

O JOGO COMO CRIAÇÃO COLETIVA: LEITURAS E TRAJETOS SOCIOAMBIENTAIS NOS ANOS INICIAIS

LINCOLN TAVARES SILVA (UERJ / USP).

Resumo

Este trabalho aborda as possibilidades de articular a produção das linguagens textual e visual à ludicidade e às reflexões e debates da perspectiva socioambiental em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp–UERJ. Pretende, ainda, destacar como tal fenômeno se configura na prática curricular para esse segmento. Tratamos aqui da experiência de propor aos estudantes de 3º ano de escolaridade um trabalho pedagógico que articulou ensino e pesquisa em toda a sua concepção e desenvolvimento, culminando com a produção de um jogo de trilhas sobre o conteúdo pesquisado pelos atores – estudantes e professores. Tais ações inserem-se no projeto de trabalho “O bairro de cada um e o de todos nós”, entendendo-se como o bairro de todos nós aquele no qual está localizado o CAp–UERJ: o Rio Comprido. O projeto ora apresentado enfatizou a perspectiva socioambiental, a partir das leituras de diferentes gêneros textuais e, também, de imagens, investigações e reflexões das questões socioambientais locais e os seus efeitos nos bairros selecionados, associando os entendimentos dos estudantes sobre o que pesquisaram às suas representações sobre os bairros investigados e aos trajetos construídos na trilha, possibilitando a criação de outras leituras e de produção textual sobre o percurso realizado pelos estudantes envolvidos de suas casas até o bairro do Rio Comprido e seus contextos. Para a construção de todo esse processo, a parceria entre professores de diferentes campos de saberes, mas que têm em comum o desenvolvimento de ações e pesquisas no campo da Educação Ambiental, foi fundamental para as interfaces que se fizeram indispensáveis à produção do jogo de trilhas socioambientais, destacando-se a perspectiva do lúdico nos modos de pensar e fazer o currículo para os anos iniciais e a produção textual e imagética necessária a essa construção.

Palavras-chave:

meio ambiente, leituras, produção textual.

Primeiros passos...

O presente trabalho aborda as possibilidades de articulação da ludicidade com as reflexões e debates sobre a perspectiva socioambiental em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Pretende, ainda, destacar como tais ações se configuram na prática curricular para esse segmento.

Como primeiro passo, consideramos importante pensar o sentido da expressão ludicidade neste texto. Originária de lúdico, refere-se ao jogo ou ao brincar; deriva de *ludus*, expressão grega que significa jogo. A ampliação desse conceito permite-nos afirmar que a ludicidade é toda atividade humana cujo desenvolvimento volta-se à espontaneidade, à satisfação e à funcionalidade.

Muitas vezes, o investimento das escolas nas brincadeiras infantis e nas possibilidades do brincar como prática pedagógica é uma realidade distante. Há quem ainda pense que na escola não é lugar de se brincar. Porém, nosso trabalho entende a Educação como processo pedagógico que orienta o indivíduo na

expressão de suas potencialidades. Para tanto, conjuga uma série de meios e métodos para desenvolver no educando sua condição crítica e criativa, seu espírito de iniciativa e seu senso de responsabilidade. Ao aliarmos o desenvolvimento de ações e projetos de Educação Ambiental com fins didáticos à Educação, precisamos considerar a realidade dos espaços investigados, contextualizados e conhecidos dos estudantes, bem como o entorno dos estabelecimentos escolares. Além disso, os espaços escolares devem ser conjugados a esses espaços, considerando-se as especificidades das relações socioambientais e culturais existentes. Tais encaminhamentos possibilitam elucidar representações equivocadas e, muitas vezes, inocentemente disseminadas pelas escolas e destoantes da realidade local.

Entendemos a brincadeira como essencial, pois nela podem estar presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. Para um brincar coletivo, necessita-se construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. As crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e condutas solidárias e amistosas. "O brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente *sério* e de profunda significação" (FROEBEL, 1912: 55).

