

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

"O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL"

Curitiba
2001
2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

LÉA MARGARETH CHRISTMANN CARDOSO DA SILVA

"O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL"

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de especialista em
Educação Infantil, no Curso de Pós-Graduação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Cássio _____ ?

Curitiba
2001

AGRADECIMENTOS

À equipe de professores que partilhou dessa experiência, pela sua disponibilidade e incentivo.

Aos meus familiares pelo apoio e confiança que depositaram no meu "*não saber*".

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. DESENVOLVIMENTO	5
2.1 APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO	5
2.2 JEAN PIAGET	6
2.3 LEV SEMENOVITCH VYGOTSKY	14
2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRADICIONAL	22
2.5 A PRÁTICA TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA / INTERACIONISTA	23
2.6 NA PRÁTICA TRADICIONAL	24
2.7 NA PRÁTICA CONSTRUTIVISTA / INTERACIONAISTA	27
3. O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	35
3.1 O PORQUE DO USO DE BRINCADEIRAS E JOGOS PEDAGÓGICOS	37
3.2 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3.3 O LÚDICO COMO TÉCNICA DE CO-EVOLUÇÃO NA SALA DE AULA	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

RESUMO

O presente trabalho mostra a investigação teórica sobre o jogo no desenvolvimento infantil e no processo de alfabetização, baseando-se nos estudos do lúdico no desenvolvimento infantil, metodologia do conhecimento na fase de alfabetização e o jogo com estratégia de aprendizagem. Apresentando o lúdico e sua função no primeiro capítulo e aborda o jogo como estratégia para o desenvolvimento infantil favorecendo e possibilitando o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. No segundo tópico aborda-se a aprendizagem e o desenvolvimento, dentro de uma visão interacionista / construtivista de Piaget e Vygotsky. Outro enfoque importante, é o acesso à aprendizagem escolar na Educação Infantil que pode dar-se através das vivências de alguns jogos e que estes sem dúvida apresentam-se como uma situação para facilitar a aprendizagem na construção do conhecimento infantil. A literatura sobre o tema vem crescendo significativamente, pois, às discussões e opiniões baseadas em reflexões e hipóteses junta-se a pesquisa empírica, que, de um lado, elimina algumas dúvidas e, de outro, coloca novos problemas. Destaca-se a descoberta do valor do jogo no processo educacional, que enfoca um duplo aspecto: a possibilidade de que se conheça melhor a criança através do jogo espontâneo e a proposta dos jogos chamados "educativos". Outra questão abordada é o respeito pelas iniciativas infantis, na tentativa de perceber sua relação com os níveis de desenvolvimento do ser humano, e o entendimento de que a criança deve ser o juiz de suas criações ou opções, e que estas serão educativas na medida em que exercerem influência positiva na evolução de sua inteligência, sensibilidade e socialização.

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa bibliográfica permitiu o exame de várias definições e a constatação da dificuldade de se chegar a uma diferenciação entre elas, já que os termos lúdico, jogo e brinquedo são utilizados pela maioria dos autores consultados, como sinônimos.

No Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), encontram-se as seguintes definições:

- **Lúdico** = referente a, ou que tem o caráter de jogo e brinquedo.
- **Jogo** = atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho. O mesmo que brinquedo, divertimento.
- **Brinquedo** = objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças.

É importante ressaltar a definição de brincadeira como basicamente a ação de brincar, de jogo compreendida como uma brincadeira que envolve regras, brinquedos como definidor do objeto de brincar e atividade lúdica abrangendo, de forma mais ampla, os conceitos anteriores.

A Educação Infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, deve oportunizar que experiências educativas e estimuladoras da aprendizagem, sejam vivenciadas por crianças desta faixa etária, pois estas são fundamentais na formação do ser humano.

Estudar com os jogos e brincadeiras, principalmente na fase do processo de desenvolvimento da aprendizagem para as crianças de Educação Infantil, se faz necessário quando se busca educar a criança como pessoa que está inserida na sociedade, o seu desenvolvimento deve ocorrer na interação com os outros, seu grupo social e comunidade. Neste enfoque interacionista, parte-se do princípio que a criança constrói seus conhecimentos, constitui seus sentimentos e pensamentos, em interação permanente com outras crianças e com adultos, fora e dentro da escola.

Enfatiza-se a importância do jogo no processo de alfabetização, ressaltando que as brincadeiras individuais e em grupos favorecem o desenvolvimento sócio-afetivo da criança e se constitui num excelente auxílio didático-pedagógico de aprendizagem.

Percebe-se que na pedagogia muito se fala em jogos e brincadeiras, mas poucos são os resultados concretos sobre eles na prática pedagógica. O jogo existe, na escola, porém a forma de sua utilização é diversificada, pois para uns é contestada, para outros é exaltada e ainda para alguns é apenas algo que não leva a nada, o que de certa forma nos retrata os vários significados para as diversas pessoas que nela atuam.

Os jogos devem se apresentar como possibilidade de iniciar um processo de desenvolvimento da comunicação e da criatividade, integrando e equilibrando o sentir, o pensar e o agir. Oferecem a vivência de um início de processo de autonomia e integração criativa ao meio, uma vez que oportunizam uma comunicação simbólica e autêntica entre as pessoas. Na realidade, na escolha livre, pessoal ou em grupo, do movimento ou gesto, acontece um posicionamento em

relação ao outro ou ao grupo. Cada gesto ou movimento tem um valor de linguagem corporal que é captado até sem a compreensão conceitual ou consciente do mesmo.

A realização de jogos ou brincadeiras na Educação Infantil possui um papel importante que auxiliará no desenvolvimento das capacidades psicológicas, motoras, intelectuais, afetivas e comunicativas.

O desenvolvimento e o crescimento de uma criança não se realizam independentemente, mas representam uma continuidade de interação entre o potencial genético e o cultural!

Ao focar tais aspectos, ressalta-se a importância de promover aos alunos condições para um desenvolvimento harmônico nas áreas sócio-afetivas, cognitivas e motora, utilizando-se de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos.

Ao optar pelos jogos como ferramenta de ensino, o educador deve ter claro que ele deve cumprir sua função básica: oferecer situações de aprendizagens significativas e com isso, auxiliar na apropriação de determinado conceito.

Portanto, é de primordial importância utilizar-se das brincadeiras e jogos no processo pedagógico. Trata-se do exercício de habilidades necessárias ao domínio e ao bom uso da emoção. A capacidade de encontrar formas de encaminhar o que se quer pode ser exercitada numa situação lúdica, aprendendo a compreender e atuar perante as forças que operam no meio em que vivemos.

Segundo FIALHO (2000, p.61), "As atividades mentais só são conscientes, geralmente, no início da aprendizagem, em situações não familiares ou, ainda, em situações conhecidas que requerem conceituação e conscientização destas atividades com fins de comunicação e de tomada de decisão coletiva ou em vistas à informação."

O principal objetivo deste estudo é buscar compreender a importância da prática do jogo e brincadeira no processo de desenvolvimento da aprendizagem, a partir da revisão literária especializada.

Estudou-se ainda, como os jogos e brincadeiras contribuem para a construção de identidade autônoma, cooperativa e criativa da criança, ampliando o conhecimento sobre as possibilidades de expressar as emoções, pensamentos, sentimentos, desejos, necessidades, movimentos e controle sobre o próprio corpo, através dessas atividades.

Visou-se também, enfatizar a importância do lúdico tanto como recurso pedagógico como um recurso terapêutico para a aprendizagem, mostrando o jogo como acesso importante da aprendizagem escolar, na Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

Os antigos já sabiam da importância do brincar no desenvolvimento integral do ser humano. Aristóteles, apud ALMEIDA (1990), quando classificou os vários aspectos do homem, dividiu-os em homo sapiens (o que conhece e aprende), homo faber (o que faz e produz) e homo ludens (o que brinca, o que cria).

O desenvolvimento da capacidade criadora na criança levaria a uma autêntica revolução dos atuais sistemas de ensino. As crianças que vivessem permanentemente em um ambiente educativo, flexível, original, subjetivo, desinibido, desafiante, informal, motivador, independente, construtivo, rico em sentimentos e emoções, desenvolveriam em si mesmas um processo de mudança e um incremento em sua organização psíquica, que necessariamente daria origem a um novo tipo de homem; um homem diametralmente diferente do homem convencional e conformista que sai das salas de aula de hoje.

Como afirma GUTIERREZ (1988, p. 23): "Seria a revolução da educação a partir de seu seio. Estaríamos formando pessoas livres, originais, espontâneas, desafiantes e com capacidade de recriar permanentemente novas e cada vez mais fortes inter-relações educacionais.

2.2 JEAN PIAGET

Viveu 86 anos (1896 – 1980) e é um dos mais conhecidos teóricos que teve por base a concepção biológica da evolução da espécie para assim construir a **teoria do conhecimento**.¹

Nasceu na Suíça, de uma família rica e culta. Doutorado em Biologia, percorreu os caminhos das ciências naturais, da filosofia e da psicologia. Desde os sete anos interessou-se pelas ciências. Passou a infância estudando os moluscos, as conchas e os pássaros. Aos dez anos publicou seu primeiro trabalho, relatando as observações sobre um pardal. Aos onze anos tornou-se assistente de diretor do Museu de História Natural. Formou-se em Biologia no ano de 1918. Quando passou a dirigir as pesquisas do Instituto Jean-Jacques Rousseau o interesse pela psicologia consolidou-se. Durante 50 anos construiu uma epistemologia de base psicogenética, que acabou se tornando matriz ou referência da maior parte das teorias psicológicas do nosso tempo.

Ancorado nos mecanismos de modelo biológico no que se refere à dinâmica do desenvolvimento e também por uma concepção sistêmica do pensamento, dedicou seus estudos ao desenvolvimento da inteligência, da cognição e aos diferentes patamares estruturais que o indivíduo é capaz de alcançar ao longo da infância e da adolescência para melhor entender como ele aprende, como ele *constrói os conhecimentos*.

¹ DANTAS, Heloisa; KOHL, Marta de; LATAILLE, Yves de Oliveira. Piaget, Vygotsky, Wallon. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 9 ed. São Paulo: Summus, 1992.

Começou observando que as crianças parecem seguir seqüências muito regulares no desenvolvimento de certas idéias, certos entendimentos e questionando como se desenvolve o conhecimento do mundo da criança, emergiu sua suposição mais central: *"a criança é uma participante ativa no desenvolvimento do conhecimento, construindo seu próprio entendimento"* (BECKER, 1994, p.18).

