

Curso de Capacitação em Alfabetização e Letramento na Educação Infantil



VOCÊ CONHECE A VALECUP?

SOMOS A MAIOR REDE
DE CURSOS PEDAGÓGICOS DO BRASIL!

Temos mais de 200 Mil alunos matriculados
na maior plataforma de cursos

**Certificado válido
em todo o País.**

Nossos cursos são Reconhecidos e Aprovados
pela ABED, Faculdades, Escolas, Prefeituras e Empresas

Use os certificados da Valecup para:

- ✓ Horas complementares em Faculdades
- ✓ Concursos públicos
- ✓ Provas de títulos
- ✓ Processos de recrutamento e seleção
- ✓ Promoções internas
- ✓ Gratificações adicionais conforme plano de carreira
- ✓ Enriquecer seu currículo(melhorar as suas chances de conseguir um bom emprego)

**Clique no link abaixo
e adquira o seu certificado**
<https://rb.gy/hslvbv>



Sumário

MÓDULO 01	4
História da Escrita.....	4
Vários Começos.....	5
Ciências e Literatura na Mesopotâmia.....	7
As Escritas Sagradas do Egito.....	8
Sobre as Origens do Alfabeto.....	9
Alfabeto Grego: A Inovação das Vogais.....	11
A Formação da Língua Portuguesa.....	13
MÓDULO 02	15
Desenvolvendo o Processo de Aprendizagem.....	15
O Que é Alfabetização?.....	17
Letramento, Para Que Serve?.....	18
História dos Métodos de Alfabetização No Brasil.....	21
Escola e Alfabetização.....	21
A Metodização do Ensino da Leitura.....	23
MÓDULO 03	25
Formação da Educação Infantil.....	25
Educação Infantil no Brasil.....	25
Situação Atual.....	27
MÓDULO 04	28
O Ensino da Leitura e da Escrita na Educação Infantil.....	28
Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Concepções e Funções.....	28
MÓDULO 05	37
A Prática da Alfabetização em Sala de Aula.....	37
Alfabetização Infantil Através do Brinquedo.....	49
Autor: Giselle Gasparini Magri.....	49
O Que é o Brinquedo.....	52
O Que é Brincar.....	53
Teoria de Piaget: O Desenvolvimento da Criança Pré-Escolar.....	56
Pontos Básicos da Teoria de Piaget.....	57
O Período Pré-Operacional.....	62
O Papel Atribuído ao Brinquedo no Desenvolvimento da Criança.....	63
A Valecup.....	69
Referências.....	70

MÓDULO 01

História da Escrita

A Escrita na História da Humanidade

Uma contemplação cuidadosa e criativa sobre o histórico da humanidade e a informação impressa permite deduzir que esta é uma das relações mais estruturadas e antigas entre o homem e um engenho seu. Percebe-se isso ao se considerar que os laços homem-impresso existem desde antes da escrita. E até mesmo antes da comunicação verbal! Uma prova é o fato de que as mais remotas performances protagonizadas pelo homem chegaram até nós principalmente através alguma inscrição: as pinturas rupestres, por um cuidado da natureza, ainda hoje comunicam ao homem – milênios mais tarde – aspectos da vida daqueles ancestrais. Ou seja, na pré-história o ser humano já internalizava a necessidade de registros impressos.

Esses laços foram atados de tal forma na evolução humana, que até pode-se tecer uma analogia entre a história da humanidade e a aprendizagem da escrita de um indivíduo, pois do Paleolítico ao contemporâneo o homem mantém uma relação com as inscrições de forma semelhante à aprendizagem da escrita na infância. Explicando: assim como a criança mantém seus primeiros contatos com os impressos rabiscando, desenhando e reconhecendo figuras, a raça humana em sua fase “criança” (o homem das cavernas) começou a registrar sua história através de desenhos-rabiscos. E um e outro iniciam sua comunicação verbal com sons não identificáveis facilmente.

Assim, na evolução humana, a utilização dos registros impressos, sejam os pictogramas rupestres, sejam os primeiros símbolos literais dos fonemas, tornaram-se indispensáveis às relações sócio-econômico-culturais. Charles Higounet observa uma relação inseparável no triângulo história-escrita-homem:

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. (...) Vivemos os séculos da civilização da escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E, sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (HIGOUNET, 2003).

O Legado das Cavernas

Dada a inexistência de organização e padronização nas representações gráficas das pinturas rupestres, estas não são consideradas exatamente escrita, mas criptografias aleatórias que pretendem transmitir sua mensagem, gravadas em um material da natureza. Por isso mesmo, é possível fazer uma analogia entre aquelas gravuras e a escrita: ambos os casos buscam registrar algo, de alguma forma, para determinado grupo, para aquele momento ou para a posteridade. A antropóloga Cláudia Pires afirma:

Sobre a relação entre a «linguagem simbólica» – expressa através de símbolos abstratos pintados – e a sua intenção, digamos que foi através destas imagens que o homem entendeu que podia fazer passar uma mensagem, um pensamento, o seu estado de espírito, etc.

Estas pinturas demonstram o valor que os homens da pré-história conferiam às suas criações.

O conjunto destes desenhos-escrita, passíveis de serem compreendidos por todos os membros de um mesmo grupo, tomam a designação de pictogramas. Pertencem, pois, ao conjunto das escritas pictográficas, que no grego significam descrição da imagem, para servir de símbolo. (PIRES, www.revista-temas.com) (negritos nossos).

As semelhanças entre as pinturas paleolíticas e a escrita também estão nos instrumentos e suportes para execução de ambas as técnicas, que trazem a mesma ideia principal, em dois momentos distantes entre si cerca de milhares de anos: um objeto com o qual se vai desenhar ou escrever (utilizando para isso pedra, materiais inorgânicos e orgânicos à base de tintas vegetais e minerais, e pena, caneta ou lápis) e outro no qual será registrado o assunto pretendido (a rocha ou um papel). Com esses instrumentos, os homens das cavernas foram os primeiros a dispor de um tipo de registro usado até hoje, a ideografia, cujo grande número de símbolos que a compõem permite que seja utilizada e interpretada em qualquer lugar onde seu significado seja correspondente, como os desenhos das placas de trânsito, por exemplo.

