

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NATASHA SILVA DE MACEDO

**A CONTRIBUIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

Campinas, SP

2017

NATASHA SILVA DE MACEDO

**A CONTRIBUIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA
ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Campinas, SP

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M151c Macedo, Natasha Silva de, 1993-
A contribuição da atividade lúdica no processo de aquisição da escrita /
Natasha Silva de Macedo. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Lúdico. 2. Jogos. 3. Brincadeiras. 4. Desenvolvimento infantil. 5. Escrita. I.
Ometto, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento, 1965-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciada

Data de entrega do trabalho definitivo: 11-12-2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças; as que eu encontrei e as que ainda irei encontrar durante a minha jornada como educadora. Em especial, dedico a uma que me ensinou muito em tão pouco tempo, que foi um presente no último ano de graduação e me motivou a buscar ser e fazer o melhor pelas crianças a cada dia: Noah! Muito obrigada pelo incrível semestre cheio de amor e aprendizado que você me proporcionou.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me guiado até aqui, por me conceder vida e tudo o que foi necessário para que eu pudesse chegar à conclusão do curso de Pedagogia.

Aos meus pais, que me ensinaram valores que levarei sempre comigo, que me incentivaram nos estudos e que sempre me apoiaram em tudo o que precisei.

A minha orientadora Cláudia Ometto que sempre se dispôs a me ajudar, que cumpriu seu papel tão brilhantemente, cuidando de cada detalhe para que essa pesquisa pudesse ser desenvolvida, desde as orientações normativas até as indicações bibliográficas que nortearam este trabalho.

A todos os professores da Faculdade de Educação da Unicamp, que compartilharam seus conhecimentos a fim de contribuir com a formação de novos professores comprometidos com a educação.

Aos colegas de profissão, que lutam bravamente por uma educação de qualidade, que dão o melhor de si para e pelas crianças, que não desistem, que se doam pela educação.

Por fim, a duas educadoras que encontrei nos estágios extracurriculares: Roseli e Talita. Muito obrigada pelo tempo que passamos juntas, por tudo o que me ensinaram, por desempenharem tão bem seus papéis, por me motivarem nesse caminho.

RESUMO

A atividade de brincar proporciona muito mais do que simples prazer nas crianças, pois através dela várias habilidades são aprendidas e desenvolvidas, inclusive o desenvolvimento das linguagens oral e escrita. Esta pesquisa teve como objetivo compreender a influência das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e, mais especificamente, a importância do brincar para a aquisição da escrita. Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que dialoga com autores que partem do princípio em comum de que o lúdico é essencial ao desenvolvimento infantil, bem como um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem, ancorado pelas obras de Vigotski/Luria sobre a temática. Por fim, foi feita uma breve análise a partir do pensamento de alguns autores sobre as práticas escolares, pensando na presença da atividade lúdica no cotidiano das crianças como fator de promoção ao desenvolvimento e verificando as possibilidades de também utilizá-la como ferramenta de ensino. A partir desta pesquisa pudemos concluir que o espaço escolar deve proporcionar atividades com caráter lúdico, que torne o ensino da escrita significativo para as crianças, bem como favorecer as brincadeiras de faz de conta, tão essenciais no processo de desenvolvimento dos sujeitos, ao mesmo tempo em que também possibilita que estes desenvolvam a linguagem, seja na comunicação oral ou escrita.

Palavras-chave: 1. Lúdico. 2. Jogo. 3. Brincadeira. 4. Desenvolvimento infantil. 5. Escrita.

Sumário

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I – O JOGO E A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	8
1.1 O brincar e a brincadeira	10
1.2 O jogo simbólico	13
CAPÍTULO II – O GESTO O JOGO E O DESENHO COMO A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA	17
2.1 A simbolização na escrita	22
2.2 A elaboração pré-instrumental da escrita	24
2.3 A elaboração da função instrumental da escrita	24
2.4 O processo de alfabetização na criança: escrita primitiva x escrita convencional	29
2.5 Pensando o ensino da linguagem escrita na prática	30
CAPÍTULO III – UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43

INTRODUÇÃO

Brincar, brinquedos, jogos. Quando penso no ser criança, essas são três palavras entre tantas que me vem à mente. Recordo-me da própria infância, quando tempo livre podia ser considerado sinônimo de brincar, e do mesmo modo, ser criança podia ser considerado sinônimo de tempo livre. Hoje, estudante do último ano no curso de Pedagogia e estagiária em uma turma de educação infantil, busco (re)encontrar essa infância de brincadeiras na vida das crianças dentro da escola principalmente, onde tenho maior contato com elas, e por vezes, não encontro.

As experiências na área da educação ao longo desses cinco anos de graduação me proporcionaram observar o cotidiano do ensino dentro da sala de aula para crianças muito pequenas, crianças que aos seis anos de idade deixam de lado o tempo de brincar para se dedicarem apenas a aprender de uma maneira um tanto disciplinadora. Essas observações se deram em mais de uma turma, com diferentes professores e diferentes metodologias para expor o mesmo conteúdo.

Quando criança eu não frequentei escola de educação infantil, ingressei na antiga 1ª série, no ano 2000. Não tive dificuldades para aprender a fazer contas de adição e subtração, no segundo semestre do referido ano aprendi a ler. A minha bagagem até a primeira série era composta (em sua maioria) por brincadeiras com os primos, com os irmãos, - que já estavam na escola, pois eu era a mais nova da turma – brincando de faz de conta, de mercadinho, de professor, de ser mamãe e contar história para os filhinhos e também com os jogos de regras, como o de dama, o da memória, o quebra-cabeça, o esconde-esconde, elefante colorido etc..

Dentro das escolas em que atuei, fiz as seguintes observações: as atividades destinadas às crianças pequenas precisam ser atrativas, pois o tempo de concentração delas é curto; os alunos do 1º ano do ensino fundamental chegam às escolas despreparados para enfrentar uma jornada de 4 a 5 horas sentados enfileirados frente a uma lousa com conteúdo para ser copiado no caderno, pois esses mesmos alunos vieram de uma educação infantil onde brincavam em parques, em tanques de areia, onde as atividades eram realizadas em mesas coletivas, onde eles tinham espaço para brincar, criar e conseqüentemente aprender. As crianças estão em constante processo de desenvolvimento, e a ludicidade faz – ou deveria fazer – parte desse processo, pois ela proporciona inúmeras aprendizagens, dentre elas o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Minhas memórias da infância e a constatação que pude fazer a partir delas – a de que me desenvolvi muito através do brincar e isso fez com que o meu ingresso na escola só aprimorasse minhas aprendizagens, sem dificuldades – justificam minha decisão de concluir o curso de Pedagogia com uma pesquisa sobre a contribuição das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança e na aquisição da linguagem escrita, estudando também o processo percorrido até que a criança domine essa complexa função auxiliar da memória.

A partir dessa análise da minha infância, das brincadeiras, dos primeiros anos escolares e o que eu vivenciei nos estágios realizados tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, trouxe para mim alguns questionamentos: Os educadores têm pensado na importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças? Como a brincadeira/o jogo contribui com o processo de aquisição da escrita? Têm sido planejados momentos de atividades lúdicas na rotina escolar?

Motivada por essas questões discutirei tal temática em uma pesquisa bibliográfica, dialogando com autores que partem do princípio em comum de que o lúdico é essencial ao desenvolvimento infantil, e também realizarei uma análise sobre as práticas escolares, embasada por teorias que defendem o espaço da atividade lúdica na escola como contribuinte nos processos de aprendizagens.

O objetivo deste trabalho, portanto, será compreender a influência das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil e, mais especificamente, a importância do brincar para a aquisição da escrita.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa serão utilizados textos de estudiosos do brincar, bem como um estudo sobre o desenvolvimento da linguagem, ancorado pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano desenvolvida por Vigotski, que defende que a interação da criança com o meio é determinante na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Ressalto que também é de extrema importância utilizar como fonte de estudos materiais produzidos por autores (as) que atuam ou já atuaram na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como nos cursos de formação de professores, pois estes(as) estão (ou já estiveram) diretamente ligados(as) ao objeto de estudo dessa pesquisa. Livros e artigos de autores com esse perfil também servirão como base para esse estudo.

Para alcançar nosso intento a pesquisa será organizada em três capítulos. No

primeiro será discutido o papel da brincadeira/jogo no processo de desenvolvimento infantil, bem como os tempos e espaços em que se dão a brincadeira e a importância de sua presença no cotidiano infantil.

O segundo capítulo discorre sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, tendo o gesto, o jogo e o desenho como elementos de sua pré-história, baseado nas teorias de Vigotski e Luria sobre o desenvolvimento da linguagem.

A temática do terceiro capítulo será o espaço escolar como espaço de fundamental importância para o desenvolvimento do brincar. Nele será feita uma análise sobre práticas pedagógicas na escola, pensando no lúdico como importante atividade na construção das mais diversas aprendizagens pela criança e no aprendizado da linguagem escrita.

CAPÍTULO I – O JOGO E A BRINCADEIRA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Pensando no significado de ser criança, Kishimoto (2009) define algumas características que devem ser visíveis na infância: é ter identidade e autonomia; é poder expressar suas emoções, suas necessidades; é formar sua personalidade; é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais; é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas, além de oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, ao socializar, ao conhecimento.

Cruz (2015) também se debruça sobre o assunto e argumenta que a brincadeira tem papel central no processo de desenvolvimento cultural da criança e na sua constituição como sujeito. Cabe ao educador pensar no que é ser criança para constituir sua prática docente a cada dia, garantindo o aprendizado dos pequenos sem tirar-lhes nada do que é necessário vivenciar na infância.

Em um dos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação” (2009), o MEC explana sobre a mudança no ensino fundamental, que agora recebe as crianças no 1º ano, aos seis anos de idade. Neste documento encontramos os objetivos dessa mudança de tempo de duração do ensino fundamental, e dentre eles, o seguinte: “Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (p. 5). Essa afirmação parte do princípio de oferecimento de um tempo maior para a alfabetização e letramento das crianças, ou seja, um princípio que considera um maior tempo de trabalho em sala de aula em detrimento do brincar.