Aprofundando suas observações e estudos no que diz respeito à operação interna que leva o indivíduo ao raciocínio e ao pensamento, conclui que uma série de mudanças vão ocorrendo na estrutura interna de cada pessoa. Viu a construção do conhecimento como sendo mais do que categorias mentais passivas, mas como sendo ações, quer mentais, quer físicas e chamou *a ação de categorizar de alguma maneira específica de esquema*. Analisando a equilibração ou reorganização dessas ações mentais, ou esquemas, Piaget (in DANTAS et al. 1992, p.73) criou os quatro estágios de desenvolvimento:

2.2.1 O estágio sensório-motor (do nascimento aos 18 meses)

Durante este estágio o bebê responde ao mundo quase que inteiramente através dos esquemas sensório (sensações) e motor (movimentos). Os movimentos são orientados pelos sentidos. Neste período não há planejamento, intenção e nenhuma representação interna de objetos. Funciona no presente imediato, respondendo aos estímulos presentes.

Nessa fase, o importante é estimular os sentidos!

2.2.2 Estágio pré-operacional (dos 18 meses aos 6 anos)

Por volta dos 18 meses, o bebê chega ao desenvolvimento da representação interna e aí, começa a formar e manipular imagens mentais, começa a utilizar símbolos. Já é capaz de ter imagens ou palavras que *representam* alguma outra coisa. Entre dois e quatro anos iniciam-se as brincadeiras do “faz de conta” e uma caixa de remédios pode se transformar num carrinho, uma vassoura num cavalo. Nessa capacidade de utilizar símbolos. A criança supõe que todos vêem o mundo como ela vê e para deixar de usar a si mesma como única estrutura de referência e, portanto, “descentrar-se” é preciso desequilibrar suas certezas, fazendo, por exemplo, com que um coleguinha descreva o que vê numa mesma gravura observada por ela.

Nesse estágio surgiram os experimentos de “conservação” (exemplo: recipientes diferentes, porém com conteúdos de mesma quantidade). As crianças raramente apresentam alguma forma de conservação antes dos cinco anos, o que Piaget tomou como um sinal de ainda ficarem capturadas pela aparência de mudança, e não se fixarem no aspecto fundamental não modificado. A capacidade de classificar (agrupar objetos por um atributo (4 anos), e mais tarde por dois ou mais (tamanho e forma) é significativo também no pré-operacional.

O desenvolvimento da linguagem é relevante nesse estágio. A perspectiva cognitiva de Piaget prioriza as estruturas operatórias do pensamento, secundarizando o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento ou da consciência da criança. De acordo com Piaget, o egocentrismo infantil é um obstáculo a ser ultrapassado para que o pensamento da criança se tome lógico.

Esse conceito evidencia-se, por exemplo, em sua afirmação de que a *linguagem e o raciocínio são um produto das trocas interindividuais. Quando um indivíduo não pode inserir seu pensamento íntimo e sua afetividade nesse esquema, quando ele renuncia o pensar socialmente, o próprio fato deste isolamento retira do pensamento sua estrutura lógica.*

O teórico em questão, enfatiza que, embora a linguagem atue de forma a impregnar toda a representação das coisas, ela é apenas a tomada de consciência de uma operação mentalmente construída na ação: *“Tomar consciência de uma operação é efetivamente fazê-la passar do plano da ação para o da linguagem, e, portanto, reinventá-la na imaginação para poder exprimi-la em palavras”* (BEE, 1996, p. 28).

É visível os vínculos entre as aquisições no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento cognitivo mais amplo da criança. De início, as crianças podem repetir palavras, mas não compreendem que as palavras são simbólicas, ou seja, que se referem a objetos ou eventos. O brincar simbólico como beber numa xícara vazia e a imitação de sons e gestos aparecem mais ou menos na mesma época que as primeiras palavras da criança, sugerindo algum entendimento “simbólico” que se reflete em vários comportamentos. A medida em que a criança vai recebendo e acomodando novas informações, ela vai modificando suas estratégias ou regras. O resultado é uma série de regras para compreender e criar linguagem.

A linguagem egocêntrica desempenha uma função simbólica e importante na atividade da criança nesse estágio; é um instrumento de pensamento para a análise de situações e para a busca de soluções. Portanto, nessa fase é fundamental estimular a linguagem!

2.2.3 O estágio das operações concretas (dos 6 aos 12 anos)

A criança descobre uma série de “regras” ou “estratégias” gerais abstratas e bem poderosas para examinar e interagir com o mundo.

Esquemas internos eficazes como reversibilidade, adição, subtração, multiplicação, divisão e ordenação serial tornam-se presentes nesse estágio. A criança também desenvolve a capacidade de usar lógica indutiva, ou seja, consegue ir de sua própria experiência a um princípio geral. Exemplo: acrescentar algo a alguma coisa a transforma em mais.

A criança operacional concreta é boa em lidar com coisas que conhece ou que pode ver e manipular; ela não se sai bem manipulando idéias ou possibilidades.

Fundamental nessa fase é trabalhar com o “ver, trocar, ouvir”! Partir das experiências da criança!

2.2.4 O estágio operacional formal (a partir dos 12 anos)

A mudança mais importante é que o adolescente agora é capaz de aplicar operações mentais complexas, não apenas a objetos ou experiências, mas também, a idéia e pensamentos. Raciocina sobre o que não viu ou experimentou, começa a pensar sobre ocorrências possíveis. Portanto, o aparecimento da lógica dedutiva no repertório de habilidades da criança é a tônica desse estágio.

Grande parte da lógica científica é do tipo dedutivo – se essa teoria está correta, observarei isso e aquilo – a pessoa vai além das suas observações.

Desses estágios, cabe-nos uma reflexão fundamental: *A criança não pode saltar nenhuma fase. Uma fase está ligada à outra!*

Segundo PIAGET(1975, p. 83), o tempo levado pelo indivíduo para percorrer as etapas cognitivas, não depende da idade cronológica e sim das construções passadas, da seqüência regular de atividades, das características de cada estágio, do acréscimo de uma síntese superior a outras anteriores de desenvolvimento e dos estímulos recebidos através da sua interação com o meio que o estimula e o desafia.

De acordo com ele, a mudança dos esquemas sensório-motores simples do período do bebê para esquemas mentais complexos da infância posterior e esquemas mentais extremamente complexos, como análise dedutiva ou raciocínio sistemático, considera três processos básicos: *assimilação*, *acomodação* e *equilibração*.

2.2.5 Assimilação

É o processo de absorver algum evento ou experiência em algum esquema. Exemplo: quando o bebê olha o móbile e estende o braço para ele, significa que assimilou o móbile nos esquemas de olhar e alcançar ou quando alguém vê um cachorro e o rotula como “cachorro”, está assimilando aquele animal em sua categoria ou esquema de cachorro. A assimilação é um processo ativo.

Primeiro existe seletividade na informação que assimilamos. Quando aprendemos uma outra língua, cada indivíduo assimila uma porção do que está sendo dito, de acordo com as partes para as quais já tinha esquemas. O próprio fato de assimilar, modifica a informação que é assimilada, porque cada evento ou experiência assimilada assume algumas das características do esquema no qual foi assimilada – se rotularmos a roupa como verde e se ela na realidade for verde amarelado, lembraremos com mais verde que amarelo.

2.2.6 Acomodação

É o processo complementar à assimilação. Envolve modificar o esquema em resultado das novas informações absorvidas. Exemplo: a medida em que se assimila novas palavras em outra língua, gradualmente se modifica os conceitos e categorias mentais. O processo de acomodação é a chave para a mudança em nosso desenvolvimento.

Hipóteses são levantadas para a modificação do esquema e quando nós reorganizamos nossas idéias, melhoramos nossas habilidades e mudamos nossas estratégias é porque *acomodamos* essas novas informações.

2.2.7 Equilibração

A pessoa está sempre lutando por coerência, para ficar “em equilíbrio”, para chegar a um entendimento do mundo que faça sentido total. É preciso explicação para cada observação, para a coerência interna. Nesse sentido, o indivíduo assimila e acomoda os novos conhecimentos que darão lógica a uma teoria já existente nele e se não ajustado perfeitamente, a pessoa pode desviá-los, modificá-los ou mudar algumas suposições teóricas básicas existentes, permitindo a acomodação dos nossos dados.

É no momento da coerência interna que o equilíbrio ocorre e, portanto, um novo conhecimento ou conhecimento reconstruído se faz presente naquele ser. As leis de equilibração (assimilação, acomodação e equilibração) alicerçam o entendimento da construção do conhecimento.

Os conflitos cognitivos são essenciais para as formulações de hipóteses, acomodações de novos conhecimentos e requilibrções sucessivas. Nesse contexto, a criança estimula-se para novas descobertas e, portanto amplia seus conhecimentos. A fonte do saber da criança não está só na variedade de situações concretas que ela tem oportunidade de vivenciar, mas também na organização lógica que essas interações vão assumindo em seu pensamento.

Como cita Piaget (1975, p. 85), o aluno é o centro de seu próprio percurso em direção ao conhecimento e o seu desenvolvimento cognitivo e emocional se dá na relação e interação entre o sujeito e o objeto epistemológico.

As propostas pedagógicas baseadas em Piaget pretendem aproveitar os “erros” da criança para, a partir daí, compreender seu modo de pensar.

O sujeito para Piaget (1975, p. 88) , é fundamentalmente epistêmico, portanto cognitivo.

Piaget (1975, p. 89) ressalta que o desenvolvimento das estruturas cognitivas ocorre naturalmente, apoiado na maturação biológica. A aprendizagem é concebida como a adaptação de um organismo biológico e acontece através de equilibrações sucessivas, levando também em consideração a maturação. Quando ocorrem mudanças e transformações de ordem qualitativa no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, podemos dizer, respaldados nos pressupostos de Piaget, que a *aprendizagem* ocorreu.

2.3 LEV SEMENOVICH VYGOTSKY²

Viveu 37 anos (1896 - 1934). Nasceu na cidade de Orsha – Rússia e foi autor de várias obras, mas apenas alguns de seus livros foram traduzidos para a língua portuguesa. Pertencendo a uma família culta e abastada, desde garoto Vygotsky gostava de organizar grupos de estudos com amigos. Educado em casa até os 15 anos, formou-se em Direito na Universidade de Moscou, em 1917, o histórico ano da Rússia. Paralelamente estudou psicologia, filosofia e literatura e, mais tarde, cursou ainda medicina, escrevendo cerca de 200 trabalhos científicos nas mais variadas áreas, entre os quais a chamada Teoria das Zonas de Desenvolvimento.

