

ANA CRISTINA RAMOS GEMIN

**LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM: UM RECURSO NECESSÁRIO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do certificado de Pós-graduação *lato-sensu* em nível de especialização em Inclusão e Educação Especial da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Joseth Antônia Oliveira Jardim Martins

PONTAL DO PARANÁ

2005

SUMÁRIO

RESUMO	iv
2 REFERENCIAL TEÓRICO	03
2.1 A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	04
2.2 CONSIDERAÇÃO SOBRE ATIVIDADES LÚDICAS DENTRO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE NORTEAM A PRÁTICA EDUCATIVA	07
2.2.1 A teoria de Piaget	07
2.2.2 A teoria comportamental	09
2.2.3 Teoria psicanalítica	10
2.2.4 A teoria de Vygotsky	12
2.3 A DIFICULDADE DE APRENDER	15
2.5 A IMITAÇÃO E O JOGO SIMBÓLICO	23
2.5.1 O desenvolvimento da imitação e o jogo simbólico	23
2.6 A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	33
3 CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	42

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é o de verificar a possibilidade de assimilação de conteúdos escolares por meio da utilização de recursos simbólicos em crianças com dificuldades de aprendizagem. É examinado se o uso de atividades simbólicas no trato das dificuldades de aprendizagem, de causa predominantemente afetiva teria a possibilidade de ativar a assimilação de conteúdos escolares antes não ocorrentes. Para isso contou-se com vários autores como: PIAGET, VYGOTSKY, CHIAROTTINO, PATTO, e outros, os quais tratam do simbolismo como um recurso nas dificuldades de aprendizagem. O que levou à refletir, após o estudo, de que a forma da atividade simbólica deve estar de acordo com a modalidade de aprendizagem de cada sujeito para favorecer a assimilação de conteúdos escolares.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa bibliográfica apresentada está intrinsecamente ligada a preocupações profissionais e pessoais quanto às dificuldades de aprendizagem de crianças nas séries iniciais. Também serve como parâmetro para refletir sobre a prática pedagógica na questão de estímulo à brincadeira, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa.

Considerando o desenvolvimento infantil como processo de construção do psiquismo e com ele a introdução da criança na esfera do humano e, portanto, no universo da cultura, existem duas condições básicas para que este processo ocorra: as anatômico-funcionais - como a existência de um cérebro humano - e as sociais - como a interação com os outros, principalmente os adultos responsáveis pela socialização e aprendizado da criança.

A criança, desde o nascimento, desenvolve uma interação não só com o próprio corpo e o ambiente, como também com os outros seres humanos, sendo todos estes elementos necessários para seu desenvolvimento.

O objetivo, do presente trabalho, é analisar a dificuldade de aprendizagem na fase inicial da alfabetização, e verificar a adequação de uma abordagem que utiliza de recursos simbólicos (jogos) para auxiliar a assimilação de conteúdos escolares.

Em um ambiente lúdico, a criança fica interessada, sente-se segura junto aos colegas e ao adulto que a orienta, desenvolve a auto-estima, a imaginação criadora, a capacidade de expressão, a socialização e o conhecimento, com alegria e prazer.

Embora haja um grande esforço da pesquisa científica no campo da aprendizagem escolar, por que ainda há poucos resultados no trato das dificuldades de aprendizagem? Porque os professores se deparam cada vez mais com alunos que não conseguem aprender, apesar de seus esforços em querer ensiná-los?

Para responder estas questões pretende-se estudar dois aspectos interligados. O primeiro seria verificar a eficiência do uso da atividade simbólica como recurso na assimilação de conteúdos. O segundo, ligado ao primeiro, seria verificar por meio de representação simbólica expressa a relação da criança com a aprendizagem e os possíveis interferentes emocionais presentes no processo ensino-aprendizagem.

A primeira proposta interessa pela possibilidade de dar ao professor, não uma forma de atuar, mas uma compreensão teórica. Melhor dizendo, oferecer uma contribuição ao professor que se sente despreparado para enfrentar as diversidades individuais de cada criança na aprendizagem, vividas hoje no ambiente escolar.

Evidentemente, este discurso nem sempre é tão explícito. O professor de uma forma velada acredita que as causas das dificuldades de seus alunos são, muitas vezes, decorrentes de fatores externos, de fora do contexto escolar, inatingíveis, portanto não o permitindo fazer alguma coisa. O papel do educador é desenvolver em seus alunos a autonomia necessária para a resolução de situações que se apresentam no cotidiano. Para que isso aconteça ele precisa ter uma base sólida, adquirida através de formação teórica. ANTUNES (1998, p.36) nos diz que “A idéia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada estudante passou a ser um desafio a competência do professor.”

É necessário, portanto, um estudo sobre as dificuldades na alfabetização não apenas para orientar novas iniciativas, mas também para clarear a prática em sala de aula.

Justifica-se este trabalho porque parte do pressuposto, que na fase inicial da alfabetização há diferentes estágios de maturação entre as crianças e que não é possível nivelar este processo pois o desenvolvimento intelectual da mesma difere de uma criança à outra. Cada criança tem seu ritmo de aprender, umas aprendem mais rápido que outras; umas necessitam de mais interferência do professor do que outras; muitas também necessitam de contato mais concreto para se desenvolverem, “mas cada uma dá um significado particular a essas vivências. O jeito de cada um aprender o mundo é individual.” (REGO, 2001, p. 25)

Em termos de metodologia este trabalho é de natureza bibliográfica e foi desenvolvido através de pesquisa de livros, revistas, artigos na internet, o que possibilitou a fundamentação teórica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Antigamente era dever exclusivo da família dar instrução aos filhos. Hoje está dividido com a escola o conjunto de conhecimentos a ser transmitido. A escola é tão importante na educação que se deve preparar a criança para ir ao seu encontro. Cabe aos pais escolher um bom colégio para seus filhos; bom colégio quer dizer: que os seus membros possuam uma boa formação pedagógica. É necessário que os programas sejam cumpridos dentro de uma flexibilidade, levando em consideração os interesses e a base cultural de cada aluno.

A responsabilidade é muito grande no preparo à escola. Deve-se sempre mostrar o colégio como algo de agradável, onde há muitos amiguinhos e onde vai aprender muitas coisas. O ambiente novo constitui algo gerador de desconfiança e de angústia. Os primeiros passos já dentro da escola são de extrema importância e devem ser cercados tanto pelos pais quanto pelos professores, de cuidados especiais, sem as quais as próprias relações da família com a escola correm o risco de serem prejudicadas.

Saindo de casa para a escola, a criança entrará em contato com um mundo, uma sociedade inteiramente diferente daqueles da sua casa. Já recebeu no lar uma certa educação, formou um superego, uma consciência. Sabe que há coisas que não pode, outras que não deve fazer. Fala a língua dos pais, tem os seus costumes, religião e tradições. Aplica raciocínio, lógica e modos próprios de ver.

A criança necessita basicamente do sentimento de segurança. Desde o seu ambiente familiar até sua integração social, o sentimento de segurança é importantíssimo, não só pela confiança que infunde à criança, como pela sensação de que a aceitamos e de que a criança participa no funcionamento da classe.

O professor deve, portanto, procurar aceitar a criança tal como é, sem se deixar levar por ambições perfeccionistas ou por um cepticismo derrotista. Deve ainda obter para cada criança uma situação em que ela possa destacar-se, brilhar, obter sucesso e ganhar elogios. Com isso, o professor estará fundamentando na criança a iniciativa, confiança em si própria e disposição para associação com outras crianças. (MIELNICK, 1999).

Quando surgem problemas, os pais devem procurar os professores e saber a razão. Infelizmente muitas vezes os professores não conseguem tomar contatos

com muitos pais, o que lhes torna a tarefa mais difícil. Criticar negativamente o professor na frente dos filhos é errado, além de desprestigiá-los na sua autoridade, terá ainda maiores dificuldades para obter bons rendimentos na aprendizagem do aluno (BALDWIN, 1999).

Cabe, por outro lado, ao professor averiguar as dificuldades de aprendizado dos alunos, se elas são de origem de adaptação social, falta de incentivo por parte dos pais ou dificuldades neurológicas. Todos estes pormenores são de suma relevância para o desenvolvimento do aluno.

2.1 IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Foi FRIDMANN (1997) quem usou a frase: “Antes das descobertas das numerosas vitaminas, já haviam encontrado a mais importante para as crianças, a vitamina ‘R’ (recreação)”. Para essa autora, recreação é tudo quanto diverte e entretém o ser humano e envolve ativa participação. Para ela, a recreação é a atividade das horas de lazer que se caracteriza pela livre escolha, espontaneidade de ação, fim na própria atividade, prazer e ativa participação do ser humano. Sobre os tipos de recreação na fase inicial da escola, diz FRIDMANN (1997): “Devemos dizer que, por natureza, a criança executa suas brincadeiras em ritmo alternado. Ainda muito interessada por brinquedos dramatizados e guiada por interesses os mais variados, passa de atividades bem violentas a brinquedos tranquilos e serenos, conseguindo um justo equilíbrio para suas condições orgânicas”. A autora chama a atenção para outro aspecto:

A imaginação da criança também encontra meio de projeção no brinquedo imitativo e dramatizado. É um exercício natural, no qual a criança não tendo finalidade consciente, goza o simples prazer de experimentar situações que não são as de sua vida real, mas atividades comuns a seres de sua convivência ou realizações imaginárias que atribui a seres fanáticos. Assim satisfaz o grande desejo de imitar e exerce excelente treino da linguagem que se acha em franco aperfeiçoamento. (p. 95-6)

Assim, a característica essencial da recreação não reside no tipo de atividade em que se empenha o indivíduo, mas na atitude dele ao realizá-la. Analisada, essa atitude é reflexo de interesse e prazer. O interesse é sintoma de uma necessidade psíquica ou fisiológica; o prazer, resultante da satisfação da mesma.

Os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, realizados após as várias formulações teóricas e até mesmo especulativas, em função do brinquedo, têm mostrado que a privação do uso dos sentidos pode prejudicar a aprendizagem, pois através do jogo as crianças têm oportunidade de usá-los na totalidade. No jogo, como assinala MIELNICK (1999), as crianças, aprendem quais são os papéis das pessoas que as cercam e tornam-se familiarizadas com a cultura e os costumes da sociedade. “Elas começam a raciocinar, a desenvolver o pensamento lógico, a expandir seus vocabulários e a descobrir relações matemáticas e fatos científicos”. (p. 88-9)

Da mesma forma pode-se lembrar que os jogos e os brinquedos desenvolvem o senso de competência (MIELNICK, 1999), isto é, o grau no qual uma pessoa se sente capaz de produzir os efeitos desejados no seu ambiente, animado e inanimado, ou quão capaz ela se sente para alcançar os alvos que julga importantes, ou consegue dos outros os comportamentos que ela deseja. A competência leva à confiança e senso de eficácia, diminui a ansiedade e melhora o auto-respeito.