Em uma de minhas experiências de estágio no 1º ano do ensino fundamental pude ver de perto quão “pesada” é a rotina escolar para essas crianças. Nos primeiros dias de aula elas perguntavam pelo parque, qual seria a hora do parque... Presenciei também a cena de crianças encantadas ao se depararem com um armário repleto de jogos pedagógicos, mas que não eram oferecidos a elas mais de uma vez no mês. Segundo Mizukami (1986), o ensino tradicional é uma concepção e prática educacional que persiste no tempo, e que fornece um quadro referencial para todas as demais abordagens de ensino que a ela se seguiram. O que ocorre é que os tempos são outros, o professor não pode ser o protagonista sozinho, os alunos

precisam interagir no processo e as metodologias precisam ser renovadas até ser acertada a mais efetiva para o docente e os alunos. No trecho a seguir, a autora define as principais características do ensino tradicional e o papel que este impõe ao aluno:

Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como um homem acabado, "pronto" e o aluno um "adulto em miniatura", que precisa ser atualizado. O ensino, em todas as suas formas, nessa abordagem, será centrado no professor. Esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores. (p. 8)

No livro "Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar", os autores Macedo, Petty e Passos (2005) nos orientam sobre como a presença ou ausência do lúdico na sala de aula pode nos trazer respostas sobre o envolvimento da criança nas atividades oferecidas: "A hipótese é que, se soubermos observar a presença – maior ou menor – do lúdico, poderemos compreender resistências, desinteresse e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças". (p. 15)

A brincadeira é uma das tantas necessidades das crianças, isso é visível até mesmo em situações frágeis, os pequenos brincam em meio à pobreza, são capazes de encontrar algo que possa se tornar um brinquedo em qualquer lugar. Teles (1997), no livro "Socorro! É proibido brincar!", ao falar sobre a criança que tem suas necessidades atendidas, ressalta que a mesma é alegre, espontânea, curiosa, criativa, explora o mundo, desenha, pinta, dança, canta... E por que isto está se perdendo? As crianças de hoje têm tempo e espaço para brincar? No trecho a seguir a autora fala sobre o ambiente em que a brincadeira e a criatividade podem prosperar:

A brincadeira, o jogo, o humor colocam o indivíduo em estado criativo. Entretanto, se a brincadeira que estimula a criatividade só pode florescer num ambiente de liberdade e flexibilidade psicológicas, de busca de prazer, de autorrealização, devemos concluir que o desenvolvimento daquela encontra-se profundamente vinculado aos objetivos educacionais. (p. 15)

A brincadeira não só é um instrumento de aprendizagem para os alunos, mas também é uma ferramenta importante para o professor acompanhar o

desenvolvimento de cada criança. Friedmann (2006) ressalta alguns aspectos que podemos observar nos pequenos durante o momento da brincadeira:

É fundamental tomar consciência de que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a maneira como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral. (p.20)

A escola então deveria ser o ambiente ideal para a fluência das brincadeiras e estímulo à criatividade, porém, nem sempre é. Pensando na forma escolar, no texto “Sobre a história e teoria da forma escolar”, os autores Vincent, Lahire e Thin (1994) buscam compreender como um modo de socialização escolar se impôs sobre outros modos de socialização. Os modelos de escolas foram se reproduzindo ao longo do tempo e algumas coisas passaram a ser universais: as disciplinas, a pedagogia, a divisão entre os períodos primário, secundário e superior. A criança chega à escola para ser disciplinada, para obedecer a regras que nem ao menos fazem sentido para ela. Falta o espaço de expressão, de criação, de participar e construir junto. O professor escreve na lousa e os alunos copiam, o professor entrega as atividades e os alunos respondem, o professor distribui os livros e os alunos fazem os exercícios... Onde fica a infância desses alunos? E o espaço que deve promover o desenvolvimento também através do brincar? A criança sofre com uma mudança brusca, pois até os cinco de idade ela brincava na areia da escola infantil, e aos seis ela é inserida em um ambiente que por vezes exclui o brincar de seu cotidiano.

É preciso rever o que está sendo perdido ao tirar da criança o espaço e tempo de brincar, algo que lhe é extremamente necessário para seu desenvolvimento, que contribui para a aquisição de múltiplas linguagens e favorece seu aprendizado.

1.1 O brincar e a brincadeira

No processo de aprendizagem, nas escolas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, as crianças buscam por momentos de brincadeiras, muitas vezes até de forma involuntária. Um objeto qualquer pode se transformar em um brinquedo, uma mente criativa transforma ambientes em cenários e crianças em personagens. Logo, fica evidente que a criança necessita de um tempo no seu dia a dia para brincar e desenvolver seu potencial criativo, ao mesmo tempo em que elabora questões de vivências que lhe são particularmente significativas.

Hoje, evidenciamos que por vezes esse tempo do brincar na escola e fora dela é preenchido com atividades que nem sempre lhes são significativas. Celular, televisão e tablet envolvem as crianças por muito tempo e às vezes somente a intervenção do adulto interrompe o uso desses equipamentos. Há, além dos equipamentos eletrônicos, as aulas de música, ballet, karatê, escolinha de futebol, aulas de inglês etc. Nesse sentido há duas questões para se pensar: primeiro se as atividades são realizadas por imposição dos responsáveis ou, no caso de entretenimento com equipamentos eletrônicos, por falta de regras; segundo, a falta da brincadeira livre que permitirá que ela estimule seu potencial de imaginação e criação, além de vários outros aspectos que se desenvolve a partir das brincadeiras.

Não só os pais interferem no tempo que a criança tem para brincar, mas também os espaços para a realização da brincadeira são mais limitados hoje. Já não é possível brincar com os vizinhos na rua como antigamente, por um lado pela questão do aumento do tráfego de veículos nas cidades, por outro o aumento da violência que já não permite que um grupo de crianças se reúna para brincar na rua sem a supervisão dos pais (MARTINS; CRUZ, 2014, p.20).

Esses fatores tornam os espaços de brincar mais restritos, muitas vezes não ultrapassando as paredes da própria casa das crianças, ou quando ocorrem, as brincadeiras acontecem nos parques dos condomínios quando um adulto tem tempo para levá-las, nas festas de aniversários infantis, onde um grupo de crianças se encontra, mas que geralmente acontecem em buffet's que oferecem apenas jogos eletrônicos, camas elásticas e piscinas de bolinhas, dificilmente se encontra um espaço para o desenvolvimento da brincadeira livre, criada pelas próprias crianças. De acordo com Martins e Cruz (2014, p.20), "confinadas em espaços fechados, as crianças perdem a possibilidade de serem atores em intervenções sociais".

Tempo e espaço de brincar são fundamentais para permitir à criança a experiência de se desenvolver através das brincadeiras. Pensando no quanto as crianças de hoje são privadas de tal experiência, pelos motivos aqui já mencionados, precisamos pensar no ambiente escolar como um lugar que pode (e deve) oferecer esse tempo e espaço para a brincadeira acontecer.

Se assumirmos a relevância da brincadeira para o processo de formação e de desenvolvimento cultural da criança, a responsabilidade da escola pela organização de tempos e espaços para brincar, especialmente nas atuais condições histórico-sociais de

vivências da infância, parece-nos bastante consequente. (MARTINS; CRUZ, 2014, p. 27)

Além do desenvolvimento individual, na escola a criança tem a interação social com os colegas e professoras e essa relação com o grupo em que ela está inserida aparece também no momento da brincadeira, permitindo novas experiências e aprendizados a partir dessas relações com os outros. Quando a criança brinca com um ou mais parceiros, aos poucos ela também vai aprendendo a lidar com aspectos emocionais, pois nesse momento do brincar com o outro ela precisa aceitar condições que nem sempre garantem sua satisfação individual, como na hora de distribuir os papéis de cada um na brincadeira, nas situações imaginárias criadas, na divisão dos brinquedos etc., não há a certeza de que não haverá frustrações durante o ato de brincar em grupo. Castro (2011, p.25) ressalta que o professor organiza o brincar na escola “e faz com que as crianças entendam as suas possibilidades e limitações do momento, desenvolvendo o conhecimento de normas e valores”, e é também o professor que media “os conflitos e frustrações originárias das situações de disputa de papéis, próprias das brincadeiras”.

O brincar na escola traz benefícios também através dessa troca com o adulto, o educador serve como um mediador que ajuda a explorar o potencial criativo das crianças. O adulto traz consigo a possibilidade de compartilhar a cultura, as experiências vivenciadas em sua própria infância. Muitas brincadeiras populares tradicionais não são conhecidas pelas crianças de hoje, o que reforça o importante papel do educador ao mediar a brincadeira dos alunos, apresentando a eles os jogos e brincadeiras de sua época, aumentando assim o repertório de brincadeiras dos pequenos. Como destacam Martins e Cruz (2014, p.21),

ao tratarmos o brincar no contexto educacional, é importante considerar que a professora é a mediadora, tendo papel fundamental na estruturação e encaminhamento da brincadeira. É ela quem organizará os espaços, os materiais, os brinquedos e as fantasias para que a atividade desenvolva-se, propiciando às crianças que encarnem seus papéis e personagens.

Além do papel de mediador, é o educador quem deve proporcionar na rotina diária um tempo para que o brincar aconteça. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca a brincadeira como parte integrante da rotina nas escolas de educação infantil. O RCNEI afirma que “a rotina

deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”, além de colocar como um dos itens das atividades permanentes na rotina as “brincadeiras no espaço interno e externo” da instituição (RCNEI, 1998, p. 54-55).

Para tanto, é imprescindível que o educador reconheça a importância que tem o brincar na infância, e quando há esse entendimento, logo o professor desempenha com sucesso sua tarefa de conceder tempo e espaço de brincar como componente da rotina das crianças dentro da escola. O profissional que não enxerga a brincadeira como ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil acaba dando lugar somente a conteúdos escolares formais, não possibilitando que as crianças brinquem no ambiente escolar.

