobre *brincadeira* e *cultura* e depois sobre como inserir as brincadeiras da cultura popular local nas práticas da escola, uma das colaboradoras sugeriu que usássemos tais brincadeiras para introduzir os conteúdos ou revisá-los. Deu exemplo de uma experiência vivida por ela em que usou a brincadeira da *Amarelinha* para revisar alguns conteúdos de matemática, neste relato a colaboradora observou, quando foi avaliar a atividade, que muitas

⁵⁹ O projeto encontra-se disponível na íntegra em **Apêndice S**.

crianças nunca tinham brincado de *Amarelinha* antes. Ela relatou que no momento da avaliação uma criança falou: “*brincar é brincar, pró, não é essas coisas de misturar conteúdo com brincadeira não!*” (CLARA, rodas de estudos II e III, Jacobina, 2018). Apesar dessas ressignificações das brincadeiras fazerem parte de algumas práticas pedagógicas e tornarem as aulas mais lúdicas elas não ajudam a valorizar tais brincadeiras, ao contrário, elas as descaracterizam e tiram o seu sentido principal para a criança, que é o de brincar pelo brincar, para se divertir.

Com o projeto, no entanto, buscamos assegurar que seja garantido esse momento do brincar pelo brincar, que permite conhecer a brincadeira, sem alterar nada na sua configuração e, a partir da experiência vivida com a brincadeira fazer as explorações possíveis para torná-las aliadas do processo de aquisição da alfabetização na perspectiva do letramento.

Então, nossos estudos nas rodas se concentraram em compreender as brincadeiras como pertencentes à cultura e, dentro dessas, da cultura popular local, entender a importância do brincar para a formação da pessoa e toda a complexidade já existente no ato, para a partir dessa compreensão, despertar a percepção de que não é necessário descaracterizá-la para inseri-las no ambiente e contexto escolar. Por outro lado, percebemos que entre as poucas brincadeiras que foram classificadas como pertencentes à cultura popular de Jacobina, não teríamos como trabalhar com todas elas, devido a problemas relacionados à estrutura e recursos da escola.

Portanto, um grande desafio enfrentado nas rodas foi para definir quais brincadeiras contemplar no projeto, depois de todos os filtros já descritos, foram classificadas como brincadeiras pertencentes à cultura popular local somente doze brincadeiras (*Amarelinha, Anelzinho, Atirar Com Badogue, Bate Caixão, Boca de Forno, Boleado, Correr, Esconde-Esconde, Modelar Argila, Pião, Pia e Pular Corda*), era necessário ponderar sobre como trazê-las para o ambiente escolar e, principalmente, para as práticas pedagógicas.

No espaço físico da escola, não há como realizar todas essas brincadeiras, pois para a prática de algumas, não há espaço suficiente, como por exemplo, lugares para se esconder, o que já elimina as brincadeiras de *Esconde-Esconde* e *Bate Caixão* do projeto de intervenção; a brincadeira de *Boca de Forno*, além de espaço para correr, demanda que as crianças possam “trolar” outras pessoas ou pegar objetos (folhas de plantas, por exemplo) tais atividades dificilmente poderiam ser realizados no ambiente escolar, durante os momentos de aula; a brincadeira de *Correr*, tal como descrita por eles, não é viável fazê-la dentro da sala de aula. Depois de avaliada pelas/o professoras/or elas/e acreditaram que haviam poucas possibilidades de exploração posteriores que pudessem dialogar com a posposta de usá-la

como potencializadoras para a alfabetização na perspectiva do letramento. Como toda a construção do projeto foi feita coletivamente pelas/o agentes/e que irão desenvolvê-lo, a maioria optou por não inseri-la no projeto; a brincadeira de *Atirar Com Badogue*, que foi citada por somente uma criança, apesar de desenvolver na criança diversas habilidades como equilíbrio, força e concentração, foi considerada inapropriada para o ambiente, uma vez que seu uso, de forma inadequada, pode provocar incidentes e machucar as crianças. Além disso, a escola não conseguiria dispor do principal recurso necessário, o estilingue. Por último, as brincadeiras de *Pião* e de *Modelar Argila* – esta última é uma brincadeira popular riquíssima em oportunidades de aprendizagens, capaz de desenvolver inúmeras habilidades físicas, motoras, artísticas, psíquicas, que é usada inclusive como terapias para problemas de ansiedade entre outros problemas psicológicos – depois de analisadas, esbarraram na dificuldade de recurso material e, para não acontecer como projetos anteriormente realizados por professoras da EMAMG, ao quais não foram concretizados como planejado por falta de recursos simples, como terra ou sementes, também não entraram no projeto, uma vez que a escola não tem como garantir o recurso material para tais atividades.

Como já pode se perceber, não foram poucos os desafios encontrados durante a elaboração do projeto de intervenção, como também não serão durante a execução, a qual acontecerá nos desdobramentos deste trabalho, durante o ano letivo de 2019.

Diante do exposto, das doze brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina, mais da metade acabou não sendo contemplada no projeto, restaram somente cinco – *Amarelinha*, *Anelzinho*, *Boleado*, *Pular Corda e Pia*⁶⁰ –. Antes de percebermos a quantidade de brincadeiras da cultura popular de Jacobina já tínhamos definido que o projeto iria ter a duração de um ano letivo e que seria trabalhada uma brincadeira por mês. Diante do número muito reduzido de brincadeiras as/o professoras/or sugeriram que usássemos outras das brincadeiras que fizeram parte da cultura popular do município, mesmo que elas não estivessem nas práticas das crianças contemporâneas, uma vez que somente cinco brincadeiras não seriam suficientes para trabalhar durante todo o ano letivo de 2019, tendo pelo menos uma brincadeira diferente para ser trabalhada por mês.

Com isso, retomamos a leitura do quadro de brincadeiras que fizeram parte da cultura popular de Jacobina, mas que não fazem parte do brincar atual⁶¹, e lançamos mão do uso das brincadeiras que fizeram parte das histórias das/o professoras/or que viveram suas infâncias

⁶⁰ Elaboramos um catálogo com a descrição e passo a passo de todas as brincadeiras que serão contempladas no projeto de intervenção pedagógica que está disponível em **Apêndice T**.

⁶¹ Retomar Quadro 5 na página 148.

no município, para definirmos as outras brincadeiras da cultura popular local, mesmo sem que essas sejam contemporâneas, a serem introduzidas no projeto.

Para isto, definimos como novo critério para a seleção dessas novas brincadeiras, a recorrência, ou seja, que elas se repetissem nas listas feitas por, pelo menos uma/um professora/or que viveu a infância no município de Jacobina e, preferencialmente, nas narrativas de pelo menos uma criança ou adulta/o das comunidades. Assim, todas as brincadeiras que fizeram parte da infância das/o docentes, que podem ser observadas no Quadro 6, foram comparadas com a quantidade de colaboradoras/es das comunidades que também as citaram para identificar as mais recorrentes.

Quadro 6 – Comparativo: brincadeiras da infância das/o professoras/or da EMAMG x colaboradoras/es das comunidades

BRINCADEIRAS	5 Professoras / infâncias em outros municípios	9 Professoras/or / infâncias em Jacobina	8 Crianças	13 Adultos		BRINCADEIRAS	5 Professoras / infâncias em outros municípios	9 Professoras/or / infâncias em Jacobina	8 Crianças	13 Adultos		BRINCADEIRAS	5 Professoras / infâncias em outros municípios	9 Professoras/or / infâncias em Jacobina	8 Crianças	13 Adultos
¹ ABC	0	2	0	0	²⁶	Chicotinho queimado	2	2	0	4	⁵¹	Melancia	1	2	2	0
² Alerta	1	1	0	0	²⁷	Ciranda cirandinha	0	1	0	0	⁵²	Pastelão quente	2	4	0	0
³ Alerta colorida	1	0	0	0	²⁸	Cobra cega	0	1	0	0	⁵³	Patinete	0	1	0	2
⁴ Amarelinha	3	5	3	0	²⁹	Corrente	1	0	0	0	⁵⁴	Patins	0	1	0	0
⁵ Andar de bicicleta	0	1	3	0	³⁰	De marré	0	2	0	0	⁵⁵	Pega varetas	3	1	0	0
⁶ Anelzinho	3	7	1	3	³¹	Desfile	0	1	0	0	⁵⁶	Pega-pega ⁶²	5	2	1	0
⁷ Arco-íris	0	1	0	0	³²	Duro e mole	1	2	3	0	⁵⁷	Pegoboll	0	1	0	0
⁸ Bambolê	5	4	0	0	³³	Elástico	3	7	0	2	⁵⁸	Pezinho	0	1	0	0
⁹ Bandeirinha	2	7	1	0	³⁴	Escolinha	0	1	2	0	⁵⁹	Pia	0	5	8	0
¹⁰ Baralho	0	2	0	0	³⁵	Esconde-esconde	1	7	6	2	⁶⁰	Pião	0	3	1	1
¹¹ Bate bate	0	1	0	0	³⁶	Escravos de Jó	1	0	0	0	⁶¹	Pipa	0	1	0	0
¹² Bate caixão	1	2	3	1	³⁷	Fazer coreografias	0	1	0	0	⁶²	Polícia e ladrão	0	3	0	0
¹³ Bate lata	0	1	0	0	³⁸	Fita	1	2	0	0	⁶³	Pular corda	4	7	1	4
¹⁴ Boca de forno	0	1	1	2	³⁹	Forca	0	1	0	0	⁶⁴	Quitute (piquenique)	0	3	0	0
¹⁵ Boleado (baleado)	5	7	1	3	⁴⁰	Futebol	1 ⁶³	1	4	3	⁶⁵	Rendido	0	1	0	0
¹⁶ Boneca	1	1	4	1	⁴¹	Garrafão	1	3	0	0	⁶⁶	Roda ⁶⁴	2	9	0	4
¹⁷ Briga de galo	0	1	0	0	⁴²	Gelo ou água	1	0	0	0	⁶⁷	Salada de frutas	3	1	0	0

⁶² As professoras Ágata e Cecília, que tiveram a infância em Salvador conhecem como picula, o professor Marcos, que pertence à cultura cigana, chamava a brincadeira de bila-bila.

⁶³ Usava bola de meia para brincar de futebol.

⁶⁴ As/o professoras/or citaram as seguintes cantigas de roda: Terezinha de Jesus, sereia, dois passarinhos.



¹⁸	Cabo de guerra	0	5	0	0	⁴³	Infinca	0	1	0	0	⁶⁸	Salve latinha	1	7	0	0
¹⁹	Caçapa (gude)	3	6	0	1	⁴⁴	Jogar damas	0	1	0	0	⁶⁹	Sequinho	0	1	0	0
²⁰	Cada macaco no seu galho	0	2	0	0	⁴⁵	Jogar dominó	0	2	0	0	⁷⁰	Sete pedrinhas	4	1	1	0
²¹	Cai cai tanajura	1	0	0	0	⁴⁶	Jogo da memória	1	0	0	0	⁷¹	Tem boi na roça	1	0	0	0
²²	Cai no poço	1	4	0	2	⁴⁷	Jogo da velha	0	1	0	0	⁷²	Três três passará	2	6	0	1
²³	Capitão	2	6	0	1	⁴⁸	Lagarta pintada (gata pintada)	2	2	0	0	⁷³	Vivo e morto	3	0	1	0
²⁴	Casinha ⁶⁵	2	4	3	3	⁴⁹	Macaco	0	2	0	2	⁷⁴	Vôlei	0	1	0	0
²⁵	Cavalo-de-pau	0	1	0	0	⁵⁰	Mãe da rua	1	1	0	0						

Fonte: A autora, 2018.

⁶⁵ O único colaborador homem citou essa brincadeira como brincar de “marido e mulher”, enquanto todas as demais citaram casinha.

Seguindo então os critérios definidos para inclusão de mais brincadeiras no projeto, as primeiras brincadeiras que foram identificadas e inseridas foram: as de *Bandeirinha* e *Sete Pedrinhas*, uma vez que elas fazem parte do brincar atual e não tinham sido classificadas como brincadeiras da cultura por terem sido citadas por somente uma pessoa, contrariando os critérios de inclusão e exclusão⁶⁶ das brincadeiras como pertencentes à cultura popular local. Com essa nova fonte de inclusão, a *Bandeirinha* apareceu nas listas de nove professoras, dessas, sete jacobinenses e *Sete Pedrinhas* apareceu nas listas de cinco, uma dessas viveu a infância em Jacobina. Além das brincadeiras de *Bandeirinha* e *Sete Pedrinhas*, aconteceu a mesma coisa com as brincadeiras chamadas *Melancia* e *Duro e Mole*, que foram citadas por duas e três crianças, respectivamente, da mesma comunidade e, nesse caso, não tinham sido classificadas antes por não se repetirem em comunidades ou por gerações diferentes. Entre as/o professoras/or as brincadeiras foram repetidas três vezes, e dessas, somente uma não viveu a infância em Jacobina. Essas quatro brincadeiras foram as únicas citadas entre as brincadeiras das/o professoras/or que se repetiam no brincar das crianças colaboradoras e que ainda não estavam classificadas como pertencentes às brincadeiras da cultura popular de Jacobina. Com a inserção dessas quatro brincadeiras, totalizamos nove, que ainda não seriam suficientes para trabalhar uma brincadeira por mês, durante o ano letivo de 2019. Assim, as/o professoras/or optaram por inserir no projeto a brincadeira de *Roda* para completar a quantidade de brincadeiras a serem trabalhadas durante o ano letivo, esta brincadeira foi definida por causa da quantidade de repetição e por ter várias músicas que permitem diversos trabalhos posteriores voltados para escrita e leitura na sala de aula.

O projeto começou a ser construído desde a primeira roda de estudos, mas as brincadeiras somente foram definidas na última, que foi destinada para sistematizar as ideias apresentadas durante os estudos e definir elementos importantes do projeto como, por exemplo, o início da aplicação e culminância. Ao passo que as discussões e compreensões sobre os temas estudados iam avançando, nas rodas de estudos, as/o professoras/or colaboradoras/or iam começando a articular os pensamentos, percebendo possibilidades e desafios para a inserção das brincadeiras em suas práticas, dando direcionamentos para a construção do projeto de intervenção pedagógica.

Nas rodas de estudos, que conduziram a construção do projeto e auxiliaram no embasamento teórico das/o professoras/or colaboradoras/or, aconteceram diversas reflexões, principalmente sobre o que é *cultura* e *cultura popular*, a importância das brincadeiras para a

⁶⁶ Retomar os critérios na página 119.

formação da criança e sobre *letramento*. Em todas as rodas de estudos, começamos com uma “chuva de ideias” sobre o assunto a ser discutido, pedindo que falassem suas ideias e compreensões sobre o tema e, somente depois delas/ele falarem o que entendiam, era que começávamos os estudos dos textos propostos⁶⁷.

A primeira roda de estudos teve como intuito apresentar a pesquisa para as/o colaboradoras/or da escola. Já no início da roda, sentimos o anseio das professoras em fazer algo para melhorar a realidade da escola, as colaboradoras fizeram, por muito tempo, o uso da palavra para falar das dificuldades das crianças e alguns problemas enfrentados pela escola, principalmente a falta de tempo devido à grande demanda para atender exigências vindas da SEC, como execução de projetos e feiras que são impostas sem ouvir a escola.

Depois de apresentada a pesquisa e ouvido alguns anseios das colaboradoras, planejamos quais seriam os dias das próximas rodas de estudos e, em seguida, voltamo-nos para ouvir um pouco sobre suas infâncias. Pedimos que elaborassem uma lista com o nome das brincadeiras de sua infância, compartilhamos a experiência de como eram tais brincadeiras. Elas apresentaram as regras e, já no início, percebemos a existência de nomes diferentes, de acordo com a região que elas moraram na infância, para as mesmas brincadeiras, como podemos observar no diálogo que segue:

Cecília: – Em Salvador eu conheço por baleado aqui chama boleado.

Aline: – Eu brincava de baleado também.

[...] Queimada! É a mesma brincadeira! (CECÍLIA e ALINE, roda de estudos I, Jacobina, 2018)

[...] Vocês conhecem com outro nome: aqui conhece como pega-pega, pique, lá é picula. (ÁGATA, roda de estudos I, Jacobina, 2018)

As professoras foram falando de seus brincares, das dificuldades que, assim como as/os colaboradoras/es das comunidades, enfrentaram para brincar

Joice: – Eu já brinquei também (de sabugo de milho), eu pegava minha boneca... eu procurava brinquedo no lixo...

Jaqueline: – A gente fantasiava, não era gente? Interessante!

Joice: – Já é a segunda vez que eu falo do brinquedo no lixo e ninguém deixa eu falar.

Jaqueline: – Desculpa!

Joice: – (ri) Eu procurava brinquedo no lixo, eu e minhas colegas (fala rindo)

Jaqueline: (dá uma gargalhada)

Ágata: – Eu procurava na praia! O povo deixava um bocado de “bregueço” e a gente saía catando tudo. (ri)

Joice: – Aí a gente achava! As meninas que tinham pegavam as bonecas que não tinham mais braço ou não tinha uma perna e jogavam, aí a gente achava aquelas bonecas e ficava feliz da vida! botava um “capuco” de milho. (fala

⁶⁷ As referências desses textos estão disponíveis em **Apêndice K**.

rindo) as bonecas ficavam com os braços assim pra sempre (mostra os braços abertos, duros)...

Ágata: – Abertos eternos (fala rindo)

Joice: – Era, elas só viviam assim, com os braços... aí quando não tinha perna a gente não pegava não, porque o “capuco” não servia, que não encaixava. (ela ri muito enquanto fala)

Joice: – Agora quando não tinha braço, minha filha! Era a maior alegria! Eu fazia tanta roupinha pra elas, com o braço assim o tempo todo.

Jaqueline: – E tu era feliz, Joice?

Joice: – Ave! Eu era demais! (JOICE et al., roda de estudos I, Jacobina, 2018)

Algumas falaram das dificuldades enfrentadas durante a infância, de procurar brinquedo no lixo, seja no lixão da cidade ou no lixo da praia, e contaram de suas brincadeiras que fazem parte da cultura popular⁶⁸ e, à medida que iam falando, explicavam as regras daquelas brincadeiras que não eram conhecidas de todas e lembravam de histórias vividas. No final da roda, pedimos à professora Aline que nos ensinasse como era a brincadeira da *Corrente*, considerando que, entre as brincadeiras listadas por elas naquele momento, somente aquela era completamente desconhecida pelos demais colegas. Ver Figura 13.

Figura 13 – Brincando de Corrente



Fonte: A autora. Imagem retirada do vídeo capturado pela colaboradora Gabriela, 2018.

A brincadeira consiste numa espécie de pega-pega, no entanto, quando a pessoa é tocada ela passa a fazer parte de uma corrente e tem que sair em busca de capturar as outras. A Figura 13 mostra a corrente já composta por quatro pessoas começando a cercar outra. Essa primeira roda de estudos terminou exatamente com os risos e relaxamento proporcionados pela brincadeira.

⁶⁸ Sem usar o termo ou fazer a ligação entre tais brincadeiras e cultura.

