



Michelle Brugnera Cruz

Associação Educacional Sul-Rio-Grandense
FACULDADES PORTO-ALEGRENSES
NÚCLEO INTEGRADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PSICOPEDAGOGIA: ABORDAGEM INSTITUCIONAL E CLÍNICA

**AS AVENTURAS DE PINÓQUIO: UM RETRATO DO
DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO NAS
CRIANÇAS**

MICHELLE BRUGNERA CRUZ

Porto Alegre, 2007

Associação Educacional Sul-Rio-Grandense
FACULDADES PORTO-ALEGRENSES
NÚCLEO INTEGRADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PSICOPEDAGOGIA: ABORDAGEM INSTITUCIONAL E CLÍNICA

Michelle Brugnera Cruz

AS AVENTURAS DE PINÓQUIO: UM RETRATO DO DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO NAS CRIANÇAS

Monografia apresentada à Faculdade
Porto-Alegrense como requisito parcial
para a obtenção do título de Especialista
em Psicopedagogia: Abordagem
Institucional e Clínica.

Orientadora: Ms. Maria Ms. Maria Melânia Wagner F. Pokorski

Edição revista.

Porto Alegre, dezembro de 2007.

MICHELLE BRUGNERA CRUZ

AS AVENTURAS DE PINÓQUIO: UM RETRATO DO DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO NAS CRIANÇAS

Aprovada em ____/____/____

Profa. Ms. Maria Ms. Maria Melânia Wagner F. Pokorski

Prof. Ms. Pedro Canísio Staudt

À minha família, pelas angústias e preocupações que passam por minha causa, por terem dedicado suas vidas a mim, pelo amor, carinho, estímulo que me oferecem, dedico-lhes essa conquista como gratidão.

Ào Alexandre, pelo companheirismo e cumplicidade, por ser tão especial e, principalmente, por ter me feito descobrir o amor.

Àos alunos do Mundo da Criança, por terem germinado a idéia deste trabalho, pelas lições de curiosidade, alegria e espontaneidade.

Uma Estrela Vai Brilhar

*Uma estrela vai brilhar, no meu caminho
O meu dia vai chegar,
Com muito amor no coração, eu vou seguido
Tudo então vai clarear, uma estrela vai brilhar
Uma estrela vai brilhar, no meu caminho*

*Minha fé vai me guiar
Sobre este chão de tantas pedras e espinhos,
Meus pés não devem caminhar, uma estrela vai brilhar*

*Uma estrela vai brilhar,
No meu caminho,
Uma estrela vai brilhar!*

*Caminho, sempre sorrindo,
A esperança vive sempre em meu olhar
Sorrindo vou, cantando,
Como criança, sem confiar
Um lindo dia a alegria vai chegar.*

Ricardo Braga
Música tema do filme Pinóquio



RESUMO

Este trabalho monográfico apresenta uma proposta de intervenção psicopedagógica institucional apresentada a uma escola rede particular de ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, envolvendo alunos e professores, de uma turma de 3º ano do ensino fundamental. Como método, utilizou-se observações, entrevistas e ditado de perfil ortográfico. A proposta de intervenção foi elaborada através de jogos, e atividades lúdicas. Através do conto As Aventuras de Pinóquio, de Carlo Collodi, busca-se compreender o desenvolvimento moral das crianças e o sintoma na aprendizagem como um produto da cultura, das configurações familiares, do conceito de infância na contemporaneidade. Esses aspectos são abordados sob uma ótica sócio-histórica, e suas consequências no âmbito individual. Estuda-se a história social da infância e da família, enfatizando a dicotomia entre os objetivos familiares e os escolares. Também trata das dificuldades na representação ortográfica da escrita, especificamente nas substituições de letras em razão das múltiplas representações de um mesmo som, caracterizada pela não compreensão das relações entre letras e sons, constituindo uma escrita sem conflitos.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Moral; Dificuldades na Escrita; Intervenção Psicopedagógica Escolar

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ativação da memória de trabalho no processo da escrita.....	27
Figura 2 – Painel Monstros Caseiros.....	38
Figura 3 – Conteúdo do cartaz da rotina.....	44
Figura 4 – Conteúdo do cartaz sobre das regras da turma.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades de resolução de problemas morais.....	32
Quadro 2 – Jogos de confronto.....	34
Quadro 3 – Jogos que buscam desenvolver estratégias de escrita.....	36

SUMÁRIO

1 UMA ESTRELA IRÁ BRILHAR.....	12
2. A HISTÓRIA DE PINÓQUIO: UM RETRATO DA INFÂNCIA.....	14
2.1 GEPETO CRIA O BONECO DE MADEIRA: A INVENÇÃO DA INFÂNCIA PELO ADULTO	15
2.1 AS AVENTURAS DE PINÓQUIO PARA FUGIR DA ESCOLA	18
2.3 SE VOCÊ MENTIR, SEU NARIZ VAI CRESCER: O DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO NAS CRIANÇAS	20
3 BICICLETA SE ESCRIVE COM C OU COM S? AS DIFICULDADES NA ESCRITA	24
3.1 MEMÓRIA DE TRABALHO E ESCRITA	26
3.2 AS SUBSTITUIÇÕES DE LETRAS EM RAZÃO DA POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DE UM MESMO SOM	27
4 CONSELHOS DO GRILO FALANTE: UMA QUESTÃO DE MÉTODO	31
4.1 TEMA	31
4.2 PROBLEMA	31
4.3 OBJETIVO	31
4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	32
4.4.1 Oficinas lúdicas de resolução de problemas morais	32
4.4.2 Jogos de confronto	34
4.4.3 Atividades que trabalham o desenvolvimento da representação ortográfica da escrita	35
4.4.4 Pequeno manual de monstros caseiros	36
4.4.5 Atividades cotidianas que promovam o desenvolvimento moral, a tomada de decisão e o senso de comunidade	37
5 RESULTADOS	41
5.1 DADOS OBSERVADOS.....	43
5.2 DADOS DAS ENTREVISTAS	45
6 O ENCONTRO COM A FADA AZUL: ANÁLISE E DISCUSSÃO	47
6.1 OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E DA ROTINA DA TURMA	47
6.2 ENTREVISTAS	50
6.3 HIPÓTESE DIAGNÓSTICA DA INSTITUIÇÃO	51
6.4 DEVOLUÇÃO DOS DADOS À INSTITUIÇÃO	53
10 UM SONHO REALIZADO	54

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	59
ANEXO I – CARTAS DO JOGO DECISÃO	60
ANEXO II – ILUSTRAÇÕES DO JOGO: O QUE MAIS ELE PODE FAZER? ...	62
ANEXO III – ILUSTRAÇÕES DO JOGO: O QUE PODERÁ ACONTECER?	65
ANEXO IV – JOGO JUNTANDO PALAVRAS	69
ANEXO V – JOGO NA TEIA DA ARANHA	70
ANEXO VI – JOGO BRINCANDO COM O R E O RR	71
ANEXO VII – JOGO EM BUSCA DA TAÇA	72

1 UMA ESTRELA IRÁ BRILHAR

A Psicopedagogia é uma nova área de atuação profissional, que tem como objeto de trabalho o processo de aprendizagem e suas dificuldades, englobando vários campos de conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. Segundo Bossa (2002), o psicopedagogo é o profissional que, reunindo conhecimentos de várias áreas, volta-se para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem atuando numa linha preventiva e terapêutica.

Assim como a Psicopedagogia, os estudos sobre aprendizagem, infância e desenvolvimento humano avançaram muito nas últimas décadas, da mesma forma, o fracasso escolar, as dificuldades e transtornos de aprendizagem também se tornaram alvo de estudos e pesquisas mais recentes. Em uma cultura que, cada vez mais, valoriza a escolarização, enfatizando que lugar de crianças e adolescentes é na escola, seja por teorias, seja pela legislação, o não aprender comove e angustia, gerando tensões emocionais em adultos que convivem com a criança que apresenta dificuldades.

O presente projeto de intervenção psicopedagógica institucional apresenta uma proposta de intervenção psicopedagógica direcionada a uma escola rede particular de ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, envolvendo alunos e professores, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental. A principal queixa da escola e da professora em relação a essa turma era a dificuldade de relacionamento e disciplina, assim como atrasos na escrita ortográfica.

Como fundamentação teórica, reconta-se a história *As Aventuras de Pinóquio*, tratando da identificação do desenvolvimento do julgamento moral das crianças, seguindo os passos de Bettelheim (1980) e Corso E Corso (2006) quanto à interpretação do conto. Estuda-se a história social da infância e da família, enfatizando a dicotomia entre os objetivos familiares e os escolares. Também trata de como as escolas concebem a relação entre limites e afetividade, assim como uma visão cognitiva e psicanalítica das dificuldades em ortografia.

Trata-se também das dificuldades na representação ortográfica da escrita, especificamente nas substituições de letras em razão das múltiplas representações de um mesmo som, caracterizada pela não compreensão das relações entre letras e sons, constituindo uma escrita sem conflitos. Com embasamento na Psicologia Cognitiva, na Psicanálise e nos estudos da Psicolinguística, apresenta-se um estudo sobre a necessidade de provocar conflitos cognitivos na elaboração da escrita. Primeiramente, faz-se uma revisão do embasamento teórico sobre a aprendizagem da ortografia, posteriormente das dificuldades na representação ortográfica da escrita e seguindo, faz-se uma análise das dificuldades nas representações múltiplas, apresentando um caminho interventivo.

Como método, utilizou-se observações, entrevistas e ditado de perfil ortográfico. A proposta de intervenção foi elaborada através de jogos, e atividades lúdicas. Inicialmente, trata-se do diagnóstico escolar, a partir de observações, entrevistas, aplicação de ditado e faz-se uma análise desses dados, contextualizando o caso estudado. Delimita-se o tema do projeto: desenvolvimento do julgamento moral, compreensão das dificuldades de aprendizagem. Na justificativa do projeto, se contextualiza a situação e a queixa das professoras quanto às problemáticas que envolvem essa proposta.

Por fim, conclui-se o trabalho abrindo espaço de criação para futuros estudos sobre o tema.

2 A HISTÓRIA DE PINÓQUIO: UM RETRATO DA INFÂNCIA

Canta meu grilo, como preferires: mas eu sei que amanhã no alvorecer, vou embora daqui, porque, se fico aqui, acontecerá a mim aquilo que acontece a todos os meninos, isto é, terei de ir para a escola e, por amor ou por força, terei de estudar; e eu, vou te dizer em confiança, de estudar não tenho nenhuma vontade e me divirto mais perseguindo borboletas e subindo nas árvores para pegar os passarinhos nos ninhos. (COLLODI, 2002)

Em muitas obras e estudos, a figura de Pinóquio foi usada para ilustrar de forma metafórica o desenvolvimento moral das crianças e a criança com dificuldades de aprendizagem que “precisa ir para a escola para se tornar um menino de verdade”. Durante as suas aventuras, Pinóquio não tem uma preocupação com o certo ou com o errado, ele sempre age de acordo com aquilo que lhe dá vontade, preocupando-se com a sua satisfação imediata. Ele representa a falta do dever e da moral, a falta de compromisso com qualquer princípio ou regra, a procura do prazer absoluto sem preocupar-se com qualquer coisa que seja. Essas características do personagem representam tudo o que uma criança quer, dominados por aquilo que Freud chama de *princípio do prazer*, que vem a ser uma tendência inata do organismo de evitar a dor e buscar o prazer. Esse princípio nos segue durante toda a vida, mas precisa ser modificado pelo *princípio da realidade*, que é uma função adquirida através do EGO, que traz as influências do mundo exterior, pressionando o ID.

A história de Pinóquio inicia com Gepeto sonhando em ter uma marionete e não um filho. Uma criança com a qual possa fazer o que bem entende, manipular e se divertir. Esse aspecto do conto retrata a relação que podemos estabelecer entre a dicotomia dos objetivos da escola e da família. “O projeto inicial de Gepeto não é ter um filho para passar trabalho de educá-lo; ele quer um boneco para viver de suas momices e levar uma vida fácil (CORSO E CORSO, 2006, p. 219). Dentre tantos encontros e desencontros, Pinóquio e Gepeto concluem que os papéis de pai e filho são resultado de uma construção subjetiva ao longo da infância e da adolescência.

2.1 GEPETO CRIA O BONECO DE MADEIRA: A INVENÇÃO DA INFÂNCIA PELO ADULTO

O sintoma na aprendizagem constitui-se uma problemática da infância contemporânea, uma patologia da pós-modernidade. O surgimento do conceito de infância nasceu concomitantemente com o surgimento da escolarização. Infância e escola criança e aluno, são conceitos que se entrelaçam, fazendo com que se possa compreender que não é ao acaso que a escola seja o local em que o sofrimento infantil seja sinalizado.

