



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

EVELYN SILVA GOMES

**A LUDICIDADE COMO ELEMENTO MOTIVADOR DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. IRENE GIAMBIAGI

**RIO DE JANEIRO
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**A LUDICIDADE COMO ELEMENTO MOTIVADOR DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

EVELYN SILVA GOMES

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ, como requisito para
obtenção de grau de Licenciada em
Pedagogia.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. IRENE GIAMBIAGI

**Rio de Janeiro
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**A LUDICIDADE COMO ELEMENTO MOTIVADOR DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Aprovada em: 20/03/2019

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dra. Irene Giambiagi (FE/UFRJ)

Parecerista: Prof.^a Dra. Elaine Constant Pereira de Souza (FE/UFRJ)

Parecerista: Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano (FE/UFRJ)

**Rio de Janeiro
2019**

A Deus, que me deu o fôlego de vida e que se faz tão presente em meu viver. Pelo amor incondicional, pelas infinitas bênçãos, por mais uma vitória concedida. A Ele, toda honra e toda glória!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que sou, por ter me permitido chegar até aqui e por quem Tu és em minha vida!

Ao meu querido esposo Jairo, a pessoa que faz meu coração vibrar, com quem amo partilhar a vida e que traz um colorido especial para ela. Obrigada pelo amor, pelo carinho, pela força, pelos elogios e por estar sempre ao meu lado em todos os momentos. Sem seu apoio, incentivo e compreensão, não teria conseguido. Te amo!

À minha família, aos meus pais Eva e Vanderlei, que me ensinaram que o conhecimento é precioso e que ninguém pode tirá-lo de você, que o tempo irá passar de qualquer forma e que devemos extrair o máximo dele. Aos meus irmãos Hellen e Hebert, por acreditarem em mim e por partilharem este sonho comigo, estando sempre ao meu lado. Vocês são essenciais em minha vida! Sou grata a Deus pela família que me concedeu!

À minha orientadora Irene Giambiagi, pelo carinho, incentivo e pela confiança depositada em mim durante a orientação, que com sabedoria, humildade e mansidão me fortaleceu e me deu segurança para produzir. Fica minha gratidão e admiração pela profissional que é!

Aos mestres que fizeram parte de minha história, desde o professor da tenra educação infantil até os da graduação, que partilharam desta caminhada em busca do conhecimento.

Aos colegas de curso, Alexandre, Cláudia, Gisele, Joseane e Shirlei, que me deram apoio nos momentos em que o cansaço da jornada pesava, que tão carinhosamente me estenderam a mão nos momentos difíceis e de sacrifício que passei para chegar até aqui, vocês já fazem parte da minha vida. Foi maravilhoso partilhar essa caminhada com vocês, em que juntos demos risadas, sofremos, questionamos e nos constituímos como pessoas e agora pedagogos.

Obrigada a todos, que me fizeram forte para acreditar e prosseguir! Sou fruto da confiança e da oração de vocês!

Gosto de ser gente porque, inacabado,
sei que sou um ser condicionado, mas
consciente do inacabamento, sei que
posso ir mais além dele.

Paulo Freire

EVELYN SILVA GOMES. A LUDICIDADE COMO ELEMENTO MOTIVADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. Brasil. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo realizar um estudo com ênfase na relação entre a alfabetização e o lúdico, apresentando uma reflexão do quanto enriquecedoras são as atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, apresento inicialmente as razões que me impulsionaram a desenvolver este estudo. Analiso a seguir conceitos de infância, identidade e do brincar, e destaco a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança. Por último, enfatizei a importância das práticas educativas lúdicas no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, relacionando-as com métodos de ensino-aprendizagem historicamente presentes no cenário da educação brasileira. Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Rizzo, Corsino, Piaget, Vygotsky e Friedmann. Por meio deste estudo foi possível constatar que o lúdico auxilia de maneira positiva no processo de alfabetização e torna a aprendizagem mais eficaz e prazerosa.

Palavras-chave: Infância, Identidade, Brincar, Alfabetização, Lúdico e Aprendizagem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 - DEFININDO O CONCEITO DE INFÂNCIA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	
1.1 - As diferentes concepções de Infância.....	12
1.2 – Percorrendo as infâncias na história.....	13
1.2.1 - A criança como reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura.....	18
1.2.2 - A criança como inocente.....	19
1.2.3 - A criança como natureza programada por estágios biológicos.....	19
1.2.4 - A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho.....	20
1.2.5 – A criança como sujeito ativo, coconstrutora de conhecimento.....	21
2 - A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NO INDIVÍDUO E O BRINCAR	
2.1- O pensamento da criança segundo Piaget.....	23
2.2- A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo.....	30
3 - A ALFABETIZAÇÃO, O LÚDICO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
3.1- Algumas considerações acerca da alfabetização no Brasil.....	36
4 - O CONTEXTO LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49

INTRODUÇÃO

É preciso inovar constantemente para atender aos novos paradigmas que surgem, às mudanças sociais e às reformas educacionais que vão sendo implementadas, com novas estruturas e novos currículos. É importante, então, rever o papel da escola e do professor diante dessas transformações e das mudanças sociais que impactam diretamente as salas de aulas. Uma prática adotada em 1980 não pode ser a mesma da adotada nos anos 2000, dada a evolução e o contexto histórico em que estamos.

Foi a minha trajetória como professora de aproximadamente dez anos na educação infantil e no ensino fundamental, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, que despertou em mim o interesse para as diferentes concepções de ensino que perpassam as salas de aulas. É discutível e variado o modo como ocorre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Na realidade, esta nem sempre acontece, e cabe ainda destacar como a falta de inovação nas metodologias adotadas por alguns professores tem ocasionado dificuldades e engessamentos nas práticas escolares. Lembro-me que, ao trabalhar pela primeira vez com uma turma de 1º ano, tive que adaptar minha postura de educadora lúdica da educação infantil para as práticas tradicionais e conteudistas de uma escola pública muito respeitada em minha cidade. Ainda inexperiente, algumas vezes fui dissuadida pela coordenação e por colegas de trabalho quando tentava inserir em meus planejamentos alguns jogos, ou quando levava a turma para a quadra para fazer momentos de recreação ou mesmo brincadeiras dirigidas. Como foi difícil conquistar a confiança da direção pedagógica, mostrando-lhe que não estava apenas deixando as crianças brincarem “soltas”, mas que estava ensinando os conteúdos que lhes eram pertinentes, só que com uma abordagem diferenciada... A esse respeito, explica Sayão (2002, p. 57-58):

[...] a cultura "adultocêntrica" leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico - sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos.

Hoje vemos professores cada vez mais preocupados com os resultados, com os níveis de escrita e com as avaliações de larga escala que medem e qualificam não só aprendizagem dos alunos, mas também o trabalho dos professores. Estes, por sua vez, acabam esquecendo que esses mesmos alunos eram vistos como crianças até recentemente na educação infantil. Acredito que não se dá a devida atenção à necessidade da adaptação do ensino fundamental, mais propriamente nos anos iniciais, ao modelo de ensino adotado na educação infantil, quando as professoras, em geral, têm o cuidado de propor atividades pedagógicas que estimulem a compreensão do concreto para então evoluir para o abstrato, sistematizando por último com registros formais.

O ingresso de alunos com seis e não mais sete anos de idade completos até 31 de março foi alterado pela lei nº 11.274/06, e tanto os profissionais da escola quanto os professores precisam se adaptar a essa nova realidade, em que muitos alunos não saberão até mesmo sequer segurar um lápis nem como organizar-se no espaço. Como nos preocuparmos apenas com ações técnicas específicas do ato de alfabetizar, por exemplo, sem trabalhar com as crianças ao mesmo tempo o corpo? É realmente preciso estimular por meio de exercícios repetitivos e cansativos a coordenação motora fina? Refiro-me aqui aos exercícios de cobrir pontilhados ou tracejados, ou bem de pintar dentro de espaços pequenos e delimitados. Em vez disso, por que não trabalhar por meio de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, antes de sistematizarmos os conteúdos em folhas avulsas ou com longos exercícios em páginas de livros.

É preciso lembrar que cada criança tem seu tempo e precisa de estímulos, de metodologias diferenciadas para aprender. Quando o professor desenvolve apenas um método de ensino, deixa de considerar a diversidade do alunado, e acaba por sentenciar alguns alunos a não conseguirem êxito em sua aprendizagem, em sua alfabetização.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é analisar o desenvolvimento infantil a partir de pesquisa bibliográfica e examinar a importância e as contribuições da ludicidade no processo de alfabetização.

A monografia foi organizada em quatro capítulos. No primeiro, são abordadas as concepções de infância; nele procurei estabelecer um panorama das diferentes visões de infância e como essas interpretações afetaram o ensino. Já no segundo, destaco características do desenvolvimento infantil segundo Piaget e a importância

do brincar para o desenvolvimento cognitivo. No terceiro, traço um rápido panorama das concepções de ensino que perpassaram o contexto escolar no Brasil e o que elas ocasionaram no ensino e no cenário educacional brasileiro. Por fim, no quarto e último capítulo, teço reflexões acerca da importância de o professor romper com paradigmas estabelecidos, como a prática conteudista nos anos iniciais, e de adotarem posturas inovadoras e lúdicas, trabalhando desse modo para um desenvolvimento integral do aluno.