Nas rodas dois, três e quatro, fizemos os estudos e reflexões acerca de textos previamente selecionados, relacionado às questões e práticas da escola. O primeiro momento de cada roda era sempre para ouvirmos o que as/o colaboradoras/or já conheciam sobre o assunto para, somente depois, começarmos a fazer o estudo. Houve momentos que enquanto elas/e faziam essa primeira tempestade de ideias, as/o colegas já começavam a refletir e discutir sobre o que estava sendo posto. Neste primeiro momento das rodas, sentíamos, algumas vezes, um pouco de desconforto de algumas/um professoras/or em colocarem suas compreensões. Em outros casos, percebíamos que nem todas/o compreendiam os temas ou tinham compreensões divergentes. Na roda de estudos sobre letramento, por exemplo, cada professora/or entendia letramento de uma forma diferente, algumas confundindo o conceito de alfabetização com o de letramento.

Quando perguntamos, na segunda roda de estudos, o que entendiam sobre *cultura*, o que era *cultura*, primeiro ouvimos um silêncio descomunal, então, pedimos que elas/e falassem o que pensavam, o que viesse à sua cabeça quando pensava nessa palavra, daí as/o colaboradoras/or começaram a falar, umas relacionando *cultura* a conhecimento e estudos, a “ser culto”, numa compreensão em que a cultura é usada para classificar as pessoas em classes ou grupos, conforme apresentado por Santos (2008) em suas reflexões sobre as percepções de *cultura*. Enquanto outras começaram a listar, verbalmente, elementos folclóricos, que são ligados à cultura, como lendas, mitos, músicas etc. Depois que ouvimos “a chuva de ideias” ou compreensões sobre o assunto, começamos, de fato, o estudo do texto *Debates sobre cultura, cultura popular, cultura erudita e cultura de massa*, proposto para aquela roda. Percebemos, inicialmente, que muitas colaboradoras tinham uma visão sobre a cultura como algo estático e, à medida que fomos avançando no estudo do texto, víamos o crescimento na participação das/o colaboradoras/or e depoimentos que evidenciavam o caminhar para uma compreensão da cultura num “processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução” (SOUZA, 2010, p. 4). Essa, junto com a terceira roda que aconteceram juntas, foi a roda que contou com a presença de todas as/o colaboradoras/es. A participação da maioria nas discussões foi enriquecedora e proporcionou uma ampliação do conhecimento sobre o tema entre toda a equipe. Essa foi, inclusive, a roda de estudos que mais foi citada na autoavaliação final, que fizemos sobre as aprendizagens adquiridas durante as rodas, o ponto mais citado foi exatamente sobre o dinamismo existente nas culturas.

Na terceira roda, que aconteceu no mesmo dia da segunda, nossas discussões foram acerca das *brincadeiras* e de sua importância. Essa foi a roda em que todas/o demonstraram estar mais à vontade para discutir sobre o assunto. No estudo, focamos muito na importância e

seriedade das brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Trouxemos à tona a discussão sugerida por Luckesi (2005c) sobre a desvalorização que há acerca do brincar e sobre a forma desqualificada que, muitas vezes, o brincar é tratado nas formas de falar cotidianas das pessoas, principalmente, através das falas e expressões corriqueiras como “acabou a brincadeira, agora vamos trabalhar” (LUCKESI, 2005c, p. 1) que, segundo o estudioso, “não fazem sentido, devido desqualificarem a atividade de brincar, como se ela fosse absolutamente leviana e superficial” (LUCKESI, 2005c, p. 1). O estudo, conforme poderá ser observado nos depoimentos que seguem, deixou claro que expressões como essa fazem parte das falas corriqueiras de nossas/o colaboradoras/or, parecendo haver um desconhecimento da carga pejorativa que expressões do tipo trazem consigo.

Antes de começarmos a discutir sobre o texto, perguntamos quem pode brincar e a resposta foi unanime, todas/o responderam que todo mundo pode brincar, basta querer e que existem brincadeiras diferentes, brincadeiras que são próprias de adulto, por exemplo, coadunando com o pensamento de Luckesi (2005c), ao afirmar que todos podemos brincar e que existem brincadeiras que as crianças não podem brincar; porém, todas as brincadeiras permitidas às crianças também são permitidas aos adultos – quem pode mais, pode menos, mas nem sempre quem pode menos pode mais – seguindo nesta discussão as/o professoras/or comentam sobre a forma como o brincar é visto, no geral e sobre quão bom é para o adulto brincar.

Joice: *Todo mundo pode brincar, mas a gente tem a visão de que só a criança pode brincar, que a gente não.*

Aline: *É coisa de criança, né? É coisa de criança!*

[...]

Joice: *A gente só brinca quando tem um evento tipo o teu projeto, se não fosse isso a gente já não iria brincar.*

Marcos: *Pra relaxar.*

Lídia: *... pra relaxar! Porque a criança [é livre]...*

[...]

Marcos: *Brincar é uma terapia. A gente se desestressa, a gente se liberta. Solta o corpo, a mente, né? Até namorando é uma forma de brincar, entendeu? (riem) (JOICE, et al., roda de estudos IV, Jacobina, 2018)*

Depois que de alguns minutos falando e rindo sobre o brincar e as formas de brincar, numa conversa séria e bastante descontraída, para fomentar ainda mais as reflexões, os perguntei sobre o que as pessoas querem dizer quando usam expressões do tipo “eu não tô brincando não, viu?”. Muitas professoras logo disseram que costumam falar muito isso e a discussão continuou, antes mesmo de começarmos a analisar o texto proposto para o momento:

Joice: *Eu já falei, muito.*

[...]

Jaqueline: *Tá dizendo que a gente tá falando sério!*

Pesquisadora: *E brincar não é sério?*

Jaqueline: *Não!*

Ágata: *É!*

Jaqueline: *É... médio!*

Aline: *Eu acho que é subjetivo*

Ágata: *Se não fosse sério não existiriam tantos livros escritos sobre a brincadeira.*

[...]

Gabriela: *Mas é uma forma de você dizer assim: – agora eu estou falando sério...*

Joice: *... que tem as regras, né? que tem que seguir.*

[...]

Jaqueline: *é porque o sério... o que é sério?*

Gabriela: *acho que é uma forma mesmo de você só... se a gente for analisar, a palavra em si, a gente não deveria nem falar. Mas acho que é uma coisa cultural da gente – Ó, estou falando sério, não estou brincando! [...]*

Miriam: *Assim, brincar, se divertir... em sala de aula, não aqui, mas na outra escola, tinha pais que a gente fazia a semana de jogos, brincadeiras, envolvendo... atividades que envolviam a questão pedagógica, né? achavam que o brincar não era aprender. Achavam, os pais achavam, que ir pra escola... os meninos nessa idade (se referindo às crianças da pré-escola) só conteúdo, conteúdo... quando a gente trabalha com uma coisa diferente, com o lúdico que envolve brincadeira com bexiga, com isso, com aquilo outro, os pais também tem a ideia de que não é estudando e tá perdendo tempo.*

[...]

Elisa: *É porque, na verdade, as brincadeiras permitem várias outras coisas. Então quando você diz – eu tô falando sério – existe limitações de algumas coisas, a brincadeira não, ela é mais aberta, se permite mais outro tipo de coisa. Normalmente quando eu falo – eu tô falando sério, eu não estou brincando – é porque existe uma regra que limita até onde você pode ir, a brincadeira já é mais...*

Pesquisadora: *nas brincadeiras não tem limites?*

Elisa: *tem as regras, né? mas certos tipos de ações que aconteçam no decorrer, elas não tem... não são pra ser levadas tão a sério enquanto em outros momentos que a gente vai considerar. Em um espaço se permite muito mais coisas que em outros. (JOICE et al., roda de estudos IV, Jacobina, 2018)*

Um ponto que merece destaque nesse trecho do diálogo entre as colaboradoras é que ele permeia entre a confissão do uso da expressão, as justificativas e explicações do porquê de usá-la, mas em um determinado ponto da conversa Jaqueline dá uma pausa e se questiona sobre o que é sério. Não é necessário que seja chato para que seja sério, não é proibido que seja alegre e divertido para que o seja. A professora Ágata, quando afirma de forma bastante enfática e segura sobre o quão sério é brincar, fala que se não o fosse não haveriam tantos pesquisadores investindo seus tempos para estudarem e escreverem sobre o assunto. Ser sério é ser responsável e se dedicar com cuidado ao que faz, quem brinca faz isso ao brincar. A

brincadeira não só tem a profundidade e dedicação exigida de uma ação séria como ainda promove o desenvolvimento de diversas habilidades, como continuam as professoras nas suas reflexões.

Marta: A gente não tem essa consciência [de estar aprendendo quando brinca na infância]...

Clara: Hoje que a gente é adulto a gente consegue ver essa aprendizagem.

Joice: A gente, quando criança, pode até ter essa aprendizagem, mas a gente não tem essa consciência.

Clara: Acho que quando criança ele não vai brincar dessa forma, ele vai brincar como o brincar. Agora nós hoje, se nós formos parar para analisar, a cada brincadeira a gente consegue tirar dela algum conteúdo, alguma coisa. (CLARA e JOICE, rodas de estudos II e III, Jacobina, 2018, grifo nosso).

Nesta roda, as discussões sobre o assunto foram muito importantes para a condução do projeto, assim que terminamos as reflexões sobre o texto apresentamos um quadro com as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina para começamos a pensar as primeiras ações do projeto e, neste momento, percebemos os primeiros desafios que enfrentaremos para sua execução. A professora Clara ponderou sobre o fator tempo e sua dificuldade em trabalhar os conteúdos com as crianças, e falou da maior facilidade de se trabalhar na Educação Infantil em detrimento do Ensino Fundamental.

*[...] a rotina da educação infantil ela, por si só, ela já chama pra esse momento da ludicidade, já do primeiro ao quinto ano já é um pouquinho mais... complicado, porque envolve conteúdos; nós já temos aula de inglês, que é um horário que já se utiliza, tem a segunda-feira que é um horário que nós não estamos com o aluno, se formos parar pra pensar, nós só temos três dias e meio, eu que tenho aula de inglês, e a segunda é a AC, só tenho três dias de aula e meio com os meninos. Geralmente o dia de aula de inglês eu não dou aula de um conteúdo novo, eu dou uma revisão de alguma coisa, uma atividade de algo que eu já dei, porque depois do recreio não tenho como introduzir um conteúdo novo. Então eu trago a revisão de alguma coisa que eu já fiz ou uma atividade. Pras meninas fica mais fácil, na educação infantil, porque envolve a ludicidade, os conteúdos delas, as questões das estórias, tudo envolve a ludicidade, entendeu? E o nosso tem que ter também a ludicidade e o brincar, mas a gente tem um... um... nós **temos outras coisas que são maiores pra se dar conta** naquele momento e a nossa rotina sempre fica apertada, não sei se para os outros está sendo, mas pra mim, que tenho aula de inglês, ela é apertada (CLARA, rodas de estudos II e III, Jacobina, 2018, grifo nosso).*

Tal depoimento nos remeteu ao ponto que já discutimos no início desta dissertação, o desrespeito ao brincar quando a criança chega ao Ensino Fundamental, como se elas só fossem crianças enquanto estudam na Educação Infantil. O brincar só é garantido, nos documentos oficiais que direcionam as práticas educativas, no primeiro segmento da Educação Básica. Como se depois dos seis anos de idade a infância acabasse e chegasse a

hora de estudar. Isso nos remete ao que Kishimoto (2014, p. 35) apresentou quando refletia sobre a infância brasileira no século XVII, naquele período era permitido à criança brincar somente até os sete anos. Ao chegar nessa idade, elas começavam a estudar e precisavam passar a se comportar, falar e se vestirem como adultas. Dizer que no Ensino Fundamental tem “coisas maiores” que precisam ser dadas conta, referindo-se aos conteúdos é, de uma certa forma, voltar ao discurso tão repetido e refletido por Luckesi (2005c), de que se entende que é preciso parar de brincar para falar sério.

Por outro lado, compreendemos a preocupação de Clara referente ao tempo para desenvolver os trabalhos. Esta se mostrou, na verdade, a preocupação de todas/o, inclusive para participarem das rodas de estudos, conforme pode ser visto no resultado parcial da avaliação disponível em **Apêndice R**, cujo tópico, *Sua disponibilidade de tempo para participar das rodas de estudos*, muitas avaliaram como algo que precisava ter sido melhor. Apesar desta preocupação, a escola e todas/o as/o suas/eu professoras/or abraçaram a nossa proposta de estudos e se empenharam para participarem das rodas e elaboração do projeto, pedindo-nos, inclusive, que durante a execução do projeto, em 2019, acompanhássemos as atividades mensalmente, porque elas/e apresentariam os resultados dos trabalhos desenvolvidos no mês, além de fazermos mais estudos ou oficinas, caso surja a necessidade durante o decorrer do projeto.

A quarta roda de estudos foi a que contou com a presença de menos colaboradoras. Essa foi a única realizada no momento da AC e, depois de remarcada duas vezes por causa das demandas da escola, no dia de realizá-la muitos estagiários faltaram e as professoras colaboradoras não puderam participar do estudo. Como o tempo para realizarmos as duas rodas que faltavam era muito curto, não conseguimos remarcá-la e a realizamos, mesmo com o número muito reduzido de colaboradoras/or. Nesta somente quatro colaboradoras/or conseguiram estar presentes. Iniciamos, como sempre, perguntando o que elas/e já conheciam sobre o assunto, o que entendem por letramento e, logo de início, tivemos a certeza da necessidade de estudarmos o tema. As compreensões sobre o que é *letramento* divergiam e se confundiam com a compreensão sobre *alfabetização*. Percebemos que para a colaboradora que estudou e trabalhou nos últimos anos na perspectiva proposta pelo PNAIC, essa compreensão é bastante clara, pois nos diz, de uma forma bastante simples que “[...] a gente pode falar que tudo que a gente lê é um letramento, se eu leio uma placa, se eu leio... o mais simples que seja, é um letramento. Cada pessoa tem seu letramento específico, diferente, mas eu penso que seja um letramento” (JOICE, roda de estudos IV, Jacobina, 2018). A professora nos deu, logo que começamos a discussão do texto, exemplos de suas práticas em sala de aula

e de leituras feitas pelas suas crianças que ainda não “sabem ler” (convencionalmente): leituras de mundo e de textos não verbais presentes no cotidiano das crianças que ela costuma levar para a sala de aula. No entanto, ao contrário dela, nem todas/o as/o colaboradoras/or tinha a mesma compreensão sobre o que é letrar, como podemos observar no diálogo entre elas/e:

Marcos: – *Letramento, eu acho que é ler e interpretar, não só decodificar, mas saber o que está lendo, compreender as informações que estão presentes no texto.*

Joice: – *Mas a gente... a criança pequenininha, a gente já pode alfabetizar letrando e ela ainda não tem essa competência, entendeu? Então, quando a gente alfabetiza ela a partir de uma propaganda, de um texto que ela faça uma reflexão maior, a gente tá letrando ela. Então, o letramento é desde o início até...*

Cecília: – *Eu creio que é a parte mecânica, né? A parte mecânica. Reconhecer, saber que letra é, reconhecer os fonemas, as sílabas primárias, mas na questão alfabetizar é já ter consciência de uma frase, do sentido que ela toma, do significado... um puxa o outro, primeiro o letramento, depois se alfabetiza. (MARCOS, JOICE E CECÍLIA, roda de estudos IV, Jacobina, 2018).*

Ao contrário da professora Joice, outras/o colaboradoras/or compreendiam letramento como o domínio das letras, o conhecimento do código, ou que letramento está relacionado à compreensão do texto lido. Diante da divergência inicial sobre o conceito de letramento, buscamos focar, no início do estudo, na compreensão do que era *letramento*, na perspectiva de Soares (2014, 2016), que compreende letramento como o uso social da leitura e escrita nas diversas esferas e situações do cotidiano. Como podemos trabalhar numa perspectiva se não a compreendemos? Como as/o professoras/or trabalharão com um projeto que visa alfabetizar na perspectiva do letramento se ainda confundem letramento com ter o domínio das letras, do alfabeto? Logo, nosso estudo foi voltado para que todas/o pudessem compreender o letramento como o uso social daquilo que se aprende, em nosso caso, da alfabetização. Para isso, avançamos as discussões para pontos estratégicos do texto, os quais deixavam claro, através de exemplos, o que é letrar e sua importância, bem como nas reflexões apresentadas no texto sobre a necessidade de alfabetizar, de conhecer e compreender o código da escrita, dialogando sempre com as práticas pedagógicas delas/e.

Durante as reflexões ocorridas nesta roda, quando chamamos para refletir sobre a terceira pergunta das questões norteadoras, *Nossas crianças estão todas conseguindo ser alfabetizados/as na perspectiva do letramento?*, uma/um colaboradora/or trouxe à tona a discussão sobre o método de ensino, falando da importância de não desenvolver todos os trabalhos fechado somente em um método.

Pesquisadora: – Nossas crianças estão conseguindo ser alfabetizadas nessa perspectiva? E que tipos de leitores nós desejamos que nossos alunos sejam?

Cecília: – A resposta é não! N-A-O~~ (riem)

Joice: – É, infelizmente o que a gente tá vendo é que antes o professor não tinha tanta formação, [...] e as crianças se alfabetizavam. Não... eles se alfabetizavam não letradas, mas alfabetizavam. E hoje a gente tá tendo essa dificuldade, as crianças não estão sendo... estão até letradas, mais ou menos, mas não estão se alfabetizando. Então está tendo esse grave erro, não sei de onde está partindo, se é nosso ou do sistema, mas que está muito grave. Eu fico observando aqui na escola e fico triste.

Marcos: – Outro dia, eu lendo esse texto, eu fiquei me perguntando assim, me questionando: a gente, que a maioria acho que estudou no ensino tradicional, a gente... né? aprendia, daquela forma mesmo, mas a gente aprendia. O que ela traz aqui, a questão de ensinar, de alfabetizar, trazendo texto contextualizado, partir de um texto e não das letras, do alfabeto...

Então assim, a gente aprende, certo... com isso, é muito interessante que vá mostrar a realidade do aluno, vai trazer um texto e etc., mas que não esqueçamos também desse ensino que nós aprendemos também, pra conciliar um ao outro, que a partir disso a gente possa estar em contato não só com essa questão da contextualização, sempre, eu inclusive trabalho nesse sentido, mas a gente não pode esquecer aquela questão do tradicional mesmo, entendeu? Do B-A-BA, do B-E-BE. Porque assim, já pensou as crianças que não tem muito contato com a leitura? com... então, a partir disso a gente pode conciliar as duas coisas.

[...]

Marta: – E a gente tem que perceber, né? que a gente pensa no método tradicional porque realmente, naquela época, era o método que se conhecia e o pessoal aprendia, mas o entendimento hoje é outro, não é verdade? E a gente percebe que é a questão de se trabalhar contextualizado, trazer esse alfabeto de uma maneira, dentro das práticas de leitura, que se trabalha em sala de aula... (PESQUISADORA et al., roda de estudos IV, Jacobina, 2018)

Como já exposto anteriormente, a preocupação sobre as dificuldades das/o professoras/or sobre as dificuldades das crianças de se alfabetizarem, está sempre presente em suas falas, como pode ser observado mais uma vez no diálogo acima. O texto que usamos para estudo apresenta essa questão posta pelo professor Marcos, da importância de conhecer o B-A-BA, no entanto, durante um momento das reflexões elas/es oscilavam entre defender o não abandono do método tradicional em suas práticas para alfabetizar e da importância de trabalhar de forma contextualizada. Seguindo com as reflexões, ficou claro que, nas práticas de todas/os, o ensino do “B-A-BA” tem sido trabalhado, mas que eles/as sempre partem de algum contexto conhecido dos alunos, de alguma cantiga, poesia, texto etc.

