

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

VANESSA FORTES DA SILVA

***EI, EU TÔ LENDO A HISTÓRIA GENTE!* CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA  
ESCOLAR PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO**

FLORIANÓPOLIS

2013

**VANESSA FORTES DA SILVA**

***EI, EU TÔ LENDO A HISTÓRIA GENTE!* CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA  
ESCOLAR PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Lilane Maria de Moura Chagas

Coorientadora: Leila Lira Peters

FLORIANÓPOLIS

2013

VANESSA FORTES DA SILVA

***EI, EU TÔ LENDO A HISTÓRIA GENTE!* CONTRIBUIÇÕES DA BRINQUEDOTECA  
ESCOLAR PARA O PROCESSO DE LETRAMENTO**

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

Florianópolis, 01 de Julho de 2013.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr. Maria Sylvia Cardoso Carneiro  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilane Maria de Moura Chagas  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leila Lira Peters  
Coorientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Carla Cristiane Loureiro  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Giandréa Reuss Strenzel  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Adriana Costa  
Universidade Federal de Santa Catarina

*Dedico este trabalho aqueles que apoiaram  
minha escolha pela carreira docente e às  
crianças, que ousam nos fornecer indícios de que  
a escola precisa se constituir enquanto espaço  
que valoriza a infância.*

## AGRADECIMENTOS

*À minha mãe Rose e ao meu pai Mauri, por todo carinho e amor dedicados desde o princípio. Por terem compartilhado comigo uma infância cheia de felicidade; por continuarem a me proporcionar imensos momentos felizes e por incentivarem meus estudos.*

*Aos meus irmãos, Alessandra e Gustavo, e ao sobrinho recém chegado, Matheus, por todos os momentos de felicidade.*

*À todas as crianças, à professora e aos bolsistas, que participaram da pesquisa realizada no LABRINCA e que, assim, permitiram também a realização deste trabalho.*

*À professora Leila Lira Peters, minha coorientadora neste trabalho, e ao Colégio de Aplicação, por abrirem as portas para minha entrada no LABRINCA, através do estágio não obrigatório, me proporcionado tantos aprendizados.*

*À minha orientadora Lilane Maria Chagas por guiar a trajetória aqui percorrida com um grande sorriso no rosto e cheia de palavras cuidadosas, tranquilizando-me e apontando os caminhos necessários para a realização deste trabalho.*

*À todos os professores do curso de Pedagogia por dedicarem tanto de seu tempo ao estudo das questões educacionais e por buscar incitar nos acadêmicos do curso parte desta paixão.*

*Ao Erick pelos momentos de distração, por ouvir meus desabafos, por compreender os momentos de ausência e por toda ajuda.*

*À todas as companheiras de curso que, durante tanto tempo, compartilharam reflexões, dividiram experiências e se tornaram grandes amigas.*

## RESUMO

Sabe-se que já não basta alfabetizar, é preciso fazer com que os sujeitos se apropriem do universo letrado do qual fazem parte. Por outro lado, sabe-se também que a escola não pode esquecer-se da importância de contextos lúdicos e do brincar para a aprendizagem das crianças. No entanto, ambas as coisas continuam sendo pouco valorizadas nas escolas públicas do país. Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral perceber possíveis contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de letramento das crianças que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental, para assim, quem sabe, mostrar a importância deste espaço para a apropriação de conhecimentos. O trabalho pauta-se na perspectiva histórico-cultural, compreendendo o brincar como atividade principal da criança na qual a permite significar e resignificar o mundo. Para a realização dos objetivos propostos, foram analisados episódios de brincadeiras, descritos na pesquisa “*Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*”. A análise dos episódios foca-se nas ações das crianças entre si e com os adultos, em seus dizeres e nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Os resultados indicam que no brincar a criança tem a possibilidade de elaborar e reelaborar hipóteses sobre a linguagem escrita, vivenciando-a em situações lúdicas e contextualizadas. Nos episódios, é possível perceber o desejo das crianças de se apropriarem desta linguagem para envolver-se nas práticas sociais que demandam seu uso. Concluiu-se assim que, mesmo que a brinquedoteca escolar não siga a lógica escolar na apropriação do conhecimento, proporciona igual aprendizagens. Neste sentido, a brinquedoteca traz novos indicativos para que a escola reelabore sua lógica.

**Palavras-chave:** Letramento. Brincar. Brinquedoteca.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1- O espaço do LABRINCA .....	28
Imagem 2- Canto dos Jogos .....	29

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>CA</b>	Colégio de Aplicação
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LABRINCA</b>	Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 O LETRAMENTO E O BRINCAR NA ESCOLA.....</b>	<b>16</b>
2.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO .....	16
2.2 O BRINCAR.....	17
2.3 O ENSINO FUNDAMENTAL, O BRINCAR E O LETRAMENTO: RELAÇÕES POSSÍVEIS .....	20
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>26</b>
3.1 O ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA.....	28
<b>4 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O LETRAMENTO NO 1º ANO .....</b>	<b>30</b>
4.1 EU SOU A CONTADORA DE HISTÓRIA .....	30
4.2 PIZZARIA MALUCA: ESTAMOS ATENDENDO!.....	36
4.3 JOGO DE COMPUTADOR DOS MENINOS .....	41
<b>5 PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>50</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade está em constante movimento. Em cada época histórica, novas exigências sociais surgem em consequência das necessidades que a própria sociedade cria para poder sustentar sua organização social. Cada vez mais grafocêntrica<sup>1</sup>, a sociedade exige hoje que os sujeitos saibam fazer uso, em práticas sociais diversas, da leitura e da escrita.

O analfabetismo era um dos grandes problemas sociais em décadas passadas e ainda hoje não conseguiu ser superado no Brasil<sup>2</sup>. Entretanto, com sua diminuição, alterou-se a realidade social e criou-se a necessidade de pensar nas pessoas já alfabetizadas, que conseguem envolver-se nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita; e em seu oposto também, ou seja, as pessoas já alfabetizadas que não conseguem envolver-se nas práticas que demandam o uso desta mesma linguagem. Surge, assim, um novo conceito, denominado de letramento, que nasceu em decorrência deste novo fato (SOARES, 1999).

Para Soares (1999, p. 16) “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos.” A autora destaca ainda que:

Antes nosso problema era apenas o do “estado ou condição de analfabeto”- a enorme dimensão deste problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto- alfabetismo ou letramento - não nos era necessário. Só recentemente esse oposto tornou-se necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente- daí o recente surgimento do termo letramento [...]. (SOARES, 1999, p. 20).

Tornar-se um sujeito alfabetizado implica adquirir uma série de habilidades, dentre elas a de codificar fonemas (escrever) e decodificar grafemas (ler). Entretanto, sabe-se que ser alfabetizado já não é suficiente. As novas demandas sociais exigem que os sujeitos se apropriem do universo letrado, que já faz parte de suas vidas, para que assim possam envolver-se nas práticas sociais que utilizam a leitura e escrita.

Outra exigência social da atualidade é a necessidade de repensar a estrutura escolar e as práticas pedagógicas. Há muito tempo fala-se na importância do brincar para o

<sup>1</sup> Sociedade grafocêntrica é aquela na qual a linguagem escrita ocupa um lugar central nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

<sup>2</sup> Pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) evidencia que no ano de 2002 havia 16 milhões de analfabetos no país. No entanto, este número quase duplicaria se fosse considerado o conceito de analfabetismo funcional. Consultar *Mapa do Analfabetismo no Brasil*, disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

desenvolvimento infantil e na consequência da perda dos espaços da rua na vida das crianças, devido à crescente urbanização. Neste sentido, Agostinho argumenta:

A rua agora é dos carros, as praças, quase inexistentes, são inseguras, danificadas e sujeitas à depredação, restando às crianças poucos espaços para viver coletivamente, onde possam partilhar, serem solidárias e traçarem regras em comum, no convívio/confronto com seus pares e adultos. (AGOSTINHO, 2003, p. 14).

Estes espaços de encontro permitiam à criança dialogar com o outro, confrontar ideias, criar regras próprias e estabelecer relações mais autônomas (geridas pelas próprias crianças), uma vez que permitia a elas aprender a se relacionar com o outro.

Com a perda dos espaços públicos para brincar, a escola tornou-se, para alguns pesquisadores<sup>3</sup>, o principal espaço para que as crianças se encontrem e que tenham garantido, tempo e espaços que as permitam viver com intensidade a infância. No entanto, quando olhamos para as escolas ainda vemos a ausência de tempo e espaços para que elas possam usufruir de seu direito ao brincar. Para Pinto:

Assim, se defendemos a escola como lugar privilegiado da infância em nossa sociedade, precisamos repensar a construção, organização e ocupação dos edifícios escolares, para permitir que os usuários se apropriem desse espaço e vivenciem as práticas ali desenvolvidas de modo a transformá-lo em *lugar*. Um *lugar* cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância justamente com seus pares. (PINTO, 2007, p. 110).

Acredita-se, aqui, que um modo de possibilitar que as crianças signifiquem o espaço da escola como o lugar de expressão da infância, é a possibilidade de frequentarem brinquedotecas escolares. Nelas, o brincar é valorizado, pois é um lugar que respeita as especificidades da infância.

Para Perroti (1990 apud PETERS, 2009, p. 22), ao longo da história “a escola acabou se tornando um dos principais espaços que segue o movimento de ‘confinamento da infância’, em decorrência das políticas públicas.” Neste sentido Kishimoto (2011), utilizando os conceitos de Perroti (1990), compreende que aproveitar outros espaços da escola para educar por meio do jogo e da brincadeira ajuda a quebrar a cultura do “confinamento” das crianças “apenas no interior da sala”.

---

<sup>3</sup> Alguns dos pesquisadores que trazem este argumento em seus trabalhos: Agostinho (2003); Peters (2009); Pinto (2007).

Com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos e a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, há uma preocupação ainda maior de que o lúdico não se perca na educação das crianças.

Pesquisas recentes<sup>4</sup> sobre o Ensino Fundamental de nove anos, ressaltam as consequências da entrada das crianças de 6 anos na escola e apontam para possíveis perdas quando os processos de aprendizagem são acelerados. Algumas destas pesquisas demonstram que, neste contexto de reestruturação do Ensino Fundamental, a tendência está sendo justamente o aligeiramento da alfabetização, sem considerar o processo de letramento e a relevância de contextos lúdicos para a aprendizagem das crianças (PETERS et al., 2012)<sup>5</sup>.

Pesquisa sobre o Estado da Arte do Ensino Fundamental de Nove Anos e suas relações com o brincar, constata que a nova estrutura escolar, instituída através das Leis 11.114/05 e 11.274/06, ainda não garante efetivamente o tempo e os espaços necessários para que as crianças vivenciem a infância e o brincar de forma plena dentro da escola. Mesmo sendo o brincar considerado fundamental, efetivamente, ele ainda parece ser pouco valorizado (SILVA; PETERS; WILWERT, 2012)<sup>6</sup>.

No entanto, Magda Soares (2003), argumenta que tanto o processo de alfabetização como o processo de letramento podem acontecer de forma lúdica. Para ela a entrada da criança de seis anos na escola não deveria significar a perda de espaços e tempo para brincar. A autora argumenta:

Falam muito que, ao trabalhar essas coisas na Educação Infantil, se esquece de que é uma etapa em que as crianças devem brincar, jogar etc. Eu não diria isso. A Educação Infantil é para que a criança se desenvolva socialmente e cognitivamente de forma lúdica. O que também é importante nas séries iniciais do ensino fundamental. Pensam que, se você trabalha com letramento e alfabetização, está tirando o tempo da brincadeira. Mas essas atividades são lúdicas! devem ser lúdicas! Os exemplos que dei anteriormente, como a ida à biblioteca, a leitura de livros, a leitura de histórias, as atividades com os sons das palavras... a criança adora tudo isso, é um brinquedo para ela, isso é lúdico. E a alfabetização é lúdica também. Esse desenvolvimento da consciência fonológica deve ser feito por meio de jogos, que ao mesmo tempo podem ser precursores da alfabetização. (SOARES, 2011, p. 10).

<sup>4</sup> Kishimoto, et al (2011); Dantas e Maciel (2010); Arelaro, Jacomini e Klein (2011); Dornelles (2011); Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Correa (2011); Nogueira e Catanante (2011); Pansini e Marin (2011).

<sup>5</sup> PETERS, Leila Lira et al. **Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental:** um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC. Florianópolis: 2012. (não publicado).