Segundo VYGOTSKY (1996), no estágio do desenvolvimento ao redor dos três anos, o brinquedo é essencialmente uma expressão generalizada de afeto, uma expressão de seus desejos e necessidades que se estruturam já nos meses anteriores, pelo contato com outras pessoas. A criança brinca sem saber que brinca, que joga, obedecendo a alguma estrutura interna que ele chamou “situação imaginária”. É por esta razão que seria errado dizer que brinca de acordo com regras. As regras só aparecerão, como conseqüência final, negociada, deste processo, não como parte essencial dele. Isto não significa, segundo VYGOTSKY (1996) que não possamos extrair dessa fase do jogo. Mas não podemos reconstituir com ele a “situação imaginária”. Esta envolve significações. É com elas que as crianças brincam; não com as coisas em si, que estão no ambiente externo. Estes objetos são incorporados no brinquedo na medida que as “significações” o permitem. Para VYGOTSKY (1996), o jogo fornece à criança novas formas de desejar, isto é, ensina-a a desejar pelo relacionamento de seus desejos a um Eu fictício - seu papel no jogo definido por suas regras.

O estudo da exploração do jogo na criança depois dos três anos nos levou à conclusão de que a criança explora sobretudo pelo jogo seus próprios comportamentos. Se a exploração objetiva tem seu lugar na atividade séria, no jogo ela não aparecerá senão como uma conseqüência secundária de uma atividade

dirigida essencialmente para o sujeito.

Para ALMEIDA (1993) uma habilidade importante que se desenvolve a partir dos jogos é a de planejar. Outra é a de ajudar a criança a “esperar” certos eventos, mergulhando numa fantasia que apóie seu comportamento, de outra forma talvez incontrolável sem a fantasia. Na área de ensino de estudos sociais, por exemplo, a criança pode aprender, através do jogo, a inversão de papéis, ajudando a desenvolver sua habilidade de empatia. Isso, aliás, foi demonstrado pelo sócio-drama de Moreno. Essa mesma empatia ajuda a controlar a agressão. TILLMAN; HASU (2000) mostraram que crianças de 6 a 7 anos com escores altos em empatia demonstraram menor grau de agressão aberta.

Concentrando-se na faixa do pré-escolar, FERREIRA; CALDAS (1999) elaboraram uma grande variedade de atividades e jogos para ajudar crianças a desenvolver habilidades e conceitos que facilitam a transição da escola pré-primária à escola de primeiro grau, destacando que a auto-confiança é um dos resultados mais importantes a conseguir com essas atividades. Em nosso meio, também, começava-se nessa época a valorizar os jogos como forma de se minorar as dificuldades dessa passagem. Uma pesquisadora brasileira: “Ao lado das atividades de integração da criança à escola (dramatizações, conversas, recreação, desenho, música), de preparo para se interessarem pela leitura (ouvir histórias lidas e contadas, ver gravuras de livros, aquisição das noções básicas citadas), são úteis atividades de reconhecimento de rimas (canto, versinhos).”

PIAGET (1994) preocupou-se, também com o estudo do jogo como forma de busca de variações cognitivas. Partiu do trabalho de WAJSKOP (1999), que estudou as relações entre traço lúdico da criança pré-escolar e a criatividade, encontrando correlações significativas. As crianças classificadas como mais lúdicas - mais engajadas em atividades físicas durante o jogo, mais alegres e bem humoradas, mais flexíveis com a estrutura do grupo - saíram-se melhor em tarefas como: sugerir novas idéias sobre uso de brinquedos, novos títulos para histórias, listas mais ricas de nomes de animais, de coisas para comer, de brinquedos, etc. O autor assim criticou esse estudo lembrando que a inteligência afeta mais essas variáveis que elas entre si. Diz ele: “Conseqüentemente, não podemos estar seguros de que os achados refletem uma relação distinta entre o lúdico e a criatividade ou se essas variáveis são duas manifestações separadas da inteligência tal como é medida por testes convencionais de inteligência” (p. 253). Dessa maneira, o controle da variável

inteligência seria um cuidado importante a se obedecer em estudos dessa natureza.

Numa tentativa de caracterizar e definir o conceito de infância, a conduta mais característica desta fase da vida é a atividade lúdica. Para a criança, ela tem objetivos imediatos, não longínquos: triunfar na brincadeira, vencer a dificuldade implícita no jogo. Mas são essas condutas desinteressadas que dão origem, como conseqüência a processos intelectuais de adaptação ao real.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ATIVIDADES LÚDICAS DENTRO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE NORTEIAM A PRÁTICA EDUCATIVA

2.2.1 A teoria de Piaget

Na obra sobre jogos, sonhos e imitação na infância. PIAGET (1994) chamou a atenção, ao falar do relativo equilíbrio dos processos de acomodação e assimilação, que há momentos de ascendência de uma sobre a outra. Por exemplo, quando a acomodação predomina sobre a assimilação, pode ocorrer imitação. Quando a assimilação supera a acomodação, podemos observar o jogo; notadamente no jogo ou brinquedo espontâneo. Segundo ele, o jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo pensamento e raciocínio posterior (p. 162).

CARRAHER (1997), analisando algumas concepções psicanalíticas do jogo espontâneo, concluiu que ele fornece o contexto para o exercício de algumas capacidades do pensamento e do raciocínio, pois tanto no raciocínio como no jogo há um componente do tipo “como se”, “um faz de conta” (p. 268). Para essa autora, levou muito tempo para os pesquisadores verificarem as reais relações entre o jogo na fase pré-escolar e o desenvolvimento cognitivo posterior.

PIAGET (1994) faz uma distinção entre curiosidade, que considera atividade de acomodação, e jogo, atividade de assimilação.

Segundo PIAGET (1994) os jogos e brinquedos podem ser classificados:

1. *Jogos práticos* (brinquedo funcional), que são explorações sensoriais-motoras.
2. *Jogos simbólicos*. Há dramatização e substituição de ações. Aos poucos vão incorporando a imitação e passando a ser brinquedos sócio-dramáticos. Este é o verdadeiro jogo, para Piaget.

3. *Jogos com regras que continuam até a fase adulta.* A criança precisa saber seguir as regras ou compreendê-las.

Para PIAGET (1994) o jogo é essencialmente uma forma de assimilação funcional ou reprodutiva. No jogo simbólico ele viu a existência de uma verdade subjetiva. O jogo de imaginação constitui, para ele, uma transposição simbólica que submete as coisas a atividades próprias, sem regras ou limitações.

Ao redor dos sete e oito anos começam a surgir na criança, segundo PIAGET (1994), os processos de pensamento operacionais concretos. Esse tipo de pensamento substitui o pensamento pré-conceitual, da fase anterior. Na fase de operações concretas a operação de reversibilidade está presente. Ela é capaz de classificar objetos em classes, formar classes maiores com essas subclasses e inverter a operação para fazer comparações. Além disso é capaz de operar com reversão de relações, além de reversão com classes. Neste caso incluem-se as experiências que mostram que a criança consegue utilizar o princípio da conservação de quantidade, de número, de classe, de comprimento, de peso, de área e de volume. “Em sentido geral, conservação poderia ser definida como um processo operacional da mente que produz a percepção de que certos aspectos de uma condição cambiante são invariáveis, apesar daquelas modificações”. (p. 169). Para PIAGET (1994), a conservação é resultante da reversibilidade operacional. Há variações na seqüência dessas conservações. A quantidade (substância) aparece entre 6 e 8 anos; peso por volta de 9-10 anos e volume aos 10-11 anos.

Para PIAGET (1994), o pensamento concreto continua, apesar dessas propriedades, a estar ligado essencialmente à realidade empírica. Há limitações, portanto. Segundo CARNEIRO (1995, p. 74):

Essas limitações não querem dizer que operações não possam ser executadas baseadas em experiências passadas ou num mundo de fantasia, como por exemplo quando velhas experiências são criadas de novo em brincadeira, ou quando o pensamento se relaciona com fadas, gnomos ou anjos. Em tais casos, essas representações mentais podem estar sujeitas a modos de pensamento que estão operando nesse período.

Assim, o contato com o ambiente é mantido durante as ações mentais, porque, invertendo-as, é possível uma volta à forma percebida.

O conceito de prontidão em educação está implícito nos trabalhos e estágio alcançado pela criança, significa que ela está apta a executar modos de pensamento

adequados a esse estágio. A medida que penetra num estágio de transição, pode se beneficiar de situações de aprendizagem mais avançada, correspondentes ao estágio a alcançar. Mas os fatores que atuam para esse novo alvo serão sempre múltiplos, nunca específicos: amadurecimento neural, atividade social, linguagem, atividades concretas, etc.

Como diz CARNEIRO (1995, p. 156): “É possível que a autonomia da seqüência desenvolvimental (*sic*) de Piaget não seja inviolável. Se assim é, esperar que a criança esteja pronta é marcar tempo, pois prontidão se torna, até certo ponto, uma variável que fica nas mãos do professor e não da criança”.

2.2.2 Teoria comportamental

OLIVEIRA (2000) chamou a fase dos dois aos cinco anos de vida de estágio básico do desenvolvimento, cujos limites seriam o início da linguagem e o ingresso no jardim da infância.

“É este estágio aquele no qual ela aprende um conjunto único de habilidades, percepções e motivações que fazem-na uma ‘personalidade’ e equipam-na para se adaptar aos outros”. (p.1). É um estágio básico porque os repertórios de comportamento adquiridos neste período desempenham papéis significantes na determinação das futuras interações infantis.

Sobre o jogo ou o brinquedo, OLIVEIRA (2000) assume uma posição radicalmente diferente das numerosas teorias vistas até aqui. Mas ele não deixa de afirmar que a análise funcional do brinquedo sugere que o brincar é uma atividade que alimenta todos os repertórios da criança (alguns desejáveis, outros indesejáveis), influencia suas estruturas de motivação e oferece valiosas oportunidades para facilitar o ajustamento (p. 24)

O mesmo autor criticou todas as demais concepções porque não abrem perspectivas para a análise funcional das variáveis que afetam o comportamento lúdico. Ele definiu o brinquedo como “... qualquer atividade de uma criança que ela ou alguém diz que está brincando...” (p. 28).

Ele acredita que todas as atividades lúdicas podem ser analisadas nas seguintes categorias:

- a. brinquedo orientado para o conhecimento;
- b. brinquedo de diferenciação do comportamento;
- c. brinquedo de intensificação do reforço;

- d. brinquedo imaginativo; e
- e. brinquedo de solução de problemas.

Essa preocupação “funcional” com os jogos tem levado alguns autores a estabelecer classificações conforme a utilidade dos jogos.

MIELNICK (1999) ao fazer um relacionamento entre jogos e brincadeiras e diversas habilidades e competências que eles podem desenvolver, estabeleceram onze “famílias” de habilidades, com as quais podem ser classificados os jogos, pelas suas funções:

1. Os cinco sentidos
2. Desenvolvimento da linguagem
3. Pré-leitura
4. Compreensão de relações
5. Seleção e classificação
6. Contagem e mensuração
7. Solução de problemas
8. Exploração
9. Criatividade
10. Auto-estima
11. Crescimento físico.

2.2.3 Teoria psicanalítica

Os esforços dos adultos para “controlarem” ou tentarem sistematizar o jogo ou brinquedo das crianças são criticados pelo psicanalista BETTELHEIM (1992). Diz ele que a necessidade de “... sistematizar o brinquedo infantil - de organizá-lo e supervisioná-lo de maneira a dar-lhe aquilo que o adulto vê como um propósito - origina-se do fato que o mundo adulto tornou-se separado do mundo da criança” (p. 1). Esse autor faz uma distinção entre *play* (brinquedo) e *game* (jogo). O primeiro aparece primeiro no desenvolvimento, referindo-se às atividades da criancinha, sem regras a não ser as próprias, sem resultado na realidade externa. A fantasia comanda, a criança “brinca seriamente”. O jogo supõe regras, na base de concordância mútua.