Depois que todas/o as/o colaboradoras/or estavam dialogando demonstrando tranquilidade quanto a compreensão do que é letrar, considerando que letramento é o uso social da escrita e leitura, e de termos estudado todo o texto proposto para aquela roda nos voltamos novamente para a construção do projeto solicitando das/o colaboradoras/or

sugestões de como inserir as brincadeiras no contexto pedagógico nessa perspectiva, de forma a potencializar o uso social da escrita e leitura pelas crianças. Compreendendo, como a professora Joice (2018), que “*você pode fazer as duas coisas ao mesmo tempo, letrar e alfabetizar*”, as ações para a construção do projeto de intervenção pedagógica começaram a ser apresentadas com mais segurança pelas/o colaboradoras/or. Foi a partir daí que vieram as sugestões de atividades como produção de cartas sobre as práticas das brincadeiras que serão realizadas durante o projeto, criação de jornalzinho etc., bem como algumas sugestões para sua culminância.

Na última roda de estudos sistematizamos e organizamos as ideias para concluir a elaboração do projeto. Todas essas sugestões para tal construção eram dadas verbalmente e discutidas pelo grupo durante as rodas de estudos. Para que pudessemos organizar tudo depois, gravamos todas as discussões ocorridas, um total de 5h, 23min e 30s de gravação, ao chegarmos ao laboratório de estudo transcodificávamos tudo, separávamos as sugestões e organizávamos as ideias apresentadas. Nesta última roda de estudos, apresentamos, em material impresso, tudo que elas/e sugeriram nas rodas anteriores, para que, agrupados por ano letivo que trabalhavam, as/o professoras/or, juntamente com a diretora e coordenadora do Ensino Fundamental, pudessem avaliar o que já estava sugerido por elas/e até o momento, a ponto de concluir a elaboração do projeto.

Foi somente nesta roda, por exemplo, depois de olharem impressos os possíveis desafios apontados por elas/ele para executar o projeto – problemas esses que já fazem parte de suas rotinas e que nunca foram solucionados – que a equipe traçou estratégias para superá-los. Não era nosso foco, mas esse foi também um momento de desabafo para muitas que aproveitaram para falar de suas preocupações por não conseguirem fazer o que planejam por falta de material ou de tempo. Entre as angústias, todas/o compartilhavam uma, o desrespeito à garantia das quatro horas de aula por dia. Na EMAMG, o tempo de permanência da criança na escola, principalmente das que dependem do transporte escolar, no turno vespertino, é de aproximadamente três horas e meia. Muitas vezes, menos. Isso acontece por que as crianças que estudam à tarde vêm para a escola no mesmo ônibus que levam as crianças que estudaram pela manhã, e como as comunidades são muito distantes, não dá tempo chegar no horário planejado para o início das aulas, ou seja, às 13h. Quando estávamos fazendo as observações na comunidade do Tombador, por exemplo, observamos, além das brincadeiras (que era o que buscávamos), que o ônibus chegou à comunidade para pegar as crianças às 13h 08min, no entanto a aula deveria começar às 13h, saímos da comunidade logo depois do ônibus, como

ele para pra que outras crianças que moram entre a comunidade e a escola entrem, chegamos à escola por volta de 13h 30min⁶⁹, antes do ônibus.

Como a quantidade de crianças que dependem do transporte é muito grande as/o professoras/or entram para suas salas, mas só começam a trabalhar após a chegada de todos os ônibus, sempre depois das 13h e 30min, como podemos observar no relato da professora:

[...] não tem jeito! O ônibus chega quase duas horas! Não tem jeito, a gente tem que esperar! E como a gente tem muitos alunos que é da localidade, por exemplo, o do Itapicuru que chega muito tarde, a gente tem que esperar os meninos, não tem jeito! (JOICE, roda de estudos V, Jacobina, 2018).

Este problema relacionado ao transporte escolar não é nada recente, ele se arrasta há anos, se configura num desrespeito ao direito da criança ao tempo de 4 horas de aula por dia. É, sem dúvida um dos obstáculos que enfrentaremos durante a realização do projeto, pois interfere diretamente na dinâmica da escola, no tempo de aula e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças.

Como podemos ver, não são pequenos os problemas enfrentados pela EMAMG para garantir que suas/seus estudantes dominem, em tão pouco tempo de aula, todas as habilidades esperadas para seu ano letivo. No entanto, as angústias das/o professoras/or, as discussões acaloradas sobre os problemas, o empenho em participar das rodas e, principalmente, do projeto mostra um anseio por uma mudança e melhoria dessa realidade.

Todas as fragilidades e inseguranças apresentadas pelas/o colaboradoras/or no início das rodas de estudos, quando buscávamos saber os conhecimentos prévios acerca dos assuntos a serem trabalhados, reforçaram a importância que as rodas tiveram para a formação da equipe docente da EMAMG. Conforme evidenciado nas discussões durante os estudos e relatado na avaliação final das rodas de estudos, o que mais foi mencionado na questão *o que você ainda não sabia?*⁷⁰, foi relacionado ao estudo sobre cultura. Uma/um colaboradora/or disse na avaliação que não tinha a compreensão sobre a dinâmica da cultura, por exemplo. Outra/o falou disso na questão que trata dos conhecimentos que eles aprimoraram ou ampliaram com os estudos⁷¹. Da mesma forma, as discussões sobre as possibilidades de resoluções de alguns dos problemas enfrentados pela escola, mostraram que a promoção dessas rodas de estudos provocou uma inquietação na equipe no sentido de caminharem em

⁶⁹ O trajeto entre a comunidade e a escola, de aproximadamente 19 km, é feito num tempo longo, aproximadamente 30 min, devido ao perigo do trajeto. Como a comunidade fica na parte mais alta de uma serra, a rodovia tem muitas curvas e despenhadeiros, além de ser muito íngreme, o que exige que o tráfego seja mais lento.

⁷⁰ O modelo da avaliação encontra-se em **Apêndice O**.

⁷¹ Uma parte do resultado da avaliação, sobre a organização, condução e participação das rodas, está disponível em **Apêndice U**.

busca de ser a metamorfose ambulante, anunciada pela música do compositor Raul Seixas, que não se contenta com a velha opinião formada sobre tudo. A equipe mostrou que não se sente numa zona confortável e que quer transformar sua realidade.

5 COM LICENÇA, PRECISAMOS DAR UMA PAUSA NA CONVERSA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É de sonho e de pó
O destino de um só
Feito eu perdido em pensamentos
Sobre o meu cavalo
É de laço e de nó
De gibeira ou jiló
Dessa vida cumprida a sol*

*Sou caipira pirapora nossa
Senhora de Aparecida
Ilumina a mina escura
E funda o trem da minha vida
[...]*

*Me disseram, porém,
Que eu viesse aqui
Pra pedir de romaria e prece
Paz nos desaventos
Como eu não sei rezar
Só queria mostrar
Meu olhar, meu olhar, meu olhar
[...]*

(Renato Teixeira de Oliveira)

É muito difícil tecer considerações finais sobre algo que ainda não findou. Porém, precisamos dar um fechamento para esta dissertação, certas de que a pesquisa continuará acontecendo na escola, em seus desdobramentos. Queremos deixar claro, antes de mais nada, que tudo o que foi posto aqui se refere, como diz o compositor, ao “meu olhar, meu olhar, meu olhar”, logo, as discussões acerca do assunto não podem ser dadas como fechadas ou concluídas. Elas podem e devem continuar, gerar novas pesquisas, novos estudos, novas discussões, pois temos a certeza de que novos olhares poderão produzir novos conhecimentos ou ampliar estes aqui apresentados.

Depois de passada a fase de coleta de dados, no início das análises, entendemos o que a professora Dr^a Ana Lúcia Gomes tentou dizer lá no início dos trabalhos, quando nos alertou que esta pesquisa não era nada “slim”, devido à quantidade de demandas que ela implicava. Ela realmente tinha razão. Somente os dados obtidos com as narrativas já seriam suficientes para muita discussão sobre diversos vieses distintos que, devido à falta de tempo e espaço, não pudemos focar aqui. No entanto, se este trabalho fosse “slim”, provavelmente não teríamos conseguido percorrer os caminhos que fizemos, com a grandeza que julgamos tê-lo feito.

Não nos restam dúvidas que não conseguimos esgotar todas as possibilidades de temas e estudos dos dados obtidos em campo, podendo-se aprofundar as relações de gênero no brincar e não brincar do menino e da menina; nas relações do capitalismo e suas influências sobre as brincadeiras das crianças contemporâneas; o direito da criança e seu processo histórico, entre outras tantas possibilidades que nos trechos das narrativas transcritas neste trabalho já apontam. Afinal, são cento e sessenta laudas somente de transcrições de entrevistas narrativas sobre o brincar de pessoas entre oito e cento e treze anos de idade, além das discussões e reflexões durante os estudos. “Isso daria pano pra muitas mangas!”.

Quando entramos em campo para começar a construir os primeiros dados sobre as brincadeiras, não esperávamos que iríamos nos emocionar, nem tínhamos noção da grandeza e riqueza que este material nos proporcionaria, além do que já buscávamos. E com um tempo de somente dois meses para todas as análises e o espaço de uma dissertação, de fato, não tivemos condições de explorar todas as suas possibilidades. Mas, enfim, todo ciclo tem seu início e fim, assim, daremos a esse processo a sua conclusão.

Entre todas as brincadeiras e depoimentos apontados nas narrativas, chamou-nos muita atenção para um dado: muitos adultos relataram que não veem mais as crianças brincarem como antigamente ou que elas ficam presas a jogos no celular ou tablet; no entanto, somente uma criança relatou usar celular para brincar. Duas disseram assistir televisão e nenhuma disse usar tablet; todas/os elas/eles falaram que gostam de brincar com as/os amigas/os ou parentes, algumas/uns falaram que é muito ruim brincar só. Isso nos traz o convite para uma reflexão: se as crianças não brincam tanto com as brincadeiras populares de suas localidades é por que não gostam ou por que não têm muito contato com outras crianças? Elas não brincam, como os adultos falaram, com celular ou tablete, ou não acham esse recurso para brincar tão relevante e brincam por falta de opção?

Sobre isso, vale lembrar mais uma vez o depoimento de Ana Júlia (8 anos), que descreveu o quão é entediante e chato quando não tem companhia para brincar. E que, por conta disso, fica tentando inventar brincadeiras para passar o tempo. Compreendendo que as formas de brincar também são refletoras das questões sobre as quais a sociedade vive, temos a certeza de que as crianças gostam e querem brincar, o que lhes falta, na maioria das vezes, são oportunidades. E a escola, como um ambiente criado para atender a esse público, não somente para ensinar conteúdos formais contemplados nos currículos, tem o papel importantíssimo de valorizar a cultura da criança e buscar todas as formas de potencializar sua aprendizagem, de forma significativa e consistente.

O brincar é algo próprio (não exclusivo) da cultura da criança. Corresponde a uma ação que exige total imersão e empenho de quem o faz, por isso precisa ser compreendido com algo tão sério e complexo. Através das brincadeiras, o brincante consegue desenvolver inúmeras habilidades físicas, psíquicas, motoras, etc. No entanto, sua importância não vem por causa de sua utilidade e sim por causa de seus significados e sentidos. Nesse sentido, elas sempre estão ligadas aos contextos nos quais são brincadas, sejam sociais, econômicos, familiares, etc. Assim, o ato de brincar tem a profundidade e seriedade de algo que ajuda na formação integral do “eu” do indivíduo. E, por compreender sua importância, não podemos cruzar os braços e continuar permitindo que as crianças não tenham direito a brincar e de ter sua cultura valorizada dentro da escola, nas práticas pedagógicas.

Todo esse exaustivo estudo teve como foco a melhoria da realidade da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, pois essa escola foi o local de onde a pesquisa surgiu, foi o palco onde as ações aconteceram e onde será colocado em prática o Projeto de Intervenção Pedagógica. Tais resultados serão publicados posteriormente em outros meios como revistas e eventos acadêmicos.

Pela EMAMG ser uma escola grande e rica em diversidade, não podemos desconsiderar, em nenhum momento, os dinamismos que são próprios das escolas, pois ela compreende um espaço cheio de vida e, como tal, está sujeito a transformações e imprevistos. Esses que estiveram presentes durante toda a realização das rodas de estudos, pois isso, apesar do tamanho empenho por parte de toda a equipe de colaboradoras/or, nem todas/o puderam estar presentes em todas as rodas de estudos, as quais aconteceram nos momentos reservados justamente para planejamentos, como as AC e sábados letivos.

Num espaço tão marcado pelas diferenças, como é a escola, é natural que problemas aconteçam. Entre os principais obstáculos encontrados na EMAMG está a dificuldade das crianças em se apropriarem do sistema de alfabetização sob o viés do letramento, sobretudo da leitura. As avaliações externas, como ANA e Prova Brasil, mostram que as crianças da EMAMG têm rendimentos inferiores à média do município e do estado da Bahia. Na avaliação realizada no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2016, mais de 70% das crianças só conseguiam ler palavras ou localizar informações explícitas em pequenos textos e, avançando nos anos letivos, no quinto ano, os resultados apresentam poucas diferenças. O que mostra a urgência de se realizar uma mudança na escola, capaz de proporcionar uma melhoria nessa realidade.

Muito mais do que apenas decodificar as palavras escritas e transformar em códigos seus pensamentos, uma pessoa alfabetizada na perspectiva do letramento consegue

compreender o sistema de escrita dando sentido àquilo que lê e, principalmente, fazendo uso dessas habilidades em seus contextos sociais. Esses usos sociais, que constituem o letramento, precisam ser potencializados e incentivados, principalmente pelas escolas. Nesse cenário, acreditamos que um ensino com elementos que fazem parte da cultura das crianças terá muito mais sentido para elas, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa e, conseqüentemente, mais efetiva e melhor. Foi exatamente na tentativa de apontar possíveis caminhos para resolver ou diminuir tal problema das crianças que este estudo ganhou tal importância e dimensão na escola.

Acreditamos, no entanto, que essa aprendizagem, a qual as crianças têm sentido tanta dificuldade de obter, pode alcançar melhores resultados se mais contextualizadas com suas realidades. Nesse sentido, as brincadeiras, que são próprias do ser da criança, ganharam um papel de destaque neste estudo, pois ficou evidente, mesmo que de forma inconsciente, inúmeras aprendizagens que ajudam no desenvolvimento infantil em diversas esferas da vida da criança, como social, motor, psicológico, entre outras.

Não tratamos aqui de todos os tipos de brincadeiras. Focamos naquelas que faziam parte da cultura popular do município de Jacobina – BA, onde as crianças da EMAMG vivem, tendo como recorte apenas duas comunidades da zona rural atendidas pela escola, as comunidades do Itapicuru e Tombador. A maioria das brincadeiras apontadas na pesquisa fazem parte não só dessas crianças, mas também dos brincar em outras localidades, como ficou evidente na repetição das brincadeiras de professoras/es que viveram a infância em outros municípios. Da mesma forma, as brincadeiras, como elementos pertencentes à cultura, são dinâmicas. Nesse sentido, ficaram evidentes as variações dos nomes de algumas brincadeiras entre gerações distintas, como a brincadeira de *Esconde-Esconde*, que antes era chamada de *É-u*, nas duas comunidades, além de outras que têm nomes diferentes em outras regiões ou culturas, conforme sinalizado nas falas das/o professoras/or colaboradoras/or.

Identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município de Jacobina com recorte nessas duas comunidades, não foi uma tarefa fácil. Realizamos entrevistas narrativas com adultos e crianças, fizemos observações de campo, solicitamos a criação de desenhos e, a partir de todos esses dados, conseguimos, enfim, identificar, entre as mais de setenta formas de brincar citadas nas narrativas, doze brincadeiras que fazem parte da cultura popular local – *Amarelinha*, *Anelzinho*, *Atirar com Badogue*, *Bate Caixa*, *Boca de Forno*, *Boleado*, *Correr*, *Esconde-Esconde*, *Modelar Argila*, *Pião*, *Pia e Pular Corda*. O caminho até essas brincadeiras nos levou a compreender um pouco mais sobre a história local, sob o viés da infância no município e, entre tantas histórias de brincadeiras, ouvimos também

muitos relatos de explorações e tristezas vividas pelas/os nossas/os colaboradoras/es durante a infância.

Tratamos neste trabalho de um elemento que, antes de pertencer à cultura popular de Jacobina, pertence à cultura da criança e é de extrema importância para seu desenvolvimento, mas que historicamente têm sido desvalorizadas e tratadas como “coisa sem importância” e negligenciadas nas práticas escolares no Ensino Fundamental, ou seja, as brincadeiras, as quais representam elementos da cultura, principalmente da cultura infantil e que são capazes de proporcionar, além de muita diversão, inúmeras aprendizagens. Desde aprendizagens motoras até relações interpessoais, as brincadeira podem se transformar em atividades complexas e, portanto, extremamente sérias.

Por entender que as brincadeiras são elementos constituintes da realidade das crianças e que são promotoras de inúmeros conhecimentos e habilidades, e também por compreender que, com prazer, pode-se aprender mais e melhor, acreditamos que as brincadeiras populares, se inseridas no cotidiano escolar, de forma direcionada e planejada, podem ser uma ferramenta capaz de potencializar as aprendizagens das crianças em processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Nesse sentido, realizamos cinco rodas de estudos com as/o professoras/or, diretora e coordenadoras da EMAMG cujas discussões giraram em torno do que é *cultura e cultura popular*, da *importância da brincadeira para a vida da criança* e da alfabetização na perspectiva do letramento. Durante as rodas, percebemos que ainda há nas/o professoras/or falas que desvalorizam o brincar e muitas se preocupam com o curto tempo que têm para “dar conta” de todas as demandas, principalmente as impostas pela SEC.

As aprendizagens entre as/os professores com as rodas de estudos ficaram claras nas avaliações, principalmente sobre o estudo de culturas, que não é um estudo recorrente entre as/os professoras/es da rede municipal. A visão de cultura folclorizada ou como algo estático deu espaço à compreensão da cultura como algo dinâmico, em constante formação e transformação. Essa compreensão é extremamente importante para que se possa trabalhar as brincadeiras sob a compreensão de elementos culturais, que são construídas e reconstruídas de acordo com os significados que elas têm para seus sujeitos.