2.3.1 Interação Social

Em seus estudos, Vygotsky (1984, p. 54) defende a **visão do desenvolvimento**, *concebendo o sujeito como um ser ativo e a construção do seu pensamento se dá de acordo com o seu ambiente histórico e social*. Portanto, segundo o pensador bielo-russo, o *aprendizado* se dá sobretudo pela interação social. A criança utiliza seu instrumental biológico e mental e, com ele, interage com os valores do seu tempo.

Segundo Vygotsky (in DANTAS et al, 1992, p.80) a influência da natureza sobre o homem, afirma que este, por sua vez, age sobre a natureza e sobre a sociedade, criando, através das mudanças provocadas, novas condições para sua existência.

² DANTAS, Heloisa; KOHL, Marta de; LATAILLE, Yves de Oliveira. Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. 9 ed. São Paulo: Summus, 1992.

Esse teórico tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie do indivíduo, molda o funcionamento **psicológico** do homem.

2.3.2 Funcionamento do Cérebro Humano

Deu grande importância ao substrato material do desenvolvimento psicológico, especificamente o cérebro, tendo realizado estudos sobre lesões cerebrais, perturbações da linguagem e organização de funções psicológicas em condições normais e patológicas. Suas proposições contemplam, assim, a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural.

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas a longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso.

Quando pensamos em tarefas mais ligadas à relação do indivíduo com o meio sócio-cultural onde ele vive, mais fundamental se torna a idéia da complexidade dos sistemas funcionais que dirigem a realização dessas tarefas. Exemplo: para dar o resultado de uma simples operação matemática, a pessoa pode contar nos dedos, o

que implica uma atividade motora; usar a máquina de calcular, o que exige o uso de uma informação teórica sobre o uso da máquina; lembrar de um resultado previamente memorizado exige uma operação específica ligada à memória, e assim por diante. Instrumentos e símbolos construídos socialmente definem quais das inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de diferentes tarefas.

2.3.3 Idéia de Mediação

Uma idéia central para a compreensão das concepções de Vygotsky é a idéia de **mediação**. Por um lado a idéia remete a processos de representação mental: a própria idéia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referente concretos. Exemplo: fazer planos para o futuro, imaginar uma situação jamais vivenciada (os chamados processos psicológicos superiores). Por outro lado, a idéia de mediação refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. É a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação dos dados do mundo real.

Como Vygotsky não viveu o suficiente para confrontar observações e rever conceitos, seu legado fornece suculentas aberturas para discussão. Para muitos educadores, entretanto, *o essencial do pensador bielo-russo não reside nos detalhes psicológicos usados pra sustentar sua teoria de criação do saber. O que mais os atrai hoje em dia é a idéia da construção coletiva do saber – e do quanto ele é impregnado de afeto.* “A beleza de Vygotsky está em trazer para dentro do conceito de conhecimento essa dimensão de paixão, do prazer, da sensibilidade” SOUZA, PUC (1998). Dessa forma, a criança aprende por um processo que não separa o conhecimento do sentimento. Para Vygotsky essa apropriação se dá como uma interiorização da experiência sócio-cultural dos adultos e do meio que cerca a criança. A cooperação e o papel do outro na aquisição do conhecimento se tornaram de fato o grande chamariz de Vygotsky na pedagogia moderna. Ele propõe que sempre é necessária uma mediação, a experiência coletiva, para que possa existir experiência individual. Cabe aqui refletir:

O homem é um fazer-se contínuo e neste fazer-se faz também os outros.

Cada um de nós é mais de um internamente.

Nesse contexto de interações, outras abordagens significativas de Vygotsky emergem!

2.3.4 Relação Pensamento/Linguagem

Analisa a construção do conhecimento ou do pensamento na criança, estabelecendo a unidade dinâmica da **relação pensamento/linguagem**. Focalizando a teoria do conhecimento com base em sua concepção dialética, Vygotsky discute o pensamento e a linguagem a partir de suas conexões,

encadeamentos, gênese e amadurecimento, abordados em seu movimento contínuo, como um todo coerente onde cada aspecto condiciona o outro reciprocamente. Em Vygotsky não há lugar para dicotomias que isolem o fenômeno fragmentando-o ou imobilizando-o de maneira artificial. Para ele, tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva, em constante mudança.

A linguagem, para o teórico em questão é uma relação de ordem social interiorizada. A linguagem interna tem, pois, origem na linguagem externa.

Vygotsky atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento, contribuindo para uma nova organização estrutural da atividade prática. Com a ajuda da fala, por exemplo, a criança começa a controlar o ambiente. Isto produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.

A aquisição do uso de signos pelo indivíduo, entre os quais os da linguagem, é possível porque o homem vive em sociedade. A linguagem é produto da atividade social. O pensador, freqüentemente atribui o uso de signos à descoberta espontânea da criança ou considerando o uso da fala como subproduto de sua atividade mental.

A importância de Vygotsky confere à linguagem na constituição das formas mais abstratas do pensamento e da consciência terá consequência direta o reconhecimento de que a dimensão social da consciência é primeira e fundamental. A atividade do sujeito é considerada, pois, não no isolamento das relações do sujeito com os objetos do mundo físico, mas na interação primordialmente medida pelos signos lingüísticos culturalmente construídos nas interações sociais.

Vygotsky e seus seguidores estudaram o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores do homem, acreditando que a linguagem atuaria como o principal fator para que esse desenvolvimento ocorresse. Analisando a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico social, enfatizaram a importância da informação e da interação lingüística para a construção do conhecimento. Suas idéias sobre linguagem ajudaram a esclarecer as relações entre pensamento, linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

A partir das investigações desses estudiosos, entre outros, o educador tem condições de perceber claramente o processo de apropriação de conhecimento pelo aprendiz e especificamente, o processo de alfabetização. O educador tem condições de, a partir do conhecimento nos momentos em que o aprendiz efetivamente carece de uma intervenção pedagógica.

Vygotsky discute a relação linguagem e pensamento não priorizando o pensamento em detrimento da linguagem: sua análise parte da inter-relação entre ambos. Ampliando seus estudos sobre essa questão e tomando a linguagem egocêntrica como material de base, Vygotsky distingue as propriedades funcionais e estruturais da linguagem interior em duas grandes categorias: as propriedades sintáticas e as propriedades semânticas. Considera idêntica à fala social, mas no processo de sua transformação em fala interior passa a ser regida por uma sintaxe abreviada, totalmente predicativa. O predomínio da predicação é um produto do desenvolvimento.

Vygotsky assinala ainda que, com a sintaxe e o som reduzidos ao mínimo, o significado passa para o primeiro plano. A fala interior opera principalmente com a semântica. O que se destaca, então na fala interior, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre o significado. Para Vygotsky o sentido de uma palavra é um todo

complexo, fluído e dinâmico para onde converge a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta, enquanto o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa, a dicionarizável.

O contexto é que dá sentido à palavra: assim, em contextos diferentes o sentido se altera e o significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. Além disso, da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado a toda a palavra, e não aos sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com as palavras isoladas.

De acordo com Vygotsky, a regra da fala interior é o predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, do contexto sobre a frase, pois,

“... enquanto, na fala exterior, o pensamento é expresso por palavras, na fala interior das palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal”. (VYGOTSKY, 1987, p. 128).

2.3.5 Tendência Afetivo - Volitiva

Outro aspecto de fundamental importância na análise de Vygotsky é a tendência **afetivo-volitiva** que, no ato de comunicação, permite a compreensão do pensamento do outro. Para Vygotsky, na medida em que o ato de comunicação só pode ocorrer de forma indireta – ou seja, o pensamento passa pelo significado e depois pelas palavras – nossa fala contém sempre um pensamento oculto, um subtexto. *Todo pensamento encerra desejos, necessidades, interesses e emoções e a compreensão do pensamento do outro depende exatamente da interação do ouvinte com essa base afetivo-volitiva.* Não basta ouvir para compreender, posto

que a compreensão depende da interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extra-verbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui em toda comunicação. Para Vygotsky, as palavras têm um papel central na evolução histórica da consciência dos indivíduos e, por isto, sua preocupação fundamental é resgatar o espaço do sentido na constituição social do sujeito.

Vygotsky mostra que há um potencial de sentido em cada pessoa, que necessita ser desvendado. Assim, a criança precisa iniciar-se no contexto verbal e semântico possível para revelar-se como sujeito. Ao pretender restaurar o espaço do sentido, ele enfatiza o papel que este sujeito assume na sociedade, na medida em que cria, constrói, transforma sentidos nas interações dialógicas que estabelece.

2.3.6 Teoria das Zonas de Desenvolvimento

Conforme citado, um dos pontos dos mais concorridos e estudados da obra de Vygotsky é a **Teoria das Zonas de Desenvolvimento**, que seguem assim específicas:

- 1 – Zona de Desenvolvimento Potencial – aquilo que o sujeito pode fazer, independentemente da sua etnia, da sua região ou da sua cultura. É o previsível, o esperável da espécie humana;
- 2 – Zona de Desenvolvimento Real - aquilo que a criança manifesta em sua vida cotidiana. Por exemplo, o modo como aprende a andar. Trata-se daquilo que ela de fato realiza, dentro do elenco das coisas previsíveis;
- 3 – Zona de Desenvolvimento Proximal – aquilo que a criança hoje faz com a ajuda de um adulto ou de uma criança, mas que amanhã poderá estar

fazendo sozinha. Por exemplo: subir uma escada caminhando, apoiando-se na mão de alguém, numa época em que teria de engatinhar, se quisesse fazê-lo por conta própria. É a zona cooperativa do conhecimento.

Para Vygotsky é verdade que o aprendizado começa muito antes da entrada da criança na escola, mas é verdade também que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil. Quando o indivíduo possui um determinado conhecimento, ele se sente seguro e autônomo – conhecimento real. É papel dos colaboradores e mediadores, pessoas portadoras de cultura (intensificados na função social da escola) interagir ou seja propiciar que o indivíduo amplie este conhecimento, passando assim a ter um novo conhecimento, chegando ao nível de conhecimento potencial, que quando atingido, passará a ser conhecimento real.

O aprendizado, quando organizado adequadamente, não só deriva em conhecimento mental, como também desencadeia vários processos, o que não ocorreria espontaneamente. O bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA TRADICIONAL

Esta prática está calcada sobre a transmissão e assimilação de conteúdos. A escola visa a melhoria da sociedade evidenciando o cognitivo, buscando transmitir informações em nível de conhecimento intelectual. Nesse contexto, o aluno é passivo e o professor é difusor de um conhecimento pré-produzido e supostamente definitivo.