Não tratamos o brincar e, mais especificamente, a atividade de jogar de forma idealizada. Assim como já o fizera Vygotsky (2003), não associamos de forma completa e indiscutível o brinquedo e as práticas de brincadeiras como algo plenamente prazeroso para a criança. O jogo como uma modalidade de brincadeira pode ser prazeroso para algumas crianças e não ser para outras. Além disso, no que convencionamos chamar de idade escolar, é possível entender a importância do papel exercido pela definição de regras. Até mesmo o jogo que se constrói por situações imaginárias entre seus participantes necessita de regras para que possa funcionar, isto é, ser jogado.

Ao incorporarmos o jogar e toda a ludicidade envolvida nesta ação/construção, no espaço escolar e para além dele, o fazemos como maneira de associar e dar suporte a uma vertente de prática pedagógica que relacione e alimente os currículos praticados nessa relação temporal e espacial às ações de pesquisa, ensino e extensão.

A concepção de currículo praticado propõe pensar o currículo para além dos muros da escola e de suas práticas. Concordamos com Inês Oliveira ao incorporar "a idéia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem" (OLIVEIRA, 2004: 9).

No Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP-UERJ, vivemos a experiência de propor aos estudantes de 3º ano de escolaridade do Ensino Fundamental (EF) um trabalho pedagógico que articulou ensino, pesquisa e extensão em toda a sua concepção e desenvolvimento, culminando com a produção de um jogo de trilhas sobre o conteúdo estudado e pesquisado pelos atores - estudantes e seus responsáveis e professoras[1], destacando-se a perspectiva do lúdico e dos modos de pensar e fazer o currículo.

Currículo, ludicidade e leituras socioambientais coletivas

Pensar a/na coletividade implica a compreensão de um fazer pedagógico que considere a diversidade multifacetada que forma o universo escolar - e as salas de aula - valorizando todas as suas matizes e formas de leitura no/do mundo.

Ler o mundo, para Paulo Freire (1987), pressupõe uma arte que vai além da decodificação ou mesmo da leitura do texto escrito. É compreender o mundo em que se vive, com todas as suas relações e interrelações. É conscientizar-se de si mesmo, do seu papel no mundo e da sua função social.

A possibilidade de trazer para o contexto da sala de aula o lúdico e a reflexão crítica com base na temática socioambiental, considerando-se seus efeitos para a vida no planeta Terra com crianças na faixa etária de 8 a 9 anos, possibilitou construirmos, no/pelo saber coletivo, uma leitura do mundo fundamentada na perspectiva da sensibilização e da tomada de consciência socioambiental.

No CAP-UERJ a preocupação com a temática socioambiental e sua inserção, por diferentes caminhos, no trabalho pedagógico juntos aos anos iniciais, tem sido uma constante no planejamento de curso e na estruturação dos projetos de trabalho.

Cabe ressaltar que o "estudo dos bairros" é um dos assuntos abordados nos conteúdos de História e Geografia no terceiro ano do EF. Mas, não nos ocupamos, puramente, de apresentar o tópico do programa curricular desse ano de escolaridade. É imprescindível haver uma articulação do tema do programa com as realidades vividas pelos sujeitos estudantes e suas professoras. Essa articulação, como dinâmica produtora de sentidos, traz à tona todo um movimento de investigação, de ensinar-aprender, de compartilhar e disseminar conhecimentos que transborda o convencional de um currículo proposto.

A prática pedagógica que trazemos para socialização neste texto parte de leituras imagéticas e textuais e, também, da produção de outras imagens e textos por estudantes de uma turma de 3º ano de escolaridade do EF do CAP-UERJ, desenvolvidas para o estudo dos bairros - o de cada um dos estudantes e o de todos nós, no caso, o Rio Comprido, bairro onde está localizado o Instituto.

Do bairro de cada um ao de todos nós

Na experiência desenvolvida em 2008 no CAP-UERJ, o projeto de trabalho "O bairro de cada um e o de todos nós" articulou, numa perspectiva interdisciplinar, as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática, na medida em que seu desdobramento permitiu a abordagem de noções e conteúdos referentes a todas essas áreas, de forma integrada.