Da mesma forma, a roda sobre *letramento* proporcionou uma discussão e ampliação sobre o conceito, até então divergente entre as/o professoras/or presentes no estudo. Não havia uma compreensão clara sobre o que é letramento e sua distinção de alfabetização. Assim, sem uma compreensão clara do que é *alfabetização e letramento*, como alfabetizar na perspectiva do letramento? Com base nessa constatação, essa roda foi conduzida de uma forma que

todas/os pudessem compreender o que é letramento e a importância de alfabetizar nessa perspectiva. Elas/eles refletiram sobre o texto proposto que essa roda, dialogando com suas práticas, trocando ideias, aprendendo e ampliando os conhecimentos para, a partir daí, construir o projeto de intervenção pedagógica. Depois da discussão do texto, parecendo clara a compreensão do que consiste alfabetizar nessa perspectiva, ficou evidente também a compreensão do quão desafiador e necessário é trabalhar de forma contextualizada, promovendo uma aprendizagem significativa para as crianças.

O projeto, por sua vez, consistiu o produto final desta pesquisa. Porém (talvez contraditoriamente), a construção do produto final e a conclusão desta dissertação representam apenas o fim de mais uma etapa deste trabalho que, sem dúvida, terá seus maiores e melhores reflexos depois dessa fase, pois somente depois de um tempo de trabalho efetivo na escola, com a aplicação do projeto de intervenção pedagógica, criado em parceria com nossas/os colaboradoras/es, é que poderemos ver os reflexos dos desdobramentos da pesquisa, que seguirá por, no mínimo, dois anos. Por hora, tudo o que fizemos foi identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina, estudar com as/o professoras/or e direção da escola sobre sua importância para potencializar a alfabetização na perspectiva do letramento e elaborar estratégias para inseri-las nas práticas pedagógicas. No entanto, o projeto somente será posto em prática no ano letivo de 2019, quando poderemos observar, enfim, os primeiros resultados mais efetivos da pesquisa.

No entanto, acreditamos que, como as brincadeiras são elementos próprios da vida da criança e fomentam inúmeras aprendizagens, o projeto de intervenção pedagógica irá, além de valorizar a cultura popular do município, potencializar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, que, por si só, já são resultados extremamente importantes e significativos – os quais atendem aos nossos principais objetivos –, proporcionando às crianças mais momentos de diversão e ludicidade durante as atividades escolares.

Por isso, acreditamos que, com o projeto de intervenção pedagógica, cujas brincadeiras da cultura popular do município de Jacobina são a mola propulsora de suas ações, poderemos não só trazer parte da cultura popular de Jacobina para a sala de aula, mas, principalmente, promover diversas aprendizagens nas crianças. Aprendizagens essas que são próprias do brincar e, com os direcionamentos pedagógicos dados pelas/os professoras/es nas aulas, essas brincadeiras poderão ser aliadas na promoção da alfabetização sob a perspectiva do letramento. Afinal, se brincar é bom, aprender brincando será ainda melhor!

Não acreditamos que a vida da criança seja uma mina escura, como a personagem da música de Renato Teixeira; que precise ser iluminada ou que ela não tenha conhecimentos, ao

contrário, acreditamos que elas são cidadãs com direitos constituídos, que precisam ser respeitados, que há culturas e conhecimentos que precisam ser valorizados. Até pouco mais de três décadas, quando muitas/os de nossas/os colaboradoras/es eram crianças, esses direitos sequer eram instituídos ou oficializados; a infância era negligenciada e muitos adultos sequer tiveram infância. Nos últimos anos, no entanto, esse quadro vem mudando, a passos muito lentos, mas as crianças estão começando a serem vistas de uma forma diferente, com necessidades diferentes das dos adultos. Elas estão no começo de sua vida, em fase de desenvolvimento e, como tal, requerem maior atenção e cuidados.

A escola pode, compreendendo essa sensibilidade, oferecer às crianças oportunidades de adquirir novos conhecimentos significativos e contextualizados, além de aprimorar aqueles já apreendidos. O âmbito escolar pode ser um trilha forte e consistente por onde, através do respeito às suas necessidades e direitos, as crianças possam seguir com o trem de suas vidas, transformando suas realidades, sendo pessoas conscientes, críticas e atuantes, em prol de realidade cada vez melhor para si e para sua comunidade.

É necessário que seja feita uma transformação positiva na educação, de forma que nossas crianças consigam ter melhores oportunidades. Para isso, temos que nos livrar “daquela velha opinião formada sobre tudo”, buscando ser “a metamorfose ambulante” que questiona, que luta, que sai da zona de conforto e enfrenta o que for preciso para que as crianças não sejam Marvins, que carregam o peso do mundo em suas costas, tendo seu direito à infância ceifado.

Sabemos que os desafios são muitos e nem só de sonho e de pó a vida é feita. Mas, antes de tudo, é preciso “chuva para florir” e nós, educadoras/es, temos o papel de sermos as chuvas nas vidas de nossas/os estudantes, viabilizando que elas/eles passem pelo processo metamórfico, melhorando suas realidades. Se todos conseguirão? Não sabemos, mas sabemos que o “trem da vida” de nossas crianças precisa ser fundado sobre os trilhos do conhecimento, o qual se dá mais facilmente através da contextualização das atividades, do respeito às suas necessidades e direitos, através do brincar e da ludicidade. Com todo dinamismo ao qual as escolas são submetidas, a pergunta continuará girando sempre. E sempre haverá novas demandas, sempre terá algo a ser feito, uma outra porta. Mas quando não nos acomodamos e quando nos movimentamos, a vida fica mais bonita, é bonita e é bonita, pelo menos esse é o meu olhar, meu olhar, meu olhar!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Pelotas: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel - n14, 2003.
- ADMINISTRAÇÃO, Estudo em desenvolvimento elaborado pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de. **Como citar no texto acadêmico as entrevistas oriundas de pesquisas qualitativas?** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escoladeadministracao/wp-content/uploads/2017/07/como-citar-entrevistas.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- ALSTROM. **Fábrica de Torres eólicas do nordeste conclui sua primeira torre**. Disponível em: <http://www.alstom.com/pt/press-centre/2015/5/nova-fabrica-torres-eolicas-do-nordeste-conclui-sua-primeira-torre-/>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/alfabetizacao>. Acesso em: 19 nov. 2016.
- _____. **Dicionário do Aurélio**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/letramento>. Acesso em: 19 nov. 2016.
- BAHIA, Diário Oficial. **Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016**. Disponível em: simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=BA. Acesso em: 21 fev. 2018.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini. O lugar do brincar nas práticas educativas com bebês. In: BOMTEMPO, Edda e GOING, Luana Carramillo (Orgs.). **Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- BOMTEMPO, Edda e GOING, Luana Carramillo (Orgs.). **Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- BORN, Lilian Ribeiro Silva. **A formação Tombador na porção nordeste da Chapada Diamantina – BA: faciologia, sistemas deposicionais e estratigrafia**. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/67168>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 14 nov. 2016.
- _____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: edição 2015 resultados**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **A escala de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2013/escala_ensino_medio_2013.pdf. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 14 jun. 2018.

_____. **Brasil no PISA 2015:** análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Brasília: 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 14 jun. 2018.

CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira e PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa:** o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos. Brasília: ISBN, 2012.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses e dissertações.** Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2010.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CORÍNTIOS, Epístola aos. A caridade. IN: MUNIZ, Cristian. **Bíblia Sagrada.** Índia: PAE, 2015.

CORREIO. Fábrica de torres eólicas dá início à operação em Jacobina. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/fabrica-de-torres-eolicas-da-inicio-a-operacao-em-jacobina/>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação:** o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EXAME. Cemig compra 50% de projeto de parques eólicos da Renova. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/cemig-compra-50-de-projeto-de-parques-eolicos-da-renova/>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Desafios e dilemas da história oral nos anos 90:** o caso do Brasil. História Oral. São Paulo, nº 1, p. 19-30, 1998. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/516.pdf. Acesso em: 01 fev. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia e LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: O que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: ISBN, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva os estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

IBGE, Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística. **Educação 2017: PNAD contínua**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf. Acesso em: 13 mai. 2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultado da avaliação nacional da alfabetização 2016**. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Desempenho da sua escola / prova Brasil 2015**. <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. **Provinha Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 13 fev. 2018.

JESUS, Regina de Fátima. História Oral – da prática da pesquisa à prática docente: uma opção epistemológica. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar: o que é brincar?** Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005a. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta a partir da biossíntese**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005b. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Brincar II: brincar e seriedade.** Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005c. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2002. Acesso em: 22 nov. 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. (2009) In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca Izabel Pereira e MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

MEC, Portal. **Prova Brasil** – apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 13 fev. 2018.

NETO, André de Faria Pereira, MACHADO, Bárbara Araújo e MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral no Brasil:** uma análise da produção recente (1998/2008). Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=219>. Acesso em: 25 abr. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser, eis a questão!** identidade e discurso na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Ester C. de Sousa, BRAINER Margareth e CALVACANTE Tícia Cassiany F. A criança que brinca, aprende? In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** vamos brincar de reinventar histórias. Brasília: ISBN, 2012.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Arão de Azevêdo. **Debates sobre cultura, cultura popular, cultura erudita e cultura de massa.** Campina Grande: Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-1573-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990).** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 21 jan. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva os estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REFERÊNCIAS – INFORMAÇÕES VERBAIS

ALICE. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (6 min 15 s; 6 min 13 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

ANA JULIA. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (27 min 44 s; 2 min 05 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

BEATRIZ. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (47 min 56 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

CARLA. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (8 min 21 s; 6 min 24 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

CIDA & LAURO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (23 min 06 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

CONCEIÇÃO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 4 arquivos .mp3 (17 min 23 s; 2 min 18 s; 2 min 40 s; 3 min 2 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

DAIANE. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (3 min 19 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

ESTER & PATRÍCIA. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (4 min 16 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

FÁBIO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (36 min 33 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

JOÃO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (1 h 1 min 42 s; 14 min 06 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

LUIZA. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (13 min 15 s; 3 min 45 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

LUNA. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (17 min 04 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

MARCELINA. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (1 min 21 s; 5 min 05 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

MARCELO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 3 arquivos .mp3 (4 min 51 s; 0 min 30 s; 1 min 12 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

MARGARIDA. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (4 min 26 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

MÁRIO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (5 min 43 s; 0 min 29 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

PAULO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (6 min 51 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

PEDRO. **Entrevista I.** [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (12 min 07 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

Roda de estudos I. [abr. 2018]. Mediadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (28min 11s). Roda de estudos realizada para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

Rodas de estudos II e III. [maio 2018]. Mediadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (2h 43min 32s). Rodas de estudos realizada para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

Roda de estudos IV. [maio 2018]. Mediadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 1 arquivo .mp3 (54min 16s). Roda de estudos realizada para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

Roda de estudos V. [jun. 2018]. Mediadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 2 arquivos .mp3 (1h 13min 08s; 4min 38s). Roda de estudos realizada para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

VITOR. Entrevista I. [mar. 2018]. Entrevistadora: Daniela dos Santos Lima. Jacobina – BA, 2018. 4 arquivos .mp3 (4min 47 s; 0 min 12 s; 1min 34 s; 2min 18 s). Entrevista concedida para fins da Pesquisa *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento* desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – UNEB.

APÊNDICE A – Referências de Teses e Dissertações Disponíveis no Portal da Capes

1 – BUSCA NA CATEGORIA *ALFABETIZAÇÃO*:

ARNOSTI, Vanessa Bueno. **Ciclo alfabetização**: as propostas e as práticas pedagógicas. Rio Claro: UNESP, 2013.

DECIETE, Nilce. **Tecendo os sentidos de alfabetização**: repercussões do letramento e as relações do ensino em foco. Campinas: UNICAMP, 2013.

HEINZ, Denise Pollnow. **O letramento na voz dos professores alfabetizadores**. Joinville: UNIVILLE, 2013.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MONTEIRO, Adriana Bastos Barbosa. **As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC – 2013**. Rio Grande: FURG, 2015.

PERETTI, Tatiana. **Perspectiva de alfabetização e letramento no ensino fundamental de nove anos**. Chapecó: UFFS, 2016.

RIZZO, Joselma de Souza Mendes. **O ensino das relações sons e letras e letras e sons no contexto da alfabetização no município de vitória**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SUZUKI, Flávia dos Reis Penteadado. **O brincar para crianças de zero a seis anos**: legislação educacional nacional e a proposta curricular do município de Maringá/PR. Maringá: UEM, 2016.

VILARINO, Josiane Benedito. **O ensino fundamental de nove anos**: as concepções das professoras a respeito dos três primeiros anos para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Porto Alegre: PUCRS, 2016.

2 - BUSCA NA CATEGORIA *LETRAMENTO*:

MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**: conquistas e desafios. Maringá: UEM, 2016.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. **Concepções e práticas de alfabetização e letramento de professores da pré-escola do município de Catalão-GO**. Catalão: UFG, 2015.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Dispositivos da infatilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

3 - BUSCA NA CATEGORIA “*ALFABETIZAÇÃO - LETRAMENTO*”:

ANTUNES, Janaína Silva Costa. **Um olhar sobre o pró-letramento**. Vitória: UFES, 2015.

APÊNDICE B – Termo de Concordância



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Eu, Daniela dos Santos Lima, discente do Mestrado Profissional em educação e Diversidade, modalidade presencial, vinculado a Universidade do estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, campus IV, pesquisadora responsável da pesquisa “É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento”, declaro está ciente do compromisso firmado com a orientadora Denise Dias de Carvalho Sousa.

Jacobina, 21 de agosto de 2017.

Daniela dos Santos Lima

Denise Dias de Carvalho Sousa

APÊNDICE C – Termo de Compromisso do Pesquisador



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Daniela dos Santos Lima**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto “É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento”, no município de Jacobina – BA. Sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos seja eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Jacobina, 24 de agosto 2017.

Daniela dos S. Lima

Daniela dos Santos Lima

Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Gardênia Gonçalves Silva Barberino, CPF nº 002.329.915 - 02, diretora da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes – Jacobina – BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Daniela dos Santos Lima a desenvolver na escola supracitada sob esta gestão o projeto de pesquisa intitulado **É HORA DE BRINCAR! AS BRINCADEIRAS COMO POTENCIALIZADORAS NA APROPRIAÇÃO DO LETRAMENTO**, que será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 510/2015. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Jacobina, 22 de agosto de 2017.

Gardênia Gonçalves S. Barberino
Diretora
Dec.: 0695 de 22/12/2016
Aut.: 00533/2017

Gardênia Gonçalves S. Barberino

Gardênia Gonçalves Silva Barberino
Diretora da Escola Municipal Agnaldo M. Gomes – Jacobina – BA.

APÊNDICE E – Termo Institucional Proponente



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO INSTITUCIONAL PROPONENTE

Eu, João Silva Rocha Filho, matrícula 74.414.777-8, diretor do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora Daniela dos Santos Lima, discente do Mestrado Profissional em educação e diversidade – MPED, nesta instituição, a desenvolver a pesquisa “É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento”, a qual será executada em consonância com as normas que norteiam as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução 510/2016. Declaro está ciente que a instituição proponente é co-responsável pela pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos da pesquisa.

Jacobina, 25 de julho de 2017.



João Silva Rocha Filho
Diretor Campus IV Uneb

APÊNDICE F – Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento


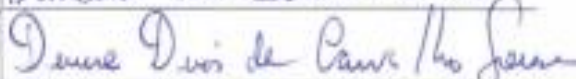
Pesquisador responsável: Daniela dos Santos Lima

Instituição/Departamento: Universidade do estado da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, Jacobina – BA.

Local da coleta de dados: Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes

As pesquisadoras do projeto “É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento”. Se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir de rodas de estudo, e concordam, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidos no departamento, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, por um período de cinco anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina, 20 de fevereiro de 2018

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Daniela dos Santos Lima (responsável pela pesquisa)	
Denise Dias de Carvalho Sousa (orientadora)	

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)**

Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (MODELO)

Gostaríamos de convidá-lo a colaborar de uma pesquisa intitulada “É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento”, realizada por Daniela dos Santos Lima, orientada pela Prof. Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa, da Universidade do estado da Bahia – UNEB.

Sua colaboração será muito importante, informo que este convite de colaboração, significa que você será um coprodutor deste estudo, que terá como objetivo em última instância a construção de um projeto de intervenção pedagógica para inserir as brincadeiras da cultura local nas práticas pedagógicas da Escola Agnaldo Marcelino Gomes. Informamos que poderá escolher em colaborar ou não da pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas para fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Esta pesquisa oferece riscos de cansaço e constrangimento, uma vez que pode implicar em um desconforto decorrente das reflexões acerca de como as brincadeiras estão presentes nas práticas educativas, além das atividades das rodas de estudos que demandam uma discussão com uma previsão de duração de 16 horas, há ainda o risco de ativar lembranças desagradáveis durante as entrevistas narrativas, devido à busca por memórias do tempo da infância.

A pesquisa tem como benefício contribuir para uma reflexão sobre o tema, além de ter como produto colaborativo uma proposta de rodas de estudos e elaboração de um projeto de intervenção pedagógica. Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e

científico, repositório CAPES, através de publicação de artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos bioéticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Diante do exposto, pedimos a sua permissão para participar desta pesquisa. Caso esteja bem informada e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com a pesquisadora: Daniela dos Santos Lima, celular: 74 999616100 E-mail: danielasanlima@gmail.com. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel.: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30 h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Eu _____,
concordo em colaborar da referida pesquisa de forma livre e esclarecida. Confirmando ter compreendido todas as informações descritas.

Jacobina – BA, ____/____/_____.

Assinatura do/a colaborador/a

Daniela dos Santos Lima

APÊNDICE H – Autorização para Menor Participar da Pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Autorização para menor
participar da pesquisa (MODELO)**

Caro responsável/representante legal,

Gostaríamos de ter sua autorização para que o(a) menor NOME DA MENOR participe de uma pesquisa intitulada “É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento”, realizada por Daniela dos Santos Lima, orientada pela Prof. Dr.^a Denise Dias de Carvalho Sousa, da Universidade do estado da Bahia – UNEB.

A colaboração dele(a) será muito importante. Informo que este convite de colaboração, significa que ele(a) será um coprodutor deste estudo, que terá como objetivo em última instância a construção de um projeto de intervenção pedagógica para inserir as brincadeiras da cultura local nas práticas pedagógicas da Escola Agnaldo Marcelino Gomes. Informamos que poderá escolher em autorizar ou não a participação do(a) menor na pesquisa, assim como ele(a) pode desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas para fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade e do(a) menor. Esta pesquisa oferece riscos de cansaço e constrangimento, uma vez que pode implicar em um desconforto decorrente de precisar descrever como são as suas brincadeiras e de ser observado em alguns momentos de suas brincadeiras.

A pesquisa tem como benefício contribuir para uma reflexão sobre o tema das brincadeiras no ensino, além de ter como produto colaborativo uma proposta de rodas de estudos e elaboração de um projeto de intervenção pedagógica. Os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, repositório CAPES, através de publicação

de artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos bioéticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Diante do exposto, pedimos a sua permissão para que seu/sua filho(a) participe desta pesquisa. Caso esteja bem informada e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com a pesquisadora: Daniela dos Santos Lima, celular: 74 999616100 E-mail: danielasanlima@gmail.com. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel.: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30 h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Eu _____,
portador(a) do RG _____ confirmo que Daniela dos Santos Lima explicou-me os objetivos dessa pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para que NOME DA MENOR colabore como voluntário(a) da referida pesquisa de forma livre e esclarecida.

