



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**A INFÂNCIA NÃO TERMINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO
JOGO DE MEMÓRIA PARA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS
ANOS INICIAIS**

RAFAELA NUNES GERARD

Florianópolis

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**A INFÂNCIA NÃO TERMINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO
JOGO DE MEMÓRIA PARA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS
ANOS INICIAIS**

RAFAELA NUNES GERARD

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para aprovação na 9ª fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Maria Isabel Batista Serrão

Florianópolis

2013

RAFAELA NUNES GERARD

**A INFÂNCIA NÃO TERMINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DO
JOGO DE MEMÓRIA PARA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NOS
ANOS INICIAIS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina.
Florianópolis, 28 de novembro de 2013

Prof.^a Dr. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Batista Serrão
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
E vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles)*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Claudete pela criação que me deu, pela educação, pelo amor, pelo apoio e pelo mais importante, secar as minhas lágrimas cada vez que foi preciso e me segurar no colo nos momentos de aflição e desespero.

Ao meu namorado Robson por deixar tudo em segundo plano para me apoiar e ficar perto de mim, por tornar minha rotina mais dinâmica e me fazer sentir especial.

Ao meu irmão Bruno, que deixei em São Paulo ainda criança e que hoje depois de quatro anos e meio já está um mocinho lindo, te amo demais meu “irmão”.

À minha madrinha Cleide que de uma maneira muito especial me recebeu aqui e me deu a companhia nos momentos que mais precisei.

À minha vó Terezinha que sempre se lembra de mim, e me tem com orgulho. E aos meus amados tios e tias que sempre me demonstraram a admiração e nos momentos que mais precisei levantaram a minha estima.

À minha amiga-irmã Carol por compartilhar as alegrias e tristezas da vida e a dor e o amor de educar.

À minha orientadora Maria Isabel Serrão, a querida Bel, por guiar o meu caminho, me ensinando sempre e me dando exemplo de humanidade, profissionalismo, responsabilidade e comprometimento.

Às queridas professoras Cida e Lila, que compõe a minha banca, pois sem elas com certeza não chegaria aonde cheguei, pois elas foram o início e agora estão sendo o fim nessa trajetória.

À professora Daniela que me ensinou a arte de ensinar e esteve presente me dando força mesmo que a distância. E as crianças da turma 33 do ano de 2012.

Aos professores do curso de Pedagogia, por trabalharem objetivando formar professores que trabalhem em função de uma educação de qualidade para as crianças. Em especial aos professores Ione, Clarícia Otto, Eliane Debus e Orlando Ferretti pelos ensinamentos que levarei para sempre em minha memória.

À minha amada Isabelly pelo carinho sem cobrança, pela companhia e o mais importante pela compreensão.

RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar reflexões, sob a forma de um estudo bibliográfico a partir da experiência no exercício docente, nos anos iniciais do ensino fundamental, realizado na oitava fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, em uma escola pública do estado de Santa Catarina. Nesse movimento de aprender a ensinar considerou-se a aprendizagem das crianças e as relações entre a brincadeira e apropriação da linguagem escrita, particularmente, as ações relacionadas ao “jogo de memória”. Para tanto, inicialmente, é exposto o resultado de um breve levantamento da produção acadêmica na base de dados Scielo. Em seguida, apresentam-se contribuições de Vigotski, Leontiev, Luria e Elkonin para a compreensão da importância da brincadeira na formação e desenvolvimento humano, bem como de pesquisadores contemporâneos, que abordam o referido tema, a partir de tais autores. No que se refere ao “jogo de memória” constatou-se a complexidade de elementos que o constituem e o configuram como instrumento da atividade de ensino e de aprendizagem. Tais elementos indicam a necessidade da organização do ensino para promover a aprendizagem que desencadeia o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. O conhecimento está presente tanto na atividade de ensino como na atividade de aprendizagem, ocorrida pela brincadeira e pelo estudo. Ao brincar a criança aprende. E ao aprender, humaniza-se.

PALAVRAS-CHAVE:

Criança 1. Brincadeira 2. Jogo de Memória 3. Escrita 4. Ensino Fundamental 5.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
1.1 OBJETIVO DO TRABALHO.....	12
1.2 PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: AS AÇÕES NECESSÁRIAS.....	12
1.3 ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO.....	14
2. DO MAMÍFERO AO SER HUMANO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO DA CULTURA.....	16
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM COMO SER SOCIAL.....	16
2.2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: CONCEPÇÕES A SEREM DISCUTIDAS.....	18
2.3 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA: A GÊNESE..	23
3. BRINCAR PRA QUÊ? A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA E DO JOGO NA INFÂNCIA.....	29
3.1 CONCEPÇÕES SOBRE BRINCADEIRA/JOGO.....	29
3.2 O JOGO COMO ATIVIDADE QUE POTENCIALIZA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	34
3.3 O JOGO DE MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO QUE CONTRIBUI PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA.....	39
4. PALAVRAS FINAIS.....	44
5. REFERÊNCIAS.....	48
6. ANEXOS.....	50

1. INTRODUÇÃO

Acredito que a problemática desse trabalho foi se constituindo, ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia. Assim que iniciei a graduação fui contemplada com uma bolsa no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC. Eu, no papel de bolsista, junto a uma professora, educava e cuidava de crianças de dois a três anos.

Ao vivenciar a experiência de atuar no NDI, o que mais me encantou era a maneira com que eram desenvolvidos os trabalhos pedagógicos juntos às crianças. As ações e condutas dentro da instituição estavam sempre sendo pensadas no diálogo com as crianças, de modo a torná-las sujeitos ativos em seu processo formativo. Era perceptível também o respeito aos direitos das crianças, considerando esse sujeito de pouca idade em sua condição social (infância) e as especificidades trazidas por ela. Portanto, as práticas no NDI eram centradas na brincadeira, na experimentação, no exercício das múltiplas linguagens e na criação infantil. E para isso, a instituição contava com além de um espaço privilegiado, uma diversidade de brinquedos e elementos que propiciavam a interação entre as crianças.

Nesse mesmo período (em que eu atuava no NDI) meu irmãozinho Bruno estava entrando para o 1º ano em São Paulo e estava tendo muitas dificuldades na adaptação à nova rotina do ensino fundamental. Ele vivia desmotivado, sem vontade de ir à escola, e sempre que alguém lhe perguntava sobre a escola, ele dizia que preferia a escola antiga ou o NDI (que ele havia conhecido em um dia de visita). E quando o indagávamos o porquê da preferência, ele dizia: “porque na minha outra escola eu não tinha que aprender, nem fazer lição, na outra escola eu podia brincar o tempo todo”. Ele como uma criança de cinco anos, que tinha sua inserção precoce no 1º ano, não identificava que as aprendizagens não se dão somente através das lições e que ele já tinha aprendido muito em momentos de brincadeira, nem percebia a amplitude dos conhecimentos que a Educação Infantil havia lhe propiciado. Ele só manifestava sua enorme vontade de brincar e o desinteresse pelas tarefas escolares.

Diante do problema que o Bruno vinha enfrentando, eu pensava em maneiras de ajudá-lo nesse momento de transição. Contudo, eu não tinha nenhuma experiência de atuação com crianças desse nível de ensino (ensino fundamental). Então comecei a me indagar, como deveria ser constituído o cotidiano escolar dos alunos no 1º ano? E se nesse nível escolar as crianças ainda partilhavam do direito de brincar?

Conquistei a resposta para essa questão pouco tempo depois, quando fui atuar como bolsista no Colégio de Aplicação (CA). Nessa instituição tive a oportunidade de trabalhar junto a crianças e adolescentes “privilegiados”, que além de terem na maioria das vezes um tempo garantido para a brincadeira, ainda podiam contar com um espaço específico para isso, uma brinquedoteca escolar, que tinham acesso no turno da aula, no recreio e no contraturno. Embora a brincadeira seja um direito das crianças, sabemos que a existência de tempo e espaço para a brincadeira na escola, não é a realidade encontrada em todas as instituições educativas. Com base nessa ideia me surgiu outra questão: Porque no ensino fundamental, a brincadeira não é mais considerada como atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças?

Essa questão seguiu comigo, afinal não me era compreensível porque quando as crianças chegavam ao Ensino Fundamental eram “obrigadas” a fazer uma imensidade de tarefas, se ainda eram crianças e gostavam de brincar. E, além disso, a brincadeira ainda poderia lhes propiciar muitas aprendizagens.

Avancei em minha trajetória acadêmica, e esse desejo de estudar e entender a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, em especial, aquelas que já haviam chegado aos anos iniciais, seguia comigo. Todavia o que me possibilitou elaborar a questão que “dá vida” a esse texto, foi a experiência de exercício docente nos anos iniciais, pelo qual nos¹ deparamos com problemas reais do cotidiano escolar e das relações de ensino e aprendizagem, principalmente no que diz respeito à apropriação² da linguagem escrita pelas crianças.

No cotidiano escolar pudemos perceber o escasso tempo para a brincadeira, sendo esse restrito ao período do recreio, sendo que nos demais horários, as crianças estavam sempre realizando tarefas voltadas ao estudo propriamente dito. Tarefas essas que na maioria

¹ Faço a opção por usar a partir de agora a 3ª pessoa do plural, por considerar que a experiência no exercício docente foi feita em dupla. E continuo usando a 3ª pessoa do plural até o final do trabalho, por considerar que ao escrever esse texto, não o faço sozinha, mas acompanhada da minha orientadora Maria Isabel Serrão que guia o meu caminho e amplia os meus olhares.

² Segundo Magda Soares (1999, p.39) “*ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever*: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

das vezes não poderiam ser consideradas como atividade³, pois os sujeitos participantes, não estavam mobilizados a realizá-las, ou seja, não viam sentido algum no que estavam fazendo.

Ao pensarmos no significado de atividade, na “necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas as dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea” (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p.138) e ao entendermos que o papel do professor não é transferir conhecimentos, mas mediar as relações de ensino e aprendizagem e ainda, ao considerarmos que as crianças são sujeitos na atividade pedagógica e vendo que as mesmas precisam estar mobilizadas para se apropriarem dos conhecimentos, pensamos de que maneira deveríamos atuar no exercício docente, de modo a mobilizar as crianças para apropriação da linguagem escrita.

Então como as crianças vinham reclamando bastante de terem que escrever sempre, tivemos a ideia de aproximá-las do universo letrado, trazendo para dentro da sala de aula, o conhecimento através da atividade principal⁴ da criança, que é a brincadeira. Afinal como salienta Magda Soares (1999), as práticas educativas utilizadas em qualquer um dos níveis da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), deveriam estar voltadas para o “brincar letrando⁵” ou um “letrar brincando”, estabelecendo assim uma relação indissociável entre esses dois tipos de atividade infantil (brincar, estudar/letrar).

Então partindo do princípio de indissociabilidade entre a brincadeira e a atividade de estudo, é que surgiu a ideia de construirmos junto às crianças um jogo de memória. Embora o nosso jogo de memória tivesse as mesmas regras do jogo comum, ele também tinha suas peculiaridades, sendo que uma delas era que os pares não seriam formados por duas imagens

³ Concebemos o significado de atividade segundo a Teoria da Atividade de Leontiev, conforme a qual, para agir, o sujeito tem que ver sentido no que está fazendo e para ver sentido tem que estar motivado. Essa Teoria é trazida no texto de CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica) IN: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para a teoria. Porto Alegre, Artmed, 2000, p. 51-58.

⁴ Segundo Vigotski (2008, p.35) “(...) a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”. Leontiev (2010) também afirma que a brincadeira é a atividade principal da criança, uma vez que ela é propulsora de desenvolvimento psíquico e alavanca os níveis de desenvolvimento infantil.