Para pensar a família como um dos agentes formadores do sintoma na aprendizagem, elaborou-se um desdobramento teórico sobre a infância e a família, pois se acredita que é nas interfaces dos âmbitos social e cultural que estão algumas chaves para se encontrar respostas para a patologização da infância na contemporaneidade.

Para Roudinesco (2003), há três grandes períodos da evolução da família: primeiramente a *família tradicional* que visa assegurar a transmissão de um patrimônio, está pautada em uma ordem de mundo imutável e inteiramente submetida a uma autoridade patriarcal, ligada à religião e ao Estado.

A *família moderna* rompe com o paradigma do divino e do Estado, fundamenta-se no amor romântico, sanciona a reciprocidade dos sentimentos e do prazer por meio do casamento, há uma divisão desigual de trabalho e poder entre os esposos.

Na *família contemporânea*, a mulher conquistou novos espaços e o poder não é mais tão desigual. O poder familiar diminui colocando a família não mais como o centro da vida dos sujeitos. A revolução feminista e o patriarcado marcaram as formas de se relacionar. Atualmente, vemos a busca de novas formas de relacionamentos entre pessoas com o mesmo patamar de poder, homem e mulher. O avanço da democracia implica patamares equilibrados de poder e a solidez dos relacionamentos modernos estava pautada na desigualdade de poder. Aí está a dificuldade dos relacionamentos, a dificuldade da democracia e a dita “crise da masculinidade”.

A família atual, em que a mãe pode controlar sua maternidade, restituindo seu poder, tomando novo papel na sociedade, enfraquecendo cada

vez mais o poder masculino, tem gerado configurações familiares sintomáticas, que se refletem nos filhos e tem que ser manejado e trabalhado nas escolas por professores, pedagogos, assim como na clínica por especialistas.

Da mesma que a família se modificou ao longo da história, a infância também se configurou distintamente, através dos diferentes significados e concepções que lhe foram atribuídos. Ariés (2006) faz um histórico antropológico das concepções da infância. A “emergência do sentimento de infância”, que segundo Ariès (2006) ocorreu no século XVII, tornando possível um discurso sobre a criança. Passou-se a estudar e pensar a infância, caracterizando-a como inocente, necessitando de cuidado e proteção.

No Neolítico e na Paidéia helenística da antiguidade clássica, pressupunham uma classe de *idades da vida*, uma diferença e uma passagem entre o mundo das crianças e dos adultos, uma passagem que era realizada por meio da iniciação ou da educação.

A civilização medieval não concebia essa diferença e, portanto, não possui essa noção de passagem. Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos. Assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, pouco depois de um desmame tardio, aproximadamente aos sete anos de idade. Nesse momento histórico, não havia lugar para o setor privado. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma condição as idades e a vida social, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. No modo de produção feudal, o trabalho tinha um caráter coletivo. O trabalho e o lazer se desenvolviam no mesmo espaço.

A mudança do caráter formativo medieval está relacionada à mudança do feudalismo para o capitalismo. Nos tempos modernos, a família, a escola afastam a criança da sociedade dos adultos, há o advento das famílias, das casas divididas em cômodos, o início da vida privada. A escolaridade tornou-se fundamental para as crianças e jovens, pode-se dizer que daí provém o nascimento do aluno.

Com a Revolução Industrial e o modo de produção fabril, a família e a escola afastaram a criança da sociedade dos adultos, o que fez com que surgisse esse “sentimento de infância” (ARIÉS, 2006). Houve o advento das famílias, das casas divididas em cômodos, o início da vida privada. A escolaridade tornou-se fundamental para as crianças e os jovens.

Devido ao forte vínculo da infância com a escola e a família burguesa, duas principais representações da infância tornaram-se predominantes: de um lado, a infância ingênua e inocente, fonte de paparicação e divertimento; e do outro, o infante como um ser incompleto, desprovido de conhecimento e moral, que precisava ser educado e disciplinado. O sentimento de infância se divide em dois conceitos: a *paparicação* e a *exasperação*. A *paparicação* está relacionada ao novo sentimento das famílias quanto às crianças. A criança é vista como um ser inocente e puro. A *exasperação* é um sentimento da concepção eclesiástica em que a criança é um ser imperfeito e incompleto, que necessita ser educado. Nessa concepção há um “sadismo pedagógico” com a utilização do castigo físico através da palmatória e do chicote, por exemplo.

O Renascimento e a Pedagogia Humanística também influenciaram para a criação de uma forma mais humana e culta de educar e instruir a criança. No entanto, o corpo foi alvo de disciplinamento durante muito tempo e em todas as classes sociais, pois as crianças eram vistas como seres incapazes de aprender sem o uso de castigos.

Com a Revolução Industrial, era necessária uma educação que atendesse às necessidades da moderna produção das fábricas. A escola e seus processos foram organizados de modo a transformar as salas de aula em lugares apropriados para naturalizar as relações sociais capitalistas, utilizando o modelo fabril. A escola tornou-se o espaço para constituir normas regulamentos que visassem o domínio e a submissão dos impulsos naturais de crianças e jovens e sua orientação para o trabalho. O objetivo é manter as crianças sob o olhar vigilante do professor o tempo suficiente para refrear o seu caráter e dar forma ao seu comportamento.

No século XIX, há uma preocupação sanitarista na educação e na sociedade em geral. Recomenda-se a prática da educação física, são

estabelecidos os pátios de recreio, cresce uma preocupação e cuidado com o corpo das crianças. Assim, foi necessário criar saberes específicos para o cuidado da infância e um aparato de tecnologias e produtos voltados especialmente para essa etapa da vida. Esse novo regime discursivo impulsionou a criação de diferentes artefatos culturais destinados ao controle, “governo” (FOUCAULT, 1970) e produção dos infantis. É nesse contexto que nasce os brinquedos se tornam objetos voltados para a infância.

Segundo Bauman (2004), há uma dicotomia entre escola e famílias e conceitos diferenciados quanto ao tratamento das crianças, “esta é uma época em que um filho é acima de tudo um objeto de consumo emocional” (p. 59). Isto fez com que os pais transformem-se em consumidores importantes desde a concepção à vida escolar dos filhos no afã de proporcionar-lhes bem-estar. O filho é visto como satisfação e por isso buscam-se determinadas obrigações e precauções tendo em vista que “o futuro gênio” merece o melhor. O adulto que teme perder o afeto da criança será condescendente com seus desejos e não terá autoridade na hora de corrigi-los. O amor pelos filhos já não é visto como uma ordem disciplinadora, mas de satisfações que o investimento feito deve outorgar.

2.2 AS AVENTURAS DE PINÓQUIO PARA FUGIR DA ESCOLA

O mundo da infância se constrói a partir das ideologias adultas e do que se almeja para elas. É o adulto que constrói a infância e o aluno, pois são os pais, os educadores, os professores, os cuidadores, os legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento que têm o poder de organizar a vida das crianças. É o adulto que constrói a infância e o aluno, pois são os pais, os educadores, os professores, os cuidadores, os legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento que têm o poder de organizar a vida das crianças. O mundo da infância se constrói a partir das ideologias adultas, e do que se almeja para elas.

Essa dicotomia entre os objetivos da família contemporânea e da escola quanto à educação da infância é geradora de conflitos e angústias. Assim como ao conceito de infância está relacionado com o surgimento da escola,

como um espaço para a criança, não é por acaso que o espaço escolar seja o local em que o sofrimento infantil seja sinalizado. O problema na aprendizagem é um sofrimento da infância contemporânea, uma patologia produzida pela sociedade e pela cultura. A escola, como um espaço para a educação da infância, é também o local em que o sofrimento infantil é sinalizado, pois o sintoma escolar é bastante mobilizador, levando familiares, professores e especialistas a interpretar, questionar, analisar por que a aprendizagem escolar não ocorre. Segundo Bossa (2002, p. 59):

Não por acaso, a vida escolar é a dimensão escolhida para a ocorrência do sofrimento, que, na estrutura de nosso trabalho, é concebido, como sintoma. Baseamo-nos na idéia de sintoma como um entrave que sinaliza para alguém que alguma coisa não vai bem. Um sinal que é preciso interpretar, decifrar e que, em dado momento de nossa prática, leva-nos a perguntar: por que o sintoma na aprendizagem escolar? A essa pergunta respondemos: se o objetivo é sinalizar, nada mais apropriado que o sinal ocorra na escola. O sintoma escolar é bastante mobilizador.

Por serem as instituições com maior responsabilidade pela educação das crianças, o fracasso escolar gera angústias e mobilizações antagônicas para a escola e para a família. No entanto, parafraseando Sacristán (2005), há uma crescente dicotomia entre seus objetivos quanto à educação da infância. Cada vez mais, a família contemporânea se ocupa com as relações afetivas, renunciando aos projetos de futuro em função de satisfações imediatas. O afeto se sobressai à educação, e esse desequilíbrio pode tornar difícil a tarefa pedagógica da escola, cuja função é propor uma ordem de trabalho.

Sacristán (2005) afirma também que a família está se tornando culturalmente um lugar acolhedor dos afetos, exigindo da escola a superação de exigências disciplinadoras, esperando do educador um tratamento acolhedor com os *filhos-alunos*. Nesse contexto, torna-se cada vez mais difícil explicar para essas famílias o fracasso de seus filhos, que não aceitam com facilidade, pois o significado das dificuldades de aprendizagem, da repetência e das notas baixas faz com que sintam que eles próprios fracassaram.

Culturalmente, os conceitos de aluno e infância se confundem, uma vez que a tarefa primordial das crianças é aprender. A não aprendizagem, ou a

falha nessa tarefa, gera conseqüências severas sob a criança, principalmente, o sentimento de rejeição. Assim, em uma cultura que valoriza a escolarização, que cada vez mais enfatiza que lugar de crianças e adolescentes é na escola, seja por teorias, seja pela legislação. Nessa cultura, o não aprender comove e angústia, gerando tensões emocionais nos adultos que convivem com a criança que apresenta dificuldades.

2.3 SE VOCÊ MENTIR, SEU NARIZ VAI CRESCER: O DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO NAS CRIANÇAS

Além da dicotomia entre os objetivos da família contemporânea na educação dos filhos, também podemos estudar a partir do conto o desenvolvimento do julgamento moral da criança.

Piaget (1994) realizou um estudo sobre a gênese do julgamento moral na criança. Segundo Piaget (ibidem), as normas, valores e padrões morais não são simplesmente transferidos para a consciência da criança, não é através do reforço social e da imitação que levará a criança à conformidade normativa, já que a assimilação implica uma reorganização estrutural do exterior. Assim como o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento moral possui bases na ação do pensamento da criança sobre as questões morais.

Para Corso e Corso (2006)

Cada confusão armada pelo boneco é cercada de moral: ele é avisado antes de fazê-la, aconselhado a desistir e sujeito a recriminações, geralmente por algum animal que lhe enuncia frases de sabedoria e bom senso, mas Pinocchio insiste e erra sistematicamente; pouco a pouco são as intenções moralizantes que ficam como as grandes derrotas da história. Pinocchio sempre faz pouco caso da sabedoria que lhe é oferecida e cai em qualquer cilada que encontra no caminho. De fato, ele só aprende com a experiência, de nada adiantam as admoestações dos mais velhos e dos sábios, ele só saberá separar o joio do trigo errando muito e errando mais uma vez, até a exasperação do leitor (p.214)

Dessa forma, cada criança irá construir o julgamento moral a partir de suas experiências e através do desenvolvimento cognitivo, não tendo um caminho único e ideal. Nos estudos de Piaget (1994), através dos jogos com

regras, como o jogo de bolita, identificaram-se duas moralidades: a Heterônoma e a Autônoma.

A moral heterônoma representa um tipo de código moral autoritário, que não possui caráter racional, imposto pelo adulto, diz respeito às tradições e ao sagrado. As restrições impostas pelos adultos, as restrições morais e o realismo moral caracterizam a moral heterônoma. O julgamento do que é correto diz respeito à obediência às regras e leis dos adultos. A criança é marcada pelo comportamento egocêntrico, pela visão unilateral dos acontecimentos, podendo percebê-los somente a partir do seu ponto de vista. Quaisquer mudanças nas regras são consideradas erradas. Na moral heterônoma, o errado deve ser punido na mesma proporção do erro.

A moral autônoma representa a igualdade, a democracia que se desenvolve no próprio convívio das crianças. É marcada pela cooperação, pela responsabilidade subjetiva. O respeito unilateral é substituído, gradualmente, pela idéia de mutualidade, proporcionada pela cooperação no relacionamento entre as crianças e os amigos e colegas. A reciprocidade é fundamental para a autonomia que, segundo Corrêa (2000) “surge apenas quando o respeito mútuo é bastante forte para fazer com que o indivíduo sinta o desejo de tratar os outros como gostaria que estes o tratassem”.(p. 54) Para a moral autônoma, o julgamento do que é certo resulta da consideração da situação em que a ação está ocorrendo, dessa forma, as normas passam a ser vistas como construções das pessoas, como sendo flexíveis. Poder se colocar no lugar do outro, descentrar-se possibilita a percepção e a coordenação de diferentes pontos de vista.