O projeto de bairros, primeiramente, buscou o (re)conhecimento dos bairros habitados pelos estudantes e professoras da turma. Posteriormente, foi realizado um estudo da história dos bairros a partir da reconstrução das memórias de antigos moradores conhecidos dos estudantes. Esses moradores foram entrevistados e puderam contar histórias sobre o que viveram no "seu" bairro há tempos atrás. Tais depoimentos constituíram fontes importantes de pesquisa para todos nós, pois alguns traziam a história não oficial do bairro e as riquezas de tempos de outrora que está guardada nas memórias e nas fotografias.

Os "registros da memória" foram construídos a partir das narrativas dos indivíduos pesquisados e suas representações sobre o que contam e viveram, pois depõem sobre o vivido. Segundo Pollak (1992), a memória constitui o sentimento de identidade e possibilita sua própria reconstrução enquanto sujeito.

Olga Von Simson afirma que a "memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmití-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, gestos, etc)".[2] Quando os estudantes do 3º ano de escolaridade do EF conversam com pessoas de mais idade que eles sobre as histórias do bairro aonde moram, essas pessoas mais velhas estão transmitindo-lhes informações que os ajudarão a formarem as suas representações sobre aquele bairro e sobre as inter-relações sociais estabelecidas. Tais representações são tomadas neste texto como sociais ao configurarem formas de inserção, interpretação e ação na sociedade, condizendo com o apontado por Reigota (1995: 14), "a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através dela compreendem e transformam sua realidade".

Há uma relação entre o "eu", que é o próprio sujeito; o "outro", o que narra; e os objetos que compõem essa construção (JOVCHELOVITCH, 2008). Dessa forma, a representação é um sistema construído de forma inter-relacional e determinado pelas relações e leituras de mundo do sujeito que elabora a representação sobre um objeto (no caso, os bairros de cada um).

Acontece, também, um processo de rememoração que não é isolado do social. Portelli (1997: 16) afirma que "a memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados". Os fatos retidos pela mente humana a partir dos diferentes e variados contextos sócio-culturais, nos quais os indivíduos transitam e com os quais interagem, são essencialmente individuais. Essas lembranças (re)construídas não são idênticas, pois cada um rememora aquilo que é significativo para si.

Ao mesmo tempo em que a memória traz o passado para a atualidade, considerando as transformações do tempo presente, possibilita o entrecruzamento das diferentes temporalidades. Esse movimento possibilita ao ato de rememorar a integração entre as experiências cotidianas do tempo presente com as de outrora, por meio de uma ressignificação das situações vividas, mantendo, por sua vez, as raízes e a história de uma comunidade ou região. O processo de (re)construção desse passado ou de rememoração, é essencial para a humanidade, de maneira geral, em seus diferentes espaços, tempos e permitem expressar a multiplicidade identitária que as compõem (DELGADO, 2006).

A mesma autora compreende as identidades como sendo representações coletivas contextualizadas e, portanto

identidades, representações e memórias encontram-se inter-relacionadas. Por meio da memória, as comunidades e os indivíduos podem, por exemplo, resgatar identidades ameaçadas e construir representações sobre sua inserção social e sobre sua cultura (DELGADO, 2006: 62).

As representações que construímos ao longo desse trajeto conjugam-se às do bairro do Rio Comprido. E o mesmo processo de rememorar foi sendo construído com as interlocuções com moradores antigos do bairro, com histórias contadas pela avó de uma estudante da turma que é antiga moradora do bairro do Rio Comprido e, também, com pesquisas realizadas em diferentes fontes tendo como objeto a construção da história do bairro.

Essa dinâmica de reconstrução das memórias não impediu a problematização das condições atuais dos diferentes lugares, inclusive do bairro do Rio Comprido - "nosso lugar em comum". Houve a investigação e conhecimento de suas belezas, seus encantos de outrora, mas também, seus problemas. Problemas esses que, de alguma forma, afetam os sujeitos que moram, estudam, trabalham ou, simplesmente, tem uma relação apenas transitória com o bairro, haja vista que é um importante corredor de ligação entre as zonas norte e sul da cidade do Rio de Janeiro.