No brinquedo ela fantasia e vive de forma vicária seus sonhos, no contexto de “sua realidade”. Quando ela “joga” sua fantasia começa a ser limitada pelos outros. Ela começa a sujeitar sua fantasia ao princípio da realidade, ao controle consciente.

O jogo é usado para torna-la mestra de si própria.

É por isso que o “brinquedo com fantasia”, oposto à fantasia pura, constrói uma ponte entre o mundo inconsciente do interior de nós com a realidade que nos rodeia. Fantasia e realidade se temperam: fantasia sem realidade é associal e caótica; realidade livre de fantasia é desagradável e fria. Hoje muitas pessoas sofrem porque em suas vidas os mundos da fantasia e realidade permanecem isolados um do outro.

Depois do brincar com a fantasia, o próximo estágio é fornecido pelo jogo imaginário. Por este meio, a criança aprende mais autodomínio, torna-se mais controlada, podendo aproveitar as oportunidades para auto-asserção. Quando a criança constrói uma torre com blocos e logo depois a destrói, não temos “instinto” de construção superado por “instinto” de destruição. Ao construir, submete-se a “regras”: os blocos, o arranjo, o equilíbrio. Ela “obedeceu” ao material e a si própria. Ao derrubar a torre, ela dá vazão apenas ao seu domínio. Aos poucos ela vai aprendendo a diferença entre o mundo caótico onde tudo domina e o mundo estruturado ao qual deve se limitar.

Depois que ela ganha segurança e domínio, começam os jogos com regras (games). Exemplo típico é o jogo da “cabra-cega”, onde a criança experimenta a sensação de “permanência” e “segurança” do ambiente. De olhos vendados, ela aprende que mesmo “perdida”, sem visão, as coisas permanecem.

Nos jogos de guerra, BETTELHEIM (1992) encontra lugar para ilustra a distinção entre jogo controlado pelo id e jogo controlado pelo ego. No primeiro, a criança sempre vence. Sua onipotência é total. Aos poucos ela passa ao jogo controlado pelo ego. As identificações com modelos históricos vão ajudá-la nesse campo.

BETTELHEIM (1992) também analisa o papel do jogo de azar e do jogo de habilidade como o xadrez. Este é muito importante, pois simboliza a vitória da mente sobre a matéria, a sublimação da agressão pela paciência e razão: “Antecipando os movimentos de seu oponente, o enxadrista aprende a antecipar reações aos seus movimentos na vida - a habilidade muito importante para viver bem com os outros. (p. 13)

Nos ensaios de psicanálise aplicada, onde falava da criação literária e do devaneio, FREUD (1972), estabeleceu relações entre a criação literária, o devaneio e o jogo da criança. Fez uma analogia entre a criança que joga ou brinca e transpõe

as coisas do mundo à sua conveniência numa nova ordem e o escritor que se entrega a novos prazeres, equivalentes ao jogo, à fantasia, ao devaneio. Dizia FREUD (1993) que na vida dos autores há lugar proeminente para suas lembranças infantis. Estas conduzem a obra literária, como se esta fosse uma continuação ou uma substituição dos jogos da infância já ultrapassada.

FREUD (1993) resumindo a concepção de Melanie Klein sobre o jogo afirma que o jogo para a criança é um recurso para superar seus sentimentos de perda de objeto e sua angústia depressiva: “O jogo é uma atividade de reparação” (p. 77). Mobilizando suas diversas energias, os jogos das crianças transformam sua angústia em prazer. Continuando, diz o autor, que o jogo passa, também, a aparecer como uma atividade de libertação de fantasias masturbatórias. E assim também permite à criança captar a realidade, mantendo-a livre dessas imagens fantasmagóricas.

Citando Henriot, diz ROSAMILHA

que após a fase dos jogos simbólicos descrita por Piaget como atividade lúdica que completa a função do que será para o adulto a linguagem interior, a partir de 5 e 6 anos temos o jogo de regras, uma instituição que implica em cooperação e suscita obrigações. Assim há uma evolução do símbolo para os signos, da linguagem do corpo à do espírito, dos jogos corporais aos espirituais, do realismo visual ao realismo intelectual, de acordo com a terminologia de Luquet do ponto de vista de desenhos. (1999, p. 370

2.2.4 A Teoria de Vygotsky

Em sua teoria VYGOTSKY (1994), ao explicar o papel do brinquedo no desenvolvimento da aprendizagem da criança, coloca que é incorreto considerar o mesmo como atividade que tem função específica de proporcionar prazer. Tal aspecto é relativo, pois muitas vezes na prática, alguns resultados não são favoráveis.

O autor ressalta que para se entender os avanços de estágios do desenvolvimento é preciso saber das necessidades da criança e oferecer-lhe estímulos relacionados a estas; o desenvolvimento é uma questão de mudança que se acentua de acordo com motivações, tendências e incentivos.

O professor que atua junto à criança, seja em processo de alfabetização ou não, deve antes entender a maturação das necessidades da mesma. “Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade”. (VYGOTSKY, 1994, p.

106)

A criança por suas características inerentes à idade, começa em idade pré-escolar a ter desejos e necessidades não realizáveis de imediato. O brinquedo vem suprir exatamente essas necessidades. Tanto no brinquedo como no faz-de-conta, a criança cria um mundo ilusório e nele realiza seus desejos. A imaginação então, torna-se um processo psicológico novo para a criança e é considerada como atividade consciente por surgir originalmente da ação, como todas as funções da consciência.

Vários pesquisadores concluíram que o brinquedo, mesmo envolvendo uma situação imaginária é baseado em regras. A situação em si já possui regras, a princípio, de comportamento. Se uma criança se imagina como a mãe e imita-a, ela está obedecendo regras de comportamento. Muitas vezes, nessa imitação a criança procura realizar brincando, aquilo que ela gostaria que fosse; nesse momento é exposto o comportamento específico de cada pessoa com quem a criança convive; o qual na vida real não é percebido; o que ela não percebe conscientemente, muitas vezes, torna-se uma regra no brinquedo.

A criança não se comporta em situações imaginárias sem existirem as regras. A relação que existe entre ela e um objeto com significado modificado e também a representação nascerão sempre das regras.

O ambiente imediato impõe restrições ao comportamento da criança, mas essa visual externa é substituída por uma esfera cognitiva, na qual a criança aprende a agir através do brinquedo, dependendo das motivações e tendências internas.

Para VYGOTSKY (1994), na primeira infância, a percepção ainda não é um aspecto independente, pois, integra-se a uma reação motora. Sendo assim, a percepção é um estímulo para a atividade. Sendo a consciência estruturada dessa maneira, percepção integrada a atividade motora, a criança se restringe a nível de interpretações nas situações que vivência.

Todo esse processo é longo para alcançar a independência: mais tarde, a criança verá no objeto, no brinquedo, algo além do mesmo. Ela começa a agir independentemente daquilo que vê. O brinquedo, aos poucos, perde sua força determinadora.

De acordo com VYGOTSKY (1994) a estrutura da percepção humana, expressa-se figurativamente, como uma razão onde o objetivo funciona como

numerador e o significado como denominador. Essa razão simboliza a idéia de que somente de forma generalizada ocorre a percepção humana. Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado e significado subordina-se a ele.

O autor contesta a afirmação de Goethe que diz que no brinquedo qualquer objeto pode ser qualquer coisa para uma criança; sua contestação argumentada pela idéia de que com os adultos isso pode acontecer, pois são capazes de fazerem uso consciente do símbolo; já com a criança, falta a substituição livre (dar vários significados para os objetos e percebê-los como tal); por isso o brinquedo e não a simbolização é a atividade da criança, esta na primeira e na segunda infância ainda considera a propriedade das coisas.

Entende-se que a criança faz com que um objeto influencie outro semanticamente ao trabalhar com o símbolo (signo), ela reconhece nas palavras propriedades de um objeto, vendo não a palavra em si, mas o objeto que ela designa, ou seja, ela vê (mentalmente) o objeto por trás da palavra.

Ao lidar com significados como se fossem objetos (como, por exemplo, ela lida com o cabo da vassoura como se fosse um cavalo), ela está indo em direção à operação com significado, para posteriormente realizar tais transições conscientes. “Nota-se essa mudança, também, no fato de que antes de a criança ter adquirido linguagem gramatical e escrita, ela sabe como fazer várias coisas sem saber que sabe” (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Ao analisar restrições situacionais é essencial observar que a criação de uma situação imaginária pela criança é a primeira manifestação da emancipação da mesma em relação a essas restrições.

A interação, criança e brinquedo, propicia na primeira uma nova forma de desenhos, as normas e regras assumem aspectos que propiciam o prazer no brinquedo.

Para VYGOTSKY (1994) três idéias essenciais relacionam-se ao brinquedo:

1. O brinquedo não é o aspecto predominante da infância, mas é fundamental para o desenvolvimento;
2. Ocorre uma mudança no desenvolvimento do próprio brinquedo, a predominância de situações imaginárias passa para a predominância de regras;
3. As transformações internas que surgem em consequência do brinquedo.

Agora serão abordados estudos sobre dificuldades de aprendizagem, e discutidas algumas visões a respeito e, finalmente, apresentar a abordagem na qual se irá fundamentar, rever conceitos que servirão de base para análise posterior da questão: representação simbólica.

Em relação à essa representação simbólica, embasou-se no referencial piagetiano por considerar os mecanismos de "equilibração majorante" e da "abstração reflexiva" como elementos essenciais para a abordagem.

2.3 A DIFICULDADE DE APRENDER

PATTO (1993) diz que a possibilidade de aprender é inata, isto é, a criança aprende pela mesma razão que os pássaros voam. Porém, não é incomum ver-se crianças que apesar de manterem sua integridade física e intelectual, encontrarem dificuldades em aprender.

Profissionais ligados à educação têm se dedicado a elucidar as razões dessas dificuldades de aprendizagem. O tema "dificuldade de aprendizagem" tem sido alvo de interesse não só dos educadores, mas da psicologia e da medicina, sendo esta questão examinada sob perspectivas diferentes. Mas, de um modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser identificadas sob dois enfoques:

- 1) a etiologia; e
- 2) expressões comportamentais.

Na análise das dificuldades de aprendizagem da criança, o diagnóstico diferencial é indispensável para definir sua etiologia. Na análise dos distúrbios de aprendizagem, JOHNSON *et al.* (1997), preocupam-se com a avaliação dos fatores que possibilitam a aprendizagem, distinguindo três deles: fatores psicodinâmicos; funções do sistema nervoso periférico; funções do sistema nervoso central.

Dentre os fatores psicodinâmicos consideram a importância do desenvolvimento psico-emocional, posto que se deve considerar a maneira de ajustamento da criança ao mundo que a rodeia. Para os autores em questão, um exemplo de fatores psicodinâmicos é o processo de identificação. Para desenvolver

a linguagem, a criança necessita identificar-se com seus pais, processo em que a imitação é essencial. É a identificação, uma maneira de a criança adquirir capacidade de internalização para assimilar o mundo.

A importância da integridade do sistema nervoso periférico (S.N.P.) na aprendizagem está nas informações recebidas por meio dos sentidos, principalmente pela audição e pela visão, canais importantes para a aprendizagem.

A privação sensorial resulta em uma subcarga de estímulos, prejudicando a carga de informações necessárias que a criança precisa para se desenvolver.