Para que ocorra um desenvolvimento da moral heterônoma para a autônoma (o que não ocorre naturalmente), é necessário uma série de fatores, dentre eles o desenvolvimento cognitivo, através do Realismo Moral e a responsabilidade subjetiva; assim como fatores ambientais ligados aos relacionamentos entre as crianças.

Os relacionamentos entre as crianças podem ser de dois tipos: relações com regras impostas pelos adultos, caracterizada pela unilateralidade autoritária do adulto e aquelas relações marcadas pela cooperação e igualdade

de condições. As pesquisas de Piaget quanto a moralidade outros aspectos do desenvolvimento infantil foram marcadas pelo seu método clínico, ouvindo as crianças, entrevistando-as. Vinh-Bang (1990, apud. CORRÊA, 2000) procurou fazer uma adaptação do método clínico para a sala de aula, com o intuito de fazer do professor um pesquisador constante, assim como uma forma de intervenção desequilibradora nos contextos pedagógicos, em que se proporcionem vivências de tomada de consciência das crianças, sempre lembrando que o desenvolvimento moral e cognitivo deve andar juntos para que ocorra uma aprendizagem efetiva. Para o referido autor, o método clínico na sala de aula deve ter forma de diálogo e não de crítica:

O aluno é convidado a precisar certos pontos, como se ele não pudesse ter sido seguido em suas ações ('Mostra para mim como você fez') ou compreendido em suas intenções ('o que está acontecendo então?') (...) Esta etapa não tem como único objetivo fornecer informações ao interveniente. Ela visa a fazer com que o aluno se dê conta do que fez, perceba como sua ação modificou um resultado e trouxe novos elementos para resolução. (VINH BANG, apud. CORRÊA, 2000, p. 60)

O método clínico também implica respeitar e encorajar o papel ativo das crianças na sala de aula, propor questionamentos e situações problemas que mobilizam a operatividade. É muito importante que cada novo conceito ou conteúdo seja de fato estruturado e pensado, não apenas acrescido. É importante também que os erros, intelectuais e morais, sejam tratados com profundidade, e vistos como um processo de construção que representa uma oportunidade de solução de um determinado problema. O professor precisa saber criar um *espaço transicional* (WINNICOTT, 1975) em sua relações com os alunos, enchendo sua sala de aula de afetos, carinhos e limites, sendo *suficientemente bom*.

A relação entre escola e família, o contexto desses dois âmbitos definem o modo de viver das crianças, já que é nesses âmbitos que os discursos e idéias determinarão esse sujeito e sua percepção de mundo. Nesse sentido, segundo Fernández (1991) não existe um modelo de família, mas diferentes formas de vida familiar nos quais o espaço para a infância e o saber toma diferentes formas através de *redes de significados*.

As redes de significados definem a forma como a família dá significado para o aspecto intelectual. Muitas dificuldades de aprendizagem se encontram nessas redes de significações em que um conhecimento é proibido.

A Psicopedagogia tenta compreender a relação do sujeito com o conhecimento e o significado de aprender para o indivíduo e para a família, que se constrói ao longo do desenvolvimento. A Psicopedagogia buscará interpretar o sintoma na aprendizagem além de tratá-lo. O sintoma é visto como positivo pelo seu sinal de alerta, que anuncia um conflito que o sujeito não pode expressar conscientemente.

Através das aventuras de Pinóquio, vemos que é nas interfaces das relações familiares que se estabelecem as primeiras experiências com a aprendizagem e moralidade, e que antes de ir para a escola, antes de aprender, a criança precisa ser. Para Winnicott (1975) a habilidade de fazer é baseada na capacidade de ser. Aprender é atitude, é ousar, é mostrar e comunicar. Antes de fazer, precisamos ter espaço para ser. Antes de ter sucesso na escola, a criança precisa modificar a sua postura diante da vida, tal qual Pinóquio, que mudou o modo de perceber e interagir com os desafios, buscando um espaço em que há lugar para o corpo e o aprender, lugar para a autoria e vivência simbólica, rompendo com a imagem destrutiva que inscreve sua subjetividade.

3 BICICLETA SE ESCRIVE COM C OU COM S? AS DIFICULDADES NA ESCRITA

A alfabetização universal é uma ideologia da sociedade ocidental contemporânea. As sociedades pós-modernas esperam que as crianças aprendam a ler e a escrever e colocam como principal objetivo da escola primária essa ideologia. Segundo Ellis (1995), no passado, em sociedades alfabetizadas, a capacidade para ler e escrever era restrita a uma pequena minoria de religiosos, sacerdotes, escribas, reis. A alfabetização era sinônimo de status social e seu conhecimento era secreto, guardado para poucos.

Somente nos dois últimos séculos, é que a alfabetização foi declarada como objetivo primordial, assim como a escolarização foi postulada como fundamental às crianças e jovens. Também se deve ter em mente, que as grandes cidades se organizam a partir da escrita, e presumem que todos os adultos podem ler. Nesse contexto, ser analfabeto ou ter dificuldades com a cultura escrita é estar à margem.

A aprendizagem da escrita é um processo de *conceitualização da linguagem* (ZORZI, 1998), isto é a criança pensa e estabelece hipóteses sobre a cultura escrita, para além da fixação de letras e sons, ou a memorização da forma das palavras. A criança age sobre a linguagem formulando hipóteses, procurando descobrir e organizar suas propriedades. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita pode ser vista como um processo de construção de hipóteses, em que o erro da criança toma um sentido de etapas de apropriação, ou hipóteses de escrita. A especificidade da aprendizagem da escrita está pautada em três aspectos: a escrita manuscrita, a ortografia e a produção textual.

A aprendizagem da escrita manuscrita está nos níveis de organização da motricidade, pelas relações de espaço bem estabelecidas, pelo pensamento, pela afetividade e pela codificação de símbolos gráficos que permitem registrar a comunicação. A escrita é um meio insubstituível do aprendizado que facilita a organização, a retenção e a recuperação da informação.

Zorzi (2003) afirma que a apropriação do sistema ortográfico de escrita se dá em uma *progressão evolutiva*, tendo em vista que aprender a escrever implica compreender uma série de propriedades ou aspectos da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico. A apropriação progressiva do sistema ortográfico passa pelos seguintes conceitos: diferenciação do traçado das letras, consciência fonológica, identificação da posição das letras dentro da palavra, diferenciação da linguagem oral da linguagem escrita, compreensão das múltiplas representações escritas de um mesmo som.

Na produção textual, é necessário que se desenvolva um nível suficiente da função simbólica para compreender que a escrita transmite uma mensagem, tem a função de comunicar. A criança que aprende estratégias de formulação deve compreender que a escrita é uma modalidade da linguagem que permite a comunicação de modo diferenciado da modalidade oral, pois supõem regras, seqüências e ordens específicas.

Como visto anteriormente, dada à complexidade de fatores envolvidos na escrita, é possível encontrar diferentes tipos de problemas:

a) Dificuldades na grafia: consiste nas dificuldades de grafia e pode ser definida como letra “ilegível”. Em geral, o disgráfico apresenta dificuldades posturais, de preensão do lápis ou caneta, bem como de coordenação motora fina. Segundo Rotta (2006), a disgrafia se constitui uma dispraxia, ou seja, sistemas de ação não coordenados, resultando em gestos que não se realizam ou de intenções que não se expressam no plano da realidade, resultando em lentidão, muitas interrupções, distorções, impedimentos na realização de movimentos ligados à dor física e estresse.

b) Dificuldades na ortografia: dificuldade de transcrever corretamente as palavras, apresentando trocas ortográficas e confusão de letras. Em suas pesquisas, Zorzi (2003) identificou onze tipos de alterações ortográficas: trocas envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros; substituições de letras em razão da possibilidade de representações múltiplas; omissões de letras; apoio na oralidade; junção e separação indevida de palavras; inversões; generalização de regras; acréscimo de letras; trocas entre letras parecidas; uso do am e ão; outras.

c) Problemas de formulação textual e sintaxe: constituem dificuldades no domínio de estratégias discursivas para o estabelecimento de relações dialógicas através de textos e para a organização seqüencial de relatos escritos. Os problemas de formulação acontecem quando o sujeito não consegue produzir um texto do ponto de vista argumentativo. Inicia a escrita e logo a conclui, realizando lacunas textuais que geram o não-entendimento da mensagem produzida. Os problemas de sintaxe, por sua vez, ocorrem quando o sujeito produz textos não coesos, que desrespeitam as convenções da língua e comprometem o entendimento da mensagem transmitida.

3.1 MEMÓRIA DE TRABALHO E ESCRITA

A habilidade de expressar pensamentos em um texto escrito com o intuito de comunicar idéias a um leitor é dificultosa para muitas crianças e adolescentes. Segundo Brow (2007), escrever é mais difícil que falar e ler, pois envolve habilidades grafo - motoras, vocabulário, formulações, geração de idéias, estabelecimento de objetivos, e se torna um grande desafio para crianças com problemas atencionais e de memória.

Brown (2007) enfatiza também que as dificuldades de memória de trabalho desempenham um papel fundamental nas funções cognitivas e seu prejuízo dificulta o desenvolvimento das habilidades de escrita, o que se torna um problema, já que ler e escrever são habilidades muito valorizadas atualmente. A figura 1 mostra a importância da memória de trabalho para a expressão escrita, pois possibilita a seleção e combinação de palavras, memória ortográfica, imagens verbais, combinação de expressões para a transmissão de significados.

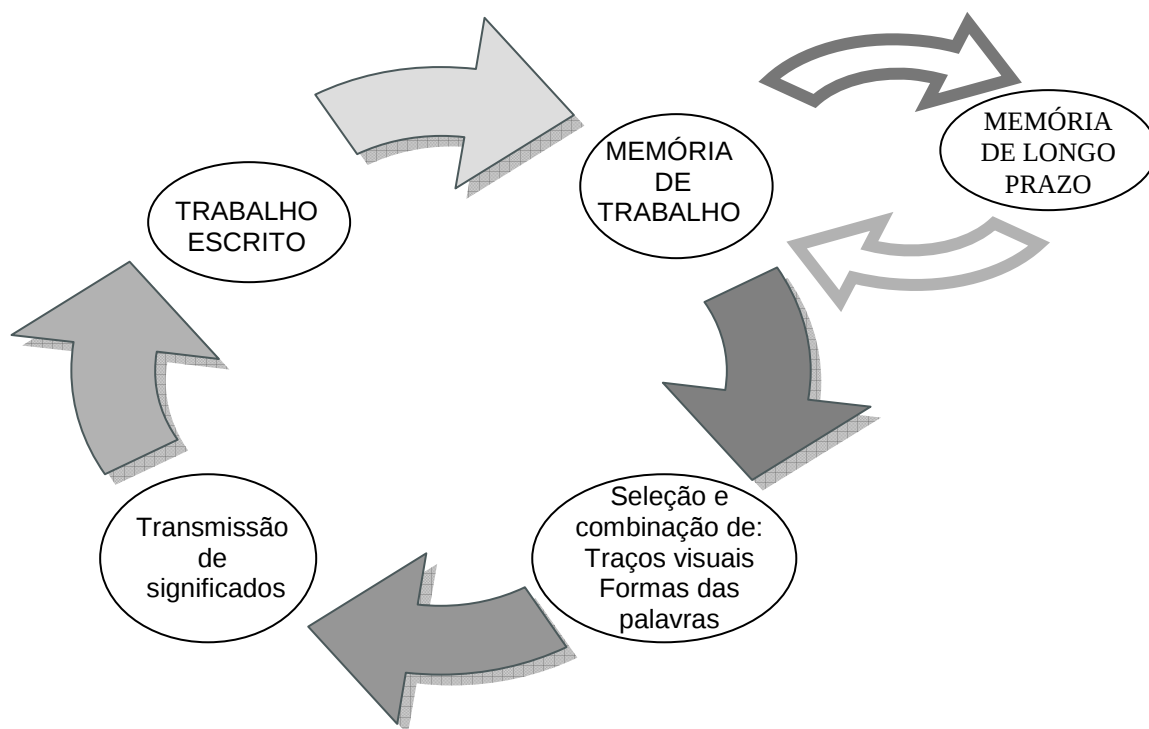


Figura 1 – Ativação da memória de trabalho no processo da escrita.

Quando o sujeito escreve a palavra, ativa processos da memória de curto prazo que permite a codificação, retendo-a até que o escritor se dê conta do seu significado. Nesse ponto, a palavra impressa, como símbolo, tende a ser descartada, pois perde sua função, a fim de que a memória de curto prazo possa processar novas informações. Assim, a atenção do escritor pode estar dirigida, nesses casos, para alcançar os significados das palavras do que voltada para análise das letras que a compõem. Há um conflito entre memória de curto e longo prazo, sendo que a memória de curto prazo não infere modificações nos padrões estabelecidos pela memória de longo prazo.