A priorização de conteúdos e práticas escolarizantes no dia-a-dia das crianças revela que há uma tendência de se colocar em primeiro plano a garantia de aprendizagem de determinados conteúdos, em geral os culturalmente mais valorizados (lógico-matemáticos, letramento, etc.). Outras aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento, como da capacidade de brincar de faz-de-conta e da imaginação, em geral, ficam deslocados para segundo, terceiro planos. (ROCHA, 2007, p. 272).

1.2 O jogo simbólico

Criado o ambiente e as condições para a realização das brincadeiras, promovemos espaço para o desdobramento do jogo simbólico ou faz de conta, que proporciona as crianças o desenvolver da criatividade, imaginação, autonomia, criação da fantasia, representação e outras formas de expressões, conforme aponta Oliveira (2007).

A brincadeira torna-se um instrumento para o conhecimento de si mesmo e sobre o mundo, o qual apresenta uma realidade ainda pouco conhecida pelas crianças. É no brincar de faz de conta que a criança relaciona seus interesses com a realidade do mundo (REIS, 2009, p. 23).

A criança usa o brincar de faz de conta para realizar-se (uma vez que na situação imaginária ela pode ser o que desejar: princesa, super-herói, mamãe, papai etc.), para expressar o que ela vê nas situações do mundo real, no mundo adulto, e que não faz parte do mundo infantil, o que acaba causando certa ansiedade em

vivenciar aquilo que é desconhecido no mundo dela. Nesse sentido, temos a afirmação de Gomes (1993, p.125) de que

[...] a brincadeira é um dos recursos empregados pela criança para conhecer o mundo que a rodeia. Muitas vezes, os temas escolhidos nas brincadeiras são aqueles que a criança necessita aprofundar. Brincando, a criança constrói significados, objetivando a assimilação dos papéis sociais, o entendimento das relações afetivas e a construção de conhecimento. Brincando, a criança tem a possibilidade de assimilar e recriar as experiências vividas pelos adultos, construindo hipóteses sobre o funcionamento da sociedade. Brincando, a criança busca compreender o mundo e as ações humanas com quais convive em seu cotidiano.

Ao brincar de faz de conta a criança produz relações cada vez mais complexas consigo mesma e com os outros. Surgem novas possibilidades imaginárias, ela imita o que observa no mundo ao seu redor, copia as ações do adulto e transforma um objeto qualquer em um brinquedo que simbolize um instrumento utilizado no mundo real. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (RCNEI, 1998, p.27), e o RCNEI também aponta sobre as possíveis bases em que as crianças encontram esses conhecimentos que empregam nas situações imaginárias:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provem da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narrada em livros etc. (RCNEI, 1998, p.27).

A imitação produzida pela criança nas brincadeiras de faz de conta também contribui com o seu desenvolvimento. Vigotski (2007) explana sobre a análise do desenvolvimento do raciocínio prático em crianças, conceito desenvolvido por Shapiro e Gerke, que enfatizam o papel dominante da experiência social no desenvolvimento humano, afirmando que a mesma exerce seu papel através do processo de imitação; “quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio

envolvido numa atividade particular” (Vigotski, 2007, p. 7-8). Eles sugerem que as ações, quando repetidas, acumulam-se, umas sobre as outras, e à medida que a criança se torna mais experiente, essa adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Essas referências assimiladas pelas crianças vão se acumulando e aprimorando suas ações e ao mesmo tempo constitui uma condição prévia para vários tipos de ações que ainda serão realizadas no futuro.

No jogo simbólico também aparecem às regras, com as quais as crianças vão se adaptando na medida em que assumem papéis na brincadeira. Vigotski (2007, p. 110) nos diz que a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, mesmo que não seja um jogo com regras formais estabelecidas, por exemplo, quando criança assume papel de mãe na brincadeira, ela tem de obedecer a regras do comportamento maternal. As crianças exibem um comportamento que elas acreditam ser o adequado para cada papel. Vigotski também afirma que é na brincadeira que ocorre o maior autocontrole da criança, justamente por haver essas regras ocultas, a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo simbólico e o que ela faria se pudesse agir espontaneamente, de acordo com os seus desejos (VIGOTSKI, 2007, p. 112).

Durante a brincadeira as crianças também atribuem significados aos objetos, de maneira que esses atendam às necessidades da situação imaginária. Ela não usa o objeto do modo como ela o vê, de acordo com sua utilidade real, mas sim como ela o imagina e define o que ele pode representar na brincadeira. Sobre este aspecto, a afirmação de Vigotski (2007, p. 115) esclarece sobre significado no brinquedo:

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Muitas aprendizagens são favorecidas na brincadeira de faz de conta,

inclusive o aprendizado da linguagem. A criança utiliza a fala para a solução de um problema, para verbalizar as estratégias para se atingir um objetivo, e é essa comunicação durante a brincadeira que ajuda a criança a agir de forma menos impulsiva. Durante o andamento da brincadeira de faz de conta é preciso que as crianças se comuniquem. Assim, na brincadeira também se desenvolve a comunicação e, conseqüentemente, a linguagem.

CAPÍTULO II – O GESTO O JOGO E O DESENHO COMO A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA

Visto que o brincar favorece o desenvolvimento da linguagem oral, iremos neste capítulo discorrer a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita, que por sua vez exige habilidades que também são aprimoradas no exercício das atividades lúdicas.

Vigotski (2007) descreve a linguagem escrita como sendo “constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidade reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

A pré-história da escrita se define nos signos e instrumentos que a criança utiliza antes de dominar a linguagem escrita. Inicialmente as crianças apresentam os gestos como símbolos visuais, e são eles que também antecipam o uso da escrita pela criança como um novo símbolo. Os gestos estão ligados à origem dos signos escritos (VIGOTSKI, 2007, p. 128). Segundo Vigotski (2007), o primeiro domínio dessa ligação são os rabiscos das crianças.

Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. (VIGOTSKI, 2007, p. 128).

Para apresentar seus desenhos, a criança o indica gesticulando, fazendo movimentos com as mãos que demonstrem o ato que foi representado por ela no papel. O lápis é utilizado para fixar no papel os gestos indicativos das crianças.

O jogo é o segundo domínio da ligação entre os gestos e a linguagem escrita. No jogo simbólico a criança é capaz de atribuir significados aos objetos sem dar importância ao grau de similaridade entre o objeto e o que ele representa, o mais importante é que os objetos possibilitem à criança a execução de um gesto representativo que indique o que aquele objeto simboliza no jogo, como exemplifica Vigotski (2007, p. 130) no seguinte trecho:

Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles. O próprio

movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado. Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos: por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ele pode ser colocado entre as pernas, podendo a criança empregar um gesto que comunica o fato de, neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo.

Vigotski (2007, p. 130) afirma que podemos entender o brinquedo simbólico como um sistema muito complexo de “fala” através dos gestos que são utilizados pelas crianças para comunicar e indicar os significados dos objetos na brincadeira. Somente na base desses gestos indicativos é que os objetos vão aos poucos adquirindo seu significado, da mesma forma que o desenho é de início apoiado pelos gestos, para depois transformar-se em um signo independente.

Quando um objeto não pode assumir a estrutura gestual adequada para representar seu significado no jogo, ele acaba sendo rejeitado pelas crianças, que não veem a possibilidade desse objeto encarregar-se de cumprir determinado papel na brincadeira (Vigotski, 2007, p. 131).

A influência dos gestos faz com que as crianças mais velhas comecem a isolar aspectos dos objetos para reformular o que foi definido inicialmente, atribuindo-lhes novos significados. Vigotski (2007, p. 131) usa o seguinte exemplo para esclarecer essa fase:

Quando pegamos um livro com uma capa escura e dizemos que ele representará uma floresta, a criança, espontaneamente, acrescentará: "É verdade, é uma floresta porque é preto e escuro". Assim ela isola um dos aspectos do objeto que, para ela, é uma indicação do fato de se usar o livro para significar uma floresta.

A partir do novo significado adquirido se modifica a estrutura comum dos objetos. Essa estrutura comum se reflete na nova estrutura. No decorrer de seu texto, Vigotski descreve alguns experimentos, e em um deles crianças recebem um relógio de bolso como sendo inicialmente uma farmácia no jogo, e para demonstrar esse processo da modificação de estrutura dos objetos, ele utiliza mais um exemplo de experimento com o relógio:

Num outro jogo, pegamos o relógio e, de acordo com novos procedimentos, explicamos: "Agora isto é uma padaria". Uma criança imediatamente pegou uma caneta e, colocando-a atravessada sobre

o relógio, dividindo-o em duas metades, disse: "Tudo bem, esta é a farmácia e esta é a padaria". (VIGOTSKI, 2007, p. 32).

Assim, o antigo significado se torna independente e atua como uma condição para o novo significado. A aquisição de significado independente acaba aparecendo também em situações fora do próprio jogo, pois quando uma faca que representa um médico cai no chão, a criança pode dizer que o médico caiu no chão, por exemplo. O objeto assume uma função de signo e tem uma história própria ao longo do desenvolvimento, e se torna independente dos gestos das crianças nessa fase (VIGOTSKI, 2007, p. 132).

Todo esse processo descrito acima que acontece com as crianças mais velhas representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele é desenvolvido no brinquedo, a brincadeira de faz de conta é considerada como uma grande contribuinte para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois ela também é um sistema de simbolismo de segunda ordem (VIGOTSKI, 2007, p.133).