Crianças que apresentam distúrbios do S.N.P. diferem, de crianças que apresentam audição ou visão normal, no processo de aprender. As crianças que apresentam deficiência sensorial exigem, portanto, uma educação especial, particular quanto à deficiência. O diagnóstico diferencial é indispensável em relação a distúrbios do sistema nervoso central que exigem postura terapêutica diferente.

Crianças com distúrbio do sistema nervoso central (S.N.C.), apesar de serem muitas vezes confundidas com crianças que possuem deficiência mental, apresentam uma sintomatologia diferente. São crianças muitas vezes incapazes de aprender ou de compreender, falar, ler, escrever, dizer as horas, calcular, distinguir direita e esquerda, ou relacionar-se com os outros, mas que não apresentam retardo mental, deficiências sensoriais, distúrbios emocionais significativos e nem dificuldades motoras.

Trata-se de um grupo que possui uma disfunção cerebral, mas que não apresenta alteração neurológica gritante que possa causar deficiências na aprendizagem e impeça-o de alcançar um potencial intelectual elevado.

De um modo diferente, FERNÁNDEZ (1990), em relação à avaliação das dificuldades de aprendizagem, coloca que não há uma única causa, nem situações determinantes de problemas na aprendizagem. Diz que não encontramos causas desses problemas exclusivamente no plano orgânico, nos quadros psiquiátricos, nas etapas psicosssexuais, ou na estrutura da inteligência. A importância está em descobrirmos qual é a relação particular que o sujeito tem com o conhecimento e o significado próprio do aprender.

Nesse enfoque, FERNÁNDEZ (1990) não prioriza as causas e valoriza o trabalho interdisciplinar no diagnóstico de problemas de aprendizagem, proporcionando uma integração de todos os elementos envolvidos nesse processo, sem destacar uma causa ou outra.

O problema de aprendizagem de etiologia predominantemente orgânica não é visto isoladamente. O organismo é ... "transversalizado pela inteligência e o desejo, irá se mostrando em um corpo e é deste modo que intervém na aprendizagem, já corporizado" (FERNÁNDEZ, 1990, p. 39).

Talvez seja um ponto importante a reflexão sobre os problemas de aprendizagem de causa orgânica, que são vistos de modo fatalista, sem perspectiva de um prognóstico favorável.

Porém, o enfoque não é nas dificuldades de aprendizagem de causas orgânicas, mas naquelas que emergem de questões como: por quê, embora a criança tenha um desenvolvimento normal, sem indícios de problemas neurológicos, e apesar de ser "estimulada" por pais e professores, não consegue aprender ou persiste sempre nos mesmos erros? Ou ainda, pensando sobre as estruturas de desenvolvimento intelectual do ponto de vista de Piaget, que interferentes podem prejudicar o processo de elaboração e aplicação de esquemas de ação sobre o objeto a ser compreendido, prejudicando a elaboração do mundo que a cerca?

Para responder a essas questões, os trabalhos de DOLLE (1999) e LAJONQUIÈRE (1992), abordam a questão das dificuldades de aprendizagem sob aspectos diferentes. Porém, ambos discutem o papel da afetividade na aprendizagem.

LAJONQUIÈRE (1992, p. 99) desenvolve, por meio da teoria da equilibrção majorante, a sustentação teórica de sua tese: o processo de equilibrção majorante, que é endôgeno, inconsciente e espontâneo, é a chave mestra para que aconteça a aprendizagem e as vicissitudes do sujeito em relação ao conhecimento "socialmente compartilhado".

Afirma o autor que, "quando um sujeito, enquanto epistêmico, não pode modificar uma teoria quando os 'fatos' a desmentem, ou seja, quando não pode, via (ré)equilibrção majorante, (ré)construir outro fato, evidencia-a a dimensão significativa inconsciente que inibe o mecanismo inteligente de equilibrção progressiva" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 105).

O erro, a partir da perspectiva de LAJONQUIÈRE, passa a ser um produto de um entrecruzamento de ordem do conhecimento com a do saber. Portanto, o autor, repensando sobre a aprendizagem, recorre a Piaget e a Freud questionando os problemas ali envolvidos. Suas reflexões percorrem as vicissitudes dos erros nas aprendizagens, visualizando a elaboração de uma (psico) pedagogia entre o

conhecimento (Piaget) e o saber (Freud). "... o erro ou fratura no aprender se apresenta como sendo um efeito não causal de uma articulação significativa entre o 'potencial intelectual' afetado e a dramática subjetiva inconsciente (o dito afetivo) na qual um sujeito se encontra aprisionado (assujeitado)" (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 105).

No trabalho psicopedagógico, envolvendo crianças com dificuldades de aprendizagem, não se pode ter o objetivo de acelerar o desenvolvimento a mercê das suas intervenções, se não lembrarmos da impossibilidade de controlar o que Piaget chamou de inconsciente cognitivo e que LAJONQUIÈRE (1992) relata ser a morada da equilibração majorante. A aprendizagem não é vista de um modo simplista, isto é, de uma estruturação pura e simples, mas baseada num processo de assimilação ativa que carrega em si mesmo conflitos, erros e reformulações que acabam tornando imprevisíveis e não padronizáveis a maneira do sujeito resolver um problema, como também a efetiva passagem ou não de um nível de estrutura de conhecimento para outro.

DOLLE (1999), ao falar sobre as dificuldades de aprendizagem, parte da psicologia construída por Piaget, demonstrando a complexidade do sujeito psicológico em interação com a complexidade do meio. É na interação dialética do meio com o sujeito psicológico que as estruturas da inteligência em desenvolvimento se envolvem em outras estruturas afetivas, sociais e biofisiológicas.

O autor retorna à idéia da teoria de Piaget de que o desenvolvimento psicológico aparece em estágios integrados que não possuem um limite de nível de equilíbrio, sendo este crescente e instável por natureza. É então, com base no processo de equilíbrio e desequilíbrio, que DOLLE (1999) desenvolve sua tese, afirmando que todas as organizações psicológicas obedecem a esse mesmo processo, isto é, são instáveis e inconstantes, em reorganização constante.

A consequência dessas reorganizações psicológicas está no fato de que as significações construídas são mais afetadas do que a estrutura.

Para esclarecer este argumento, DOLLE (1999, p. 108), distingue três sistemas presentes no sujeito psicológico:

- 1) Sistema de tratamento ou estrutura: formado por meio das estruturas de atividades, construídas e disponíveis;

2) Sistema de registro: é entendido como a qualidade que informa o sujeito sobre as propriedades do objeto, o estado e as transformações que produzem no mundo exterior pela ação ou outra causa; corresponde a atividade exteroceptiva, próprio e interoceptiva.

3) Sistema de significação: refere-se à localização hierarquicamente organizada e construída em subsistemas coerentes.

Esses três sistemas integrados constroem e reconstróem em escala, um após o outro, o sujeito psicológico na sua interação com o meio.

O sentido que uma situação tem depende da natureza e do nível dos meios de registro e tratamento constituídos. Os sistemas de significação, de registro e tratamento são biofisiológicos, afetivos, cognitivos e sociais.

Para demonstrar a interação do sujeito psicológico com o meio, DOLLE (1999) apresenta um modelo onde de um lado insere o sujeito psicológico, a sua composição dinâmica interna e de outro, o meio como sendo aquilo que comporta os sujeitos, os objetos e as regras.

O sujeito composto, nesse modelo, se organiza e se adapta ao meio de forma muito complexa, onde cada componente apresentado tem o mesmo valor, sem hierarquia, mas de prevalências instáveis devido à mobilidade do sujeito na interação com o meio.

É então a natureza da relação do sujeito psicológico com o meio que vai determinar a prevalência do componente afetivo, cognitivo, social ou biofisiológico.

Usando esse modelo, pode-se construir, por meio da história do sujeito, a maneira pelo qual este interagiu com o meio, bem como prever suas interações e estruturas afetivas, cognitivas e sociais. Quando se trata de crianças com dificuldades de aprendizagem, a avaliação diagnóstica refaz a trajetória dos vínculos que a criança determinou com o meio. Com isto, poderão ser identificadas falhas possíveis de estruturação que ocorreram, ou mesmo, poderão ser determinados os possíveis fatores que interferem na aprendizagem.

Continuando a falar sobre desenvolvimento do sujeito psicológico, DOLLE (1999) analisa a ligação entre o plano afetivo e o cognitivo como estruturas de construções similares e complementares. Nesse quadro, a "vinculação" do sujeito psicológico ao objeto está condicionada à organização de condições estabelecidas a *priore* e, se preenchidas estas condições, esse objeto está suscetível de afeto.

Partindo desse princípio, a dificuldade de aprendizagem seria a "não construção" do real por deficiências na adaptação do sujeito ao meio. Neste sentido, de não construção do real, CHIAROTTINO (1999) desenvolveu um trabalho com crianças com distúrbio de aprendizagem e explica claramente seu ponto de vista em relação a etiologia dos distúrbios de aprendizagem:

os distúrbios de aprendizagem são determinados pelas deficiências no aspecto endógeno do processo de cognição e (...) a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e das suas possibilidades de ação nesse meio, ou seja, depende das trocas que o organismo efetua com o meio no período crítico de zero aos sete anos (CHIAROTTINO, 1999, p. 83) .

A parte em seus trabalhos, do princípio de que o sujeito constrói seus esquemas de ação e coordena-os graças ao seu contato com o meio. A medida em que ocorre o desenvolvimento do sujeito, essa troca não se limita apenas aos objetos, mas também aos conceitos.

A partir desse momento, a equilibração majorante não é suficiente para fazer a troca do organismo e o meio, sendo portanto necessário, recorrer ao processo que Piaget chamou de abstração reflexiva para reorganizar a nível endógeno os conceitos.

A autora diz: "A equilibração 'majorante' esclarece perfeitamente as trocas do organismo com o meio, enquanto estas não envolvem conceitos; a abstração reflexiva explica melhor as reorganizações endógenas quando envolvem representações imagéticas" (CHIAROTTINO, 1999, p. 67).

Interessa à autora explicar os distúrbios nas aprendizagens caracterizando o que ela chama de "essência" do processo cognitivo, como a reequilibração de reconstrução endógena e o processo que ultrapassa os elementos deste sistema, reorganizando novas combinações por meio da abstração reflexiva.

A qualidade do processo de abstração reflexiva está em uma atividade cognitiva que identifica certas estruturas e as utiliza para outros fins em um plano superior. A abstração reflexiva deve ser entendida sob dois sentidos complementares: em primeiro lugar, ela transpõe para um plano superior aquilo que retirou no plano anterior. Em segundo, o sujeito reconstrói sobre o plano das formas ou das representações (plano b) aquilo que é retirado do plano das ações (plano a).

CHIAROTTINO (1999) defende a idéia que tanto a medicina como a psicologia não dispõem de "categorias" que possam explicar o distúrbio de

aprendizagem cuja etiologia é "obscura". Essa categoria, segundo a autora, poderia ser a "construção do real" e a sua "representação" que acontece por meio do processo da abstração reflexiva. Mas, o que é real neste contexto? CHIAROTTINO (1999) define real, segundo Piaget, como sendo "o mundo dos objetos e dos acontecimentos, estruturado pela criança graças à aplicação (a este mundo) de seus esquemas de ação" (CHIAROTTINO, 1999, p, 75) . É a ação da criança no meio que lhe permite perceber as propriedades do objeto, localizar-se no tempo e no espaço, perceber as relações causais, e portanto, organizar e representar o mundo que a cerca adequadamente.