3.2 AS SUBSTITUIÇÕES DE LETRAS EM RAZÃO DA POSSIBILIDADE DE REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS DE UM MESMO SOM

As dificuldades na aprendizagem da ortografia podem ser da ordem de distúrbios de aprendizagem, da carência cultural, ou das conseqüências de políticas econômicas, sociais e educacionais (ZORZI, 2003). Para o autor, a apropriação do sistema ortográfico de escrita, se dá em uma progressão evolutiva, tendo em vista que aprender a escrever implica compreender uma

série de propriedades ou aspectos da língua escrita que fazem parte do sistema ortográfico.

A apropriação progressiva do sistema ortográfico passa pelos seguintes conceitos: diferenciação do traçado das letras, consciência fonológica, identificação da posição das letras dentro da palavra, diferenciação da linguagem oral da linguagem escrita, compreensão das múltiplas representações escritas de um mesmo som.

Em suas pesquisas, Zorzi (2003) identificou onze tipos de alterações ortográficas: torças envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros; substituições de letras em razão da possibilidade de representações múltiplas; omissões de letras; apoio na oralidade; junção e separação indevida de palavras; inversões; generalização de regras; acréscimo de letras; trocas entre letras parecidas; uso do am e ão; outras. Neste trabalho, serão tratadas as trocas envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros e as substituições de letras em razão da possibilidade de múltiplas representações.

As trocas envolvendo substituições entre letras que representam os fonemas surdos e sonoros é uma falha na evocação de imagens mentais, imagens acústicas e articulatórias que permitem a identificação de fonemas, resultando em uma imprecisão na identificação dos sons, assim como nas letras que gravam os sons. Tal dificuldade apresentará palavras escritas sem a correspondência ortográfica. É importante salientar que essa dificuldade não ocorre necessariamente em crianças com problemas de fala e de escuta (ZORZI, 2003).

A substituição de letras em razão da possibilidade de representação múltipla significa que um som pode ser representado por diferentes letras e, do mesmo modo, uma mesma letra pode escrever vários sons. Tal fato, pode gerar situações de erro não consciente ou situações de conflito, em que o sujeito possa desconhecer as diferentes alternativas de representar um som, não tendo consciência das possibilidades das múltiplas representações que a Língua Portuguesa oferece. O sujeito pode arriscar determinadas letras por não saber manejar com essas regras contextuais.

Encontramos uma escrita que poderíamos até mesmo denominar de “ingênua”, na medida em que se caracteriza por uma não compreensão da complexidade das relações entre letras e sons. A resultante é uma escrita “confiante”, sem conflitos, e que pode até mesmo funcionar adequadamente no caso de palavras com as quais há familiaridade. Entretanto, no caso de palavras pouco familiares ou novas, que não fazem parte do repertório usual, surge uma tendência de privilegiar uma ou outra letra, como se houvesse uma relação de estabilidade permanente. (Zorzi, 2003, p. 73)

Nesses casos, há uma compreensão limitada quanto às relações e ao uso contextual de determinadas representações. Sendo assim, o principal objetivo do trabalho interventivo é utilizar estratégias que levem o sujeito a dar-se conta de que um som pode ser representado por diferentes letras e que uma mesma letra pode grafar diferentes sons.

A escola deve colaborar na aquisição da escrita correta provocando reflexões sobre a língua, relacionando ortografia e significado. O professor ou professora pode atuar como um mediador eficiente na aquisição de regras ortográficas pela criança, proporcionando atividades em sala de aula que promovam a discussão reflexiva sobre as várias possibilidades da ortografia.

A consciência metalingüística não implica necessariamente o processo de explicitação das regras gramaticais dentro do padrão convencional e sim a capacidade de refletir conscientemente acerca da própria linguagem, da estrutura da língua, e dos princípios que regem o seu uso. (MORAIS, 1999, p. 106)

Aprender ortografia deve estar além do treinamento de palavras, deve estar pautada na prática leitora e através de atividades que instiguem a reflexão. Portanto, a intervenção psicopedagógica não deve visar apenas o treinamento, mas a reestruturação desses processos automatizados, criando condições para que outra forma de escrever, mais consciente, se desenvolva.

Alguns autores, como Bettelheim, Zelan (1992) e Weiss (2004), enfatizam que as dificuldades na aprendizagem da escrita também podem estar relacionadas ao simbólico da questão, pois a não-aprendizagem da escrita representa dificuldades em comunicar-se, registrar idéias, registrar seu “lugar no mundo”. Na medida em que a escrita é uma expressão do eu, o

sintoma na aprendizagem da escrita pode sinalizar problemas afetivos, limitando seus aspectos criativos e comunicativos. Na concepção psicanalítica, um escolar demonstra resistência em entrar no mundo dos signos, regras e leis da escrita devido às vivências das primeiras fases infantis. Segundo Pokorski (1998),

Na fase fálica (4 a 6 anos), ocorre um momento importante na sexualidade da criança, que tem reflexos no desenvolvimento emocional e na construção do conhecimento, dependendo de como se processa. O menino, na identificação, dentro do triângulo edípico, sente temor do adversário que aparenta ser mais poderoso. Como forma de proteção, ele se identifica com o adversário ameaçador. Uma vez sendo igual a ele, não há necessidade de temê-lo. Os valores do pai não são mais apenas copiados pelo menino, mas profundamente introjetados. Não procura imitar os valores e atitudes do pai, pois sente-se como possuidor destes valores e atitudes. É imprescindível para a aquisição da identidade “masculina” este desenvolvimento do processo de identificação. Na repressão, o que ocorre é a renúncia da atração pela mãe, uma vez que não basta que o menino identifique-se com o pai, se o desejo pela mãe continua sendo alimentado. Na sublimação, há uma transformação da energia originariamente sexual, em atividades sociais, culturais e intelectuais. O que foi *represado* procura um caminho por onde escoar e a criança passará para a construção intelectual e social. Freud encerra aqui a fase fálica e Piaget, o estágio da função simbólica, passando, respectivamente, para a fase da latência (aquisição e conquista do real) e o estágio do operacional (assumir o mundo lógico). (p. 227 e 228, grifo do autor)

Dessa forma, a criança ainda presa à mãe, sem conseguir identificar-se com a figura paterna não terá instalado o desejo de cultura, de reflexão e domínio do mundo. A aprendizagem escolar tenderá ao fracasso. Não tendo um adequado desenvolvimento emocional, a criança poderá apresentar dificuldades em fazer registros sem transpor seus conflitos.

4 CONSELHOS DO GRILO FALANTE: UMA QUESTÃO DE MÉTODO

O estudo foi realizado em uma escola rede particular de ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, envolvendo alunos e professores de uma turma de 3º ano do ensino fundamental. A escola conta possui 19 turmas, da educação infantil ao terceiro ano do ensino médio. Os professores possuem formação superior.

Pretende-se com este projeto propor atividades a serem desenvolvidas pelos professores para a promoção do desenvolvimento do julgamento moral nas crianças, a construção da representação ortográfica de escrita, no intuito de auxiliar os professores desta turma a darem respostas concretas às dificuldades dos estudantes.

A turma é composta por 23 crianças, a professora é formada em Pedagogia e está cursando pós-graduação em Psicopedagogia Institucional em um curso à distância. A principal queixa da escola e da professora em relação a essa turma é a dificuldade de relacionamento e disciplina, assim como atrasos na escrita ortográfica.

4.1 TEMA

Desenvolvimento do julgamento moral da criança através de atividades lúdicas e produções de texto que envolvam a tomada de consciência; compreensão das dificuldades de aprendizagem, como manejá-las no contexto pedagógico da sala de aula e no contexto familiar.

4.2 PROBLEMA

Como viabilizar um trabalho de construção do conhecimento e do juízo moral em uma turma que apresenta dificuldades de relacionamento, de aprendizagem, atenção e interesse?

4.3 OBJETIVO

Ressignificar o conceito de aprendizagem, visando a transformação de práticas de ensino em que o manejo em sala de aula viabilize a tomada de consciência, a reflexão, o crescimento, promovendo momentos de resolução de

problemas, tomada de decisões, questionamentos, que coloquem as crianças em um papel ativo no aprender.

4.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção foi elaborada a partir de oficinas que desenvolvem a habilidade de resolver problemas, respeito às regras e desenvolvimento da representação ortográfica da escrita.

As atividades foram elaboradas através de jogos e dinâmicas por entender-se que a situação de jogo é desafiadora, impulsiona a vencer obstáculos, a criança se arrisca, coloca em jogo suas hipóteses e conhecimentos construídos. Após as atividades, é importante realizar os registros através da escrita, integrando o portfólio de aprendizagem de cada criança. Para a aplicação em sala de aula, além desses jogos, pode-se implantar atividades a partir de um projeto de trabalho.

4.4.1 Oficinas lúdicas de resolução de problemas morais

As oficinas lúdicas de solução problemas visam à promoção de jogos e atividades em grupos de reflexão e resolução de problemas que envolvam a tomada de decisões e questionamentos; promover a construção de textos envolvendo dilemas morais a serem resolvidos e o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência; promover trabalhos em grupos, estimulando a interação de qualidade, em que se possa vislumbrar o colega como sendo portador de idéias interessantes e diferentes das suas; compartilhar produções, prestigiando o trabalho do outro, auxiliá-lo a aprimorar sua produção; oportunizar a construção da descentração, de olhar para o outro, de relacionar-se com o colega, não só para brincar ou brigar, mas para aprender e cooperar. As atividades propostas são apresentadas no quadro 1.

ATIVIDADE	OBJETIVO	MATERIAL NECESSÁRIO	REGRAS
JOGO DECISÃO	Posicionar-se a respeito de dilemas morais, opinando e	- ampulheta - 15 cartões com as palavras SIM, NÃO, TALVEZ. -Envelope com	Divide-se a turma em 5 grupos, sendo que cada grupo recebe um número de identificação. Decide-se qual o grupo será o primeiro a jogar. Um

	justificando suas escolhas.	cartas contendo dilemas (Anexo A).	representante do primeiro grupo retira uma carta do envelope e lê para todos o questionamento, o grupo tem um tempo para discutir marcado na ampulheta. Após o tempo, o grupo diz a sua resposta para todos. Cada grupo deverá discutir o posicionamento e tentar inferir o posicionamento do grupo jogador, mostrando as cartinhas SIM, NÃO E TALVEZ. O grupo ganha um ponto se o número de SIM for maior. Caso haja, maior NÃO E TALVEZ, um representante de cada grupo iria à frente da sala debater. Sobre o dilema em questão. O restante do grupo, findadas as argumentações dos dois representantes, votaria elegendo quem “seria o dono da razão” nessa situação. Vence o jogo, o grupo que realizar o maior número de inferências corretas, obtendo o maior número de pontos.
O QUE MAIS ELE PODE FAZER?	Encorajar as crianças a pensarem em soluções para problemas.	5 fichas com ilustrações (Anexo B).	separar a turma em 5 grupos. Cada grupo receberá uma ilustração. A partir da ilustração, deverão escrever em uma folha o problema ilustrado e discutir as possíveis soluções, escrevendo-as na folha. Cada grupo irá apresentar seu problema e soluções, discutindo com toda a turma, mediados pela professora.
O QUE PODERÁ ACONTECER?	encorajar o pensamento conseqüente antecipado, mostrar que aquilo que fazemos e dizemos afeta o que as outras pessoas fazem e dizem.	- 5 fichas com ilustrações (Anexo C).	Materiais: Dinâmica: separar a turma em 5 grupos. Cada grupo receberá uma ilustração. A partir da ilustração, deverão escrever em uma folha o problema ilustrado e discutir as possíveis soluções e conseqüências, escrevendo-as na folha. Cada grupo irá apresentar seu problema e soluções, discutindo com toda a turma, mediados pela professora.

Quadro 1 – Atividades de resolução de problemas morais.

4.4.2 Jogos de confronto

As oficinas lúdicas que visam à promoção de jogos de confronto em atividades que envolvam a corporeidade, que sejam socializantes e estruturantes; transformar a briga em jogo com regras, no qual a criança possa expressar a agressividade e reconhecer o outro em condições definidas; compreender instruções, respeitá-las e executá-las; situar-se em um espaço delimitado; aceitar as imposições de uma situação: regras, imposição de espaço, de tempo; reconhecer o outro, suas diferenças e respeitá-lo; Ser muito ativo, controlando ao mesmo tempo, sua violência e suas emoções; Relativizar a vitória e reconhecer a derrota; Podem ser realizados no pátio, no momento da Educação Física (OLIVIER, 2000). As atividades propostas são apresentadas no quadro 2.