As ações gestuais na brincadeira vão diminuindo com a idade, e ao mesmo tempo, aos poucos a fala passa a predominar na criança. A conclusão mais importante do estudo de desenvolvimento feita por Hetzer (1926) é a de que na atividade de brinquedo, a diferença entre crianças de três e de seis anos de idade não está na percepção do símbolo, mas no modo pelo qual elas utilizam as várias formas de representação no jogo. Essa conclusão indica que a representação simbólica no brinquedo é uma forma particular de linguagem ainda em estágio precoce, atividade que leva diretamente à linguagem escrita (VIGOTSKI, 2007, p.134). Ao longo do desenvolvimento das crianças, elas vão se aproximando cada vez mais do processo de aquisição da linguagem escrita, visto que em cada estágio elas vão compreendendo mais claramente os significados de suas representações.

À medida que o desenvolvimento prossegue, o processo geral de nomeação se desloca cada vez mais para o início do processo, que, assim, passa a ser equivalente à escrita da palavra que acabou de ser dita. Uma criança de três anos de idade é capaz de compreender a função representativa de uma construção com brinquedos, enquanto que uma criança de quatro anos de idade dá nome às suas criações antes mesmo de começar a construí-las. Da mesma forma, notamos no desenho que uma criança com três anos de idade ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o que só será dominado completamente, por todas as crianças, em torno dos sete anos. (VIGOTSKI, 2007, p.134-135).

Já em relação ao desenho, Vigotski (2007, p.135) aponta que K.Buhler corretamente observou que ele surge quando a linguagem oral já progrediu o bastante e se tornou habitual na criança.

De início a criança desenha de memória, pois ela não recorre ao contato visual com o objeto que será desenhado, mas sim, desenha aquilo que conhece, como está em sua memória. Com frequência os desenhos das crianças não tem nada a ver com a percepção real dos objetos desenhados, e por vezes até contradizem essa percepção real (VIGOTSKI, 2007, p.135).

As crianças não se preocupam com representações completas e exatas, para elas indicações superficiais são suficientes para retratar seus desenhos. Aparentemente elas procuram identificar e designar mais do que representar (VIGOTSKI, p. 2007, p. 135). Nessa fase em que a criança já é bem oralizada sua memória não oferece um campo simples de imagens representativas, mas antes ela oferece uma predisposição para ideias que já foram ou que podem ser provadas através da fala. A representação verbal que a criança utiliza no desenho, demonstra que a linguagem verbal é o suporte para o surgimento do desenho como uma linguagem gráfica, que por sua vez é um estágio que precede o desenvolvimento da linguagem escrita, conforme exposto por Vigotski no seguinte trecho (2007, p. 136):

Notamos que, quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Não há uma explicação exata que discorra sobre as próximas etapas do desenvolvimento do desenho nas crianças, há uma fase em que elas passam dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo, e essa passagem é um momento decisivo. Vigotski comenta que os psicólogos concordam entre si que a criança deve fazer a descoberta de que os traços feitos por ela podem significar alguma coisa (Vigotski, 2007, p. 136). O autor traz um

exemplo elaborado por Sully para ilustrar essa descoberta na criança: “uma criança que, por acaso, desenhou uma linha espiral, sem nenhuma intenção e, de repente, notando uma certa similaridade, exclamou alegremente: "Fumaça, fumaça!"(VIGOTSKI, 2007, p. 136)”.

Mesmo que esse processo de reconhecimento do que está desenhado possa ser encontrado desde cedo na infância ele ainda não é equivalente à descoberta da função simbólica. Nesse primeiro estágio a criança enxerga o desenho como um objeto, similar ou do mesmo tipo de um objeto real, e não como a representação ou símbolo do mesmo (VIGOTSKI, 2007, p. 137). Sobre este aspecto, temos um bom exemplo exposto por Vigotski: “Quando se mostrou para uma menina um desenho da sua boneca e ela exclamou: ‘Uma boneca igualzinha à minha!’, é possível que ela tivesse em mente, ao ver o desenho, um outro objeto igual ao dela (VIGOTSKI, 2007, p. 137)”.

Hetzer (1926) afirma que não há demonstrações decisivas de que o processo de assemelhação de um desenho a um determinado objeto signifique que a criança compreende que o desenho é uma representação desse objeto. No exemplo citado anteriormente, acredita-se que para a menina, o desenho não era uma representação da sua boneca, e sim, outra boneca igual à dela (VIGOTSKI, 2007, p. 137). Sobre esta crença, temos a seguinte afirmação:

Uma prova disso é o fato de que, por muito tempo, as crianças se relacionam com desenhos como se eles fossem objetos. Por exemplo, quando se mostra a uma criança o desenho de um garoto de costas, ela vira o papel para tentar ver seu rosto. Mesmo entre crianças de cinco anos, quase sempre se observa que, em resposta à pergunta: "Onde está o rosto, o nariz?" elas viram o papel e só então respondem: "Não, não está aqui. Não foi desenhado." (VIGOTSKI, 2007, p. 137)

Vigotski concorda com a afirmação de Hetzer de que a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é na utilização da fala como base que todos os outros sistemas de signos são formados (VIGOTSKI, 2007, p. 137). No desenvolvimento do desenho se nota o forte impacto da fala, por exemplo, ao vermos a mudança contínua no processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar. Em um experimento foi observado como o desenho das crianças se torna linguagem escrita real, a partir de tarefas designadas a elas de

representar simbolicamente algumas frases parcialmente complexas. Através desses experimentos ficou clara a tendência, nas crianças em idade escolar, de mudar de uma escrita unicamente pictográfica para uma escrita ideográfica, “em que as relações e significados individuais são representados através de sinais simbólicos abstratos” (VIGOTSKI, 2007, p. 137).

O domínio da fala sobre a escrita em uma criança em idade escolar foi observada em um experimento onde a criança escreveu cada palavra da frase solicitada através de desenhos individuais. Conforme descrito a seguir, a frase "Eu não vejo as ovelhas, mas elas estão ali", foi representada pela criança da seguinte maneira: “a figura de uma pessoa (“Eu”), a mesma figura com os olhos cobertos (“não vejo”), duas ovelhas (“as ovelhas”), um dedo indicador e várias árvores atrás das quais se podiam ver as ovelhas (“mas elas estão ali)” (VIGOTSKI, 2007, p. 138). O desenho acompanha a frase de forma regrada e a linguagem falada interfere no desenho das crianças. Durante esse processo, por vezes a criança precisa fazer descobertas originais para elaborar uma forma apropriada de representação, e isso é um processo decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho na criança (VIGOTSKI, 2007, p. 138).

Até aqui vimos que a criança tem um longo caminho a percorrer até se tornar capaz de dominar a complexa habilidade da escrita. Quando a criança entra na escola ela já adquiriu uma bagagem de habilidades e técnicas que a prepara para aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 1988, p. 143).

2.1 A simbolização na escrita

Luria desenvolveu um estudo experimental para buscar compreender o processo de simbolização na escrita. Em seus experimentos ele procurou traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais de aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos das crianças, o primeiro uso que elas fazem dessas linhas para expressar significados (LURIA, 1988, p. 146).

O escrever demanda a habilidade para usar alguma insinuação (uma linha, um ponto ou uma mancha, por exemplo) como um signo funcional auxiliar que não tem significado em si mesmo, mas apenas serve como uma operação auxiliar (LURIA, 1988, p. 145). Para o homem, que é um animal cultural, é vasto o número de objetos que ele utiliza desempenhando um papel funcional auxiliar. Técnicas de

organização das operações psicológicas internas são desenvolvidas para aprimorar essas operações, tornando sua execução mais eficiente e produtiva. O uso natural dessas técnicas acaba sendo substituído por um modo cultural, que conta com mecanismos instrumentais, auxiliares. A escrita é uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos, ela estabelece o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (LURIA, 1988, p. 146).

Em vez de tentar avaliar visualmente as quantidades, o homem aprende a usar um sistema auxiliar de contagem, e em vez de confiar mecanicamente as coisas à memória, ele as escreve. Em cada caso, estes atos pressupõem que algum objeto ou aparelho será usado como auxílio nesses processos de comportamento, isto é, este objeto ou aparelho desempenhará um papel funcional auxiliar. (LURIA, 1988, p. 146)

O experimento de Luria foi realizado com crianças que ainda não tinham aprendido a escrever. Na experiência a criança tinha como tarefa relembrar certo número de sentenças que eram apresentadas pelo experimentador, e geralmente este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para relembrar. Quando a criança percebia-se incapaz de lembrar o número de palavras anteriormente apresentadas, ela recebia um pedaço de papel e a sugestão de tomar nota ou “escrever” estas palavras. A maioria das crianças se mostrava perplexa com essa sugestão, alegando que não sabiam escrever, não eram capazes de fazê-lo (LURIA, 1988, p.147).

No livro Psicologia e trabalho pedagógico as autoras Roseli Fontana e Nazaré Cruz dedicam um capítulo para apresentar as conclusões alcançadas por Luria em seu experimento. A partir da leitura deste capítulo, iremos descrever tais conclusões sobre o desenvolvimento do simbolismo na escrita.

Ao entregar um papel a criança e dar a sugestão de escrever, o intento do experimentador era compreender que formas de registro eram utilizadas pelas crianças e em que momento elas passavam de simples brincadeiras a funcionar como símbolos auxiliares da memória. Após a análise das produções das crianças, Luria caracterizou dois modos de elaboração da escrita: a pré-instrumental e a instrumental (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 198).

2.2 A elaboração pré-instrumental da escrita

A primeira elaboração da escrita evidenciada no experimento de Luria foi a imitação da forma de escrita do adulto por meio de rabiscos mecânicos sem qualquer relação com os conteúdos que deveriam ser representados. As crianças fizeram diversos rabiscos no papel antes mesmo de ouvirem a frase que deviam registrar, e respondiam ao experimentador sobre o significado dos rabiscos: “É assim que você escreve”, “Isso é escrever” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 198).

Esse tipo de registro em nada auxiliava as crianças na memorização das frases, tanto que elas nem olhavam para o papel ao tentar recordá-las. O que acontece nesse caso é uma imitação do gesto comunicativo dos adultos, a escrita como sendo um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 198-199).