A representação do mundo construída sem apoio na organização do real será a causa do distúrbio tanto da aprendizagem, como do conhecimento e da linguagem. É no processo de abstração reflexiva que a criança fará eficientemente essa representação.

O importante é que haja abstração a partir da ação e projeção daquilo que foi abstraído da ação, pois é esta, como vimos, que dá significação às coisas e que é responsável pela ligação entre o significado e o significante, nas diferentes etapas da construção simbólica, que vai da imitação diferida ao levantamento de hipóteses do período formal (CHIAROTTINO, 1999, p. 76) .

CHIAROTTINO (1999, p. 78), em um trabalho de observação com crianças de regiões urbanas e periféricas e que não aprendem, caracterizou quatro grupos em função da "não construção do real" considerando sua hipótese de que as crianças que não aprendem, sem um razão orgânica específica, não aprendem porque construíram de forma insuficiente, o real.

São estes os grupos:

O primeiro grupo - A criança que não consegue organizar a experiência que realizou no meio em que vive, não possui noção de tempo, causalidade e representa o mundo de forma caótica. Essa criança apresenta principalmente atraso na linguagem tanto na produção como na compreensão. São crianças que tiveram limitações de ação sobre objetos do seu meio ou o meio, por si só, era pobre de estímulos. Porém, têm capacidade de representação de elementos simples, como a compreensão de ordens do tipo "abre a porta".

O segundo grupo - São crianças que organizam o real de uma forma inadequada, confundindo significado e significante, tornando-se a representação a própria realidade. Geralmente estão mais em contato com as representações do que

com os elementos reais, organizam mal as suas noções espaço-temporais e causais, confundem-se com a imaginação. Elas possuem o conhecimento do tipo figurativo, as imagens reproduzem o mundo sensível.

A capacidade de operar, ligada à capacidade de representar e de falar, sem a estruturação do real, levará a criança a um total desajustamento, não apenas cognitivo, mas afetivo, uma vez que ela nunca terá compreendido os limites entre a fantasia e a realidade, enquanto as representações do mundo e da experiência vivida não forem construídas através de uma abstração reflexa a partir das suas ações (CHIAROTTINO, 1999, p. 90) .

O terceiro grupo - São crianças que organizam o real de forma adequada, porém não estruturam suas representações a nível espacial, temporal. Elas têm dificuldade em memorizar e reter informações. O seu discurso é preso àquilo que é imediato e presente. Não têm consciência de suas realizações, faltam-lhes estruturas de classificação, de seriação, conservações físicas e espaciais.

O quarto grupo - São crianças que apresentam um atraso do desenvolvimento das estruturas mentais em relação ao que é esperado na sua idade cronológica. A categoria de "não construção do real" parece ser, na visão de CHIAROTTINO (1999), o melhor meio de explicar a dificuldade de aprendizagem que pretende abordar.

Concordando com as argumentações dessa pesquisadora, chamamos a atenção para a possível atuação das dificuldades afetivas como condutora da não construção do real.

PIAGET (1994), ao falar sobre o pensamento simbólico consciente e inconsciente, diz:

... é entre os símbolos especialmente afetivos que se encontrarão as assimilações secundárias (inconsciente) e isso tanto mais que a afetividade em jogo será profunda, mas é evidente que se trata de questões de grau e não de compartimentos estanques, pois todo simbolismo supõe um interesse e um valor afetivo, aliás como todo pensamento (PIAGET, 1994, p. 121).

Levando em consideração a classificação de CHIAROTTINO (1999) das crianças com dificuldades de aprendizagem, seria o fator emocional, nestes grupos, o interferente no desenvolvimento das noções de seriação, classificação e conservação? Parece que na ação que constrói o real, afetos envolvidos podem levar a criança a uma confusão entre realidade e fantasia, não permitindo novos

esquemas de ação a serem organizados nas estruturas cognitivas. Seria o que PIAGET (1997) chamou de recalque cognitivo em seu artigo sobre o inconsciente cognitivo e afetivo.

Mas para explicar melhor esta argumentação, irá se discorrer sobre o simbolismo e os conceitos piagetianos que fundamentam a busca da resposta à questão.

2.4 A IMITAÇÃO E O JOGO SIMBÓLICO

Discutiu-se anteriormente as dificuldades de aprendizagem, chegando ao ponto de ver o pensamento simbólico como função fundamental na construção do real e a presença da afetividade como ação energética do processo de simbolização.

Neste momento, irá se rever brevemente, segundo a abordagem piagetiana, como acontece o desenvolvimento do pensamento simbólico desde a imitação até o jogo simbólico. Revendo alguns aspectos do inconsciente cognitivo, segundo Piaget, para se chegar às questões da afetividade e da construção do real, ponto fundamental da questão: a representação simbólica como um elemento facilitador de aprendizagem.

2.4.1 O Desenvolvimento da Imitação e o Jogo Simbólico

PIAGET (1994), em seu livro **A formação do símbolo na criança**, expõe estudos, sobre o desenvolvimento da imitação e do jogo simbólico. Estes são apresentados como processos contemporâneos que se interrelacionam, e que são favorecidos pelo desenvolvimento intelectual e, ao mesmo tempo, favorecem esse desenvolvimento.

A imitação e o jogo são processos diversos: enquanto o primeiro advém predominantemente da acomodação, o segundo advém predominantemente da assimilação. Embora antagônicos, a imitação auxilia, potencializa a ação do jogo simbólico, assim como o jogo favorece a imitação.

O autor considera a imitação pré-verbal da criança uma manifestação da inteligência, e apóia esta afirmação relatando suas observações com crianças menores de dois anos. Diz que nesse período a imitação nada tem de automática ou involuntária; ao contrário, denuncia a existência de coordenações inteligentes, tanto

pêlos meios com que a criança executa a imitação como pela sua finalidade. Parece que o desenvolvimento da atividade imitativa está ligado às fases do desenvolvimento sensório-motor, sendo suas fases específicas.

Primeira fase - A preparação reflexiva

PIAGET (1994) chama atenção para o fato de se considerar ou não imitação as ações reflexas no recém-nascido. É certo afirmar que os mecanismos reflexos possibilitam a imitação, quando dão início a uma assimilação reprodutora por incorporação de elementos exteriores ao próprio esquema reflexo.

Segunda fase - Imitação esporádica

Nesta fase esquemas reflexos, assimilando certos elementos exteriores, ampliam-se na forma de reações circulares "diferenciadas". Neste momento, a acomodação desses elementos é suscetível de prolongar-se pela imitação. Por exemplo: o reflexo de sucção enriquece-se com a introdução do polegar, na boca, de forma diferenciada.

O autor coloca duas condições necessárias para que haja imitação: "os esquemas reflexos devem ser suscetíveis de diferenciação; e o modelo deve ser assimilado a um esquema circular já adquirido" (PIAGET, 1994, p. 22).

Ao referir-se a imitação, nessa fase, o referido autor diz que ela está em seus primórdios, e é ... "o prolongamento da acomodação no seio das reações circulares já em funcionamento, isto é, das atividades complexas de assimilação e acomodação reunidas" (PIAGET, 1994, p. 27).

Terceira fase - Imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos executados anteriormente pêlos sujeitos de maneira visível para ela.

A criança nesta fase já possui uma melhor coordenação sensório-motora, possibilitando que novos modelos sejam suscetíveis de assimilação aos seus esquemas de ação. A imitação, nessa fase, embora se torne mais sistemática, ainda se limita às condições da reação circular secundária (reações que exercem uma ação sobre as próprias coisas). Será ainda a imitação conservadora, no sentido de que não há tentativas de acomodação aos novos modelos.

Nesta fase a imitação só é possível se o gesto-modelo for assimilado a um esquema totalmente constituído.

Não basta, pois, que haja percepção de um modelo correspondente a movimentos conhecidos para que haja imitação nesta fase; é indispensável que haja assimilação do modelo a um esquema espontâneo, só a existência de esquemas de assimilação permitindo aos sujeitos, simultaneamente, reconhecerem e prolongarem em imitação, propriamente dita, a acomodação que aquele provoca (PIAGET, 1994, p. 44).

Quarta fase

a) Imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele.

A amplitude da coordenação de esquemas possibilita maior mobilidade e a constituição de um sistema de "indícios" relativamente destacado da percepção visual, isto é, a criança torna-se capaz de reproduzir um modelo sem a presença deste.

Aos 8 e 9 meses, a criança progride na construção de relações diferenciadas entre as coisas, possibilitando, por meio da imitação, acomodação de novos modelos, caracterizando aqui uma aprendizagem da imitação, sobretudo quando se trata de movimento não visíveis do corpo do sujeito (PIAGET, 1994).

b) Início da imitação de modelos sonoros ou visuais novos.

Explica PIAGET (1994) que o progresso da inteligência possibilita agora que a imitação torne-se prolongamento de acomodações móveis. Coordenando esses esquemas entre si, há início ao que Piaget chamou de "explorações", é a imitação do novo.

Basicamente, a quarta fase se caracteriza por uma maior distinção dos processos de assimilação e acomodação, possibilitando movimentos conhecidos, mas não visíveis ao corpo. Constitui-se, portanto, a imitação como função de acomodação.

Quinta fase - Imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo.

A atitude exploratória da criança nessa fase leva a uma acomodação por exploração empírica, dirigida e sistemática; isto é, a criança na imitação sistemática, torna-se capaz de experimentar novas propriedades do objeto.

A imitação tornou-se, pois, uma espécie de acomodação sistemática que tende a modificar os esquemas em função do objeto, em contraste com as acomodações inerentes ao ato de inteligência, as quais aplicam igualmente esse esquema ao objeto mas incorporando este a um sistema de utilizações variadas (PIAGET, 1994, p. 80) .

Sexta fase - Princípio da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação

A nível da constituição da inteligência sensório-motora, essa é uma fase em que há coordenação de esquemas com maior emancipação da percepção imediata e da experiência empírica para dar lugar a combinações mentais. Na imitação acontece o mesmo, a criança se torna capaz de imitar novos modelos sem a necessidade da presença destes ou a "acomodação tateante e exterior" (PIAGET, 1994), combinando internamente os movimentos e antecedendo a ação exterior.

A acomodação interiorizada na imitação diferencia-se do processo de assimilação e acomodação que constitui o ato inteligente. A criança torna-se capaz de imitar modelos anteriormente apresentados por imagens ou esboços de atos, caracterizando o início da atividade representativa.

A imitação interiorizada de pessoas reais e imagens, que PIAGET (1994), chama de imitação diferida, não requer a intervenção de representação conceptuais (sistemas de conceitos ou esquemas mentais), nem de signos (valor arbitrário, socialmente imposto) .

A imitação dos 2 a 7 anos é representativa, porém, ela é ainda inconsciente. Muitas vezes, o egocentrismo característico dessa idade leva a criança a imitar involuntariamente, sem a noção de que é a atividade do outro que ela está incorporando para si. Além disso, a imitação representativa está ligada aos seus próprios interesses; é o afeto depositado no objeto que determina a ação imitativa.

Em relação a inteligência sensório-motora, PIAGET (1994) afirma que ela perdura no decorrer do desenvolvimento mental, passando a ter papel fundamental como forma de atividade perceptual, atuando como intermediária entre as próprias percepções e movimentos e a inteligência conceptual.