Jacobina – BA, ____/____/_____.

Assinatura do(a) responsável ou representante legal

Daniela dos Santos Lima

APÊNDICE I – Termo de Assentimento do Menor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (MODELO)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento*. Seus pais permitiram que você participe. Queremos conhecer e valorizar as brincadeiras da cultura local das comunidades do Tombador e Itapicuru inserindo-as no contexto escolar, através de um projeto de intervenção pedagógica a ser desenvolvido na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, Jacobina – BA. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será entrevistado no ambiente escolar, bem como será observado em alguns momentos de suas brincadeiras na comunidade. É possível que se sinta constrangido, caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a ajudar a identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura local de Jacobina e inseri-las nas práticas pedagógicas da escola, ajudando no processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelo telefone: (74) 99961 6100

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Daniela dos Santos Lima

Endereço: Rua Diógenes Pinho Sampaio, 58 – Catuaba **Telefone:** (74) 98802 0459.

E-mail: danielasanlima@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel.: (71) 3117-2399 E-mail: cepueb@uneb.br

Eu NOME DA MENOR aceito participar da pesquisa *É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento*. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jacobina, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE J – Protocolo de Observação



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)**

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO (MODELO)

1. Nome do observado - _____
2. Idade do observado - _____
3. Sexo do observado - _____
4. Objetivo da observação – observar como as crianças brincam e quais brincadeiras fazem parte de suas práticas.
5. Data da observação - _____
6. Horário da observação - _____
7. Local da observação - _____
8. Diagrama da situação - _____
9. Descrição do ambiente físico - _____
10. Técnica de amostragem e registro - _____
11. Registro da observação:

APÊNDICE K – Referências dos Textos Usados nas Rodas de Estudos

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar II: brincar e seriedade**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005c. Acesso em: 22 nov. 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. (2009) In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca Izabel Pereira e MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Arão de Azevedo. **Debates sobre cultura, cultura popular, cultura erudita e cultura de massa**. Campina Grande: Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-1573-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

APÊNDICE L – Avaliação das Rodas de Estudos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPP
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH - IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
MPED



AVALIAÇÃO DAS RODAS DE ESTUDOS (MODELO)

Projeto: *É hora de brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento*

Pesquisadora: Daniela dos Santos Lima

Colaboradora (or): _____

Essa fase de nossos trabalhos está chegando ao final e preciso saber o que você achou dela. Preciso desse feedback para, a partir, dele saber como conduzir a fase de acompanhamentos da aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica, bem como mensurar como foi essa etapa para você. Caso não queira, você não precisa se identificar.

Desde já agradeço imensamente sua colaboração para o desenvolvimento deste trabalho.

1 - O que você já sabia e foi estudado nas rodas de estudos?

2 - O que você ainda não sabia?

3 - Que conhecimento você aprimorou ou ampliou com os estudos?

4 - Como os estudos podem ajudar em suas práticas pedagógicas?

5 - Quais os pontos mais positivos das rodas de estudos?

6 - O que poderia ter sido nas rodas de estudos? (Se possível, dê algumas sugestões de melhoria)

7 - Qual carinha você usaria para avaliar cada uma dos itens abaixo?

Quantidade de rodas de estudos		Brincadeiras revividas nos estudos	
Textos estudados		Sua disponibilidade de tempo para participar das rodas de estudos	
Confecção da lista das brincadeiras que fizeram parte de sua infância		Seu interesse pelo que foi estudado	
Dinâmica e condução dos estudos		Sua participação nos estudos	
Participação de seus colegas nas rodas de estudos		Outro (descrever)	
Outro (descrever)		Outro (descrever)	

LEGENDA:

	Me trouxe lembrança triste		Foi uma surpresa pra mim
	Não gostei		Me senti criança
	Foi ruim		Me preocupou
	Me irritou		Não sei avaliar
	Senti raiva		Prefiro não avaliar





APÊNDICE M – Questões Norteadoras para 2ª, 3ª e 4ª Rodas de Estudos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH - IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
MPED

Pesquisa: É Hora de Brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento

Pesquisadora: Daniela dos Santos Lima

QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS RODAS DE ESTUDOS

- 1 – Quais habilidades desenvolvemos com essas brincadeiras em nossa infância?
- 2 – De que forma as brincadeiras de sua infância interferem em suas práticas como professora/or?
- 3 – Como as brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina pode potencializar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento?
- 4 – O que podemos fazer, partindo dessas brincadeiras, para melhorar a aprendizagem de nossos/as discentes?
- 5 – Qual a melhor forma de inserir essas brincadeiras em nossas práticas?
- 6 – Como garantir que esse elemento da cultura popular local e direito tenha um espaço em nossas práticas pedagógicas?
- 7 – O que podemos fazer para isso?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH - IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE –
MPED

Pesquisa: É Hora de Brincar! as brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento

Pesquisadora: Daniela dos Santos Lima

QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS RODAS DE ESTUDO

- 1 – O que é alfabetizar e o que é letrar?
- 2 – Qual a relação existente entre alfabetização e letramento?
- 3 – Nossas crianças estão todas conseguindo ser alfabetizados/as na perspectiva do letramento?
- 4 – Que leitores/as desejamos que nossos/as pupilos sejam?
- 5 – O que é cultura?
- 6 – O que é cultura popular?
- 7 – O que é brincar?
- 8 – Qual a importância das brincadeiras para a vida da pessoa?
- 9 – Quem brinca ou pode brincar?
- 10 – Como as brincadeiras podem potencializar o processo de alfabetização na perspectiva do letramento?

APÊNDICE N – Quantidade de Estudantes por Localidade

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JACOBINA

Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes
 Av. Francisco de Assis, 384 Catuaba – Jacobina – Bahia / CEP: 44.700-000
 Telefones: (74) 3621- 1765/ 3621- 6692
 Email: emagnaldomarcelino@gmail.com

QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR LOCALIDADE

Bairros	Quantidade	Povoados, Fazendas e Comunidades rurais	Quantidade
Anadissor	4	Alagoinhas	3
Caeira	1	Angico	4
Caixa d'água	1	Baraúnas	1
Catuaba	269	Barro Branco	38
Conjunto Cajazeiras	2	Barrocoão	17
Inocoop	2	Cachoeira dos Alves	11
Jacobina II	12	Curral Velho	2
Jacobina IV	1	Curralinho	7
Ladeira Vermelha	81	Faz. Guadalajara	1
Lagoa Dourada	7	Itapicuru	22
Mutirão	4	Jabuticaba	4
Nazaré	7	Jenipapo	6
Novo Amanhecer	5	Lagoa Antônio Sobrinho	7
Pedra Branca	1	Lagoa do Peixe	13
Tamarindo	3	Malhadinha de Dentro	2
TOTAL	400 = 63%	Malhadinha de Fora	2
		Pau Ferro	5
		Pé de Serra	11
		Pedra Branca	2
		Pontilhão	1
		Santa Cruz	1
		Sargento	2
		Tapuio	15
		Tombador	38
		Várzea	9
		Velame	14
		Rodovia Jacobina – Miguel Calmon	4
		TOTAL	243 = 37%

APÊNDICE O – Profissionais da Escola

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JACOBINA
 Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes
 Av. Francisco de Assis, 384 Catuaba – Jacobina – Bahia / CEP: 44.700-000
 Telefones: (74) 3621- 1765/ 3621- 6692
 E-mail: emagnaldomarcelino@gmail.com

QUADRO DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Cargo/função	Escolaridade							Total
	Ensino Fundamental	Ensino médio	Ensino médio + Curso técnico	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	
Agente administrativa		1						1
Agente de portaria	3	2	3					8
Coordenadora pedagógica					1	1		2
Diretora					1			1
Professoras/es		2		5	9	0	0	16
Psicopedagogo								0
Secretária		1						1
Vice-diretora					2			2

APÊNDICE P – Caracterização Física da Escola

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JACOBINA

Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes
 Av. Francisco de Assis, 384 Catuaba – Jacobina – Bahia / CEP: 44.700-000
 Telefones: (74) 3621- 1765/ 3621- 6692
 E-mail: emagnaldomarcelino@gmail.com

CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA

Item	Quantidade
Almoxarifado	1
Auditório	0
Banheiro feminino adaptado para cadeirante	3
Banheiro feminino simples	2
Banheiro masculino adaptado para cadeirante	3
Banheiro masculino simples	2
Banheiro para servidores	3
Banheiro unissex para alunos	0
Biblioteca	0
Brinquedos/parquinho	0
Cantina	1
Dispensa	1
Guarita	1
Laboratório de informática	0
Palco	1
Pátio aberto	1
Pátio coberto	2
Refeitório	1
Sala de AEE	0
Sala de coordenação	1
Sala de direção	1
Salas de aula	14
Salas de aula climatizada	0
Secretaria	1

APÊNDICE Q – Quantidade de Turmas e Crianças por Turma



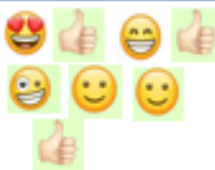






SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JACOBINA
 Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes
 Av. Francisco de Assis, 384 Catuaba – Jacobina – Bahia / CEP: 44.700-000
 Telefones: (74) 3621- 1765/ 3621- 6692
 E-mail: emagnaldomarcelino@gmail.com

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS






















Turma/Ano	Matutino	Quantidade de crianças por turma	Vespertino	Quantidade de crianças por turma
Infantil 3 anos	1	15	1	15
Infantil 4 anos	1	21	1	22
Infantil 5 anos	2	21 - 22	2	20 - 20
1º ano	2	17 - 17	2	24 - 24
2º ano	2	20 - 22	2	22 - 20
3º ano	2	26 - 27	2	27 - 28
4º ano	1	35	2	30 - 30
5º ano	2	28 - 30	2	29 - 30

APÊNDICE R – Resultado Parcial da Avaliação das Rodas de Estudos

7 - Qual carinho você usaria para avaliar cada uma dos itens abaixo?

Quantidade de rodas de estudo		Brinadeiras revividas nos estudos	
Textos estudados		Sua disponibilidade de tempo para participar das rodas de estudo	
Confeção da lista das brincadeiras que fizeram parte de sua infância		Seu interesse pelo que foi estudado	
Dinâmica e condução dos estudos		Sua participação nos estudos	
Participação de seus colegas nas todas de estudos		Outro (descrever)	
Outro (descrever)		Outro (descrever)	

LEGENDA:

 Muito bom	 Me trouxe lembrança triste	 Foi uma surpresa pra mim	 Me trouxe saudades
 Amei	 Não gostei	 Me senti criança	 Preferi só observar
 Legal	 Foi ruim	 Me preocupou	 Fiquei constrangido
 Foi bom	 Me irritou	 Não sei avaliar	 Me senti cansada (o)
 Fiquei feliz	 Senti raiva	 Prefiro não avaliar	 Preciso saber mais sobre isso
 Merece parabéns			

APÊNDICE S – Projeto de Intervenção Pedagógica



ESCOLA MUNICIPAL AGNALDO MARCELINO GOMES

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JACOBINA

Av. Francisco de Assis, 384 Catuaba – Jacobina – Bahia / CEP: 44.700-000

Telefones: (74) 3621- 1765/ 3621- 6692

E-mail: emagnaldomarcelino@gmail.com

**É HORA DE BRINCAR!
AS BRINCADEIRAS DA CULTURA POPULAR COMO
POTENCIALIZADORAS NA APROPRIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO
NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NA EMAMG**

Projeto de intervenção pedagógica criado pela equipe de professoras(or), direção e coordenação da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, com a coordenação da mestrandia Daniela dos Santos Lima, como produto final a ser apresentado para a defesa da dissertação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

APRESENTAÇÃO

Este projeto de intervenção pedagógica surgiu diante da necessidade de buscar meios para potencializar a aprendizagem das crianças estudantes da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes (EMAMG), a partir dos estudos realizados nas rodas de estudos mediados pela pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), Daniela dos Santos Lima, cujos objetivos foram discutir sobre letramento, a importância das brincadeiras para a formação da criança, entender as brincadeiras como elementos da cultura e, nesse contexto, entender o que é cultura e cultura popular, além de conhecer as brincadeiras que pertencem à cultura popular do município de Jacobina – BA a partir de entrevistas narrativas realizadas com algumas crianças da EMAMG e adultos das comunidades do Itapicuru e Tombador.

O projeto será desenvolvido por toda a comunidade escolar durante o ano letivo de 2019, quando as brincadeiras da cultura local serão inseridas nas práticas pedagógicas das(o) professoras(or) da unidade buscando potencializar o processo de aprendizagem da alfabetização na perspectiva do letramento, ao passo que também irá valorizar tais brincadeiras garantindo às crianças momentos para o brincar também no Ensino Fundamental, uma vez que esse direito só é garantido, até o momento, entre as crianças que estudam na Educação Infantil.

Serão dez brincadeiras da cultura popular trabalhadas durante o projeto, a saber: *Pia, Pular Corda, Boleado, Amarelinha, Anelzinho, Duro e Mole, Bandeirinha, Sete Pedrinhas, Melancia e Roda*. A partir dessas brincadeiras serão realizados trabalhos distintos e interdisciplinares sempre dialogando com o interesse em alfabetizar na perspectiva do letramento.

JUSTIFICATIVA

A emergência de trazer as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município de Jacobina – BA para as práticas pedagógicas da EMAMG como potencializadoras do processo da alfabetização na perspectiva do letramento surgiu pela necessidade de diminuir os problemas dos estudantes referentes ao processo de aquisição da

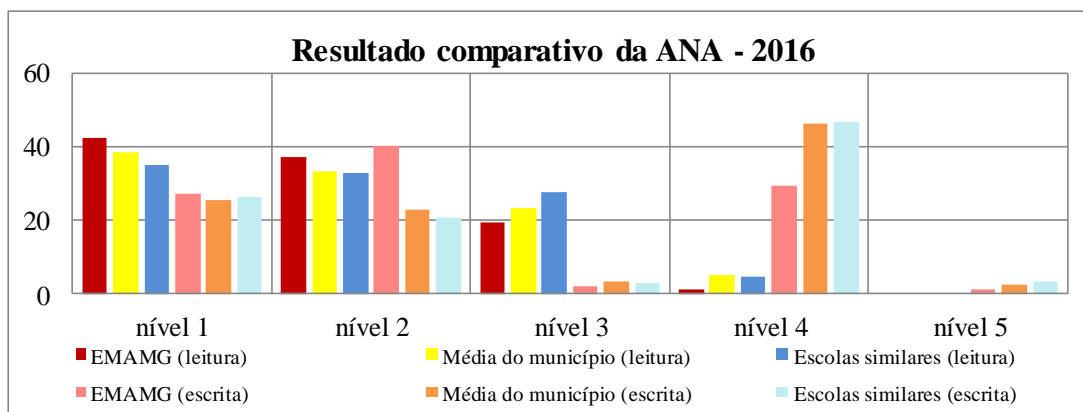
alfabetização na perspectiva do letramento, uma vez que, observamos o avanço das crianças nos anos letivos com muitas dificuldades na compreensão do sistema alfabético e de seus usos sociais.

Essas dificuldades são evidenciadas, por exemplo, nos resultados das avaliações externas pelas quais as crianças estudantes da EMAMG foram submetidas nos últimos anos. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com as crianças estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, última série do ciclo de alfabetização, aplicada em todo o território nacional em novembro de 2016, 84% dos/as estudantes desta série da EMAMG fizeram a avaliação, onde foram mensurados, entre outras coisas, seus conhecimentos em leitura e escrita.

Entre as crianças da EMAMG somente 1,09% das crianças conseguiram fazer uma pontuação igual ou superior a 625 (que corresponde ao nível mais elevado), nesse nível, entre outras habilidades, as/os estudantes são considerados aptos a inferirem “sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil” (INEP, 2016, p. 2). Por outro, lado a maioria das crianças, 79,35%, estão concentradas nos níveis mais baixos, 1 e 2, sendo a maioria delas/es no primeiro nível onde as crianças são capazes de ler somente palavras, no segundo somente conseguem ler e localizar informações explícitas em textos muito curtos ou somente na primeira linha de textos mais longos.

Tais resultados estão muito aquém da média do município e de outras escolas com as mesmas condições contextuais, cujos dados podem ser observados no Gráfico 1.

Gráfico 14 – Resultado comparativo da Avaliação Nacional da Alfabetização - 2016



Fonte: Daniela dos Santos Lima, 2018.

No quesito escrita, na referida avaliação, 27,17% das crianças apresentavam-se no primeiro nível, em que, segundo o documento “provavelmente não escrevem texto ou

produzem textos ilegíveis” (INEP, 2015, p. 3). No nível mais avançado a escola repetiu o mesmo percentual do quesito anterior, 1,09% dos estudantes, esses conseguem escrever atendendo à proposta de continuidade de uma narrativa, com poucos ajustes ortográficos e de pontuação a serem feitos, mas que não comprometem a compreensão do texto escrito. A maioria das crianças, 40,22%, concentraram-se no segundo nível, onde ainda não conseguem produzir textos escritos ou os produz de forma ilegível e escreve palavras no nível alfabético.

Além dos dados que podem ser observados no gráfico apresentado na Gráfico 1, o boletim de desempenho da Avaliação na escola apresenta ainda o comparativo com a nota média de todo o estado da Bahia, onde a EMAMG apresenta também um nível mais baixo de rendimento. Enquanto a Unidade Escolar apresenta somente 1,09% de seus estudantes no nível 4 de leitura, no estado esse percentual chega a 5,25%, superando a média também do município de Jacobina.

A ANA é a primeira avaliação externa que tem seus resultados públicos, expressos em números, pela qual as crianças são submetidas e nela já é notória a fragilidade nas aprendizagens das crianças no que diz respeito à leitura e à escrita. Dois anos letivos depois, no quinto ano é feita outra avaliação externa, a Prova Brasil, onde são observados os desempenhos das/os estudantes em língua portuguesa, com foco em leitura e matemática, os resultados variam entre os níveis 0 e 10. Na avaliação do ano de 2015, 5,49% das/os estudantes da EMAMG ainda encontravam-se com nível 0 de leitura e somente 15,73% conseguiram ultrapassar o nível 4 (9,21% no nível 5, 3,37 no nível 6 e 2,75 o nível 7), nesses níveis as crianças conseguem interpretar, fazer inferências, comparar textos de gêneros distintos. 23,9% das crianças estavam no nível 1, ou seja, elas só conseguiam localizar informações explícitas em textos curtos, no último ano do Ensino Fundamental I.

Diante da evidência comprovada pelas avaliações externas e já percebidas pela sensibilidade das/o professoras/or da EMAMG, torna-se urgente a criação de planos e estratégias capazes de melhorar o ensino da escola a fim de promover para suas crianças uma educação de maior qualidade onde elas consigam ser alfabetizadas no tempo certo, sendo capazes de usar essa aprendizagem nas suas práticas diárias, fazendo o uso social dessas aprendizagens.