Estudando a relação do sujeito com o conhecimento surgem diferentes teorias da aprendizagem que não são pertinentes de um teórico apenas. O **Behaviorismo**

ou **Empirismo**, por exemplo, explica que o conhecimento se dá *de fora para dentro*. O sujeito é aquele que quer conhecer e o objeto epistemológico será conhecido e possível de ser conhecido. O enfoque externo é a tônica e portanto tornam-se essenciais os estímulos, a influência e trabalho do meio.

Neste contexto, tem origem os exercícios de *prontidão, a opção por um melhor método de alfabetização* no período inicial da escola e com processos variados: o global – do geral para o específico, ou seja, da palavra para a sílaba e dela para a letra; o fonético, que parte do som, exemplo: *Abelhinha*; o analítico-sintético que parte da letra e dela para as famílias silábicas, palavras e textos. Mais tarde surge o eclético que reúne tópicos importantes de cada método, *os exercícios de treinos ortográficos/gramaticais de arme e efetue*, enfim atividades que visam garantir a boa expressividade gráfica e oral, assim como o bom raciocínio.

Normalmente o alfabetizador considera sua tarefa cumprida quando termina o conteúdo. Geralmente, isso ocorre quando se chega ao fim da cartilha, a qual, independentemente de sua metodologia, a partir de uma linguagem irreal (“vovô viu a uva”, “o bebê baba”, etc.) e de um repertório controlado (“baba”, “bola”, “belo”, “bebê”, “babá”, etc.) representa um processo pedagógico. O educando está alfabetizado quando decifra mecanicamente a correspondência entre grafemas e fonemas.

2.5 A PRÁTICA TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA / INTERACIONISTA

No processo da construção do conhecimento vamos aprendendo o que nos é significativo. Na sociedade, a aquisição da escrita é necessária porque se constitui em algo de uso real na vida dos homens.

A criança, desde o nascimento, depara-se com uma série de representações simbólicas e entre elas, com a escrita. Portanto, o “saber escrever” é um conhecimento a ser adquirido. A escrita é produção humana e para que seja aprendida, as diferentes perspectivas pedagógicas se apontam revelando seus estudos e primando sempre por um melhor resultado para a aquisição da linguagem.

2.6 NA PRÁTICA TRADICIONAL

Nesta prática surgem os *métodos de ensino* para a leitura e escrita e com eles aparecem vários processos de alfabetização.

O método sintético parte das letras e sílabas para posteriormente formar palavras e frases. O analítico defende a visão global, para depois detalhar as partes. Dessa abordagem, surgiu o pressuposto de que a percepção da criança é versátil, eclética. Assim apareceu o método misto que juntou os dois anteriores aqui especificados, aproveitando e combinando o melhor de cada um deles.

Os processos que em paralelo aos métodos apresentaram-se foram: fonético, alfabético, silábico, palavração, sentencição e contos. Nesse contexto podemos citar:

Abelhinha – basicamente fonético, onde o som de cada letra relaciona-se ao nome de um personagem ou elemento de uma história contada em capítulos;

Caminho Suave – partindo da palavra-chave para a silabação e centrando a aprendizagem na visualização desenho/letra;

Casinha Feliz – utilizando fonação condicionada e repetida para memorização das unidades sonoras através de uma história em capítulos;

Montessori – também com base fonética apresentando as vogais e suas combinações de maneira individualizada;

Erasmus Pilcto – partindo de palavras-chaves decompostas em sílabas para estudo das famílias silábicas e assim compondo novas palavras e formando sentenças;

Globalizado – partindo de cartazes de experiências para formar pequenas histórias e com o reconhecimento de algumas palavras, procedendo à análise fonética das sílabas;

Lúdico – por meio de jogos e brincadeiras vai destacando palavras – chaves e seguindo passos determinados;

Natural – através do vocabulário do próprio aluno vai evidenciando palavras e procedendo à sua decomposição em unidades sonoras e à formação de novas palavras e frases.

Nesse contexto todo, surgem as cartilhas para assegurar o procedimento didático. Há um realce no ensino dos mecanismos da escrita e da leitura, como: **B + A = BA, B + E = BE** ou ainda, exercícios de complete: **A (desenho da uva) é da Vivi / A Vovó viu o (desenho do ovo)**. Torna-se clara a presença do Behaviorismo: sujeito ← objeto epistemológico, conhecimento de fora para dentro . Nesse entendimento, o conhecimento é linear, não há contextualização e é desvinculado da realidade. O aluno não é levado à compreender a função da escrita na comunicação de idéias.

Nessa perspectiva, é fundamental também que os alunos estejam “preparados” para escreverem e aí surgem os exercícios de prontidão com treinos motores como, o cobrir pontilhados, copiar por inúmeras vezes uma palavra ou frase no caderno de caligrafia. Aparecem então os questionamentos: qual a melhor idade

ou momento para alfabetizar? Pode-se perceber que o pensamento que está por trás dessas ações é o **Inatismo**: *sujeito* → *objeto epistemológico*, conhecimento de dentro para fora, ou seja, é importante que o sujeito esteja com uma etapa cumprida para prosseguir na seguinte e, novamente o Behaviorismo entra em prática no momento em que os exercícios aplicados objetivam sanar tais dificuldades.

Na postura tradicional, o professor é o “mestre” e figura central da escola. ele é quem possui o conhecimento e que tem como responsabilidade transmiti-lo aos educandos. Assim, o professor é o transmissor, o aluno é o receptor e o conhecimento é um conjunto de verdades absolutas.

É preciso refletir muitos dos posicionamentos dessa prática, pois podem assemelhar-se à “educação bancária” citada por Paulo Freire em seu livro: *Pedagogia do Oprimido*. Ele refere-se às posturas narrativas e dissertadoras, onde, educadores despejam conteúdos nos educandos, através de seus discursos. Nessa visão, os educadores tudo sabem e os educandos tudo tem a aprender... dessa forma, “depositam conhecimentos”, fazendo comunicados, mas não comunicando-se e os alunos como meros ouvintes, demonstram o que absorveram, através de memorizações mecânicas.

As relações educador - educando, homem - mundo, são distantes e até mesmo, isoladas. As palavras ganham enfoque de sonoridade, como por exemplo, o recitar mecânico da tabuada e não possuem força de reflexão sobre o assunto abordado, o que gera repetição e não transformação.

O processo é estático e nega o conhecimento como processo de pensar autêntico e verdadeiro, não se provoca questionamentos e desafios, pois há um realce à conotação digestiva dos conteúdos, e conteúdos “fechados”. É dada ênfase à sociedade em que se inserem, à que sejam homens bem comportados e não

enaltece o homem como ser histórico, privilegiando a permanência e não a mudança. Pelo autoritarismo que a precede, ela oprime, tende a reforçar o sentimento de incapacidade e frustração naqueles que não demonstram ter aprendido na forma esperada.

Nesse enfoque, pode-se perceber que os métodos de alfabetização entenderam a linguagem escrita apenas como um conjunto de estruturas apócrifas a serem dominados. Valorizam excessivamente a técnica e a mecanização, recaindo a ênfase no ensino dos fonemas e grafemas, desconsiderando a atividade real de ler e escrever. Isso significa que a língua só é trabalhada enquanto código (conteúdo fechado).

A aquisição da leitura e da escrita é um processo bem mais complexo do que o simples exercício de reconhecer e juntar letras, sílabas, palavras e frases. É necessário entender a alfabetização como o processo pelo qual se vai dominar a linguagem escrita.

2.7 NA PRÁTICA CONSTRUTIVISTA / INTERACIONISTA

Os pressupostos teóricos que sustentam o construtivismo e interacionismo não trazem à tónica métodos ou “receitas”, mas refletem a função social da escola e está calcada na preparação de um cidadão consciente e crítico, com capacidade para selecionar informações significativas e gerenciá-las com competência.

Não é dada ênfase somente ao sujeito ou apenas ao objeto epistemológico, mas sim à interação: *Sujeito* ↔ *Objeto epistemológico*. Parte-se da concepção espontânea para a concepção social, num processo onde o aluno é o construtor de conhecimento, o professor é o catalisador dos conhecimentos que o discente

constrói e o conhecimento é um conjunto de verdades relativas de acordo com as épocas.

Piaget e Vygotsky estão voltados à questão de como o sujeito aprende, e tanto um como o outro têm como referência e pressupostos fundamentais que o sujeito é o centro de seu próprio percurso em direção ao conhecimento. A aprendizagem, na perspectiva teórica desses pensadores, é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica na construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento.

Nas visões construtivista / interacionista não há, de modo algum, esvaziamento de conteúdo. O conhecimento é a matéria – prima da Educação. A grande mudança está na postura do educador, no como se tornar um facilitador da construção de um novo conhecimento de seu educando.

A criança, através de suas relações interpessoais, vai gradativamente construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. A sua ação prática sobre o mundo lhe permite, através de situações compartilhadas com outras pessoas, tornar-se construtor do conhecimento produzido coletivamente.

As relações dialógicas entre as próprias crianças e delas com o professor traduzem um partilhar que promove a cooperação, o trabalho coletivo e a construção de novos conhecimentos. Através de uma ação mediadora, o professor orienta o processo pedagógico no sentido de favorecer a interação entre as crianças e, através da interação, desenvolver suas capacidades de investigação e experimentação, além de curiosidade, o que permite às crianças realizar novas descobertas.

Através destas considerações, especificar-se-á a construção da escrita iniciando por alguns dos pronunciamentos de Vygotsky: “Ensinar a escrita nos anos

pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida (...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever” (VIGOTSKY, 1984, p. 16).

Todos os educadores, objetivam que as crianças tenham rica e fluente expressividade, seja ela oral, gráfica ou corporal. De onde se originam as dificuldades apresentadas nas redações do vestibular? Por que tantas pessoas temem enfrentar um público através da linguagem? Sim. Existe todo um contexto histórico por trás destas situações. É hora, mais do que hora, de parar para refletir como se está oportunizando a expressividade dos educandos.

No período em que a alfabetização tem início, fase esta em que a personalidade está se estruturando e o conhecimento recebido marcará por toda uma vida, surge a preocupação a respeito do processo mais eficiente: seja o fonético? O silábico? O global? Processos estes, embasados por uma teoria Behaviorista (de condicionamento), limitando a expressividade.

E se a criança quisesse escrever: Gosto de comer umas rosadas? Poderia ela expressar suas idéias sem aprender até então todo o código alfabético? Quando ela constrói frases somente com a letra vivenciada, está trabalhando com uma linguagem real? Com sua experiência de vida? E no momento que trabalha com famílias silábicas, será que ela não fica pensando quantos “pedacinhos” ainda faltam?