Portanto, as figuras rupestres talvez representem o mais remoto exemplo de que um registro impresso adquire preeminência sobre a oralidade, no que diz respeito a uma mensagem escrita permanecer o máximo possível em seu estado representativo original, suportando o tempo e condições naturais do ambiente, e permitindo que gerações milênios mais tarde apreciem e teçam conjecturas sobre uma forma social que não deixou outro vestígio, em vida, de como o homem primitivo se comportava e como observava seu meio ambiente. A arte primitiva é um legado de inscrições em rochas que desafiou o tempo, sobrevivendo há milhares de anos e ainda transmitindo informações sobre uma civilização inexistente, mesmo depois do surgimento da escrita como um marco da História.

Vários Começos

A escrita causou uma revolução tão significativa nas comunicações, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História no período em que o homem começou a escrever. Mas essa passagem histórica não se deu ao mesmo tempo em todas as partes do nosso planeta. Somente muitos milênios depois a Pré-História findou na América, na África Central e na Austrália, com a conquista dessas regiões pelos europeus, a partir do século

XV. Isso demonstra que por mais de cinco mil anos, a escrita manteve-se na vanguarda como um dos marcos iniciais da História. Segundo Fábio Costa Pedro e Olga M. A. Fonseca Coulon (1989), o fim da Pré-História ocorreu primeiramente no Oriente Próximo, com o surgimento da escrita ligado à evolução das primeiras civilizações urbanas, na região entre os rios Tigres e Eufrates, na Mesopotâmia, cerca de 40 séculos antes da Era Cristã.

Com essa reputação, a escrita adquiriu autonomia e independência, tornando-se objeto de necessidade de domínio mundial. Também transcendeu em fama aos seus inventores e aos que a têm aperfeiçoado no processo contínuo da evolução das civilizações. Conforme José Juvêncio Barbosa, seus criadores são completamente desconhecidos. Ironicamente, não há informações de que seus idealizadores, criadores, nem os grupos especializados que a aprimoraram ao longo da história, deixaram registrados seus nomes em algum objeto, utilizando seu próprio invento. Apesar desse anonimato, Barbosa afirma que a invenção da escrita é um dos fatos responsáveis pelos desenvolvimentos na antiguidade:

Na realidade está, como muitas “invenções” do gênio humano, pode ser considerada como aprimoramento de algo que já era anteriormente conhecido. Infelizmente não conhecemos o nome de nenhum dos autores das reformas mais importantes na história da escrita. Seus nomes, como o de tantos outros grandes homens, responsáveis por melhorias essenciais da vida humana (como por exemplo o uso prático da roda, do arco e flecha, da embarcação a vela) perderam-se para sempre no anonimato da Antiguidade. (BARBOSA, 1991, p. 34).

Apenas se conhecem épocas, povos e locais de onde se deram os primeiros registros escritos, os chamados cuneiformes, desenvolvidos pelos sumérios na Mesopotâmia, por volta de 4.000 a.C., embora alguns historiadores situem seu aparecimento há mais de seis mil anos. Barbosa (p. 35) afirma que “o primeiro registro que se conhece é uma pequena lápide, encontrada nos alicerces de um templo em Al Ubaid. O construtor do templo escreveu nela o nome do seu rei. Esse rei pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C.”.

Existência

A existência da escrita distingue-se como um marco das formas de expressão, não apenas por sua capacidade de registrar a História, representar a fala ou ideias, ser apreendida e decodificada pelo entendimento humano, mas também por ultrapassar limites geográficos, sobreviver épocas, ajudar a construir ou desconstruir culturas, universalizar religiões, ideias, pensamentos, sofrer mutações pelas mais diversas causas, entre elas as transliterações e as traduções, e, ainda assim, ter a possibilidade de permanecer como originalmente foi produzida.

O desenvolvimento dos métodos de agricultura e do comércio, e as distâncias entre as cidades entre as quais se estabeleciam relações de troca, são tidos como os responsáveis pelos primeiros registros escritos, ante a necessidade de controle administrativo, de registros contábeis e de se saber com exatidão onde se situavam os distantes pontos de abastecimento e quais as rotas a seguir para os alcançar. Consequentemente, se tornou imprescindível o desenvolvimento de sistemas de pesos e medidas, só possíveis com recurso à matemática, – que implica também alguma forma de notação gráfica –, e de mapas e cartas.

Assim, a escrita teria sido criada primeiramente para atender a uma necessidade prática de informação agro comercial, em vários lugares. Lévy estabelece paralelos entre o desenvolvimento da

agricultura e o da escrita, ambas como reformuladoras de conceitos de tempo e espaço, e esclarece que o surgimento da escrita não foi um fato causado por uma única sociedade:

A escrita foi inventada diversas vezes e separadamente nas grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar (LÉVY, 1993, p. 87).

A relação da escrita com a agricultura é apenas um dos aspectos² evidenciados por Lévy, cuja visão analógica – e até poética – relata uma semelhança entre esses dois processos do Neolítico, a agricultura e a técnica de impressão em argila, demonstrando as suas características em comum, sintetizando séculos de uma relação entre tecnologia da escrita e processo agrário:

A escriba cava sinais na argila de sua tabuinha assim como o trabalhador cava sulcos no barro de seu campo. É a mesma terra, são instrumentos de madeira parecidos, a enxada primitiva e o cálamo distinguindo-se quase que apenas pelo tamanho. O Nilo banha com a mesma água, a cevada e o papiro. Nossa página vem do latim pagus, que significa o campo do agricultor. (LÉVY, 1993, p. 87-88).