Acreditamos que a escola é, para a maioria da população, o principal ambiente de formação intelectual, tendo um grande papel social na formação do indivíduo na busca da cidadania plena. É ela quem prepara (ou inicia o processo de preparação), através do ensino e desenvolvimento de habilidades importantes para a formação e atuação dos indivíduos de

maneira crítica na vida em sociedade. Além do seu papel de promotora de conhecimentos científicos aos seus estudantes, a escola precisa conhecer e respeitar as realidades e contextos sociais nos quais seu público está inserido, precisa valorizar a cultura local e transpor, em suas práticas, as barreiras impostas por seus muros, tendo suas ações refletidas na vida da comunidade.

Entendemos que uma das características que fazem parte das realidades comuns à maioria das crianças, que é próprio da cultura infantil é o brincar. Este, além de diversão, proporciona ao brincante diversas aprendizagens que acontecem de forma natural, espontânea e inconsciente. Quando brinca a criança aprende a lidar com situações problemas, a conviver socialmente, seguir regras, estimula a criatividade, além de desenvolver diversas habilidades físicas, motoras, psicológicas etc., tais como desenvolvimento de força, noção de espaço, lateralidade, impulso ao pular, entre outras.

Apesar de tão importante para o desenvolvimento da criança o brincar não é garantido nas atividades do Ensino Fundamental. Há um incentivo para que as(os) professores usem sempre da ludicidade e dinâmicas em suas práticas, isso no entanto, não garante a presença da brincadeira em suas aulas, uma vez que o universo da ludicidade é muito maior e envolve, principalmente, posturas que promovam uma aprendizagem mais prazerosa, não necessariamente brincando.

A escola possui grande papel no desenvolvimento da criança, de forma a influenciar em suas relações com a comunidade ou meio no qual ela vive. Pode interferir diretamente na dinâmica do local onde está inserida, bem como influenciar nos comportamentos das famílias cujos estudantes fazem parte, daí a importância de se promover uma educação de qualidade e contextualizada com a realidade vivida pelas crianças e suas identidades culturais. A alfabetização na perspectiva do letramento é uma das formas de promoção dessa qualidade, uma vez que se trabalha no viés do uso social da leitura.

Nessa perspectiva, considerando que o público atendido pela EMAMG é, prioritariamente, infantil e observando que as brincadeiras da cultura popular local não fazem parte das práticas escolares, entendendo que o brincar é um direito que deve ser garantido a toda criança e, principalmente, compreendendo que o brincar pode potencializar as aprendizagens das crianças é que a EMAMG, em parceria com a pesquisadora do MPED, resolveram elaborar este projeto que será aplicado durante todo o ano letivo que segue.

PÚBLICO DIRECIONADO

Estudantes da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes.

DURAÇÃO DO PROJETO

Todo ano letivo de 2019.

PROBLEMA

As crianças estão avançando os anos letivos sem garantir as habilidades necessárias, sem estarem alfabetizadas, principalmente, na perspectiva do letramento.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Potencializar o processo de apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento por meio das brincadeiras pertencentes à cultura popular de Jacobina – BA.

Objetivos Específicos

- Promover a aprendizagem das crianças de forma lúdica e contextualizada;
- Valorizar as brincadeiras que fazem parte da cultura popular do município de Jacobina – BA;
- Inserir as brincadeiras da cultura popular nas práticas pedagógicas da EMAMG;
- Incentivar a escrita e leitura das crianças a partir das brincadeiras da cultura popular local;
- Promover uma aproximação entre a escola e as comunidades, trazendo para as práticas pedagógicas algumas das brincadeiras que fazem parte da identidade cultural das crianças e que estão presentes no dia-a-dia das comunidades;
- Incentivar as crianças a brincarem em outros ambientes do seu cotidiano com as brincadeiras trabalhadas pelo projeto;
- Trabalhar conteúdos didáticos a partir das brincadeiras.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com o desenvolvimento deste projeto que seja promovido um ensino mais contextualizado, valorizando as brincadeiras que fazem parte da cultura popular das crianças de Jacobina e, principalmente, que as crianças concluam cada ano letivo garantindo as competências esperadas para aquele ano, no que diz respeito às aprendizagens voltadas para a alfabetização na perspectiva do letramento. Esperamos que as crianças concluam o ciclo de alfabetização alfabetizadas e que aprimore esse conhecimento nos anos posteriores.

DESAFIOS

Internos

1. Há o risco de não ser desenvolvido conforme previsto caso não tenha um acompanhamento periódico da aplicação do projeto, com troca de experiências, oficinas, apresentação dos resultados parciais etc. Para evitar que isso aconteça realizaremos reuniões mensalmente durante as atividades complementares, conforme descrito no item avaliação.
2. Barulho no pátio durante as brincadeiras pode interferir nas aulas das/o demais professoras/or (organizar o uso do espaço físico para as brincadeiras de forma a não prejudicar as aulas das/o colegas). Para que os usos dos pátios para a realização das brincadeiras durante as aulas aconteçam interferindo o mínimo possível as atividades das/o demais professoras/or será criado um cronograma durante os planejamentos semanais onde cada professora/or deixará exposto o(s) dias e horário(s) de uso do pátio com qual brincadeira ou atividade a fim de que os demais possam organizar suas atividades de forma que possam ser realizadas mesmo com o possível barulho no pátio.

Externos

1. A escola recebe muitos projetos da rede municipal que demandam de muito tempo. A fim de solucionar tal problema a escola irá elaborar o Projeto Político Pedagógico da unidade estabelecendo critérios que deem à EMAMG autonomia para realizar somente os projetos externos que tenham grande relevância para a aprendizagem das crianças. Antes dos projetos externos serem aplicados será feita uma avaliação e adaptação dos mesmos às necessidades da escola bem como adaptação para dialogar com os projetos já realizados pela unidade escolar.
2. Falta de material didático na escola como papel, tinta para impressão, cadernos de desenho, lápis de cores, etc. O corpo diretivo da escola trabalhará buscando solução efetiva para tal problema junto à secretaria de educação, bem como adquirindo, em casos extremos, os materiais essenciais com os recursos financeiros da própria escola.
3. Os ônibus que trazem as crianças da zona rural chegam muito atrasados todos os dias, gerando um prejuízo de mais de meia hora de atraso diário para o início as aulas. Não conseguimos pensar numa estratégia para sanar tal problema, uma vez que ele se arrasta por mais de uma década no município, a diretora se comprometeu de enviar outro ofício comunicando o problema à Secretaria de Municipal de Educação e pedindo providências para resolvê-lo.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Humanos

Crianças estudantes da EMAMG, comunidades pesquisadas, pais e familiares dos/as estudantes, adultos convidados para ensinarem algumas brincadeiras, professoras/es, coordenadoras, equipe gestora e demais funcionárias/os.

Físicos, materiais e tecnológicos

Para a realização das brincadeiras serão necessários: Pátios, salas de aula, bolas, pedrinhas, cordas, anéis e bandeirinhas.

Para a realização das atividades diárias: Lápis de cor, hidrocores, régua, cadernos de desenho, atividades impressas, cartolinas, lousa, pincel para quadro branco, lápis, caneta, caderno etc.

Para a realização da culminância: Som, microfone, papel e tinta para impressão de jornais e livretos, stands etc.

CRONOGRAMA

O projeto será desenvolvido durante todo ano letivo de 2019, no mínimo 1 vez por semana. Tendo uma brincadeira por mês como base para os trabalhos, conforme quadro abaixo.

MÊS	BRINCADEIRA
Fevereiro	Pia
Março	Pular corda
Abril	Boleado
Maiο	Amarelinha
Junho	Anelzinho
Julho	Duro e mole
Agosto	Bandeirinha
Setembro	Sete pedrinhas
Outubro	Melancia
Novembro	Roda

Como o mês de dezembro é mais curto e, provavelmente, será no início desse mês a culminância do projeto, não incluímos nenhuma brincadeira para o mês.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Elegemos algumas ações que serão comuns a todas as turmas. No entanto, as abordagens e detalhamentos, bem como as atividades a serem trabalhadas, serão definidas durante os planejamentos, de acordo com as séries e necessidades de cada turma.

1ª ação

- Apresentar o projeto, na sala, para as crianças;
- Fazer uma pesquisa das brincadeiras que seus pais brincavam quando crianças;
- Construir um gráfico com os resultados da pesquisa e expor na sala.

2ª ação

- Listar com as crianças as brincadeiras que eles costumam brincar em sua comunidade ou bairro;
- Comparar a lista das brincadeiras que fazem parte da realidade das crianças com as brincadeiras de seus pais;
- Apresentar um cartaz produzido pela/o professora/or com as brincadeiras que farão parte do projeto;
- Fazer leitura comparativa;
- Identificar a brincadeira que será trabalhada no mês;
- Eleger outras brincadeiras, de acordo com a lista das brincadeiras das crianças, para trabalhar durante cada mês.

(As demais ações se repetirão para todas as brincadeiras)

3ª ação

- Convidar um pai ou adulto responsável para ensinar a brincadeira do mês para a turma;
- Vivenciar a brincadeira do mês;
- Após a brincadeira convidar o adulto para uma roda de conversa e perguntas sobre a brincadeira.

4ª ação

- Relembrar a brincadeira que vivenciaram, como começou, o que aconteceu, quantas pessoas foram necessárias para a brincadeira acontecer;
- Dividir em grupos para escreverem, de acordo com a vivência, as regras da brincadeira;
- Socializar as regras construídas.

5ª ação

- Realizar leituras exploratórias das regras da brincadeira popular do mês (texto pesquisado e apresentado pela/o professora/or);
- Comparar as regras criadas por eles com as regras já existentes, identificando possíveis pontos convergentes e divergentes;
- Trabalhar a função do tipo textual.

Possibilidades de atividades

- Tomar nota das expectativas individuais para a(s) brincadeira(s) do mês. Depois da brincadeira, compartilhar a leitura das expectativas e conversar sobre como foi a brincadeira, quais as expectativas foram atendidas, se alguma foi frustrada etc.;
- Pedir que eles brinquem (a brincadeira trabalhada) com irmã(ão), parente ou algum colega da comunidade ou bairro e registrem o que ele(a) achou da brincadeira para socializar na sala a experiência;
- Fazer um diário de registros das brincadeiras realizadas;
- Registrar como se sentiu durante a realização da brincadeira (pode-se fazer esses registros através de poesia, crônica etc., e depois montar um livrinho);
- Pedir que brinquem em casa ou no intervalo e depois fazer um texto descritivo sobre a brincadeira, os textos podem posteriormente serem usados para publicar um livrinho para a turma ou para a escola;
- Pedir que brinquem em casa ou no intervalo e depois listar no seu diário o nome de todos que participaram da brincadeira;
- Fazer o ranking das brincadeiras mais brincadas no intervalo durante o mês (produzir um gráfico);
- Criar (pelo/a professor/a) uma estratégia que gere a necessidade de fazer uma carta (para que essa produção não surja do nada, tenha um sentido real) para alguém que esteja distante (pode ser para os alunos de outra escola, por exemplo) contando sobre alguma brincadeira realizada ou sobre o projeto (é interessante a/o professora/or certificar que as crianças também receberão alguma carta);
- Produzir, coletivamente, em grupo, ou individualmente um texto com as regras e objetivos de cada brincadeira;
- Produzir textos sobre valores, cidadania, respeito, comportamentos ou outras reflexões geradas a partir das brincadeiras (a partir da brincadeira de melancia, por exemplo, é possível fazer inúmeras reflexões do tipo);
- Explorar as letras das músicas das brincadeiras, no caso das brincadeiras de roda e de pular corda, para leitura, reescrita e conteúdos de ortografia ou gramática;
- Produzir jornalzinho (por unidade ou semestral) informando sobre as ações realizadas no projeto;

- Organizar as regras das brincadeiras produzidas pelos alunos, bem como os registros de imagem em um livro;
- Registrar os momentos vivenciados através de desenhos.

CULMINÂNCIA

A culminância do projeto acontecerá no último mês do calendário letivo de 2019. Será realizado um dia de exposição das produções dos trabalhos realizados pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto como pinturas, poesias, textos, jornais, livrinhos etc.

AVALIAÇÕES

Entendemos que a avaliação é um instrumento crucial no processo educacional. É através dela que podemos mensurar os resultados já obtidos e perceber quais as necessidades e deficiências nas aprendizagens para, a partir daí, tomar decisões sobre quais ações devem permanecer e quais precisam melhorar. A entendemos, segundo Luckesi (2010, p. 77), como “um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências na direção da construção, dos resultados que se deseja”, nesse sentido, as avaliações que acontecerão durante o processo acontecerão não somente com o intuito de verificar e mensurar as aprendizagens obtidas pelas crianças, mas para possibilitar reflexões que ajudem a traçar caminhos para que as crianças consigam ser alfabetizadas de fato na perspectiva do letramento, tendo uma aprendizagem efetiva e significativa.

Partindo dessa compreensão, organizamos as avaliações de duas formas distintas: avaliação da aprendizagem e dos resultados obtidos pelos alunos que acontecerá por meio das observações e relatórios feitos pelas(os) docentes das produções, participações, comportamentos e práticas das crianças, através de atividades, oralmente, por meio de provas entre outros instrumentos avaliativos que possam auxiliar na observação de tais aprendizagens das/os estudantes. Tais instrumentos poderão variar de acordo com as brincadeiras trabalhadas, com os objetivos de aprendizagens esperados, com a turma que está sendo trabalhado, mas sempre serão claros para os alunos, de forma que eles sempre saibam o que é esperado deles; a partir dessas avaliações das aprendizagens as/os docentes farão uma autoavaliação/autorreflexão individualmente após cada atividade, para ajustar seus planejamentos e mensalmente nas atividades grupais com os demais colegas, onde serão compartilhados alguns registros tais como fotos, diários, relatórios etc, a fim de ponderar sobre as ações que estão dando certo e as que precisam melhorar para atingir os objetivos.

REFERÊNCIAS

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar II: brincar e seriedade**. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005c. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola?** Disponível em: http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf. 2010. Acesso em: 01 jun. 2018.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. (2009) In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca Izabel Pereira e MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Arão de Azevedo. **Debates sobre cultura, cultura popular, cultura erudita e cultura de massa**. Campina Grande: Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2010/resumos/R23-1573-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

APÊNDICE T – Catálogo de Brincadeiras

DANIELA LIMA

CONHECENDO
ALGUMAS
BRINCADEIRAS

*CATÁLOGO DE BRINCADEIRAS DA CULTURA POPULAR DE
JACOBINA - BAHIA*

Notas da autora:

Este catálogo apresenta algumas brincadeiras que fazem parte da cultura popular do Município de Jacobina – Ba.

O objetivo primeiro de sua escrita é o de auxiliar as/o professoras/or da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes no desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógico que pretende inserir tais brincadeiras nas práticas pedagógicas da unidade.

Tal material poderá ser usado para consulta da/o profissional ou para trabalhar diretamente com as/os estudantes. Por isso optamos por usar uma linguagem mais acessível à criança, considerando que quem pode mais pode o menos, mas nem sempre quem pode o menos pode o mais, ou seja, nem sempre a linguagem direcionada às/aos profissionais são facilmente compreendidas pelas crianças,

Sumário

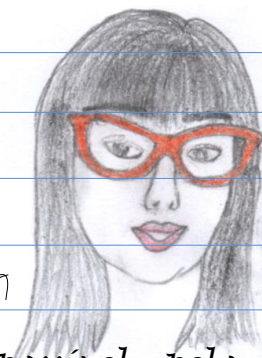
<i>Carta ao leitor</i>	4
<i>Pia</i>	6
<i>Pular corda</i>	7
<i>Boleado</i>	9
<i>Amarelinha</i>	11
<i>Anelzinho</i>	13
<i>Duro e mole</i>	14
<i>Bandeirinha</i>	16
<i>Sete pedrinhas</i>	17
<i>Melancia</i>	19
<i>Roda</i>	20
<i>Bilhete final</i>	259

Jacobina, 16 de julho de 2018

Saudações,

Caras/os brincantes, espero que estejam felizes!

Esta do autorretrato sou eu.



Tentei me deixar o mais parecida comigo possível, pelo menos os óculos sei que eu consegui! Sou professora alfabetizadora e amo brincar. Neste catálogo eu apresento dez brincadeiras que fazem parte da cultura popular de Jacobina, no estado da Bahia.

Acredito que as culturas sejam algo extremamente importantes para a formação da identidade e para a vida das pessoas. As brincadeiras são um dos principais elementos da cultura da criança que precisam ser respeitados e valorizados. As pessoas que estudam sobre as culturas costumam dizer que elas são dinâmicas, ou seja, não estão prontas e estáticas (paradinhas como uma estátua), por isso elas não são sempre do mesmo jeito em todos os lugares o tempo todo, as culturas vão se transformando de acordo com as épocas e as necessidades das pessoas. Por exemplo, algumas brincadeiras que pertencem à cultura acontecem de algum jeito no estado da Bahia e em outros estados diferentes as mesmas brincadeiras acontecem de outro jeito, isso ocorre exatamente por causa do dinamismo das culturas. As brincadeiras desse catálogo são da cultura popular, ou seja, as principais características delas são que as pessoas as aprendem pela oralidade, seus familiares, amigos, vizinhos etc., são quem vão brincando e as outras pessoas vão aprendendo

naturalmente pela convivência, por verem ou ouvirem outras pessoas brincando. Outra característica delas é que não precisam de muita coisa para serem brincadas, nem de brinquedos produzidos industrialmente, você vai observar nos materiais necessários para cada brincadeira, o máximo que é necessário é uma bola em algumas brincadeiras que pode ser improvisada em casa mesmo, se não tiver. Essas brincadeiras que fazem parte da cultura popular tem se transformado com o passar dos anos e apresentam diferenças de um lugar para outro.

As brincadeiras que apresentamos neste catálogo estão com os nomes e as formas de brincar que são usadas aqui em Jacobina, mas sabemos que em outras regiões elas podem ter nomes dispares, mas o que importa mesmo é que todas as crianças possam brincar, independente do nome das brincadeiras ou do jeito que elas são brincadas em cada lugar.

Este catálogo foi construído para tod@s aqueles que querem brincar ou ensinar alguma brincadeira para alguém e para quem gosta do brincar, se este é o seu caso, siga com a leitura para conhecer algumas das brincadeiras de Jacobina.

Boa leitura! Independente de sua idade, brinque bastante e seja feliz!

Daniela dos Santos Lima

Pia

Brincar de pia é muito fácil e divertido. Para isso você precisará:

- Alguns(mas) amigos(as);
- Espaço;
- Energia para correr, muita!

Para brincar é muito simples, vocês precisarão escolher quem será O Pia antes de começar, para isso deve fazer zero ou um até ter somente duas pessoas que, por fim, tirarão par ou ímpar, quem **perder** será O Pia. Antes de começar é necessário escolherem um lugar para fazer a ronda, pode ser um círculo no chão, embaixo de uma árvore ou tocando algum objeto o fato é que, quando a pessoa estiver na ronda ela não poderá ser piada, mas também não vale ficar na ronda o tempo todo, esse é um lugar que só deve ir para recuperar o fôlego durante a brincadeira.

O Pia deverá correr atrás dos demais para piá-lo, ao tocar em qualquer outro integrante da brincadeira ele está livre de ser O Pia, passando para quem foi tocado. Todos devem se esquivar ao máximo para não ser piado.