Capítulo 1: DEFININDO O CONCEITO DE INFÂNCIA E SUA INFLUÊNCIA SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

1.1 - As diferentes concepções de Infância

*Oh! Que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras,
À sombra das bananeiras
Debaixo dos laranjais!*

Casimiro de Abreu (1866)

Toda vez que abordamos a temática infância nos remetemos às lembranças dos tempos de criança, das brincadeiras, dos tombos, brinquedos, escolas, amigos, liberdade, daqueles momentos intensos repletos de magia e alegria!

Entretanto, para tratarmos da temática infância é preciso conceituar e contextualizar algumas concepções, pois cada indivíduo, pessoa viveu ou vive uma infância diferente, e elas variam conforme a época, sociedade e a cultura.

Antes de tudo, ao considerarmos a escola como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, torna-se necessário compreendermos quem são os sujeitos que a frequentam. É relevante conhecer mudanças com relação ao olhar sobre a criança para entender os conceitos e preconceitos que nortearam e que permeiam as expectativas frente à infância.

1.2 – Percorrendo as infâncias na história

Em cada época e em cada sociedade, a criança era vista de forma diferenciada e, por consequência, as relações entre adultos e crianças também sofriam alterações mediante cada contexto.

Corsino (2003) realiza um estudo sobre a concepção de infância no decorrer da história e deixa explícita a ambiguidade de sentimentos e valores referente a esta fase da vida. Ela à luz de Ariès descreve que no século XII a arte medieval não contemplava as crianças, elas eram representadas como se fossem adultos em miniatura no que diz respeito a diversos aspectos, desde os físicos até os trajés:

assim que a criança tornava-se mais autônoma em relação aos cuidados da mãe ou da ama, logo se inseria na sociedade dos adultos, participando dos seus trabalhos e jogos. Observando as pinturas da época, vemos crianças e adultos dividindo o mesmo espaço, as mesmas atividades e o mesmo vestuário, numa grande sociabilidade. A única diferença está no tamanho das figuras representadas (*idem*, p.12).

Nesse contexto, era natural que as crianças de famílias nobres fossem criadas pelos escravos e empregados até fazerem certa idade em que já eram consideradas imunes a certas doenças que assolavam a sociedade naquela época. Quando retornavam à casa dos pais, elas conviviam com seus familiares, participando dos momentos pertinentes aos adultos, não havendo um espaço preparado para a criança, nem a concepção de que ela tinha necessidades próprias e peculiares. É possível observar esse comportamento na imagem abaixo, na qual se veem camponeses em meio aos seus afazeres e as crianças por perto, sem nenhum tipo de preservação ou cuidado aparente:

Figura 1 – Os camponeses



Fonte: <https://www.fatosdesconhecidos.com.br/como-era-vida-na-idade-media/>

Em fins do século XVII ainda era significativo o número de mortes de crianças devido às precárias condições sanitárias e à falta de condições e cuidados próprios para elas, isso acontecia devido à ausência do sentimento de infância. Nesse sentido, a igreja emerge como protetora dos órfãos. Já nos séculos XIV e XV aparecem outras instituições para abrigar os desprezados e indefesos, já que era crescente o número de crianças abandonadas devido à guerra e às pestes. No século XVII, com a presença da cristianização dos costumes, a criança passa a ser vista como possuidora de uma alma. Enfim, o século XIX foi considerado o século da criança na Europa, já que ao longo das décadas diminuiu a taxa de mortalidade infantil e houve uma alta na taxa de nascimento. Na imagem abaixo, percebe-se o início do olhar do adulto para as peculiaridades das crianças, uma preocupação em retratá-las com poses e em ambientes “apropriados”, aparentemente sem vulnerabilidade.

Figura 2 – A infância



Fonte: <http://histdainfancia.blogspot.com/>

Com relação a esse período, Souza descreve que surgem as primeiras creches, fruto da inserção da mulher no mercado de trabalho e do grande quantitativo de crianças abandonadas.

...a criança ora era tratada de maneira infantilizada, subestimada em sua capacidade criadora, ora como adulta, exposta à informação adulta e forçada a assumir responsabilidades adultas, vivendo em situação entre a moralização e a paporicação (SOUSA, 2010, p.66).

Percebe-se que apesar dos grandes avanços obtidos no século XIX ainda não havia uma visão da criança como sujeito de direitos e de capacidades próprias, ela estava sempre subordinada aos adultos, seja como um eterno bebê, seja como um adulto em miniatura.

Semelhante a Sousa (*idem*), Rizzo (2000, p. 21) discorre sobre o cuidado com a criança ao longo dos tempos e destaca a relação de afeto do adulto para com a criança como algo inexistente e que foi acontecendo conforme os interesses e as necessidades imediatistas. Segundo a autora, “na antiguidade a criança era tida como fruto de um estigma, pois representava o pecado da carne, que lhe dera origem, o pecado original”. Sendo assim, ela representava o mal e, portanto, precisava ser vigiada e disciplinada. A penitência e as punições eram permitidas e faziam parte da educação corretiva da criança, com o intuito de conduzi-la para o caminho do bem. Nisto estava pautada toda a educação, na base da doutrinação.

Portanto, qualquer manifestação típica que hoje entendemos como parte do desenvolvimento da criança, na Idade Média e na Idade Moderna, era motivo de surras e castigos. Pobres crianças, enclausuradas em seu próprio eu, sem poderem desabrochar, descobrir-se, privadas de seus desejos e questionamentos, sendo obrigadas a representar no presente o que lhes restava no futuro: um ser adulto disciplinado, possível de ser inserido na sociedade como um sujeito bom e cumpridor de seus deveres. Será que atualmente podemos associar tais atitudes à de alguns educadores? As crianças estão sendo estimuladas a se descobrirem e a construírem o conhecimento ou são forçadas a silenciar seu corpo, seus desejos, representando aqueles alunos “ideais” para muitos, mas que na realidade não passam de pequenos reprodutores e seres passivos nesse processo?

Da Antiguidade até meados do século XVIII, o desapego à criança era tão grande que a prática do aborto nas classes mais favorecidas era comum naquela época, porém, nas classes mais pobres a criança era valiosa, porque era mais uma mão de obra na família. Não havia área na medicina destinada às crianças e os médicos em exercício profissional recusavam-se a atendê-las, pois consideravam tal fato perda de tempo, restando a estas serem cuidadas por curandeiras desprovidas de conhecimento, atuando seguindo suas experiências e crenças. Na verdade, as crianças eram lançadas a própria sorte!

Para Rizzo (*idem*, p.27),

O que motivou o início da preocupação com os cuidados com a criança foi, na verdade, a necessidade de preservação das riquezas, das propriedades e do poder do Estado-Igreja. E foi somente em decorrência deste fato, que algum tempo depois, começou-se a condenar o aborto, para refazer a criação de homens do povo e abastecer os exércitos.

De acordo com a autora, a defesa da criança começa a partir das guerras napoleônicas, em que o Estado percebeu que não havia mais homens para repor seu grupo de soldados, e como todos os camponeses já haviam sido convocados, as crianças passaram a ser exploradas como mão de obra infantil. Sendo assim, passou-se a “pensar em preservar a vida física das crianças pequeninas, que passaram a ter um valor relativo, como meio de servir, como soldado, à defesa das terras da igreja e do estado”.

Este aproveitamento e exploração da criança como mão de obra aparecem em um contexto bem antigo. Contudo, ainda é possível de percebermos seus vestígios na atualidade. Se analisarmos bem, as famílias menos favorecidas são as que possuem o maior quantitativo de filhos. Estes são inseridos bem cedo no mercado de trabalho, colaborando para o sustento da família.

O cenário de valorização da criança começa a se modificar a partir do pensamento de Rousseau, quem afirmava que “a criança nasce boa e torna-se má, por influência do ambiente à sua volta” (RIZZO, *op.cit.*, p.27). Nesse caso, as punições eram substituídas pela liberdade e pela oportunidade de descobertas por meio de ensaios e erros. Nesse ideal estavam os princípios da educação, que determinou as bases da educação até os dias atuais, porém resultando em uma veneração exagerada à criança, chegando a transformá-la, em alguns casos, até mesmo em tirana frente a sua família.

Apesar desse novo pensamento instaurado na sociedade, o conceito de criança oscilava e retornava a pensamentos anteriores de inferioridade e de seres vazios, desprovidos de capacidades e necessidades, impossibilitados de assumirem suas características próprias, sendo obrigados a se comportarem como adultos.

Porém, uma nova visão e concepção da infância surge a partir do entendimento do ser humano como um ser capaz de criar novas habilidades, dotado de capacidades e aptidões, isto é, histórico, social e que se faz e refaz por meio da cultura e da sociedade que está inserido (LIMA e MELLO, p. 2006, 19).

La Taille (1992) apresenta as contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, para a compreensão da criança como sujeito ativo, que através da interação com o meio biológico, cultural e afetivo adquire e produz conhecimento.

Vygotsky (1998) deixa explícito que a criança é capaz de estabelecer relações com as pessoas e as coisas, e que por meio dessa relação ela percebe e se apropria de significados e atribui sentido a estes. Nesse processo, se dá o desenvolvimento de aspectos intelectuais, emocionais, morais e físicos, por meio do qual a criança se humaniza.

Seguindo esse pressuposto, temos a concepção de criança como um sujeito que age no ambiente, que é capaz de relacionar-se, de interagir, de produzir e reproduzir cultura. Uma criança possuidora de direitos, que surpreende, que tem voz no ambiente em que se insere. A esse respeito, vale a pena mencionar a obra Meninos no Balanço, de Portinari, na qual ele retrata crianças em contexto próprio, de brincadeiras, com roupas que lhes são mais adequadas.