Além de registrar graficamente os movimentos agro comerciais daquelas civilizações, os símbolos impressos tiveram suas aplicações em outras esferas das atividades do homem, onde diversos conhecimentos começaram a ser desenvolvidos, como a Astronomia, o Direito, a Poesia etc., muitos dos quais puderam ter condição de deixar seus locais originais graças às inscrições, e posteriormente puderam ser reproduzidas com o auxílio de outras técnicas, transcorrendo tempo e espaço e permanecendo através da cronologia:

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que se encontravam a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais (LÉVY, 2000, p. 114).

Para exemplificar a evolução dos registros gráficos resume-se aqui sete momentos da humanidade nos quais se formaram e evoluíram sistemas e algumas técnicas de escrita. Citam-se aqui exemplos de algumas performances das mais imprescindíveis na evolução da escrita e no seu serviço prestado às civilizações. Das atividades socioeconômicas da Mesopotâmia, do ritualismo Egípcio, dos alfabetos do Oriente Médio, Fenício, Grego, do Império Romano até a formação da língua portuguesa, veremos que essa evolução influenciou fortemente a formação da língua e até a própria formação de nações.

Ciências e Literatura na Mesopotâmia

O principal uso da escrita cuneiforme foi na contabilidade e administração, como registro de bens, marcas de propriedade, cálculos e transações comerciais. Essas informações eram gravadas em tabletas de argila com estiletos. Mas outras atividades se estabeleceram auxiliadas pela escrita, como a Astronomia, o Direito e a Literatura. Textos sobre o movimento dos astros e calendários mesopotâmicos escritos entre 650 e 50 antes da nossa Era, chegaram até os dias atuais conservados em tábuas

de argila. Consistem em diários sobre astronomia e constituem umas das primeiras observações de especialistas: escribas-astrônomos profissionais, que usavam um conjunto de 30 estrelas como referências para posições celestes. Seus diários detalhavam as localizações da lua e planetas com relação às estrelas.

Na área do Direito, um código de leis da Mesopotâmia representa um dos mais notáveis impressos. Sob as ordens de Khammu-rabi (Hammurabi), rei da Babilônia, 282 cláusulas foram gravadas em 21 colunas, conhecidas como Código de Hamurábi, embora abrangesse também leis mais antigas. O código trata, dentre outros assuntos, das classes sociais, do comércio, da família (divórcio, o pátrio poder, a adoção, o adultério, o incesto), do trabalho (precursor do salário mínimo, das categorias profissionais, das leis trabalhistas), e da propriedade. Uma rápida percepção leva facilmente à constatação de que questões de direito da atualidade já eram levadas a juízo desde a antiguidade, e isso é possível de ser verificado graças à leitura dos símbolos gravados nas colunas.

Tem-se no Poema de Gilgamesh contribuição das mais importantes da escrita à arte literária. Considerado a obra-prima da literatura suméria, trata-se de uma narrativa épica dos feitos do rei-herói Gilgamesh, que viveu por volta de 2700 a.C., na antiga cidade de Uruk (a Erech bíblica), na Mesopotâmia. Foi o sexto rei após o Dilúvio. No poema consta que, após retornar de suas viagens, o próprio rei o escreveu, numa estela³ de pedra que colocou na base das muralhas de Uruk. Teria sido escrito poucos séculos (quatro a seis) após a invenção da escrita. Este é talvez o primeiro personagem a registrar sua história.

As Escritas Sagradas do Egito

Os egípcios possivelmente foram responsáveis por introduzir a primeira redefinição no suporte e formas da escrita em relação ao processo cuneiforme. Diferentemente dos sumérios que cunhavam suas inscrições de formas triangulares em tábuas de argila, os egípcios usavam a forma material do livro, com o uso do papiro em forma de rolo, o emprego da tinta e a utilização das ilustrações como complemento explicativo do texto. Eles possuíam duas formas de escrita: os hieróglifos (figuras entalhadas sagradas), e a escrita hierática, de uso mais fácil e mais corrente, que permitia fazer anotações rápidas. Os hieróglifos eram sinais sagrados gravados (do grego hieros, “sagrado”, e glyphein, “gravar”) que os egípcios consideravam ser a fala dos deuses (...) essa era uma escrita de palavras (HIGOUNET, 2003, p. 37).

O sistema egípcio de escrita já reproduzia quase que totalmente a língua falada, pois alguns dos seus pictogramas já representavam sílabas. Além dos pictogramas, era formado por fonogramas (representação de sons) e outros signos determinantes. Naquela civilização, a escrita está estreitamente ligada aos registros de rituais sagrados, colheitas, estações e movimento de cheia e vazante do Nilo. Por seus fonogramas, podemos dizer que a escrita egípcia já constituía uma ideia mais ou menos aproximada de um alfabeto, pois já trazia uma característica de representações silábicas.

Durante séculos os hieróglifos permaneceram enigmáticos, até o francês François Champollion

decifrar a Pedra de Rachid⁴ (Roseta, em árabe) descoberta pelas tropas de Napoleão em 1822. Entretanto, passaram-se 23 anos desde a data de sua descoberta até que Champollion pudesse decifrar integralmente o seu conteúdo. A Pedra de Roseta é talvez o primeiro objeto com inscrição poliglota da História. Na parte superior, há uma escrita hieroglífica com 14 linhas; o texto intermediário contém 22 linhas de uma escrita egípcia cursiva, conhecida como demótico. A terceira divisão da pedra é ocupada por uma inscrição de 54 linhas em língua e caracteres gregos. Higounet considera essa escrita uma das mais importantes do mundo antigo. Apesar de seu emprego ter ficado limitado à língua e regiões egípcias, a decifração da Pedra de Roseta marca uma das maiores contribuições do Egito à História, pois tornou possível a decodificação de outras inscrições antigas.