⁵ Magda Soares (1999, p.40) ressalta que “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” A autora diferencia a alfabetização do letramento, e afirma a importância da junção desses dois processos, na apropriação da linguagem escrita pelas crianças. Soares apresenta que no papel de professores devemos alfabetizar letrando, assim como propormos atividades voltadas para “brincar letrando” e “letrar brincando”.

iguais, e sim por uma palavra e uma figura, no qual relacionaríamos a imagem a sua representação escrita.

O objetivo geral dessa proposta de atividade (jogo de memória) era fazer com que as crianças se interessassem por aprender a ler e escrever, não como uma obrigação, mas entendendo essas ações como uma aprendizagem necessária para viver em sociedade, se expressar, comunicar, e até mesmo jogar. Já o objetivo específico era possibilitar que as crianças através da brincadeira, entendessem a escrita como representação das coisas existentes no mundo, compreendendo que ela é um signo que está diretamente ligado ao real (VYGOTKY⁶, 1991).

A realização do jogo teve uma ótima receptividade na turma e percebemos que as crianças ficaram mobilizadas naquela atividade, inclusive notamos que algumas que ainda não haviam se apropriado da linguagem escrita, faziam grande esforço para tentar ler as palavras, de modo a encontrar sentido e ver se fazia par com a imagem.

Através da empiria do exercício docente e ao pensar em maneiras de melhorar a prática pedagógica, com o objetivo de conciliar a brincadeira e a atividade de estudo nas relações de ensino e aprendizagem, lançamos o questionamento que desencadeou esse estudo: *Qual a importância da brincadeira (jogo de memória) no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças?*

Para responder essa questão partimos do pressuposto de que a criança como ser social, ser humano de pouca idade, necessita “aprender para ser”, e duas são as principais maneiras que a conduzem à aprendizagem: a brincadeira e a atividade de estudo. Portanto, o professor deve organizar ambas (brincadeira e estudo) em sua atividade de ensino para conseguir conduzir as crianças à aprendizagem.

Por isso a importância de coadunar a atividade de estudo com a brincadeira. Pois a união das duas auxiliará no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças. E uma vez que entendemos que aprender a ler e escrever são processos complexos, e se tornarão ainda mais complexos se forem ensinados de forma estática: decorando e desenhando letras e formando sílabas sem significados (VYGOTSKY, 1991). Afinal, por que não ensinarmos a leitura e a escrita respeitando o tempo e o processo da pré-história da linguagem escrita,

⁶ Nesse texto utilizamos grafias diferentes para nomear a mesma pessoa, isso porque dependendo da tradução Vygotski, é escrito de forma diferente. Então passaremos a utilizar Vigotski quando a escrita for autoral e quando for citação ou paráfrase referenciada de algum texto, utilizarei a nomenclatura trazida pelo próprio autor do texto (Vygotsky, Vigotskii, Vygotsky, Vigotski etc.).

vivenciado pelas crianças? Por que não mostrarmos a elas o sentido de aprender a ler e a escrever? Por que não apresentarmos às crianças, a linguagem escrita de forma dinâmica, em sua função social?

1.1 OBJETIVO DO TRABALHO

O objetivo do estudo é compreender a atividade de aprendizagem das crianças e as relações entre a brincadeira e apropriação da linguagem escrita, particularmente as ações relacionadas ao “jogo de memória”. Para tanto, considerou-se a experiência de aprendizagem da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, obtida na oitava fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, em uma escola pública do estado de Santa Catarina.

1.2 PROCEDIMENTOS PARA ELABORAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: AS AÇÕES NECESSÁRIAS

Iniciamos o trabalho com uma primeira orientação, na qual houve a indicação de leitura da dissertação de mestrado da Nara Soares Couto, que foi professora e pesquisadora de uma turma de 1º ano e trouxe em sua pesquisa as contribuições da brincadeira de faz-de-conta para apropriação da linguagem escrita. A leitura dessa dissertação nos mobilizou a escrever e entender mais profundamente o papel do jogo, em específico o jogo de memória (que havia sido utilizado no exercício docente) para a apropriação da linguagem escrita.

Após a leitura tivemos a primeira reunião de orientação e surgiu a ideia inicial de pesquisar em referências bibliográficas, o que os pesquisadores afirmavam sobre o jogo de memória e suas relações com o ensino, aprendizagem e a apropriação da linguagem escrita. A base de dados sugerida para realização da pesquisa foi o Scielo, que é a uma base internacional, com periódicos conceituados na área da educação e psicologia e autores renomados.

O procedimento para realização da pesquisa no Scielo aconteceu da seguinte forma: primeiro clicamos em Brasil, para selecionar no banco de dados, trabalhos publicados no país e em língua portuguesa. Em seguida iniciamos a pesquisa utilizando algumas palavras, sendo

essas: aprendizagem, ensino, jogo de memória, apropriação, brincadeira, jogos. A partir dessas palavras fomos fazendo combinações, ou mesmo “pesquisando” cada palavra de forma individual no site, para ver o que conseguíamos encontrar de material. Embora tenhamos feito uma pesquisa intensa nessa base de dados, com diversas combinações de palavras e diversas tentativas, poucos textos foram encontrados.

A seleção do material escrito foi feita da seguinte forma: líamos o título e em seguida o resumo dos textos encontrados na base de dados, se ambos apresentassem algum indício acerca da temática abordada nessa pesquisa, deveríamos ler e fichar para utilizar em nosso trabalho. Contudo, do material encontrado no Scielo, selecionamos apenas três textos que foram lidos e fichados, sendo esses: 1. “A transmissão da cultura da brincadeira: Algumas possibilidades de investigação” apresentava uma concepção de brincadeira diferente da nossa, reduzindo o brincar a um fenômeno espontâneo e a transmissão cultural. 2. “A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” trouxe algumas contribuições para o tema do nosso trabalho, nos direcionando a refletir sobre a importância da brincadeira e a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. 3. “Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para as crianças⁷” conseguiu nos fazer ponderar sobre o jogo de regras e até exemplificou uma situação de aprendizagem que inclui o jogo de memória, contudo nessa situação, o jogo foi utilizado apenas como recurso metodológico para a apropriação da língua estrangeira.

Das produções encontradas no Scielo, a leitura de duas delas (a 2 e a 3) foi fundamental para que pudéssemos entender e conceituar o jogo e a brincadeira. Entretanto, foi a dissertação de Couto que nos deu suporte teórico para escrita deste texto, pois além de a utilizarmos como referência, pudemos a partir de seu referencial bibliográfico, encontrar outros materiais que nos amparasse teoricamente para complementar o trabalho. Dentre os principais textos/autores utilizados por Couto, que também referencio aqui, destaco: A pré-história da linguagem escrita e O papel do brinquedo no desenvolvimento, localizados na obra *A Formação Social da Mente* de Vygotsky, Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar e O desenvolvimento da escrita na criança, localizados no livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* de Vigotskii, Luria e Leontiev, entre outros. Também

⁷ Sobre o conteúdo desses artigos confira os resumos autorais, nos ANEXOS ao final do trabalho.

escolhemos por fazer a leitura de alguns trechos do livro “*Psicologia do jogo*” do Elkonin, para a partir do que foi elaborado por esse autor, entender e conceituar o jogo de regras.

Dentre muitos caminhos a serem traçados, o que nós escolhemos para “dar corpo” a esse trabalho é a análise bibliográfica. Embora o recorte que escolhemos tenha sido alterado, já que não encontramos pesquisas que analisassem o jogo de memória, e então poderíamos ver o que os pesquisadores ressaltavam sobre esse assunto.

A partir dessa dificuldade (nenhum registro foi encontrado sobre “jogo de memória”, mais especificamente) passamos a direcionar o trabalho utilizando como base teórica, um referencial que conceitua a brincadeira e a linguagem escrita, para em seguida conseguir analisar o jogo de memória e assim, encontrar a resposta acerca de sua importância na relação de ensino e aprendizagem, focando mais precisamente na apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

1.3 ESTRUTURA E APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

O primeiro capítulo do trabalho é composto pela “INTRODUÇÃO”, que tem como foco apresentar minha trajetória como sujeito pesquisador, expor a questão central que permeia a discussão desse trabalho e mostrar onde se deu o surgimento dessa questão.

Esse primeiro capítulo foi dividido em três tópicos: o primeiro foi intitulado objetivo do trabalho, que mostra a relevância de pesquisar esse tema; o segundo procedimentos para a elaboração do TCC, que apresenta as nossas ações metodológicas para realização desse estudo e o terceiro estrutura do trabalho, que é a parte em que apresentamos o texto ao leitor, mostrando o que é abordado em cada capítulo e tópico.

O segundo capítulo intitulado “DO MAMÍFERO AO SER HUMANO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO DA CULTURA” também foi dividido em três tópicos: o primeiro trabalha à concepção de homem como ser social em seu processo de humanização; o segundo apresenta concepções de criança e infância, além de entender a criança em seu processo de “aprender para ser” e o terceiro mostra a pré-história da linguagem escrita e a relação da criança com o ler e escrever desde o início (a partir do gesto).

O terceiro capítulo intitulado “BRINCAR PRA QUÊ? A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA E DO JOGO NA INFÂNCIA” discutirá sobre a brincadeira e seu papel como propulsor de aprendizagem e desenvolvimento, além de atividade principal que conduz a criança à apropriação da linguagem escrita. Esse capítulo foi dividido em três tópicos: o primeiro apresentará concepções acerca da brincadeira; o segundo discutirá o jogo como atividade que auxilia a criança na apropriação da linguagem escrita e o terceiro analisará como o jogo de memória impulsiona a criança da aprendizagem do ler e escrever.

O quarto capítulo intitulado “PALAVRAS FINAIS” trará o fechamento do trabalho e as conclusões conquistadas nesse estudo. Depois traremos as “REFERÊNCIAS”, afinal para nos elevarmos e conseguirmos escrever esse texto tivemos que subir aos ombros de gigantes, sendo esses: Vygotsky, Luria, Leontiev, Elkonin, etc. E por último os “ANEXOS”.

2. DO MAMÍFERO AO SER HUMANO: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR MEIO DA APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Nesse capítulo apresentaremos alguns elementos da Teoria Histórico Cultural, objetivando entender três conceitos importantes: concepção de homem, criança e infância. De modo que o entendimento desses nos conduzirão a aprofundar a discussão acerca de como a criança se apropria dos signos culturais e da linguagem escrita. Então dividirei o capítulo em três partes, sendo que na primeira discutiremos a constituição do homem, na segunda falaremos sobre a concepção de criança e infância e a terceira como o sujeito de pouca idade (criança) se apropria da linguagem escrita.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO HOMEM COMO SER SOCIAL

Ao nascer nos encontramos na condição de simples mamíferos, contudo é através da aprendizagem na relação com o outro, com o meio e com os objetos, que temos a possibilidade nos humanizarmos. E é através do processo de humanização que o indivíduo passa a se apropriar das coisas do mundo e agir sobre elas. Sobre isso, Charlot afirma que:

É verdade que a criança está mal equipada ao nascer, mas ela beneficia-se da “fabulosa riqueza de seu ‘equipamento’ social excentrado”. “Em outras palavras, a essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica no mundo das relações sociais” (CHARLOT, 2000, p.52).

Portanto na condição de seres humanos temos a potencialidade de aprender, desenvolver-se, apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos e da cultura. Sendo que ao aprender, adquirimos a possibilidade de nos apropriarmos do que existe e atuar sobre o mundo, criando e recriando. Essa ação humana é o que nos torna sujeitos, uma vez que não somos passivos na relação de ensino-aprendizagem. O mesmo autor salienta que:

Nascer, aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento lon-

go, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000, p.53)

Então para Charlot (2000) *educação* é o processo que constitui o homem e possibilita a ele apropriar-se dos conhecimentos produzidos ao longo da história. E é através da ação de educar, que o homem aprende a agir sobre as coisas existentes. Contudo, ao longo de seu desenvolvimento, o sujeito não só aprende a agir, como também tem a possibilidade de criar coisas novas a partir de suas necessidades. Sendo que essas “inovações” virão a facilitar a sua existência/sobrevivência e possibilitar novas maneiras de comunicação e interação com os demais sujeitos.