<sup>6</sup> SILVA, Vanessa Fortes; PETERS, Leila Lira; WILWERT, Thaiza. A implantação do ensino fundamental de nove anos e suas implicações sobre o brincar na escola. In: Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão. 11., 2012. Florianópolis. *Anais da 11º SEPEX.*(não publicado).

Pesquisa realizada no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*, também aponta para a constatação de que podemos aprender de forma lúdica (PETERS et al., 2012).

Diante do contexto acima anunciado, este trabalho acredita que o processo de letramento deve acontecer de forma a respeitar e valorizar a infância dentro das escolas no Ensino Fundamental e, assim, respeitar as especificidades dos sujeitos que a constituem, valorizando as aprendizagens que se dão de forma significativa.

Pretende-se trazer algumas contribuições para refletir sobre a importância de considerar o brincar<sup>7</sup> no processo de aprendizagem das crianças, particularmente no processo de letramento, defendendo a existência das brinquedotecas escolares como lugar que também contribui para a apropriação de conhecimentos.

A temática escolhida, *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de letramento de crianças do 1º ano*, é consequência de inquietudes e reflexões, acerca de como as crianças aprendem através do brincar, feitas no contexto de meu estágio não obrigatório no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O Colégio de Aplicação (CA), local em que se encontra o LABRINCA, constitui-se como campo de estágio para os diversos cursos da UFSC, e campo de experimentação e pesquisa, integrado por projetos que buscam contribuir para o desenvolvimento de novas metodologias escolares (PETERS; MELO, 2012). Um destes projetos é o LABRINCA que “congrega, ao mesmo tempo, um espaço de brincar, um espaço de aprender e, um espaço de produzir conhecimento.” (PETERS; MELO, 2012, p. 2). Diante disso, segundo Peters e Melo:

O LABRINCA é, portanto, não apenas um espaço lúdico de uma escola ou, uma brinquedoteca escolar, mas um laboratório de estudo e vivências do/sobre o brincar, por estar inserida numa escola que faz parte de uma universidade. Esse dimensionamento a coloca em um ponto de convergência de vários interesses e responsabilidades quanto a formação de educandos de todos os níveis de ensino e, principalmente, com a formação de educadores. (PETERS; MELO, 2012, p. 2)

Enquanto projeto interdisciplinar, o LABRINCA tem como um de seus objetivos: Constituir-se enquanto um espaço privilegiado para a observação e pesquisa sobre a interação

---

<sup>7</sup> O brincar é composto pela multiplicidade de ações lúdicas, envolvendo, assim, o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Essa definição será melhor explicitada no capítulo seguinte.

de crianças em situações de brincar, bem como em processos de aprendizagem propiciados pelos jogos e pelas brincadeiras (PETERS; MELO, 2012). Pode-se afirmar que o projeto consegue atingir a este objetivo, uma vez que se constitui como espaço de observação e pesquisa para este trabalho.

A brinquedoteca pauta-se nas proposições de Vygotski (1998), entendendo que “[...] para a criança o brincar é uma necessidade, sendo a brincadeira e o jogo atividades que possibilitam o desenvolvimento psicológico via apropriação dos signos sociais e sua significação.” (PETERS; MELO, 2012, p. 3).

Dentro deste contexto, observando diariamente o brincar das crianças, percebeu-se que as possíveis relações entre o letramento e o brincar são fundamentais de serem reconhecidas e melhor compreendidas, uma vez que, através do brincar, a criança tem a possibilidade de se confrontar com o mundo simbólico, o resignificando. Desta forma, pressupõe-se que através do brincar a criança cria e recria hipóteses sobre o uso da linguagem escrita, além de vivenciá-la em situações concretas e inusitadas. Para Peters, com base em Vygotski (1998) o brincar é compreendido como:

[...] atividade que possibilita a apropriação dos signos sociais e, ao mesmo tempo, a sua re-significação. A apropriação da realidade pela criança acontece inicialmente, e fundamentalmente, através da atividade de faz-de-conta e da imaginação; pois ao tentar imitar o mundo dos adultos, as crianças apropriam-se deste e produzem novos sentidos para a sua realidade. (PETERS, 2009, p. 41).

Diante destes apontamentos iniciais, este trabalho buscará responder ao seguinte questionamento:

O brincar em uma brinquedoteca escolar pode contribuir para o processo de letramento de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? De que forma?

O trabalho tem como objetivo geral, analisar como uma brinquedoteca escolar pode contribuir para o processo de letramento de crianças que frequentam o 1º ano escolar no Colégio de Aplicação da UFSC, através de situações de brincar. Colocam-se como objetivos específicos para a realização desta pesquisa:

- a) Reconhecer as situações que propiciam o letramento dentro de uma brinquedoteca escolar;
- b) Evidenciar como a utilização de jogos e brincadeiras pode permitir o uso da linguagem escrita em processos lúdicos contextualizados.
- c) Refletir sobre as contribuições do brincar, numa brinquedoteca escolar para o processo de letramento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental;

Para realizar os objetivos aqui propostos, optou-se por utilizar episódios já descritos<sup>8</sup> na pesquisa *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*, da qual participei indiretamente<sup>9</sup>. Fez-se, assim, um recorte dos episódios evidenciados nesta pesquisa, buscando aqueles que envolviam situações de brincar, em que o uso da linguagem escrita se apresentava. Assim sendo, os episódios ganharam outro foco de análise, que busca perceber como o brincar pode contribuir para o processo de letramento de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Na tentativa de apresentar os resultados alcançados, dividiremos este trabalho da seguinte maneira. A parte introdutória, que está sendo lida neste momento, explicita em linhas gerais as situações que me levaram a eleger esta temática, sua justificativa, os objetivos do trabalho, o questionamento que o motiva e as formas utilizadas para buscar alcançar os objetivos a que o trabalho se pretende.

No primeiro capítulo, busca-se refletir sobre as possíveis relações entre o letramento e o brincar dentro das escolas de Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa.

No terceiro capítulo, encontra-se a análise das informações, a partir dos episódios extraídos da pesquisa realizada no LABRINCA, buscando-se perceber as possíveis contribuições do brincar para o letramento das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, no texto intitulado de Palavras Finais, trazem-se algumas considerações para pensar as possíveis contribuições das brinquedotecas escolares para a apropriação de conhecimento.

---

<sup>8</sup> Os episódios originam-se de filmagens produzidas na pesquisa *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*, que foi realizada no Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (LABRINCA), envolvendo os anos escolares de 2011 e 2012. No capítulo Procedimentos Metodológicos, é explicitado, com mais propriedade, como ocorreu a pesquisa referenciada e quais foram os procedimentos para a análise de tais episódios.

<sup>9</sup> Dentro da pesquisa referida participei da elaboração do Estado da Arte sobre o Ensino Fundamental de nove anos e suas relações com o brincar.

## 2 O LETRAMENTO E O BRINCAR NA ESCOLA

Pretende-se neste capítulo, discutir os dois conceitos chaves deste trabalho, a saber: o letramento e o brincar. Após o esclarecimento de ambos os conceitos, busca-se estabelecer possíveis relações entre eles, através dos documentos do Ministério da Educação (MEC), da teoria de Vygotski (1991a; 1991b) e demais autores que contribuem para esta reflexão.

### 2.1 O CONCEITO DE LETRAMENTO

Para compreender as possíveis relações a serem estabelecidas entre o letramento e o brincar dentro da escola, faz-se *mister* entender o significado deste conceito, criado no Brasil na década de 80.

O conceito de letramento, quando mal compreendido, pode parecer ter o mesmo significado que o termo alfabetização. Entretanto, alfabetização e letramento são processos distintos, ao mesmo tempo em que, são também indissociáveis (SOARES, 2003). Ambos os conceitos constituem-se como dimensões distintas de uma mesma aprendizagem - a linguagem escrita. De acordo com Soares a entrada da criança:

[...] no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...]. (SOARES, 2003, p. 14).

Para a mesma autora, o letramento pressupõe a “imersão das crianças na cultura da escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. (SOARES, 2003, p. 15). Tendo, assim, facetas<sup>10</sup> distintas da alfabetização.

Discutindo a indissociabilidade dos conceitos, Soares (2003) argumenta que a alfabetização deve desenvolver-se num contexto de letramento. Nesta defesa a autora explicita seu entendimento acerca do letramento:

---

<sup>10</sup> Para saber mais sobre as facetas da alfabetização consultar: SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização*, 2008.

[...] entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...]. (SOARES, 2003, p. 16).

Acredita-se que o brincar, dentro da brinquedoteca escolar, permite às crianças justamente esse contato com experiências variadas com a leitura e a escrita, levando a esse desenvolvimento das habilidades de uso desta linguagem. As experiências lúdicas podem constituir-se enquanto possibilidade de imersão da criança no mundo dos signos construídos historicamente pelos homens.

Segundo os estudos de Soares (1999), a palavra letramento surgiu da tradução literal para o português da palavra inglesa *literacy*, tendo por isso o mesmo significado que ela. “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser.” (SOARES, 1999, p. 17). Com isso, compreende-se que o letramento é o estado ou condição que assumem aqueles grupos de pessoas, ou indivíduos, que se apropriaram da linguagem escrita e utilizam-se desta cotidianamente<sup>11</sup>.

Para Soares (1999, p. 17) “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.”

Por trazer conseqüências para a vida dos sujeitos que assumem este estado, ou condição, faz-se necessário compreender melhor a forma como este processo vem acontecendo dentro das escolas públicas de Ensino Fundamental. Aliado a isto, é de igual importância pensar sobre o brincar dentro destas escolas, considerando que este é fundamental para o desenvolvimento infantil. Discute-se neste trabalho, mais especificamente, o brincar no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, o direito ao brincar deve ser garantido a todas as crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 2.2 O BRINCAR

Este trabalho pauta-se nas concepções de Vygotski (1991b), Leontiev (1988) e Elkonin (1998) sobre o brincar, pois os autores enfatizam a natureza social do brincar,

---

<sup>11</sup> Na época que Magda Soares formulou este texto, buscava-se contrapor o letramento a alfabetização. Entretanto, em trabalhos seguintes a autora já aponta para o letramento *enquanto processo* necessário para alcançar um *estado de letramento*, indicando assim o que pressupõem o letramento na fase inicial de aquisição da linguagem escrita, como as citações expostas nas p. 16 - 17 demonstram.

entendendo-o como atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano e como atividade principal da criança. Nessa perspectiva, para estes autores, o conteúdo das brincadeiras parte das condições na qual o sujeito está imerso, condições estas que são: históricas, materiais, culturais e sociais (PETERS, 2009).

O brincar é compreendido como atividade principal da criança não pela quantidade de tempo que ocupa, mas por proporcionar “processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1988, p. 122). Para Vygotski (1991b, p. 117) “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar. Somente neste sentido o brincar pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.” O autor ressalta ainda que:

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

Pode-se compreender, que, através do brincar, a criança tem a possibilidade de experimentar situações novas, assumindo papéis distintos daquele que ocupa. No brincar a criança pode ser mãe, motorista, fada, entre outros. Nestas situações ela realiza desejos que até então não poderiam ser realizados.

Assim sendo, entende-se que o desejo de ler pode advir da necessidade de compreender um jogo para poder brincar. Para Vygotski (1991b), o brincar se distingue de outras formas de atividade, por permitir à criança criar uma situação imaginária. Leontiev contribui para entender as relações entre o brincar e a imaginação:

É preciso acentuar que a ação, no brincar, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (LEONTIEV, 1988, p. 127).

Segundo Vygotski (1991b), o brincar é uma necessidade da criança, que por sua vez é entendida como tudo que é motivo para ação. Diante disso, conclui-se que o brincar motiva as crianças para estarem em ação, motivando-as também no aprendizado da linguagem escrita.

O autor contradiz as concepções que definem o brincar como atividade de prazer. Segundo o mesmo, o brincar não pode ser definido por sua característica de prazer,

por duas razões: 1) Existem outras atividades que dão maior prazer, 2) Há situações de brinquedo que causam desprazer.

Outra característica definidora do brinquedo, apresentada por Vygotski (1991b), é a existência das regras. Para o autor:

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. (VYGOTSKI, 1991b, p. 108).

Com base na perspectiva histórico-cultural, na qual Vygotski é um dos principais representantes, compreende-se que o brincar é uma atividade fundamentalmente social. Ninguém nasce sabendo brincar, aprende-se a brincar na relação com o outro, pois para brincar precisam-se partilhar sentidos. Para Peters:

A necessidade de compartilhar para brincar - que implica o fato de aprender ou já conhecer a brincadeira - propicia o estabelecimento de trocas sociais, o sentimento de pertencimento e a criação de vínculos afetivos; fundamentais no processo de subjetivação das mesmas. (PETERS, 2009, p. 38).