Sobre as Origens do Alfabeto

Segundo Higounet, “o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem” (2003, p. 59). Este sistema, com suas técnicas e instrumentos, configurou outra redefinição no processo da comunicação escrita, que não consiste primeiramente na invenção de uma série de signos gráficos, mas na decomposição da palavra em sons simples, em que cada qual é representado por um só signo. Não mais a pictografia, ou a ideografia, desenhos representando ideias, mas sinais que, evoluindo daqueles desenhos, representam diretamente os sons da fala. Cagliari demonstra algumas evoluções de formas pictográficas que mais tarde se tornariam as letras do alfabeto como as conhecemos hoje:

O a era a representação da cabeça de um boi na escrita egípcia. Em grego, o alfa se escreve α. O b era a representação de uma casa egípcia. O d era a figura de uma porta. O m era o desenho das ondas da água. O n era o desenho de uma cobra. O x era a figura de um olho. O x representava o peixe, e assim por diante. (CAGLIARI, p. 108)

O Alifato e Seus Derivados

Uma representação mais próxima de um alfabeto surgiu com o aparecimento do Alifato, que ao contrário dos escritos egípcios, não se restringiu a uma região. O Alifato se configurou na Síria, Fenícia e Palestina, constituído por 28 letras e escrito da direita para a esquerda e também derivou outros sistemas de escrita. Era dividido em dois subgrupos: o fenício, que derivou o alfabeto grego; e o aramaico, derivando o alfabeto hebreu e o árabe. As vogais não eram totalmente representadas em alguns desses alfabetos⁶. Este sistema de escrita incide decisivamente na história das grandes religiões. Traduzindo os textos sagrados de seus derivados aramaico e hebreu, transcreveu alguns textos dos livros do Antigo Testamento.

Fenícia, Berço dos Alfabetos?

A Fenícia se situava na planície costeira do que é hoje o Líbano e a Síria, no Mediterrâneo oriental (Wikipédia, verbete Fenícia). O historiador grego Heródoto atribui aos fenícios as primeiras inscrições de fato alfabéticas (Nicholas Fabian, www.kfssystem.com.br/loubnan/fenicio.html), mas pesquisas atuais têm mostrado vestígios de um alfabeto anterior, chamado escrita proto-sinaítica, uti-

lizado na península do Sinai.

O alfabeto fenício apareceu pela primeira vez em Biblos⁷ e é considerado a origem dos alfabetos atuais. Apesar do pretense pioneirismo fenício, não há literatura ou registros escritos em materiais resistentes ao desgaste do tempo. O que se sabe da sua escrita provém de curtas inscrições em pedra. Com os dados que se apresentam hoje, pode-se entender que a construção das palavras, assim como o alfabeto árabe e o hebraico, não tinham símbolos para representar sons de vogais. Cada símbolo representa uma consoante. As vogais precisavam ser deduzidas no contexto da palavra.

Com 22 sinais, esse alfabeto foi utilizado por volta do final do século 12 antes de Cristo. Consistia-se em sinais com precisão de formas, que dispostos ordenadamente em determinada combinação representavam graficamente, cada um, o respectivo som dos fonemas de uma linguagem oral. Por essas qualidades, muitos historiadores consideram que este alfabeto, composto de vinte e duas consoantes, chegou próximo da perfeição:

Em seu livro “O Choque do Futuro”, Toffler afirma que 95% das invenções do homem se realizaram no decorrer do Século XX. Entre os 5% dos tempos antigos, figura o alfabeto fonético de Biblos. A invenção desse alfabeto operou uma revolução. Com menos letras, obtém-se maior precisão e mais clareza. Podemos descrever os sentimentos da alma, analisar o pensamento. As outras escritas não podiam propiciar essa fidelidade absoluta. (Extraído do texto O Alfabeto, do site www.libano.org.br/pagina47.htm, da embaixada do Líbano no Brasil).

Os paleógrafos⁸ acreditam que os fenícios foram responsáveis pela expansão desse sistema de escrita pelo mundo antigo. Pode-se afirmar que o assunto vagueia entre o real e o mítico, na história do rei Cadmo⁹. Nessa história, alfabeto e poder militar são intrínsecos, como expressa Emanuel Dimas de Melo Pimenta:

“Cadmo, o mitológico rei que terá introduzido as letras do alfabeto na Grécia, semeou os dentes de um dragão com o qual lutara. Desses dentes nasceram homens fortemente armados”.

Cadmo não sabia como controlá-los e tratou de atirar pedras, de forma tribal, sem planos, aleatoriamente, fazendo com que aqueles homens desconfiados de si próprios matassem uns aos outros.

Só depois, com apenas cinco sobreviventes, Cadmo conseguiu assumir a autoridade da liderança.

Como mostrou McLuhan, o alfabeto significava para a Grécia Antiga o poder, a autoridade e o controle de estruturas militares a distância.

Cadmo representa uma transição de tecnologias. Os dentes do dragão semeados geraram o poder que acabou com as cidades-estados e que permitiu a exuberância do Império Romano. Foi o “ruído” produzido pelas pedras de Cadmo o responsável pela desarticulação daquele exército”. (trecho de Natureza, artefatos e percepção sensorial).

Embora a mitologia propale que Cadmo seja o herói que inventou e difundiu o alfabeto, uma versão, menos abstrata, porém bem possível, é a de que os gregos – assim como outras civilizações – tivessem mais facilidade de apropriação do alfabeto fenício em relação aos demais alfabetos por uma questão prática de contato comercial com aquele povo. Os fenícios eram os mais desenvolvidos na técnica das embarcações e no comércio, o que permitia manter intenso comércio marítimo com outros povos:

Ora, o comércio é a atividade econômica que mais exige o registro de suas transações: assinaturas de contratos, recibos de mercadorias etc. Assim, da necessidade de simplificar as escritas já existentes (egípcia e mesopotâmica) surgiu o alfabeto fenício, que tornou possível uma difusão maior da habilidade de escrever, até então privilégio de uma minoria. (AQUINO e outros, 1980, p. 123).