É através do processo de aprendizagem, de apropriação dos conhecimentos, da cultura e da criação do novo, que o homem vai se desenvolvendo. E assim transformando-se de um simples mamífero em um ser humano. E é na condição de ser humano, que ele vai adquirindo novas capacidades, sendo uma dessas, a capacidade de se apropriar da linguagem escrita.

A aprendizagem do ler e escrever possibilita ao homem alcançar um salto no desenvolvimento. Mello (2003b, p.181) ressalta que “a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo é elemento essencial na formação da inteligência de cada sujeito”. Então a partir do processo de “internalização” dos signos, pode-se dizer que os seres humanos complexificam suas funções psíquicas superiores, de modo a “caminhar em direção” ao seu desenvolvimento nas máximas potencialidades.

Nesse mesmo sentido, Couto (2007, p.28) afirma que: “para que o processo de apropriação das funções psicológicas superiores, provoque o processo de humanização do homem é fundamental que seus fazeres tenham sentido para ele, em outras palavras constituam-se como atividade”. A mesma autora ressalta a importância do conceito de atividade criado por Leontiev. Afinal para que exista o processo de ensino e aprendizagem, e mais diretamente aconteça a apropriação da cultura e da linguagem escrita pelas crianças (foco deste trabalho), as mesmas como sujeitos da aprendizagem, precisam estar mobilizadas, ver sentido no que estão fazendo, ou seja, sentir necessidade de fazer.

Comumente ouvimos a palavra atividade como se fosse sinônimo de tarefa/lição escolar, daquelas xerocadas/mimeografadas pela professora, que contém o conteúdo a ser aprendido pelas crianças. Contudo, por vezes, ao trazer essas tarefas para dentro da sala de aula, só a docente enxerga o sentido e objetivo da realização da mesma pelas crianças. Já os estudantes são levados a fazer aquela lição sem entender o porquê e pra que estão realizando.

Que fique claro que essa forma de ensinar e “aplicar” lições/tarefas não pode e nem deve ser considerada atividade. O conceito de atividade trazido por Leontiev (2010) não se restringe a execução da tarefa escolar pelas crianças.

Atividade é o que mobiliza o sujeito a realizar determinada ação, ou seja, o que o motiva a fazer algo, entendendo que esse agir do sujeito ocorre, pois ele vê a importância/relevância no que está fazendo. Nessa perspectiva, o indivíduo não é visto como um ser passivo, que aprende apenas por imitação, mas como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, pois só conseguirá realmente aprender algo, se estiver mobilizado, ou seja, se estiver em atividade.

Couto ressalta que:

A atividade mediada ou a mediação de signos e instrumentos psicológicos faz parte de uma das principais proposições de Vigotski e baseia-se na ideia da atividade laboral de Marx. Tal ideia consiste na constatação de que a introdução dos instrumentos de trabalho tem a propriedade de ampliar as capacidades do corpo orgânico do homem e contribui para a superação de suas possibilidades naturais (COUTO, 2007, p.28).

O homem domina a natureza e através disso facilita a sua existência e sobrevivência, pois tem coisas que ele não consegue fazer usando apenas seu próprio corpo. Então ele utiliza dos bens naturais, para construir instrumentos que sirvam a seu favor e o ajudem a realizar essas ações. Por exemplo: um homem não conseguiria derrubar sozinho uma árvore, mas a partir de sua vivência construiu ferramentas que facilitassem esse trabalho.

Devido a isso, o ser humano deve se apropriar da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos, pois uma vez que dominou o que existe, caminhará em direção a avançar e melhorar cada vez mais a sua existência e sobrevivência no mundo. Contudo, não tem como entender o homem e suas ações, sem antes compreender o ser humano em formação (a criança) e a condição social vivida por ele (a infância). Pensando nisso que partiremos para o próximo tópico.

2.2 A CRIANÇA E A INFÂNCIA: CONCEPÇÕES A SEREM DISCUTIDAS

Os estudos sobre a criança e a infância são recentes, apenas na modernidade os autores começaram a buscar referências e tentar conhecer mais a fundo esse sujeito de pouca ida-

de, procurando entender a maneira com que se apropriava da cultura, dos conhecimentos historicamente construídos e de que modo ia se humanizando.

A criança não vem ao mundo inatamente humana e dotada das funções psíquicas superiores como, por exemplo, o pensamento, a linguagem, a memória, muito menos sabe utilizar a linguagem oral, escrita, etc. É vivenciando a infância na condição de “aprender para ser”, que a criança estabelece relações com o outro, com o meio cultural, com os objetos e com o conhecimento. Sobre isso Charlot destaca:

Dado que a criança nasce inacabada, deve-se construir-se e só pode fazê-lo de “dentro”, a educação é a produção de si próprio. Dado que a criança só pode construir-se apropriando-se de uma humanidade que lhe é “exterior”, essa produção exige a mediação do outro (CHARLOT, 2000, p.54).

Contudo para que o outro possa fazer essa mediação, construindo a relação de ensino e aprendizagem com as crianças, faz-se necessário que conheçam as particularidades desses sujeitos de pouca idade e a condição social vivenciada por eles, sendo essa: a infância. Segundo Nascimento, Araújo e Migueis (2010) o período da infância é visto como a fase mais importante do desenvolvimento do ser humano, como o momento em que ocorrem os principais e mais importantes processos, que possibilitam ao indivíduo humanizar-se através da aprendizagem. Ainda sobre o conceito de infância, Mello fundamentada nas contribuições de Leontiev afirma que:

A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e contra sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade. (MELLO, 2007, pg. 90).

A partir do que afirma Mello, podemos conceituar a criança como sendo um ser de pouca idade que vai se constituindo humana através das aprendizagens e das relações estabelecidas. Esse ser (criança) é dotado dos direitos de proteção, participação e provisão, que devem ser respeitados. Ela vivencia uma condição social, chamada infância. A infância é plural/heterogênea, pois cada criança experiencia e vivencia essa condição de vida de uma forma.

Assim como no “mundo dos adultos” os indivíduos têm diferentes formas de garantir sua sobrevivência, devido às desigualdades sociais, as crianças também vivenciam sua infância de jeitos e em condições diferentes, por exemplo: existem crianças que partilham de uma vida cheia de conforto, muitos brinquedos e oportunidade educacionais, já outras mal têm com o que se alimentar, e para garantirem a própria subsistência necessitam entrar desde cedo ao mundo do trabalho. Através disso podemos dizer que embora em diferentes contextos sociais e de formas distintas todos os sujeitos de pouca idade (crianças) partilham de uma infância, sendo essa a idealizada ou não.

Com o avanço dos meios de produção e da tecnologia e com as novas exigências do mercado de trabalho e do sistema, as famílias foram se alterando, sendo que uma dessas mudanças ocorreu, quando as mulheres conquistaram sua independência e passaram a sair para trabalhar. Com isso as crianças deixaram de ocupar apenas o espaço doméstico e passaram a frequentar as instituições voltadas à infância. Sobre isso Mello (2007, p.85) salienta que: “cada vez mais um número crescente de crianças de todas as classes sociais passa parte do seu dia na escola de Educação Básica, que agora começa nos primeiros meses de vida”. Ainda sobre a escolarização da infância, Couto afirma que:

Na mesma medida, a escola passa a ter grande importância na formação das crianças e, nessa ótica, deve-se pensar nela com base nos direitos da criança, pois, a escola sendo feita para as crianças é, também, construída por elas. Ao defender-se esse modelo de escola é necessário destacar que sua fundamentação se dá na visão da criança como sujeito ativo (COUTO, 2007, p.32).

Vygotsky (2010) pontuou que desde pequena a criança vai participando das relações com outro, com o meio e com os objetos, e são nessas relações que ela vai se constituindo humana. Por meio das interações, os sujeitos de pouca idade se apropriam dos signos e passam a operar com eles atribuindo sentido e significado, o que torna esses signos convencionais e o que possibilita que ao utilizarem consigam se comunicar, fazendo-se entender. Por exemplo: Desde muito pequena ainda nos braços da mãe, a criança é ensinada a balançar a mão, em sinal de despedida de alguém e muitas vezes a mãe ainda interage dizendo: “faz tchau com a mãozinha”, depois de algum tempo a criança se apropriará daquele signo, entendendo que ele representa a despedida, então toda vez que alguém for embora repetirá o movimento com mão.

A criança aprende na relação com o outro, com o meio e com as coisas do mundo, e são as aprendizagens infantis que a impulsionam ao desenvolvimento. Uma vez que o sujeito vai se tornando humano ao apropriar-se da cultura e aprender os conhecimentos construídos historicamente. Contudo, a criança não apenas se apropria do que existe como também cria novas formas de utilizar o que existe, ou seja, ela ressignifica. Sobre isso Nascimento, Araújo e Migueis ressaltam que:

A criança, desde seu nascimento, é capaz de aprender e de relacionar-se ativamente com tudo e todos que estão ao seu redor. Nessa perspectiva, compreendemos a criança como um ser que participa ativamente da história, da sociedade e da sua própria constituição como ser humano (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p.112).

É na infância, na condição social de ser criança que a personalidade começa a se formar. Sobre isso Nascimento, Araújo e Migueis dizem que: “a psicologia histórico-cultural nos permite afirmar que, psiquicamente, cada etapa do desenvolvimento é constitutiva das demais, expressando desse modo, a dimensão social de formação da personalidade”. Por isso, a importância de possibilitar à criança uma educação que valorize as atividades infantis e amplie suas potencialidades, de modo que possa aprender e se desenvolver de forma plena e em suas máximas potencialidades.

A criança é ativa em seu processo de humanização, uma vez que ao estar mobilizada, apropria-se da cultura e se torna capaz de criar. Ela atribui sentido e significado aos objetos e têm sua própria maneira de pensar o mundo e atuar sobre ele. E é através disso, que ela (criança) vai complexificando suas funções psíquicas (pensamento, linguagem, etc.) e construindo sua consciência e personalidade. Por isso a importância de uma educação que possibilite a interação entre as crianças de diferentes idades, de modo que uma ajude a outra em seus estágios de desenvolvimento, que propicie aos sujeitos de pouca idade (crianças) uma diversidade de experiências (pintar, colar, recortar, pular, girar, etc.), que dê vez e voz às crianças, favorecendo que elas participem de seus processos educacionais, como sujeitos de suas próprias aprendizagens.

Nascimento, Araújo e Migueis salientam que:

A infância é um dos vários momentos de aprendizagem. Ela não é delimitada por faixa-etárias rígidas e pelo processo de maturação, mas sim pela atividade principal que possibilita a modificação das funções psíquicas. Estas adquirem formas cada vez mais evoluídas, ampliando a compreensão e a atua-

ção do sujeito no meio social. Para alcançar essas modificações das funções psíquicas na infância, nas quais os conceitos vão se articulando entre si, criando generalizações cada vez mais amplas e complexas, dando aos sujeitos maior agilidade de pensamento, maior liberdade intelectual e, conseqüentemente, a possibilidade de intervenções cada vez mais conscientes por parte desses sujeitos na sua realidade, reafirma-se que a aprendizagem escolar é extremamente importante (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p.119).

Afinal é na escola que o senso comum deve ser transformado em conhecimento científico, o pensamento empírico em pensamento teórico, esse processo é o que possibilita a transformação das funções psíquicas elementares em superiores (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010). É muito importante que no espaço escolar, os professores através de uma escuta sensível e de um olhar atento, procurem entender o que as crianças têm a comunicar, atentando-se sobre a maneira como elas pensam e agem sobre o mundo. Afinal a educação é feita com e para elas, ou seja, “quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como atividade significativa para a criança” (MELLO, 2003b, p.185).