Quanto ao brincar compreendido na perspectiva histórico-cultural, a autora ressalta: “Sendo compreendida como uma atividade humana, a atividade de brincar pressupõe a relação com o outro e com a cultura e, portanto, não tem como acontecer à margem do real, e nem sem deixar suas marcas em quem brinca”. (PETERS, 2009, p. 38).

Peters (2009) alerta para o fato de outros países representarem a ação de jogar e de brincar numa única palavra, como no francês, em que essas ações são designadas pelo *jeu*<sup>12</sup>. Daí decorre a dificuldade de utilizar estes conceitos a partir de referências de outros países e línguas, uma vez que, não temos uma única palavra que designe estas duas ações.

Na língua portuguesa, os termos jogar e brincar, jogo e brincadeira, costumam assumir sentidos distintos. Não é nosso objetivo aqui discorrer sobre esses diferentes sentidos, pela difícil tarefa de conceituá-los. Entretanto, a partir da literatura existente, Peters buscou salientar a diferenciação comumente feita entre esses conceitos:

Na língua portuguesa existe a diferenciação entre os termos jogo e brincadeira, brincar e jogar; o que pressupõe uma diferenciação na sua ação. No contexto desta língua, no Brasil, o brincar normalmente é compreendido como as ações lúdicas e

---

<sup>12</sup> Brougèr (2005 apud PETERS 2009) destaca a dificuldade de conceituar o brincar. Por isso, o autor desenvolve cinco princípios que diferenciam o brincar de outras atividades, a saber: uma atividade de segundo grau, regida por regras, frívola, incerta quanto aos seus resultados, na qual a criança toma a decisão de agir.

imaginativas das crianças através do uso ou não de objetos caracterizados para tal, como os brinquedos. Jogar é utilizado quando estas ações são mais sistematizadas pelo uso de regras definidas à priori e pelo próprio objeto jogo, abrangendo também as ações dos adultos. Dessa forma, o jogo normalmente é mais valorizado nas ações educativas objetivas, identificáveis e planificáveis. (PETERS, 2009, p. 37).

Diante da dificuldade de utilizar os termo jogo e brincadeira, a partir de outras teorias que representam estas ações por uma única palavra, opta-se, aqui, por utilizar o termo brincar para representar a multiplicidade de ações lúdicas. Com base em Peters (2009, p. 38) o brincar é “[...] a atividade que envolve essa multiplicidade de ações lúdicas que dizem respeito ao jogo, ao brinquedo e à brincadeira”.

A partir do esclarecimento da compreensão destes conceitos, é que se busca estabelecer possíveis relações entre o brincar e o letramento no Ensino Fundamental.

### 2.3 O ENSINO FUNDAMENTAL, O BRINCAR E O LETRAMENTO: RELAÇÕES POSSÍVEIS

As alterações no Ensino Fundamental, devido às Leis 11.114/05 e 11.274/06, foram implementadas em todas as escolas do país. Essas Leis modificaram artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996. Assim, alterou-se a duração do Ensino Fundamental para nove anos e diminuiu-se a idade de ingresso das crianças na escola, de sete para seis anos.

Diante destas mudanças, ganham visibilidade as discussões referentes à importância de respeitar as especificidades desta nova faixa etária que adentra as escolas.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais (2004)*; *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007)*; *A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009)*; trazem contribuições para pensarmos sobre possíveis relações a serem estabelecidas entre o letramento e o brincar no Ensino Fundamental.

Segundo os documentos citados acima, as mudanças no Ensino Fundamental pretendem que tenha-se mais tempo para as aprendizagens. A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental se justificaria, de acordo com estes documentos, pelo fato de grande parte das crianças desta faixa etária já frequentarem instituições educacionais, encontrando-se desprivilegiadas as crianças das camadas mais carentes economicamente. No

documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais*, encontra-se tal argumento:

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. (ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, 2004, p. 16)

Poderíamos nos perguntar: A entrada das crianças de seis anos realmente se justificaria por este fato? Por que a preferência pela obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil? No entanto, não cabe discutir em qual etapa da educação as crianças de seis anos seriam melhor acolhidas, mas sim pensar *como estão sendo* acolhidas no Ensino Fundamental, de modo a não esquecer da importância do brincar para o desenvolvimento destas crianças e para a garantia de sua expressão da infância. Diante disso, não se pretende responder a estas questões, mas sim anunciá-las para melhor representar a complexidade da trama que envolve as reformulações do Ensino Fundamental.

Pensando nesta passagem das crianças de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o mesmo documento, *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações gerais*, indica que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* possuem elementos importantes para a reformulação das propostas pedagógicas do Ensino Fundamental. Dentre as ressaltadas pelo referido documento, destacam-se as seguintes, para auxiliar na reflexão aqui pretendida:

Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados. (ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, 2004, p. 16).

Destaca-se ainda que “[...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ ou de disciplinamento estéril.” (ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, 2004, p. 16). Em ambas as partes, o documento demonstra compreender que as propostas pedagógicas no Ensino Fundamental devem primar pelas especificidades das crianças de seis anos. Alguns pensamentos, muito disseminados na Educação Infantil, como: a importância do contato com

diferentes experiências, a música, a arte, a valorização do brincar; devem estar presentes também no Ensino Fundamental. O ser humano precisa se desenvolver em todas as suas dimensões<sup>13</sup>. Este deveria ser um princípio de todas as etapas da educação.

Pensando em como a nova proposta de reestruturação do Ensino Fundamental compreende o conceito de letramento, traz-se dois excertos de texto, encontrados no documento *A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*. Nele o conceito de letramento é compreendido como:

[...] o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

No mesmo documento, os autores afirmam ainda que:

A condição letrada parece ser resultado de um conjunto de fatores que se articulam entre si: o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p.30).

A partir destes excertos de texto, acredita-se que a concepção de letramento exposta no documento, vem ao encontro da compreensão que este trabalho faz sobre o mesmo conceito. Há uma condição distinta assumida pelos sujeitos que se apropriam da linguagem escrita e utilizam-na em seu cotidiano.

Diante disso, o documento se constitui como importante referencial para os professores que atuam nesta etapa da educação, uma vez que, indica formas para trabalhar com as crianças de seis anos, respeitando seu direito ao brincar; e aponta para a constituição de uma prática de alfabetização vinculada ao processo de letramento.

Neste sentido, o documento argumenta que “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 23).

No mesmo documento, encontramos a igual defesa, anunciada na introdução deste trabalho, da escola como principal espaço na atualidade para o encontro das crianças. O documento ressalta, em suas considerações finais, que:

---

<sup>13</sup> Por dimensões entende-se: cognitiva, afetiva, estética, lúdica, corporal, entre outras.

A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. Essa proposição ganha especial destaque, principalmente se consideramos as características das sociedades contemporâneas. Quer pelas exigências de uma formação educacional futura; quer pela escassez ou ausência de espaços públicos adequados, tendo em vista a redução e, em alguns casos, o desaparecimento do espaço da rua como local de socialização; quer pela diminuição das situações de troca entre irmãos e primos acarretada pela redução das taxas de natalidade, a infância contemporânea encontra na escola um espaço importante para sua manifestação. (A CRIANÇA DE SEIS ANOS, A LINGUAGEM ESCRITA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS, 2009, p. 121).

Compreende-se assim, que a escola deve lembrar-se de se constituir também como espaço que pensa na interação das crianças, na troca de repertórios lúdicos, entendendo a importância do ato de brincar para a constituição do ser e para a apropriação também de conhecimentos. O tempo vivido nas escolas, deve primar pela qualificação das relações que acontecem neste espaço, garantindo que as crianças aprendam no confronto/encontro com o outro.

Na busca de tentar compreender as possíveis relações a serem estabelecidas entre os dois conceitos (brincar e letramento), busca-se o trabalho de Vygotski (1991a), na tentativa de entender sua compreensão sobre a linguagem escrita, já que em sua época o conceito de letramento ainda era inexistente.

Vygotski (1991<sup>a</sup>, p. 119) afirma que “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Na afirmativa de Vigotski, o autor, mesmo antes do surgimento do conceito de letramento, já aponta para equívocos nas concepções de alfabetização, denunciando os métodos que enfatizam a mecânica, sem dar um real sentido para o ato de ler e escrever. No entanto, cabe perguntar: O que o autor quer dizer com *obscurecendo a linguagem escrita como tal*? A linguagem *escrita, como tal*, pode estar sendo compreendida pelo autor como o uso real que a escrita assume dentro das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Ao falar sobre a linguagem escrita, o autor, demonstra compreendê-la como algo mais amplo do que a aquisição do código alfabético:

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, 1991a, p. 119) (destacou-se).

Questiona-se: O que Vygotski quer dizer com *linguagem escrita viva*? Diante desta frase compreende-se que o autor, quando se refere à linguagem escrita viva, está se reportando também ao uso que fazemos da linguagem escrita nas práticas sociais, onde o ato de ler e escrever assume um sentido real.

O autor continua dizendo que “ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores.” (VYGOTSKI, 1991a, p. 119).

Para Vygotski (1991a), o desenvolvimento da linguagem escrita começa nos gestos, passando pelo desenho e pelo brinquedo, até chegar na linguagem escrita propriamente dita. Isso não quer dizer que este processo aconteça, assim, de forma linear. Segundo o mesmo autor, ele é perpassado por evoluções e involuções, não sendo possível traçar uma linha correta sobre este desenvolvimento. Vygotski ainda alerta:

[...] se ignorarmos as necessidades da escrita e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VYGOTSKI, 1991a, p. 105).

Dizemos que, para escrever a criança precisa ter o que dizer e para quem dizer. Escreve para comunicar-se, para registrar e recordar. Necessidade é para Vygotski (1991a), tudo que motiva a ação. Diante disso, precisa-se levar em conta o que motiva as crianças para escreverem. Para o autor, uma das necessidades da criança é o brincar, que, aqui, compreende-se que poderia ser um motivador para sua escrita.

Vygotski argumenta ainda que:

Até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora. Notavelmente, ela tem dado muito pouca atenção à **linguagem escrita como tal**, isto é, um **sistema particular de símbolos e signos** cuja dominação prenuncia um **ponto crítico** em todo o **desenvolvimento cultural da criança**. (VYGOTSKI, 1991a, p. 120) (destacou-se).

A linguagem escrita como tal, para o Vygotski (1991a), é um sistema particular de signos. Do mesmo modo, o brincar para o autor, é fundamentalmente apropriação de símbolos e signos. Diante disso, acredita-se que o brincar pode contribuir para que a criança se aproprie dos signos necessários para utilizar a linguagem escrita como tal, nas práticas sociais que demandam o uso desta linguagem.

Para Vygotski (1991a), dominar este sistema particular de signos prenuncia um ponto crítico no desenvolvimento da criança. Da mesma forma, apropriar-se das práticas de leitura e escrita, coloca o sujeito em outra condição ou estado. O letramento é, pois, o estado assumido por aqueles que se apropriaram da linguagem escrita.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar o objetivo proposto, “*perceber como uma brinquedoteca escolar pode contribuir para o processo de letramento de crianças que frequentam o 1º ano escolar no Colégio de Aplicação da UFSC através de situações de brincar*”, foram analisados episódios, coletados por filmagens e transcritos no âmbito da pesquisa “*Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*” realizada no LABRINCA, com o 1º ano C do Colégio de Aplicação da UFSC em 2011 e 2012.

Os vídeos registraram as ações das crianças, a saber, 20 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, da professora regente da turma, da bolsista da turma, dos bolsistas do projeto e da pesquisadora, no espaço do LABRINCA, sendo estes, sujeitos da pesquisa.

A pesquisa seguiu os princípios da etnografia, para assim captar, segundo Smolka & Goes (1997 apud PETERS et al., 2012, p. 20) “a coreografia nas ações coletivas, com foco especial na dinâmica interativa, de modo a se poder tecer fios invisíveis entre protagonistas de um dado evento”.

Segundo Peters et al. a escolha da turma ocorreu mediante a percepção da afinidade da professora da turma com a proposta da brinquedoteca. A autora explica:

O critério para escolha dessa turma foi de que a professora é efetiva na escola, é professora dos 1ºs anos desde 2007, frequentando a brinquedoteca desde então, o que pressupõem uma afinidade com esse espaço lúdico e uma certa experiência no encaminhamento das atividades. (PETERS et al., 2012, p.20).