Aquino também sugere uma relação entre os processos avançados da escrita e uma outra advertência onde “Pela extensão da tua sabedoria, pelo comércio aumentaste o teu poder; e eleva-se o teu coração por causa do teu poder” Uma análise sobre este versículo e um questionamento de Aquino sugere que estão implícitas as relações entre o domínio da escrita e o poder. O autor interage com o leitor: “Agora, pense um pouco... Seria essa maior difusão da habilidade de escrever que Ezequiel procurou expressar quando falou: ”pela extensão da tua sabedoria”? Talvez sim, talvez não, mas não deixa de ser uma forma de interpretá-la. Você teria outras?”

Alfabeto Grego: A Inovação das Vogais

De qualquer forma, “o mais famoso resultado desse processo é o alfabeto grego, em grande parte devedora da invenção fenícia”. Segundo Rubem Alves, os filósofos gregos foram os pioneiros a perceber realidade imbricada à linguagem de palavras.

Embora os fenícios sejam considerados os principais precursores do alfabeto grego, há indícios de que os gregos tiveram a origem da sua escrita no Oriente Próximo antes do tempo dos fenícios. Os gregos foram um dos primeiros povos a representar graficamente não ideias, nem sílabas, mas os próprios sons das letras, a menor parte decomposta de uma palavra.

Com os desenhos dessa decomposição, houve um incremento significativo do alfabeto grego em si mesmo e para as escritas dele derivadas, a inclusão das vogais. Junto às consoantes, as vogais compunham ao todo 24 letras. Higounet chama atenção para este fato, comentando que “o modo como se fez a notação das vogais merece um pouco mais de atenção, pois foi com essa inovação que o alfabeto grego se tornou o ancestral de todos os alfabetos europeus modernos” (HIGOUNET, 2003, p. 89). Conclui-se, portanto, que este alfabeto tem importância singular para a civilização ocidental atual.

A inclusão das vogais é apenas um item no currículo deste alfabeto, que transmitiu para outros povos os conhecimentos da cultura grega, a mais rica da Antiguidade, bem como de seus mitos e filosofia; permitiu a difusão do Novo Testamento no mundo até então conhecido, que depois foi traduzido para outras línguas; a Grécia estendeu a produção e comércio de livros, generalizando-se a leitura individual, reforçada com a existência de bibliotecas públicas e privadas; e esse alfabeto “foi também

o intermediário ocidental entre o alfabeto semítico e o alfabeto latino, intermediário não apenas histórico, geográfico e gráfico, mas estrutural, pois foram os gregos os primeiros a terem a ideia da notação integral e rigorosa das vogais”.

Muitas outras escritas surgiram a partir do alfabeto grego, especialmente na Ásia Menor. Através daquele alfabeto, o Egito redefiniu a sua escrita para o copta¹⁰. A escrita gótica também surgiu a partir dele. Devido a sua grande influência no latim, o grego é origem de muitas palavras e afixos da língua portuguesa e de outras línguas latinas. Com o domínio do império romano, o latim se impõe como língua e escrita dominante, mas a escrita dos primeiros documentos latinos que se conhecem denota uma forte ligação de origem e de adaptações de uma escrita grega.

A partir deste momento, vemos em uma região europeia uma mudança brutal tanto nas línguas, como na forma em que foram estabelecidas, que estendeu seu impacto ao resto do mundo. Em contraste com as reformulações linguísticas pacíficas que configuraram as escritas em outras épocas, o latim se expandiu e se instituiu por algumas terras de forma beligerante. Enquanto outros alfabetos surgiram para conveniências das civilizações, ou de adaptações e influências de uns para outros povos, a língua e o alfabeto latinos foram adotados em muitas regiões por uma imposição do império romano. No entanto, esse alfabeto não era completamente autóctone da Itália, constituiu-se de algumas formas gregas e do alfabeto etrusco, que, segundo Higounet (2003, p. 105), também tinha em sua escrita vestígios de origem Grega.

Das regiões do Lácio aos limites daquele império, as dominações romanas “impunham aos vencidos seus hábitos, suas instituições, os padrões de vida e a língua”. Nas regiões da Itália eram reconhecidas pelo menos duas modalidades de latim: o clássico, usado pelas pessoas cultas, falado e escrito; e o vulgar, usado pelo povo, apenas falado e de onde se originou a língua portuguesa. A língua falada nas regiões romanizadas era o latim vulgar. A mistura dos idiomas dominados com o dominante deu origem a diversas línguas e dialetos da Europa. Esse foi apenas o início de uma série de interferências nos idiomas da região provocadas pela aculturação violenta de povos.

Ironicamente, uma das línguas latinas imposta à base da subjugação deu origem a um termo que mais tarde sofreria uma redefinição e passaria a ser relacionado aos sentimentos do amor. Na fase de expansão do império romano no oeste da Península Ibérica, atuais Portugal e região da Galícia, foi difundido o romance nessa região. Ao contrário do significado mais conhecido hoje pelos indivíduos enamorados, o romance (derivado do romantismo), foi a língua obrigada aos povos dominados, de 218 a.C. ao século IX. Era uma variante do latim que constitui um estágio intermediário entre o latim vulgar e as línguas latinas modernas.

A imposição do latim foi tão veemente, que essa língua sobreviveu a outras ocupações. A primeira delas foi à instalação de povos germânicos, de 409 d.C. a 711, que adicionou ao léxico da península algumas palavras correspondentes à agricultura e à guerra. A segunda foi a invasão moura, que a partir de 771 d.C., instituiu o árabe como língua oficial. Algumas contribuições dessa ocupa-

ção ao vocabulário português atual são “arroz”, “alface”, “alicate” e “refém”. O nome “Estreito de Gibraltar”, da passagem entre o Mar Mediterrâneo e o Oceano Atlântico, veio do termo árabe Jabal Tarek (Gibraltar). Mas, nessas fases de presença estrangeira o idioma falado pelos ocupantes nunca conseguiu se estabelecer totalmente, a população dominada continuou a falar o romance.

Este resumido panorama do avanço dos romanos na Península Ibérica, determinando a primazia da linguagem oral e escrita latina sobre as outras línguas, tanto as das ocupações posteriores à do império romano, como as línguas locais, demonstra o estabelecimento da língua como uma das mais fortes afirmações de identidade nacional, uma condição indispensável para que um povo estabeleça as relações de poder sobre povos subjugados.