Atualmente, o bairro de Rio Comprido sofre diversos problemas socioambientais decorrentes da ocupação desordenada que assola não somente suas encostas e remanescentes florestais, como também a maior parte das áreas que passaram pelo processo acelerado de urbanização e de metropolização no Brasil. Tais transformações nos aspectos geográficos e históricos alteram o meio ambiente, acarretando desestruturação, desequilíbrio e degradação ao cenário socioambiental.

Acresça-se a este fator outro que, nas últimas décadas, vem contribuindo para sua desvalorização: o aumento da violência na região.

As relações com o processo histórico, com a formação humana e o funcionamento da natureza e da sociedade permitiram o desenvolvimento do olhar histórico e geográfico sobre os processos e situações vividos pelos estudantes. A leitura da *paisagem* e a compreensão subjetiva desta como *lugar*, somada às diversas possibilidades de leitura do espaço geográfico, considerando sua composição por fluxos e fixos foram norteadores da perspectiva de trabalho desenvolvida.

Ao considerarmos aqui as fontes orais como referências para as pesquisas desenvolvidas pelos/com os estudantes, que junto com os suportes textuais, imagéticos e, também, os observados *in loco*, melhor subsidiaram as produções decorrentes das investigações realizadas acerca do passado e do presente histórico. Exemplo dessas observações é o trabalho de campo realizado em parceria com o Clube de Leitura[3] que tinha por objetivo, por meio de uma expedição, investigar e conhecer a história do bairro onde está localizado o CAP-UERJ - o Rio Comprido - e suas transformações. Tais ações permitiram a construção do relatório de campo e, também, de novos olhares sobre este e outros bairros, por meio de leituras imagéticas, textuais e *in loco* que permitiram inferir, identificar, comparar os contextos vividos e, dos pontos de vista histórico e geográfico, como os elementos materiais e imateriais, fixos e fluxos interferiam - ou não - nos contextos locais.

O jogo com os bairros-trilha em contextos socioambientais

Dentro da materialidade dessa proposta que articulou todo o projeto de trabalho - e, também, de pesquisa, ensino e, conseqüentemente, de extensão - sobre bairros, propomos aos meninos e meninas do 3º ano de escolaridade a construção coletiva de um jogo de trilhas que tivesse em seu processo a reflexão sobre as questões socioambientais que perpassam esses bairros, a partir dos seus olhares de pesquisadores, além do estudo e pesquisa sobre a história dos bairros e sua localização geográfica no mapa do município do Rio de Janeiro. Essas leituras - de imagens, de mapas, de textos - proporcionou o desdobramento de um conjunto de conteúdos que se transformou em conhecimentos construídos pelas crianças e professores envolvidos.

Explicar o processo de construção da trilha pelas/com as crianças torna-se fundamental. Cabe-nos lembrar ao leitor que os bairros já vinham sendo investigados pelo grupo, de forma a visualizarmos os bairros de moradia de cada um dos estudantes e também das professoras.

Passamos a leitura do mapa do município do Rio de Janeiro e a localização desses bairros listados no mapa. Foi possível, além de ler o mapa, trabalhar com legendas, uma vez que esses lugares foram pintados pelas crianças. Essa foi a primeira atividade que nos permitiu visualizar e estabelecer o esboço do que seria, mais tarde, o roteiro da trilha. A partir das pinturas dos bairros realizadas identificamos os bairros vizinhos; os que se distanciavam, percebendo, então, que outros os interligavam; quem morava mais longe do CAP; quem morava mais perto; quem morava no mesmo bairro onde fica o CAP; dentre outras observações sempre enriquecedoras.

A seguir, as crianças tiveram um desafio para ser resolvido com a ajuda da família. Desafio que se transformou num programa de família em final de semana. Elas precisaram fotografar o bairro onde moravam e levar para a sala de aula na semana seguinte as imagens produzidas. Para a produção dessas imagens, deveriam considerar aspectos importantes para o meio ambiente, ou seja, o que, num "olhar" ambiental, lhes chamava atenção. Mas qual era o conceito de meio ambiente construído por/com aquele grupo de estudantes?