Ora, a imagem não é um derivado da percepção pura, mas o produto de uma acomodação imitativa e por si mesmo atesta a existência de uma atividade situada acima das percepções e movimentos mais abaixo do pensamento refletido: é essa atividade que nos parece prolongar a inteligência sensório-motora, anterior à

linguagem, e que designaremos, após o aparecimento desta por inteligência perceptiva ou, mais simplesmente, "atividade perceptiva" (PIAGET, 1994, p. 98).

Aos 1 e 8 anos há um progresso na imitação em relação à atividade perceptiva que, antes, era de carácter sincrético ou global. Passa a ter um carácter analítico e de reconstituição inteligente, conseguindo reproduzir pormenores de um modelo. A criança passa a ter consciência do que provém de fora e do que pertence ao seu "EU". Há ainda, o seu poder de escolha, recorrendo ela a imitação quando ache necessário. A esse nível de imitação, PIAGET (1994) chama de imitação refletida, isto é, que se submete à própria inteligência.

O jogo, tal como a imitação pode ser identificado nos primórdios da fase sensório-motora, embora inicialmente não seja tão evidente. A imitação e o jogo são processos contemporâneos e complementares. Ao falar sobre a relação entre o jogo e a imitação PIAGET (1994) diz:

... a imitação é ou, pelo menos, torna-se uma espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos utilizáveis de maneira não imediata mas virtual. O jogo evolui, pelo contrário, por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercido das atividades pelo prazer único de dominá-los e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder. A imitação e o jogo uniram-se, bem entendido, mas somente no nível da representação. (PIAGET, 1994, p. 118).

Fazendo uma correlação, o jogo também pode ser identificado segundo as mesmas fases da imitação, porém, no início está ainda muito indiferenciado.

Primeira fase - é a das adaptações puramente reflexas. Parece ser muito difícil identificar o momento em que a criança passa da assimilação com a função adaptativa do processo inteligente para uma assimilação pelo prazer funcional.

Segunda fase - ao contrário da primeira fase, o jogo parece duplicar as condutas adaptativas, porém de forma indiscriminada. Embora as reações circulares primárias não apresentem um carácter lúdico, a maioria se prolonga em jogos. Ao chegar a esse ponto, a reação deixa de ser um ato adaptativo para ser um prazer de assimilação pura.

Terceira fase - a fase das reações circulares secundárias, onde o jogo e a assimilação no processo intelectual se diferenciam com maior nitidez.

As reações circulares já não se restringem ao corpo ou aos quadros receptivos, mas também aos objetos que são manipulados com intencionalidade

crescente, acrescentando-se o "prazer funcional" de BÜHLER, citado por PIAGET (1994).

Quarta fase - fase da coordenação dos esquemas secundários que se caracteriza por dois novos sistemas. O primeiro diz respeito à aplicação de esquemas conhecidas à situações novas que podem ser suscetíveis de se prolongar em manifestação lúdica de modo arbitrário, sem esforço para adaptação, com o objetivo único de uma ação prazerosa. O segundo é que a mobilidade dos esquemas permite à criança passar de um para outro, sem o cuidado de adaptação.

Quinta fase - momento de transição para o símbolo lúdico pelo mesmo processo de ritualização que acontece em relação as "reações circulares terciárias". A criança diverte-se em combinar gestos sem relações com o objetivo de experimentação e em repetir esse gesto ritualmente, fazendo um jogo de reações motoras. Em relação aos esquemas, nessa fase eles já não se limitam à esquemas adaptados, mas a novos esquemas imediatamente lúdicos.

Ainda não se trata de consciência do "fazer de conta", mas pode-se considerar nessas ações lúdicas o esboço da ação simbólica.

Sexta fase - o símbolo lúdico desliga-se de ritualização, sob a forma de esquemas simbólicos (PIAGET, 1994) graças a possibilidade, agora, de representação.

Esse processo acontece no momento em que a inteligência empírica passa para combinações mentais, e que a imitação exterior progride para a imitação diferida,

Observa-se, nessa fase, o início da ficção que se caracteriza por duas condições: aplicação do esquema à objetos inadequados e evocação de esquemas para obter prazer funcional.

A criança cria, por meio de um objeto que lhe serve de pretexto, a imagem fictícia, simbolizando o objeto para realizar a assimilação fictícia a um esquema. O esquema simbólico, na sexta fase, aparece, portanto,

...mediante a assimilação de um objeto qualquer ao esquema representado e ao seu objetivo inicial (por exemplo, por assimilação da cauda de um burro a um travesseiro e ao esquema de adormecer), essa novidade apresenta-se, na realidade, como o termo sensório-motor básico de uma diferenciação progressiva entre o "significante" e o "significado"(PIAGET, 1994, p. 133).

Finalizando a abordagem sobre o desenvolvimento de imitação e do jogo, cabe verificar como esses dois processos interagem embora, pois, opostos quanto à função, também o processo do desenvolvimento inteligente participa na formação de ambos, a imitação e o jogo.

Como mencionado, o desenvolvimento de imitação e do jogo são contemporâneos e que ambos são correlatos à transformação da própria inteligência. PIAGET (1994) diz que esses sistemas se apóiam, um no outro.

Em um primeiro momento, a capacidade de interiorização dos esquemas torna possível a imitação diferida e esta, acomodando seus esquemas de modo interiorizado, favorece a representação, facilitando a antecipação mental de uma acomodação à esquemas de uma situação. Assim também, a imitação fornece elementos representativos para a assimilação lúdica.

Basicamente pode-se dizer que esses sistemas se relacionam graças aos processos de assimilação e acomodação.

Na imitação, estando a assimilação subordinada a acomodação,

... o modelo não é incorporado, sem mais nem menos, a atos completos de inteligência e só a assimilação poderá fornecer-lhes, mais cedo ou mais tarde, uma significação que o supera. Ora, essa significação pode ser de ordem adaptativa se a cópia imitativa for incorporada, em seguida, a atos de assimilação acompanhados de novas acomodações, às quais a imitação serve, precisamente, de suporte ou de auxiliar. Mas essa significação também pode ser de ordem lúdica, se a assimilação ulterior for apenas uma incorporação deformante do objeto percebido à esquemas anteriores, inicialmente relacionados com um outro objetivo (PIAGET, 1994, p. 136).

Com as condutas adaptativa, imitativa e simbólica interiorizadas, que mostram os primórdios de representação, vemos que cabe à imitação, com a acomodação de objetos ausentes ou presentes, ter uma função formativa de significantes, em relação às significações adaptadas ou lúdicas. As significações derivam de uma assimilação atualmente acomodada ou de uma assimilação deformante, característica do ato inteligente ou do jogo.

Deve-se, portanto, ter claro que todo esquema é invariavelmente adaptativo, imitativo ou lúdico, e que participa simultaneamente da assimilação e acomodação. Portanto, são suas relações recíprocas que determinam o caráter do processo.

Após ter examinado a gênese do jogo, PIAGET (1994) achou-se necessário caracterizar e classificar segundo sua estrutura os tipos de jogos precedentes que

surtem ao nível do pensamento verbal e intuitivo (2 aos 7 anos), depois da inteligência operatória concreta (7 aos 11 anos) e da operatória - formal (11 anos em diante). Estes tipos são os de exercício, de símbolo e de regra.

MACEDO (2000) caracteriza esses tipos de jogos e analisa a importância da aplicação de jogos na aprendizagem escolar. Iremos, à medida em que apresentarmos os tipos de jogos, recordar suas idéias sobre o assunto.

1) Jogo de exercício:

É a forma inicial de jogo, e aparece predominantemente nos dois primeiros anos de vida, fase das condutas pré-verbais. Caracteriza-se por um conjunto variado de ações do próprio sujeito em situações de não adaptação inteligente.

Há duas categorias de jogos de exercício:

- a) jogos puramente sensório-motores: orientados pela própria ação do sujeito;
- b) jogos de exercício de pensamento: relacionam-se com o prazer da criança em combinar, sem objetivo, palavras e conceitos, ou fabular, inventando e construindo idéias em uma combinação lúdica.

Dentro dessas duas categorias, PIAGET (1994) classifica três formas de jogo:

1. Exercícios simples: aqueles que se limitam a reproduzir a conduta adaptada fora do seu contexto, o objetivo para a criança é obter prazer no domínio da ação.
2. Exercícios das combinações sem finalidade: o sujeito já não exerce a atividade de maneira simples e única e passa a fazer combinações com outras atividades, porém sem finalidade prévia. Há uma ampliação de atividade funcional
3. Exercícios das combinações com finalidade: a atividade passa a fazer combinações com outras atividades, porém, agora com uma finalidade lúdica.

O jogo de exercício transforma-se, cedo ou tarde, de três maneiras:

- 1ª: acompanhado de imaginação representativa se converte em jogo simbólico;
- 2ª: socializa-se e volta-se para o jogo de regras;
- 3ª: conduz à adaptações reais e sai da ação lúdica para se inserir na ação inteligente com objetivos adaptativos.

Nos jogos de exercício, segundo MACEDO (2000), a assimilação é do tipo funcional ou repetitivo.

Embora este tipo de jogo predomine, em média, nos primeiros dezoito meses de vida, considera-se que ele ainda persiste fazendo parte de outras estruturas de jogo, e que esquecê-lo é levar a criança a um fazer obrigado e não prazeroso.

Como o jogo de exercício se estrutura por uma assimilação funcional, este vem ao encontro da necessidade de repetição dos elementos anteriormente estruturados, e esta repetição constitui fonte de prazer.

Na educação, essa repetição vem ao encontro do prazer que a criança pode ter, por exemplo, ao aprender a ler; procurar novos meios para colocar em prática o que aprendeu pode ser fonte de prazer.

Infelizmente, nem sempre a criança percebe o prazer nessa aprendizagem, que lhe parece ser mais uma imposição do professor.

Por ser um ponto de grande significado para este trabalho, a seguir consta as bases da teoria de Piaget e sua concepção sobre o jogo.

PIAGET (1997), em sua teoria sobre conhecimento, distancia-se das teorias formuladas anteriormente pelo aspecto interacionista que dá à construção da inteligência. Explica o conhecimento a partir das influências que os indivíduos recebem, tanto dos fatores internos quanto do meio ambiente. Por isso, é de suma importância fazer com que a alfabetização se torne um momento prazeroso, e que de maneira lúdica este se aproprie de conteúdos básicos para a sequência de sua alfabetização, pois esta não termina na 1ª série, tem prosseguimento na 2ª, 3ª, ... séries.

Ao ressaltar a importância do jogo, o autor focaliza no momento em que a criança, ao relacionar-se com o mundo dos adultos, muitas coisas lhe parecem estranhas pela falta de compreensão da realidade que a cerca, por exemplo, algumas regras, atitudes e conceitos que lhe são determinados.

“Com a socialização da criança o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade sob a forma de construção ainda espontânea mas imitando o real...”(PIAGET, 1997, p. 116).

Ao demonstrar a estreita relação entre o jogo e os mecanismos envolvidos na construção da inteligência, o autor acima destaca a influência efetiva do jogo espontâneo como instrumento incentivador e motivador no processo de

aprendizagem, já que este dá à criança uma razão própria que faz exercer de maneira significativa a sua inteligência e sua necessidade de investigação.

PIAGET (1994) descreve, em etapas, como se dá o desenvolvimento do jogo.