Na referida pesquisa foram utilizados três tipos de fonte, com base em Luna (1998), para obter as informações, tais quais: Relatos verbais diretos (entrevista com a professora), documentos (Projeto Político Pedagógico da escola e ementários<sup>14</sup> dos alunos) e observação direta (através de filmagens e diário de campo) (PETERS et al., 2012). Entretanto, as análises que serão tecidas neste trabalho, advêm somente dos episódios transcritos na pesquisa, que foram coletados na fase de observação direta, através de filmagens e utilizados nas análises do relatório final da pesquisa.

As filmagens ocorreram no período de observação direta e focalizada, totalizando cerca de 30 horas. Foram utilizadas “como recurso metodológico no registro dos eventos em imagens, as quais permitiram captar o fenômeno em processo.” (PETERS et al., 2012. p. 22).

---

<sup>14</sup> Ementários são as fichas individuais com os dados dos alunos

Quanto as metodologia utilizada na transcrição das filmagens, Peters et al. (2012) afirma que primeiramente foi feita uma descrição geral de todos os episódios. O segundo passo consistiu em selecionar os episódios relacionados ao objetivo da pesquisa. O terceiro passo foi transcrever com o maior número de detalhes os episódios selecionados. Quanto a terceira etapa, Peters et al. escreve:

Depois de selecionados os episódios, a partir do critério da qualidade da imagem captada e do conteúdo da mesma, foram transcritos com o maior número possível de detalhes dos enunciados, dos movimentos e expressões gestuais dos sujeitos em relação. (PETERS et al., 2012, p. 23).

Depois disso, as falas foram organizadas em turnos, com base em Smolka (1991). Sendo assim, Peters et al. explicita:

Esses episódios foram constituídos por turnos, resultante dos enunciados dos sujeitos nas relações dialógicas. Tais episódios foram assistidos repetidamente e, posteriormente, analisados, a fim de gerar interpretações plausíveis dos micro-processos envolvidos na atividade. (PETERS et al., 2012, p. 23).

Houve a permissão da utilização dos episódios evidenciados na pesquisa *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental* devido a minha proximidade com esta, em consequência de minha participação indireta na pesquisa, através da elaboração do “Estado da Arte” de artigos sobre o Ensino Fundamental de nove anos e suas relações com o brincar. Minha proximidade ocorre não só com a pesquisa, mas principalmente com o projeto LABRINCA, do qual fui bolsista por 1 ano e 3 meses (através de bolsa extensão; bolsa estágio e bolsa permanência).

Diante disso, as análises aqui tecidas partem de episódios já transcritos e evidenciados no contexto da pesquisa acima referida, estabelecendo outro foco de olhar para estes episódios. O novo foco de olhar, busca perceber as contribuições do brincar para o processo de letramento das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

Para explicitar melhor a metodologia da pesquisa, cabe ressaltar que os vídeos não foram assistidos. A análise baseia-se apenas nas transcrições feitas por Peters et al, no âmbito da pesquisa realizada com o 1º ano C, no contexto do LABRINCA. Diante disso, as análises foram tecidas com base nas ações das crianças, em seus dizeres e nas relações que foram sendo estabelecidas entre os sujeitos.

### 3.1 O ESPAÇO DA BRINQUEDOTECA

O LABRINCA está situado no Colégio de Aplicação da UFSC, mais especificamente no “galpão”, local onde se encontram alguns dos projetos da escola. A sala esta dividida em dois ambientes com finalidades distintas: 1) Espaço administrativo; 2) Espaço do brincar.

O espaço do brincar está organizado segundo “cantos”, totalizando seis ambientes distintos. Utilizaremos aqui a nomeação explicitada por Peters et al. (2012), para distinguir tais “cantos”:

- 1- *canto da conversa*: localiza-se no tapete ao centro da sala. Sobre ele existem algumas almofadas coloridas em forma de animais.
- 2- *canto dos jogos*: localiza-se ao lado esquerdo do tapete. Contem estantes com jogos e uma mesa com *puffs* de material reciclado e tecido.
3. *canto do circo e da beleza*: localiza-se ao lado do canto dos jogos. Possui uma cabana em forma de circo, e ao lado um espelho e com um cabideiro contendo fantasias.
4. *canto da criação*: localiza-se ao fundo da sala. Possui um quadro negro e uma mesinha com madeiras. Contém materiais diversos para a expressão artística, tais como tintas, lápis de cor, adesivo, etc.
5. *canto da casinha*: localiza-se ao lado direito do tapete. Possui uma cabana em formato de casinha e brinquedos como carrinhos de boneca e supermercado, bonecas, berço, mini fogão e miniaturas de utensílios domésticos. Também possui uma estante com bichinhos de pelúcia.
6. *canto das miniaturas*: localiza-se entre o canto do circo e da casinha. Possui carrinhos, miniaturas e brinquedos de encaixe. (PETERS et al., 2012, p. 25).

Imagem 1- O espaço do LABRINCA



Fonte: Arquivos do LABRINCA

Além da organização feita por “cantos”, o LABRINCA também é organizado mediante a utilização de cores<sup>15</sup> que definem a classificação que os objetos (brinquedos/jogos) assumem, com base na adaptação que Raquel Zumbano fez, para a realidade brasileira, do International Council of Childrens’ s Play (ICCP) (PETERS et al., 2012).

Imagem 2- Canto dos Jogos



Fonte: Arquivos do LABRINCA

A organização do LABRINCA, feita a partir de cantos e cores, visa que as crianças tenham autonomia para encontrar os objetos lúdicos necessários para o desenvolvimento de suas ações lúdicas e também, a posterior organização do espaço pelas mesmas, permitindo que elas possam desenvolver a noção de responsabilidade e de autonomia.

<sup>15</sup> A *cor verde* representa os brinquedos que tem um caráter de afetividade (pelúcias, bonecas, panelinhas) e os brinquedos que reproduzem o mundo técnico (veículos, robôs). A *cor vermelha* representa os brinquedos para a primeira idade, com base nas atividades sensório-motoras (o LABRINCA não tem um número grande de brinquedos classificados com essa cor, mesmo porque o público a que ela atende não é a primeira idade). Os brinquedos para atividades físicas são classificados pela cor azul-escuro (peteca, bola). A cor azul-claro é designada para os brinquedos para atividades criativas (fantoques, mosaicos, dobraduras). Já a cor cinza representa os brinquedos/jogos de relações sociais (jogos de cartas, de estratégia, de interpretação). Além desta classificação, que segue as tendências do ICCP, o LABRINCA propõe uma classe chamada “fantasias”. (PETERS, et al., 2012).

## 4 CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O LETRAMENTO NO 1º ANO

No Relatório Final da Pesquisa *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC* (2012), encontram-se os registros dos episódios que são expostos neste capítulo. Os episódios foram selecionados para este trabalho por trazerem elementos que permitem pensar nas possíveis contribuições do brincar, dentro de uma brinquedoteca escolar, para o processo de letramento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, encontram-se os registros dos episódios e as reflexões tecidas a partir deles.

### 4.1 EU SOU A CONTADORA DE HISTÓRIA

O episódio a seguir, ocorreu no dia 15/08/2011 e foi registrado por Peters et al. (2012) da seguinte forma:

Próximo ao canto das fantasias, a professora fantasiada de chapéu de palha e colares interage com as crianças pedindo ajuda para aperfeiçoar sua fantasia e encontrando apetrechos para ser a contadora de estórias. Menina da um microfone para ela.

1. Professora : *-Microfone é bom (ela põe microfone na bolsa) mas eu preciso de um tapete (...)* Achei!! Agora posso ser uma contadora de estórias. Eu sou uma contadora de estórias... quem quer ouvir estórias... eu sou uma contadora de estórias (...) (Professora pega o tapete que encontrou e se desloca para perto da porta onde ela o estende para que os alunos sentem e escutem as suas estórias. Alunos sentam ao seu redor e professora se apresenta.)

2. Professora : *- Eu sou uma contadora de estórias e levo estórias aqui na minha bolsa. (...)*(Crianças se aglomeram tentando escolher a história, Paulo mostra para professora sua fantasia de pirata (...)*Vamos arrumar nosso tapete(...)* (Professora arruma tapete)

3. Paulo : *-Eu sou um pirata sem olho.* (Ele diz olhando para câmera).

4. Câmera man: *- Wow!! Pirata do Tietê.*

5. Professora: *-Vocês me ajudam a escolher. Tem: Ali Baba e os 40 ladrões, Ali Baba e os 40 ladrões de outra pessoa, Velho de Agnes, Simbá o Marujo, O Flautista de Hamelin, O Gato de Botas, A Bela Adormecida, Contos de (...), do Mogly, Lilo e Stich, Aladin e a Lâmpada Maravilhosa e Alice no País das Maravilhas* (Ao ler os títulos professora mostra os livros para crianças ao seu redor)

6. Mariana: *-ALICE, ALICE, ALICE!!!!*

7. Marta: *-Não, não.*

8. Professora: *-Quem vota em Alice no País das Maravilhas?*

9. Mariana: *- EU! EU!* (Junto com outra colega ela levanta a mão em votação).

10. Professora: *-Um, dois votos para Alice. Quem vota em Aladin e a Lâmpada Maravilhosa? Nenhum voto. Quem vota em Lilo e Stich? Dois votos, TRÊS votos. (...)* Esta é uma história da Disney (...) (ela pega o microfone) Deixa eu ligar meu microfone. Bem vindo crianças ao meu tapete da contadora de estórias. Lilo é uma adorável e divertida menininha fã de carteirinha de Elvis e apaixonada por todo tipo de coisas esquisitas. (Menina interrompe a história para falar com a professora) Sua incrível imaginação...Você quer ouvir estórias? Eu sou uma contadora de estórias você quer ouvir estórias? Quer? Então pode sentar aqui com a gente. Você quer um

dedoche? (entrega dedoche para Marta)(...) Vai buscar mais dedoches. (Marta levanta para pegar dedoches e as crianças que ficaram se empolgam com os seus devidos dedoches). (...) Vamos encontrar um dedoche que vai ser a Lilo. (...) Este vai ser a Lilo? (mostram vários e algumas crianças reclamam da escolha) É acho que pode ser esse o dedoche. (...) Daí tem que ter um dedoche para ser o Elvis.

11. Joca: -O MEU, O MEU!!

12. Professora: - Pode ser esse. Ok. Lillo, ok, Elvis. Vamos ver quais outros personagens tem. Quem que vai ser o Stitch? Pode ser esse daqui, eu acho, né? Esse aqui ó, pode ser esse dedoche? (Professora mostra para Marta qual personagem seu dedoche será a partir da foto do livro) (...) Ah a irmã da Lilo!

13. Ana: -Eu!

14. Professora: -Você é a irmã da Lilo?

15. Ana: -Sim!

16. Professora: -(...) Você é a Lilo, você é a Nani, você é o Elvis (...)Você é o Stitch.(Professora aponta para criança que representará os personagens ao falar quem será quem).

17. Joca: -Fiquem só com um!

18. Professora: -Cada um com o personagem que vai fazer. (...) Vamos fazer a chamada dos personagens. Quem é Lilo? Levanta dedoche da Lilo. (Mariana levanta a mão) Quem é Elvis? Levanta o dedoche do Elvis? (Joca levanta a mão). Quem é o Stitch? (Marta levanta a mão) Quem é o comandante? Você, pode ser? (Ela aponta para o Augusto que escolhe seu dedoche no centro da roda). E você é a Nani é isso? Vamos lá! Vamos começar a história, cada vez que aparecer o personagem de vocês, vocês levantem o dedoche. Vamos lá, atenção então. (...) Vou botar meu óculos (...)Microfone, óculos. Lilo é uma adorável e divertida menininha fã de carteirinha de Elvis e apaixonada por todo tipo de coisas esquisitas. (Joca e Mariana levantam seus dedoches) Sua incrível imaginação é um de seus maiores dons... e, às vezes, a causa de grandes problemas.Para ela não é fácil ser a pessoa mais diferente da ilha, principalmente quando esse seu jeito a impede de fazer amigos. Desde a morte dos pais, todos têm tratado Lilo de um jeito estranho, e ela sabe disso. A única coisa que ela quer mais do que tudo ficar junto com a irmã, Nani, junto com a irmã NANI. Levantem as duas irmãs (Ana e Mariana levantam os dedoches) é encontrar um amigo que nunca a deixe. Stitch, cadê o Stitch? (Marta levanta seu dedoche, enquanto que Ana e Mariana comparam os seus).