O conceito já tinha sido tema de discussão e de construção em aulas anteriores. As crianças definiram que meio ambiente é "relativo ao que existe na natureza (vegetação, animais, água) e às relações entre seres humanos e natureza, representadas pelas coisas boas e ruins feitas pelos seres humanos" (Turma 33/2008).[4]

Com a chegada das imagens, fizemos uma roda[5] de conversa para discutirmos o que faríamos com aquelas imagens. É verdade que nós, professores, já sabíamos, pois fazia parte do planejamento a construção do jogo de trilhas, mas eles precisavam conhecer a idéia para aceitar o desafio. Caso não aceitassem, discutiríamos coletivamente que outro destino daríamos as fotos que eles haviam trazido. Por mais desafiador que fosse construir um jogo, eles se propuseram ao desafio. E se propuseram, também, a perguntar como seria possível construir um jogo de trilhas.

Sempre conversando coletivamente os passos a serem seguidos por todos nós e ouvindo as sugestões que as crianças também traziam, o cenário foi se tornando real. O primeiro passo foi a leitura e catalogação das imagens. Para essa etapa, agrupamos as crianças por bairros semelhantes ou próximos. Isso foi facilitado porque já havíamos lido o mapa do município com a divisão dos bairros e eles também já tinham localizado os seus bairros nesse mapa. A partir dessa organização e, por conseguinte, rearrumação dos estudantes no espaço da sala de aula, cada grupo iniciou a leitura das imagens que lhe pertenciam, separando-as em dois grupos do ponto de vista socioambiental: imagens que, em sua predominância, representavam aspectos entendidos como positivos e outras que, em sua predominância, representavam aspectos entendidos como negativos. Passamos ao processo também coletivo de catalogação. A catalogação ajudaria na seleção das imagens, pois eram muitas para a construção do jogo. Após essa etapa iniciamos a organização do jogo propriamente dito. Isto pressupunha, ainda, muitas outras etapas: do roteiro ao percurso, dos índices ao quantitativo de imagens, dos critérios aos acordos coletivos.

Com as imagens devidamente escolhidas e catalogadas, bem como com o trajeto determinado, iniciamos a construção dos "comandos" da trilha. Com a produção dos textos que se associavam a cada uma das imagens, consideramos o compartilhamento de conceitos, noções e informações, que ao mesmo tempo são tornados conhecimentos familiares para os sujeitos do grupo e para outros sujeitos que poderão ainda vir a experimentar o jogo, como produtores de sentidos para o autor daquela imagem e para o grupo que discutia e construía o texto. Da mesma forma, nos arriscamos a dizer que este efeito poderá ser exercido junto a outros que venham e ser partícipes deste jogo.

Afinal, ... no jogo de bairros-trilha, não se trilha o caminho sem jogar.

Concordamos com Durán *et alli* (1998: 91), em suas análises sobre a aplicabilidade dos jogos no ensino ao afirmarem que "el juego proporciona valiosas experiencias de aprendizaje. Pero no se trata de jugar por jugar, sino de *aprender y enseñar jugando. Y, como todos sabemos, lo que se aprende jugando es difícil de olvidar*"[6].

Mais do que o que se aprende junto no ato de jogar, o ato de construir um jogo também produz muitas aprendizagens. Provoca pesquisas e investigações para ser, efetivamente, construído. E essas pesquisas são geradoras e promotoras de debates entre os sujeitos.

Segundo SILVA (2006),

a elaboração e a utilização de jogos e situações-problema em sala de aula podem ser importante aliadas no processo de construção de conhecimentos, pois ao ser pensado e elaborado o jogo como instrumento pedagógico e de aprendizagem, pode contribuir para que o professor diagnostique os processos e dificuldades apresentados pelas crianças durante a sua resolução (p. 143).