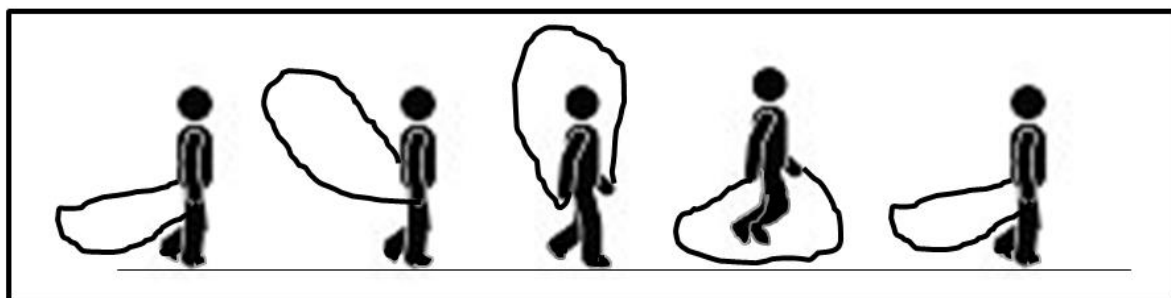
Pronto! Agora que já sabe
como é a brincadeira, divirta-se!

Pular corda

Existem duas formas de brincar de pular corda, para isso você precisará de:

- Uma corda de pelo menos 2m ou a partir de 4m;
- Pelo menos mais duas pessoas;
- Energia e coordenação motora (que podem ser adquiridas enquanto você brinca);

Para brincar sozinha(o) você precisará de uma corda menor, é só segurar nas duas pontas da corda, colocando o resto da corda para as suas costas, jogá-la para frente e pular assim que ela tocar o chão, sem parar, o mais rápido que puder. Vá contando e tentando superar a cada vez.



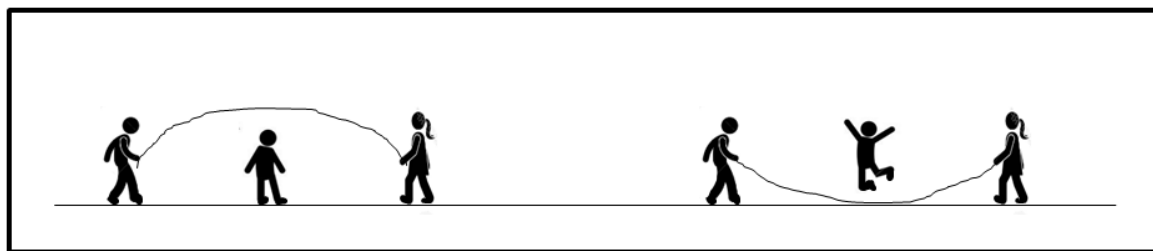
Fácil, não acha? Agora, se você quer brincar com ainda mais emoção, chame mais duas pessoas para baterem a corda, assim você não terá como controlar a velocidade e a brincadeira ficará muito mais divertida! Enquanto as pessoas baterem a corda vocês poderão cantar algumas músicas e irem batendo nos ritmos das músicas. Seguem duas músicas para você começar:

Suco gelado

Cabelo arrepiado

Qual é a letra do seu namorado:

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



Batata bem quentinha

Bem temperadinha

Foguinho, foguinho!

Fogão!

Na primeira música para a brincadeira quando a pessoa erra e deve falar o nome de outra pessoa “o(a) namorado(a)” iniciando com a letra que estava sendo cantada quando errar. Fala uma letra por vez que bate a corda no chão e deve-se bater num ritmo constante, caso o alfabeto termine sem a pessoa errar, é só repetir quantas vezes for necessário.

Na segunda música enquanto está cantando os três primeiros versos a corda deve ser batida num compasso lento, quando cantar o verso “fogão!” deve-se bater no ritmo mais acelerado que conseguir, até a pessoa que está pulando tropeçar e pisar na corda.

Quando a pessoa que estiver pulando errar ela deve trocar com uma das que estava batendo e assim, revertendo, todos devem pular e bater a corda.

É uma brincadeira bastante divertida e emocionante, não acha? Que tal providenciar uma corda e começar a brincar logo?

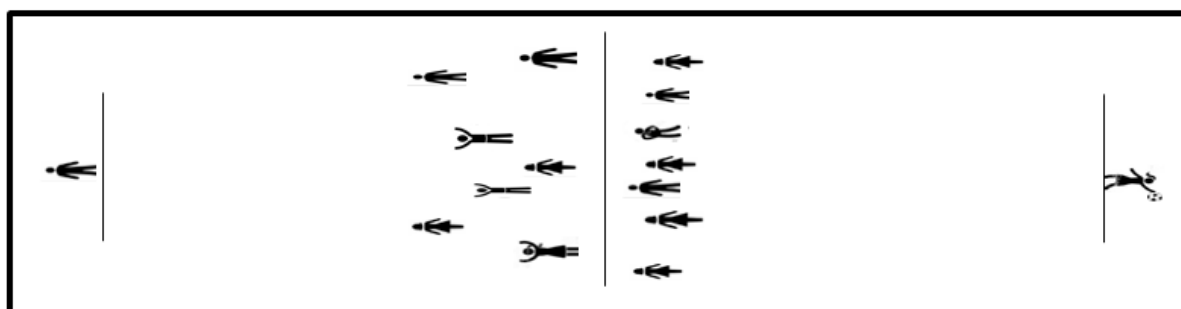
Boleado

Para se divertir muito brincando de bolzado você precisará de:

- Uma bola que não seja muito dura;
- Um espaço amplo;
- Uma quantidade par de pessoas, no mínimo 4, mas quanto mais pessoas melhor;
- Fôlego para correr e se esquivar da bola.

Antes de começar a brincadeira será necessário dividir todas as pessoas em duas equipes, para isso você e outra pessoa poderão tirar par ou ímpar para decidir quem começa a escolher o time e, uma por vez, vão escolhendo as(os) colegas que irão participar de seu time. Depois de dividido os grupos deve fazer outro sorteio para decidir quem vai ficar com a bola no início do jogo.

Agora, antes de começar a brincadeira, deve-se dividir o campo (parecido com o campo do futebol, com uma linha no meio e uma em cada lateral), como no desenho abaixo:



As linhas laterais são chamadas de prisão e cada time deve escolher uma pessoa para ficar nessa linha, essa pessoa será a responsável para jogar a bola para os colegas que estão do outro lado da linha e também por tentar bolzar os(as) colegas do time adversário.

Existem duas formas de brincar: na primeira a pessoa que for escolhida para ficar na prisão ficará lá durante todo o jogo e pode receber ajuda dos colegas que forem sendo eliminados do jogo, caso queira; na segunda forma, quando a primeira pessoa do time é bolçada ela troca de lugar com a que está na prisão, assim todos podem jogar com meio do campo.

Em ambas as formas o resto da brincadeira acontece igual: A bola começa com a pessoa que está na prisão jogando-a para os colegas de seu time que estão no meio do campo ou tentar acertar alguém da equipe adversária, seus colegas que estão no meio do campo pegarão a bola e fará o mesmo de volta. As pessoas do time adversário precisam se defender da bola, pois se for bolçado sairá do jogo ou ficará na prisão, ao mesmo tempo, devem tentar tomar a bola do adversário, para isso, basta segurar a bola quando ela estiver sendo arremessada sem deixar cair (caso você tente pegar a bola e ela caia no chão depois de tocar em você, você sairá do jogo, exceto se tiver algum colega próximo que a pegue antes de tocar no chão – se isso acontecer, dizemos que essa pessoa salvou sua vida).

Caso a pessoa que arremessar a bola não o fizer com força suficiente e ela cair dentro da linha do seu campo, a bola será sua, mas você só pode pegá-la se ela estiver em seu campo, se passar da linha seu time a perde.

O objetivo de quem está com a bola será sempre bolçar alguém do time adversário. Quando uma pessoa é bolçada ela sai do jogo e fica junto ao colega que está na prisão, a bola fica com essa pessoa que deve arremessá-la pela primeira vez, depois pode ser qualquer outra pessoa que esteja na prisão também.

Ganha a brincadeira a equipe que conseguir bolçar toda(os) as(os) integrantes do time adversário primeiro.

Algumas curiosidades: Quando uma pessoa pega a bola que estava sendo arremessada para alguém do time oposto diz que ela **gncaixou** a bola. Quando os integrantes do time ficam arremessando a bola uns para os outros sem tentar bolçar ninguém diz que está **cansando** os adversários. A pessoa que começa a brincadeira na prisão, se não quiser entrar no campo, pode dar a sua vida para a primeira que foi

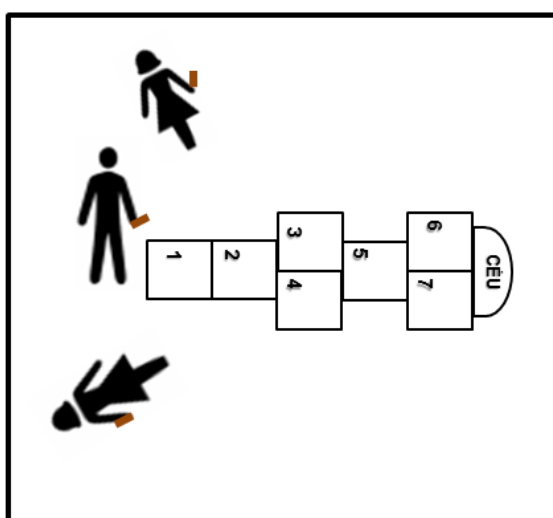
bolçada, mas isso só pode acontecer uma vez e tem que ser combinado antes de iniciar o jogo se vai poder ou não dar a vida. Se a bola cair fora dos dois campos, nas laterais, ela fica sem dono, então a equipe que pegá-la primeiro fica com ela. As pessoas não podem entrar no campo do time adversário, se fizer isso com a bola a perde para o time que teve seu campo invadido.

Amarelinha

Para brincar de amarelinha você não precisa ter nada amarelo, nem de cor alguma, tudo o que você precisa é de:

- Uma pedrinha;
- Pelo menos uma companhia para brincar;
- Espaço para desenhar a amarelinha no chão;
- E o melhor, vontade de brincar!

Antes de começar a brincadeira vocês devem desenhar a amarelinha no chão, siga o desenho do modelo abaixo:



Agora que já estão com o desenho pronto e cada um tem sua pedrinha, é só escolherem a ordem que cada um(a) vai jogar. Se for quantidade par de jogadores(as) deve-se fazer pares para jogar (se esse for o caso deve jogar uma pessoa de cada time por vez, revertendo os times a jogar). Depois de escolhida a ordem de jogar, é só iniciar a brincadeira.

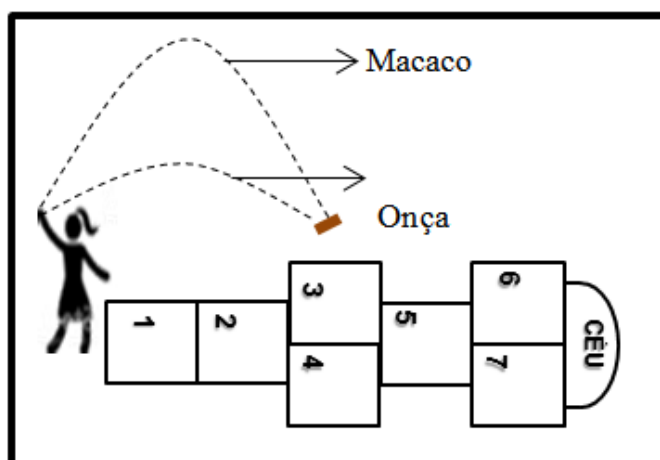
Deve-se jogar a pedrinha em uma casa e pular as demais com um pé só, sem pisar nas linhas. Nas casas 3 e 4, 6 e 7 deve pisar nas duas de uma vez só, exceto se a pedra estiver em uma delas. **Nunca** pode pisar na casa onde a pedra estiver. A pessoa que está jogando precisa sempre estar posicionado fora da amarelinha, em frente a casa número um para arremessar a pedra na casa da vez. Deve-se começar jogando pela casa um e pular toda a amarelinha (saltando a casa um), depois joga a pedra na casa dois e assim por diante.

Assim que a pessoa joga a pedra, se cair na casa correta, ela começa a pular a amarelinha, ao chegar na casa 7 ela pode seguir e descansar um pouco no céu antes de retornar ou voltar direto. No retorno, quando chegar à casa anterior à que está com a pedra, a pessoa deve parar, pegar a pedra e depois seguir pulando (mas cuidado, só pode colocar os dois pés no chão nas casas descritas acima).

A brincadeira tem várias fases. Depois que a pessoa, ou dupla, completa a primeira, que é a de pular todas as casas com a pedrinha no chão, ela avança para as outras e as fases a pedrinha deve ir com o(a) jogador(a). A segunda fase, chama-se **copinho**, a pessoa fará um copinho com uma mão, fechando-a, colocará a pedrinha em cima desse copinho e pulará toda a amarelinha sem deixá-la cair. Depois vem a fase dos **dedinhos**, onde ela deve juntar os dedos indicador e maior de todos, colocar a pedrinha sobre os dois dedos e pular. Seguindo a fase da **cabecinha**, onde o(a) jogador(a) colocará a pedrinha sobre a cabeça e pulará todo o desenho sem deixá-la cair.

Vencendo todas essas fases, chegará a última, a do **macaco ou onça**. Nesta fase a pessoa deverá posicionar-se no mesmo lugar onde ficava para jogar a pedrinha na

primeira fase, porém de costas para a amarelinha, ela perguntará à pessoa que jogará depois dela: – macaco ou onça? – e depois deverá jogar a pedra, de costas, para que ela caia em uma das casas, se a pessoa responder macaco o(a) jogador(a) deverá jogar a pedra alto, se responder onça, deve jogar a pedra baixo. Se a pedra cair dentro de alguma das casas, sem tocar em nenhuma linha essa casa será do(a) jogador(a) ou de sua dupla, ele(a) deve marca-la e os demais não poderão mais pisar nela. O(a) dono(a), porém, pode pisar como quiser e descansar, como no céu.



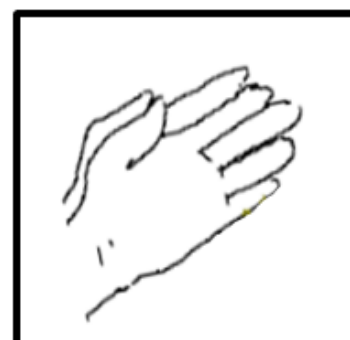
A brincadeira deve continuar até que todas as casas tenham algum(a) dono(a), quando isso ocorrer, quem tiver mais casas é o(a) vencedor(a) da brincadeira.

Divertido, não? Quantas casas você acha que consegue fazer? Que tal começar a brincar agora?

Anelzinho

Você pode brincar de anelzinho em qualquer lugar, não será necessário ter muita coisa para isso, observe o que precisa:

- Um anel (pode ser usado outro objeto do mesmo tamanho caso não consiga um anel);
- Algumas pessoas para brincar;
- Vontade de se divertir.



Agora que você já sabe que não precisa de muito para brincar, pode chamar todos para brincar. Primeiro vocês deverão escolher quem ficará para passar o anel e quem irá procura-lo. A pessoa que irá procurar deve sair do ambiente que os demais estão ou fechar os olhos para não ver passando o anel. Todas as outras pessoas sentarão formando um círculo com as mãos encostadas uma na outra para receber o anel de forma que ninguém perceba com quem ele está, como no desenho acima.

A pessoa que está com o anel também ficará com a mão nessa posição, com anel entre as mãos, ela deverá passar suas mãos entre as mãos das demais pessoas dizendo: – Guardo meu anelzinho, bem guardadinho! – deverá repetir isso para todas as pessoas enquanto passa as mãos e colocar o anel em uma das mãos de uma forma que as demais pessoas não percebam onde ele foi deixado. Quando terminar de passar em todas as mãos a pessoa que estava com o anel deverá dizer: – meu cumbuco, meu cumbuco, quando eu fui pra Bahia, onde deixei meu anel? – A pessoa deverá dizer na mão de quem o anel está, esta deve abrir suas mãos e mostrar. Se errar, a pessoa que não estava com o anel dirá entre zero e dez, quantos bolos (tapinhas na mão) a que errou deverá ganhar. Quando descobrir onde o anel está a pessoa que recebeu o anel irá procura-lo, quem estava procurando irá passa-lo e quem passava sentará entre os demais.

Assim o anel poderá passar pelas mãos de várias pessoas e todos fingem estar com ele e se divertem. Legal, não é? Então vamos brincar?

Duro e mole

Brincar de duro e mole é a coisa mais fácil do mundo! Para isso você só vai precisar de:

- Algumas pessoas;
- Espaço;

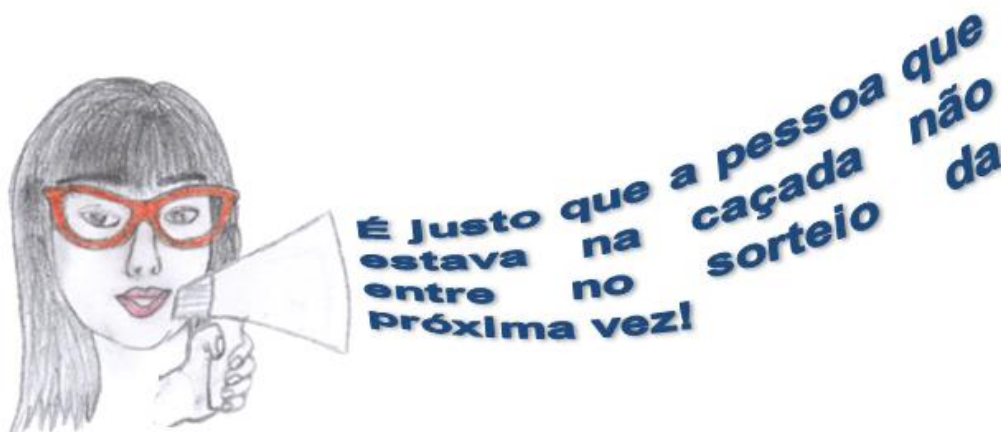
- Energia para correr.

Só isso, mesmo!

Agora que você já sabe que tem tudo o que precisa para brincar basta escolher quem será a pessoa que vai ficar para pegar as demais, fazer um sorteio de zero ou um é uma boa forma de escolher.

A brincadeira deverá acontecer da seguinte forma: primeiro vocês devem marcar um lugar para ser a ronda, onde poderá descansar um pouco, caso precise (pode ser um círculo desenhado no chão, embaixo de alguma árvore ou tocando algum objeto, o que ficar mais fácil para vocês). Todos devem estar na ronda para começar a brincadeira, a pessoa que irá pegar é quem deve dar o comando para os demais começarem a correr, depois de alguns segundinhos essa pessoa deverá começar a caçada tentando alcançar e tocar nos colegas. Não ser tocada a pessoa ficará dura como uma estátua e só poderá se mover novamente se outro colega lhe tocar para lhe salvar.

O objetivo da pessoa que está pegando é deixar todos(as) os(as) outros(as) duros. Quando isso acontecer ela ganha a brincadeira e deve ser feito um novo sorteio para reiniciar a brincadeira.