Figura 3 – Meninos no balanço, Portinari.



Fonte: http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_ibero/acervo_portinari.

Conhecer o que os adultos pensam sobre as crianças se faz necessário para compreender como elas são tratadas e a que atividades são submetidas. Dessa forma, a concepção que se tem acerca da criança norteará o atendimento a elas, seja no ambiente familiar ou institucionalizado, isto é, “as possibilidades dadas aos pequenos estão atreladas aos sentidos que atribuímos à criança e à infância” (LIMA e MELLO, *op. cit.*, p. 18).

Segundo um estudo acerca da infância e da criança realizado por LIMA, RIBEIRO e VALIENGO (2012, p.69), concluiu-se que, atualmente, o paradoxo a respeito da infância e da criança passa por duas vertentes: na primeira, a criança percebida e compreendida como frágil e incapaz, se comparada pelo ângulo do adulto; na segunda, a criança é concebida como sujeito de direitos, com particularidades próprias, desejos e manifestações que devem ser garantidos e respeitados.

Adotando visões analógicas, Lima e Mello (*op. cit.*, p. 21) e Sousa (*op. cit.*, p. 107 a 116) discorrem sobre a contribuição de Dahlberg, Moss e Pence (2003) para o entendimento do que seja ou do que precisa ser o conceito de criança neste contexto social multifacetado em que vivemos. Nos próximos cinco subitens apresentarei algumas de suas considerações, tais como: os conceitos da doutrinação dos adultos sobre as crianças; a visão da criança sendo considerada em sua essência como pura; a abordagem da criança como biologicamente completa que irá florescer independentemente dos fatores externos; o ensino da criança pautado no mercado de trabalho e a criança como protagonista do seu desenvolvimento.

1.2.1 - A criança como reprodutora de conhecimentos, identidade e cultura

Nessa vertente, a criança é vista como mera reprodutora de cultura e de saberes. Ela não é considerada como sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimentos e sim como um ser passivo, uma página em branco, “um copo vazio que necessita de preenchimento” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003 apud LIMA, 2006, p. 21). Elas são consideradas seres moldáveis e possíveis de seguir um modelo padrão.

Mediante essa abordagem, a educação é tradicional, reprodutora dos valores dominantes de trabalho e consumo do capitalismo (SOUSA, *op. cit.*, p. 108).

No que diz respeito à escola, um ensino baseado nessa concepção não permite que os alunos se desenvolvam por completo, pois são tolhidos a todo momento com

atitudes disciplinadoras e inibidoras de manifestar seus desejos e anseios. Dessa forma, a escola não considera as particularidades, as necessidades pessoais de cada criança, acreditando que todos devem ser iguais, portanto devem receber o mesmo padrão de atendimento, discriminando aqueles que não se inserem nesse suposto “padrão de normalidade”. O planejamento é feito a partir do olhar do adulto, do professor, que articula as atividades de forma distanciada da vivência de cada criança. As atividades são feitas para o poder e a autoridade dos adultos sobre a criança, não atribuindo a devida importância à exploração dos espaços para o desenvolvimento dos movimentos expressivos, das brincadeiras, da produção da cultura infantil.

1.2.2 - A criança como inocente

Para essa concepção, nos reportamos à criança vista por Rosseau, “defensor da liberdade enquanto direito e dever de todos os homens, tem como um dos pilares de sua filosofia a ideia de que o homem nasce bom, mas o convívio em sociedade o faz decair (Corsino, *idem*, p.16). Nesse contexto, a criança é compreendida como um ser inocente, que abandonará a inocência, a sua condição de um ser “bom” ao ser influenciado e corrompido pela sociedade. Para evitá-lo, essa criança deverá ser guardada da sociedade opressora e violenta.

Partindo desse viés, a escola se torna um espaço predisposto para o cuidado da criança, exilando-a do mundo exterior, desconsiderando a realidade da qual ela já participa, assim como suas experiências. As crianças não são ouvidas e sim reguladas pelo que os educadores consideram ser propícios para permanecerem “bons”. A ideia seria que a criança se desconectasse totalmente das suas raízes no momento em que entrasse na instituição, como forma de proteção e permanência de sua condição “pura”.

1.2.3 – A criança como natureza programada por estágios biológicos

Nessa concepção, a criança é entendida com capacidades próprias que lhe são naturais. Essas capacidades já nascem com a criança, são referentes ao seu processo inato, determinadas biologicamente e perpassam por diferentes estágios de desenvolvimento. O enfoque se dá à criança individual, não considerando sua relação

de troca com o outro, pois sua aprendizagem já está determinada, independentemente da influência de fatores externos.

Segundo essa perspectiva, a escola seria um espaço que não valorizaria a interação com o outro como parte do processo de ensino-aprendizagem. O professor seria mais espectador que mediador das ações e dos saberes. Vale a pena comentar uma prática que me parece deturpada do construtivismo, que é comum encontrar em muitos ambientes escolares, consiste em conceber que os alunos aprendem através somente de sua experiência com o ambiente, pois o saber está ali com a criança, e, em determinado momento, ele florescerá, conforme passa por estágios biológicos pré-determinados. Perde-se o que se tem de mais rico em um ambiente escolar, que é a oportunidade de conhecer o diferente, de relacionar-se com o outro e através dessa troca adquirir e alargar seus conhecimentos.

1.2.4 – A criança como fator de suprimento do mercado de trabalho

Nesse contexto, compreende-se que a criança necessita de cuidados frequentes e que a mãe seria a responsável por esses cuidados. Como muitas mulheres e mães estavam inserindo-se no mercado de trabalho, este “cuidar” foi transpassado para as professoras, as “tias”, que substituíam o cuidado materno no espaço escolar.

Como o mercado de trabalho se mostrava crescente, a educação nas instituições preocupava-se, além de com o cuidado, com a formação da criança para sua futura inserção no mercado de trabalho, de maneira que ela tivesse condições de competir e de participar desse novo cenário econômico. Nesse sentido, a educação na escola não teria como foco a formação integral da criança e deixaria de lado seus aspectos relacionais, afetivos, psicológicos, motores, expressivos, para atender somente à contenção de conhecimentos. Seria como criar máquinas, prontas para obedecer aos comandos.

1.2.5 – A criança como sujeito ativo, coconstrutora de conhecimentos

Seguindo esta perspectiva, a criança é compreendida como capaz de estabelecer relações, de questionar, de criar hipóteses, de expressar-se, de representar o mundo a sua volta e através dessas experiências produzir e reproduzir culturas.

A infância é percebida como uma construção social, e como tal, “é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero, condições socioeconômicas” (SOUZA, *op. cit.*, p. 115). As crianças são coparticipantes de seu desenvolvimento, desempenhando papel ativo, com direito a vez e voz, norteando todo o processo de ensino e aprendizagem.

As escolas que viabilizam seu atendimento baseadas nessa concepção são verdadeiros locais de desenvolvimento e crescimento para as crianças. Proporcionam ambientes estimuladores e desafiadores, respeitam as peculiaridades de cada um, valorizam a diversidade e possibilitam o saber através das diversidades. O foco está na criança, as atividades e a rotina são articuladas de forma que proporcionem relacionamentos, que contribuam para o acesso a diferentes culturas e múltiplas formas de expressão.

Percebe-se que diversos são os modos de compreender a criança e que eles permeiam as instituições de educação. Se pararmos para refletir, é possível encontrá-los nos diversos espaços educativos sendo adotados como convicção de ser o tipo de educação necessária e suficiente para os alunos, ou até mesmo fazendo parte do currículo oculto da escola, ou seja, não assumem tal concepção, entretanto, as atitudes, o planejamento e as atividades são baseadas nessa visão.

Inúmeras concepções acerca da infância, que foram concebidos no passado, ainda são realidade na vida de muitas crianças e de instituições. Acreditamos que ficaram limitados a um passado distante, entretanto, estão presentes e arraigadas nas atitudes, no tratamento e nas práticas pedagógicas. Quando na escola a criança fica repetidamente passando por cima de pontilhados, ou escrevendo inúmeras vezes as letras de seu nome de forma mecânica, em folhas de atividades descontextualizadas, sem nenhum objetivo traçado, ela somente reproduzirá aquilo que está sendo mostrado; se ela é ensinada a repetir os traços do professor, a colorir em espaços pré-estabelecidos, a utilizar as cores determinadas pelo professor, ela é considerada como vazia, como reprodutora de conhecimentos, não tendo a oportunidade de criar,

de descobrir suas aptidões e habilidades. Se o educador não permite o diálogo entre os alunos, se ele não costuma ouvir e ser sensível aos quereres dos alunos, se estes somente caminham pela escola em formato de filas, com tempo cronometrado para as atividades, sem flexibilidade, esse ambiente educacional se firma como disciplinador e autoritário.

Contudo, para a escola ser firmar como um espaço transformador, de relações, questionamentos, interpretações, criatividade, de situações que ampliam conhecimentos e experiências, através de um currículo traçado intencionalmente com esse intuito, é na concepção da criança como sujeito ativo, coconstrutora de conhecimentos, que devemos construir a base da educação. É por meio desses princípios que devemos nortear as práticas pedagógicas, dando um novo sentido à infância, garantindo seus direitos, particularidades e necessidades de conhecimento.