Não existem receitas prontas, mas assim como se aprende a andar e a falar – tudo a seu tempo e em diferentes fases para cada indivíduo – é assim, exatamente assim, que acontece com a escrita. Não é o caso de acelerar ou retardar um processo – é vivenciá-lo. O código escrito está presente à nossa volta desde

quando nascemos, com nosso nome na porta do quarto da maternidade, com a escrita nas prateleiras dos supermercados, nas placas das ruas; por que, então, a preocupação de quando ela entrará na sala de aula? Ou ainda, de como ela entrará?

É preciso que se conte a história da escrita; é preciso que se saiba quantas são as letras do nosso código alfabético e que com elas pode-se escrever o que quiser; é preciso facilitar e não dificultar.

Com base nos pressupostos teóricos da prática construtivista / interacionista, a língua escrita deve ser adquirida na perspectiva da significação. É importante ressaltar que é nesse processo dinâmico de interação, em situações de uso real da escrita, que a criança vai perceber a função social dessa forma de linguagem. Para tanto, é preciso que o trabalho escolar de sistematização da língua se dê em situações de uso real da leitura e da escrita. "... a escrita deve ter significado pra as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então, poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem"(VYGOTSKY, 1984, p.21).

Com os avanços ocorridos nos estudos sobre a aquisição da linguagem, os especialistas em lingüística refletem também que o termo alfabetizar significa aprender o alfabeto e que o processo usado atualmente é leiturização e letramento que significa usar leitura e escrita no dia a dia.

Na prática construtivista / interacionista o processo de leiturização e letramento faz parte, não há o questionamento da melhor hora para se iniciar o processo, uma vez que é a criança quem constrói a linguagem. Não aborda-se

letras ou palavras isoladas. Na vivência com as diferentes formas de linguagem: gestos, fala, desenho, jogo, escrita, o aluno vai apresentando seu nível conceptual lingüístico e a docente vai provocando novos desafios e interações para novos avanços. A sílaba, por exemplo, não é apresentada e quando a criança a descobre é que torna-se alfabética.

É necessário que o educador conheça os níveis conceptuais lingüísticos para que não utilize-se do *está errado* quando a criança ainda está construindo a escrita. Após a fase das garatujas e quando a criança já percebe que utiliza-se de letras para escrever, pode apresentar os seguintes níveis:

Pré-silábico – a criança imagina, por exemplo, que para escrever BOI deve colocar muitas letras; afinal ele é um animal grande! Quando se encontra no eixo quantitativo: coloca muitas letras e pode repeti-las. No eixo qualitativo : já pensa que deve colocar uma letra diferente da outra.

Intermediário 1 –Nessa fase, recusa-se a escrever ou escreve a primeira letra correta e acrescenta várias outras sem sentido – Criança em conflito.

Silábico – para cada pedaço falado (para cada sílaba) coloca uma letra. Providência da docente: fazer com que adquira, através de jogo da memória, bingo, forca, cruzadinha e outros, enfim, aplicar atividades de desafios.

Intermediário 2 ou Silábico Alfabético – a criança começa a trabalhar com a quantidade ou a qualidade, porém ainda sem certezas e está a um passo da base alfabética escrita. Novamente, o professor deve as descobertas. A docente escreverá a palavra apenas se a criança perguntar se está certo o que ela apresentou.

Para que o aluno avance seu nível conceptual lingüístico, é importante um ambiente bem estimulado, com o abecedário concreto (letras e objetos), abecedário

figurativo (letras e figuras), abecedário de palavras, com listagem de grupos semânticos (palavras escritas acompanhadas de desenhos ou objetos), com textos escritos e ilustrados e outros. O trabalho com grupos heterogêneos favorece também as mudanças de níveis na criança.

No momento do processo da aquisição da linguagem escrita, a criança pode ainda identificar a escrita como mera representação de símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada.

A criança transfere para a palavra escrita elementos da oralidade, ela escreve como fala, mas ainda não percebe que é uma linguagem específica que embora possa representar a fala não é uma simples transcrição da linguagem oral.

Nesse caso a docente deve fazer com que os alunos pintem os espaços entre uma palavra e outra de um texto ou recortem uma frase de revista, recortando também as palavras desta oração e remontando através da colagem, destacando com lápis colorido novamente os espaços entre uma palavra e outra para que percebam como nos colocamos na escrita.

Em Língua Portuguesa não é para tudo que existem regras, a internalização deve ser trabalhada através da imagem mental. Muitos de nós, adultos, deparamo-nos muitas vezes com questionamentos assim: aniversário é com "s" ou "ss"? Ficamos, pois, com a imagem mental do certo e do errado.

A partir do momento em que a criança torna-se alfabética, a ortografia e a gramática devem ser trabalhadas e tanto o professor como o aluno devem usar lápis grafite para que o educando observe a palavra escrita pelo educador, reconstrua a sua palavra e depois da reescrita, apague a do professor – ficando desta forma o texto sempre correto.

A comunicação não é feita por letras ou palavras isoladas. *A linguagem é textual.*

Quando se trabalha ortografia e gramática de forma contextualizada está-se visando maior riqueza desta expressividade.

O homem é um todo, não um ser fragmentado; não é coerente então fragmentar, na Escola, conteúdos. A gramática e a ortografia, no caso, devem ser aplicadas e transferidas à prática. O aluno pode memorizar as regras da crase, porém na hora de empregá-las encontra dificuldade. Dependendo do estilo da prova escolar, ele pode sair-se bem, mas como ficam as provas do seu dia-a-dia?

O papel do professor como sendo o de propiciar situações para que o educando construa seu sistema de significação, o qual é representado depois de organizado na cabeça, do indivíduo. No papel ou verbalmente, é possível entender porque as crianças e os jovens copiam errado ou escrevem errado após tantas cópias, ditados ou treinos.

Existem dificuldades ortográficas que dizem respeito à etimologia da língua e estas não possuem “regras”. Cabe, pois, ao professor, incentivar a leitura e a auto-correção, trabalhando, quando possível, as regras da escrita (como, por exemplo: m antes de p e b); porém, não se prendendo somente a elas, mas favorecendo a consciência de que as palavras são escritas independentemente de como são faladas, criando um repertório de palavras mais utilizadas, dando espaço e vez à formação da imagem mental.

A concordância e coerência da linguagem textual, verbal ou escrita, são vitais nesta interação do indivíduo com o ambiente que o cerca.

A gramática e a ortografia devem estar articuladas ao texto e não de forma estanque. Ao tentar organizar um texto, por exemplo, a criança muitas vezes

distribui a pontuação de modo a quebrar a idéia das orações, embora saiba formá-las bem quando inseridas no texto. Por isso, para construir a linguagem textual, é recomendável que a criança trabalhe orações extraídas de um todo, e não isoladamente. É importante que a criança saiba analisar e classificar palavras e orações para a segurança da sua expressividade, e transfira este conteúdo para sua prática de expressão.

A leitura e a escrita são elementos facilitadores da expressividade. Neste contexto, é importante o incentivo para a motivação de quem lê ou escreve e as temáticas e sugestões não podem estar distantes da realidade do cotidiano. Devem ser vistas como “elo” de comunicação com o mundo. O valor da escrita, seu significado e as formas de expressão correspondentes à finalidade do texto: formal, descontraído, íntimo, etc., devem ser trabalhadas pelo professor em todas as oportunidades que se apresentem.

3. O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança ao entrar na fase da alfabetização ainda sente necessidade de brincar e jogar, sem que seja impedida de usar sua imaginação simbólica, porque esta é o instrumento que fornece meios para que o aluno assimile o real aos seus interesses e anseios.

CARNEIRO(1995, p. 21) em seu livro "O jogo e a aprendizagem" relata que é necessários que as crianças brinquem , porque enquanto brincam estão expressando suas fantasias, desejos e experiências, e, também, experimentam emoções da convivência com suas realidades interiores.

Ao observar-se crianças brincando em casa, na escola, na rua, no clube, no parque, sozinha ou com um grupo de amigos, pode-se imaginar as cenas mais variadas. Com certeza, entretanto, todas elas terão um conteúdo em comum - o prazer. O prazer de descobrir, de brincar, de se expressar, de interagir com os colegas, de imaginar, de buscar novos caminhos, de inventar soluções.

Dentro deste enfoque, CARNEIRO(1995, p. 25) nos reforça que as crianças brincam porque gostam de brincar e gostam de brincar porque a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo no convívio diário com a realidade.

Para Vygotsky, brincadeira é considerada como: *"... um espaço de aprendizagem, onde a criança ultrapassa o comportamento cotidiano habitual de sua*

idade, onde ela age como se fosse maior do que é, representando simbolicamente o que mais tarde realizará. (VYGOTSKY, 1984, p.105)

Se observar-se estas mesmas crianças dentro da sala de aula, verifica-se que falta o riso, a alegria, a excitação da descoberta, o prazer, pois verifica-se que houve uma perda enorme em termos de prazer, e, observando-se mais atentamente, verifica-se a diferença na criatividade da criança nas duas situações. Com certeza, a criança é mais livre, espontânea e criativa fora da escola.

Em seus estudos CARNEIRO (1995, p. 29) diz que as primeiras investigações realizadas sobre o jogo tiveram origem em observações do comportamento animal, o que permitiu identificar as inúmeras situações em que se manifesta o lúdico.

A ludicidade, característica comum entre os animais, apareceu, também, entre os homens devido à necessidade de liberação do excesso de energia vital, salientando-se que existe uma grande diferença entre a atividade humana e aquela manifestada pelos animais, sendo que no primeiro caso, o lúdico é um meio para atingir um determinado fim, e, no segundo, a atividade animal é instintiva.

COSTA (1991 p. 38), também confirma que o jogo humano, no qual o lúdico se manifesta, não é um acontecimento natural como no animal, pois nestes estão ausentes o "faz de conta", juntamente com a imitação, com os jogos de ilusão e os jogos que dever ser executados dentro de certas normas e regras.

Apesar da importância que o lúdico representa na vida do ser humano, a igreja sofre uma repressão sobre o ato de jogar, e até hoje existe muita polêmica em relação ao termo "jogo". Essa questão é enfocada por Araújo da seguinte maneira: *"... às atividades lúdicas, desde muitos séculos, integraram-se ao cotidiano das pessoas sob várias formas, sejam elas individuais, sejam coletivas, sempre*

obedecendo ao espírito e à necessidade cultural de cada época" (ARAÚJO, 1992, p. 13).

O jogo e a brincadeira acontecem com prioridade na infância e corresponde a um impulso natural da criança, satisfazendo uma necessidade interior. Ela acredita no momento do jogo como momento de conquista, auto-domínio e autonomia de ação e reação, é um contínuo dinâmico no fazer e refazer das coisas e com sua imaginação e lógica busca uma realidade própria no ato de jogar.