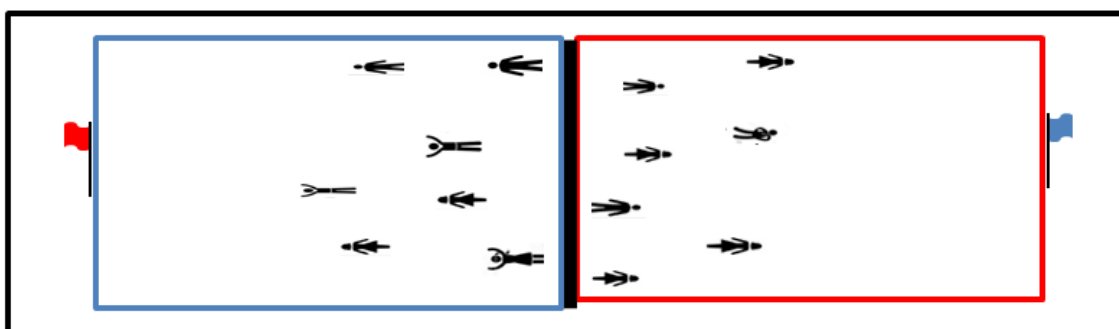
Bandeirinha

Só brinque de bandeirinha se você quiser se divertir de verdade! Para brincar você precisará:

- Alguns colegas;
- Muito espaço;
- Duas coisas para representar as bandeiras. Pode ser uma bandeira de verdade ou um blusa, um papel, ou até mesmo um pedacinho de pau;
- Muita disposição e energia.

Você deverá fazer da mesma forma que no bolzado para dividir todas as pessoas em dois grupos e o espaço em dois campos. Caso a quantidade de pessoas que irão brincar for ímpar, deve-se fazer um sorteio (par ou ímpar) para decidir qual grupo ficará com uma pessoa a mais ou combinar entre as pessoas que estão definindo os dois grupos.

Quando os grupos estiverem definidos é hora de marcar o campo, deve-se marcar uma linha no meio e contar os passos para os dois lados a fim de que os dois campos tenham o mesmo tamanho. No final de cada campo deve ser colocada a bandeira do time adversário. Assim:



A forma como colocamos as cores é só para facilitar a compreensão da divisão do campo, não precisa marcar com cores, se não quiser, basta garantir que todos saibam quem são as pessoas de seu grupo e que sua bandeirinha está do lado oposto ao seu campo.

Depois que tudo estiver definido é só começar a brincadeira. O objetivo de cada grupo é recuperar a sua bandeira, trazendo-a de volta para seu campo e, ao mesmo tempo, proteger a bandeira do adversário para que ele não a recupere.

Para conseguir recuperar a sua bandeira você precisará atravessar o campo do adversário pegar a bandeira e voltar ao seu campo. Caso seu adversário toque lhe toque, você ficará preso exatamente naquele lugar e só poderá sair se alguém do seu grupo lhe salvar (tocando em você).

Então, você precisa ser ágil para pegar a sua bandeira e voltar sem ser tocado por ninguém do time adversário. Isso parece muito divertido, não acha? Que tal juntar um grupo e brincar de bandeirinha hoje mesmo?

Sete pedrinhas

Para realizar a brincadeira será necessário o seguinte material:

- Uma bola;
- Sete cacos de pedra;
- Algumas pessoas;
- Muita energia.

A brincadeira acontece da seguinte forma: primeiro duas pessoas tiram par ou ímpar para decidir quem vai começar a compor seu time primeiro. Quem ganhar escolhe a primeira pessoa do seu time, depois a outra pessoa escolhe e assim vai se repetindo até que todas as pessoas estejam em algum dos dois times, os dois times devem ter a mesma quantidade de integrantes (caso tenha quantidade ímpar, deve ser feito um novo sortio – par ou ímpar – para ver qual time fica com uma pessoa a mais). Depois que os times estiverem definidos deve-se organizar os cacos de pedras empilhados uns sobre os outros.

Feito isso, conta-se alguns passos para cada lado e marca fazendo uma linha no chão, assim:



Os times sortizam quem vai começar o jogo e se posicionam em sua linha.

Pronto! Agora já pode começar a brincadeira!

Joga um time por vez para tentar derrubar as pedrinhas com a bola. O time que conseguir derrubar as pedrinhas tem que montá-las novamente e o outro tem que impedi-los de montar bolçando-os. O objetivo de uma equipe será montar as pedrinhas novamente e o da equipe adversária será bolçar todos os integrantes da equipe que o posta. Ganha a brincadeira a equipe que conseguir cumprir com seu objetivo.

Divertido, não acha? Está esperando o quê pra começar a brincar?

Melancia

Para realizar a brincadeira será necessário:

- Você e mais algumas pessoas, pode ser seus irmãos, primos, amigos, pais, tios, chama todos que você puder.
- Muita criatividade e animação!

A brincadeira deve acontecer da seguinte forma: uma pessoa será a(o) policial que é a(o) dona(o) da casa, ela(ê) precisa sair para resolver alguma coisa – use sua criatividade para inventar o que a pessoa vai fazer – outra pessoa será a(o) ladra(ão), outra será a(o) responsável por tomar conta das melancias e todas as outras pessoas serão melancias.

Antes de sair de casa, a(o) dona(o) das melancias deverá falar para outra que ficará em casa que vai resolver algo e que não demora e pede para ela tomar conta de suas melancias porque elas são muito doces e valiosas. As melancias estão todas deitadas uma ao lado da outra na sala e a pessoa que ficou tomando conta vai ao banheiro, enquanto isso a(o) ladra(ão) chega, bate na barriga das melancias para escolher a mais madura e a carrega. O dono das melancias chega e percebe a falta de uma de suas melancias, pergunta à pessoa que ficou tomando conta o que aconteceu e então começam uma caçada para prenderem a(o) ladra(ão) e recuperarem a melancia roubada.

Se quiser, pode fazer magia e as demais melancias podem se transformar em policiais que irão à caça da(o) ladra(ão).



Divirta-se muito procurando essa(e) ladra(ão) com a melancia!
Mas lembre-se, na vida real nunca se pode pegar nada que não seja seu!

Roda

Essa é uma brincadeira bastante conhecida e muito brincada antigamente, para brincar-la será necessário:

- Algumas pessoas;
- Espaço para vocês fazerem um círculo com as mãos;
- Suas vozes;
- Algumas músicas para cantar.

Pronto, é só disso que precisa! Essa brincadeira não tem uma regra específica nem uma hora de terminar, quando cansar de cantar uma música, é só trocar e cantar outra. Todas as pessoas que estão na brincadeira deverão pegar nas mãos dos colegas que estão ao seu lado, formando um círculo de pessoas, escolher a música que vão cantar e à medida que cantam vão girando, pisando no compasso da música. Cada cantiga vai dar os direcionamentos se terá gestos ou como brincar-la. Colocamos abaixo algumas músicas e suas respectivas descrições de como brincar.

Dois passarinhos

*Dois passarinhos, dona Miné
Cairam no laço, dona Miné
Dá um beijinho, dona Miné
Dá um abraço, dona Miné
Agora escolha, dona Miné
Para ser seu pá, dona Miné.*

Para brincar de dois passarinhos será necessário escolher duas pessoas para ficarem fora da roda, elas ficarão andando ao redor enquanto os demais cantam e roda,. Quando a música falar “caíram no laço” elas deverão entrar para o meio da roda e fazerem o que a música vai falando. No momento de escolher o par, essas pessoas devem dar um abraço em alguém que esteja na roda, trocando de lugar com ela e reiniciando a cantiga.

Siriri

*Oh siriri
Oh meu bem
Oh siriá
Tomaram o meu amor
E me deixaram sem amar!
Eu agora arranjei outro
quero ver quem vem tomar.*

Essa segunda roda não tem nenhum comando, simplesmente a canta e gira. Para deixá-la ainda mais animada pode ir cantando e girando mais rápido a cada vez que repeti-la, até estarem girando bem rápido.

Pisa no caroço do juá

*Pisa, pisa no caroço do juá
Você toma o amor dos outros,
O meu você não toma.
Pisa, pisa
Eu vou utilizar
Você toma amo dos outros
Mas o meu você não toma
Oh! pisa
Morena, no caroço do Juá
Você toma o amor dos outros
Mas o meu você não toma.
Oh, vamos, vamos, vamos
Vamos vadiar
Essa roda é boa
Ela veio do Paraná.
Oh, vamos, vamos gente
Vamos vadiar
Essa roda é boa
Ela veio do Paraná.
Oh, vamos, vamos gente
Vamos vadiar
Essa roda é boa
Ela veio do Paraná.*

Para cantar essa roda pode dividir a turma em dois grupos, todas na mesma roda, uns cantam a parte “Vamos, vamos, vamos / vamos vadiar” outros “essa roda é boa / ela veio do Paraná”, à medida que vai repetindo os versos deve ir cantando e girando mais rápido.

Sereia

*Eu morava na areia, Sereia
Me mudei para o sertão, sereia
Aprendia a namorar, sereia
Com um aperto de mão, oh Sereia!
Oh sereia!*

Para brincar de Sereia é necessário conhecer ou inventar alguns versos (normalmente com quatro partes), todos cantam a música e depois uma pessoa recita um verso, para cada parte do verso o grupo responde cantando “Sereia!”, quando terminar o verso, todos cantam a música novamente para outra pessoa começar a cantar outro verso e assim sucessivamente.



Você conhece algum verso? Separamos alguns para te indicar. Aproveite para conversar com outras pessoas mais velhas, seus pais ou tios, por exemplo, e pedir indicação de outros. Quanto mais versos você souber, melhor! Ou você mesmo pode inventar, basta que tenha rima!

Sete e sete são quatorze
Com mais sete vinte e um
Tenho “sete amor” no mundo
Mas não me caso com nenhum!

Eu adoro os seus olhos
Mas adoro mais os meus
Se não fosse os meus olhos
Não poderia ver os seus!

Minha mãe não quer que fale
Então agora eu vou botar
Um laquinho no cabelo
Da amiga que eu gostar!

Lá atrás daquela serra
Passa boi passa boiada
Só não passa um dentista
Com a cara toda enxada!

Peguei um laço de fita
Fita de variedade
Só me caso com a pessoa
Que me ame de verdade!

Você já viu que não é necessário ter muita coisa para brincar. Basta chamar algumas pessoas e se divertir!

Não fique parado no sofá, aproveite e brinque com todas essas brincadeiras. Invente outras. O importante é brincar sempre!

ANEXO A – Dificuldade de Acesso em Época de Chuva

Ônibus escolar na comunidade do Itapicuru em dia de chuva



Fonte: Eduardo Queiroz, 2018.

ANEXO B – Fotografias da Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes

Faixa da escola



Fonte: Jucileide Matos Sat'ana, 2018.

Acesso entre os pátios



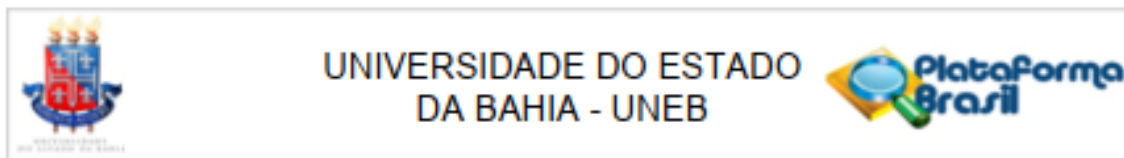
Fonte: Jucileide Matos Sat'ana, 2018.

Pátio de baixo



Fonte: Jucileide Matos Sat'ana, 2018.

ANEXO C – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: É hora de Brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento

Pesquisador: DANIELA DOS SANTOS LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78568017.1.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia - Campus IV

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.869.796

Apresentação do Projeto:

Esse estudo, vinculado à linha de pesquisa Formação, Linguagem e Identidades, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade - MPED, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV, trata das brincadeiras que fazem parte da cultura local de Jacobina – Ba, entendendo-as como potencializadoras do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Apresenta como objetivo principal conhecer e valorizar as brincadeiras da cultura popular das comunidades do Tombador e Itapicuru, inserindo-as no contexto escolar e nas práticas pedagógicas, através de projeto de intervenção, a ser criado e aplicado coletivamente na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes (EMAMG), no município de Jacobina – BA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada nos pressupostos da pesquisa autobiográfica e da pesquisa-ação, com destaque para as narrativas e rodas de estudo como instrumentos de coleta de informações, respectivamente, desenvolvendo-se em três etapas, a saber: a) estudo bibliográfico sobre as categorias brincadeira, cultura, cultura popular, alfabetização e letramento; b) pesquisa de campo com base nas narrativas dos moradores das referidas comunidades e c) rodas de estudo na EMAMG com as/os professoras/es do terceiro ano do Ensino Fundamental (identificação das brincadeiras que fazem parte da cultura local; importância das brincadeiras da cultura popular no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica, a fim de inserção das brincadeiras da cultura local nas práticas educativas). Muitas das brincadeiras infantis são elementos da cultura local, por meio das quais as crianças criam autonomia e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

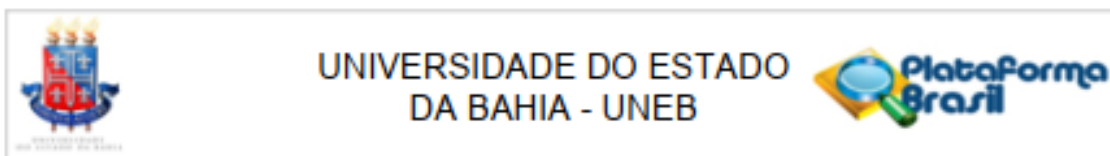
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.869.796

representam suas impressões sobre seu contexto social. Ao mesmo tempo, essas brincadeiras fomentam inúmeras aprendizagens psíquicas, motoras e cognitivas na vida infantil, a ponto de possibilitar a apropriação da alfabetização e do letramento. Entretanto, é perceptível que essas brincadeiras, na maioria dos casos, não fazem parte do contexto escolar, visto que não são compreendidas como estratégias na organização do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer e valorizar as brincadeiras da cultura local das comunidades do Tombador e Itapicuru inserindo-as no contexto escolar, através de um projeto de intervenção pedagógica a ser desenvolvido na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, Jacobina - BA.

Objetivo Secundário:

- Estudar sobre a relevância das brincadeiras da cultura popular através das brincadeiras no processo de letramento, através dos conceitos-chave: cultura, cultura popular, brincadeiras, alfabetização e letramento.
- Conhecer as brincadeiras que ajudaram a formar a identidade cultural das comunidades do Itapicuru e Tombador.
- Analisar como essas brincadeiras podem auxiliar na promoção do letramento das crianças em processo de alfabetização.
- Construir, coletivamente, um projeto de intervenção pedagógica, a fim de inserir as brincadeiras culturais das comunidades analisadas nas atividades pedagógicas da EMAMG, para a promoção do letramento das crianças em processo de alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação dos riscos e benefícios:

Riscos:

A pesquisadora informa, conforme segue: Cansaço e constrangimento, pois pode implicar em desconforto decorrente das reflexões e atividades das rodas de estudo, ou risco de ativar lembranças desagradáveis durante as entrevistas narrativas.

Diante do exposto a pesquisa atende as normativas éticas.

Benefícios:

A pesquisadora informa, conforme segue: Contribuir para a reflexão da importância das

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.669.798

brincadeiras para a formação da criança; Busca garantir a presença das brincadeiras nas práticas pedagógicas no terceiro ano do Ensino Fundamental em prol da alfabetização na perspectiva do letramento; Produzirá um projeto de intervenção pedagógica.

Diante do exposto a pesquisa atende as normativas éticas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é muito importante, sobretudo para o contexto da escola de Jacobina. A escuta daqueles que realmente entendem o assunto, as crianças, será fundamental para o projeto coletivo no formato de intervenção. Tal projeto poderá servir de inspiração no sentido das instituições de ensino considerarem e/ou ampliarem a participação da comunidade nas mesmas. Todavia, é necessário ajustar o cronograma de ações da pesquisa.

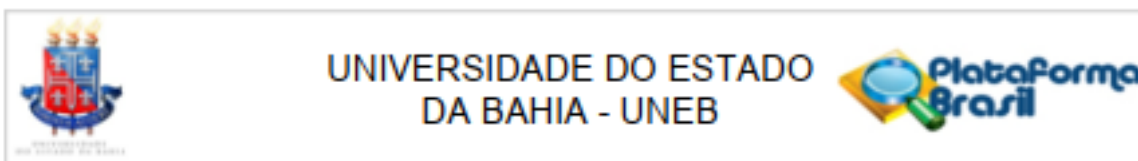
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável – presente e em conformidade com a normativa.
2. Termo de autorização da instituição proponente - presente e em conformidade com a normativa.
3. Termo de autorização das Instituições coparticipantes - presente e em conformidade com a normativa.
4. Termo de confidencialidade – presente e em conformidade com a normativa.
5. Folha de rosto – presente e em conformidade com a normativa.
6. Termo de Concordância - presente e em conformidade com a normativa.
7. Projeto de pesquisa (Informações básicas) - presente e está em conformidade com a normativa.
8. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - presente e está em conformidade com a normativa.
9. Termo de Assentimento – presente e está em conformidade com a normativa.
10. Protocolo de observação – Protocolo de observação – presente e está em conformidade com a normativa.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.669.796

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_989018.pdf	22/02/2018 12:39:15		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto002.pdf	22/02/2018 12:38:38	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	22/02/2018 12:34:43	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TEXTO_QUALIFICADO.pdf	22/02/2018 12:31:41	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_autorizacao_apendice_k.pdf	22/02/2018 12:25:31	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_LIVRE_CONSENTIMENTO.pdf	22/02/2018 12:24:28	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_colaboradores_das_comunidades_APENDICE_M.pdf	22/02/2018 12:23:58	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	Protocolo_de_observacao_Apendice_L.pdf	22/02/2018 12:18:05	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Outros	termo_confidencialidade_apendice_G	20/02/2018	DANIELA DOS	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

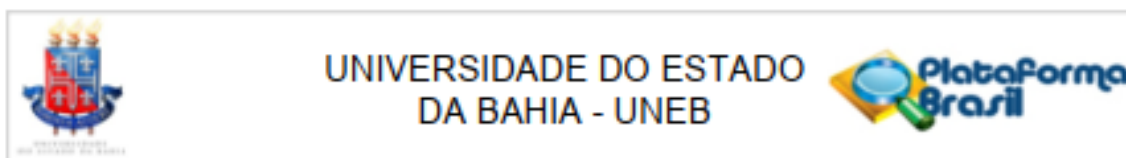
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.689.796

Outros	.pdf	18:31:43	SANTOS LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_concordancia_com_o_d esenvolvimento_da_pesquisa_apendice C.pdf	07/10/2017 22:15:41	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_autorizacao_institucional_ape ndice_D.pdf	07/10/2017 22:14:05	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Orçamento	orcamento_Apendice_H.pdf	07/10/2017 22:12:59	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito
Cronograma	cronograma_apendice_I.pdf	07/10/2017 22:08:25	DANIELA DOS SANTOS LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 23 de Maio de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br