Outro tipo de elaboração encontrada foi o registro em forma do que Luria chamou de Marcas topográficas (distribuição dos registros nos espaços do papel). Para conseguir lembrar parte das frases ou frases inteiras, as crianças as associavam à posição de seus rabiscos no papel. Segundo Luria, ao reproduzir as frases as crianças davam a impressão de estar lendo, pois elas olhavam para os rabiscos e eram capazes de indicar repetidamente sem errar qual rabisco representava qual frase. Aqui as marcas ainda não são signos, mas já passaram a ser mais do que simples rabiscos imitativos, agora as marcas funcionavam como pistas auxiliares para recuperar a informação recebida. Como as marcas não eram diferenciadas, depois de algum tempo seu significado acabava sendo esquecido e elas voltavam à condição de simples rabiscos mecânicos. Mesmo com essa constatação, Luria considera as marcas topográficas como os primeiros rudimentos da escrita, pois elas reorganizam o comportamento do sujeito, ajudando na memorização e percepção da relação entre sinais e significados (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 199).

2.3 A elaboração da função instrumental da escrita

Após essa etapa inicial, as crianças passam das marcas topográficas para a produção de elementos que refletissem as diferenças entre as frases nos seus registros. Primeiramente tentam fazer isso marcando o ritmo da frase. Nos rabiscos elas fixavam o efeito produzido pelo ritmo da fala, utilizando pequenas marcas para

fazer o registro de palavras isoladas e frases curtas, e traçados longos e complexos para indicar as frases longas. Em um experimento com uma criança de quatro anos e oito meses de idade, foi dado a ela um certo número de palavras: mamãe, gato, cachorro, boneca. Todas essas palavras foram registradas com os mesmos rabiscos, sem diferir um dos outros, mas o formato dos registros mudou consideravelmente quando a criança recebeu longas sentenças junto com palavras individuais (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 199-200).

Luria analisou que as marcas registradas com base no ritmo da fala não apresentavam diferenças significativas entre si de forma a possibilitar uma leitura estável, no entanto, revelavam uma mudança no processo de simbolização da escrita, pois mesmo que superficialmente, a criança passou a estabelecer uma relação entre as frases apresentadas oralmente e as características do seu registro (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 200).

O conteúdo das frases também passou a ser critério de diferenciação das marcas registradas pelas crianças. Elas procuravam registrar quantidades, tamanho, forma, cor e demais características dos itens referidos. Luria (1988) descreve o registro feito por V., de 5 anos, em um de seus relatos de observação:

Pedimos a ele que anotasse as sentenças para que mais tarde pudesse recordar. Começou imediatamente a produzir rabiscos dizendo: “É assim que você escreve”. Obviamente, para ele, o ato de escrever era puramente uma imitação externa da escrita de um adulto, sem qualquer conexão com o conteúdo da ideia particular, uma vez que os rabiscos não diferiam um do outro de forma essencial. Eis o registro:

1. O rato com um rabo comprido.
O sujeito (escreve): É assim que você escreve.
2. Há uma coluna alta.
O sujeito (escreve): Coluna...
É assim que você escreve.
3. Há chaminés no telhado.
O sujeito (escreve): Chaminés no telhado... É assim que você escreve...
4. Uma fumaça muito preta está saindo da chaminé.
Sujeito: Preta. Assim! (Aponta para o lápis e, em seguida, começa a desenhar rabiscos muito pretos calcando o lápis com força).

5. No inverno há neve muito branca.

Sujeito: (Faz seus rabiscos costumeiros; em seguida, separa-os em duas partes, aparentemente sem relação com a ideia de “neve branca”).

6. Carvão muito preto.

Sujeito: (Novamente desenha linhas volumosas)
(FONTANA; CRUZ, 1997, p. 201)

As marcas feitas pela criança adquiriram sinais expressivos em apenas dois casos, nos quais “a fumaça preta” e “o carvão preto” foram registrados com volumosas linhas pretas. Essa forma distinta de registro mostrou seu efeito quando foi pedido à criança para que identificasse as frases apresentadas para memorização. Luria relata que de início a criança nada dizia, aparentando ter-se esquecido de tudo. Contudo, ao examinar seus rabiscos, parou em um deles, dizendo espontaneamente: “Isso é carvão”. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 202).

Luria (1988) apresenta outro exemplo para mostrar como um signo, pela diferenciação numérica, tem uma função expressiva:

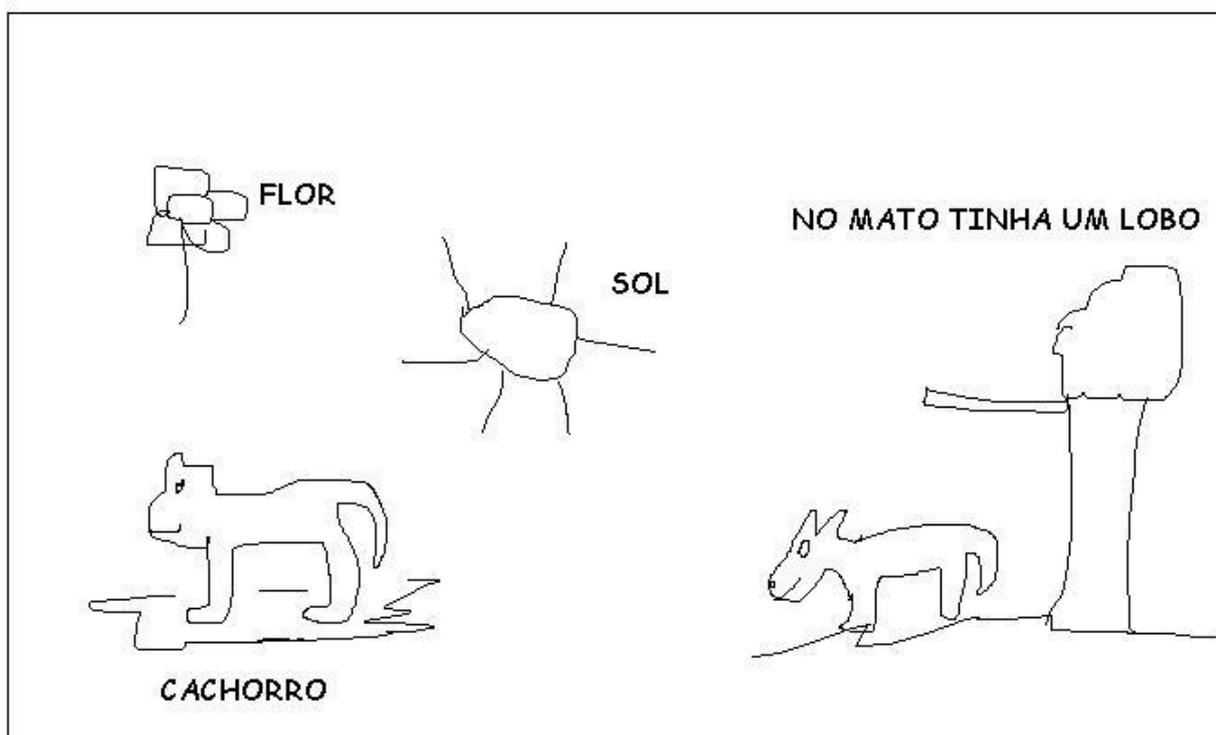
Quando pedimos a Brina que escrevesse “O homem tem duas pernas”, ela imediatamente declarou: “Então desenharei duas linhas”, e uma vez tendo descoberto esta técnica, continuou a usá-la. E combinou esse expediente com uma grosseira representação esquemática do objeto. “A garça tem uma perna” foi representada com uma linha que encontrava outras em ângulo reto; “O cachorrão com quatro cachorrinhos” tornou-se uma linha grande com quatro menores [...]

No teste de recordação [ela] não mais agiu simplesmente a partir da memória, mas leu aquilo que havia escrito, cada vez apontando seu desenho. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 202).

Mesmo as marcas produzidas ainda sendo confusas, pela primeira vez a criança mostrou-se capaz de “escrever” e de “ler” o que escreveu. Segundo Luria, nesse momento tem-se uma “escrita elementar”, uma vez que o registro feito apresenta uma função instrumental. Quando a criança compreende a necessidade de utilizar marcas diferenciadas em seus registros para poder associá-las com o conteúdo do material a ser memorizado, ela então elabora um sistema de marcas expressivas, através das quais se forma todo o seu processo de recordação (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 203).

Ao tentar registrar cor, forma, tamanho, quantidade, as crianças produziam

representações próximas da pictografia primitiva (escrita através de desenhos). Então o desenho passa a convergir para a escrita, não como desenho em si, mas como um elemento que representa os conteúdos explícitos nas frases pronunciadas pelo experimentador. O desenho então constitui um elemento auxiliar na produção de uma escrita diferenciada (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 203).



<http://bancodeatividades.blogspot.com.br/2010/02/alfabetizacao-os-niveis-de-aprendizagem.html>

A próxima etapa é a passagem da representação pictográfica à escrita simbólica, quando a criança inventa formas de representar informações difíceis de serem desenhadas. No experimento de Luria elas utilizavam diversas maneiras para resolver o problema do registro, como “anotar” outro objeto mais fácil de ser retratado e que se relacionava de alguma forma com aquele que foi citado pelo experimentador. Diante da frase “O lixo da chaminé é preto”, a criança diz: *“Preto. Uma caixa pequena. Eu não sei desenhar uma chaminé”*. Ela desenha uma caixa e pinta de preto (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 203).

Outra maneira que as crianças inventaram foi a de anotar uma parte daquilo que era proposto, como mostra o seguinte registro do experimento de Luria (1988):

S. N., de 7 anos e meio, foi instruída a escrever “Há mil estrelas no céu”.

Primeiramente desenhou uma linha horizontal (“o céu”); em seguida

desenhou cuidadosamente duas estrelas e parou. O pesquisador questiona: “Quantas mais você tem de desenhar?” Ela: “Apenas duas. Eu me lembrarei que há mil”. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 203)

Ou ainda, as crianças faziam simplesmente uma marca aleatória para representar o objeto, como podemos verificar no registro de experimento de Luria (1988), abaixo:

Diante da frase “A menina quer comer”, a criança desenha uma menina e faz uma marca ao lado da menina, dizendo: “Aí está - ela quer comer”.