A Formação da Língua Portuguesa

A subsequente interferência estrangeira na Península Ibérica ocorreu quando os cristãos expulsaram os árabes daquela região, no século XI. Os dominadores anteriores se viam obrigados a seguir para outras regiões e davam lugar aos sucessores, mas o romance permaneceu dando formas às oralidades daqueles povos, até formar as línguas respectivas de cada povo. Como em todo surgimento – ou transformações – de uma língua, o processo de estruturação do idioma português foi longo e muito complexo.

O português ainda não era um idioma localmente específico, dividia o mesmo espaço com o galego (da Galícia, uma parte da atual Espanha) e com outros dialetos. A sequência de êxodos provocados pelas invasões, além de colaborar na construção das línguas de cada região, acabou por constituir geograficamente o atual Portugal e Espanha. A independência de Portugal, em 1185, também significou a independência dos idiomas galego e português.

Na história da língua portuguesa podemos destacar pelo menos duas fases: a do português arcaico (sécs. XIII a 1536/1540), ou seja, em fase de formação, porém já com certo estilo, e o português moderno, que começou a ser formado a partir do século XVI, com o aparecimento das primeiras gramáticas que definem a morfologia e a sintaxe. Nesta época o português já é, tanto na estrutura da frase quanto na morfologia, muito próximo do atual.

Com resquícios da forma de imposição romana sobre os povos conquistados, nos séculos XIV a XVI o domínio português expandiu-se para várias regiões da Ásia, África e América, e um processo de posse deu origem aos países hoje chamados lusófonos: os que têm a língua portuguesa como idioma oficial. Mais uma vez se legitima a força da linguagem como uma das mais fortes expressões de identidade nacional imposta a outros povos.

Felizmente a língua portuguesa não se limitou a ter uma origem apenas do latim vulgar. Graças ao alfabeto grego, o estigma de uma origem considerada inculta não é cabal para a identidade nacional de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. “É ainda falada na antiga Índia Portuguesa: Goa, Damão, Diu e Dadra e Nagar Haveli, na atual União Indiana e por numerosas comunidades de emigrantes de fala portuguesa em várias

partes do mundo”.

A língua portuguesa chegou ao Brasil, no século XVI, já com as influências dos povos germânico e árabe. Ao “desembarcar” em terras brasileiras, a língua portuguesa encontrou resistências por parte dos nativos, mas foi se estabelecendo com fortes interferências indígenas e africanas. Houve contribuições italianas na época do Renascimento. Durante a colonização, as invasões do país pelos espanhóis e franceses acrescentaram ao léxico do Brasil termos daqueles povos.

Assim, o português no Brasil assumiu algumas características distintas da língua falada em Portugal, configurando uma identidade mais específica. Moacyr Scliar relata algumas preocupações e providências da Academia Brasileira de Letras (ABL) a respeito dessas diferenças. Entre os procedimentos de uma padronização da língua do Brasil, Machado de Assis, em 1897, elaborou um regimento da Academia Brasileira de Letras, com o propósito da criação de um vocabulário crítico de brasileirismos introduzidos na língua portuguesa. Deste documento, sucederam-se várias tentativas, em intervalos irregulares de tempo, de organização de um dicionário para a língua portuguesa do Brasil:

[...] Foi então editado um Dicionário de Brasileirismos, com base em levantamento feito por João Ribeiro. Em 1910, sob a presidência de Rui Barbosa, a Academia formulou um objetivo mais ambicioso: tratava-se de elaborar um verdadeiro dicionário brasileiro da língua portuguesa. Dez anos se passaram e o dicionário não apareceu. A ideia foi retomada em três novos projetos, um de Mário de Alencar, outro de Laudelino Freire e um terceiro de Graça Aranha – este, inspirado pelo movimento modernista, propunha dar ênfase aos “chamados brasileirismos”, e, ao contrário, eliminar os “portuguesismos”. A proposta gerou polêmica; a Academia nomeou uma comissão para elaborar o dicionário – comissão está desfeita em 1934, sem concluir o trabalho. Em 1940, Afrânio Peixoto, cansado do que ele chamava “obra de Penélope” (a mulher de Ulisses, que, esperando o aventureiro marido, tecia de dia e desfazia o trabalho à noite), assume a responsabilidade da tarefa, confiando-a a Antenor Nascentes, catedrático do Colégio Pedro II, que, em 1943, entrega à Academia um dicionário com 100 mil verbetes (SCLIAR, 2005).

Hoje, além deste dicionário, o Brasil conta com o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, o dicionário Michaelis, o dicionário Koogan-Houaiss (enciclopédico; Antônio Houaiss trabalha em outro dicionário, muito mais amplo) entre outros.

MÓDULO 02

Desenvolvendo o Processo de Aprendizagem

O Que é Aprendizagem?

Aprendizagem é o processo pelo qual um indivíduo adquire saberes, conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades através de experiências, de ensinamentos e do estudo

É uma forma de mudança de comportamento que ocorre no indivíduo onde é obtido através da experiência, seja física, emocional ou neurobiológica. Todos os seres humanos são capazes de aprender algo. É muito importante frisar isso, independentemente da idade todo mundo aprende, alguns com mais dificuldade ou facilidade do que outros.

No início da infância, uma das formas mais eficientes para se aprender algo é explorando. O ambiente que cerca a criança é uma das ferramentas mais poderosas que existe para aprendizagem. Por meio da experimentação e curiosidade ela se diverte e aprende ao ouvir os sons de teclas, pressiona interruptores e observa o efeito, aperta e morde para examinar a textura de um ursinho de pelúcia e assim por diante.

Porém, para adquirir conhecimento, não basta o contato direto com o objeto de conhecimento. É necessário um elo intermediário entre o ser humano e o mundo, algo que faça a ligação da aprendizagem.