Dinâmica	Desenvolvimento
Os Balões Estourados	– organizar o grupo em duplas. Amarrar um balão no tornozelo de um dos parceiros, a fita unindo pé ao balão medirá 50 cm. As crianças sem balão devem pisar sob o do adversário para fazê-lo estourar; as crianças com os balões devem evitar esquivar-se dos ataques. O jogo será disputado em pé. No caso de um parceiro cair, deve-se esperar que o colega levante para retomar a ação. Nenhum jogador pode utilizar suas mãos, seja para afastar o adversário, seja para atingir o balão.
Os caçadores	O conjunto da turma desloca-se de quatro sobre o tapete na sala de jogo ou sobre a grama. Duas crianças em pé, os caçadores, procuram tocar as crianças caçadas, para transformá-las em caçadores. As crianças ameaçadas poderão virar-se de costas para tornarem-se intocáveis; elas podem retomar a sua mobilidade se o perigo afastar-se.
A lagarta	Organizar a turma em grupos heterogêneos. Segundo o efetivo total, de cinco a sete crianças formam uma lagarta e engancham-se pela cintura, uma atrás das outras. A criança que ficar sozinha, deve tentar enganchar-se no fim da fila, enquanto a lagarta procura impedir o solitário de conseguir seu objetivo. Durante o jogo: a criança sozinha não tem o direito de agarrar seus colegas da lagarta para detê-los; os elementos da lagarta, especialmente o primeiro e o último, não tem o direito de empurrar o atacante com suas mãos.
A captura dos lenços	As crianças são organizadas em duplas. Em cada dupla, uma das crianças, amarra um pedaço de tecido ou lenço nas costas, na altura da cintura ou no pescoço. O atacante deve pegar o lenço do defensor sem tocá-lo. O defensor não deve segurar o lenço com as mãos. Os dois jogadores devem respeitar os limites da zona definida.

A Coleta dos Prendedores de roupa	Delimitar um círculo com um traço de giz no chão de aproximadamente 1,5 m. para cada dupla de crianças. Fornecer para um dos jogadores dois prendedores de roupa a serem colocados em suas vestimentas, no lugar de sua escolha, mas obrigatoriamente à vista de seu adversário. O atacante deve apropriar-se, sem brutalidade, dos prendedores de seu colega. O defensor procura esquivar-se. Os jogadores não devem, em caso algum agarrarem-se.
A Captura das bolas	Agrupar as crianças duas a duas. Uma das crianças de cada dupla protege uma bola, cobrindo-a com seu corpo. O adversário que deseja a bola-tesouro, fica de joelhos a aproximadamente 50 cm do guardião. O atacante deve conseguir apropriar-se da bola protegida, usando de todos os meios, exceto pela brutalidade. O defensor nunca deve agarrar a bola com suas mãos, mas protegê-la com o corpo.
A Equipe	Reunir as crianças em duplas, e equipá-las com um cinto em volta da cintura. Prever 10 m a serem percorridos e limitar a zona com uma linha a ser ultrapassada. Os jogadores posicionam-se um atrás do outro, sendo que o último jogador agarra o cinto de seu parceiro. O primeiro jogador deve arrastar seu colega para a linha de chegada. A resistência do segundo deve ser "sensata". Ele está ali para retardar a progressão.
Os Ursos	Na sala ou sobre a grama, prever três zonas de jogo. No interior de cada uma delas, quatro crianças, os ursos, equipadas com o cinto na cintura, deslocam-se de quatro. Ao sinal do professor, em torno de seis a oito crianças, em pé, lançam-se na perseguição de seus colegas e tentam fazê-los sair de sua toca. Os caçadores podem ajudar-se. Os ursos não têm o direito de levantar-se e não podem retornar à área de jogo, caso sejam expulsos. O jogo termina quando as crianças de quatro tiverem sido retiradas da zona. A espera é muito curta, uma vez que os caçadores, em maior número, têm apenas quatro adversários para eliminar.
Em uma perna só	As crianças agrupam-se em duplas e escolhem um espaço de jogo. Frente a frente, apoiando-se em uma só perna, cada uma deverá tentar desequilibrar seu adversário até que ele ponha os dois pés no chão. Os jogadores não devem intervir na altura da cabeça dos parceiros. As partidas devem durar de 20 a 30 segundos.

Quadro 2 – Jogos de confronto.

4.4.3 Atividades que trabalham o desenvolvimento da representação ortográfica da escrita

Os jogos propostos visam brincar com os sons, buscando construir as correspondências adequadas entre os sons a serem escritos e as letras específicas para cada um deles, buscando desenvolver a aplicação de estratégias na escrita. Com essa proposta, busca-se desenvolver uma

sensibilidade para as situações em que podem ocorrer conflitos na escrita. Isto é, as situações para as quais a língua portuguesa oferece mais do que uma possibilidade de representação; desenvolvendo, dessa forma, uma habilidade para detectar, enquanto escreve, aquelas situações nas quais as relações múltiplas entre letras e sons podem existir.

Os objetivos do grupo de atividades que trabalharam o desenvolvimento da representação ortográfica da escrita foram: desenvolver uma habilidade para detectar, enquanto escreve, aquelas situações nas quais as relações múltiplas entre letras e sons podem existir; tornar-se capaz de, na medida em que escreve, sentir as situações de possíveis conflitos, isto é, as situações para as quais a ortografia do português oferece mais do que uma possibilidade de representação; efetivar a escrita de modo mais consciente, mais refletida, com a aplicação de estratégias. Usou-se como referência principal para a elaboração dos jogos as atividades propostas por Zorzi (2003), Costa e Alfonsin (2004/2005), Santos e Costa (2006), Moojen (2006) e Adams e col. (2006). Os jogos propostos são apresentados no quadro 3.

NOME DO JOGO	OBJETIVO	MATERIAL NECESSÁRIO	REGRAS
Decodificando Palavras (AnexoD)	Classificar palavras de acordo com o som escolhido no dado.	Dado com desenhos dos movimentos fonoarticulatórios (TEDESCO, MARGALL, 2007) da fala. Palavras em cartões. Papel e caneta para registrar.	Cada jogador, na sua vez, retira uma palavra da pilha de fichas e pronuncia som por som os fonemas. Os demais jogadores tentam adivinhar. Vence o jogador que acertar o maior número de palavras.
 Viagem de palavras (AnexoE)	Analisar a estrutura sonora e as modificações nas palavras.	25 palavras em cartões com palavras que apresentam omissão, posição invertida e acréscimo de fonemas, e sílabas. Papel e caneta para fazer os registros.	Cada criança, na sua vez, retira uma ficha e lê para os demais jogadores, que tentarão adivinhar. Quem acertar o maior número de palavras será o vencedor.
	Ler e escrever corretamente criando palavras a	Trilha em forma de teia. Marcadores. Fichas com boquinhas	O objetivo é fugir da aranha andando casa por casa da

 Na Teia da Aranha (AnexoE)	partir de sons.	fonoarticulatórias (TEDESCO, MARGALL, 2007).	teia. A cada casa, o jogador deverá retirar uma ficha indicando um som, deverá escrever uma palavra que contenha tal som. Só poderá passar para a próxima casa, se escrever corretamente.
 Brincando com o R e o RR (Anexo F)	Diferenciar o uso do R e do RR.	2 envelopes, lápis e papel, cartões com palavras escritas com R e RR.	Cada jogador, na sua vez, retira uma ficha, lê e classifica a palavra de acordo com o som do R. De acordo com o som que representa, coloca no envelope correspondente. Ganha o jogador que colocar mais palavras corretas nos envelopes.
 Na corrida do C (Anexo G)	Produzir palavras com os diferentes sons do C.	Trilha com as representações CA, CO, CU, CE, CI, QUE, QUI. Pinos, dado, lápis e papel.	Cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá escrever uma palavra com a sílaba indicada. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada.

Quadro 3 – Jogos que buscam desenvolver estratégias de escrita ortográfica.

Após as atividades, é importante realizar os registros através da escrita, integrando o portfólio de aprendizagem de cada criança. Além desses jogos, pode-se implantar atividades a partir de um Projeto.

4.4.4 Pequeno manual de monstros caseiros

O livro *Pequeno Manual de Monstros caseiros* de Marijanovic (2005) apresenta 18 monstros que simbolizam atitudes cotidianas como preguiça, gulodice, desorganização, impaciência, entre outros.

A partir da leitura da obra, cada grupo irá discutir o monstro que tem em comum, ou criar um novo monstro e as soluções para espantá-lo. Pode ser confeccionado um mural para a exposição dos monstros que as crianças se identificam mais (figura 2).



Figura 2 – Painel Monstros Caseiros.

No final, cada grupo apresenta seu monstro aos demais, discutindo as formas de espantá-los. Posteriormente, pode-se apresentar uma peça de teatro, encenando os momentos em que esses “monstros atacam”.

4.4.5 Atividades cotidianas que promovam o desenvolvimento moral, a tomada de decisão e o senso de comunidade

As atividades cotidianas que promovem o desenvolvimento moral, a tomada de decisão e o senso de comunidade de solução problemas visam Contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual os professores e as crianças praticam a auto-regulagem e a cooperação; dar às crianças a oportunidade de regular seu comportamento voluntariamente; criar um ambiente no qual as crianças cooperem umas com as outras; promover o sentimento de propriedade as regras, de justiça, procedimentos e decisões da classe; promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe e pela forma como o grupo relaciona-se na sala de aula; oportunizar a construção da idéia de igualdade, na medida em que vêem que a opinião de cada pessoa é valorizada e recebe peso igual no processo de tomada de decisões; construir um senso de finalidade cooperativa do grupo que transcende as necessidades e desejos do indivíduo (DEVRIES, 1998). As atividades propostas englobam:

- Hora da roda – contribui para uma sensação de identidade grupal; promove o raciocínio moral através de discussões de dilemas sociais e morais, Diferenciar o que é certo e justo, do que é errado e injusto.
- Estabelecendo regras construídas com as crianças – é importante que as crianças criem suas próprias regras. As regras feitas pelas crianças são mais eficientes que as regras dadas prontas sem discussão. Saliente as razões para as regras, cultive a atitude de que as regras podem ser mudadas. As combinações devem se tornar parte da cultura da sala. Pode-se confeccionar um cartaz com o tema “ Como tornar nossa sala de aula segura e feliz”, ou “Coisas para lembrar”; também pode-se confeccionar um livro. É importante rever as regras com freqüência para ajudá-las a recordar.
- Tomando decisões – sobre projetos especiais da classe, procedimentos e problemas especiais.

- Votação – encorajar a discussão e definir alternativas. Usar procedimentos que possam ser compreendidos pelas crianças como contagem de mãos levantadas.
- Solucionando problemas: defina o problema, evoque sentimentos, evoque conseqüências, evoque sentimentos sobre conseqüências, encoraje a criança a pensar em soluções alternativas, encoraje a avaliação da solução, elogie a criança por ter pensado.

5 RESULTADOS

A escola possui Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, dos quais podem se destacar os objetivos da escola:

a) Humanizar e personalizar o aluno desenvolvendo plenamente seu pensamento, habilidades e liberdade, cultivando e vivenciando os valores evangélicos, comprometendo-se, assim, com a promoção da justiça e dignidade humana.

b) Proporcionar um ambiente de reflexão e ação para o bom desenvolvimento cultural e afetivo do aluno dentro de um clima fraterno, solidário, democrático, e cristão.

c) Promover o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e de suas aplicações, para que o aluno construa seu próprio saber e participe na construção de uma sociedade mais ética e evangélica.

d) Possibilitar aos alunos desde a educação infantil um processo de construção do conhecimento e seu desenvolvimento integral como ser humano.

Os objetivos do Ensino Fundamental são Aprender na prática os conteúdos dados em sala de aula. É no Ensino Fundamental que começamos a formar os universitários de amanhã e com esse objetivo os alunos participam de programas interdisciplinares, viagens internacionais, saídas a campo, projetos de estudos integrados, oficinas extraclasse, atividades integradas e aulas especiais fazem parte das atividades oferecidas. Queremos formar crianças e adolescentes conscientes de suas responsabilidades e profissionais competentes para o futuro. Estão explicitados no documento da seguinte maneira:

a) a construção do conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

c) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

d) o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A organização curricular se dá por planos de estudos e planos de trabalho do professor. Os Planos de Estudos são construídos de forma coletiva, envolvendo Corpo Docente e Discente, a comunidade na qual a Escola está inserida e a Entidade Mantenedora, sob a coordenação da Direção e do Serviço de Supervisão Escolar, sendo aprovados pela Mantenedora. O Plano de Trabalho do professor é elaborado pelo professor da série/componente curricular, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Plano Político-Pedagógico da escola e os Planos de Estudos.

A metodologia de ensino pressupõe educadores cristãos, comprometidos com a causa da educação, competentes na sua especificidade, com visão holística, sensíveis aos problemas sociais e agentes de transformação dentro de uma dimensão apostólica fundamentada na espiritualidade de Madre Francisca Lechner.