E, diante da frase “A noite é escura”, a criança diz “Eu porei um círculo para a noite” e desenha um círculo completo.
(FONTANA; CRUZ, 1997, p. 204)

Ao encontrar limites no desenho, as crianças passavam do registro do conteúdo da fala para o registro de uma ideia, para assim superá-los. O desenho então deixa de ser o desenho de alguma coisa e passa a ser o desenho de palavras. Essa prática aparentemente simples envolve um grau considerável de desenvolvimento intelectual e abstração. Aqui a criança percebe que a fala pode ser desenhada (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 204).

No decorrer das tentativas de utilização da escrita, as crianças que de início não compreendiam o significado da escrita e tentavam utilizá-la por imitação de uma atividade do adulto, passaram a elaborar e aprimorar técnicas primitivas de registro, diferenciando-as gradualmente, até chegar ao significado funcional do símbolo (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 204).

No entanto, Luria destaca que essas formas de elaboração da escrita não constituem etapas sequenciais organizadas e universais. O que significa que as crianças não necessariamente passam por todas elas, e nem elas ocorrem na sequência descrita. Isso acontece porque a elaboração da escrita, como função psicológica cultural, não é um processo individual e independente do contexto em que o sujeito vive. Os trajetos feitos pelas crianças variam de acordo com o acesso que têm ou não, a experiências concretas de utilização da escrita (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 204).

Com a alfabetização, se inicia um novo ciclo da elaboração da escrita, e neste, a criança passa a se relacionar com a escrita de modo determinado e sistemático. Ela passa a utilizar, junto com suas técnicas primitivas de registro, uma

nova técnica, a escrita que lhe é apresentada (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 204).

Luria (1988) se pergunta como uma criança, que mesmo sendo incapaz de escrever de modo convencional, mas que conhece algumas letras do alfabeto escreve e se relaciona com essas letras, e ainda, como ela (psicologicamente) tenta utilizá-las em sua prática primitiva (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 204). No tópico a seguir, apresentaremos as considerações feitas por Luria sobre o processo de alfabetização, a relação entre a escrita primitiva e a escrita convencional.

2.4 O processo de alfabetização na criança: escrita primitiva x escrita convencional

No processo de alfabetização, Luria observou que as crianças diferenciavam também gradualmente os símbolos utilizados na produção da escrita. Inicialmente, tinham com a escrita convencional uma relação puramente externa, pois elas conheciam letras isoladas, sabiam que podiam utilizá-las para escrever, apesar de desconhecerem como. Quando as crianças utilizavam as letras para registrar algo, elas retornavam a fases de escrita não diferenciada, mas utilizando as grafias que haviam aprendido (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 205).

Luria (1988) exemplifica esse processo no registro abaixo:

O pequeno V., um aldeão de seis anos, não era ainda capaz de escrever, mas conhecia as letras A e I. Quando lhe pedimos para relembrar e anotar algumas sentenças ditadas, ele facilmente fez o que lhe fora pedido. Em seus movimentos, ele revelou confiança integral em sua capacidade de anotar e relembrar as sentenças ditadas. Os resultados estão nos registros seguintes:

- | | |
|--|---|
| 1. Uma vaca tem quatro pernas e um rabo. | Sujeito: Eu sei que ela tem quatro pernas e isto (escreve) é "l". |
| 2. O lixo da chaminé é preto. | (Escreve) E isto é "A". |
| 3. Ontem à noite choveu. | Eis a chuva. Eis (escreve) "l". |

- | | |
|---|--|
| 4. Há muitas árvores no bosque. | (Escreve) Eis “A”. |
| 5. O barco a vapor está navegando rio abaixo. | O barco a vapor vai assim (Faz uma marca.). Eis “I”. |

O resultado foi uma coluna de “is” e “as” alternados que nada tinham a ver com as sentenças ditadas. Obviamente o sujeito não aprendera ainda a fazer esta conexão, de tal forma que, ao executar a tarefa de ler o que havia escrito, leu as letras (I e A) sem relacioná-las de forma alguma com o texto. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 205).

No processo de alfabetização a criança interage com os usos e formatos da língua escrita pela mediação do adulto, que repassa a ela informações sobre o sistema convencional de escrita, e ela então tenta utilizar as letras para ler e produzir textos. Ela faz imitação do adulto nos atos de ler e escrever e segue as orientações recebidas pelo adulto. Há, pela criança, uma confrontação de suas técnicas primitivas de escrita com as regras da escrita convencional. Aos poucos ela vai se apropriando dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada, e o domínio do sistema de escrita convencional vai então substituindo suas técnicas primitivas de escrita (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 205).

2.5 Pensando o ensino da linguagem escrita na prática

No último tópico do capítulo “A pré historia da linguagem escrita” de Vigotski (2007), intitulado “Implicações práticas”, o autor apresenta três importantes conclusões de caráter prático. A leitura deste tópico nos permite aprimorar as ideias sobre o ambiente de ensino para o desenvolvimento das funções simbólicas na criança, como já vimos no decorrer deste trabalho, o jogo, o gesto, o desenho e a aquisição da escrita.

A primeira conclusão apresentada por Vigotski é a de que seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola. Como demonstrado pelos experimentos de Hetzer (1926), as crianças mais novas são capazes de descobrir a função simbólica da escrita, e com isso, o ensino da escrita deveria ser de responsabilidade da educação pré-escolar. Vigotski relata ainda que Maria Montessori (1965) é particularmente favorável ao ensino da leitura e da escrita em

idades precoces. Em seus jardins de infância, na Itália, há situações de jogos e exercícios preparatórios, e através deles todas as crianças começam a escrever aos quatro anos e podem ler tão bem quanto as crianças com cinco anos que estão no primeiro ano regular (VIGOTSKI, 2007, p. 142-143).

Na segunda conclusão o autor defende a ideia de que o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Não se deve utilizá-las somente para fins que o professor julgar interessante, como escrever cartas aos membros da diretoria da escola, por exemplo, pois assim o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá se tornar tedioso para as crianças, suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite em seu cotidiano (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

Vigotski fala de um exemplo de contradição básica que aparece no ensino da escrita na maioria das escolas: a escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Assim, ensinar a escrita nos anos pré-escolares necessariamente impõe uma segunda demanda: a escrita deve ser "relevante à vida" da mesma maneira que requeremos uma aritmética "relevante" (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

A segunda conclusão de Vigotski é, então, de que a escrita deve ter significado para as crianças, de que deve ser despertada nelas uma necessidade interna e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para suas vidas. Só assim se pode ter a certeza de que ela se desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma nova e complexa forma de linguagem (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

A terceira conclusão é de que há necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente. Em relação a este ponto, Vigotski diz que Montessori contribuiu de forma importante. Ela mostrou que os aspectos motores da escrita podem de fato ser vinculados ao brinquedo infantil e que o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto". Assim, a criança passa a ver a escrita como um treinamento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto a ela, de fora para dentro (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

Para Vigotski, Maria Montessori mostrou que o jardim de infância é o lugar próprio para o ensino da leitura e da escrita, e isso significa que o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever, mas que proporcione

que elas descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso, há a necessidade de que as letras se tornem elementos da vida das crianças, do mesmo modo, como por exemplo, a fala. Da mesma maneira que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Os métodos naturais de ensino da leitura e da escrita demandam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças, elas devem sentir a necessidade do ler e escrever. Entretanto o que Montessori faz quanto aos aspectos motores dessa habilidade, deveria também ser feito em relação aos aspectos internos da linguagem escrita e de sua assimilação funcional. É necessário, também, levar a criança a uma compreensão interior da escrita, assim como possibilitar que a escrita seja desenvolvimento organizado, mais do que aprendizado. (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

Vigotski finaliza seu texto com uma abordagem geral: assim como o trabalho manual e o domínio da caligrafia são, para Maria Montessori, exercícios preparatórios ao desenvolvimento das habilidades da escrita, o desenhar e o brincar também deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores então devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro, devendo acompanhar esse processo através de seus momentos cruciais, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Em resumo, expressando todas essas demandas práticas de uma forma unificada, o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 2007, p. 144-145).

O domínio da linguagem escrita pelas crianças desencadeia o desenvolvimento de demais funções psicológicas. O ensino então deve se orientar no desenvolvimento futuro das crianças, trabalhando habilidades que são pré-requisitos para a conquista de novas habilidades. É sobre a prática de ensino nas escolas que iremos discorrer no terceiro capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO III – UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES

Sobre a importância da brincadeira na prática pedagógica, Fontana e Cruz (1997) destacam três concepções. A primeira delas é a que se pode traduzir na frase “Criança vai à escola para aprender, e não para se divertir”. Nessa visão, a brincadeira é compreendida como pura diversão, e, portanto, só deve ter permissão para acontecer na hora do recreio (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 119).

A segunda concepção é a de que a criança tem necessidade de brincar, mas na escola é preciso haver uma separação entre brincadeiras e “tarefas sérias”. Encontramos as brincadeiras presentes tanto na pré-escola como nas séries iniciais do ensino fundamental, e o que determina o tempo destinado a elas é a idade das crianças ou o andamento da programação pedagógica (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 119).

Na terceira e última concepção apresentada e defendida pelas autoras é que a brincadeira pode ser vista como ferramenta de aprendizagem. A ideia é de que “brincando a criança aprende”, que podemos traduzir em métodos educacionais que valorizam a brincadeira e procuram evitar uma rígida separação entre jogo e “tarefas sérias”. A partir dessa concepção os jogos podem ser introduzidos como importantes recursos didáticos, ou, especialmente na pré-escola, todo o trabalho pedagógico pode ter a brincadeira como base (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 120).