Capítulo 2: A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NO INDIVÍDUO E O BRINCAR

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

2.1 - O pensamento da criança segundo Piaget

Piaget é o principal e pioneiro teórico no campo da análise do desenvolvimento cognitivo. Seus estudos revelaram que ao contrário da ideia disseminada na época, a criança não é um adulto em miniatura, pois tem uma maneira própria de ver e compreender o mundo que a cerca.

Nascido na Suíça (1896-1980), formou-se inicialmente em biologia e aprofundou seus estudos na área da epistemologia. Dedicou grande parte da sua vida a estudar o processamento do raciocínio e a construção do conhecimento, buscando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para perceber o mundo. A partir desses estudos e investigações, Piaget estabeleceu uma teoria que nomeou de epistemologia genética, por meio da qual buscou compreender a maneira como o homem constrói o conhecimento.

Palangana (2015) menciona que Piaget ao trabalhar a padronização de testes de inteligência com Alfred Binet e Théodore Simon percebeu que crianças pertencentes a uma mesma faixa etária cometiam o mesmo erro, levando - o a concentrar sua atenção não mais nas respostas corretas dadas, mas na quantidade de caminhos que às crianças criavam para responder as perguntas apresentadas, mesmo que erroneamente. Desse modo, Piaget concluiu que o processamento mental da criança difere da lógica adulta e distanciou dessa abordagem padronizada de testes.

Piaget acreditava que a inteligência era uma característica biológica do indivíduo e que, diferentemente do que se acreditava, a lógica não é algo inato ao sujeito, mas se desenvolve gradualmente. Para ele, “o desenvolvimento mental é uma

construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que acrescenta algo, ficará mais sólido” (PIAGET, 1999, p. 14) Desse modo, pressupôs que existem estruturas mentais para o ato de conhecer e toda e qualquer ação de inteligência infere em um esquema. Como descreve Palangana,

O esquema é a condição primeira da ação, ou seja, da troca do organismo com o meio. Ele é engendrado pelo funcionamento geral de toda organização viva, a adaptação. O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio, ou seja, para adaptar-se constrói os esquemas (CHIAROTTINO 1984, p.34, apud PALANGANA, 2015, p.18).

Desse modo é correto afirmar que esquema são estruturas mentais que nos ajudam a interpretar e organizar o conhecimento sobre o mundo e uma vez que esse conhecimento é adquirido, ou seja, que esse esquema é gerado, ele pode sofrer pequenas modificações. É o caso, por exemplo, ao manipular uma televisão, quando criamos esquemas sobre seu funcionamento, cor, tamanho, espessura, e com o avançar das novas tecnologias, a televisão pode ser conectada à internet, nela podemos ver filmes *on line*, colocar *pen drives* para ouvir músicas ou ver fotos e filmes, ou seja, o esquema anterior que tínhamos sobre o funcionamento da televisão foi modificado, criaram-se novos pequenos esquemas para dar conta das suas novas funcionalidades da televisão.

Segundo Piaget (op. cit., p.13) “o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se essencialmente, para o equilíbrio”. Considerando que é indissociável o crescimento orgânico do processo de desenvolvimento psicológico da criança, o desenvolvimento é uma contínua equilibração, passando de um estágio de desequilíbrio para o de reequilíbrio.

O início do processo de aprendizagem acontece por esquemas de *assimilação* e de *acomodação*, pressupondo que para gerar um novo conhecimento todo indivíduo vai passar pelo processo de desequilíbrio, modificando sua fase mental e transformando as bases do pensamento. A assimilação nada mais é do que a compreensão de algo novo baseado no conhecimento que já temos, já a acomodação é a modificação dos conhecimentos que possuímos para dar conta de um outro que está por surgir, sendo este fundamental para que posteriormente o indivíduo possa

assimilar novos objetos de conhecimento. Corsino ajuda-nos a compreender esse movimento:

O sujeito assimila o novo a partir dos seus esquemas de ação (ou de assimilação) e, simultaneamente, amplia e modifica seus esquemas, acomodando-os ao novo. Num processo ativo de articulação entre assimilações e acomodações, denominado adaptação, o sujeito passa por equilibrações sucessivas e majorantes. Cada adaptação realizada amplia e reestrutura os esquemas do sujeito, tornando-os disponíveis para realizar novas acomodações (CORSINO, 2003, p.29).

Piaget infere que todo indivíduo movido por um questionamento, uma necessidade, seja de esfera cognitiva ou emocional, passa por um processo que ele chama de desequilíbrio e, ao reajustar esse novo conhecimento adquirido, o indivíduo volta ao estado de equilíbrio. Ou seja, para que possamos internalizar um novo conceito, ou ação, primeiro assimilaremos o objeto de questionamento e/ou motivação, com os conhecimentos já adquiridos e movidos pela curiosidade, necessidade, criaremos estruturas cognitivas para reajustar esse novo conhecimento, adquiri-lo e acomodá-lo. É correto afirmar que, psicologicamente, estamos em constante processo de desequilíbrio e equilíbrio e, portanto, não há um nível de estabilização desse processo, pois estamos em constante aprendizado e aperfeiçoamento. De acordo com Piaget,

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. É por isto, que nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como forma de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes (PIAGET, op. cit., p.16).

Para ele, o “ser social de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada” (LA TAILLE, 1992, p.14). É a partir da ação da criança no mundo que a cerca, ou seja, da interação, que novas informações serão adquiridas e possibilitarão a construção de um conhecimento, dando origem a novas estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Nessa visão, a criança é um ser dinâmico, que interage com o meio, sendo protagonista e autora da construção do seu conhecimento.

Outra contribuição de Piaget foram os chamados estágios de desenvolvimento. A partir das pesquisas empíricas realizadas em suas filhas, bem como em crianças de faixa etárias distintas, ele analisou seus comportamentos em diferentes ambientes

sociais criando um método clínico que ficou conhecido como método piagetiano, apurando que o sujeito passa por uma série de processamentos previsíveis e gradual, em que a criança vai se capacitando em níveis mais complexos, mas seguindo uma sequência lógica.

São quatro os estágios de desenvolvimento formulados por Piaget: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada um desses estágios tem uma característica específica, onde cada faixa etária é atribuída a uma fase diferente, sendo elas necessariamente consecutivas. Todavia, não existe uma rigidez no que diz respeito aos limites de idade de cada fase, pois o desenvolvimento do sujeito vai variar de acordo com as interações com o meio e os estímulos recebidos.

O primeiro estágio, o *sensório-motor* abrange aos 24 meses. Esse período é marcado pela conduta prática da criança, sendo esta caracteriza com o pensamento e fala egocêntrica, mas sem uma consciência real. Ao final do estágio a criança apresenta um grande avanço cognitivo permeado pelas ações perceptivas sensoriais. A inteligência aparece de maneira prática, sistematizada por percepções e movimentos, sendo todo aprendizado permeado pela experimentação das sensações que são geradas através de suas ações, sendo que durante a aprendizagem a criança apesar de não fazer nenhuma diferenciação, vai aos poucos descobrindo o eu e o outro enquanto sujeitos e o mundo que a cerca através das experimentações.

Com o desenvolvimento da maturação biológica surge a linguagem, e esta marca o segundo estágio de desenvolvimento, o estágio *pré-operatório*, dos 2 aos 7 anos. Agora, a criança não depende mais exclusivamente de suas ações perceptivas, “ela dispõe de esquemas de ação interiorizados, também chamados de esquemas representativos” (PALANGANA, *op. cit.*, p.20). Com o aparecimento da linguagem surge também a chamada função simbólica, que é a capacidade de usar símbolos e representações mentais (imagens, palavras ou números) com significados, evocando o objeto através do pensamento, sem precisar vê-lo ou alguma coisa que faça referência dele.

Aos poucos a criança interage “não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores” (PIAGET, *op. cit.*, p.24). Ela explora o faz de conta e nele representa situações cotidianas, dá significados distintos a um mesmo objeto, mas já possuindo a consciência do seu real significado, seu uso e atributos.

É possível perceber os conceitos aprendidos pela criança nessa fase através

de uma brincadeira, da representação de papéis, da imitação ou repetição de um ato, como, por exemplo, na brincadeira de casinha, em que a criança não só reproduz ações que costuma perceber dentro do seu lar, como a mãe fazendo a comida e a criança se arrumando para ir para a escola, mas também interpreta o papel de cada indivíduo dentro de uma cena, ou seja, ela sabe, baseada em suas observações e interações com o meio, como a mãe se comporta e o que faz, e demonstra isso através da linguagem e das ações numa brincadeira .

Contudo, a criança ainda apresenta um comportamento egocêntrico, percebendo o mundo a partir de suas próprias vontades e ponto de vista, não compreendendo a necessidade de fazer o outro entender sua fala, ou pensamento, ou compreender que há outros pontos de vista.

No terceiro estágio, o das *operações concretas*, que vai dos 7 aos 12 anos, surge o pensamento lógico, a criança amplia seu campo de socialização, deixando de se relacionar apenas com o seio familiar e interagindo com novos grupos sociais, como por exemplo o grupo da escola. Diferentemente do estágio anterior, a criança nessa fase estabelece relação entre o real e o imaginário, havendo uma decadência do egocentrismo, sendo capaz de cooperar, compreendendo o pensamento do outro e também buscando se fazer entender, de modo que surgem também as chamadas discussões, o indivíduo defende sua maneira de enxergar tal situação ou pensamento diante de um outro indivíduo que discorda porque vê diferente.