19. Ana: -Olhe nosso cabelo é igual!

20. Professora:- Claro, elas são irmãs! (Ela continua a história enquanto que as crianças levantam seus dedos quando seus personagens aparecem. Aparece então uma atividade no livro e a professora pede aos alunos ajudarem a resolver). Você tem que levar o Stitch até a paraia (pega o dedinho da Marta e faz “caminhar” para frente). Leva o Stitch até a paraia. Muito bem chegou na paraia, ok. E agora chegou o comandante Gantu e ele quer destruir o Stitch. Mas a Lilo e a Nani não vão deixar, Nani vai proteger Stitch desse terrível comandante Gantu. Malvado. (Uma das crianças pede sobre os jogos do livro e a professora diz que fazem depois) Aí aparece a Nani para ajudar a dar um basta nesse Comandante Gantu, manda ele embora daqui (Ana manda ele embora com o dedoche)

21. Ana:- Adeus! Vai embora da nossa ilha. (Várias crianças ajudam a mandar Gantu embora dizendo adeus.)

22. Mariana: -(...) VAI VAI VAI VAI VAI!!!!!!

23. Professora: -Quando mandaram Gantu embora, colocaram Elvis na vitrola, para dançarem e curtirem o som de Elvis Presley. Eles dançam, dançam e fazem a maior da festa. E assim a Lilo e o Stitch ficam amigos para sempre com sua irmã Nani. PALMAS PARA MINHA HISTÓRIA! EEEEEEEEE. (Crianças aplaudem e gritam em comemoração).

24. Mariana: -Outra história.

25. Professora: -Outra história? Vamos ler os personagens da história.

26. Crianças gritam sobre quem serão na história enquanto a professora tenta por ordem. Uma outra criança chamada Ronaldo vem reclamar para Professora que seu amigo não quer dividir o brinquedo e ela se desloca para o tapete para ajudar o desentendimento.

27. Muda o foco da filmagem. (PETERS et al., 2012, p.

Começa-se esta reflexão apontando para o papel fundamental assumido pela professora do grupo, como mediadora da brincadeira. Através de uma situação e de um contexto lúdico, a professora convida as crianças a participarem da brincadeira que ela propôs. A professora da turma demonstra ter uma compreensão acerca do brincar nesse contexto que a permite aproximar-se das crianças e, assim, brincar junto a elas.

Percebe-se que a brincadeira proposta possui uma intencionalidade, porém a professora consegue manter esse clima lúdico, através da imaginação, construindo junto às crianças, a caracterização da personagem *contadora de história*, a escolha da história<sup>16</sup>, a composição dos personagens, e demais elementos que compunham a brincadeira. Assim, a professora não lida de uma forma impositiva com a situação, mas assume o papel de integrante da ação lúdica, incorporando as propostas das crianças na brincadeira. Essa postura fica evidente com a inclusão dos fantoches na contação da história.

Discutindo a reestruturação do Ensino Fundamental, Dornelles ressalta que em algumas escolas “os professores estão se constituindo como professores que não têm mais tempo para brincar com as crianças. Certamente por terem centrado o foco nas aprendizagens, nos conteúdos necessários à alfabetização.” (DORNELLES, 2011, p. 152). Com essa turma do CA, percebemos um movimento contrário a este, na medida em que o brincar ganha seu espaço na escola - a ida ao LABRINCA no horário de aula é uma prova disso – e na medida em que a professora brinca com as crianças. Na turma, a participação da professora se faz presente, contribuindo para o enriquecimento das brincadeiras.

O professor deve assumir o papel de mediador dentro da brinquedoteca escolar, contribuindo para a ampliação do repertório das brincadeiras e para a sua qualificação. Qualificar e ampliar as brincadeiras implica, trazer elementos novos para o brincar, ajudar a desconstruir determinadas crenças encontradas nas brincadeiras e auxiliar o processo imaginativo das crianças. Percebe-se que professora da turma assume esta postura de mediadora da brincadeira, contribuindo para o seu enriquecimento e ampliação. Ao falar sobre o lugar do adulto que acompanha a brincadeira, Vectore e Kishimoto ressaltam:

É desejável que o adulto participe das brincadeiras, assumindo a figura de um bom mediador e ajudando as crianças a brincar, porém sempre respeitando a fantasia da criança. É freqüente o adulto assumir posturas autoritárias ou rígidas, reprimindo brincadeiras de ladrão, de revólver, sem entender que, naquele momento, não está em jogo o real, mas a sua representação pelo brinquedo. (VECTORE; KISHIMOTO, 2001, p. 61).

---

<sup>16</sup> Opta-se por trabalhar com a palavra história, ao invés de estória, por acreditar que essa diferenciação não é mais necessária. Entretanto, mantêm-se a escrita original dos episódios, com a palavra estória.

No episódio exposto acima, pode-se perceber uma mediação de qualidade feita pela professora, que contribui para a ampliação do repertório lúdico e para o contato das crianças com a linguagem escrita e oral.

O brincar de contar histórias, de ser *contadora de história*, apresenta às crianças outra maneira de se relacionar e entrar em contato com a linguagem escrita e oral. Através da brincadeira, as crianças podem perceber que ler também pode ser um ato divertido. Para Soares, “uma das facetas importantes do processo de letramento, sobretudo no plano atual, é conseguirmos contaminar as crianças com o prazer de ler o livro, com o gosto da leitura, com a paixão da leitura, que a gente tem perdido muito.” (SOARES, 2009).

Ainda hoje, nem todas as crianças tem acesso a livros de literatura de qualidade. A escola tem o papel de garantir esse acesso. Segundo Chagas:

Encontrar brechas, formas, tempo, lugar para a narração de histórias na escola é, por um lado, permitir o acesso ao mundo da literatura, da fantasia, àquelas crianças que não têm outro tipo de contato com repertórios de narrativas literárias e por outro lado, ampliar o repertório daquelas que vêm com bagagem de “famílias leitoras” e possuem inserção em outros contextos que compõem o mundo da cultura. (CHAGAS, 2006, p. 226).

A literatura pode assumir um papel fundamental na aprendizagem das crianças. Semelhante ao brincar, ela permite a criança colocar-se no lugar do outro, experimentando os conflitos, experiências e sentimentos que o personagem vivencia. No brincar, a criança também se coloca no lugar do outro, quando assume um papel distinto do seu, como quando interpreta a papel de mãe, motorista ou médico. Na brincadeira exposta no episódio acima, as crianças se colocam no lugar dos personagens da história, vivenciando de uma forma ainda mais singular, seu sentimentos e vivências.

Chagas, discutindo as práticas narrativas nas primeiras séries, constatou que:

Assim, no contato com as histórias, as crianças puderam desenvolver as suas fantasias, imaginando os acontecimentos, criando e combinando as imagens com os elementos da realidade, extraídos de suas experiências e re-elaborando-as em sua imaginação. Também, sonhando com um mundo de faz-de-conta, identificando-se com as personagens, amando-as ou odiando-as, vivendo conflitos, aventuras, experiências diversas, desejos e soluções. (CHAGAS, 2006, p. 226).

Segunda Chagas (2006), a partir das narrativas pode-se desenvolver a percepção estética e a imaginação criadora. Além disso, as narrativas permitem transmitir a outras gerações aspectos de uma determinada época, não deixando de incorporar também elementos do presente.

Do mesmo modo que outras formas de comunicação, contar e recontar histórias permite que a palavra dê sustentação ao fio do tempo. Narrar traz um acúmulo de situações e de sentimentos que vão mostrando partes da vida e parte da cultura dos tempos passados. Mas à narração também incorporam-se os elementos do presente como uma necessidade inerente à projeção e ampliação da vida. (CHAGAS, 2006, p. 150).

Egan, discutindo a importância da imaginação na educação, ressalta ainda que:

O desenvolvimento das capacidades narrativas da mente, do uso imediato da metáfora, de sua integração entre o cognitivo e o afetivo, de sua construção de sentido e significado, têm importância educacional, pois essas capacidades são fundamentais à nossa capacidade de dar sentido à experiência. (EGAN, 2007, p. 23).

Quanto ao papel desempenhado pela literatura infantil, para o contato da criança com as letras, ou seja, para o início do processo de letramento, Soares (2011, p. 9) afirma “são muitos. Primeiro, o próprio conhecimento do objeto livro, a familiaridade com ele, o saber que objeto é esse, a possibilidade de manipulá-lo.” A autora afirma ainda que:

A leitura de histórias pelas professoras não deve ser apenas uma leitura seguida da pergunta se as crianças gostaram ou não. É uma oportunidade de desenvolvimento da linguagem oral. Enquanto a professora lê, vai fazendo com que as crianças façam previsões sobre os rumos da história, analisem ações das personagens. [...] A ampliação do vocabulário é fundamental, e a literatura colabora demais para isso. A ampliação de visão que a leitura proporciona à criança, numa fase em que ela está conhecendo o mundo, também é importantíssima. (SOARES, 2011, p. 9).

Quanto à importância da oralidade para o desenvolvimento da língua escrita, Soares argumenta:

Esse contato com o mundo da leitura e da escrita está acoplado, particularmente na educação infantil, com o desenvolvimento da linguagem oral, pois é o momento em que a criança está ampliando seu vocabulário, suas possibilidades de uso da língua, a aquisição de estruturas sintáticas mais elaboradas. Então, o desenvolvimento da linguagem oral é um dado importante para o desenvolvimento do letramento e da alfabetização. (SOARES, 2011, p. 9).

Apesar de Soares (2011) apontar para a importância do desenvolvimento da oralidade, mais particularmente na Educação Infantil, compreende-se que este aspecto é também relevante nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para que as crianças possam ler e escrever, elas primeiro precisam aprender a ouvir e a falar. Muitas vezes, as práticas escolares silenciadoras acabam reprimindo o desenvolvimento de dizeres e escritas inovadoras, fantasiosas e imaginativas, estimulando apenas a repetição de frases sem sentido, o que acaba gerando uma desmotivação quanto ao desenvolvimento destes processos.

O LABRINCA possui um pequeno acervo de obras de literatura infantil que se localizam próximo ao *canto da criação*. Ler em uma brinquedoteca pode ser diferente de ler em outros espaços, porque na brinquedoteca o livro pode fazer parte da brincadeira, constituindo-se assim como brinquedo. Neste espaço, é permitido ler alto, ler com o outro, brincar com a leitura e com o próprio livro.

Como acontece no episódio, a professora permite que as crianças participem da construção da história, auxiliando na compreensão dos elementos que antecedem e compõem o texto escrito.

Antes de iniciar a história, a professora cria um ambiente mágico, através da caracterização (óculos, colar, chapéu de palha), dos elementos lúdicos que incorpora e da organização do espaço, com o *tapete de contadora de história*. A fala da professora fornece magia e mistério à brincadeira, conferindo atratividade a leitura do livro. – *Eu sou uma contadora de histórias e levo histórias aqui na minha bolsa*.

A brincadeira não acaba no fim deste relato. Após resolver o conflito de outras crianças, a professora retorna para a brincadeira que segue, ganhando agora um nova contadora de histórias. Peters et al. (2012) intitula este episódio de: “*Ei, eu tô lendo a história gente!*”.

Perto da porta, a professora veste Mariana com a fantasia que usava anteriormente (um óculos laranja, um colar de cor vibrante e um chapéu de palha) para que ela seja a nova contadora de histórias.

1. Professora: -*Vamos lá amigos? Vamos arrumar nosso tapete de histórias. (...) Vamos botar nossos personagens aqui. (...) Olha que engraçado eu vi esse bixinho enrolado na mão do Joca e eu vi isso aqui, branquinho com a orelhinha virada, e eu disse Ah, aqui tem um coelhinho, mas não era um coelho era um pato! (...) Tá você é a contadora, a contadora que vai nos organizar aqui.*
2. Marta: -*Eu sou o coelho (mostra o dedochê para professora).*
3. Professora: -*Eu não sou mais a contadora. (Ela aponta para Mariana que agora tomou seu lugar como contadora) (...) A pulseira contadora! (Ela tira sua pulseira que fazia parte da sua fantasia e coloca no pulso de Mariana que se prepara com seu livro).*
4. Mariana: (Marta alcança o livro para ela e todos aguardam o início da leitura) –*A.. é “ L” aqui? (Mostra para Professora que responde que sim) A..li...ce...um...dia...foi...pa...pa...se...passe..a...passear...pe...pel...pelos..ca..ca.. campos...Ei eu to lendo a história gente*
5. Professora: - *Só um pouquinho contadora de histórias, (...) eu preciso resolver aqui uma situação com a Professora Liliana você me aguarda um pouquinho?*
6. Mariana: - *Claro!*
7. Professora: -*Muito obrigada! (...)*
8. Mariana: -*Não...es..tá...in...do...a..al..al...*
9. Professora: -(Professora olha para a palavra que está lhe dando dificuldades e ajuda) *Alguma..Festa*
10. Mariana: -(repete as palavras que aprendera e se ajeita com o microfone mais perto da boca, fazendo a Professora rir da gracinha). *Eu tenho um microfone sabia? Só que não é assim. Ele é roxo, eu ganhei ele no dia que minha mãe ganhou a Sofia.*
11. Professora: - *Ai que delícia.Ganhou uma irmãzinha e um microfone.*

12. Mariana: - É. (Ela volta sua atenção para o livro novamente.)I.i...(Professora ajuda na palavra) Irei com ele. Al.li..ce..se..gui.u..
13. Professora: -Seguiu, seguiu.
14. Mariana: -O coe...lho. (PETERS et al., 2012, p. 54-55).