ARAÚJO (1992, p. 13) afirma: "*... podemos evidenciar que dentro das atividades de lazer, vivenciadas especialmente na idade infantil, o jogo toma um aspecto muito significativo no momento em que ele se desvincula de seu meio para atingir a um fim qualquer.*"

Sendo assim, torna-se imprescindível a observação da maneira de ser e de agir da criança, para que se descubra suas melhores maneiras de aprender, pois as estratégias de ensino devem contemplar todos os ingredientes para tornar a aprendizagem natural e prazerosa para o educando.

Este pode ser considerado o grande pilar de uma proposta de aprendizagem bem sucedida, pois usar o lúdico é, também, uma forma de otimizar o tempo pedagógico.

3.1 O PORQUE DO USO DE BRINCADEIRAS E JOGOS PEDAGÓGICOS

O uso de brincadeiras e jogos pedagógicos na educação tem inúmeras justificativas, pois possibilitar ao aluno vivenciar a sua dimensão lúdica é, sem dúvida, uma das razões mais importantes.

Na vida em sociedade, as pessoas precisam vivenciar o prazer de brincar, de fazer descobertas, conscientizando-se da importância do lazer. As técnicas e os jogos pedagógicos são meios auxiliares para o alcance de objetivos específicos, portanto são técnicas didáticas como quaisquer outras.

Como diz Paulo Nunes de Almeida a respeito dos jogos pedagógicos:

Suas finalidades básicas:

- Formar pessoas inventivas, críticas, que sejam capazes de integrar-se na comunidade e modificá-la.
- Formar pessoas capazes de dominar o conhecimento básico (acadêmico, popular e técnico) oferecido pela sociedade e de buscar, conjuntamente, soluções para seus problemas.
- Formar pessoas conscientes da própria história social, comprometidas com a busca de uma vida digna e feliz. (ALMEIDA, 1987, p. 28).

✓ O uso de jogos e brincadeiras permite ao professor criar um clima de descontração muito favorável à aprendizagem, pois aos educadores cabe o compromisso de garantir a educação do aluno. Bem ou mal, fazem parte da história de cada um, assim como o aluno também faz parte da história de cada professor.

✧ A consciência do educador deve dar força para romper o preestabelecido, bem como, traçar caminhos que sejam capazes de modificar, transformar e garantir a maior participação possível.

✧ Sabe-se, contudo, que há muitas formas de transformação e libertação, e uma delas é a contribuição da **educação lúdica**. A educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. /

Educar ludicamente tem uma significação muito profunda e está presente em todos os segmentos da vida. Por exemplo: uma criança que joga bolinha ou brinca de boneca com seus companheiros não está simplesmente brincando e se divertindo, está desenvolvendo e operando inúmeras funções; da mesma forma uma mãe que acaricia e se entretém com a criança, um professor que se relaciona bem com seus alunos; ou mesmo um cientista que prepara prazerosamente sua tese ou

teoria educa-se ludicamente, pois combina e integra a mobilização das relações funcionais ao prazer de interiorizar o conhecimento e a expressão de felicidade que se manifesta na integração com os semelhantes.

Para VYGOTSKY (1984), a brincadeira "cria na criança uma nova forma de desejo". Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um eu fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidos no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

✕ A ação de brincar e o interesse da criança evoluem conforme sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio-afetivo, seus hábitos culturais. Assim, um brinquedo ou jogo que ontem prendia a atenção da criança ou de um grupo delas hoje poderá ser trocado por outro e até mesmo esquecido. Isto é perfeitamente normal, porque nem todas as crianças se divertem com as mesmas brincadeiras ou jogos, o que importa é que a criança brinque, experimentando os mais variados tipos de jogos e brincadeiras sem preconceitos. ✕

3.2 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças. E, para que brinquem, é suficiente que não sejam impedidas de exercitar a imaginação simbólica, instrumento que lhes fornece os meios de assimilar o real aos seus desejos e aos seus interesses. A brincadeira é um meio privilegiado de inserção na realidade: expressa a forma como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo a sua maneira e é também, um espaço onde pode expressar, de

modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e os conhecimentos construídos a partir da experiência vivida.

Segundo FRIEDMANN (1996, p. 17), "a partir da idéia de que brincar é bom e importante, coloca-se a seguinte questão: o jogo é um meio para atingir determinados objetivos ou tem um fim em si mesmo? ... Há momentos em que a criança brinca por puro divertimento, estabelecendo trocas..."

Essa realidade na vida das crianças não é apenas contemporânea ao nosso tempo. As crianças sempre brincaram. Desde as épocas mais antigas as crianças brincam, procuram decifrar o mundo através de adivinhas, faz-de-conta, jogos com bolas, arcos, rodas, cordas e bonecos.

Nos murais, desenhos, esculturas e pinturas onde as diferentes gerações deixaram registrados aspectos variados da vida cotidiana, podemos observar a presença dos jogos, das brincadeiras, dos brinquedos(objetos) como elementos que geralmente caracterizam como crianças os indivíduos ali representados; eles, quase sempre, revelam sua condição brincando ou segurando brinquedos.

Na concepção de FRIEDMANN (1996, p. 20):

O paradoxo do jogo do jogo levou os teóricos, nos últimos 150 anos, a enfrentar problemas quanto a sua definição: foram dadas diferentes explicações de por que o jogo acontece e quando ele deveria acontecer; foi sugerido, assim mesmo, o seu funcionamento no processo de educação e desenvolvimento e argumentou-se a respeito das vantagens e desvantagens da participação do adulto nesse processo.

Pode-se constatar que há brincadeiras que existem desde a antigüidade, como os jogos com bola, os de construir e demolir, os que envolvem bonecos, os de rolar aros, pular obstáculos e cordas, os que reproduzem situações de trabalho realizado por adultos, as cirandas, os de esconder. Esses jogos e brincadeiras talvez devam sua permanência ao fato de oferecerem à criança, cada um a sua

maneira e sem que ela o saiba, condições de desenvolvimento para os diferentes aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos.

Desde o nascimento e durante toda a infância, a criança age e se relaciona com o ambiente físico e social. Assim constrói seu conhecimento sobre a realidade que a rodeia e pode ir se percebendo como indivíduo único entre outros indivíduos. A cada momento desse processo de conhecimento se utiliza de instrumentos diferentes e sempre adequados às suas condições cognitivas.

Por volta dos dois anos, com o desenvolvimento da capacidade simbólica do pensamento, o jogo simbólico, atividade conhecida comumente como jogo de faz-de-conta ou simplesmente brincadeira, passa a ser a atividade principal da criança e a prova constante e evidente de sua capacidade criadora.

Segundo PIAGET(1987p. 96), "O jogo simbólico, ao lado do desenho, da imitação diferida, da imagem mental e da evocação verbal, forma um conjunto de condutas que caracteriza período de desenvolvimento chamado de pré-operatório ou simbólico."

Embora a criança pré-escolar dedique apenas algumas horas de seu dia aos faz-de-conta, essa atividade tem um papel relevante nos avanços que ocorrem em suas condições de pensamento.

As crianças brincam porque gostam de brincar. Gostam de brincar porque a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo no convívio diário com a realidade. Desde muito pequena a criança se depara com um mundo objetivo em permanente expansão no qual atua e que tenta conhecer, saber como funciona, e com um mundo social, de relações e sentimentos, com o qual se relaciona enquanto se esforça na construção de sua identidade.

Segundo FRIEDMANN (1996, p. 27), Piaget distingue três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação por ele proposta: o exercício, o símbolo e a regra. Os jogos de "construção" constituem a transição entre os três tipos e as condutas adaptadas.

Quando está brincando, a criança cria situações imaginárias que lhe permitem operar com objetos e situações do mundo dos adultos. Enquanto brinca, seu conhecimento desse mundo se amplia, pois ela pode fazer de conta que age de maneira adequada ao manipular objetos com os quais o adulto opera e ela não.

"A criança toma consciência dos objetos com os quais os adultos operam e ela ainda não através das ações que os adultos realizam com eles." PIAGET (1987, p. 98).

Se é permitido à criança, por exemplo, brincar em um automóvel, uma charrete ou outro meio de transporte qualquer, tentará reproduzir as ações que observa nos adultos que realmente conduzem esses meios de transporte; ela se preocupará, inclusive, em reproduzir o barulho do motor ou o trote do cavalo. O que a motiva não é o resultado de seus gestos, isto é, ela não pretende se transportar para outro lugar, mas o próprio processo da atividade; ou seja, seu objetivo, ao brincar, é a própria ação e não seus resultados. As necessidades que satisfaz são de conhecimento do mundo em que os homens agem e no qual ela precisa aprender a viver; e ela busca aprender agindo "como se".

A criança deseja dirigir um carro. Não sabe, no entanto, fazê-lo, e não pode ainda aprender, porque é algo que está além de sua capacidade. Então ela toma de uma cadeira - um objeto do mundo ao qual tem acesso - e a coloca no lugar do carro. Assim, preserva a ação que deseja realizar substituindo as operações e as condições do objeto que lhe é acessível. A criança sabe que a cadeira continua

sendo uma cadeira, mas ela adquire no jogo um sentido diverso, um sentido lúdico, o sentido de um carro. Quando brinca de dirigir, a criança geralmente reproduz formas de agir de motorista que já viu em ação. Não de um em particular, mas de um motorista "em geral", repetindo gestos observados por ela em suas diversas experiências.

A criança reproduz o que é típico, o que pode ser generalizado, o que ela já conhece sobre "ser motorista". E por isso, embora nem todo objeto possa servir para determinado jogo, os mesmos objetos podem ter diferentes funções e particular com sentidos diferentes em diversas brincadeiras.

Assim, no jogo de faz-de-conta a criança desempenha uma certa função social, humana, generalizada do adulto ou de bichos - aos quais o pensamento inimista infantil atribui características humanas - à qual correspondem regras de ação latentes que estruturam a situação imaginária explícita.

A brincadeira é, assim, um espaço de aprendizagem, onde a criança ultrapassa o comportamento cotidiano habitual de sua idade, onde ela age como se fosse maior do que é, representando simbolicamente o que mais tarde realizará. Um espaço onde, embora aprende fazer apenas o que mais gosta, aprende a se subordinar às regras das situações que reconstrói, renunciando à ação impulsiva.

"A sujeição a essas regras é uma das fontes de prazer no brinquedo. É ela que fornece a estrutura para aquisições que, no futuro, serão a base das realizações e da moralidade da criança". VYGOTSKY (1984, p. 105).