Nesta etapa ainda, a criança desenvolverá o conceito de *reversibilidade*, segundo o qual uma coisa pode ser transformar em outra e voltar a ser o que era, como por exemplo o gelo e a água e o de *conservação*, reconhecendo que, embora a capacidade, a estrutura ou a aparência de um determinado objeto possa mudar, este ainda mantém ou conserva as mesmas características. É o caso, por exemplo, quando a criança reconhece que uma bola de massa de modelar, quando esticada em forma de cobra mantém em sua estrutura a mesma quantidade de massa que na forma anterior.

Inicia-se então o processo de *seriação*, a criança agrupa e ordena objetos em classes de acordo com as características em comum sem precisar da representação do concreto, desenvolvendo a capacidade de compreender os conceitos relativos a quantidade, tamanho, altura, número, separação de categorias, datas, meses e anos. Também inicia o processo de seguir regras e regulamentos, despertando para o desenvolvimento da moral e de um código de valores.

Desse modo, Osti resume de forma clara e concisa esse estágio, afirmando que

O pensamento torna-se crítico, apoiando-se nas operações mentais marcadas pela reversibilidade, revelando a presença de estruturas lógicas. A criança compreende a estrutura do jogo e as práticas de forma coerente, percebe também que outras pessoas têm pensamentos e sentimentos diferentes dos seus, havendo, portanto, uma diminuição do egocentrismo (OSTI, 2009, p. 111).

O quarto e último estágio do desenvolvimento é o das *operações formais*, a partir dos 12 anos, coincidindo com o início da adolescência, quando o indivíduo não é mais uma criança, ele torna-se consciente do seu pensamento, fazendo diferenciação entre o real e o possível e refletindo sobre ele. É o chamado *pensamento hipotético dedutivo*, quando se desenvolve a capacidade de pensar em várias relações possíveis logicamente, buscando soluções para problemas a partir de hipóteses. No texto, Osti (*idem*, p. 111) relata que “esse período é marcado pela capacidade de pensar variáveis, dispensar o apoio da percepção e da manipulação, formular hipóteses, examinar consequências, trabalhar com a combinatória, é o estado mais avançado do equilíbrio”.

Não há a afirmação de uma idade que marca o término do estágio de desenvolvimento formal. O indivíduo a partir do estágio operações formais conseguirá formular hipóteses a partir das capacidades, dos esquemas que se desenvolveram e permitem a construção dos mecanismos cognitivos, dando continuidade ao processo de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Segundo Corsino, a maneira como a escola organiza seus conteúdos, as etapas de ensino e como molda o comportamento dos alunos, no sentido do que se espera de cada criança, está baseada no modelo Piagetiano. “A abordagem piagetiana, ao considerar que não há gênese sem estrutura nem estrutura sem gênese, tem sido apropriada pela escola por atender a sua organização seriada” (CORSINO, *op. cit.*, p.30).

Para essa abordagem, o professor deve propor atividades que possibilitem ao aluno a busca por informações, a resolução de problemas, o confronto e a defesa de ideias com seus pares. Desse modo, o aluno exercerá um papel ativo na construção do conhecimento sob a orientação do professor, como bem destaca Corsino:

Como, para esta teoria, o desenvolvimento acompanha a aprendizagem, cabe ao educador conhecer as hipóteses das crianças e propor atividades

em que possa realizar a partir dos esquemas de assimilação já construídos, partindo do que está mais próximo para o mais distante e do mais simples para o mais complexo, também aqui, não cabe mais imprimir marcas sobre a tabula rasa, nem deixar a natureza infantil agir por si mesma, mas seguir a construção dos processos cognitivos (CORSINO, *idem*, 2003, p.30).

Uma das principais críticas à escola baseada nessa concepção piagetiana é a postura tradicional, voltada para a transmissão de conhecimentos, que coloca o aluno não como condutor do processo de aprendizagem, mas como um mero espectador, passivo de receber informações, conteúdos. Essa crítica é bem representada na tira em quadrinhos abaixo da Mafalda, do renomado cartunista argentino Quino:

Figura 4 – Mafalda e o ensino



Fonte: http://educandoaprender.blogspot.com/2013/04/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x_11.html

Apesar de tantos estudos nessa área, de abundantes contribuições de teóricos nesse campo, ainda há um grande número de escolas que firmam suas práticas na abordagem de ensino tradicional, deixando de estimular o pensamento crítico do aluno e preocupando-se excessivamente com as ditas hipóteses de escrita, com os testes e provas padronizados, com *slogans* de altos índices de aprovação em vestibulares e provas militares. No entanto, será que esses alunos tiveram uma aprendizagem significativa? Ou memorizaram de tanto treinar o cérebro? E se o ensino fosse ofertado uma maneira mais prazerosa, haveria resistência? Se o ensino utilizasse ferramentas lúdicas, como brincadeiras e jogos, a aprendizagem não seria qualitativamente mais significativa?

2.2 A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo

Grandes mudanças ocorreram em nossa sociedade com o passar dos anos, e o ambiente familiar é onde podemos observar mais nitidamente essas mudanças. Famílias que antes tinham a figura materna dentro de casa, cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos que brincavam livremente nos jardins, tiveram o cenário modificado com a inserção da mulher no mercado de trabalho. Como consequência, esses indivíduos tão pequenos passaram a ficar em creches para que suas mães pudessem trabalhar.

Nos dias de hoje, uma boa parte das crianças passam grande parte de sua jornada em instituições escolares (creches, pré-escolas e escolas) desse modo, um novo cenário se constituiu na educação. Cabe ressaltar que, inicialmente as creches eram instituições de guarda das crianças, buscavam assegurar a sua integridade física. Entretanto nas últimas décadas, observamos importantes modificações nesse cenário, com o reconhecimento das especificidades da educação infantil e das necessidades das crianças dessa faixa etária. Atualmente essas instituições visam não apenas aos cuidados básicos como comer, dormir e tomar banho, mas ao ensino para crianças como sujeitos ativos da aprendizagem, com necessidades e particularidades próprias.

Ora, se antes essas crianças brincavam livremente, em espaços na maioria das vezes ao ar livre e desafiadores, se jogavam bola, subiam em pés de goiaba e soltavam pipas, agora, por sua vez, esse brincar, para as crianças frequentadoras das escolas, foi remodelado. Não ocorre mais apenas de maneira espontânea e ao ar livre, agora as crianças encontram um espaço e tempo destinado às brincadeiras, o recreio, que tem um tempo curto e ainda precisa ser dividido entre o lanche e o brincar. É comum a intervenção dos adultos no recreio, pedindo às crianças que não corram, não gritem, não se sujem, perdendo assim o caráter legítimo de ação da criança.

Antes de discorrer sobre a importância do brincar, cabe especificar algumas definições. Friedmann assim define e diferencia os conceitos de *brincar*, *brincadeira* e *jogo*, fundamentais ações infantis:

Brincar diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, podendo ser ou não com uso de objetos e/ou brinquedos; Jogo se refere a uma atitude ou

atividade estruturada com regras; Brincadeira refere-se à ação do brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada. E Brinquedo define o objeto de brincar, suporte para uma brincadeira (FRIEDMANN, 2012, p.19).

Por tanto, é correto afirmar que se o brincar diz respeito à ação lúdica, a escola hoje está totalmente distante desse caráter lúdico. O que vemos na prática são salas de aula lotadas com crianças sentadas, em sua maioria enfileiradas, com os quadros cheios de conteúdos e ainda o tempo destinado para essa chamada ação lúdica é, na maioria das vezes retirado como punição por um comportamento inadequado de um aluno ou até mesmo da condutada turma.

Ora, se uma das características bastante peculiar da infância é a chamada inquietude infantil, como cobrar padronização de comportamentos e silêncio em uma classe de alunos com 6 ou 7 anos? E que caminhos seguir para que de fato a aprendizagem seja significativa para a criança, que vise ao seu desenvolvimento pleno? Destaco aqui que o que estou questionando não é o comportamento desordeiro ou a falta de limites de alguns alunos em sala de aula, mas, sim a cobrança para que as crianças, que de acordo com sua faixa etária ainda se expressam significativamente através do movimento, saibam ficar sentadas e quietas enquanto a professora ensina.

Friedmann aponta que é importante perceber a relevância do brincar no cotidiano das crianças, um brincar de qualidade em espaços adequados, com materiais e jogos que estimulem o desenvolvimento do imaginário infantil, da criatividade, da concentração, das relações sociais:

A principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua inteligência (FRIEDMANN, *idem*, p.45).

Ao fazer um breve exercício de reflexão, fechar os olhos e pensar sobre o que eu mais gostava na escola nos anos iniciais, sobrevém-me quase imediatamente a memória do brincar, a hora do recreio, as brincadeiras de pique e os laços de amizade construídos.

Eram tantas as brincadeiras, brincávamos de pique-pega, esconde-esconde, passar o anel, pique-bandeira, entre outras; tais brincadeiras constituíam para nós

pequenos momentos de euforia e empolgação, que eram logo interrompidos pelo soar do sinal do recreio, que marcava o fim das brincadeiras, a hora de retornar para a sala de aula. Esta parecia-nos pouco atrativa para os meus olhos curiosos e o corpo inquieto infantil.

Mas, afinal, por que há essa divisão entre o brincar e o aprender? Quem brinca não aprende? Ou o aprendizado proporcionado pela brincadeira não é legítimo? E se a escola fosse lugar de brincar para aprender e não aprender para brincar?