Mesmo com diversas opiniões sobre o lugar da brincadeira na escola, sabemos que ela tem um papel fundamental na vida das crianças, como já exposto nos capítulos anteriores. Há certa diferença na forma como ela ocorre e no grau de importância para as crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Fontana e Cruz (1997) destacam que na pré-escola a principal atividade da criança é a brincadeira de faz de conta, e já na fase escolar, predominam os jogos com regras e os esportes, eles se tornam mais importantes para as crianças na idade escolar, mas não tem um papel tão fundamental quanto à brincadeira de faz de conta tem na idade pré-escolar. Na idade escolar a instrução formal, culturalmente valorizada e estimulada passa a ocupar o papel central no desenvolvimento da criança (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 136).

Na escola a brincadeira é negada, vista como desnecessária ou somente ocorre quando vinculada a objetivos didáticos, pois é vista como um lugar essencialmente destinado à apropriação e elaboração pela criança de determinadas

habilidades e determinados conteúdos historicamente construídos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 136).

Quando o jogo for utilizado na escola, estando vinculado a um objetivo didático, o docente deve ter cuidado com as propostas feitas as crianças e com as intervenções feitas por ele, pois de acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 139),

quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender.

Então, para que o jogo tenha sentido para as crianças, as autoras recomendam que os docentes façam do momento do jogo um momento de conhecimento e de convivência. Isso nos permite conhecer os modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo, pois assim podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que as crianças fazem, mas para o *como* elas fazem (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 140-141).

Quais são as elaborações das crianças? Em que medida respeitam ou transformam o projeto, a estrutura e a tática do jogo? Que associações de ideias elas fazem no transcorrer da brincadeira? O que se mostra significativo para elas? Que elementos se tornam subitamente personagens, passando a agir por conta própria? Durante a brincadeira, o que elas dizem, a quem, quando, como? Como se relacionam com o outro (real ou imaginado)? (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 141).

Pautado por essas questões, o trabalho do professor adquire um novo objeto de atenção, bem como modifica nossas perguntas a cerca da criança e de nossa prática. Buscamos então, um novo sentido para o trabalho pedagógico: conhecer a criança para trabalhar com ela, para brincar com ela, para aprender com ela (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 141).

O brincar de faz de conta, precisa ter seu tempo na rotina da sala de aula para acontecer, especialmente na educação infantil. Nesses momentos de brincadeira, o docente, ao se envolver na situação imaginária das crianças, *aprende e ensina* a brincar. Vejamos um relato extraído do relatório de estágio de Juliana Nogueira, que foi aluna do curso de magistério em 1993, exposto pelas autoras Fontana e Cruz (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 141):

No parque, crianças de 4 anos brincam na areia. Uma delas se aproxima da professora e oferece o “bolo de chocolate” que havia feito com areia:

- Professora, experimenta. Fui eu que fiz.

- Hum! Que delícia! Ah, mas agora me deu sede. Você não quer fazer um suco para mim?

- Tá bom.

A criança mistura água com um pouco de areia num copinho de danone.

- Professora, olha o suco.

- Do que é?

- É de laranja.

- Que tipo de laranja?

- Laranja-lima.

A criança volta e faz outro bolo, só que agora com enfeites de folha de árvore, e o oferece à professora.

- Você só sabe fazer doce?

- Não.

- Então eu quero um salgado.

- Eu vou preparar um salgadinho doce.

A criança volta com várias bolinhas de areia nas mãos.

- Oba! Que salgadinho é esse?

- Bolinha de queijo.

A professora, fingindo comer o salgadinho, oferece-o a outra criança:

- Quer uma, Mateus?

- Eu não! – responde Mateus.

- Ah! Nós come de mentirinha – diz a primeira criança.

Nesse relato, podemos observar que ao aceitar o bolo de chocolate, a professora aceita o convite da criança para brincarem juntas. A criança é quem comanda a brincadeira, mas a professora, ao assumir um papel na brincadeira, encoraja a criança a explorar outras possibilidades e particularidades da situação imaginada: “Você não quer fazer um suco para mim?”, “Você só sabe fazer doce?” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 142).

Essa atenção que a professora vai dando a determinados aspectos da brincadeira forma a direção pela qual ela interfere na atividade da criança, não com o propósito de ajustar à sua própria maneira de considerar o jogo, mas sim, para explorar com ela outras possibilidades, enriquecê-la em sua organização e duração (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 142).

A brincadeira não se resume em uma simples recordação de impressões vividas, ela é uma reelaboração criativa delas, e por constituir-se sempre e apenas de materiais colhidos na realidade, o adulto desempenha nela um papel importante, pois ele dispõe de uma experiência mais vasta, um repertório mais amplo de formas

para imitar, lhe permitindo ir mais longe com a imaginação. Quando o professor compartilha sua experiência inventiva com a criança, ele “ensina-a” a brincar (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 142).

Nessa relação, além de ensinar, o docente também aprende. Como afirma Rodari em seu livro “Gramática da fantasia” (1982, p. 93):

[...] aprende-se com a criança a falar com as peças do jogo, a compreender seus nomes e papéis, a transformar um erro em uma invenção, um gesto em uma história [...]; mas também a confiar às peças mensagens secretas (porque são elas que dizem à criança que a queremos bem, que ela pode contar conosco, que nossa força é sua). (apud FONTANA; CRUZ, 1997, p. 142).

Nesse modo de utilizar o jogo, o professor elabora um “saber sobre as crianças” – sobre as particularidades de cada uma e sobre as regularidades no processo de como elas aprendem e se desenvolvem – um “saber sobre sua prática” – sobre as possibilidades de sua participação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e de todas com quem o professor interage (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 142).

Com base nas ideias dos autores aqui mencionados, na situação de brincadeira a criança pode aprender brincando, de forma natural, e não imposta. Não se deve colocar o jogo com um objetivo pré-determinado, como sendo apenas um meio para se alcançar um único fim, mas deixar que as crianças por meio dele, façam novas descobertas.

Ao brincarem as crianças passam muitas informações aos adultos, e são essas informações que permitem nortear o trabalho pedagógico em sala de aula. As habilidades já adquiridas e as que precisam ser trabalhadas pelas crianças se tornam evidentes no momento da brincadeira. Daí a importância dela acontecer também na escola.

Algumas instituições escolares estipulam um “dia do brinquedo”, normalmente as sextas feiras, em que os alunos podem levar um brinquedo de casa para brincar na escola. No ensino fundamental geralmente as salas de aula não são equipadas com os brinquedos mais comuns utilizados no brincar de faz de conta, como as bonecas, carrinhos, panelinhas, peças/blocos de madeira ou plástico, etc., diferente do que encontramos nas instituições de educação infantil. É importante ter na sala alguma quantidade considerável desses brinquedos, mesmo no ensino fundamental,

para que as crianças utilizem como instrumentos nos momentos da brincadeira simbólica, e mesmo onde o dia do brinquedo é adotado, nem todas as crianças vão ter um brinquedo para levar ou poderão esquecê-lo em casa, além do que, o brincar de faz de conta não pode ocorrer apenas em um dia específico, daí a importância de ter uma sala equipada para proporcionar o desdobramento da situação imaginária.

Pensando especialmente na aquisição da linguagem escrita, como defendido por Montessori e apoiado por Vigotski, a escrita deve ter um significado para as crianças e deve ser ensinada de forma natural. É uma habilidade que pode ser apreendida pelas crianças através das brincadeiras.

Para isso, a criança precisa estar inserida em um ambiente que possibilite, através de brincadeiras, explorações lúdicas nas relações com seus pares, sejam eles adultos ou crianças; assim, ela pode enxergar a escrita como uma nova forma de linguagem, e não como mais um exercício escolar imposto pelo professor.

As salas de aula, então, além de serem espaço para o brincar de faz de conta, também precisam permitir as crianças o contato com a linguagem escrita. Livros ao alcance de suas mãos, letras móveis, crachás com o nome dos alunos, das professoras, etiquetas nos locais determinados para guardar tal objeto, por exemplo, “caixa de jogos”, “caixa dos crachás”, enfim... É possível fazer da sala de aula um ambiente estimulador para o reconhecimento da linguagem escrita como uma habilidade necessária à vida humana.

No portal do Ministério da Educação encontramos o “Caderno do educador: Alfabetização e Letramento 1” - que pertence a uma coleção de materiais do programa Escola Ativa -, elaborado pelas autoras Janine R. Lopes, Maria Celeste M. Abreu e Maria Celia E. Mattos.

Esse programa do MEC tem como objetivo “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”, e para isso, as principais estratégias são “implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (definição encontrada no endereço <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/escola-ativa>).

Logo no início do caderno há uma mensagem destinada aos educadores em que as autoras revelam o que pretendem alcançar com esse trabalho, e um dos intentos é proporcionar aos educandos a construção da leitura e escrita através de atividades agradáveis, prazerosas e, ao mesmo tempo, desafiadoras. As autoras

reconhecem a alfabetização como um processo e sabem que ela não se limita apenas a ler e escrever os signos do alfabeto, mas, sim, compreender como funciona a estrutura da língua e a forma como ela é utilizada. Destacam ainda que desde pequenas as crianças pensam sobre a leitura e a escrita quando estão imersas em um mundo onde há, com frequência, a presença desse objeto cultural (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 4).

Reconhecendo no pensamento das autoras as ideias expostas no decorrer deste trabalho, iremos então utilizar este material para concluir nossa análise sobre as práticas escolares, utilizando-o para verificar, o que elas sugerem como prática pedagógica na escola para possibilitar que o processo de aquisição da linguagem escrita pelas crianças aconteça em meio às brincadeiras.

As autoras defendem a ideia de se fazer da sala de aula um espaço com ricas possibilidades de aprendizagem. Deve ser um ambiente que promove um conjunto de situações de uso real de leitura e da escrita, em que os alunos tenham a oportunidade de participar. É um ambiente alfabetizador não apenas aquele em que aparecem diferentes tipos de texto, mas também é aquele que tem diferentes tipos de texto que são consultados frequentemente, com diferentes funções sociais e devem estar ao alcance do grupo (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 6).