Primeiramente a fase sensório-motora, fazendo com que as crianças de até mais ou menos 2 anos de idade, entrem em contato com brinquedos e objetos que possa manipular e explorar, contribuindo, principalmente, para o desenvolvimento motor. A fase seguinte, para crianças acima dos 2 anos, é a do faz-de-conta, que estimula a imaginação, a fantasia e o símbolo, por meio de brincadeiras, como casinha. Aos 6 anos, aproximadamente, as crianças começam a se interessar pelos jogos de regra, primeiro os individuais, depois aqueles que envolvem grupos de crianças e exigem maior concentração.

2) Jogos de Regras:

Percebe-se o início do jogo de regras no período entre 4 e 7 anos e, com mais evidência, no período posterior dos 7 aos 11 anos. Na vida adulta, esta modalidade subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esportes, xadrez, jogos de cartas).

Os jogos de regras distingue-se quanto à regras transmitidas e regras espontâneas.

Em resumo, os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola, de gude ou com bolas) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1994, p. 184).

O jogo de regras contém duas características dos jogos precedentes: a repetição dos jogos de exercício onde as regras, os passos do jogos são sempre os mesmos, a não ser que mudem as regras; e as regras são combinações arbitrárias, herança do jogo simbólico. O que torna o jogo de regra original é o fato dele ser coletivo.

Sua importância na escola, do ponto de vista funcional, evidencia-se pelo aspecto competitivo. O jogo de regras estará de acordo com o contexto, a maneira como cada um reage a ele e, ainda à competência e habilidade da criança em resolver problemas.

A importância estrutural do jogo de regras está na coordenação de idéias, antecipação da ação de si e do outro, no raciocínio operatório.

MACEDO (2000) , finalizando sua exposição sobre a importância do jogo na escola, diz que os jogos são importantes para a vida de um modo geral.

Os jogos são respostas que damos a nós mesmos ou que a cultura (cultura para ele é uma forma de jogo) dá as perguntas que não se sabe responder. Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde possível em um mundo difícil, com poucos recursos pessoais, culturais e sociais (MACEDO, 2000, p.9).

O jogo vem preencher o vazio que possa existir na criança por não entender certa situação pela sua limitação a nível de desenvolvimento.

A função da escola, diz MACEDO (2000), é instrumental, isto é, a ela é destinada a tarefa de formar cidadãos, ensinando-os ler, escrever, fazer contas para possibilitá-los de ter uma profissão no futuro. O erro está na dificuldade da criança em entender esta função. Ela lhe parece muito distante, apenas teórica, fora do seu contexto da vida. É neste ponto que o autor insere o jogo no contexto escolar. O jogo é a própria relação com o conhecimento, onde se vence quando se domina este conhecimento.

Por isso, defende o valor psicopedagógico do jogo. Porque pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por meio de um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. Porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação - por isso de produção de conhecimento - em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor, amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de forma mais digna, filosófica, espiritual, enfim, superior (MACEDO, 2000, p. 10) .

2.5 A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Observou-se, no decorrer da discussão teórica, o desenvolvimento da imitação e do jogo e sua participação no crescimento da criança como um todo.

Há ainda dois pontos que precisam expostos, para clarear a exposição no que diz respeito à contribuição dos estudos de Piaget:

O primeiro é uma breve apresentação das diferenças e relações existentes entre o símbolo lúdico, indício, signo;

O segundo diz respeito ao inconsciente cognitivo, como possível mecanismo a ser associado às dificuldades de aprendizagem cuja causa não é aparente.

Quanto ao primeiro ponto, PIAGET (1974), examinando os esquemas simbólicos em relação aos indícios sensório-motores, diz que o anterior supera em complexidade ao posterior.

No "indício" sensório-motor, o objeto apresenta uma parte do objeto significado, isto é, o indício é ao mesmo tempo, significante e parte do significado.

No símbolo há uma dissociação entre o significante e o significado. O símbolo repousa sobre uma simples semelhança com o objeto significado simbolicamente.

Para PIAGET (1994), o símbolo lúdico alcança quase o nível do "signo". A diferença está no fato de que o signo é um significante "arbitrário", determinado socialmente, enquanto o símbolo é "motivado" pelo pensamento individual, ele é único e exclusivo ao sujeito.

PIAGET (1994) chama atenção para o que a criança torna-se capaz de falar por ocasião em que é capaz de realizar este processo simbólico; porém, por uma série de observações, deduz que há uma independência em relação a esses dois processos, a fala e o símbolo.

O primeiro argumento seria que, antes mesmo do aparecimento do simbolismo, existem condutas verbo-sociais interiorizadas.

O segundo é que foi observado jogo simbólico em chimpanzés.

O terceiro, o mais importante, se baseia no fato de que há um efeito dos signos verbais sobre o desenvolvimento intelectual, trata-se da participação na transformações dos esquemas sensório-motor em conceitos.

Os esquemas, por um sistema de abstrações e generalização progressivo levam à significação dos conceitos que devem ter um caráter interindividual e por isso devem ser expressos em signo. "Assim, é legítimo considerar a intervenção do signo social como assinalando um momento culminante e decisivo na direção da representação"... (PIAGET, 1994, p. 130)

O esquema simbólico de ordem lúdica não é um conceito, afirma PIAGET (1994), nem pela sua forma (significante), nem para seu conteúdo (significado). Pela forma, ele independe da linguagem pois não ultrapassa o nível da imitação

representativa. Quanto ao conteúdo, o esquema simbólico é assimilação deformante e não generalização adaptada.

Ora, só a assimilação generalizadora levará ao conceito, por intermédio do signo, ou seja, mediante o intercâmbio social, enquanto que o símbolo lúdico não passa de assimilação egocêntrica, e isto acontece mesmo depois do aparecimento da linguagem e dos conceitos mais socializados de que a criança é capaz.

A formação do símbolo pode ser explicada, não pela influência do signo, mas pelo trabalho anterior de assimilação. O germe funcional do símbolo lúdico parece estar na assimilação generalizadora da segunda fase do desenvolvimento intelectual

Um esquema pode ser generalizado quando é desligado do objeto inicial e aplicado a objetivos diversos. Neste caso, à medida em que o objetivo se sobrepõe ao objeto, se essa predominância de assimilação fosse mentalmente interiorizada poderia ser considerada simbólica. Exemplo quando o bebê chupa o polegar em vez do seio materno. Basta ser essa ação uma maneira de evocar o "seio materno" para que exista o símbolo.

O que dificulta a análise, nessa fase, é o fato de significante e significado não estarem claramente dissociados. Por isso, PIAGET (1974) não fala em símbolo nesta fase, mas pode-se considerar que este é o ponto de partida para o desenvolvimento simbólico.

É na sexta fase do desenvolvimento do jogo simbólico que realmente se observa essa diferenciação e verifica-se que há aplicação de esquemas à objetos novos e inadequados, ocorrendo uma imitação minuciosa e fictícia.

A discussão sobre o símbolo não é exclusiva aos estudos de Piaget. Ele mesmo reconhece esse fato e faz um paralelo entre os seus estudos e de outros pesquisadores.

Ao falar sobre o simbolismo secundário do jogo, PIAGET (1997) diz que Freud, Jung e outros observaram o pensamento simbólico, com características diferentes às do pensamento racional. O pensamento simbólico teria uma estrutura e um funcionamento independentes dos signos verbais. Ele é de natureza individual, é oposto ao pensamento socializado. E suas raízes, seu conteúdo seriam de natureza inconsciente.

O pensamento simbólico para PIAGET (1997) ultrapassa a inconsciência pela existência da imaginação ou da ficção. Porém, ele não nega no jogo, a manifestação, de um simbolismo oculto, revelando conteúdos psíquicos que o

próprio sujeito ignora. Porém, não existe, segundo as argumentações de PIAGET (1997) uma demarcação entre o simbolismo consciente da criança e o inconsciente. O pensamento simbólico engloba um todo que pode ser consciente ou não.

PIAGET (1997) usa as expressões símbolo consciente ou primário e símbolo inconsciente ou secundário. A distinção entre os dois é relativa, uma vez que todo símbolo pode ser consciente sob um ângulo e inconsciente sob outro, dado que todo pensamento mesmo que racional pode ser ao mesmo tempo consciente e inconsciente. A diferença entre a consciência e inconsciência está no grau de reflexão. Nesse sentido, PIAGET (1997) em sua conferência na Sociedade Americana de Psicanálise sobre o inconsciente cognitivo, faz um paralelo deste com o "inconsciente afetivo". O termo inconsciente afetivo é utilizado por Piaget, para referir-se ao inconsciente dito pela teoria psicanalítica, sem no entanto ter a intenção de introduzir qualquer referência nova em relação a esta mesma teoria.

Caracteriza inicialmente a afetividade do ponto de vista psicanalítico como sendo uma composição energética distribuída a um objeto ou outro, com ligações positivas ou negativas. Por outro lado, o aspecto cognitivo da conduta é caracterizado como sendo a estrutura: ... "trata-se de esquemas de ações elementares, de operações concretas de classificação ou seriação, etc..., ou de lógica das proporções com suas diferenças 'foncteurs' (implicações, etc.)" (PIAGET, 1997, p. 134).

Assim como os mecanismos inconscientes da afetividade, os aspectos cognitivos também têm a qualidade de inconsciência do processo íntimo do mecanismo de equilíbrio. O sujeito não tem consciência de sua estruturação cognitiva, há apenas consciência relativa do resultado desta estruturação.

Assim como o sujeito tem consciência de seus sentimentos, ele não domina as suas razões nem a sua fonte, nem o porquê de sua intensidade. A nível cognitivo, o sujeito tem consciência relativa do que pensa sobre determinado objeto ou de um problema, de seu julgamento e ainda de suas idéias, a ponto de poder discutir ou diferir da opinião de outras pessoas.

Numa palavra, a estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente ... O inconsciente cognitivo consiste assim num conjunto de estruturas e de funcionamentos ignorados pelo indivíduo, exceto em seus resultados... (PIAGET, 1997, p. 35).

LAJONQUIÈRE (1992), em suas argumentações sobre o trabalho do psicopedagogo com as crianças, diz que não é possível ao profissional que intervém, dirigir-se ao inconsciente cognitivo ou agir sobre o seu funcionamento. Continuando, LAJONQUIÈRE (1992) diz que o sujeito em uma situação de construção do conhecimento pode ignorar ou deformar o objeto a ser conhecido, evitando o conflito cognitivo e constituindo o erro, mesmo em situações de confrontos observáveis. "Aqui, o fato "exterior" refutador que deveria funcionar como uma negação imposta de "fora", facilitando assim a tomada de consciência da contradição instaurada, acaba não cumprindo seu papel" (LAJONQUIÈRE, 1992, p.85). Portanto, a refutação não consiste em negação, segundo LAJONQUIÈRE (1992), pois a primeira não possui a força necessária para instalar uma contradição e que somente a equilibradora majorante pode habilitar um evento refutador a funcionar como negação.

O inconsciente cognitivo não é contraditório, porém busca constantemente a coerência. A esse processo, a teoria psicogenética chama de "equilibradora majorante".

Resumindo, para LAJONQUIÈRE:

Os erros são os ziguezagues que a dinâmica do proceder de um sujeito descreve no curso de suas aprendizagens e os produtos pontuais da infatigável equilibradora majorante. Ou, se preferirmos, os erros não são mais do que verdadeiras vicissitudes que balizam o permanente processo inconsciente de estruturação da inteligência na sua busca de um melhor equilíbrio (1992, p. 92).