A ação pedagógica baseia-se numa proposta de Educação Evangélico-Libertadora, alicerçada na ética cristã, como também em princípios estéticos, políticos e éticos, enquanto resposta aos desafios da pós-modernidade e anunciadora de novos tempos.

A avaliação, como processo sistemático de acompanhar, assistir e orientar a aprendizagem do aluno tem como objetivo auxiliá-lo na descoberta de seus próprios valores, na construção de seu saber, buscando descobrir as causas que prejudicam o crescimento individual e coletivo, oportunizando ao professor condições, para auto-avaliar-se e analisar se as mudanças previstas estão se operando. É ampla, cumulativa, contínua, cooperativa, descritiva e compreensiva, tendo em vista a Fraternidade e a Educação Integral que a Filosofia Educacional pretende atingir, os objetivos do curso, as necessidades do educando e as perspectivas da comunidade, abrangendo os aspectos do comportamento humano: cognitivo, afetivo, motor e espiritual.

5.1 DADOS OBSERVADOS

A Escola de Educação Básica Mãe Admirável é uma escola ampla, seu prédio possui três andares com um número grande de salas. O pátio escolar é amplo, possui quadra de futebol e um espaço coberto para dias de chuva.

As paredes da escola são decoradas com quadros de mensagens religiosas e muitos trabalhos dos alunos e alunas, especialmente os desenvolvidos nas aulas de artes.

No recreio, há três monitores do setor de disciplina que observam as crianças. Além de poderem brincar no pátio coberto e não coberto, há uma sala de jogos, com mesa para ping-pong, fla-flu, uma estante com diversos jogos industrializados, cordas e bolas. No chão do pátio, há algumas amarelinhas pintadas. As crianças também podem ir à biblioteca, um espaço bastante disputado.

As turmas de 1^a a 4^a série do ensino fundamental trabalham a partir de projetos, apesar desse dado não estar explícitos nos documentos em que tive acesso. No primeiro sábado de cada mês e semanalmente, há reuniões de atualização permanente com as professoras do ensino fundamental, séries iniciais. Nessas reuniões são discutidos temas pedagógicos como projetos, avaliações.

O setor de disciplina conta com duas funcionárias. Nesse setor, são encaminhados bilhetes de comunicação família-escola, os telefonemas para comunicação com as famílias são de responsabilidade deste setor, também ficam guardados os pertences das crianças perdidos no pátio e biblioteca, assim como são encaminhados os alunos e alunas com problemas de comportamento, que são posteriormente encaminhados às orientadoras educacionais.

As crianças estão dispostas em duplas, as classes são enfileiradas, visivelmente divididas em grupos fechados de meninas e meninos. Há um mural ao fundo da sala, com cartazes da “hora do conto” e trabalhos dos alunos/as sobre a obra Pinóquio. Também há um cartaz sobre a rotina (figura 3) e um sobre as regras da turma (figura 4).

SEGUNDA FEIRA – Oração no pátio, Educação física.
 TERÇA-FEIRA – Jogo, Hora do Conto.
 QUARTA-FEIRA – Hora do conto, informática.
 QUINTA-FEIRA – Recreação, biblioteca.
 SEXTA-FEIRA – Aula de música.

Figura 3 – Conteúdo do cartaz da rotina.

- Não discutir com os colegas.
- Buscar fazer o melhor.
- Ser responsável.
- Fazer as tarefas.
- Ter disciplina.
- Sair da sala somente quando necessário.
- Não brigar e ser amigo.
- Respeitar as pessoas.
- Fazer silêncio na hora da aula.
- Chegar no horário certo.
- Sair da sala um aluno de cada vez.

Figura 4 – Conteúdo do cartaz sobre das regras da turma.

Nos momentos em que estive observando as aulas, as atividades eram escritas no quadro e as crianças deveriam copiar. A professora ficava distante dos alunos e alunas, que estavam mais direcionados em conversas, brinquedos, álbuns de figurinhas, canetas coloridas e desenhos. Quando a professora fazia alguma intervenção, era como se “não a escutassem”, ignorando-a.

Algumas crianças estavam bastante aborrecidas. Em uma observação, uma das alunas, em uma atividade de leitura individual, rasgou o seu texto e

jogou o lápis longe. Em outra observação, um, aluno jogou a cadeira e começou a caminhar pela sala, ignorando os chamados da professora. Em diversos momentos, alguns alunos provocavam a professora, que fazia que não via, ou chamava o setor de disciplina para auxiliá-la, mas sem fazer reflexões com as demais crianças.

5.2 DADOS DAS ENTREVISTAS

Foram realizadas quatro entrevistas, uma com a Orientadora Educacional Irmã Carmem, duas com a professora da classe Ana Maria, e com a coordenadora do setor de disciplina. As entrevistas tiveram como objetivo diagnosticar o motivo, a queixa para realizar uma intervenção psicopedagógica com a turma 202 da 2ª série do ensino fundamental, assim como, conhecer a proposta da escola e da 2ª série.

Em entrevista com a Orientadora Educacional, esta me relatou que a 2ª série 202 estava passando por diversas dificuldades, uma vez que haviam na sala muitas crianças com dificuldades de relacionamento, crianças que apresentavam quadros de depressão, déficit de atenção, hiperatividade. A turma estava muito dispersa, e a professora não estava conseguindo “lidar” com tal situação. Irmã Carmem diz que já realizaram múltiplas reuniões com os pais, no intuito de realizarem encaminhamentos a especialistas, mas que as famílias não buscam auxílio e responsabilizam a escola por tais dificuldades.

Na entrevista com a coordenadora do setor de disciplina, foi tratado os encaminhamentos da professora ao setor. Diariamente, a professora da 2ª série 202 encaminha um aluno ou aluna por não indisciplina na sala de aula. Segundo a coordenadora, ao serem encaminhadas ao setor, as crianças desenham e escrevem textos refletindo sobre seus atos. Na sua visão, a professora faz encaminhamentos em demasia e não há dia em que não haja conflitos na sala.

Conversando com a professora, esta me relatou que a turma não apresentava “dificuldades de aprendizagem”, que estavam indo muito bem na aprendizagem dos conteúdos escolares, no entanto, considera a turma muito dispersa, apresentando pouco interesse e atenção nas aulas. De certa forma,

sente as crianças um pouco apáticas, mal humoradas, sempre aborrecidas. Diz que foram feitos diversos encaminhamentos às famílias, mas que não tiveram retorno. A professora acredita que essas dificuldades ocorram devido às situações familiares.

Em um segundo momento, conversei novamente com a professora, no intuito de saber mais sobre o que já foi feito para a solução dessas questões em sala de aula, assim como a forma de elaboração das regras e combinações estabelecidas com o grupo. Nesse segundo momento, Ana Maria diz que acredita que alguns alunos possam ter TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade), mas que “não sabe nada sobre Dificuldades de Aprendizagem” e não acredita na Psicopedagogia. Diz que já tentou realizar trabalhos em grupos, rodas, mas não obteve sucesso. A melhor forma de trabalhar com esse grupo “é a maneira mais tradicional possível”. Relata que nos outros anos não teve essas dificuldades, que esse era o primeiro grupo que não conseguia trabalhar e que nunca tinha conhecido crianças tão apáticas como essas.

6 O ENCONTRO COM A FADA AZUL: ANÁLISE E DISCUSSÃO

6.1 OBSERVAÇÃO DA ESCOLA E DA ROTINA DA TURMA

Nas visitas às dependências da escola, assim como nos momentos de observação na sala de aula, foi possível observar que a escola possui um respeito especial às questões da infância no que se refere ao brincar, disponibilizando espaços adequados para a brincadeira, brinquedos e horários em que as crianças possam aproveitar. Também observei a preocupação em realizar atividades diversificadas, trabalhar através de projetos, buscando envolver as crianças do ensino fundamental especificamente.

No entanto, a sala de aula da turma, tinha uma configuração que poderia ser rotulada de tradicional, nos moldes estudados por Saviani (1986). Apesar de sentarem-se em duplas, as carteiras estavam dispostas em filas, crianças sentadas uma atrás das outras, trabalhando quase sempre individualmente. A maioria das atividades era realizada no quadro verde, atividades de cópia no caderno, muitas contas matemáticas. As crianças trabalhavam com livro didático como suporte.

A professora relatou em entrevista que já tentou realizar muitas atividades diversificadas, em grupos, sem obter sucesso. Na sala, há alguns jogos e na rotina há espaço planejado para atividades lúdicas, no entanto, percebe-se que a professora se sente mais segura em atividades tradicionais.

Apesar da configuração tradicional, para esse grupo de crianças, a professora é uma figura sem autoridade. As crianças não a escutam, sentam nas classes conforme suas escolhas, formando grupos fechados de amigos e amigas, sentam-se com postura inadequada nas carteiras, atiram lápis, deboçam da professora na frente da própria, tentam fugir da aula, caminham pela sala, trocam figurinhas e brincam com brinquedos vindos de casa em horário de trabalho. Às tentativas da professora de integrá-los e envolvê-los no processo educativo, eles respondiam com brincadeiras e dispersão. Aparentemente, as crianças se protegem da aprendizagem escolar, querendo fazer qualquer coisa, para não se envolver nas atividades.

Nos momentos de conflitos que presenciei, a professora não realizou uma reflexão com as crianças do que havia ocorrido, assim como não vi espaço para reflexão das atividades de matemática e de leitura. Apenas vi a atividade sendo posta em prática sem objetivos explícitos para o grupo e sem reflexões e retomadas. Da mesma forma o jogo, as brincadeiras.

O cotidiano é modo que o ser humano tem de vivenciar sua vida. Os dias, os anos são divididos em rituais que dão sentido à existência e estruturam nossa subjetividade e nos possibilitam criar, recriar, realizar. Para Barboza (2006)

as regularidades dos rituais e as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão o suporte necessário para a criação do novo. A rotina perturba pelo inesperado ou pelo sonho, é um tempo espaço tanto de tradição como de inovação. (p. 39)

A rotina na escola retrata a concepção que a escola tem da infância, dos seus cuidados e educação, assim como os conceitos do papel dos professores e professoras, dos funcionários, os conceitos de aprender e ensinar. As rotinas podem (re)velar conceitos de participação, ritmo, relação com o mundo, realização, fruição, liberdade, consciência, imaginação, sociabilidade, respeito à infância, respeito e promoção de autorias tanto em crianças como nos adultos.

As rotinas podem se tornar uma tecnologia de alienação quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência que não lhes pertence e não está sobre o seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2006, p.39)

Nesse grupo, vejo que a rotina, mesmo prevendo tempo para jogos, brincadeiras e atividades diversificadas, não é um espaço de aprendizagem, pois é vivida sem sentido, está a favor da alienação, não há reflexão dos objetivos e do que está sendo construído com as propostas. Da mesma forma que permitir que as crianças realizem atividades e estejam sentadas próximas dos amigos faz com que se crie grupos fechados que se opõem aos demais grupo, ocorrendo brigas e disputas.

Quanto aos jogos e brincadeiras, assim como o saber e o não saber estão intimamente ligados, os jogos podem ser um instrumento que leva tanto à alienação como ao conhecimento, dependendo da forma como o utilizamos. O conhecimento e o saber não são apreendidos de forma neutra, mas através de processos formativos.

Na criança, há uma luta entre o desejo de saber e o de não saber, que estabelece posições a priori do processo de aprendizagem. Os jogos e brincadeiras podem estar à serviço dos dois, da alienação e do conhecimento. Quando a criança não sabe o que está fazendo, o jogo e a brincadeira funcionam em termos de uma elaboração inconsciente, em um nível automático de conceitualizações. As estruturas de alienação do saber (instrumentos inconscientes de construção) atuam retificando lugares constituídos (hábitos, repetições, estereótipos) que estruturam o pensamento (CRUZ, 2007).

Ao observarmos atitudes repetitivas e freqüentes na situação de jogo, podemos elaborar hipóteses quanto à forma dessa criança aprender, a forma como se relaciona com o conhecimento. Percebo que é papel da professora organizar esse espaço de aprendizagem. Para que haja a construção do saber, a realização do jogo deve se dar através de um exercício dialógico entre a professora e a criança (na medida em que a dinâmica da sala de aula permita), no qual o questionamento representa o fio condutor dessa relação.

As brincadeiras e jogos são construtivos por serem um espaço simbólico em que o sujeito irá integrar o mundo interno e externo. Através da brincadeira, a criança constrói uma ponte por onde passar dos significados simbólicos dos objetos para a investigação ativa de suas verdadeiras funções e particularidades. É no brincar que a criança se inteira do mundo interno e externo podendo integrar o princípio do prazer com o da realidade, moderando suas exigências internas com o que é factível. Isto é, através dos jogos é possível aprender a satisfazer as exigências internas e externas beneficiando a si próprio e aos outros (CRUZ, 2007).