Nesse sentido, Marinho e outros (2007, p. 10) ressaltam que:

O educador em sua ação, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, deve considerar essas questões ao refletir sobre a prática pedagógica. A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Assim, a criança fica mais motivada para aprender, pois tem mais prazer em descobrir e o aprendizado é permeado por um desafio constante.

Sendo a aprendizagem impulsionada pela motivação, é necessário que os conteúdos escolares despertem nas crianças essa motivação, ou ainda, que a maneira como esses conteúdos são ensinados provoquem essa inquietação que gerará o conhecimento.

As situações vivenciadas através dos jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento dos aspectos sociais, cognitivos e afetivos na criança.

Segundo Vygotsky (1988), o brincar requer envolvimento emocional, contato social, ações físicas e cognitivas. Isso significa movimento, o que, para muitos professores, ainda é interpretado como desordem e, por esta razão, tomam atitudes controversas, como obrigar as crianças a cantar sentadas nas cadeiras e a brincar em um espaço muito restrito e ainda em silêncio.

Às vezes me pergunto como teria sido se minhas professoras tivessem utilizado as brincadeiras como ferramentas para o ensino, será que meu olhar para a sala de aula seria mais afetuoso e minha aprendizagem seria mais significativa?

As brincadeiras fizeram e fazem parte da infância de toda criança, não importando a sua classe social, seja ela permeada pelo brinquedo ou pela simples interação com o outro. A esse respeito, destaca Friedmann (*op. cit.*, p.19): “o brincar já existia na vida dos seres humanos [...] desde a Antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidências que o homem sempre

brincou”. Bruegel, em 1560, retratou com primor em sua obra intitulada Jogos Infantis aproximadamente 80 brincadeiras, como podemos ver na imagem abaixo.

Figura 5 – Jogos infantis, Bruegel.



Fonte: <https://felipepimenta.com/2013/03/11/analise-das-pinturas-de-bruegel/>

Nos grandes centros urbanos as brincadeiras são quase sempre limitadas aos pequenos espaços internos de casas e apartamentos, ou ocorrem em espaços próprios como brinquedotecas, *playgrounds*, na hora do recreio das escolas, sendo raramente na rua, devido à falta de espaço e segurança. É comum vermos crianças entretidas com brinquedos tecnológicos, raramente interagindo com o outro. Substituindo os jogos mais interativos que envolvem diversas ações motoras, por jogos eletrônicos.

Já o brincar das crianças das áreas rurais acontece normalmente em espaços amplos e coletivos, oportunizando o contato direto com a natureza, os rios e as árvores. Crianças de várias idades costumam brincar juntas; ali seus brinquedos são quase sempre construídos pelas próprias crianças ou por familiares, brinquedos estes que geralmente permitem diretamente a interação com o outro e promovem ações mais coletivas.

Para Piaget, crianças de uma mesma faixa etária sofrem diferentes ações do contexto social em que estão inseridas; a partir dessas interações elas recriam seus

contextos e as relações sociais vivenciadas.

Friedmann (*idem*) afirma que as brincadeiras constituem linguagens infantis, considerando a linguagem qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos. O brincar é essencial e precioso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, comunicam-se e se inserem em um contexto social. “É através da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra. Dominar as regras significa dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido (LEONTIEV, 1998, p.139).

À medida que a criança interage com brinquedos, objetos e outros, vai estabelecendo relações e conhecimentos a respeito do mundo que a cerca. Brincando as crianças recriam o mundo em que vivem, refazem fatos acontecidos em seu cotidiano, experimentam, descobrem, inventam e aprendem.

Fortuna destaca que o professor deve proporcionar a adequação da sala de aula para ampliação da ação do aluno, colocando-se não como centralizador da ação pedagógica, mas como mediador que oportuniza aos alunos condições de se descobrirem autônomos:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. (FORTUNA, 2000, p.9).

Os jogos e brincadeiras contribuem de maneira fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo-se tornando, inclusive, um direito garantido em algumas leis específicas, tais como:

- I. Declaração Universal dos Direitos das Crianças, proclamada pela Organização das Nações Unidas em 1959: a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito (princípio 7º);

- II. Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, elenca os direitos fundamentais da criança como o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, liberdade e à convivência familiar e comunitária (artigo 227);
- III. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, estabelece que o direito à liberdade das crianças e adolescentes compreende os aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se (artigo 16).

Assim sendo, jogos e brincadeiras são direitos das crianças legalmente adquiridos. Entretanto, nem sempre são respeitados. Acredito que, o brincar deve ser considerado e usado até mesmo como recurso pedagógico na sala de aula. Desconsiderar significa, por tanto, negar um direito que é garantido em forma de lei. As escolas e os professores devem inserir em suas práticas o caráter lúdico, de maneira a contribuir para a formação do aluno e a construção da aprendizagem de maneira dinâmica, lúdica e prazerosa.

Capítulo 3: A ALFABETIZAÇÃO, O LÚDICO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A alfabetização deve ser vista para o que ela foi historicamente feita e pelo que ela é contemporaneamente, assim como pelo que pode ser no futuro.

Henry Graff

3.1 Algumas considerações acerca da alfabetização no Brasil

Antes de nos aprofundarmos na discussão das concepções educacionais que perpassaram pelo sistema de alfabetização no Brasil, precisamos primeiro definir esse conceito, alfabetização. Segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, *alfabetização é a “ação de alfabetizar. Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e da escrita rudimentar”*. Desse modo, um indivíduo alfabetizado, nessa concepção, é aquele que sabe ler e escrever.

No decorrer das últimas décadas surgiram variedades de métodos e concepções educacionais baseadas em teorias como a de Piaget e Vygotsky. O próprio termo alfabetização passou por ressignificações. Primeiramente sua ideia estava ligada ao uso funcional da língua no que se refere à apropriação do sistema da escrita e da leitura, como vimos acima na definição do dicionário e com o passar dos anos novos conceitos foram incorporados, como abordaremos ao longo deste capítulo.

Abaixo é possível ver um exemplo dado por Soares, sobre como era primeiramente concebida a visão de indivíduo alfabetizado:

Até a década de 40, o formulário do censo definiu o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado, perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais do que isso da população. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar o contrato de trabalho. A partir dos anos 40, o formulário do censo passou a usar uma outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? (SOARES, 2009, p.55).

Dessa forma, a pessoa considerada alfabetizada passou de ser aquela que era capaz de ler e escrever seu nome mesmo que de maneira rudimentar, para aquela que soubesse ler, escrever e interpretar um bilhete, demonstrando uma preocupação

com o uso social da escrita. Nesse caso havia uma intencionalidade na comunicação, rompendo com o paradigma da alfabetização para assinar contratos de trabalho e/ou para formar os cidadãos aptos para votar. Freire (1989, p.35 e 22) descreve o termo alfabetização como “ato de conhecimento e como ato político”. Para ele, a leitura do mundo acontece sempre antes da leitura da palavra em si, e a leitura da palavra acarreta a continuidade da leitura do mundo.

Posteriormente, surgiu no cenário da educação brasileira a separação dos processos de aquisição do sistema de escrita e leitura, passando-se a adotar os termos alfabetização e letramento, traduzido do inglês e adotado por Magda Soares em suas principais obras. No decorrer dos anos houve uma mudança significativa na utilização dos termos, passando por alfabetismo, alfabetização e letramento e cultura escrita. Segundo Soares, o letramento pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (*idem*, p. 39).

Citando ainda Magda Soares, alfabetizar seria ensinar o código alfabético da escrita, e letrar, é inserir o indivíduo em contextos sociais da leitura e escrita:

Em nossa sociedade atual, não basta apenas dominar as técnicas de leitura e escrita, mas é necessário saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que essa sociedade faz continuamente. Surgiu então o termo letramento (*idem*, p.1).

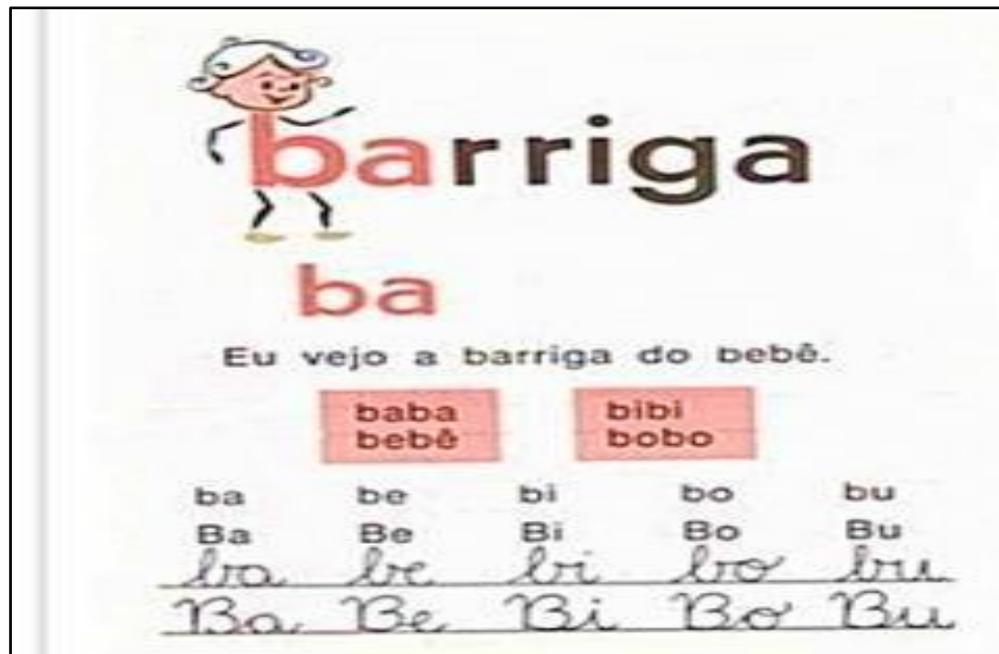
Portanto, é preciso que a escola desenvolva práticas que trabalhem a escrita voltada para o social, para as vivências dos alunos e para as diferentes situações que caracterizam envolver o mundo da escrita. A alfabetização não deve ficar presa apenas ao conceito de codificação e decodificação da língua escrita, é preciso mais. É necessário criar condições para que o aluno possa fazer uso da língua escrita no contexto social, proporcionando-lhe contato com livros, revistas, rótulos, receitas, materiais gráficos de diferentes fontes e tipos, estimulando-o, assim, refletir e formular hipóteses diante da escrita, construindo conhecimento a partir dessa interação.