Voltando a falar sobre a tomada de consciência, qual seria a sua participação na estruturação da inteligência? PIAGET (1997) diz que a tomada de consciência é muito mais que tornar as idéias claras em relação a realidade presente. Consiste em fazer passar alguns elementos do plano inferior (inconsciente) para o superior (consciente). Trata-se de uma construção no plano consciente do que já estava construído no plano inconsciente.

Quanto à sua função, a tomada de consciência acontece quando há uma desadaptação. Se a idéia for bem adaptada aos esquemas anteriores não há razão para a tomada de consciência.

Quanto à sua estrutura, a reconstrução na tomada de consciência constitui uma conceitualização. O inconsciente cognitivo não comporta conceitos como representação de idéias. Ele se constitui de esquemas sensório-motores ou operatórios organizados em estruturas. É o que o sujeito pode fazer e não o que pensa poder fazer.

A tomada de consciência, como se refere PIAGET (1997) é um processo catártico o qual, é por ele definido como uma reintegração e um levantamento dos conflitos, graças a uma nova organização.

Nos trabalhos de Erikson, citados por PIAGET (1997), foi sustentada a participação, nos conteúdos evocados pela memória, da experiência do passado afetivo na construção do presente. Nos sistemas cognitivos, a tomada de consciência é sempre em parte uma reorganização, não uma tradução ou evocação pura e simples.

O autor apóia a tese de Erikson que diz que a memória trabalha como um historiador, apoiando-se em alguns dados para construir dedutivamente o passado. "... no domínio cognitivo a memória é uma reconstrução mais ou menos adequada, é evidente que com a intervenção, de processos afetivos de toda natureza, conflitos, etc., sua reconstrução será tanto mais complexa" (PIAGET, 1997, p.45).

A participação da afetividade no processo cognitivo tem sido o interesse do nosso trabalho. Nesse sentido PIAGET (1997) não nega a influência de afetividade sobre o desenvolvimento cognitivo, porém diz que apesar de serem mecanismos indissociáveis são distintos dependendo um, de uma energética e o outro, das estruturas.

O autor destaca na teoria freudiana dois fatos fundamentais sobre o desenvolvimento afetivo, com os quais faz um paralelo com o desenvolvimento intelectual. O primeiro fato é que "... a afetividade infantil passa por fases bem caracterizadas e o outro, que existe uma continuidade subjacente, ou seja, que em cada nível o sujeito assimila inconscientemente as situações afetivas atuais às situações anteriores e mesmo às mais antigas" (PIAGET, 1997, p. 37).

Quanto ao desenvolvimento intelectual, este também passa por fases que correspondem às do afetivo.

Por outro lado, toda a análise genética do pensamento mostra a assimilação permanente de dados atuais aos esquemas anteriores e aos de atividade propriamente dita, consistindo o progresso da inteligência numa descentralização

progressiva dessa assimilação e os erros se reduzindo ao contrário, a uma fixação inconsciente àquilo que se poderia chamar de "complexos" intelectuais reprimidos (PIAGET, 1974, p. 238).

DOLLE (1999) concebe o sujeito segundo um modelo que se organiza e se adapta por meio de relações com o meio, onde seus aspectos internos (social, afetivo, cognitivo e biológico) de prevalências instáveis seriam a soma do sujeito psicológico. Nesse sujeito psicológico, os aspectos afetivo e cognitivo estariam interligados ao processo de desenvolvimento. DOLLE (1999) faz uma relação da afetividade com o desenvolvimento intelectual proposto por Piaget, afirmando que a ligação existente entre as estruturas cognitivas e afetivas acompanham o desenvolvimento das noções de classe, seriação e ordem, organizando as preferências e escolhas afetivas apresentadas pelas crianças no decorrer do desenvolvimento.

A afetividade, no nível sensório-motor só pode ser exercitada na presença do objeto e sua permanência depende da presença das pessoas, repetição ou retorno periódico do objeto em que o sujeito depositou o afeto. "A permanência subjetiva estaria sob a dependência da permanência 'objetiva' e da regularidade das suas aparições - desaparecimentos" (DOLLE, 1999, p. 27).

Com o desenvolvimento da função simbólica, a natureza da afetividade muda. O sujeito ganha autonomia e capacidade de representação mental do objeto ou de fazer "como se", assegurando a permanência do objeto e da afetividade vinculada a ele. "A afetividade torna-se representativa e segue a linha do desenvolvimento dos diversos níveis hierárquicos de representação, mesmo ao ligar-se interativamente com todos os aspectos que apresenta" (DOLLE, 1999, p. 30).

No nível das operações concretas, a manifestação afetiva é dicotômica: é ora boa, ora má e hierarquiza, classifica e organiza-se de acordo com que lhe é mais próximo. Tanto a nível de pensamento, como à nível afetivo, a criança necessita do elemento concreto para se pronunciar. À nível de manifestação espontânea, apesar da afetividade se apresentar dicotômica, há uma hierarquia sutil e uma distribuição em nuances eleita pela afetividade.

A nível das operações formais, tanto o pensamento como a afetividade, determinam-se de acordo com combinações possíveis. Estão vinculados ao afeto e à cognição, às condições impostas pelo próprio sujeito interno.

Há a confrontação com a realidade, permitindo o ajustamento entre o possível e o real.

LAJONQUIÈRE (1992) também defende em seus estudos sobre a teoria de Piaget a interrelação entre a afetividade e a cognição à nível de aprendizagem. Suas indagações percorrem os erros que surgem insistentemente na aprendizagem.

Nesse percurso, LAJONQUIÈRE (1992) chega ao mecanismo de equilibração majorante como o processo detentor da chave das "marchas e contramarchas" da construção do conhecimento. "Noutras palavras, a inteligente equilibração majorante demonstrou ser o "isso" que determina as vicissitudes do sujeito nas suas aprendizagens." (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 102)

Sua tese está na questão dos erros e na impossibilidade de removê-los, isto é, quando a espontaneidade da equilibração majorante não é suficiente para vencê-los.

... quando um sujeito, enquanto epistêmico, não pode modificar uma teoria quando os "fatos" desmentem, ou seja, quando não poderia (ré)equilibrar majorante, (ré)construir outro fato evidencia-se a dimensão significativa inconsciente que inibe o mecanismo inteligente de equilibração progressiva (...) o erro adquire um caráter sobredeterminado. Agora, trata-se do produto de um entrecruzamento da ordem do(s) conhecimento(s) com a do(s) saber(es) (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 105).

É no pensamento onde a inteligência e o desejo se entrecruzam. O conhecimento é produto da estruturação desses dois mecanismos.

Noutras palavras, a (ré)estruturação desiderativa impõe sua 'lógica' ao ponto de "deformar" observáveis; ou se, preferirmos, impede a um sujeito pensar na possibilidade da existência de uma outra legalidade (de uma legalidade de outro) capaz de dar sentido às manifestações do real. Em resumo, pode inibir o processo de abertura de um sujeito a novos possíveis' (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 106).

A fundamentação teórica permitiu discorrer sobre o objetivo da pesquisa que é o uso da representação simbólica no trato das dificuldades de aprendizagem e, além disso, autores demonstraram a possibilidade de aspectos afetivos, também, interferirem no processo de aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Entende-se, a partir desse estudo, que o professor deverá contemplar a brincadeira como princípio norteador das atividades didático-pedagógicas dando-lhes significado pela ludicidade presente na relação que as crianças mantêm com o mundo.

Jogar é uma função indispensável à criança. Jogar com ela, deixá-la com seus parceiros e em grupos é um compromisso que todo educador deveria ter, uma vez que o jogo favorece o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo.

A criança deve sentir-se capaz de realizar as atividades propostas, encarando as contrariedades, enfrentando desafios e aproveitando as oportunidades que surgirem. Nesse contexto, o professor possui um papel muito importante que é o de encorajador e facilitador, utilizando as atividades lúdicas como forma de ajudar a criança a superar as dificuldades de aprendizagem, tornando o ambiente escolar agradável e significativo.

O professor deve perder o medo de que se brincar com os alunos estará indo contra os princípios da escola, ou que estará perdendo tempo e deixando de lado os conteúdos programados para serem repassados durante o ano letivo. Ao contrário, nenhuma atividade lúdica deve ser aplicada sem uma prévia organização, um objetivo claro à ser alcançado, uma observação que contemple as reações da criança e uma avaliação dos resultados obtidos.

É gerando ações, vivenciando com a criança temas interessantes, estimulando-a com atividades prazerosas, buscando sempre o sentido daquilo que se aprende que estaremos criando condições para que a criança supere suas dificuldades. “A criança só aprende quando as informações fazem sentido para ela.” (REGO, 1995)

Este trabalho pretende auxiliar os professores na reflexão sobre sua prática, buscando novos caminhos, novas estratégias para auxiliar no desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem, sem jamais negar tudo o que já foi feito anteriormente, mas buscando apoio na experiência passada para atingir uma nova etapa aplicando-a e transformando-a.

REFERENCIAS

ALMEIDA, P. N. **Dinâmica lúdica, técnicas e jogos pedagógicos para escolas de 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BALDWIN, A. L. **Teorias do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Pioneira, 1999

BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Círculo do Livro, 1992

CARNEIRO, M. A B. **O jogo e a aprendizagem**. *Discorpo*, São Paulo, n. 5, p. 55-64, setembro, 1995

CARRAHER, T. N. **Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1997

CHEMANA, R. (org.) **Conversando com Jean Piaget**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

CHIAROTTINO, Z. R. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

DOLLE, J. M. Fundamentos epistemológicos. In: DOLLE, Jean Marie; BELLANO, Denis. **As crianças que não aprendem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DUCHESNE, M. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**: <http://www.dda.med.br>. Acessado em 19.04.2003

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psico-pedagógica clínica da criança e sua família**. 2.ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P. S. **Atividades da pré-escola**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1999

FREUD, A. **O ego e os mecanismos de defesas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FRIDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1997.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Rio de Janeiro: Papyrus, 1994

JOHNSON, D. D; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbio de aprendizagem**. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

KARLIN, M. S.; BERGER, R. **Como lidar com o aluno problema**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1999.

LÁZARO, V. Z. A. **Brinquedos: recursos com que o professor pode contar**. In: Revista do professor, Porto Alegre, n. 40, p. 5-8, 1994

LIMA, Z. V. C. **Jogo e desenvolvimento: brincadeira é coisa séria**. Jornal da alfabetizadora. Rio Grande do Sul, n. 26, 1993

LAJONQUIÈRE, L. de. **De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

MACEDO, L. **Os jogos e sua importância na escola**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n° 93, 2000. p.5-10.

MIELNICK, I. **A criança na escola**. 4. ed. São Paulo: Edart, 1999

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo** Porto Alegre: Prodil, 1994

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000

PATTO, M. H. **Introdução a psicologia escolar**. 2.ed. São Paulo: Queiroz, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1994.

_____. **Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo**. In: PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Trad. Célia E.A. Paula Rio de Janeiro: Forense, 1974.

REGO, T.C. **Aprenda com eles e ensine melhor**. Revista Nova Escola, p. 25, jan, e fev. 2001.

RODRIGUES, M. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. São Paulo: Ícone, 1991

ROSAMILHA, N. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1999

TELES, J. F. de S. **Pedagogia familiar: os pais na educação dos filhos**. Salvador: Ianamá, 1993

TILLMAN, D.; HASU, D. **Atividades com valores para crianças de 3 a 6 anos**. São Paulo: Brahma Kumaris, 2000

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortes, 1999