É fundamental que os docentes voltados à infância, possibilitem que as crianças façam uso das múltiplas linguagens. Eles (professores) devem criar situações de ensino, que mobilizem os estudantes (crianças) a entrarem em atividade, os conduzam a apropriarem do que foi produzido historicamente pela humanidade (os signos, códigos, linguagens, maneiras de se expressar, regras etc.), auxiliando-os no processo de humanização.

Nesse tópico foi possível entender, que as crianças são ativas em seu processo de humanização e protagonistas de suas vivências e aprendizagens, pois não só se apropriam da cultura, como também, atuam sobre ela de forma singular. As crianças são ativas na formação de sua personalidade, através das vivências/experiências sociais e dos conhecimentos adquiridos.

Portanto muito mais do que um ser biológico, a criança constitui-se socialmente. E para que ela consiga formar-se em suas máximas possibilidades, faz-se necessário uma educação que potencialize sua inteligência, que a mobilize a entrar em atividade e que enriqueça suas potencialidades, proporcionando assim novas experiências, conhecimentos e respeitando seu tempo e sua fase de desenvolvimento.

Ao entendermos que a criança, só se torna humana ao aprender e se apropriar dos instrumentos e signos culturais, podemos então, passar para próximo tópico, que discutirá a humanização do ser criança através da apropriação da linguagem escrita.

2.3 A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELA CRIANÇA: A GÊNESE

“pensamos o processo de apropriação da leitura e da escrita como uma das formas de humanização do homem. Sendo a educação o único instrumento por meio do qual o homem humaniza-se” (COUTO, 2007, p.50).

A criança se apropria da linguagem escrita muito anteriormente ao seu ingresso na instituição educativa. Segundo Luria (2010, p.143) “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”. Afinal, mesmo antes de serem ensinadas sobre os signos alfabéticos, elas aprendem a gesticular, e o gesto assim como a escrita é uma representação que possibilita a interação, a comunicação e a expressão de sentimentos e emoções. Segundo Vygotsky (1991, p.121) “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”.

Por isso o gesto é considerado parte da pré-história da linguagem escrita. E assim como o ato de gesticular, a brincadeira de faz-de-conta, o desenho, a pintura e o jogo de regras também auxiliam as crianças na aprendizagem do ler e escrever. Pois ao realizarem essas atividades e ao verem nelas uma maneira de expressão e comunicação, estarão entendendo o sentido que tem se apropriar da escrita. Vygotsky apresenta como na vivência das crianças, o gesto é um dos precursores da linguagem escrita:

Existem dois outros domínios onde os gestos estão ligados á origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. Em experimentos realizados para estudar o ato de desenhar, observamos que, frequentemente, as crianças usam a dramatização, demonstrando por gestos o que elas deveriam mostrar nos desenhos; os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual. Eu poderia citar muitos outros exemplos. Uma criança que tem de desenhar o ato de correr começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr. Quando ela tem de desenhar o ato de pular, sua mão começa por fazer movimentos indicativos do pular; o que acaba aparecendo no papel, no entanto, é a mesma coisa: traços e pontos. Em geral, tendemos a ver os primeiros rabiscos e desenhos das crianças mais como gestos do que

como desenhos no verdadeiro sentido da palavra (VYGOTSKI, 1991, p.121).

Devido a isso, no papel de docentes devemos possibilitar que as crianças, independente da faixa etária, manifestem seus desejos de se comunicarem e se expressem através da brincadeira, do desenho, da pintura, da colagem, dos gestos, do teatro. Pois ao propiciarmos, espaços e elementos para que elas possam realizar essas ações, estaremos possibilitando que alcancem a apropriação da linguagem escrita. Sobre isso, Mello afirma a importância de:

Deixar contaminar o ensino fundamental com as atividades que julgamos típicas da Educação Infantil- ainda que muitas vezes, elas não estejam mais contempladas na educação das nossas crianças pequenas. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia, a própria fala. Essas atividades, são em geral vistas como improdutivas- seja no ensino fundamental, seja na educação infantil- mas na verdade são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita (...) (MELLO, 2003b, p.181-182).

Criança que brinca, que faz uso das múltiplas linguagens, que se expressa, comunica-se, é criança que aprende e se desenvolve de forma plena. E também é criança com alta potencialidade de se apropriar da linguagem escrita de maneira agradável, tornando a ação de ler e escrever em atividade, uma vez que compreende a importância e a relevância de se apropriar desse conhecimento, pois o percebe em sua função social como uma forma de expressão humana. Mello afirma que:

(...) se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de texto- o que, de fato, é uma meta importantíssima do nosso trabalho como professores- é necessário que trabalhem profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e música, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre (MELLO, 2003b, p.189).

Por isso é importante destacar que antes de os professores proporem tarefas, que colocam crianças de quatro e cinco anos para desenhar e memorizar as letras, devem possibilitar a elas outras experiências, pois antes de se apropriarem da linguagem escrita, as crianças tem

que aprender outras formas de expressão e essas darão base à aprendizagem do ler e escrever. Sobre isso, Luria ressalta que:

(...) mesmo antes de atingir a idade escolar, durante por assim dizer, esta “pré história” individual, a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes aquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado. Essas técnicas primitivas, porém, serviram como estágios necessários ao longo do caminho. (LURIA, 2010, p.144).

Devido a isso o professor deve propiciar espaços para ampliação do imaginário infantil, mobilizando as crianças a desenharem, expressarem-se usando tinta ou mesmo a linguagem teatral, contando a elas diversas histórias, facilitando o acesso a diversos livros de literatura infantil, ampliando o repertório musical, pois é através dessas mediações pedagógicas, organizadas de forma intencional, que o docente conduzirá os sujeitos de pouca idade de uma maneira tranquila e processual à cultura letrada. A esse respeito:

Vygotski (1995) esclarece que, do ponto de vista psicológico, o domínio da leitura e da escrita não implica apenas num treino, numa conduta externa, mecânica, impressa à criança de fora, mas como um momento supremo do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, não basta ensinar a técnica da escrita que consiste no reconhecimento e grafia de letras e palavras, utilizadas num texto, é necessário criar nela, a necessidade de ler e escrever (COUTO, 2007, p.41).

Um erro do processo de alfabetização acontece quando o desvinculamos do letramento e passamos a ensinar as crianças a ler e a escrever como se fosse uma tarefa de treino ortográfico. Sem que seja mostrada a elas a função social da escrita, como sendo um instrumento convencionalizado importante para comunicação e expressão. Para que as crianças se interessem e vejam a necessidade de se apropriarem dos signos da escrita, devemos proporcionar a criação de motivos que as levam a escrever, como por exemplo: escrever para lembrar de algo, escrever para comunicar algo a alguém, etc. Assim a escrita se torna uma necessidade uma vez que,

Quando cultivamos nas crianças o desejo de expressão quando criamos nela a necessidade de escrita e quando utilizamos a escrita considerando sempre sua função social, estaremos respondendo ao apelo de Vygotski para que os

educadores ensinem as crianças a linguagem escrita e não as letras (MELLO, 2003b, p.184).

É papel da escola, colocar a criança em contato com a cultura humana, portanto também é função dessa instituição fazer com que elas aprendam e se desenvolvam plenamente. De modo a se apropriarem dos conhecimentos produzidos historicamente. Segundo Nascimento, Araújo e Migueis é dever da escola:

(...) possibilitar que a criança vivencie seu processo de humanização por meio da apropriação do patrimônio histórico-cultural que lhe pertence (pela relação entre ensino-aprendizagem), quanto compreender que esse processo de humanização, sendo contínuo ao longo da vida. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p.120).

A instituição educativa também tem o dever de apresentar as crianças esse instrumento complexo, que é a linguagem escrita. Uma vez que a mesma é um patrimônio histórico cultural, que permite a expressão e a comunicação entre os sujeitos. Faz-se necessário a escola possibilitar que as crianças não só aprendam a ler e a escrever, mas percebam que as práticas de leitura e escrita são essenciais, ou seja, são aprendizagens necessárias e não uma obrigação para cumprir tarefas ou deveres. Sobre isso, Vygotsky ressaltava que:

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano (VYGOTSKI, 1991, p.119).

Essa linguagem escrita viva é aquela que tem origem nas relações sociais, na necessidade de se comunicar e expressar que encontramos em nosso dia a dia. No cotidiano da vida, os sujeitos de pouca idade tem acesso a uma diversidade de fontes textuais: placas, cartazes, anúncios, revistas. O que mostra que nessa sociedade desde cedo os indivíduos já fazem parte da cultura letrada.

Contudo, no espaço escolar restringimos o acesso das crianças às produções de textos e acabamos por fragmentar e reduzir a alfabetização somente a escrita das letras e memorização de sílabas. Isso impossibilita que os sujeitos de pouca idade se sintam motiva-

dos/mobilizados a aprenderem a ler e escrever, como forma de se comunicar, ou mesmo, de anotarem algo para que mais adiante possam recordar. Além disso, a maioria das elaborações escritas dentro das instituições educativas são construídas pela professora longe das crianças (bilhetes, registros, etc.).

A escrita representa a fala e a fala representa a realidade, o que torna a escrita uma representação de 2ª ordem. Segundo Vygotsky, a escrita: “forma-se por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (1991, p.184). No entanto quando a criança se apropria realmente da linguagem escrita em sua função social, ela (criança) passa a entender que a palavra representa diretamente o objeto real. Ao adquirir a compreensão simbólica, a criança passa a utilizar a escrita como uma representação de 1ª ordem, assim como a fala.

Ao entender a função social da escrita, a criança não escreverá objetivando conhecer as letras, mas no intuito de comunicar-se e expressar-se, portanto a escrita para ela representará diretamente o real (seus sentimentos, emoções, notícias, etc.). A criança também não lerá para ouvir a sonorização das palavras, mas para interpretar e entender o que está sendo comunicado. Couto ressalta que:

Integrada à vida da criança, como a linguagem oral, a linguagem escrita será apropriada sem grandes esforços e emergirá das necessidades naturais de comunicação com os outros. Portanto, precisamos fazer da escrita uma necessidade de quem vive numa sociedade que se expressa por meio desse instrumento cultural. Deste ponto de vista, são as situações reais de escrita e de leitura que as tornam comuns e as integram, naturalmente, na infância. Não se trata de igualar a leitura e a fala, mas apresentar a escrita com a mesma naturalidade com que apresentamos a linguagem oral, em seu uso, ensinando a escrever para dialogar com o mundo e não para juntar letras (COUTO, 2007, p.42).

A maneira mais adequada de ensinar as crianças a lerem e a escreverem é respeitar o processo da “pré-história da linguagem escrita”, que tem sua gênese no gesto, no desenho, no faz-de-conta. Sobre isso, Vygotsky (1991, p.131) destaca que “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural⁸. Uma vez que ela é

⁸ Interpretamos a “transição natural” citada por Vygotsky, como o processo vivenciado pelas crianças, no qual conforme elas apropriam-se dos conhecimentos, caminham em direção a um nível mais elevado de desenvolvimento. Sendo que no caso da apropriação da linguagem escrita, o autor diz que faz-se necessário que as crianças transitem pela sua pré-história, que tem sua gênese no gesto, na brincadeira, pois só através do “exercício” dessas atividades que elas serão capazes de aprender a ler e a escrever.

atingida, a criança passa dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método”.

Podemos dizer que essa “transição natural” dita por Vygotsky acontece, quando propomos e ensinamos as crianças a fazerem uso: da oralidade, do gesto, do desenho, da pintura, dos jogos, etc., pois só por meio do exercício dessas atividades, as crianças conseguirão se apropriar da linguagem escrita. O mesmo autor ressalta que:

Dado o estado atual do conhecimento psicológico, a nossa concepção de que o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita, poderia parecer, de certa forma, exagerada. As descontinuidades e os saltos de um tipo de atividade para outro são muito grandes para que as relações se tornem, de imediato, evidentes. No entanto, vários experimentos e a análise psicológica nos levam exatamente a essa conclusão (VYGOTSKY, 1991, p.131).