Assim como os conceitos de alfabetização e letramento passaram por inúmeras variações, os processos metodológicos e as propostas de ensino também tiveram sua “evolução”, cada visão, teoria, compreendia a criança e a aprendizagem de uma maneira. Nesse sentido, Marlene de Carvalho aponta:

“Diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar como a criança aprende – por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz como o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo)” (CARVALHO, 2013, p.8).

Inicialmente havia (ou em alguns contextos ainda há) o emprego do método tradicional, uma abordagem em que o professor era o detentor do saber no processo de aprendizagem, ou seja, o aluno aprendia a partir da transmissão de conhecimento do professor, a criança nesta concepção era e/ou é um receptor daquilo que o professor lhe ensina. Nesse contexto, um recurso muito utilizado eram as cartilhas (como é possível ver na figura abaixo), livretos impressos com textos, conteúdos que desconsideravam a realidade do aluno, sendo na maioria das vezes precárias. Tal prática desconsiderava as informações do texto, seu objetivo era a mera repetição de letras e palavras para que o aluno aprendesse a produzir sua escrita.

Figura 6 - Cartilha, método tradicional.



Fonte: Editora Caminho Suave, 1974.

Continuando a trajetória das formulações acerca da alfabetização, surge a ampliação dos conceitos sobre a alfabetização a partir das contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky à luz da epistemologia genética de Jean Piaget. Seus estudos revolucionaram as concepções do modo que a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes de chegar a compreender o sistema

alfabético e tornando-se a principal referência teórica relacionada à alfabetização para a década de 1980, levantando discussões sobre os mecanismos ligados ao processo de leitura e aquisição da escrita baseada no construtivismo. Ferreiro (1999, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Desse modo, as crianças têm um papel ativo no aprendizado, são construtoras do próprio conhecimento, por isso o nome construtivismo.

Nos anos entre 1980 e 1990 no Brasil houve um grande empenho nas escolas para trabalhar com a teoria do desenvolvimento cognitivo, baseado nas teorias e contribuições de Piaget, Ferreiro e Teberosky. No entanto, esse esforço instaurou em um grande problema, pois tais contribuições não formulavam nenhum método em si. Essa nova abordagem, o construtivismo, precisava ser impregnada no professor. Ele precisava compreender que o aluno aprende ao ser exposto ao conhecimento, passando então a ser papel do professor motivar vivência de experiência e criar condições para que esse aluno aprenda, uma visão não apenas centrada no conhecimento do professor, mas nas significações das crianças. Os alunos começaram a ser vistos como indivíduos que possuem conhecimentos, não apenas que decoram os conteúdos transmitidos pelo professor, eles acumulam uma bagagem de conhecimento, não sendo tábulas rasas.

Nesse período houve uma grande turbulência no cenário da educação brasileira. Essa tentativa baseada equivocadamente nos postulados de Piaget ocasionou mais descontentamentos nas salas de aula. Como vimos no capítulo anterior, o teórico suíço não formulou um método, mas uma teoria do desenvolvimento cognitivo; no entanto, quando se inseriu a concepção construtivista de modo generalizado nas escolas brasileiras, houve uma precarização do ensino ainda maior. Ao adotar a concepção construtivista muitas escolas desconsideraram as contribuições dos métodos anteriores, como se um novo conhecimento descartasse o outro, desconsiderando-se as contribuições do método tradicional sem de fato criar, em muitos casos, novos procedimentos, materiais para dar suporte aos professores, deixando muitos perdidos dentro da sala de aula.

Chegamos à concepção sociointeracionista (representada na figura abaixo), a qual compreende que a criança e o processo de alfabetização são influenciados pelo meio social em que vive e pelas pessoas que a cercam, a aprendizagem é então resultado de sua vivência e articulações com os conteúdos. “O ser humano só adquire

cultura, linguagem, desenvolve seu raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai desenvolver historicamente se inserida no meio social” (VYGOTKY, 1991, p.22).

Figuras 7 e 8 – Sala de aula construtivista



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/3428/construtivismo-na-pratica>

O autor fundamenta que o desenvolvimento humano está vinculado às interações sociais, ou seja, existe uma relação entre o contexto social e cultural em que a criança/indivíduo está inserida e seu desenvolvimento. Para ele, o desenvolvimento ocorre primeiro na esfera exterior (contexto social), para depois o indivíduo assimilar e interiorizar o conhecimento, havendo assim uma clara influência mútua no desenvolvimento humano. Para Kelman,

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento humano é um processo que está intimamente vinculado ao aspecto cultural. Somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e, também, para aprender uns com os outros por meio de processos educacionais. A cultura, entretanto, é sempre histórica e socialmente construída (KELMAN *et alii*, 2010, p.23).

Figura 9 – Aprendizado mediado pelas trocas



Fonte: <http://ensinopositivo.com/a-matematica-na-visao-interacionista-como-tornar-a-disciplina-mais-amigavel/>

Como podemos ver na imagem acima, a troca de experiências, desde que permitida e aguçada dentro de sala de aula, ocorre de maneira natural, pois o indivíduo se comunica com facilidade e constantemente, interagindo com as pessoas a sua volta, seja numa conversa informal, em um trabalho em dupla ou grupo, ou mesmo na comunicação para simples descontração. Nesse sentido, Oliveira apresenta a importância das relações sociais para Vygotsky:

Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem (OLIVEIRA, 1992, p.24).

Outra contribuição de Vygotsky foi a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, que é definida pela distância entre o desenvolvimento real, aquilo que o indivíduo já sabe, o que já faz sozinho e o desenvolvimento potencial, que se refere ao que o indivíduo consegue fazer, mas com a mediação de outra pessoa ou de signos. Isso ocorrer constantemente nas crianças, no entanto vale ressaltar que o que hoje se faz até por meio da mediação do outro, amanhã poderá já ter se tornado um desenvolvimento real e ela conseguirá fazê-lo sozinha. Como assinala Kelman:

Vygotsky também menciona a importância do jogo infantil e do brinquedo, porque criam várias zonas de desenvolvimento proximal. Por meio do trabalho na ZDP, alguém pode se beneficiar do conhecimento maior de seu par. Para o pesquisador russo a zona de desenvolvimento proximal trata dos conhecimentos que estão a caminho, que ainda não conseguem ser realizados com autonomia. Como por exemplo, crianças com pouca idade que dependem de outra pessoa mais experiente para auxiliar na sua realização (KELMAN *et alii*, 2010, p.23).

Vários estudos mostram a eficiência do jogo no desenvolvimento do indivíduo. Para Vygotsky (2007), é na brincadeira que a criança estabelece questões e desafios além de seu comportamento diário, formula hipóteses e tenta compreender os problemas que lhe são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincar, constrói a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivencia a possibilidade de transformá-la.

Apesar das evidências teóricas acerca de como a brincadeira favorece a aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental, as práticas mais utilizadas na alfabetização são, em sua maioria, fundamentadas na junção de sílabas simples, na memorização dos sons das letras e cópia de textos repetidas vezes, sendo esta última muitas vezes utilizada como punição por um comportamento inadequado de um determinado aluno, ou como ocupação do tempo ocioso.

Esse tipo de prática conservadora e punitiva leva a criança se tornar uma espectadora passiva, qualquer participação ou até mesmo questionamento do aluno quase sempre é deixado de lado, fazendo com que este não participe de forma ativa e dinâmica do processo de construção do conhecimento. E mesmo que as escolas não utilizem mais as cartilhas como método e/ou recurso de ensino, vemos que a essência de atividades mecânicas e descontextualizadas da realidade do aluno permanecem. Nessa concepção, a escola ignora e deixa de explorar a autonomia da criança e de desenvolver de forma significativa as relações sociais através das interações que o jogo e a brincadeira sugerem.

Capítulo 4: O CONTEXTO LÚDICO E A ALFABETIZAÇÃO

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

As atividades lúdicas, apesar de certa resistência, vêm ganhando cada vez mais espaço nas salas de aulas, o uso de jogos e brincadeiras livres ou dirigidas, variam de acordo com a intencionalidade do professor. É notável a eficácia dos jogos e brincadeiras no contexto escolar e não poderia ser diferente no processo de alfabetização. Nessa etapa os alunos estão se apropriando da língua escrita e da leitura, e a mediação do professor com práticas lúdicas tende a enriquecer esse processo.