Por exemplo, para levar a água à boca, por exemplo, a criança utiliza um copo. Para alcançar um brinquedo em cima da mesa, apoia-se num banquinho. Ao ameaçar colocar o dedo na tomada, muda de ideia com o alerta da mãe, ou pela lembrança de um choque. Em todos esses casos, tem uma mediação dela com o que deseja.

A teoria de aprendizagem de Vygotsky tem uma ênfase importante no papel das relações sociais no desenvolvimento intelectual. Para ele, o homem é um ser que se forma em contato com a sociedade.

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem”, diz. Sua compreensão é a de que a formação se dá na relação entre o sujeito e a sociedade a seu redor. Assim, o indivíduo modifica o ambiente e este o modifica de volta.

Dessa maneira, a interação que cada pessoa estabelece com um ambiente, a experiência pessoalmente significativa, é muito importante para ela. Por isso, a teoria de aprendizagem de Vygotsky ganhou o nome de socio construtivismo e tem como temas centrais o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Vygotsky (destacou três abordagens sobre aprendizagem e desenvolvimento, que são:

Processos Independentes:

Nessa abordagem a aprendizagem e o desenvolvimento não estão interligadas. De forma que a maturação física do desenvolvimento ocorre de forma natural de forma que a criança vá crescendo. Significa que a aprendizagem não pode influenciar o desenvolvimento, ou seja, que as formas superiores de pensamento são desenvolvidas mesmo que a criança não frequente o ensino escolar.

Processos Idênticos:

Dessa forma considera que a aprendizagem e o desenvolvimento são fundidos um no outro, tornando-se idênticos e paralelos. A criança, ao aprender, desenvolve-se e, ao se desenvolver, aprende.

Processos Diferentes e Relacionados;

Nesse caso é um meio termo entre as duas citadas anteriormente. Para esta concepção, é necessário diferenciar quando o desenvolvimento é resultado maturação natural e quando ele é decorrente da aprendizagem.

Assim se pode visualizar interdependência entre os dois elementos quando verifica que a aprendizagem influência até certo ponto a maturação e vice-versa, porém não explica essa influência, permanece apenas no reconhecimento.

Existem várias formas de compreender e concretizar o processo de aprendizagem. É importante para o educador conhecer as possibilidades e formas de ensinar que se adaptem a realidade dos seus alunos, afinal toda criança é um universo e as teorias te auxiliam a poder compreender como ocorre esse processo.

De acordo com o conceito de trabalho de Marx e Engels (1998) É na relação do sujeito com o meio físico e social, mediada por instrumentos e signos (entre eles a linguagem), que se processa o seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, ao transformar a natureza, o homem também se transforma.

Nas palavras de Leontiev (1978), a aprendizagem não ocorre espontaneamente e apenas tomando-se por base as condições biológicas do sujeito, mas que é mediada culturalmente. Modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade.

Essa compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo humano traz implicações para as relações entre o ensino e a aprendizagem e, mais especificamente, para a função da intencionalidade no processo educativo.

Segundo Itelson (1979), resulta então, que a assimilação de um sistema científico de conceitos e das conseqüentes estruturas da atividade psíquica, assim como o desenvolvimento multilateral e uniforme do aluno não são possíveis mediante somente a aprendizagem incidental baseada na atividade vital “natural”.

O ingresso da criança na escola marca, assim, um novo local onde o ensino deve ser feito de forma mais direta ocupando no sistema das relações sociais.

Davidov (1987) considera ainda que o ensino, desde as séries iniciais, deve garantir aos estudantes a apropriação teórica da realidade, sendo essa a essência da atividade de estudo.

A compreensão das tarefas de estudo pelo estudante está associada à generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo as formas elevadas da consciência social – como a ciência, a arte e a ética, ou seja, o conhecimento teórico.

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base (DAVIDOV, 1987, p. 324).

Por isso, o autor atenta para o método de ascensão do abstrato ao concreto, considerado um dos princípios didáticos necessários para uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico.

Com base nas contribuições de Davidov, Rubtsov (1996) considera a atividade de estudo como de aprendizagem. Em se tratando da definição dos termos (estudo e aprendizagem), é importante salientar que, em alguns textos, sobretudo de tradução da língua russa para a língua inglesa, o termo atividade é utilizado como equivalente ao de atividade de estudo.

De acordo com o contexto educacional brasileiro, consideramos o termo atividade de aprendizagem mais apropriado e, assim, o utilizaremos como sinônimo de atividade de estudo ao longo deste texto, com o sentido de uma aprendizagem que decorre de uma atividade de ensino escolar, intencional, sistematizada e organizada, que objetiva à formação do pensamento teórico.

O Que é Alfabetização?

A alfabetização é definida como o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação com o seu meio.

É o processo onde os educadores procuram dar mais atenção durante o período de educação inicial escolar, através do desenvolvimento das atividades da alfabetização, que envolvem o aprendizado do alfabeto e dos números, a coordenação motora e a formação de palavras, sílabas e pequenas frases.

Através destas tarefas, o indivíduo consegue adquirir a habilidade de leitura, de compreensão de textos e da linguagem de maneira geral, incluindo a operação de números, que são competências necessárias para avançar aos níveis escolares seguintes.

A alfabetização consegue desenvolver também a capacidade de socialização do indivíduo, uma vez que possibilita novas trocas simbólicas com a sociedade, além de possibilitar o acesso a bens cul-

turais e outras facilidades das instituições sociais.

A incapacidade de adquirir a habilidade da leitura e da escrita é chamada de analfabetismo ou iliteracia. Existe também a incapacidade de compreensão de textos simples, que é chamada de analfabetismo funcional ou semianalfabetismo.

Durante décadas, alfabetizar foi considerado um processo mecânico, uma atividade de treinamento artificial que considerava essa etapa apenas como aquisição de habilidade motora.

Os alunos acabavam alfabetizados todos ao mesmo tempo, sem um olhar individual para cada um e com professores e pais acreditando que apenas por saber ler a criança já entendia o sentido das frases, o que muitas vezes não correspondia à realidade, influenciando negativamente na aprendizagem futura.