Percebe-se que ao delegar a função de *contadora de história* para uma criança, a professora não deixa que o elemento mágico se perca. Ao passar a função, ela passa também os elementos lúdicos que compõem a personagem, permitindo o encadeamento e a magia da brincadeira.

Percebe-se outro elemento chave na brincadeira, a *pulseira contadora de história*. Esse é um signo importante, uma vez que, na brincadeira, este elemento confere a *contadora de histórias* o “poder” de contar a história.

Seria interessante um aprofundamento neste aspecto em pesquisas futuras, uma vez que pode-se pensar na relevância da *pulseira contadora de história* para o aspecto emocional da criança, no sentido de contribuir para a segurança na hora de ler a história. Desta forma, pode-se perguntar: Será que este elemento lúdico, nesta situação, confere um estado psicológico de segurança à criança na hora de ler? Essas perguntas ficam como um estilhaço de fumaça que intriga e possibilita reflexões futuras.

Na brincadeira, a menina que lê a história para os colegas, Mariana, demonstra o real desejo de ser a *contadora de história*. Quando os colegas parecem estar dispersos, a menina busca a atenção: - *Ei eu to lendo a estória gente*.

A presença da professora, que mesmo de longe auxilia na leitura da história, quando a menina apresenta necessidade, é outro elemento fundamental nesta brincadeira. Como Mariana ainda está no processo de alfabetização, assim como as demais crianças da turma, é necessário o auxílio da professora. De outro modo, a professora poderia pensar: Mariana não sabe ler, então vou pedir a outra criança para participar da brincadeira. No entanto, a postura da professora é diferente desta. Ela estimula a participação de Mariana, não permitindo que este fato impeça a criança de participar da brincadeira e de sentir-se leitora e participante da brincadeira.

#### 4.2 PIZZARIA MALUCA: ESTAMOS ATENDENDO!

O segundo episódio que será discutido neste trabalho, foi filmado no dia 17/10/2011 e descrito da seguinte forma por Peters et al.:

Três meninos estão sentados em um círculo, com o jogo Pizza Maluca e telefones. O objetivo do jogo é de completar a fatia de pizza onde estão indicados quais os ingredientes necessários para prepará-la. Porém, neste momento, os alunos utilizam-se do tabuleiro, das fatias de pizza e dos ingredientes para brincar de pizzaria. É o que eles fazem quando a professora se aproxima:

1. Joca: - *Estamos atendendo.*
2. Professora: - *Ah, dá para ligar e pedir pizza? Que sabor que vocês fazem?*
3. Maicom indica o telefone para a professora e diz: - *O telefone.*
4. Professora: - *Qual o telefone? Quem atende?*
5. Joca: - *Eu.*
6. Professora: - *Qual o número da pizzaria?*
7. Maicom: - *3257 4219*
8. Professora: - *Ei, devagar com os números.*
9. Maicom fala pausadamente: - *3 2 5 7 4 2 1 9*  
(Professora liga e Joca atende).
10. Joca: - *Alo.*
11. Professora: - *Alo quem fala?*
12. Joca: - *É da pizzaria.*
13. Professora: - *Oba gostaria de saber se vocês têm pizzas gostosas. Que pizza boa vocês fazem?*
14. Joca diz: - *Fala com meu chefe* (e passa o telefone para o Paulo).
15. Professora: - *Quais são os sabores?*
16. Paulo: - *Queijo...*
17. Professora: - *Adoro queijo. Pode ser.*
18. Paulo: - *Calabresa, brócolis.*
19. Professora: - *Então eu quero uma vegetariana. Pode ser?*
20. Paulo: - *Vegetariana, aquela com bolinha preta?*
21. Professora: - *Azeitona.*
22. Paulo: - *Não.*
23. Professora: - *Ervilha. Eu quero uma com brócolis, com molho, tomate.*
24. Joca pega o telefone de Paulo e pergunta: - *O que?* (Aninha aparece e pergunta se pode brincar).
25. Professora: - *Eu quero uma de vegetariana.*
26. Paulo fala para Joca: - *Ela quer uma de vegetariana.*
27. Professora: - *Quanto que custa a pizza vegetariana.*
28. Joca e Paulo: - *Dez reais.*
29. Professora: - *Uau, mas essa é uma pizza boa de fazer, não?*
30. Joca: - *É.*
31. Professora: - *Ó o meu endereço. Eu moro na Rua: Gentil Leandro dos Santos. Vocês entregam em casa?*
32. Maicom: - *Espera aí, fala o teu número:*  
Professora: - *707* (Maicom finge que escreve o endereço em uma almofada).
33. Professora: - *Beijo. Tchau.*  
Os três meninos e a menina estão fazendo a pizza, quando fica pronta Paulo vai entregar. Mas Joca diz que fica longe, então pega a pizza, vai até a casa da professora e bate na porta. Professora recebe e pergunta se são 10 reais, a criança pega o dinheiro e volta para a pizzaria.
34. Professora: - *Obrigada* (E finge que come). Paulo diz que vai ter que expulsar alguém da brincadeira porque tem muita gente.
35. Professora: - *Muito boa a pizza de vocês. Parabéns* (As crianças continuam fazendo pizza e entregando em vários lugares. Novas crianças vão entrando na brincadeira).
36. Professora: - *Essa pizzaria está bombando aí na cidade.*  
*Muda o foco da filmagem.* (PETERS et al., 2012, p. 59-60).

Neste episódio, pode-se discutir como as peças de um jogo, como o *Pizza Maluca*, estimulam as crianças a criarem suas brincadeiras. As peças do jogo, em formato de pizza e

ingredientes que as compõem, estimulam, nesta situação, a representação de uma situação da vida real: uma pizzeria com tele-entrega.

O objetivo original do jogo *Pizza Maluca*, é completar todos os ingredientes do pedaço de pizza escolhido. O jogo é composto por peões, dado, ingredientes, fatias de pizza, fichas de sorte ou azar e um tabuleiro que indica ao jogador as ações a serem realizadas no jogo.

Nesta brincadeira, as crianças recriam as regras do jogo *Pizza Maluca* e, a partir de suas peças, criam uma situação imaginária: uma situação de tele-entrega. Assim sendo, o jogo assume um novo sentido. Quanto ao significado de um objeto e ao sentido que ele adquire numa determinada brincadeira, Leontiev ressalta:

Uma situação de brinquedo imaginária surge como resultado dos objetos e isso significa as operações com esses objetos, sendo parte das ações normalmente executadas em diferentes condições objetivas e em relação com outros objetos. O objeto do brinquedo retém seu significado, isto é, a vara permanece uma vara para a criança. Suas propriedades são conhecidas da criança, o modo de seu possível uso e da possível ação a ser executada com ela é conhecido. É isto que forma o significado da vara. Ocorre, porém, que o significado não é simplesmente concretizado no processo lúdico. No brinquedo, as operações com a vara fazem parte de uma ação bastante diferente daquela para a qual elas são adequadas. Da mesma forma, a vara, conservando seu significado para a criança, adquire para ela, ao mesmo tempo, um sentido que é tão estranho a seu significado quanto a ação lúdica da criança o é para as condições objetivas nas quais ela ocorre; a vara adquire o sentido de um cavalo para a criança. Este é um sentido lúdico. A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. Isto é demonstrado pelo fato indubitável, experimentalmente estabelecido, de que uma criança não imagina uma situação de brinquedo quando ela não está brincando. (LEONTIEV, 1988, p. 128).

Diante disso, pode-se dizer que, para aqueles que se envolvem na brincadeira, o jogo *Pizza Maluca* ganha um novo sentido. As crianças entram em uma situação imaginária a partir de objetos reais e de uma situação da vida real, representando papéis como: chefe, atendente, *pizzaiolo* e entregador.

Para Egan, “a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de idéias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem.” (EGAN, 2007, p. 13). No entanto, também é preciso deixar claro que, segundo Vygotski (1991) e Leontiev (1988) a imaginação não é alheia a realidade, mas ela parte desta para alcançar os pensamentos abstratos.

Novamente, percebemos uma mediação de qualidade da professora da turma na brincadeira. A professora vai questionando as crianças, colaborando para que a imaginação e a brincadeira cresçam. Na busca de estimular a brincadeira a professora pergunta: - *Ah, da*

*para ligar e pedir pizza? Que sabor que vocês fazem? Qual o número da pizzaria? A professora ainda busca incitar outras crianças a participarem da brincadeira, comentando: - Essa pizzaria está bombando ai na cidade.*

As perguntas que a professora faz às crianças não contribuem somente para o crescimento da brincadeira e da situação imaginária, mas contribuem também para a expressão oral das crianças. O desenvolvimento da oralidade, permite à criança organizar seu pensamento, o que é fundamental no momento de expressar-se através da linguagem escrita.

Quando as crianças brincam não estão pensando nos resultados desta ação, elas apenas brincam. Entretanto, diante deste brincar, percebe-se a necessidade sentida pelas crianças de utilizarem a linguagem escrita. Este fato fica explícito no momento em que as crianças fingem anotar o pedido, o número do telefone e o endereço da cliente (que é representada pela professora). Através das anotações, a linguagem escrita vai assumindo sua função social.

Nas situações de brincar, as crianças vivenciam a linguagem escrita dentro de sua função social. Usa-se essa linguagem para expressar, registrar e comunicar. Hoje, sendo uma das principais formas de comunicação, a linguagem escrita está por toda parte e todos têm algum tipo de acesso a ela. No entanto, isto não quer dizer que as condições estão dadas para que todos consigam se apropriar da linguagem escrita.

Segundo Mello, a culpa da não aprendizagem da linguagem escrita, por vezes, recai nas crianças e nas famílias, através do argumento da não aptidão dos sujeitos para a apropriação deste conhecimento. Entretanto, a autora afirma que:

Do ponto de vista histórico-cultural, a aptidão ou a falta de aptidão para a escrita não existem *a priori*. Essa não é uma questão de herança biológica, mas sim do lugar que a escrita tem na vida da criança e de como esse instrumento cultural é apresentado às novas gerações, uma vez que, a necessidade e as capacidades necessárias à aquisição da escrita são formadas nas crianças por suas condições materiais de vida e educação. (MELLO, 2010, p. 333).

Compreende-se, a partir do episódio, que a brinquedoteca escolar, com base na experiência vivida no LABRINCA, proporciona uma condição educacional que respeita o modo das crianças se expressarem, garantindo espaço para as brincadeiras, com diversos materiais lúdicos que estimulam a representação e a imaginação criadora.

Para Mello (2010), o sentido que a linguagem escrita adquire para os sujeitos, está intimamente ligado as experiências vivenciadas, ao longo da vida, com essa forma de linguagem.

Assim, ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) –, dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita. (MELLO, 2010, p. 333).

Segundo a autora, com base em Leontiev (1978), “o sentido que se forma para a criança a partir da atividade que realiza, condicionado ao motivo que a impulsiona a agir, pode ser considerado como um dos elementos que condicionam o êxito ou fracasso escolar”. (MELLO, 2010, p. 334). No episódio exposto, acredita-se que a linguagem escrita, a partir do brincar, assume um sentido verdadeiro para as crianças, proporcionando a elas uma vivência positiva em relação a esta linguagem. A linguagem escrita assume, na brincadeira evidenciada, uma função social para as crianças, não sendo vivida apenas como uma habilidade motora.

Quanto à função social da escrita, Mello argumenta:

[...] somos levados a pensar que, se até esse momento, a criança tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou registrar experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos, enfim, como um instrumento de expressão. Muito possivelmente, terá uma relação interessada e curiosa em relação ao texto escrito e iniciativa em relação ao texto por ser escrito. Por outro lado, se as experiências vividas com a escrita tiverem ensinado a criança a pensar que escrita é algo que se faz para atender uma instrução da professora ou do professor, suas relações futuras com a escrita serão condicionadas por esse sentido que é estranho à escrita em sua função social, ao significado desse instrumento cultural chave no processo de aprender na escola. (MELLO, 2010, p. 332).