A partir da compreensão do processo que conduz a criança à aprendizagem do ler e escrever, passaremos a abordar no próximo capítulo a brincadeira, no sentido de tentar entender como o jogo impulsiona o desenvolvimento infantil e suas implicações no processo de apropriação da linguagem escrita.

3. BRINCAR PRA QUÊ? A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA

Neste capítulo abordaremos alguns aspectos sobre a importância da brincadeira, para isso nos pautaremos nas concepções de Vygotsky (1991), Leontiev (2010) e Elkonin (1998) que ressaltam a natureza social do brincar, considerando-o como atividade essencial para o desenvolvimento do ser humano e como atividade principal da criança.

Para um melhor aprofundamento da temática (brincadeira) dividiremos o capítulo em três tópicos: o primeiro abordará a concepção de brincadeira e jogo com base na Teoria Histórico Cultural, o segundo trará a importância da brincadeira e do jogo para a apropriação da linguagem escrita e o terceiro discutirá como o jogo de memória pode auxiliar as crianças na apropriação da linguagem escrita.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE BRINCADEIRA/JOGO

A brincadeira⁹ é a atividade principal da criança, ela é propulsora do desenvolvimento infantil e responsável por boa parte das aprendizagens. Segundo Leontiev:

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p.122).

Ao brincar, a criança opera situações imaginárias sem desvincular-se do real. Sobre isso Elkonin afirma que a brincadeira é, “(...) por um lado, um estrato singular da realidade e, por outro, que as ações lúdicas se parecem, por seu dinamismo, com as dos estratos irrealis” (ELKONIN, 1998 p. 167).

Na ação de brincar a criança utiliza de brinquedos, ou mesmo se apropria da função simbólica dos objetos, e então a partir de toda a complexidade dessa função, os objetos se transformam dentro da brincadeira, por exemplo, uma caixa de papelão grande pode se tornar

⁹ Nesse trabalho abordamos a palavra jogo como sinônimo de brincadeira, contudo vale ressaltar que o jogo se restringe a uma forma específica de brincar. E a brincadeira é muito mais ampla e complexa do que a ação de jogar. Para melhor definir isso, Cordazzo e Vieira (2007, p.96) ressaltam que a “brincadeira será a descrição de uma atividade não estruturada, que gera prazer, que possui um fim em si mesma e que pode ter regras implícitas ou explícitas. O jogo, como objeto, será caracterizado como algo que possui regras explícitas e pré-estabelecidas com um fim lúdico, entretanto, como atividade será sinônimo de brincadeira”.

um carro, uma camiseta velha enfiada na cabeça pode representar um longo cabelo, etc. Segundo Vygotsky:

Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outro, substituindo e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1991, p.122).

A brincadeira possibilita que as crianças utilizem as funções psicológicas superiores, ampliando o repertório linguístico, complexificando o pensamento, entendendo e respeitando as regras, utilizando o simbolismo com os objetos e tendo consciência para relacionar o real e o imaginário.

Embora a brincadeira seja uma atividade infantil, não é certo afirmar que a ação de brincar seja algo naturalizado na criança. A brincadeira é uma atividade humanizadora constituída socialmente, portanto é aprendida pelos sujeitos de pouca idade na interação com o meio e com outros sujeitos de idades iguais ou diferentes. Para Elkonin (1998), o jogo/brincadeira no papel de atividade humana surge das relações de trabalho, afinal a atividade lúdica tem origem nas situações reais vivenciadas no “mundo adulto”, ou seja, o jogo tem sua existência por ser uma recriação da realidade.

Ao brincar, as crianças criam e recriam, significam e ressignificam, e incorporam papéis a partir de suas vivências. Então, em uma brincadeira de faz-de-conta, quando uma criança ocupa o papel de mãe, ela está agindo não só a partir da representação das mães que ela conhece, mas do que pode se apropriar e conhecer a respeito do que é ser mãe, a partir disso construirá uma generalização do conceito de mãe e de como deve agir a figura materna, sendo que dessa generalização, é que ela (criança) representará o papel de mãe de mentirinha na brincadeira.

Na atividade principal (brincadeira) as crianças dão um salto no desenvolvimento humano, uma vez que para operacionalizar um jogo, elas tenham que lidar com as regras e ainda utilizam-se da função simbólica para agir sobre e com os objetos. A criança não brinca para aprender, mas através da brincadeira muito ela aprende, além de ir se constituindo humano, demarcando o seu papel e definindo sua maneira de se apropriar das coisas do mundo, ela também aprende a agir sobre o mundo. Segundo Couto:

a brincadeira se compõe, pois, em atividade principal, porque, de acordo com o que afirma Leontiev (1988), é a forma por meio da qual a criança se relaciona com o mundo na idade pré-escolar. O mesmo autor entende que essa atividade propicia aprendizagens essenciais para o desenvolvimento de capacidades humanizadoras na infância, particularmente entre três e seis anos. Dos pressupostos de Leontiev (1988), é possível inferir que o brincar não pode ser negligenciado ou relegado a um segundo plano dando lugar a aprendizagens artificiais para as quais as crianças ainda não estão preparadas e que, por meio de fazeres mecanizados e estéreis, que impedem que elas se apropriem das capacidades psíquicas fundamentais para um pleno e harmônico desenvolvimento cultural (COUTO, 2007, p.15).

Portanto, o brincar é considerado fundamental para o processo de desenvolvimento da criança como ser humano. E deve ser uma atividade a ser considerada dentro das instituições educativas tanto de Educação Infantil, quanto de Ensino Fundamental. Afinal se a brincadeira ensina, a criança brincando aprende. Sobre isso, Girardello nos mostra que brincando as crianças:

Aprendem a escolher: uni-duni-tê. Aprendem a imaginar: esta poça d'água vai ser o mar. Aprendem a perseverar: caiu o castelo, vou fazer de novo. Aprendem a imitar: eu era o motorista - brrrrrum. Aprendem a criar: dou um nó aqui, outro aqui e tá pronto o circo. Aprendem a descobrir: misturei amarelo e azul, olha o que deu. Aprendem a confiar em si: olha o que eu consegui fazer. Aprendem novos conhecimentos: 28, 29, 30, lá vou eu! Aprendem a fantasiar: daí a gente voava (...) (GIRARDELLO, 2006, pg. 64).

Que imensidade de conhecimentos e relações com o mundo a criança é capaz de estabelecer através da brincadeira! E que belo é constatar que ela aprende brincando. Afinal é inimaginável a quantidade de saberes que ela é capaz de construir em uma brincadeira de casinha, ou mesmo de escolinha. Pois além desse ser o meio dela apropriar-se das coisas e significados existentes em nossa sociedade, é também uma maneira de poder criar, recriar e agir sobre o que já existe. Vigotski ressaltava que:

A criança não simboliza na brincadeira, mas deseja, realiza vontades, vivencia as principais categorias da atividade. Por isso, numa brincadeira, um dia transcorre em meia hora e 100 quilômetros são percorridos com cinco passos. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa (VIGOTSKI, 2008, p.33).

Podemos observar que muitas vezes em uma brincadeira de faz-de-conta, as crianças transformam artefatos reais em “coisas de mentirinha”, por exemplo, um cabo de vassoura pode representar um cavalo, ou uma garrafa de água pode ser um bebê. No universo do brincar os objetos ganham valor simbólico e passam a representar outros objetos com características correspondentes. E é através desse valor simbólico que as crianças vão estabelecendo relação entre a linguagem, às representações e até mesmo os códigos.

A medida que brincam, as crianças aprendem e se desenvolvem, constroem e desconstroem valores, agregam novas regras, criam novas possibilidades através do concreto e do abstrato, atravessam o real e o imaginário, percorrendo os processos de interação e socialização e assim complexificando e construindo seus conhecimentos (VYGOTSKY, 1991).

Para Vigotski (2008), dentro da brincadeira ficam claros os desejos mais íntimos das crianças. O autor afirma que:

(...) numa criança com mais de três anos, emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para realização imediata dos desejos. É disso que surge a brincadeira, que deve ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis (...) (VIGOTSKI, 2008, p.25).

Sobre isso Fantin (2000) pontua que através da brincadeira, as crianças assumem papéis que no tempo presente não poderiam vivenciar, como por exemplo, fazer de conta que é mãe, médica, professora, etc. Ou seja, ao brincar os sujeitos de pouca idade são capazes de alcançar seus anseios momentaneamente não concretizáveis.

Por isso é muito importante que o professor saiba atuar pedagogicamente através da brincadeira, pensando a mesma, como uma atividade educativa. Isso não quer dizer didatizar os jogos infantis, mas saber utilizar de forma intencional as bases teóricas para organizar a relação de ensino e aprendizagem, contribuindo para a criação da zona de desenvolvimento proximal dos educandos e mobilizando-os a serem sujeitos de suas atividades e se apropriarem dos conhecimentos historicamente construídos. Segundo Vygotsky:

(...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Mesmo ao ingressar nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças também podem partilhar de metodologias de ensino e aprendizagem que contemplem a experimentação, a vivência, a brincadeira, etc. Afinal a criança não deixa de ser criança por terminar um nível educacional, ou seja, sair da Educação Infantil e entrar no Ensino Fundamental. É certo dizer que com o passar do tempo, as crianças vão se modificando. Biologicamente elas vão amadurecendo, socialmente aprendem e se desenvolvem diariamente, ganhando novas potencialidades e complexificando seus conhecimentos. Contudo, não é por isso que elas deixam de ter o direito de se relacionar com o mundo através da brincadeira.

Ao desconsiderar a importância da brincadeira dentro da escola, muitos professores/educadores acabam antecipando exigências postas socialmente em um tempo futuro em um momento presente, de modo a impedir que as crianças se desenvolvam plenamente. Afinal não é certo substituir o brincar por atividade de estudo, pois a brincadeira pode ser um caminho a mobilizar as crianças a quererem estudar e se apropriarem dos conhecimentos e dos códigos escritos.

Assegurar o brincar no ambiente escolar não quer dizer desvalorizar as atividades de estudo, mas criar através da brincadeira, um móbil que faça com que as crianças se interessem por se apropriarem dos conhecimentos. Como ressalta Couto:

(...) o brincar proporcionou a formação das bases orientadoras para a apropriação da leitura e da escrita na infância e mostra a necessidade de coadunarmos as atividades de estudo com as atividades voltadas para o faz-de-conta, uma vez que a atividade escolar se desenvolve sobre as bases da atividade principal “brincar” presente na infância pré-escolar (COUTO, 2007, p.165).

Afinal, é através da brincadeira que as crianças se apropriam das representações e da função simbólica dos objetos, e assim processualmente vão adentrando a pré-história da linguagem escrita, ou seja, a linguagem escrita tem sua gênese também na brincadeira, e é sobre isso que discutiremos no próximo tópico.

3.2 O JOGO COMO ATIVIDADE QUE POTENCIALIZA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Como pontuamos no capítulo anterior (número 2, tópico 2.3), os jogos/brincadeiras fazem parte da pré-história da linguagem escrita. Segundo Vygotsky (1991, p. 122) “a segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças”. Por isso a importância de estudar as brincadeiras infantis, entendendo que elas são atividades que conduzem às crianças a apropriação da escrita. Nesse tópico estaremos evidenciando esse processo e discutindo de que maneira o jogo conduz as crianças à aprendizagem e o desenvolvimento, além de potencializar a leitura e a escrita.