A atividade lúdica, além de ser um espaço de conhecimento sobre o mundo externo (à realidade física e social), proporciona à criança a possibilidade de experimentar as emoções com que convive em sua realidade interior.

3.30 LÚDICO COMO TÉCNICA DE CO-EVOLUÇÃO NA SALA DE AULA

À medida que as crianças crescem e suas condições de pensamento se desenvolvem num processo integrado ao processo de socialização, de jogos com clara situação imaginária e com regras ocultas, como é o jogo do faz-de-conta, dão lugar progressivamente aos jogos com regras claras e situação imaginária oculta.

É muito difícil para uma criança de 3, 4 anos obedecer às regras de um jogo, pois isso pressupõe relações sociais ou interindividuais e o abandono do jogo egocêntrico em troca de uma aplicação efetiva das normas de cooperação entre os jogadores, portanto, a regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e é nesse sentido que o jogo com regras é considerado a atividade lúdica do ser socializado.

Dentro do enfoque de FRIEDMANN (1996, p. 64):

Segundo a linha teórica interacionista - construtivista, devem-se destacar as interações sociais de uma criança com outras ou com adultos no processo de construção do conhecimento. Nessa interação, através da experiência social, a criança tem acesso à cultura, aos valores e aos conhecimentos historicamente criados pelo homem. Vygotsky salienta a importância da atividade de uma criança na construção de seu conhecimento, tanto na família como na escola.

A sala de aula deve ser um lugar agradável, um lugar para experienciar e aprender no sentido mais amplo, onde os professores se preocupam muito com o desenvolvimento das aptidões de leitura, escrita e matemática, mas prestam pouca atenção ao fato de que a menos que passem a atender as necessidades emocionais das crianças, estão ajudando a criar e manter uma sociedade que não valoriza as pessoas.

É necessário que os professores vejam as crianças sob uma nova ótica. Que percebam que se elas estão ansiosas ou sofrendo por causa de alguma coisa, ou se sentem que não valem muito, não irão aprender. Crianças que vêem o professor

como frio e indiferente, que não são tratadas como pessoas merecedoras e dignas de valor, aprenderão menos. Um ambiente onde a criança se sente ameaçada, ridicularizada ou ignorada, não é um ambiente propício à aprendizagem.

O uso do lúdico na sala de aula visa, entre outros objetivos, mudanças no vínculo professor-aluno. O que se pretende é transformar o espaço educativo num espaço de confiança, onde professores possam ensinar com mais motivação, para que, como decorrência, os alunos possam aprender com mais competência.

A criação desse espaço compartilhado de confiança, que pode ser, entre outras práticas, estimulado pelo uso do lúdico na sala de aula, vai modificando a rigidez ou a estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomática.

Os jogos com regras, como os de esconder, a cabra-cega, lenço atrás, queimada, se desenvolvem a partir das brincadeiras simbólicas e em decorrência de necessidades internas à criança em desenvolvimento. Neste processo, as brincadeiras que antecedem seu interesse pelos jogos com regras explícitas são aquelas em que várias crianças estão envolvidas e que a complementaridade de papéis é fundamental para o desenvolvimento da ação, são jogos com uma situação imaginária de relações sociais onde as crianças se subordinam às regras de ação latente na função de cada participante.

Quando três ou quatro crianças resolvem brincar juntas, além de escolher o lugar onde o jogo acontecerá, têm que decidir quais serão os "personagens" e o que eles farão. Essas escolhas estabelecem a trama de relações que sustentará o desenrolar do jogo e para que ele aconteça, será necessário que cada participante se submeta às regras relativas a seu papel.

A ocorrência desses jogos que envolvem relações sociais é condição importante para o surgimento dos jogos de regras, que serão a atividade lúdica por excelência das crianças a partir dos 7 anos.

Segundo PIAGET (1987, p.45), um traço marcante dos jogos com regras fixas é que, enquanto qualquer jogo de papéis já inclui uma certa regra, qualquer jogo com regras inclui um certo objetivo. O desenvolvimento do jogo com regras consiste também em uma diferenciação e uma consciência cada vez maior do objetivo da brincadeira.

É certo que até mesmo os professores mais dedicados defrontam-se com uma batalha difícil, pois muito se deve fazer fora da sala de aula de modo a melhor atender às necessidades da criança. Contudo, há meios de iniciar alguma coisa dentro da sala. A consciência do objetivo do brinquedo faz com que a atividade lúdica tenda para um certo resultado. Será que isso quer dizer que o jogo se converteu em uma atividade produtiva porque surgiu um objetivo? De forma alguma. O motivo do jogo continua, como antes a estar no próprio processo lúdico, mas o objetivo é agora o intermediário entre o processo e a criança.

A permissão para que a criança seja ela mesma, a compreensão, a aceitação e o reconhecimento de seus sentimentos, ajudam-na a adquirir auto-respeito e aumentam as suas possibilidades de crescimento e mudança.

O professor precisa aceitar cada criança como ela é, pois numa situação terapêutica, a criança pode exprimir completamente seus sentimentos, e numa situação de sala de aula, a expressão é mais limitada. Porém, de formas tangíveis ela pode ocorrer através do desenho, pintura, escrita criadora, música, dança, jogos, dramatizações e tantos outros.

Trabalhando com o lúdico na sala de aula, o professor permite o desenvolvimento da atividade intelectual, da sensibilidade, da habilidade motora e da expressão de sentimentos, de forma integrada. No trabalho lúdico vivido na sala, a criança lida com a própria emoção, desenvolve percepções, imaginação e atenção; libera tensões e energias, cria uma disciplina interna que ajuda no estabelecimento da disciplina da turma, uma disciplina de pensamento e de ação, que influirá, positivamente, na aprendizagem formal e na interação social.

A participação do professor deve ser evitada quando as crianças já conseguem brincar sozinhas, e segundo FRIEDMANN (1996, seu papel, então será o de orientador das crianças durante o desenvolvimento do jogo. Nessa perspectiva, o professor é mais que um orientador, passando a ser um desafiador, colocando dificuldades progressivas no jogo, como uma forma de avançar com seus propósitos de promover o desenvolvimento ou de fixar a aprendizagem.

O lúdico move, comove, motiva, desperta curiosidade, e as informações e conhecimentos vêm por acréscimo, de modo agradável e prazeroso.

Ao trabalhar com o lúdico na sala de aula, o professor favorece à criança a expressão de seus sentimentos. No entanto, a livre expressão não basta, em si mesma, para levá-la à autonomia, à auto-confiança, à independência de pensamento e de julgamento. Por isso, o professor deve ficar aberto para reconhecer quais sentimentos a criança está expressando e desenvolvê-los, de tal maneira, que ela obtenha uma visão "interior" do seu comportamento. Isso realmente auxilia na compreensão de si mesma. Traz os sentimentos à consciência.

Libertando-se dos sentimentos que a estão incomodando e refletindo sobre eles, a criança se conscientiza, enfrenta-os, aprende a controlá-los ou os esquece, e em vez de pintar paisagens mimeografadas, as crianças devem ser estimuladas a

fazerem seus próprios desenhos e pinturas, exprimindo e "trabalhando" o que estão sentido. Em vez de definir um tema "chavão" para criar um texto, o professor pode solicitar que escrevam sobre alguma das coisas que fazem com que fiquem zangadas, por exemplo. Estas são maneiras de auxiliar a criança não só a exprimir seus sentimentos, como desenvolver a consciência de si mesma.

Também não será a realização de uma seqüência ocasional de atividades lúdicas propostas pelo professor, que vai fazer com que a criança cresça e se desenvolva intelectual e afetivamente. É fundamental a prática constante do lúdico, aliada à situações de reflexão e de estabelecimento de relações entre as atividades desenvolvidas e as experiências e vivências das crianças.

Além disso, é básico que o professor valorize o chamado "pensamento divergente", no qual a criança é estimulada a encarar uma mesma situação a partir de vários pontos de vista, e em que são válidos uma quantidade de caminhos e soluções possíveis, buscados de forma imaginativa. O professor precisa ter claro que o essencial é o processo vivido pela criança, isto é, o que acontece durante a realização da atividade lúdica: o empenho, as tentativas, as sugestões, o querer fazer, o vir-a-ser.

Outro ponto importante a ser considerado pelo professor é que nem todos os tipos de jogos e/ou atividades e materiais lúdicos utilizados, irão mobilizar a criança do mesmo modo ou ao mesmo tempo. A reação e a assimilação não é igual para todos porque cada um é diferente nas suas experiências anteriores. Assim sendo, cabe ao professor, de forma consciente e responsável, adaptar, modificar, criar a partir de..., inventar, ajustar, etc. ; dentro da vivência, interesse, necessidade e desejo de cada criança. Isto significa não apenas saber o que e como fazer mas, principalmente, porque e quando fazer.

Vale ainda ressaltar que as atividades lúdicas geralmente são propostas com finalidades específicas, mas que na prática, os diversos aspectos se mesclam, se integram e acontecem simultaneamente. Uma atividade proposta para mobilizar determinado aspecto apenas o enfatiza, mas não deixa de desenvolver outros.

O papel do educador que está trabalhando com a criança, por sua vez, não é o de dizer-lhe como fazer para explorar o material que está à sua disposição. O papel é o de lançar estímulos e desafios à imaginação e criatividade da criança, para que ela mesma, vá descobrindo as várias possibilidades: "*de que outros jeitos podem ser feitos desenhos, usando esses materiais?*" Deixar a criança pensar, falar, tentar, experimentar . . . se ela pedir ajuda, aí sim o professor dará. Se pedir indicações sobre a maneira de usar os materiais, os fornece.

A sociedade necessita de homens com fluente expressividade, com argumentações sólidas; mas temos nos deparado com pessoas que não conseguem externalizar seus pensamentos, que possuem medo de falar em público, jovens que temem a redação do vestibular porque não conseguem externar suas idéias coerentemente e escrevem ortograficamente e gramaticalmente errado no aspecto convencional da escrita.

Os pressupostos teóricos que sustentam o construtivismo e interacionismo não trazem à tónica métodos, mas refletem a função social da escola e está calcada na preparação de um cidadão consciente e crítico, com capacidade para selecionar informações significativas e gerenciá-las com competência.

Piaget e Vygotsky estão voltados à questão de como o sujeito aprende, e tanto um como o outro têm como referência e pressupostos fundamentais que o sujeito é o centro de seu próprio percurso em direção ao conhecimento. A aprendizagem, na perspectiva teórica desses pensadores, é o resultado do esforço

de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica na construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento.