Ainda, segundo a mesma autora acima referenciada:

Quando a criança compreende a função social da linguagem escrita – o que decorre de vivências com a cultura escrita –, ela cria para si a necessidade de ler e escrever como verbos bitransitivos: escrever alguma coisa para alguém e ler alguma coisa de alguém. (MELLO, 2010, p. 337).

Assim sendo, acredita-se que na brincadeira acima evidenciada, a criança vai vivenciando a linguagem escrita através do lúdico e imersa na função que esta linguagem assume na vida dos sujeitos. Portanto, a criança vai compreendendo a partir das trocas com o outro, os usos da linguagem escrita e vivenciando esta linguagem em processos contextualizados e significativos.

### 4.3 JOGO DE COMPUTADOR DOS MENINOS

No dia 31/10/2011 as câmeras registraram o seguinte episódio, que Peters et al. (2012) transcreve:

Os meninos continuam a brincadeira com as bonecas. Maicom e Gustavo estão sentados, cada um de um lado da mesa do canto da criação, com a TV no meio desta e com fios conectados dos seus controles de videogame e dos teclados. Eles brincam como se estivessem conversando pela internet um com o outro.

1. Maicom: - *Eu vou jogar um game.* (Segura o controle do videogame na mão. Maicom brinca com o amigo Gustavo que se levanta em frente à televisão. Maicom digita algumas coisas no teclado e Gustavo cai do outro lado).

2. Maicom: - *Gustavo, chama ele!* (Aponta para o outro amigo. Gustavo vai até outro menino, mas o mesmo não dá atenção a Gustavo que volta a brincadeira. Gustavo se joga para frente da televisão como se sua cabeça viesse para fora da tela, então Maicom exclama):

3. Maicom: - *Não! Para lá.* (Aponta com o dedo para que Gustavo fosse para trás da tela da televisão. Gustavo se distancia da TV e fica andando de um lado para outro próximo da mesma, enquanto Maicom fica digitando no teclado do computador em frente à televisão).

4. Gustavo: - *Você quer assistir?* (E pega uma boneca grande que estava no chão e mostra a Maicom).

5. Maicom: - *Não! Eu quero brincar assim.* (Digita no teclado mostrando ao amigo a forma como quer brincar. Maicom pega um controle de videogame que está junto a TV e fica mexendo. Gustavo pega outro também).

6. Gustavo: - *Posso jogar?*

Quando a câmera foca nos dois como se estivesse atrás da TV, os dois começam a mexer no controle como se estivessem jogando de verdade.

7. Maicom: - *Monstro, monstro! Ah vou desligar esse "troço".*

8. Gustavo: - *Ah, desliga mesmo esse "troço".*

(Gustavo pega a boneca que está ao lado e a segura. Então Maicom começa a digitar novamente no teclado e faz perguntas a Gustavo. Cada vez ele faz uma pergunta em voz alta, ele faz de conta que a digita e depois aperta no teclado para lhe enviar, como se fosse uma mensagem escrita).

9. Maicom: - *O que a sua namorada faz?* (Chega Paulo, outro menino, mas Gustavo o dispensa, e o mesmo sai).

10. Gustavo: - *Posso mostrar uma foto da minha namorada?*

11. Maicom: - *Sim.* (Gustavo levanta a boneca e mostra). *Posso namorar ela?*

12. Gustavo: - *Claro que não!*

13. Maicom: - *Você é malvado.* (Os dois se despedem da conversa dizendo boa noite. Depois retomam a conversa).

14. Gustavo: - *O que temos de lanche hoje?* (E olha em direção à sua professora).

15. Professora: - *Acho que tem frutas.*

16. Maicom: - *Delícia! Adoro frutas.*

17. Gustavo: - *Eu também.*

(Eles ficam conversando entre si e teclando a todo o momento).

18. Gustavo: - *Já passou a hora do lanche, sabia?*

Nas suas brincadeiras, Maicom e Gustavo repetem frequentemente algumas ações. Como por exemplo, fingir que vão dormir, então fecham os olhos e baixam a cabeça e, segundos depois, já acordam e dão bom dia um para o outro. Passam objetos através da televisão e conversam muito sobre comida.

Depois de acabar uma conversa através da TV, Gustavo da boa noite ao seu amigo, e vai fazer uma visita a ele. Leva com ele sua namorada. Cumprimentam-se. Maicom então pega duas cadeiras para que Gustavo e sua namorada se acomodem. Gustavo coloca a boneca sentada na cadeira, e pega um controle de videogame para brincar com Maicom. Gustavo pega outra boneca.

19. Gustavo: - *Achei uma namorada para ti.* (Maicom pega a boneca tira a blusa dela e deita-se sobre a mesma. Depois voltam a conversar e entre as conversas eles se falam olhando um para o outro digitando ao mesmo tempo. Os dois colocam as bonecas ao lado deles e mostram um para o outro).

20. Gustavo: - *Ela vai ter que ir ao médico.* (Ele pega um bebê e mostra a Maicom) *Olha meu bebê?!* (Enquanto Maicom está embaixo da mesa com sua boneca. Ao observar a cena, a professora intervém). (PETERS et al., 2012, p. 41).

Neste episódio, os dois meninos estabelecem o brincar com base em uma situação da vida real, presente para uns e ainda muito distante para outros, devido ao acesso, ou não, ao computador e a internet.

Na situação exposta acima, acredita-se que estes elementos estejam presentes no dia-a-dia das duas crianças, devido às ações realizadas no brincar, que demonstram grande similaridade com a forma real com a qual esta tecnologia é utilizada. Isso fica manifesto, no momento em que as crianças digitam e apertam as teclas do computador, como se escrevessem mensagens escritas e as enviassem.

Segundo Vygotski (1991), o brincar permite às crianças elaborar e re-elaborar hipóteses sobre a realidade. Sendo essa brincadeira fundamentalmente baseada no uso da internet, mais especificamente nas redes sociais de comunicação, pode-se entender que ela permite às crianças elaborar e reelaborar hipóteses acerca do uso deste meio de comunicação, e com isso, exercitar, de forma lúdica, o uso da própria linguagem escrita.

Se tornar um sujeito letrado implica, dentre muitas outras coisas, saber utilizar a linguagem escrita em diferentes situações, o que pressupõem um anterior exercício dessa linguagem em processos contextualizados. No brincar, a linguagem escrita pode ser vivenciada de forma contextualizada e significativa para a criança, como acontece no episódio exposto acima. Nesta situação, a linguagem escrita é utilizada, de maneira lúdica, como forma de comunicação entre as duas crianças, assumindo contexto e significado.

Os meninos alternam o brincar de conversar através do computador com o brincar de jogar, por meio do uso do controle de videogame. Entretanto, sabe-se que, semelhante ao videogame, o computador é hoje frequentemente utilizado pelas crianças com a finalidade de jogar. Os jogos eletrônicos vêm se constituindo como um novo meio de interação entre as crianças, passando a fazer parte de sua cultura lúdica<sup>17</sup>, assim sendo, permitem às crianças partilhar sentidos e experiências.

---

<sup>17</sup> Segundo PETERS (2009) a cultura lúdica é compreendida, a partir de Brougère (1998), como o conjunto de códigos e sentidos que permitem que a brincadeira aconteça, sendo composta por uma combinação complexa entre a observação da realidade social, os hábitos de brincar e os suportes materiais disponíveis.

É muito provável que as crianças tenham se apropriado dos controles de videogame para manifestarem esta outra prática social, os jogos eletrônicos no computador. Além dos jogos eletrônicos, que assemelham-se aos de videogame, o computador permite ainda a imersão nos jogos online, que utilizam da linguagem escrita e sígnica como meio de comunicação entre os participantes do jogo. Arrisca-se dizer que os jogos eletrônicos, permitem uma forma distinta de vivenciar formas outras de linguagem escrita. No entanto pode-se perguntar: Os jogos eletrônicos ganham espaço na escola? De que forma poderiam contribuir para o processo de ensino aprendizagem? Por que os jogos ainda são pouco discutidos dentro do espaço escolar? Responder essas questões ultrapassa os limites da pesquisa, mas enunciá-las contribui para perceber o quão longe a lógica escolar pode estar da forma com que as crianças aprendem e suas motivações para estarem em ação.

Pensando nos jogos eletrônicos e na interação promovida por meio deles, o LABRINCA, inicia neste ano de 2013 uma pesquisa que buscará compreender a presença dos jogos eletrônicos em brinquedotecas escolares.

No entanto, neste momento Soares (2002) pode contribuir para ampliar a análise deste episódio, quando discute os hipertextos e aponta para a importância de estudar a influência da comunicação por meio das redes sócias para um melhor entendimento do conceito de letramento, mesmo não sendo este o foco de seu trabalho. A autora explica:

[...] discute-se aqui, para confrontá-lo com o texto no papel, o texto na tela – o hipertexto; embora se reconheça que a análise da interação *on-line* (os *chats*, o *e-mail*, as listas de discussão, os fóruns, entre outros) seria elucidativa para melhor compreensão do conceito de letramento [...]. (SOARES, 2002, p. 148).

Objetos dessa *cibercultura*, como os teclados e outros objetos tecnológicos, que na brincadeira são transformados em objetos lúdicos (brinquedos), como a tela de televisão e os controles de videogame, permitem e, mais do que isso, estimulam este tipo de brincadeira no LABRINCA. A brincadeira acontece devido à organização do espaço e ao oferecimento destes materiais lúdicos, que são compostos por objetos desta cultura tecnológica, permitindo assim sua representação.

No LABRINCA, estes objetos lúdicos são classificados com a cor verde, que representam os brinquedos que reproduzem o mundo técnico.

Percebe-se que a brincadeira vai sendo construída a partir do diálogo entre as duas crianças. Maicom orienta o brincar conforme seus desejos, mostrando ao amigo como deve agir: 3. - *Não! Para lá;* 5. - *Não! Eu quero brincar assim.* Gustavo toma pra si os desejos de Maicom e inclui também seus próprios desejos na brincadeira, como comprova a entrada da

boneca. Diante disso, percebe-se que a brincadeira vai permitindo a troca de repertórios lúdicos e de experiências vividas entre as crianças.

A partir deste episódio, pode-se perceber o desejo das crianças de se comunicarem através deste aparato tecnológico, o computador, o que pressupõe a comunicação através da linguagem escrita. Desde o momento em que se liga o computador, precisa-se fazer leituras. Não apenas da língua escrita, mas de ícones, que são signos que indicam ações a serem operadas naquele contexto, compreendidas pelos imersos nesta ação. Lemos não só palavras, mas imagens que nos permitem interpretar e produzir sentidos.

Através da brincadeira, criada por Maicom e Gustavo, percebe-se o desejo de aprender a escrever para poder utilizar as novas tecnologias. Vygotski (1991b, p. 106) diz que na idade pré-escolar “surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato” e que “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se no mundo ilusório e imaginário onde desejos não realizáveis podem ser realizados de imediato”. O desejo de se apropriar da língua escrita, para envolver-se nessa prática social, fica explícito no episódio. Assim sendo, na brincadeira, na qual as crianças escrevem mensagens instantâneas, os dois meninos têm a possibilidade de realizar seus desejos, irrealizáveis em parte, (já que as crianças estão no processo inicial de alfabetização) realizando-os através da brincadeira.

De acordo com Soares (2003), o letramento pressupõe a participação em eventos variados com a leitura e escrita. Assim sendo, no brincar a criança estabelece uma forma distinta de se relacionar com a linguagem escrita, que tem como base principal a ludicidade e a imaginação, nas quais as permitem expressar novas formas, até mesmo inusitadas, sobre o uso desta linguagem.

Segundo Peters (2009), com base em Vygotski (2003), a imaginação permite a criança dar saltos qualitativos em seu desenvolvimento. É através da imaginação que a criança sai da realidade imediata e alcança um pensamento abstrato. Segundo Vygotski, a imaginação surge originalmente da ação. “O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação”. (VYGOTSKI, 1991, p. 106). Diante disso, pode-se compreender que é através do brincar que a criança vai desenvolvendo sua imaginação.

Na brincadeira, as crianças experimentam, através do lúdico, diferentes usos para a linguagem escrita. Através da brincadeira construída pelas crianças, que tem por base as conversas nas redes sociais de comunicação, as crianças conversam sobre diferentes assuntos: o dia-a-dia, o lanche da escola, namoradas, jogos eletrônicos e demais assuntos. Desta forma,

as crianças vão percebendo a relevância da linguagem escrita em nossas vidas, o lugar que ela ocupa. A brincadeira é uma motivação para a criança e nela a linguagem escrita vai adquirindo um sentido real.