Couto ressalta que:

Enquanto brinca de faz-de-conta, a criança desenvolve a capacidade de pensar cientificamente os fenômenos da natureza a fim de compreender o mundo que a cerca. Os significados atribuídos mudam com o passar do tempo, porém, nessas oportunidades, ela relaciona-se com outros pequeninos e com os adultos, elabora explicações para suas indagações, estabelece relações, exercita a memória, forma novas funções como a fala, o pensamento, a imaginação, memória, controla a própria conduta, exercita a formação de sua identidade, a criação de uma imagem positiva de si mesma, aprende a viver em grupo, desenvolve a percepção do tempo e do espaço, planeja ações, diálogos e atitudes, enfim, desenvolve habilidades complexas exigidas pelas sociedades modernas (COUTO, 2007, p.49).

Ao brincar, a criança desenvolve uma função importantíssima para apropriação da linguagem escrita que é a função simbólica, por meio da qual um objeto pode representar outro. Sobre isso Vygotsky (1991) ressalta que as crianças não utilizam do simbolismo, somente pela semelhança física entre o objeto e aquilo que ele irá representar, mas são os gestos que podem ser aplicados ao objeto, que o definirá como representação do real, por exemplo, um pano enrolado só poderá representar um bebê na brincadeira, se a criança conseguirem reproduzir com esse pano as ações que fazem com um bebê real (pegar no colo, amamentar, etc.). Ao usar um objeto representando o outro, a criança se torna capaz de associar que um objeto também pode ser representado através da escrita, portanto simplificada as palavras não são apenas um conjunto de letras, mas a simbolização de algo real.

Vygotsky ressaltava ainda que:

Assim como o objeto adquire a função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo consideramos a brincadeira de faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita que é um simbolismo de segunda ordem (VYGOTSKY, 1991, p.125).

O jogo de faz-de-conta é uma brincadeira muito comum entre os sujeitos de pouca idade, podemos confirmar isso, ao “buscar” em nossas memórias do que brincávamos quando éramos crianças e logo lembraremos alguma brincadeira de faz-de-conta. A infância brincante é algo muito marcante na vida de quem pode usufruir dela, sendo difícil de apagar as brincadeiras de casinha, escolinha, consultório médico, mãe e filha, etc. Couto afirma que:

já nos primeiros faz-de-conta, a criança de quatro/cinco anos é capaz de realizar a designação verbal convencional do objeto. Nesse período, as crianças apresentam a capacidade de planejar suas ações e combinam com antecedência os papéis a serem desempenhados. Portanto, é possível assinalar uma conexão linguística que explica, interpreta e confere sentido a cada movimento, objeto e ação por separado (COUTO, 2007, p.45).

Para Fantin (2000) a brincadeira possibilita que as crianças vivenciem papéis e ressignifiquem objetos, vinculando o real e o imaginário. Embora a realidade e a imaginação sejam independentes uma da outra, elas podem estar interligadas através do brincar infantil. Segundo Nascimento, Araújo e Migueis:

O jogo de papéis¹⁰ reconstitui a realidade de uma maneira singular: as regras e as normas entre as pessoas existentes nas situações da vida (relações de trabalho, por exemplo) são reconstituídas por meios singulares e aparecem de maneira mais ampla e mais concreta: estão explícitas nas situações simbólicas (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p.122).

As mesmas autoras ressaltam que “o jogo é a forma principal de a criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite a ela apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas” (2010, p.127). Através do jogo de faz-de-conta, as crianças aprendem que os objetos podem cumprir a função de

¹⁰ Quando citamos jogos de papéis ou jogos protagonizados tem o mesmo significado de brincadeira de faz-de-conta.

substituição. Então na ausência de algum elemento necessário para a brincadeira, outro que apresente as mesmas possibilidades de abstração o representará. Sobre isso Vygotsky pontua:

Os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las. Por exemplo, quando pegamos um livro com uma capa escura e dizemos que ele representará uma floresta, a criança, espontaneamente, acrescentará: “É verdade, é uma floresta porque é preto e escuro”. Assim ela isola um dos aspectos do objeto que, para ela, é indicação do fato de usar o livro para significar uma floresta. (VYGOTSKY, 1991, p.124)

Percebemos que na infância a brincadeira é considerada a atividade principal das crianças nas instituições de Educação Infantil, contudo ao completarem seis anos e passarem a fazer parte do Ensino Fundamental, as crianças agora no papel de alunos são conduzidas a realizarem uma imensidade de tarefas e exercícios, e a brincadeira cai para segundo plano, ficando muitas vezes restrita apenas ao horário do recreio (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Consideramos importante associar o brincar das crianças a atividade de estudo. Afinal, segundo Mello (2003a) a brincadeira não pode ser substituída pela atividade de estudo. A substituição deve acontecer de forma gradual, se com o tempo a criança for deixando de estabelecer relação com o mundo através da brincadeira e passar a se interessar pelas atividades que envolva o ler e escrever. Sobre isso a mesma autora afirma que:

Nas situações de leitura que não faziam sentido para os alunos, quando liam para cumprir uma obrigação escolar e estavam efetivamente motivados pelo tempo livre que teriam ao concluir a leitura, não houve envolvimento com a leitura: só liam para poder brincar em seguida. No entanto, percebemos que nesse processo de ler para poder brincar, a leitura pode se tornar uma atividade significativa para o aluno, ou seja, conhecer o assunto do livro pode se tornar tão ou mais importante do que brincar. Isso aconteceu quando a leitura proposta tratou de temas selecionados pelos alunos para investigação: os percebemos envolvidos na atividade de ler. Da mesma forma aconteceu com a escrita quando respondia à necessidade de expressão e comunicação dos alunos – e não se colocava como tarefa que precisava ser feita porque estava no programa. No caso da leitura de contos, o texto atraente e adequadamente escolhido pode fazer com que os alunos se apropriem de um novo motivo: conhecer o assunto tratado pelo livro. Com isso, passam a interessar-se por uma nova esfera de atividade humana, a leitura, e passam a compreender a leitura num nível mais elevado em sua consciência: leem não para ir brincar, mas para conhecer o assunto de que tratam os livros (MELLO, 2003a, p.74 e 75).

Então para que a passagem do brincar para estudar ocorra processualmente, é importante que as instituições educativas de Ensino Fundamental e inclusive as professoras, incluam em seus planejamentos um tempo para que as crianças possam brincar. Pois através da brincadeira e mais precisamente a de faz-de-conta, os sujeitos de pouca idade vivenciam momentos de aprendizagem, e esses momentos conduzem às crianças a atividade de estudo (sendo uma delas a apropriação da linguagem escrita). Sobre isso Couto (2007, p.47) traz que “o jogo de faz-de-conta surge como uma premissa para a preparação das etapas mais primitivas da escrita e deve ser estimulado pela professora para que a criança dele se aproprie”.

As docentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental também podem utilizar-se dos jogos para estabelecer com as crianças uma relação de ensino-aprendizagem, assim como ressalta Nascimento, Araújo e Migueis:

Embora a criança, em suas atividades cotidianas, elabore jogos protagonizados, não está negada a possibilidade de a educação trabalhar pedagogicamente com o jogo, isto é, trabalhar pedagogicamente com a atividade principal da criança. Não está negado ao trabalho pedagógico, portanto, a sua possibilidade de criar novas necessidades nas crianças e, assim, direcionar o seu desenvolvimento (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2010, p.130).

Portanto, ao considerar o jogo no papel como propulsor de desenvolvimento infantil, Elkonin (1998) define os jogos protagonizados como essenciais na apropriação das regras sociais pelas crianças e, para a aprendizagem de vivência em grupo, tornando essa atividade como potente propulsora do jogo de regras. Para Vygotsky:

Pode-se ainda ir além, e propor que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

Embora não existam jogos sem regras, depois de algum tempo de desenvolvimento as crianças deixam de brincar a pensar de faz-de-conta e passam a se interessar pelos jogos com regras propriamente ditos. Segundo Elkonin (1998) a passagem dos jogos de papéis, no qual existe sempre uma regra latente, para os jogos com regras ocorre devido à intervenção e aprendizagem.

Segundo Leontiev:

o desenvolvimento destes jogos que envolvem mais de uma pessoa, que envolvem relações sociais, cujo elemento mais importante é a subordinação do comportamento da criança durante o jogo a certas regras reconhecidas de ação, é uma importante precondição para o surgimento da consciência do princípio da própria regra do brinquedo; é sobre essa base, também, que surgem os jogos com regras”. (LEONTIEV, 2010, p.138).

Para Elkonin “a criança encontra esses jogos (jogos com regras) preparados de antemão e aprende-os como elemento da cultura” (1998, p.356, grifos meus). Sendo que podemos considerar jogos regras, aqueles que têm objetivos específicos, que tem regras de ação e que automaticamente geram competição, como por exemplo: jogos de tabuleiro, jogo de memória, pega-pega etc. Couto salienta que:

os jogos “com regras”, como “esconde-esconde”, diferem muito de jogos, como “teatrinho”, onde se brinca de médico, de explorador polar etc. Eles não parecem ser relacionados uns com os outros por qualquer tipo de sucessão genética, e parecem constituir diferentes linhas no desenvolvimento do brinquedo infantil. Na realidade, porém, uma forma se desenvolve a partir da outra, em virtude de uma necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança, pela qual os jogos “com regras” surgem em um estágio posterior (COUTO, 2007, p.155).

Nos jogos com regras, as instruções (regras) não vêm como forma de conduzir as crianças a assumirem um papel real dentro da brincadeira, mas como uma maneira de organizar o jogo, não só subordinando as crianças, mas direcionando as suas ações ao respeito às regras, para que assim possam conquistar o objetivo central do jogo que é competir e vencer. Dentre os jogos com regras destacamos os jogos de esconde-esconde, pega-pega, jogos de tabuleiro, jogo de memória, etc.

Através dos jogos com regras, as crianças aprendem a se direcionar nos segmentos do jogo, além de se apropriarem dos procedimentos e ações. Esse tipo de jogo também pode auxiliar o professor em sua prática pedagógica, para que o mesmo crie situações de ensino, que permitam que as crianças entrem em atividade e dessa forma, aprendam os conhecimentos científicos.

No nosso caso específico, utilizamos no período de atuação docente, um jogo de memória diferenciado (no qual os pares eram formados por imagens e suas representações gráficas) e as regras eram as mesmas do jogo comum. Construimos esse jogo junto às crianças, objetivando motivá-las a se apropriarem da linguagem escrita. Consideramos que essa nossa prática foi muito eficaz, uma vez que as crianças se sentiram mobilizadas a participar da

brincadeira e em da função das exigências do jogo, do espírito competitivo e do objetivo de vencer, percebemos que os sujeitos envolvidos se esforçavam bastante para tentar ler as palavras e assim formar os pares com as respectivas imagens.

Uma coisa que chamou a nossa atenção no desenvolvimento desse jogo foi como as crianças cooperavam umas com as outras, auxiliando-se na tentativa de identificar as palavras. Uma situação marcante ocorreu quando um grupo de crianças jogava e uma delas que reconhecia apenas algumas letras do alfabeto, abriu uma carta contendo uma palavra e começou a tentar identificar as letras que conhecia, notando a dificuldade que o colega estava passando para fazer o reconhecimento, a outra criança que no jogo era “adversário” passou a auxiliá-lo a fazer a leitura, passando o dedo na carta e lendo a palavra, depois viraram a próxima carta e concluíram juntos que não fazia par. A partir dessa e de outras cenas, é que consideramos que a cooperação seja uma das aprendizagens conquistadas pelas crianças através do jogo de regras.

É entendendo a importância do jogo com regras e das próprias regras do jogo para a aprendizagem das crianças, que passaremos a discutir no próximo tópico: o jogo de memória como instrumento que possibilita a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

3.3 O JOGO DE MEMÓRIA COMO INSTRUMENTO QUE CONTRIBUI PARA A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

O jogo de memória o qual me refiro e analisarei, é um jogo composto por dezesseis cartas sendo oito de gravuras e oito de códigos escritos (palavras) que representam essas gravuras. A regra do jogo e o objetivo são os mesmos do jogo de memória tradicional, a única diferença é que ao invés dos pares serem compostos por duas imagens iguais, serão formados por uma imagem em uma carta e sua representação gráfica em outra.