Ao fazer perguntas constantes para a criança, pretende-se ingressar no seu raciocínio, entender como pensa espontaneamente. É fundamental que a

professora saiba observar, deixe a criança se expressar e ao mesmo tempo, tenha um olhar preciso, uma hipótese, uma teoria que o oriente.

Para Fernández (1991)

Hoje se faz mais imperioso do que nunca possibilitar a escuta e a palavra aos jovens e às crianças. O brincar como possibilidade de relatar (se) e inventar (se) histórias e personagens está em primeiro lugar. Quando uma criança brinca, realiza a tarefa de construção e reconstrução permanente. A alegria é desafio, por que impulsiona a vencer o obstáculo. Os jogos com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los é o que constrói o jogo. (p. 129)

Dessa forma, nas observações em sala de aula, nos encaminhamentos das soluções de problemas, seja da ordem do comportamento, quanto da construção do conhecimento, a professora dá os resultados prontos, não procura instigar, problematizar, provocando a dúvida e convidando os alunos a pensarem, contribuindo para atitudes alienadas e aborrecidas.

6.2 ENTREVISTAS

Em entrevista com a Orientadora Educacional (OE), percebeu-se que as dificuldades turma não são vistas apenas sob a visão emocional. Para a OE, apesar das “crianças problemas” serem oriundas de famílias com traços parecidos, que se caracterizavam pelo abandono, falta de atenção ao filho, pouca participação nas atividades escolares; também estava preocupada com a proposta em sala de aula, demonstrando uma visão mais interacionista das dificuldades, não responsabilizando apenas as famílias.

Em entrevista com a Coordenadora do setor de Disciplina, pode-se dizer o mesmo, sua preocupação está voltada para as atividades em sala de aula e como estas estão sendo conduzidas, não responsabilizando apenas as famílias. A coordenadora também preocupa-se com a aprendizagem escolar, explicitando suas observações sobre a escrita e leitura dessas crianças, voltando-se para a aprendizagem no geral e não apenas para o comportamento.

A professora da turma queixa-se do grupo, marcando-o pela heterogeneidade, apesar de terem a mesma idade, com o qual sente dificuldade em lidar. Na sua visão, alguns alunos são disciplinados, interessados, cumprem os compromissos escolares, são dedicados e bem comportados dentro da instituição. Outro grupo é considerado mediano, costumam ir bem em algumas atividades, mas demonstravam dificuldades em outras; além disso não cumpriam sempre as tarefas, preferindo brincar muitas vezes. Por fim, aparecem os alunos “problema”, briguentos, aborrecidos, bagunceiros, desatentos, desinteressados. Esse grupo foi colocado e se colocava à margem dos demais, tiravam a “tranquilidade” da sala de aula, exigiam a total atenção da professora, sendo muito difícil conseguir ministrar as aulas.

A professora preocupa-se com a situação criada e vivida por esse grupo, atribuindo às famílias a responsabilidade por esses conflitos, denominando-os completamente desinteressados com o presente e futuro de seus filhos. Da mesma forma com que desacredita nas famílias, a professora desacredita na proposta da Psicopedagogia, dizendo que não acredita nessa profissão, apesar de estar realizando esta formação. No seu conceito, o grupo não apresenta dificuldades de aprendizagem por estarem indo “bem nos conteúdos”, suas dificuldades são apenas emocionais; dessa forma, evidencia uma visão restrita de aprendizagem.

Percebeu-se que foram realizados encaminhamentos com as famílias e com a professora, mas não houve grandes movimentos de mudança nos familiares e na prática pedagógica.

6.3 HIPÓTESE DIAGNÓSTICA DA INSTITUIÇÃO

Na escola há espaço para brincadeiras mesmo em dias chuvosos, há brinquedos disponíveis, se destaca por ser um ambiente acolhedor. Nas paredes dos corredores, da secretaria e outras salas, há múltiplos trabalhos dos alunos expostos, valorizando a arte produzida em sala de aula. Há também fotos e mensagens de otimismo, orações, pôsteres de paisagens, tornando o ambiente estimulante. Na proposta da escola está evidenciada a preocupação

em viabilizar uma educação holística, integral, estimulando os esportes, a construção do conhecimento e a religiosidade.

Nas entrevistas com a Orientadora Educacional e a Coordenadora do Setor de Disciplina, vemos o envolvimento com os grupos, com as professoras, dividindo dificuldades e buscando soluções. Acredita-se que haja uma falta de conhecimento a cerca das dificuldades de aprendizagem e de relacionamento para a realização de uma intervenção efetiva e construtiva. Há a intencionalidade de ajudar o grupo, no entanto, não se sabe como realizar e sob que aspecto focar as dificuldades enfrentadas.

O trabalho realizado pela professora, embora pudesse ser rotulado como tradicional, tinha como características principais a seriedade e dedicação. Em suas atividades não há um movimento de reflexão, de fazer questionamento, de problematização. Há também pouca proximidade da professora com as crianças, fazendo com que sua atuação seja caracterizada fundamentalmente por atividades prontas, por exibição. Dessa forma sua modalidade de ensinagem, conforme apontamentos de Fernández (2001), do adulto indiferente, tendo como principal característica a ausência de interesse pelas produções da criança.

No grupo, percebo características próprias da dificuldade de aprendizagem descrita por Fernández (1991) como sintomáticas: representa uma significação simbólica da luta entre processos lógicos e inconscientes, afastando, dessa forma, o desejo de crescer e lidar com o conhecimento, aprisiona o pensamento e a corporeidade, perturba a comunicação com o outro, indisponibiliza a linguagem e a elaboração cognitiva, dificulta o pensamento e a expressão de sentimentos e idéias. O grupo pode estar apresentando uma modalidade *hiperassimilativa/hipoacomodativa*, que representa uma elaboração subjetivante, só fazem o que querem, a ordem vem de dentro para fora, não aceitam o desconforto, falta de limites, não sabem sofrer frustrações, o princípio do prazer rege.

Especificamente a *hipoacomodação* representa uma pobreza de contato com o objeto, dificuldade na internalização de imagens, falta de estimulação ou

abandono. A *hiperassimilação* representa o predomínio da subjetivação, desrealização do pensamento, dificuldade para resignar-se.

Dessa forma, a dificuldade de aprendizagem e de relacionamento da turma não deve ser reduzida à apenas uma causa, mas a um conjunto de fatos, que envolve as famílias e o tempo dedicado aos filhos, as propostas pedagógicas realizadas em sala de aula, o apoio e orientação (ou a falta deles) para com a professora. Dessa forma, a proposta de intervenção visará atuar em todos os âmbitos causadores dessas dificuldades.

Por falta de especialista em Psicopedagogia na escola, parece que não há o apoio e orientação às professoras que encontram dificuldades em manejar com crianças as crianças que apresentam dificuldades.

6.4 DEVOLUÇÃO DOS DADOS À INSTITUIÇÃO

A devolução dos dados à instituição foi realizada junto à professora da turma e da Orientadora Educacional.

Em um parecer geral, o projeto foi avaliado como pragmático, reflexivo e de contribuição significativa, não apenas para esse grupo escolar especificamente, mas para todas as turmas de séries iniciais do ensino fundamental. Os aspectos mais apreciados foram o trabalho com o livro *Pequeno Manual de Monstros Caseiros*, o jogo *DECISÃO* e os estudos com as professoras da obra *Limites e Afetividade*.

Houve algumas dúvidas quanto ao trabalho com ortografia, do ponto de vista da aplicação dos jogos, que foram esclarecidas no momento da reunião de devolução.

10 UM SONHO REALIZADO

Como eu era engraçado, quando era boneco de pau! E como estou contente agora, por ter virado menino de verdade! (COLLODI, 2002)

O campo da Psicopedagogia procura compreender a relação do sujeito com o conhecimento e o significado de aprender para o indivíduo e para a família, que se constrói ao longo do desenvolvimento. Busca-se interpretar o sintoma na aprendizagem além de tratá-lo. O sintoma é visto como positivo pelo seu sinal de alerta, que anuncia um conflito que o sujeito não pode expressar conscientemente.

Para Winnicott (1975) “a habilidade de fazer é baseada na capacidade de ser”. Antes de ter sucesso na escola, a criança precisa modificar a sua postura diante da vida, do modo de perceber e interagir com os desafios, com a disponibilidade de arriscar-se, para errar, para se expor, para acertar, e A aquisição de uma estrutura que possibilite suportar aprender, avançar, enfim, romper com um auto-conceito destrutivo que inscreve sua subjetividade.

A Psicopedagogia Institucional deve abordar da contemporaneidade em suas práticas em uma visão ampla de aprendizagem (FAGALI, 2006). É um grande desafio, para o segundo milênio, libertarmos o homem das fragmentações, do isolamento e do desrespeito à alteridade. Um projeto psicopedagógico institucional deve tratar de questões da identidade cultural, institucional, do desenvolvimento moral, das relações de poder.

O presente trabalho pretendeu criar espaços para o instigar, questionar, pensar e aprender, solucionando problemas morais, permitindo que se construa uma compreensão do plural, do trabalho em grupo. Pretendeu-se trabalhar aspectos dos conceitos das professoras quanto ao desenvolvimento moral das crianças, aprendizagem e suas dificuldades, limites e afetividade. A partir das suas histórias de vidas e da resignificação de vivências “destrutivas”, é possível construir novos conceitos sobre aprendizagem e desenvolvimento moral e o quanto esses conceitos e vivências próprias influenciam na atuação como professoras.

Com as crianças, pretendeu-se abrir espaço para a criação de situações em que há lugar para o corpo e o aprender, lugar da construção de regras (morais e ortográficas), de autoria e da vivência simbólica a partir dos contos de fadas.

Após a conclusão do projeto e a resignificação da agressividade e relações entre professoras e alunos, pode-se estender e realizar uma proposta com as famílias, enfatizando que a aprendizagem não se dá apenas em um ambiente formal como a escola. Educação se faz em todos os momentos e espaços e, caso haja fraturas no processo de aprendizagem, é fundamental buscar auxílio profissional. Fica aí, um desafio futuro para a escola.

Pensar a Psicopedagogia em atuação institucional foi um desafio presente nesse estágio. Poder observar com um olhar diferente, analisar e refletir buscando fundamentação, “conversando” com autores, buscando soluções para problemas que afligem esse grupo escolar foi uma aprendizagem e desafio que trouxeram satisfação

Essa experiência foi muito significativa nesse momento em que estou desconstruindo parte da identidade como professora e abrindo espaço para que outra identidade se construa, de forma a somar em meu crescimento como ser humano. A Psicopedagogia está abrindo novos sonhos, novas possibilidades e estou apostando que abrirá novos caminhos profissionais também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFOSIN, V. COSTA, A. C. **Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização a partir das pesquisas sobre consciência fonológica.** In: Práxis Psicopedagógicas. Oficinas e Histórias Clínicas. Associação Brasileira de Psicopedagogia. Seção Rio Grande do Sul. 2004/2005.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e Por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido.** Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Uma Vida para Seu Filho:** pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOCK, A. M. B. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar:** um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BROWN, T. E. **Transtorno de Déficit de Atenção:** a mente desfocada em crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLLODI, C. **As Aventuras de Pinóquio.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

CORREA, M. A. **A Produção de Textos na Escola:** um caminho para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito. Porto Alegre: Alcance, 2000.

CORSO, D. L. CORSO, M. **Fadas no Divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CRUZ, M. B. **O que você aprendeu hoje? A Abordagem Lúdica na Intervenção Psicopedagógica.** Psicopedagogia on-line. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Boletim 030207. Acesso: 02.fev. 2007.

DEVRIES, R. **A ética na Educação Infantil.** O ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ELLIS, A. W. **Leitura, Escrita e Dislexia: uma análise cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas , 1991.

_____. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas , 1991.

_____. **Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar**. Porto Alegre: Vozes, 2001.

_____. **Os Idiomas do Aprendiz**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOUCAUL, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MARIJANOVIC, S. **Pequeno Manual de Monstros Caseiros**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MOOJEN, S. **Anotações de aula**. Descobrindo as peculiaridades da relação fonema-grafema. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre, 2006.

MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVIER, J. **Das Brigas aos Jogos com Regras: Enfrentando a Indisciplina na Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1994.

POKORSKI, M. M. W. **A Disortografia** – enfoque cognitivista e psicanalítico. In: Revista da FAPA, números 23 e 24, 1998.

ROTTA, N. T. **Transtornos da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROUDINESCO, E. **A família em Desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, R.; COSTA, A. **Anotações de aula**. A fala na alfabetização: subsídios para a prática clínica e escolar. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre, 2006.

SHURE, M. B. **Eu posso resolver problemas: educação infantil e ensino fundamental**. Um programa de solução cognitiva de problemas interpessoais. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEDESCO, M. R. M. MARGALL, S. A. C. *Carimbos das boquinhas pró-fono: método visuopictográfico*. Barueri: Pró-Fono, 2007.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DR&A, 2004.