Através da brincadeira, as crianças apropriam-se dos signos sociais. Nesta brincadeira, signos sociais que compõem a cibercultura, podem estar sendo apropriados, no encontro/confronto com o outro. Para Vygotski (1991) signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. Segundo Peters (2000, p. 24) “a linguagem, concebida como um sistema articulado de signos construídos socialmente e singularmente apropriados, veicula significados instituídos mais ou menos estáveis, e capacita o homem a produzir sentidos”.

No brincar dos meninos, diversas linguagens (linguagem gestual, linguagem oral e linguagem escrita), que são também signos, permitem a eles atribuir sentidos às situações que vão sendo evidenciadas. Para Peters, a partir de Vygotski:

Ao criarem sistemas de signos e instrumentos para conhecer e transformar o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver as funções psicológicas superiores, os homens produziram mudanças na natureza e modificaram-se a si mesmos. (PETERS, 2000, p. 12).

Então, se a linguagem escrita é composta fundamentalmente de signos, pode-se afirmar que a mesma modificou os homens, não só nas relações que estabelecem entre si, mas em sua própria maneira de atribuir sentidos ao mundo e a si mesmos. Soares (1999) nos mostra que, ao se apropriar da linguagem escrita, tornando-se sujeito letrado, o indivíduo assume outro estado ou condição, processo este aqui evidenciado a partir do episódio analisado.

## 5 PALAVRAS FINAIS

Nos dias atuais, devido às novas exigências sociais, o letramento e o brincar são aspectos fundamentais de serem pensados e valorizados dentro das escolas públicas do Ensino Fundamental. No trabalho com as crianças, as propostas pedagógicas precisam levar em consideração suas especificidades e seus direitos. No entanto, como vimos na revisão de literatura, o direito ao brincar continua sendo deixado de lado pelas práticas escolares, sendo necessário assim, que as escolas repensem suas concepções, estrutura, espaços, tempo e práticas.

Este trabalho partiu do pressuposto de que o brincar na escola contribui para a aprendizagem das crianças acerca da linguagem escrita e oral. Diante disso, o objetivo geral era perceber possíveis contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de letramento de crianças de seis anos, que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da UFSC.

Na tentativa de confirmar ou refutar a hipótese inicial, buscou-se analisar episódios descritos na pesquisa *Contribuições de uma brinquedoteca escolar para o processo de formação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso no LABRINCA-CA-UFSC*, na tentativa de perceber, através das ações, falas e relações estabelecidas no brincar, possíveis contribuições desta atividade para a apropriação da linguagem escrita.

No percurso da pesquisa dificuldades surgiram. A primeira, em decorrência de maiores diretrizes quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), já que pela primeira vez vivencia-se esta experiência neste curso de pedagogia. Dificuldades foram encontradas também na tentativa de estabelecer relações entre os dois conceitos, brincar e letramento, na medida em que esta relação é ainda relativamente pouco estudada. As dificuldades surgiram ainda da tentativa de estabelecer as relações entre os dois conceitos, a partir da teoria de Vygotski, uma vez que o termo letramento inexistia na época de seus estudos.

Entretanto, apesar da inexistência do termo letramento, na época em que o autor formulou sua teoria, percebe-se que Vygotski deixa pistas em seus escritos, de uma compreensão sobre a linguagem escrita que ultrapassa a apropriação do código, apontando para a importância da apropriação da linguagem escrita em meio às práticas sociais de leitura e escrita.

Com a análise dos episódios evidenciados no contexto do LABRINCA, foi possível constatar que o brincar, a seu modo, contribui para o processo de letramento das

crianças que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental, confirmando assim o pressuposto inicial da pesquisa.

Uma das constatações é, que no brincar, a criança pode elaborar e reelaborar hipóteses sobre o uso da linguagem escrita, no confronto/encontro com o outro, através de brincadeiras que as permitem reproduzir o mundo real e repensá-lo através da imaginação. O brincar permite assim, vivenciar a linguagem escrita em situações lúdicas, possibilitando a troca de repertórios com os outros e atribuindo novos sentidos aos elementos que compõem essa cultura lúdica.

No primeiro episódio, a brincadeira é construída com base na contação de histórias, permitindo o contato das crianças com a linguagem escrita e oral que perpassa o contato com os livros infantis. No segundo episódio, as regras e peças de um jogo ganham novo sentido e a brincadeira vai dando visibilidade para a função social da escrita. No terceiro e último episódio, a brincadeira traz o uso da linguagem escrita no contexto das novas tecnologias, mais especificamente o seu uso nas redes sociais de comunicação, apontando também indícios do seu uso nos jogos eletrônicos.

Os três episódios evidenciam brincadeiras heterogêneas, cada qual com suas particularidades. No entanto, podemos perceber similaridades entre elas. Nos três episódios, percebe-se a necessidade que as crianças têm de se apropriar da linguagem escrita, para poder utilizá-la nas práticas sociais que a demandam. Outro elemento que perpassa os três episódios é a imaginação, sendo ela reconhecida como relevante para o alcance de pensamentos abstratos acerca da linguagem escrita.

Nos três episódios, a criança está imersa em um mundo imaginário, criado a partir de situações reais. A realidade orienta o brincar da criança e através da imaginação, esta realidade vai ganhando outros sentidos, numa relação mútua e dialética. Assim sendo, através da imaginação, a criança alcança pensamentos mais abstratos, podendo atribuir novos sentidos às coisas, o que a permite dar saltos qualitativos no seu processo de desenvolvimento.

Sobre os objetivos propostos, acredita-se que foi possível contemplá-los ao longo do trabalho. O primeiro deles, *“reconhecer as situações que propiciam o letramento dentro de uma brinquedoteca escolar”*, foi alcançado através do reconhecimento dos episódios de brincadeira transcritos na pesquisa de Peters et al. (2012) e trazidos para este trabalho devido à sua contribuição para a reflexão do tema. O segundo objetivo consistia em *“evidenciar como a utilização de jogos e brincadeiras pode permitir o uso da linguagem escrita em processos lúdicos contextualizados”*, acredita-se que este objetivo foi alcançado, através da análise de cada episódio, demonstrando que naquelas situações de brincar as crianças sentiram a

necessidade de utilizar a linguagem escrita. Nas brincadeiras, a escrita ganha seu sentido, significado e passa a ser compreendida através de sua função social. Já o terceiro objetivo específico, “*refletir sobre as contribuições do brincar, numa brinquedoteca escolar, para o processo de letramento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental*”, também foi contemplado através da análise dos episódios, sendo possível perceber as contribuições da brinquedoteca escolar para a aprendizagem das crianças acerca do uso da linguagem escrita.

Assim sendo, foi evidenciando que a brinquedoteca escolar, através de todo o material lúdico que coloca a disposição das crianças e da professora, permite a imersão das crianças na escrita e a imersão em experiências diversificadas, através do lúdico, com esta mesma linguagem. Retomamos aqui a citação de Soares (2003, p. 15), já exposta em capítulos anteriores, na qual a autora ressalta que, o letramento pressupõe a “imersão das crianças na cultura da escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.” Diante do que Soares escreve, pode-se constatar que a brinquedoteca, contribui para o processo de letramento, uma vez que permite que as crianças estejam em contato com esses pressupostos do letramento.

Com base em toda a reflexão, feita ao longo da trajetória de elaboração deste trabalho, foi possível perceber que a brinquedoteca escolar pode ser um espaço importante dentro das escolas. Nela, o direito do brincar e da expressão da infância, pode ser possibilitado dentro da escola e, desta forma, a ludicidade ganha também seu espaço. Através do brincar, na brinquedoteca escolar, as crianças tem a possibilidade de trocar repertórios e experiências com outras crianças e também com os adultos, o que pode contribuir para a ampliação do repertório lúdico de ambos e para a ampliação de diversos repertórios das áreas de conhecimento.

Através do brincar a criança vai incorporando conhecimentos científicos, poéticos, estéticos, cotidianos, entre outros. A linguagem escrita é um destes conhecimentos, que compõem o currículo escolar, e que podem ser aprendidos também no contexto da brinquedoteca escolar. Assim sendo, compreende-se que a brinquedoteca é um espaço importante para a valorização da infância nas escolas e para a apropriação de conhecimentos de forma lúdica e significativa para a criança.

Diante disso, acredita-se que, algumas escolas ainda precisam desconstruir determinadas concepções, principalmente aquelas sobre o modo pelo qual as crianças aprendem, eis que entendem que tal processo acontece de maneira sequencial, linear e hierárquica.

A não incorporação de brinquedotecas na escola pauta-se, por vezes, no argumento de que este espaço não segue as lógicas escolares da transmissão do conhecimento. No entanto, o trabalho permitiu constatar que a brinquedoteca também contribui para a apropriação de conhecimento, permitindo dizer que as brinquedotecas não necessitam se adequar a essa lógica das escolas públicas do Ensino Fundamental. Ao contrário, a brinquedoteca escolar pode ser uma possibilidade de repensar essa lógica. Precisamos desconstruir a ideia da escola como lugar de expressão somente do pensamento racional e passar a compreendê-la como lugar que busca o desenvolvimento do ser humano, em todas as suas dimensões.

Por outro lado, muitas escolas já perceberam a importância de valorizar a infância e a criança dentro da escola e já reelaboraram suas práticas, na tentativa de alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. O Colégio de Aplicação da UFSC é uma destas escolas que demonstra preocupação e interesse quanto às práticas educativas que respeitam os sujeitos que constituem a escola.

Entretanto, cabe ressaltar que o espaço, por si só, não garante o direito das crianças ao brincar. São os sujeitos que atribuem sentidos ao espaço. Por vezes, compreensões equivocadas a cerca do brincar, podem retirar o direito da criança a ter acesso a espaços como este, e podem também, acabar didatizando essa ação lúdica. O uso que fazemos deste espaço é que determina se ele contribui ou não para a valorização das especificidades da infância na escola de Ensino Fundamental.

Inúmeras outras reflexões poderiam ter sido feitas e alguns pontos mereciam ser melhor aprofundados, no entanto, devido aos limites da pesquisa, foi necessário optar por alguns aspectos na discussão em detrimento de outros. Apesar dos limites, conseguiu-se alcançar os objetivos propostos e deixar pistas para reflexões e trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~n>>. Acesso em: 25. 04. 2013
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Ministério da Educação. Brasília, 2004.
- BRASIL. Lei nº. 11.114 de maio de 2005.
- BRASIL. Lei nº. 11.274 de fevereiro de 2006.
- BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.) **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. Ministério da Educação, 2007, 135 p.
- CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **A língua materna na primeira série do ensino fundamental**: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora. 2006. 290 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CORREA, Bianca Cristina. A educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011.
- DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no distrito federal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.110, p. 157-175, jan.- mar. 2010.
- DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 1, p. 141-155, jan./abr. 2011.
- EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. **Infância**: Imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-37.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. Jogo e letramento: crianças de seis anos de ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p.191-210, abr. 2011.
- LEONTIEV, Alexis N. **Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo, Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- MACIEL, Francisca Isabel Perreira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Org.). **A criança de seis anos, a Linguagem Escrita e o Ensino Fundamental de**

**nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lucia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 121- 140, jan./ abr. 2011.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta Nogueira; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, 220 p. 175-190, jan./abr. 2011.

PANSINI, Flávia; MARIN, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 87-103, jan./abr. 2011

PETERS, Leila Lira. **Atividades em pequenos grupos nas aulas de Educação Física:** análise a luz da perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PETERS, Leila Lira. **Brincar pra quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar.** 286 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PETERS, Leila Lira; MELO, Cristiane Ker de. **Brinquedoteca na Universitária:** As contribuições do Labrinca para a formação de educadores. In: Anais do II Congresso Internacional de Formação profissional no campo de Educação Física. 2012. p. 844-851.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **Tempo e espaços escolares: o (des) confinamento da infância.** In: Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**, p.06-11, ago. 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n., p.05-17, out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: LETRAMENTO NA CIBERCULTURA. **Educação e Sociedade**, Campinas, p.143-160, 01 dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

SOARES, Magda. **Anos iniciais do Ensino Fundamental.** 21. Set. 2009. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_Entrevista=57](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57)>. Acesso em: 21 jun. 2013.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, São Paulo, p.329-343, 10 jul. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

VECTORE, Célia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Por trás do imaginário infantil: explorando a brinquedoteca. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 5, n. 2, p.59-65, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A pré-história da linguagem escrita**. In: A formação social da mente. Martins Fontes: 1991a.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. Martins Fontes: 1991b.