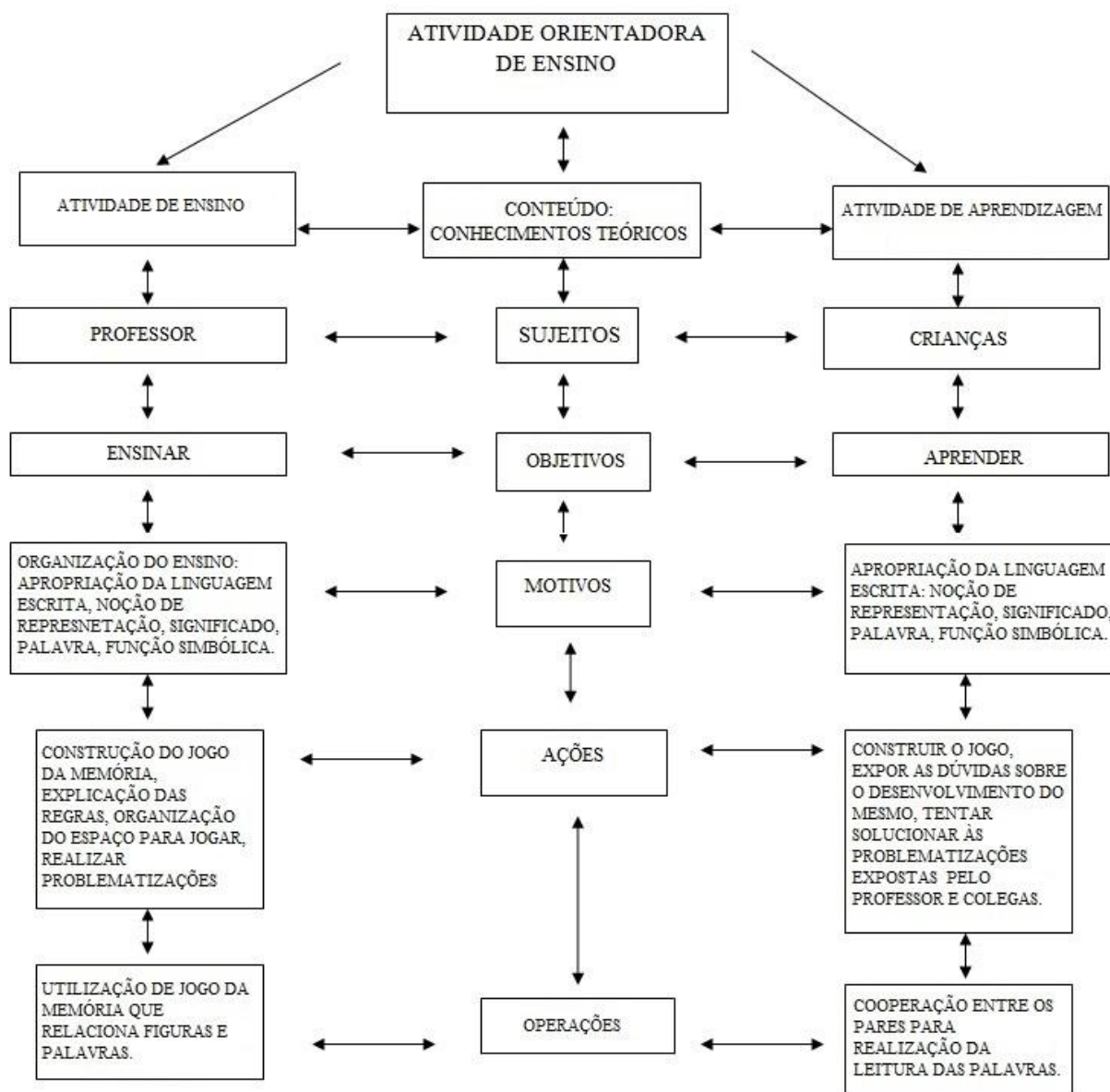
Ao utilizar esse jogo de memória como instrumento pedagógico para o ensino, o professor deve ter claro, os objetivos pelo qual está realizando essa proposição, e esses objetivos têm que coincidir com o objeto da aprendizagem das crianças. Pois não existe atividade de ensino desvinculada da atividade de aprendizagem, portanto, o planejamento e organização do ensino realizada pelo professor tem que coincidir com o que mobiliza os estudantes à aprendizagem.

Esse jogo (de memória) possibilita que as crianças interajam através do jogo de regras e vivenciem não só o espírito competitivo, como colaborativo. É fato que existe a competição já que por regra, o vencedor é a criança que formar o maior número de pares. Contudo, também existe a colaboração entre as crianças, uma vez que, quando uma criança não consegue ler uma palavra, as outras podem ajudar a realizar a leitura.

O jogo de memória em sala de aula não é utilizado apenas para que as crianças desfrutem do mero prazer de jogar. Não estamos negando a importância da fruição ao jogar, mas enfatizando a igual importância do que se aprende através desse jogo, pois o mesmo tem intencionalidade pedagógica, uma vez que mobiliza os sujeitos de pouca idade a entrarem em atividade e assim aprenderem e se desenvolverem.

O professor deve planejar a atividade de ensino, utilizando o jogo de memória com o objetivo de conduzir às crianças a atividade de aprendizagem. Á seguir, apresentaremos um quadro¹¹ no qual utilizamos o jogo de memória relacionando a atividade de ensino à atividade de aprendizagem.

¹¹ Para compreender mais sobre atividade orientadora de ensino, sugerimos que façam a leitura do texto de Moura, M.O. et.al. **Atividade Orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem**. Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.29, 2010 p.205-229.



A imagem acima é uma adaptação do quadro apresentado no texto: **“Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem”** de Manoel Oriosvaldo de Moura, Elaine Sampaio Araújo, Vanessa Dias Moretti, Maria Lúcia Panossian e Flávia Dias Ribeiro, 2010 p.219.

Quando o professor opta por fazer uso do jogo de memória no espaço escolar, ele organiza a atividade de ensino, definindo os objetivos dessa atividade e ponderando a aprendizagem que as crianças devem conquistar. Sobre isso, Moura et.al (2010, p.216) ressaltam “o professor, como aquele que concretiza objetivos sociais objetivados no currículo escolar, organiza o ensino: define ações, elege instrumentos e avalia o processo de ensino e aprendizagem”.

O jogo de memória possibilita que as crianças tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido. Uma vez que através de sua utilização em sala de aula, elas são capazes de se apropriar da função simbólica dos objetos, são capazes de entender que existem diferentes tipos de representação (oral, escrita e desenho) para o real e de relacionar e se apropriar de conhecimentos e noções vinculadas a várias áreas disciplinares, como, por exemplo, aprender noções de espaço, localização, organização dos corpos no espaço para identificação de pontos de localização e orientação espacial, contagem por agrupamento, equivalência, etc. Além de entenderem que cada coisa tem seu significado e aprenderem a se expressarem por palavras, entendendo que as palavras são sínteses desse significado.

Ao jogar a memória, a criança adquire a percepção de que um objeto pode simbolizar outro, ou seja, no caso desse jogo, a imagem e a representação escrita podem e representam o objeto real. E através dessas representações a criança é capaz de abstrair em sua mente a coisa real, criar uma imagem mental. A criança através desse jogo também aprende o significado das palavras, das imagens e dos objetos. Ela percebe, por exemplo, que a palavra “sapato” e a imagem do sapato significam conceitualmente aquele objeto que vestimos nos pés.

Os professores na organização do ensino com jogo de memória podem proporcionar às crianças situações problemas e apresentar questões para melhor organizarem suas ações. Como por exemplo: podem sugerir às crianças maneiras de organizar as cartas ou até mesmo questionar: se há maneiras de melhor organizar as cartinhas para facilitar a localização dos pares? Isso poderá possibilitar as crianças aprenderem noções de organização e de espaço, ou seja, identificarem qual é a primeira carta da segunda fileira, a terceira da primeira fileira e assim por demais.

Segundo Moura et.al (2010, p.225):

Na Atividade Orientadora de Ensino, a solução da situação problema pelos estudantes deve ser realizada na coletividade. Isso se dá quando aos indivíduos são proporcionadas situações que exijam o compartilhamento das ações na resolução de uma determinada situação que surge em certo contexto. Garantir que a atividade de estudo dos educandos se dê prioritariamente dentro de um coletivo, busca concretizar o princípio ou lei de formação das funções psíquicas superiores elaborado pela Teoria histórico-cultural (...) (MOURA et.al, 2010, p.225).

Outra aprendizagem que o jogo de memória proporciona se dá através dos conhecimentos matemáticos de agrupamento e equivalência¹². Ao final do jogo as crianças deverão contar quantos pares formou. Então o professor em sua atividade de ensino pode problematizar, questionando, por exemplo, se a quantidade de pares é a mesma quantidade de cartas? Ou sugerindo que as crianças agrupem seus pares e comparem a quantidade obtida em cada jogada e ou pelas crianças individualmente.

Acreditamos que a criação de situações de ensino utilizando o jogo de memória em sala de aula pode ser um suporte para que as crianças se apropriem da linguagem escrita, uma vez que mobilizadas a jogar e ganhar o jogo, as crianças serão motivadas a ler. E como as ações de jogar e de aprender farão sentido para as crianças, pode-se considerar que estão em atividade. Além disso, como já mencionado anteriormente, as crianças se apropriarão de outros conhecimentos (representação, palavras, significado, noção de espaço, agrupamento, equivalência, etc.) historicamente produzidos e, por meio dessas apropriações, darão seguimento ao processo de formação e desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

¹² Agrupamento é um conceito matemático no qual são formados os conjuntos e grupos. No caso do jogo de memória o agrupamento acontece, pois as cartas são contadas em pares, ou seja, em grupos de duas em duas. Equivalência é um conceito matemático no qual é realizado um comparativo entre dois conjuntos e esses são de mesmo valor, no caso do jogo de memória um par equivale, ou seja, é igual a duas cartas.

4. PALAVRAS FINAIS

Ao iniciarmos esse trabalho, partimos do pressuposto de que a brincadeira é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento humano. Afinal, é através da atividade principal brincar, que a criança se relaciona com o mundo, apropriando-se dos conhecimentos historicamente construídos e ressignificando as coisas existentes.

Também partimos da ideia de que o jogo de memória é um instrumento que auxilia as crianças na apropriação da linguagem escrita. Contudo não tínhamos percepção de como esse jogo poderia auxiliar o professor na organização do ensino, nem quais seriam as múltiplas relações entre os objetivos da atividade de ensino do professor e o objeto da atividade de aprendizagem da criança.

Ao começarmos o estudo fomos dando conta da importância do assunto tratado nesse trabalho, e percebendo a imensidade de conhecimentos que o jogo de memória, quando utilizado com intencionalidade pedagógica, poderia possibilitar as crianças.

Na experiência da prática de ensino, quando organizamos as propostas de atividade e nelas incluímos o jogo de memória, não tínhamos a percepção da importância de traçar objetivos de ensino e esses objetivos coincidirem com o objeto da aprendizagem das crianças. Quando decidimos por utilizar o jogo de memória, o fizemos para possibilitar que as crianças entendessem que escrita representa o objeto, através da relação entre a imagem e a palavra. Contudo, no papel de docentes, não percebemos a quantidade de conhecimentos que poderiam ser ensinados e aprendidos intencionalmente nessa atividade.

Eis aí a importância de se pensar em um ensino voltado para aprendizagem, no qual o professor pondera o seu planejamento e os objetivos do ensino, focando-os na aprendizagem das crianças. Se o docente tiver claro em sua atividade de ensino o que é possível ser realizado através de suas ações e propostas, a atividade de aprendizagem acontecerá de forma mais intencional.