Nas visões construtivista - interacionista não há, de modo algum, esvaziamento de conteúdo. O conhecimento é a matéria-prima da Educação. A grande mudança está na postura do educador, no como se tornar um facilitador da construção de um novo conhecimento de seu educando. A sua ação prática sobre o mundo lhe permite, através de situações lúdicas compartilhadas com outras pessoas, tornar-se construtora do conhecimento produzido coletivamente.

É fundamental que as séries iniciais desenvolvam hábitos, atitudes e comportamentos necessários à vida escolar da criança, através de atividades criativas e lúdicas. Essas atividades, tanto as de forma livre como as dirigidas, para que se possa avaliar o nível de desenvolvimento que as crianças se encontram, a fim de que futuramente sejam bem sucedidas nas atividades escolares.

Dentro da prática pedagógica na educação infantil e séries iniciais, o jogo configura-se como uma das principais estratégias de trabalho para o professor, pois através do jogo a criança apropria-se de novos conhecimentos desenvolvendo funções psíquicas superiores, como: abstração, memória, generalização, etc, e compreende melhor o mundo que a cerca.

De acordo com RALLO (1996, p.32), jogar é uma função indispensável à crianças, jogar com ela, junto com ela, deixá-la jogar com seus parceiros e em grupo é um compromisso que todo educador deveria ter com a criança, uma vez que o jogo favorece o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, como também é um ótimo auxiliar no processo de alfabetização.

Segundo a autora, o jogo também é uma forma de expressar-se, nele ocorrem situações complexas, acarretando mobilizações em muitos aspectos da

personalidade da criança. É também durante o jogo que as crianças investigam, formulam hipóteses, obedecem regras, constroem outras e, assim vão formando o seu aspecto moral.

Os professores se preocupam muito com o desenvolvimento das aptidões de leitura, escrita e matemática, mas prestam pouca atenção ao fato de que a menos que passem a atender as necessidades emocionais das crianças, estão ajudando a criar e manter uma sociedade que não valoriza as pessoas.

É necessário que os professores vejam as crianças sob uma nova ótica. Que percebam que se elas estão ansiosas ou sofrendo por causa de alguma coisa, ou se sentem que não valem muito, não irão aprender. Crianças que vêem o professor como frio e indiferente, que não são tratadas como pessoas merecedoras e dignas de valor, aprenderão menos. Um ambiente onde a criança se sente ameaçada, ridicularizada ou ignorada, não é um ambiente propício à aprendizagem.

O uso do lúdico na sala de aula visa, entre outros objetivos, mudanças no vínculo professor-aluno. O que se pretende é transformar o espaço educativo num espaço de confiança, onde professores possam ensinar com mais prazer, para que, como decorrência, os alunos possam aprender com mais prazer.

A criação desse espaço compartilhado de confiança, que pode ser, entre outras práticas, estimulado pelo uso do lúdico na sala de aula, vai modificando a rigidez ou a estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas.

É certo que até mesmo os professores mais dedicados defrontam-se com uma batalha difícil, pois muito se deve fazer fora da sala de aula de modo a melhor atender às necessidades da criança. Contudo, há meios de iniciar alguma coisa dentro da sala.

A permissão para que a criança seja ela mesma, a compreensão, a aceitação e o reconhecimento de seus sentimentos, ajudam-na a adquirir auto-respeito e aumentam as suas possibilidades de crescimento e mudança.

O professor precisa aceitar cada criança como ela é, pois numa situação terapêutica, a criança pode exprimir completamente seus sentimentos, e numa situação de sala de aula, a expressão é mais limitada. Porém, de formas tangíveis ela pode ocorrer através do desenho, pintura, escrita criadora, música, dança, jogos, dramatizações e tantos outros.

Trabalhando com o lúdico dentro da escola, o professor permite o desenvolvimento da atividade intelectual, da sensibilidade, da habilidade motora e da expressão de sentimentos, de forma integrada. No trabalho lúdico vivido na sala, a criança lida com a própria emoção, desenvolve percepções, imaginação e atenção; libera tensões e energias, cria uma disciplina interna que ajuda no estabelecimento da disciplina da turma, uma disciplina de pensamento e de ação, que influirá, positivamente, na aprendizagem formal e na interação social.

Libertando-se dos sentimentos que a estão incomodando e refletindo sobre eles, a criança se conscientiza, enfrenta-os, aprende a controlá-los ou os esquece, e em vez de pintar paisagens mimeografadas, as crianças devem ser estimuladas a fazerem seus próprios desenhos e pinturas, exprimindo e "trabalhando" o que estão sentido. Em vez de definir um tema "chavão" para criar um texto, o professor pode solicitar que escrevam sobre alguma das coisas que fazem com que fiquem zangadas, por exemplo. Estas são maneiras de auxiliar a criança não só a exprimir seus sentimentos, como desenvolver a consciência de si mesma.

Também não será a realização de uma seqüência ocasional de atividades lúdicas propostas pelo professor, que vai fazer com que a criança cresça e se

desenvolva intelectual e afetivamente. É fundamental a prática constante do lúdico, aliada às situações de reflexão e de estabelecimento de relações entre as atividades desenvolvidas e as experiências e vivências das crianças.

Além disso, é básico que o professor valorize o chamado "pensamento divergente", no qual a criança é estimulada a encarar uma mesma situação a partir de vários pontos de vista, e em que são válidas uma quantidade de caminhos e soluções possíveis, buscados de forma imaginativa. O professor precisa ter claro que o essencial é o processo vivido pela criança, isto é, o que acontece durante a realização da atividade lúdica: o empenho, as tentativas, as sugestões, o querer fazer, o vir-a-ser.

O papel do educador que está trabalhando com a criança, por sua vez, não é o de dizer-lhe como fazer para explorar o material que está à sua disposição. O papel é o de lançar estímulos e desafios à imaginação e criatividade da criança, para que ela mesma, vá descobrindo as várias possibilidades: *"de que outros jeitos podem ser feitos desenhos, usando esses materiais?"* Deixar a criança pensar, falar, tentar, experimentar . . . se ela pedir ajuda, aí sim o professor dará. Se pedir indicações sobre a maneira de usar os materiais, os fornece.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos esclarecer com este trabalho, as dúvidas de muitos educadores, com relação ao uso do lúdico na construção do conhecimento infantil no período de alfabetização como uma estratégia de aprendizagem que deve ser repensada e resgatada nas escolas para que ocorra uma educação significativa com as crianças, condizente com as suas características ocorrendo, portanto, com menos esforço e mais prazer.

Portanto, é de primordial importância que se estabeleça em sala de aula um ambiente de respeito mútuo, onde impere de forma mais intensa a solidariedade, a cooperação, ou seja, o importante é que a busca conjunta seja pelo conhecimento e não somente pela vitória.

O lúdico é tanto um recurso pedagógico quanto um recurso terapêutico. Cabe a cada um dos educadores adotarem especificidades que nossa postura exige, no sentido de permitir às crianças o melhor que elas possam alcançar em termos de crescimento e realizações pessoais.

Conclui-se que o jogo como prática pedagógica pode ser um grande recurso, buscando, dessa forma, fundamentar sua importância no desenvolvimento infantil e função pedagógica no processo de alfabetização, mostrando que a integração do lúdico, do corpo e da emoção no processo de aprendizagem, são pouco explorados, sob pretextos diversos, que vão desde o desinteresse e o preconceito até mesmo ao despreparo e o desconhecimento dessa relação.

Ao longo de muitos anos, diversos autores e estudiosos de áreas afins vêm apontando a importância do jogo no desenvolvimento infantil, mas, somente conhecer a importância e as possibilidades do jogo não basta, é preciso conhecê-lo e utilizá-lo no contexto pedagógico.

Sabe-se que o acesso à aprendizagem escolar pode dar-se através das vivências de alguns jogos, podendo estes serem criados tanto pelo professor como pela crianças, e para uma aprendizagem efetiva, não basta fazer o aluno memorizar, é preciso que construa o conhecimento, assimile os conteúdos. Então, diante desse relato mostra-se que o jogo sem dúvida pode apresentar-se como uma situação para facilitar a aprendizagem, ou seja, é uma estratégia de aprendizagem na construção do conhecimento infantil.

Percebe-se assim, que na pedagogia muito se fala em jogos e brincadeiras, mas poucos são os resultados concretos sobre eles na prática pedagógica. O jogo existe na escola, porém, a forma de sua utilização é diversificada, pois para uns é contestada, para outros é exaltada e ainda para alguns é apenas algo que não leva a nada, o que de certa forma nos retrata os vários significados para as diversas pessoas que nela atuam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica. Técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 1990.

ARAÚJO, V.C. de. **O jogo no contexto da educação psicomotora.** São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática / Português.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALAZANS, Angela Maria. **A matemática na alfabetização: o pensar e o fazer numa prática dialógica.** Porto Alegre: Kuarup, 1996.

CARNEIRO, Maria Angela Borbato. **O jogo e a aprendizagem.** São Paulo: Discorpo, n.5, setembro, 1995.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **Alfabetização e motricidade: revendo essa antiga parceria.** In: **Revista de pesquisas em Educação.** São Paulo, 87:58-61, 1993.

_____ **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

COSTA, Geni de Araujo. **Jogo como prática pedagógica e Educação Física: uma proposta educacional alternativa.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC/SP, 1991.

DANTAS, Héloisa; KOHL, Marta de; LATAILLE, Yves de Oliveira. Piaget, Vygotsky, Wallón. **Teorias psicogenéticas em discussão.** 9 ed. São Paulo: Summus, 1992.

FERNANDES, Alícia. **A inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

LEBOVICI, S. & DIATKINE, R. **Significado e Função do Brinquedo na Criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIMA, Zélia V. C. Jogo e desenvolvimento: brincadeira é coisa séria. In: **Jornal da Alfabetizadora.** Porto Alegre, n.26: 5-6, 1998.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

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

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas.** Porto Alegre: Prodil, 1995.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RALLO, Rose Mary Petry de. **A magia dos jogos na alfabetização.** Porto Alegre: Kuarup, 1996.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico - cultural da educação.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROCHA, Tania, **Jogos Matemáticos.** Belo Horizonte: Ed. do Brasil em Minas Gerais, 1992.

RODRIGUES, Maria. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. São Paulo: Ícone, 1992.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: temas pedagógicos**. 1 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

SANTOS, Carlos Antônio. **Jogo - Fator de socialização que favorece a Construção do Conhecimento**. *Revista do Professor*, Porto Alegre, n. 31, 4, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SZPICZKOWSKI, Ana. **A sensibilização pelo comunicação não verbal e por situações lúdicas**. São Paulo: Pioneira, 1994.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.