Os jogos se mostram eficazes no processo educativo, eles não só auxiliam no desenvolvimento cognitivo, mas também auxiliam no desenvolvimento das interações sociais a partir do relacionamento com o outro, aprimoram as habilidades motoras e revelam características do comportamento do aluno. Fortuna destaca a linha tênue entre o ensino dos conhecimentos científicos e o ensino para o desenvolvimento integral do aluno, “este é um equilíbrio que o processo educativo persegue sem nunca atingir totalmente, dada a sua própria dinamicidade.” Segundo a autora:

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença (FORTUNA, 2000, p.9).

O professor, ao utilizar como recurso didático uma atividade lúdica, seja ela uma brincadeira, um jogo, ou uma atividade adaptada à linguagem infantil, torna a aprendizagem mais prazerosa, atrativa e de maior compreensão, uma vez que a criança tende a prestar mais a atenção e ficar menos tensa ou ansiosa. Nesse contexto, Friedmann (2012, p.38) explicita:

Através de um jogo ou brincadeira, as crianças são mais ativas mentalmente do que em exercícios intelectuais. Os jogos e brincadeiras são uma atividade importantíssima e merecem ser levados para a sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças.

Ao inserir as atividades lúdicas no ambiente escolar proporcionamos às crianças aprendizagens significativas que farão parte de toda a sua trajetória escolar e - porque não? - para a vida, constituindo-se enquanto sujeitos, cidadãos. O professor deve construir um ambiente que proporcione e estimule a brincadeira. Conforme aponta Pimentel (2007, p. 235), não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraiam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo.

É preciso que no ambiente escolar haja espaço para as diferentes modalidades de brincadeiras sejam elas dirigidas, livres ou espontâneas, sendo primordial para as brincadeiras dirigidas, contextualizadas, que haja uma intencionalidade sobre essa atividade lúdica, brincadeira ou jogo, para que os objetivos propostos sejam alcançados. O professor precisa definir objetivos, sendo de suma importância conceber essa atividade, pensando primeiro na realidade da sua turma e levando em consideração o tempo e as limitações de cada criança. Tânia Fortuna afirma nesse contexto que:

Mas não qualquer jogo, ou melhor, com qualquer atividade apressadamente identificada como jogo, já que nem todo jogo contribui para a construção do sujeito e do conhecimento ou, ainda, para a valorização dos vínculos coletivos e inserção na realidade. O brincar não é naturalmente progressista, pois contém tanto a possibilidade da tradição quanto da inovação. É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano. A preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por esta razão, fundamental (FORTUNA, *op. cit.*, p.4).

Cabe ressaltar, que no contexto deste estudo, tenho abordado a brincadeira dirigida, mas não desqualifico ou desconsidero a necessidade e a importância das brincadeiras livres e espontâneas. Ao defender o brincar no contexto escolar não estou de forma alguma eximindo a responsabilidade da escola ou do professor com o ensino, porém defendo maneiras mais significativas para que esse ensino ocorra. Considero que em um ambiente educacional planejado, isto é, com cronogramas de atividades e planejamento, mesmo que com infraestruturas inapropriadas, o professor

consegue lançar mão de atividades diversificadas, desde que se planeje e se articule com a direção e a coordenação pedagógica.

As atividades lúdicas podem e devem ser consideradas pelo professor como uma alternativa que auxiliará a aprendizagem; os jogos conseguem relacionar o mundo para a realidade da criança, permitindo o desenvolvimento de sua inteligência, suas habilidades, como lembra Fortuna (*idem*, p.2), “do ponto de vista psicogenético o jogo é a expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de cada etapa estar ligada a um tipo de jogo.”

Kishimoto aponta como a brincadeira, o jogo e a atividade lúdica podem colaborar significativamente com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares de uma maneira mais amena e prazerosa:

O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidade infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares (KISHIMOTO, 2006, p.28).

Essas considerações nos levam a refletir sobre as práticas escolares e as posturas adotadas por nós, professores. Postura essa muitas das vezes arraigada em convicções que desconsideram a importância do brincar, defendendo que a escola é lugar de estudar, não de brincar, e, como tal precisa estar centrada na educação formal, no ensino dos conhecimentos científicos. Esquece-se sob essa concepção, que a escola também deve formar um sujeito crítico que esteja apto a atuar sobre a sociedade, sendo capaz interpretá-la e de transformá-la. Ora, que maneira mais satisfatória de ensinar senão através do meio em que a criança poderá atuar sobre o objeto, no qual a criança manifestar se colocar como condutora da ação pedagógica e o professor poderá se posicionar como mediador do processo educativo, propondo indagações, questionamentos e desafios por meio de uma prática contextualizada, favorecendo uma aprendizagem significativa? Nesse sentido Fortuna explicita:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas (Fortuna, *op. cit*, p.9).

Desse modo, a verdadeira aprendizagem não se faz apenas com a criança copiando do quadro, com ela sentada em cadeiras enfileiradas prestando atenção no professor, mas também por meio das interações sociais, das atividades em grupos, dos jogos, das brincadeiras e essas atividades, por sua vez, ampliam as possibilidades de a criança aprender e construir conhecimento.

É preciso despertar o professor para a importância de tornar as aulas e as próprias salas de aula mais lúdicas, sem a obrigação ou imposição, mas apresentando nas reuniões pedagógicas e de planejamento as inúmeras discussões que têm se instaurado no campo da educação a respeito da ludicidade. Quem sabe, instigando-os assim a inovarem em suas práticas, motivando-os a romperem com paradigmas tão estabelecidos e estimulando-os a arriscar por esse caminho inovador para o ensino e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, percorri um caminho de análise e investigação, buscando compreender os limites e as potencialidades do lúdico no processo de alfabetização para além das práticas escolares tradicionais meramente conteudistas.

No decorrer do processo, foi possível perceber que tanto a concepção de infância quanto a de ensino sofreram inúmeras mudanças, com reflexos nas salas de aula, que foram impactadas diretamente. A escola passou de uma abordagem centrada apenas no professor para uma abordagem com foco na mediação, na troca de experiências e de saberes com o meio social em que se vive.

Sendo assim, apoiando-me na abordagem sociointeracionista e pressupondo que a aprendizagem acontece por meio da interação social e de acordo com as experiências que o sujeito vivencia para a construção do conhecimento, é imprescindível que as práticas pedagógicas nas escolas favoreçam e estimulem o aluno e as relações sociais. É papel da escola e do professor potencializar as possibilidades de aprendizagem da criança, superando inclusive os limites do ensino dos conhecimentos científicos. É preciso que o ensino esteja pautado no desenvolvimento integral do aluno, de modo a estimular sua criatividade, expressividade, bem como a interação com outras crianças e o exercício da cooperação e da solidariedade.

Nesse sentido, vimos que a abordagem com uma metodologia lúdica poderá auxiliar de forma significativa para que a criança desenvolva suas habilidades, permitindo-lhe compreender a essência do conteúdo, explorar a imaginação, viver intensamente a troca de experiências com seus colegas, por meio de uma educação mais significativa e prazerosa.

A escola deve priorizar e se apropriar de atividades lúdicas, tendo o professor para tal um papel fundamental. Como vimos, o professor é o responsável por auxiliar e estruturar o ensino e as brincadeiras para as crianças, ofertando-lhes determinados conteúdos, objetos, fantasias, brinquedos, jogos e espaços para brincar.

Diante do exposto ao logo deste estudo, creio ser possível afirmar que o uso de brincadeiras, jogos e brinquedos como um recurso metodológico favorece e amplia as possibilidades de aprendizagem da criança. Considero-me totalmente convencida da necessidade e da importância de nós, professores, sempre nos atualizarmos, buscarmos ferramentas para inovar nossas aulas e ampliar nossos próprios

conhecimentos, para ofertar aos alunos um potencial favorável para seu desenvolvimento.

Finalizo este trabalho com a convicção de que a escola deve ser um lugar de brincar para aprender.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. *A ludicidade na prática docente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. Constituição Federal, de 05.10.88, Diário Oficial da União, Brasília, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, 1990.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2003.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. *Sala de aula é lugar de brincar?* In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola. Volume 4).

FRIEDMANN, Ana. *O brincar na Educação Infantil. Observação, adequação e inclusão*. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

KELMAN, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. *Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar*. Brasília, Editora UnB, 2010.

KISHIMOTO, Tizo Morchida. *O jogo e a educação infantil*. In: KISHIMOTO, T. M *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, A.N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; MELLO, Suely Amaral. *Infância e lúdico: reflexões para a Educação Infantil*. *Educação em Revista*, Marília, v.7, n. 1/2. p. 17-30. 2006.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; MELLO, Suely Amaral; VALIENGO, Amanda. Criança, Infância e Teoria Histórico-cultural: convite à reflexão. *Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n.1. jan/abr, 2012, p. 67-77.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste *et alii*. *Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade*. Curitiba: Ibpex, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

ONU. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Disponível em. Acesso em: 14 fev. 2019.

OSTI, Andréia. Concepções sobre o desenvolvimento e aprendizagem segundo a psicogênese piagetiana. *Revista de Educação*. Vol. XII, Nº 13, ano 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/21804/14817>> Acesso em: 24 de novembro de 2018.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: A relevância do social*. São Paulo: Summus, 2015.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. *Seis estudos de psicologia Jean Piaget*. 24ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTEL, A. *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(org.). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SAYÃO, D. T. *Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Sandra. A criança como um coconstrutor de conhecimento, identidade e cultura. In: SEABRA, Karla. *Educação Infantil*. Volume único/ Karla Seabra, Sandra Souza. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Fontes, 2007

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar*. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Edusp, 1998.

_____. *Linguagem e Aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ícone, 1988.