Outra reflexão que gostaríamos de compartilhar é a necessidade de pensarmos em um Ensino Fundamental que priorize a brincadeira e que entenda a criança como sujeito que vivencia uma condição social, chamada infância e que para se constituir como ser humano, necessita “aprender para ser”. E se através da brincadeira ela aprende, deve brincar para humanizar-se, portanto a escola deve dar-lhe espaço e tempo para isso.

É importante ressaltar que mesmo no Ensino Fundamental a criança continua a ser criança, portanto, continua a dialogar com o mundo através da brincadeira e é essencial que pensemos a relação entre o brincar e a atividade de estudo, uma vez que a brincadeira faz parte da pré-história da linguagem escrita, ou seja, conduz a criança a essa apropriação. E, além disso, a brincadeira é a atividade principal da criança em qualquer idade, independente do nível de ensino que ela frequenta.

No papel de professores, podemos usar jogos como instrumentos da nossa atividade de ensino, desde que tenhamos claro quais são os objetivos da proposta de ensino e os conhecimentos que queremos que as crianças se apropriem. Assim conseguiremos mobilizá-las a aprender. Isso não significa didatizar a brincadeira, mas utilizá-la como ferramenta pedagógica de modo a motivar os estudantes a entrarem em atividade.

Essa questão da didatização do jogo é uma problemática atual, pois vemos professores engessando suas práticas pedagógicas e optando por não utilizar o jogo em sala de aula, tendo com argumento ser contra a didatização da brincadeira. Acreditamos que para utilizar o jogo em sala de aula sem didatizá-lo ele tem que ser pensado como instrumento para a atividade de aprendizagem das crianças e é importante ressaltar que a utilização desse método em sala aula, não vem a substituir a brincadeira infantil. Pois também consideramos importante, que as crianças tenham tempo e espaço dentro da instituição educativa, para brincar por brincar, livremente, do que elas decidirem.

Tentamos através desse texto, dar visibilidade a uma problemática ainda pouco discutida no campo da educação, que é a relação entre a brincadeira e a apropriação da linguagem escrita. Buscando também dialogar com os professores em exercício docente e pedir que eles pensem nessa relação (brincadeira e escrita) em sua atividade de ensino, que entendam que as crianças não se apropriam da escrita decorando sílabas ou copiando letras. Os estudantes só serão capazes de aprender se estiverem mobilizados e se atribuírem sentido ao que estão fazendo.

Se o docente organizar a atividade de ensino, pensando nos sujeitos da aprendizagem, que são as crianças, poderá disponibilizar de tempo para que elas possam brincar, tempo em que possam ouvir histórias, tempo em que possam manusear livros, ouvir canções. O professor pode planejar suas ações tendo em mente os objetivos de seu ensino e os conhecimentos que ele quer levar aos seus estudantes. De modo que esse objetivo refletirá no móbil que conduzirá as crianças à aprendizagem.

Quando iniciamos a experiência de exercício docente, fizemos a opção por propormos como atividade a construção do jogo de memória com as crianças. Contudo, pelos limites que enfrentamos devido à inexperiência em planejar e atuar consideramos que embasamo-nos em objetivos pouco aprofundados, que acabaram por não orientar a nossa atividade de ensino na complexidade que poderia ter.

Realizamos a atividade da seguinte forma: construímos o jogo e jogamos junto às crianças, dividindo-as em pequenos grupos. Entretanto como docentes iniciantes, não conseguimos naquele momento compreender as inúmeras possibilidades de aprendizagem que tal jogo poderia proporcionar, ao não ponderamos maneiras de utilizá-lo como um instrumento que tem intencionalidade pedagógica e leva ao conhecimento. E também deixamos de traçar objetivamente os conhecimentos que queríamos que as crianças se apropriassem.

Na ideia inicial, propomos o jogo de memória como uma maneira de mostrar as crianças que a escrita representa o real. E de possibilitar que elas se apropriassem dessa linguagem através da brincadeira e da colaboração que o jogo proporciona. Consideramos que desse modo a proposta de atividade faria sentido pra elas.

Ao caminharmos com esse estudo fomos contempladas com um grande processo formativo, uma vez que tivemos a oportunidade de entender a imensidade de conhecimentos que são apropriados pelas crianças, quando o professor utiliza o jogo de memória em sala de aula. Infelizmente por inexperiência e por não ponderarmos profundamente a nossa atividade de ensino no exercício docente, não conseguimos ter a percepção da quantidade de aprendizagens e conhecimentos que a utilização desse jogo poderia possibilitar às crianças.

A proposta de atividade no exercício docente aconteceu da seguinte forma: construímos o jogo com as crianças e possibilitamos que cada uma pintasse as imagens a seu modo. Após a confecção, reunimo-las em pequenos grupos de no máximo três integrantes, explicamos as regras e convidamos a jogar. Enquanto as crianças jogavam, íamos caminhando de grupo em grupo, oferecendo auxílio, observando e registrando mentalmente as cenas que presenciávamos. Pudemos ver crianças que nas propostas de atividade anteriores não haviam manifestado interesse em participar e nessa manifestaram-se de forma participativa, embora com dificuldades em fazer a leitura das palavras. A proposta da utilização do jogo foi bem aceita por todas as crianças.

Uma cena muito interessante pra se relatar, acerca dessa proposta com o jogo de memória é sobre uma criança que não tinha boa convivência com a turma, ela não era bem

aceita nas propostas quando realizadas em grupo e inclusive tinha muita dificuldade em acompanhar as tarefas por não reconhecer as letras. No período do exercício docente fomos tentando interagir com ela e ficávamos sempre por perto. Contudo no dia da atividade com o jogo de memória, algumas crianças se reuniram espontaneamente com ela e pudemos ver que quando ela pegava uma carta que tinha palavra, os colegas auxiliando-a na leitura. Essa situação de cooperação no jogo marcou muito nossa memória e cremos ser uma das aprendizagens coletivas mais significativas que esse tipo de brincadeira proporciona.

Embora enquanto as crianças jogavam, fossemos passando de mesa em mesa observando as ações delas e cooperando com as leituras das palavras, não fizemos nenhuma mediação quanto a organização espacial das cartas, nem construímos nenhuma problematização quanto ao agrupamento dos pares. Então o que podemos considerar que faltou na nossa prática docente, foi pensar mais na atividade de ensino e ponderar mais as mediações pedagógicas.

Por isso que através da experiência no estágio docente e da construção desse estudo, é que percebemos a importância que tem o professor pensar a sua prática pedagógica e ponderar a sua ação, tendo em mente os objetivos das proposições e que conhecimentos querem levar aos aprendizes. Afinal é responsabilidade do professor organizar o ensino, pois só a organização do ensino conduzirá as crianças à aprendizagem. Por isso a importância de pensar *Qual a melhor forma de organizar o ensino? Como o docente pode mediar às relações entre o ensino e a aprendizagens? Quais as mediações pode apresentar em um momento de brincadeira? Quais problematizações pode trazer para o jogo? E quais são os objetivos que deve traçar quando pensa em sua atividade de ensino voltada à atividade de aprendizagem?*

5. REFERÊNCIAS:

CHARLOT, Bernard. **O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica)** IN: CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para a teoria. Porto Alegre, Artmed, 2000, p. 51-58.

COUTO, Nara Soares. **A brincadeira e o desenvolvimento das representações simbólicas da criança de seis anos e suas implicações no processo de apropriação da leitura e da escrita.** Dissertação de Mestrado. UNESP, Marília, 2007.

CORDAZZO, Scheila T. D., VIEIRA, Mauro L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, ano 7, n.1, p.89-100, 1º semestre de 2007.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTIN, Mônica. **No Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil.** Cidade Futura, Florianópolis, 2000.

GIRARDELLO, Gilka E. **Observatório social em revista.** Por que toda criança precisa brincar (muito)? 9ª Ed. 2006, pg.64-65. Disponível em: >
http://www.observatoriosocial.org.br/arquivos_biblioteca/conteudo/1890ER9_66a67.pdf >
Acesso em 25 de abril de 2012.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11.ed. São Paulo. Ícone, 2010. p.119-142.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11.ed. São Paulo. Ícone, 2010. p.119-142.

MELLO, Suely A. Algumas contribuições da escola de Vygotsky para a compreensão dos problemas de indisciplina na escola. In: GARCIA, W. G.; GUEDES, A. M. (org.). **Núcleos de ensino.** São Paulo: UNESP, 2003a, p. 70-78. (Publicações UNESP, v. 1).

_____. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (orgs). **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2003b, p. 181-192.

_____. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007

MOURA, M. O. et al. **Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem.** Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n. 29, 2010 p 205-229.

NASCIMENTO, C.P.; ARAÚJO, E.S.; MIGUEIS, M.R.. O Conteúdo e a Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: O papel do jogo. In: MOURA, M.O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Líber, Brasília, 2010 p.111-134.

NEVES, V.F. A.; GOUVEA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M.L. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas.** Educação e Pesquisa [online]. 2011, vol.37, n.1, p. 121-140.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança** (Tradução: Zoia Prestes) Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008 p. 23-36.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

6. ANEXOS

A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação

Fernando Augusto Ramos Pontes

Celina Maria Colino Magalhães

Universidade Federal do Pará

Resumo:

Este trabalho esboça possibilidades de investigar fatores relacionados à transmissão da cultura do brinquedo. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, aprendem-se as formas, o vocabulário típico, os tipos de interações condizentes, as regras, o momento de enunciá-las etc. A investigação de tais categorias e dos fatores envolvidos em sua produção é importante para uma melhor descrição da brincadeira e da ocorrência de aprendizagem em situação natural e também para criar indicadores para a compreensão das relações entre os membros dos grupos de crianças, da socialização, da constituição do sujeito e da transmissão da cultura.

Palavras-chave: Brincadeiras; jogos; interação criança-criança; transmissão cultural.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Maria Lúcia Castanheira

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo:

No contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, o artigo relata como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de educação infantil para uma de ensino fundamental em Belo Horizonte. O processo de construção e análise dos dados da pesquisa baseou-se na abordagem interpretativa da sociologia da infância e na etnografia interacional. Verificou-se que as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no ensino fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos. Na escola de educação infantil, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se

para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Ao inserir-se no ensino fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano. Argumentamos que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas. Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões centrais da cultura infantil contemporânea.

Palavras-chave: Educação infantil – Ensino fundamental – Transição – Cultura de pares.

Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças

Paula Tatianne Carréra Szundy

Resumo:

Fundamentada na noção bakhtiniana de gêneros como formas *relativamente* estáveis de enunciados desenvolvidas por cada esfera de uso da linguagem (BAKHTIN, 1953 [1986]) e na proposição de Bazerman (2005) de gêneros como formas tipificadas de usos discursivos que orientam as ações humanas, proponho-me neste artigo a defender o argumento de que jogos de linguagem tipicamente utilizados nos processos de ensino-aprendizagem de LE podem ser entendidos como gêneros discursivos típicos dessa esfera escolar. Após delinear as concepções de jogos, jogos de linguagem, formato (BRUNER, 1975, ELKONIN, (1978 [1998]), VYGOTSKY, 1930, WITTGENSTEIN, 1953) e gêneros que têm orientado minha reflexão acerca da utilização de jogos como instrumentos para construção de componentes linguístico-discursivos específicos na LE (SZUNDY, 2001, 2005), o artigo focará na análise de excertos de interação decorrentes de jogos de linguagem utilizados em um curso de línguas para crianças com faixa etária de 7 a 9 anos. Esta análise constitui uma revisita ao corpus da minha dissertação de mestrado (SZUNDY, 2001) com o intuito central de mostrar que os jogos de linguagem (componentes linguístico discursivo) que ocorrem no interior de determinados jogos (atividades) possuem *relativa* estabilidade de conteúdo, forma e estilo e criam *formats* de ação

padronizadas que orientam o processo de construção de conhecimento da LE, podendo, portanto, ser compreendidos como gêneros discursivos.

Palavras-chave: jogos; jogos de linguagem; gêneros.