No que as autoras definem como “Atividades significativas”, encontramos uma ideia também defendida por Montessori. Elas afirmam que

para favorecer uma alfabetização de qualidade, é necessário propor atividades de leitura e escrita que fazem sentido para as crianças. É necessário que as atividades de leitura e escrita aconteçam de forma prazerosa, contextualizada, e de acordo com a realidade social dos educandos (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 6).

Iremos destacar alguns dos recursos sugeridos pelas autoras para se trabalhar a linguagem escrita de maneira significativa para as crianças.

O primeiro deles é o nome próprio, que tem estreita relação com a construção da identidade da criança, além de ter um valor social muito grande, favorece a reflexão sobre o sistema escrito. Explorando os nomes de forma lúdica, as crianças podem fazer muitas descobertas. As autoras evidenciam algumas delas (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 12):

- Ao escrever seu nome e o dos colegas, as crianças vão aprender a

traçar letras.

- Aprendendo a letra inicial dos colegas, elas aprendem a nomear as letras do alfabeto (M, de Maria; P, de Pedro).
- Esses nomes podem servir de consulta para escrever e ler outras palavras. “Como se escreve macaco? Já sei! Começa com ‘ma’, de Maria”. “Descobri onde está escrito gato porque começa com Gabriel”.
- É uma ótima fonte de comparação e questionamento. “Por que meu nome tem sete letras e o seu quatro?”
- Ajuda a perceber a ordem não aleatória dentro de um conjunto de letras (não vale colocar qualquer letra, além de existir uma ordem obrigatória).
- Possibilita a reflexão sobre as unidades que compõem a palavra: como as sílabas e as letras.
- Ajuda na construção da consciência fonológica. “Paula e Pedro começam com P”. “Olha! Mariana rima com Ana!”

As autoras ainda sugerem diversas atividades para a exploração do nome próprio, algumas das sugestões são: familiarização com o nome, escrevendo-o nos materiais do aluno; unir fotos dos colegas ao crachá correspondente; comparar nomes maiores e menores; formar o nome próprio com letras móveis; brincar de bingo com a ficha do nome e de forca com os nomes próprios; caça-palavras com os nomes da turma; jogo da memória com os nomes dos alunos e letra inicial; jogo da memória com foto e nome; brincar de fichas com nomes embaralhados: cada criança sorteia uma ficha e entrega ao respectivo dono; a cada dia pedir a um dos alunos para fazer a distribuição dos crachás (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 12-13).

No livro as autoras também ressaltam como importante no processo de construção da leitura e da escrita o desenvolvimento da linguagem oral. Esta deve ser trabalhada em momentos de trocas, interações, exposição de opiniões, elaboração de ideias, organização de atividades, dentre outros que permitem explorar a linguagem oral (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 20). Neste sentido podemos pensar na Roda de conversa, que é um importante instrumento para proporcionar às crianças a exploração da linguagem oral e organização de ideias.

É necessário também trabalhar a diversidade textual na sala de aula, oferecendo as crianças textos com os padrões textuais que circulam na sociedade,

conhecer seus usos e suas funções sociais favorece a reflexão sobre o sistema de escrita (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 21). Diante dessa afirmação, podemos então explorar cartazes que são distribuídos pela escola, o bilhete no caderno de recados, as etiquetas com nome que identificam o dono de um objeto ou o que está armazenado em algum lugar pela sala etc., são textos que devem ser compartilhados com as crianças.

As autoras colocam que a apropriação do sistema de escrita alfabética tem suas especificidades que precisam ser trabalhadas, e dentre elas, a Consciência fonológica. Essa especificidade se resume na capacidade de identificar e discriminar diferentes sons. Ela é fundamental para o desenvolvimento da consciência fonêmica (identificar que as palavras têm sons) e da decodificação (identificar a correspondência entre os sons e as letras). As brincadeiras e os brinquedos infantis estão cheios de oportunidades para o aluno aprender a prestar atenção nos diferentes sons – os instrumentos, as músicas e suas letras, as cantigas de roda, parlendas, poesias e tantas outras brincadeiras que impõem ritmos, como “Marcha, soldado” e “Caranguejo não é peixe”, rimas, como “Unidunitê”, e sequências, como “Cadê o toucinho que estava aqui?” (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 22).

Esses tipos de brincadeiras divertem as crianças e possibilitam também que elas desenvolvam sua consciência fonológica. Outras brincadeiras que proporcionam esse desenvolvimento são: desenhar objetos que começam com um determinado som: as crianças tem que desenhar algo que comece com o mesmo som de “MACACO”, por exemplo; brincar de só dizer o nome de algum elemento de um conjunto que comece com alguma letra específica, como frutas que comecem com a letra “A”. São várias as possibilidades para trabalhar a consciência fonológica com as crianças.

Falando da literatura infantil, as autoras ressaltam o trabalho com os contos no processo de alfabetização, justificando que os contos de fadas mexem com os sentimentos mais primitivos do sujeito. O bem e o mal aparecem claramente ilustrados, o que auxilia as crianças a identificar seus problemas, suas emoções, suas limitações e suas possibilidades de resolução das dificuldades. Trabalhando com os contos, as crianças podem: reconhecer obras e autores consagrados; apropriar-se da linguagem escrita própria desse gênero literário; ampliar o repertório linguístico (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010, p. 27).

É importante então, ter uma biblioteca literária em sala de aula. Com ela os

alunos podem explorar os livros observando e identificando capa, contracapa, ilustrações, escritas. Uma possibilidade também para trabalhar com os livros em sala de aula é fazer empréstimos para que o aluno leia o livro em casa com a família e depois conte a história em sala de aula, com auxílio do professor.

A exploração do “Caderno do educador: Alfabetização e Letramento 1” possibilitou verificar que a ludicidade presente na prática pedagógica em sala de aula contribui muito com o aprendizado das crianças, como defendido também por outros autores mencionados neste trabalho. Há então, diversos recursos para que os educadores aprimorem suas práticas de forma a garantir aos alunos atividades significativas que irá auxiliá-los em suas descobertas no mundo da linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aquisição da escrita ocorre ao longo de alguns anos na vida da criança. Desde que ela só tem o gesto como recurso de linguagem, quando muito pequena, até ser capaz de utilizar a escrita convencional para se expressar, muitas habilidades são desenvolvidas durante este processo.

A brincadeira é uma das necessidades da criança, que a utiliza para satisfazer seus desejos inalcançáveis, situações do mundo adulto que ela conhece pouco, mas que deseja aprofundar-se. Na brincadeira ele constrói significados, desenvolve a linguagem oral, vivencia situações de conflito, aprende e ensina os pares, compartilha, experimenta diversas emoções, como a frustração, a alegria, aprende a exercer o autocontrole, cria e segue regras. Enfim, muitos são os aprendizados nas situações de brincadeira, e são esses aprendizados que vão construindo uma base para que ela seja capaz de dominar novas habilidades que vão surgindo, como o desenhar e a escrita.

Sabendo que as atividades lúdicas proporcionam prazer e aprendizado as crianças, utilizá-las em sala de aula pode então, ser um ótimo meio para que elas adquiram maiores conhecimentos. Muitas atividades em forma de brincadeira possibilitam que a aquisição da linguagem escrita seja significativa e prazerosa para as crianças.

Portanto, a partir do estudo realizado neste trabalho, conclui-se que educadores e educandos só têm a ganhar ao se adotar um caráter lúdico às práticas pedagógicas, pois assim, se permite que a criança se desenvolva através de atividades que lhe oferecem prazer e construa vivências significativas na escola. Muitas são as potencialidades que a brincadeira desperta na criança, muitas são as descobertas que a criança faz na situação de brincadeira. Conhecer e compreender a função da linguagem escrita por meio da ludicidade é, então, a maneira mais eficaz para que ela seja adquirida pela criança como uma nova forma de linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 13/06/2017.

CASTRO, Adriana Hitome de. *O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança*/ Adriana Hitome de Castro. Capivari-SP: CNEC, 2011, 34p.

CRUZ, Maria Nazaré. O brincar na educação infantil e o desenvolvimento cultural da criança. IN: SILVA, Daniela N.H. e ABREU, F.S.D., *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo, Summus, 2015.

CRUZ, Maria Nazaré; MARTINS, Ida Carneiro. Brincar na rua e brincar na escola: infância, lazer e educação. *Impulso, Piracicaba, SP*. Unimep set.-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Methodista-UNIMEP/IMPULSO/v24n61/v24n61a02.pdf>>. Acesso em 07/07/2017.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006. – (Coleção cotidiano escolar: base de conhecimento)

GOMES, D. B. Caminhando com arte na pré- escola. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Salas de aula nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos*. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0722t.PDF>>. Acesso em 12/10/2016.

LOPES, J, R; ABREU, M, C, M; MATTOS, M, C, E. *Caderno do educador*:

alfabetização e letramento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192>. Acesso em 18/11/2017.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: Vygotsky, Luria, Leontiev. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artmed, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf> Acesso em 08/12/2016

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

OLIVEIRA, Z.M. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução de: Piaget rediscovered. A report of the conference on cognitive studies and curriculum development – Part I. [s. 1.: s. n.], 1964.

REIS, S. M. *Discutindo a Educação Infantil*. Monografia de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia. Instituto Superior de Educação Cenequista de Capivari – ISECC, 31p, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L. O ensino de psicologia e a educação infantil: a nova política pública para a educação infantil e o ensino fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 8, n. 2, p. 266-277, 2007. Disponível em:

<<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7368>>. Acesso em 10/06/ 2017.

TELES, Maria Luiza Silveira. *Socorro! É proibido brincar!* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição - São Paulo - SP: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e pedagogia)

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *In: Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, 2001, p.7-47.