A utilização do jogo em sala de aula pode contribuir, também, para o redimensionamento do processo avaliativo a partir de outras estratégias de análise e leitura das produções dos estudantes, na medida em que representa um valioso instrumento no processo ensino-aprendizagem. Possui grande valor também porque pode ser motivadora dessa aprendizagem ao proporcionar espaços de troca e de interação entre os estudantes, além de se constituir como uma forma lúdica de aprender os conteúdos programáticos propostos.

Foi nesse espaço de troca, de ensinar-aprender que diferentes noções e conceitos puderam ser abordados a partir dessa experiência lúdica proporcionada pelo jogo de trilhas e de forma interdisciplinar. Nas curvas e retas das trilhas algumas dessas noções e conceitos foram surgindo e se fazendo necessárias, tecendo relações socioambientais concretas que não dicotomizaram razão e emoção.

Também testemunhamos como as crianças foram se apropriando de diferentes assuntos que não necessariamente seriam parte do programa do 3º ano de escolaridade, mas o transcendiam, a partir do momento em que as experiências de

vida e o cotidiano vivido para além dos muros da escola migravam para o "território" da sala de aula. E nesse espaço de trocas, de interações de construção de conhecimentos, o jogo de trilha tomou corpo e definiu mais um espaço de ensinar-aprender.

Em nosso entendimento, o coletivo "deu vida" ao mapa do município do Rio de Janeiro na medida em que a divisão dos bairros ganhava um novo contorno, que permitiu a interação com as investigações, reflexões e percepções acerca da temática socioambiental. Os relatos cotidianos de suas condições de moradores emergiram na trilha do jogo e, como consequência, comparações entre contextos de cada bairro e a realidade do bairro em comum, ou seja, aquele onde se localiza o CAp-UERJ, ganharam sentido para todos do grupo.

Bibliografia:

DELGADO, L. de A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DURÁN, D.; DAGUERRE, C.; LARA, A. L. *Los cambios mundiales y La enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Troquel, 1998.

FERNANDES, A. da P.; VASCONCELLOS, L. M. V.; SILVA, L. T.; MENDONÇA, M. C. *Programa de extensão universitária CAp-Social: Articulações e Redes no Rio Comprido*. UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

_____. & SILVA, L. T. *Estratégias diferenciadas de leituras e escritas e saberes escolares sustentáveis*. Publicado nos anais do IV Seminário Internacional As redes de conhecimentos e as tecnologias. Rio de Janeiro, 2007. Publicação em cd-rom.

_____. *As rodas na descoberta do prazer de ler e escrever*. In: Revista Nós da Escola. Rio de Janeiro, ano 5, n. 54, 2007, p. 21-22.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Froebel, F. *The Education of Man*. Harris, W.T. (ed.). Trad. Hailmann, W.N. New York/London. D.Appleton and Company. 1912.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, I. B. (org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. In: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História - PUC-SP. SP. n. 14, p. 7-24. fev/1997.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, L. G. da. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. (org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 137-156.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VON SIMSON, O. R. de M. *O Direito à Memória: o Centro de Memória da UNICAMP e o projeto de construção, manutenção e divulgação da memória de Campinas e região*. (mimeo).

[1] Nosso texto foi redigido em co-autoria com uma das professoras dos estudantes citados, Andrea da Paixão Fernandes - Prof^a do CAP-UERJ, da SME/RJ e Doutoranda da FE-UNICAMP.

[2] VON SIMSON, Olga R. de M. *O Direito à Memória: o Centro de Memória da UNICAMP e o projeto de construção, manutenção e divulgação da memória de Campinas e região*. (mimeo).

[3] O Clube de Leitura Paula Saldanha do CAP-UERJ desenvolve atividades voltadas para o "despertamento" do prazer de ler com turmas do 3º, 4º e 5º anos de escolaridade do E.F.. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Clube está a parceria com o projeto sobre bairros com o 3º ano de escolaridade, na disciplina Núcleo Comum.

[4] Conceito construído coletivamente em sala de aula, por estudantes da turma 33 de 2008 do CAP-UERJ.

[5] Sobre a concepção e a importância das rodas na descoberta do prazer de ler e nos processos alfabetizadores, ver: FERNANDES e SILVA (2007) e FERNANDES (2007).

[6] Grifos das autoras.