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

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da Linguagem Escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – CARTAS DO JOGO DECISÃO

1 Você não está doente, mas está morrendo de preguiça de ir para a escola porque está chovendo e está frio. Você gostaria de ficar dormindo até mais tarde. Você diz para a sua mãe que não está se sentindo bem para poder ficar em casa?
2 Você está jogando futebol na escola e, sem querer, você quebra um vidro com a bola. Ninguém viu o que aconteceu. Você avisa à professora?
3 Um colega pede um brinquedo seu emprestado. No dia seguinte ele devolve o brinquedo em perfeitas condições. Quando você está voltando para casa, derruba-o e acaba estragando-o. Você diz para os seus pais que foi seu colega que estragou seu brinquedo?
3 Um colega emprestou um álbum de figurinhas completo a você e esqueceu. Você queria muito ter colecionado essas figurinhas, mas seu pai não lhe deu dinheiro. Você fica com o álbum do seu colega?
4 Um amigo seu está na sua casa e, sem querer, ele pisa em um brinquedo seu estragando-o. O que você faz? Você acha que ele teve culpa?
5 O seu estojo de lápis novinho sumiu na sua classe, na hora do recreio. A diretora aparece e mostra um estojo parecido, mas que não é o seu. Você diz que é seu?
6 Você está com raiva de um colega seu e um outro menino acusa esse colega de ter empurrado uma menina no corredor. Você sabe que isso é mentira. Você defende seu colega?
7 Você foi a uma loja de brinquedos com seu irmão e ao chegar em casa descobre que ele pegou um brinquedo que você gostaria muito de ter. Você conta para a sua mãe para que ela vá à loja e devolva o brinquedo?
8 Você levou um brinquedo bem legal para a escola. Um colega seu, que nunca traz brinquedos para emprestar, quer muito brincar um pouco com seu brinquedo. Você empresta?
9 Você está na casa de seu primo jogando um jogo. Sua mãe o chama para irem embora. Você ajuda o primo a organizar o jogo, ou vai correndo para sua mãe?

10 Você está numa loja de brinquedos com seus pais. Você está louco para ganhar um ursinho, mas seu pai diz que está muito caro. Você começa a chorar para ganhar o brinquedo?
11 Seu melhor amigo pediu para sair da sala de aula para ir ao banheiro. Você quer muito conversar com ele. Você diz para a professora que está com vontade de fazer xixi, para poder conversar com seu amigo no banheiro?
12 Um colega seu vem correndo pelo corredor, não te viu, bateu em você e te derrubou. Você diz para a professora que ele te empurrou? Ele tem culpa?
13 Um amigo seu foi brincar na sua casa. Vocês decidem jogar um jogo que ele não conhece. Você ensina as regras do jogo de forma diferente para poder ganhar?
14 Você estava fazendo um desenho bem bonito. Um colega seu foi pegar uma canetinha de outra cor e, sem querer, riscou no seu desenho. Você risca no desenho dele também?
15 Você quer muito escorregar no escorregador. Você passa na frente do seu colega para escorregar antes dele?
16 Você está na casa de um amigo brincando com um brinquedo dele. Sem querer, quebrou-o. Você está com medo que seu amigo fique bravo. Você conta para ele?

ANEXO II – ILUSTRAÇÕES DO JOGO: O QUE MAIS ELE PODE FAZER?
Ilustrações de Shure (2006)



Ilustração 35 – Lição 68



Ilustração 36 – Lição 69

259

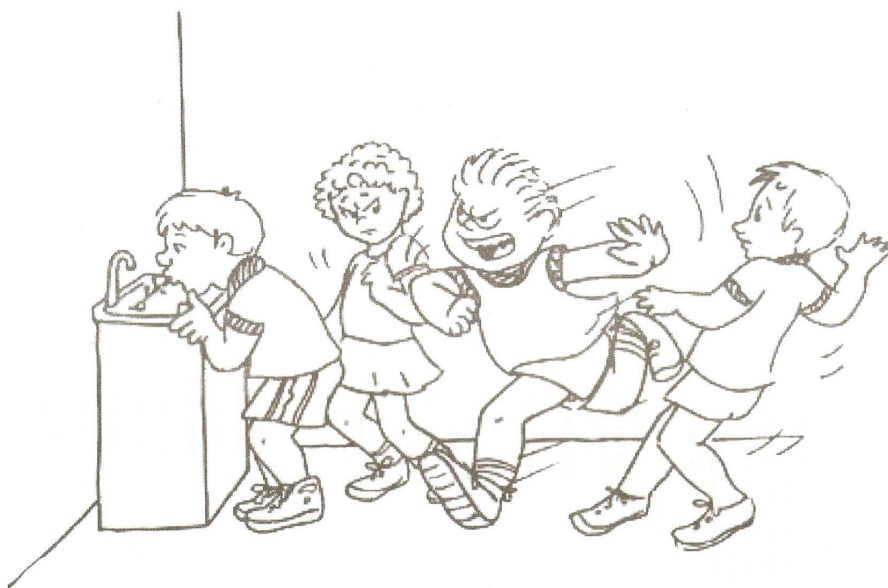


Ilustração 40 – Lição 74

273

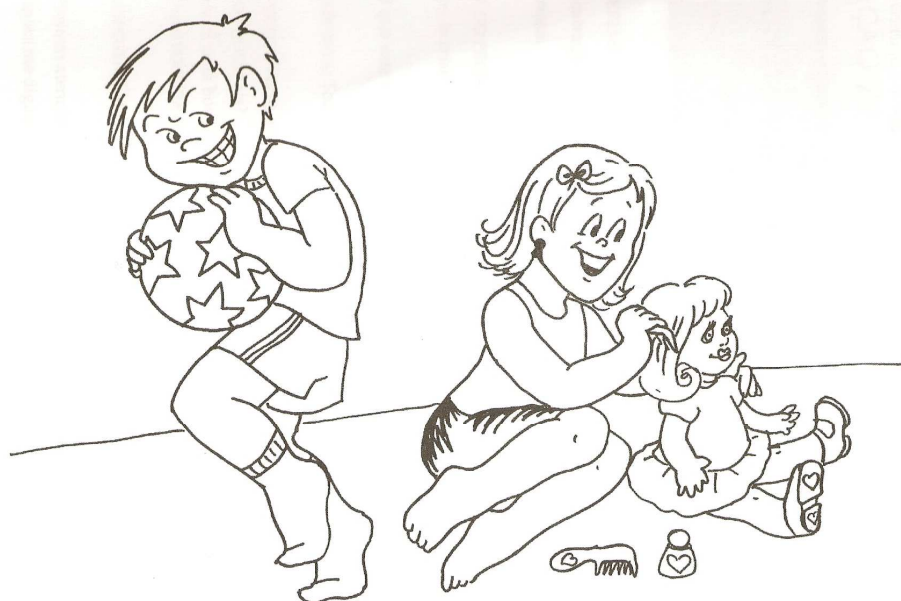
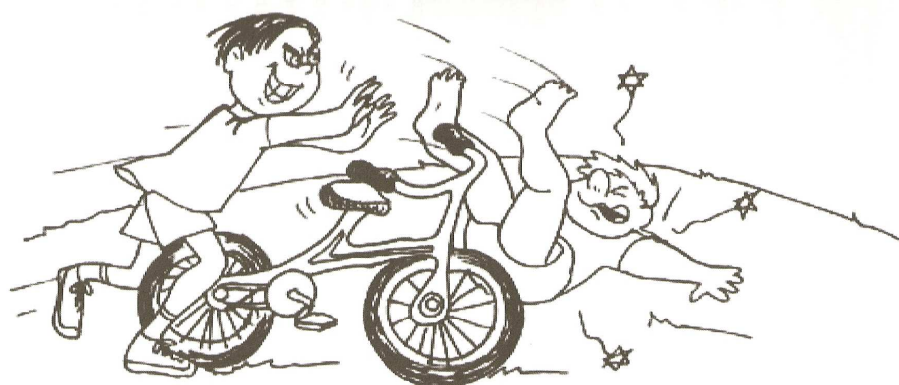


Ilustração 43 – Lição 79



ANEXO III – ILUSTRAÇÕES DO JOGO: O QUE PODERÁ ACONTECER?
Ilustrações de Shure (2006)



Ilustração 23 – Lição 49





Ilustração 19 – Lição 47

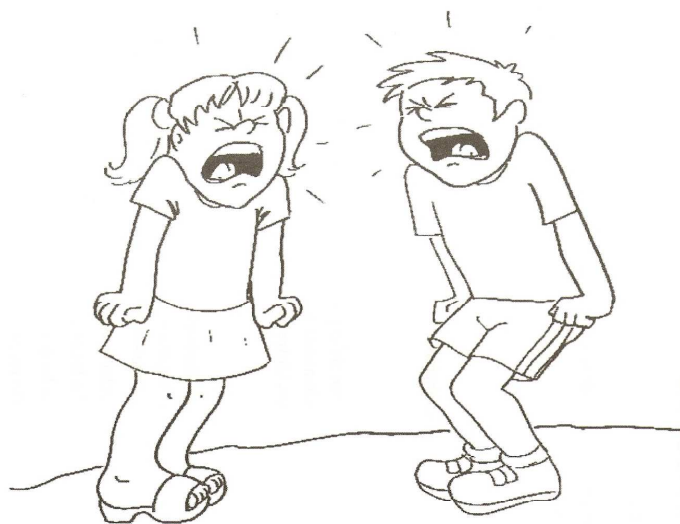


Ilustração 41 – Lição 75



Ilustração 33 – Lição 65

ANEXO IV – JOGO JUNTANDO PALAVRAS

Objetivo: classificar palavras de acordo com o som escolhido no dado.

Materiais: dado fonoarticulatório (ver anexo). Palavras em cartões. Papel e caneta para registrar.

OSSO	GELO	ROSA	PASSEAR	ZERO
CORRER	TEMPESTADE	CEBOLA	FUGIR	SOMBRA
PEIXE	VIDA	DEMORAR	GUIARRA	QUEDA
GUERRA	BICICLETA	QUEBRADO	FEIJÃO	BRINCAR
NINGUÉM	NINHO	HORAS	PRATO	MINHOCA
PERGUNTAR	CAMPO	SEGUIR	FLORES	DIFERENTE
TAMBOR	MÁQUINA	CORRIDA	VOLTAR	ORELHA
PINTOR	FOGÃO	RESPIRAR	GRAVADOR	ATLETA
BLOCO	VIDRO	ESCONDERIJO	UNHA	RELÓGIO
AMASSAR	JOELHO	BRUXA	VASSOURA	GORRO

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, lança o dado fonoarticulatório. Ele deverá ler palavra por palavra dos cartões e verificar se elas possuem ou não o som em questão. Toda vez que identificar a presença do som, ela deve também apontar a letra ou letras que estão representando aquele som. Vence quem tiver o maior número de palavras na sua lista.

ANEXO V – JOGO NA TEIA DA ARANHA



Modo de jogar: Ler e escrever corretamente criando palavras a partir de sons.

Material: Trilha em forma de teia. Marcadores. Fichas com boquinhos fonoarticulatórias.

Modo de jogar: o objetivo pe fugir da aranha andando casa por casa da teia. A cada casa, o jogador deverá retirar uma ficha indicando um som, deverá escrever uma palavra que contenha tal som. Só poderá passar para a próxima casa, se escrever corretamente.

ANEXO VI – JOGO BRINCANDO COM O R E O RR



Objetivo: diferenciar o uso do R e do RR.

Material: 2 envelopes, lápis e papel, cartões com as seguintes palavras:

BEIRA	BARRO	PRATO	CARTA	CRAVO
AMOR	AREIA	VER	BARCO	DESRESPEITO
SERRA	REI	ENROLADO	RATO	ERRO

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, retira uma ficha, lê e classifica a palavra de acordo com o som do R. Se for “da língua” coloca no envelope correspondente, se for da garganta, coloca no outro envelope. Ganha o jogador que colocar mais palavras corretas nos envelopes.

No momento da correção, analisar e registrar as seguintes descobertas:

1ª descoberta: só se utiliza o rr quando o som for da garganta.

2ª descoberta: nunca se usa o rr no início das palavras.

3ª descoberta: só se utiliza o rr entre vogais.

ANEXO VII – JOGO EM BUSCA DA TAÇA



Objetivo: produzir palavras com os diferentes sons do C.

Materiais: Trilha com as representações CA, CO, CU, CE, CI, QUE, QUI. Pinos, dado, lápis e papel.

Modo de jogar: cada jogador, na sua vez, avança o número de casas indicado no dado. Na casa em que cair deverá escrever uma palavra com a sílaba indicada. Vence quem chegar primeiro ao ponto de chegada.



O trabalho As Aventuras de Pinóquio: um retrato do desenvolvimento moral e cognitivo da criança de Michelle Brugnara Cruz foi licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Não Adaptada](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pt-br/).