Porem alfabetizar vai muito além da decodificação de letras, ou seja, do simples e comum aprender a ler e escrever. Envolve conhecimento profundo da vivência do aluno, conhecimento do professor, materiais, técnicas, métodos e muito apoio para se desenvolver um trabalho de equipe. Numa alfabetização construtivista, estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos, são essenciais unidos ao contexto sociocultural do aluno, para que se possa fazer análise desses dados, necessita-se definir a prática da alfabetização, onde acredita-se na prática da pesquisa e interação de conhecimentos.

O processo de descoberta do código escrito pela criança letrada é mediado pelas significações que os diversos tipos de discursos têm para ela, ampliando seu campo de leitura através da alfabetização.

Antigamente, acreditava-se que a criança era iniciada no mundo da leitura somente ao ser alfabetizada, pensamento este ultrapassado pela concepção de letramento, que leva em conta toda a experiência que a criança tem com leitura, antes mesmo de ser capaz de ler os signos escritos.

Atualmente, não se considera mais como alfabetizado quem apenas consegue ler e escrever seu nome, mas quem sabe escrever um bilhete simples.

Letramento, Para Que Serve?

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.

Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)”.

Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por sua vez, partir

da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos, prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada.

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social, é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Já a prática de uso da escrita dentro da escola envolve prioritariamente a demonstração da capacidade individual de realizar todos os aspectos de todas as atividades, seja: soletrar, ler em voz alta, responder a perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação ou um ditado.

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica.

Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita.

Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

É difícil pensar o trabalho pedagógico com base nessa concepção, porque a heterogeneidade não combina muito bem com a aula tradicional, com um professor dirigindo-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos, interagindo apenas com o professor, falante primário e foco da atenção de todos, que dá sua aula de acordo com um currículo definido para todas as turmas do ciclo na escola ou no município Isso, porque em determinado dia, naquele ano, todas as crianças da turma serão avaliadas segundo parâmetros (também supostamente representativos dos conhecimentos a serem atingidos na série ou no ciclo) definidos para toda a nação, como acontece com as já conhecidas avaliações do SARESP, SAEB.

A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados. Portanto, é viável que se concebam princípios gerais para a organização do currículo, mas as atividades para seu desenvolvimento, na interação entre professor e aluno(s) e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que seus resultados são imprevisíveis.

Entre esses princípios gerais do desenvolvimento do currículo, segundo a concepção do letramento, teríamos:

1. O currículo é dinâmico;
2. O currículo parte da realidade local: turma – escola – comunidade;
3. O princípio estruturante do currículo é a prática social (não o conteúdo);
4. O conteúdo do currículo tem a função de orientar, organizar e registrar o trabalho do professor, não são, necessariamente, conteúdo a serem focalizados em sala de aula.

No ciclo em discussão, os “conteúdos” correspondem, basicamente, ao conjunto de saberes e conhecimentos requeridos em práticas sociais letradas, tais como as de medição, cálculos de volume, elaboração de maquetas, mapas e plantas (conteúdos matemáticos), e àqueles necessários para a participação em práticas discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros.

Nesse último caso, estamos falando, dentre outros, daqueles “conteúdos” relativos ao domínio do código (como a segmentação em palavras, correspondências regulares de som-letra, regras ortográficas de palavras comuns, uso de maiúsculas) e à formação de uma noção de texto (coesão, coerência, multimodalidade, intertextualidade, gênero e discurso, etc.)

Numa prática social, há a necessidade de tudo isso e, portanto, SEMPRE surge a oportunidade de o professor focalizar, de forma sistemática, algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar um procedimento, buscar uma explicação. A partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo da ação pedagógica.

A prática social é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.

Exemplificamos a diferença: se as crianças estão intrigadas pela extinção dos dinossauros, pode ser que seus interesses façam com que se aventurem pela Internet, leiam verbetes de enciclopédias, visitem um museu de ciências, entrevistem um cientista. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários, pois é a familiaridade com esses gêneros o que permitirá que elas realizem essas atividades.

E o professor poderá, ao guiá-las na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos, ou da língua, ou das palavras que os formam. Tudo isso é bem diferente de definir, de antemão, que nesse ano, serão ensinados os textos interativos (blog, e-mail, texto informativo em forma de hipertexto entre outros), verbete e entrevista.

Portanto, letramento decorre das práticas sociais que leituras e escritas exigem nos diferentes

contextos que envolvem a compreensão e expressão lógica e verbal. É a função social da escrita. Enquanto que a alfabetização se refere ao desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita.

História dos Métodos de Alfabetização No Brasil

A fim de contribuir para o debate a respeito do tema deste curso, apresento nesta apostila uma síntese de alguns dos resultados de pesquisas desenvolvidas, há mais de duas décadas, a respeito da história do ensino de língua e literatura no Brasil e, em particular, a respeito do ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, ou alfabetização, como esse processo passou a ser denominado, entre nós, a partir do início do século XX.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Visando a enfrentar esse problema e auxiliar “os novos” a adentrarem no mundo público da cultura letrada, essas disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa.

Dada tal complexidade e considerando as urgências específicas deste momento histórico, faremos delimitações no tema proposto para este curso, enfatizando, na história dos métodos de alfabetização, a disputa pela hegemonia de determinados métodos na situação paulista, devido ao caráter modelar que se buscou imprimir às iniciativas educacionais desse estado, a partir dos anos de 1890, e o período compreendido entre as décadas finais do século XIX e os dias atuais, uma vez que, a partir da proclamação da República, iniciou-se processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita.

Apesar de todos os riscos envolvidos na opção por abordar um longo período histórico em tão breve exposição e por abordar também um momento histórico ainda presente, mesmo ciente desses riscos, espero, com este curso, contribuir para a compreensão de importantes aspectos do passado e do presente da alfabetização em nosso país, e, em decorrência, contribuir, também, para a elaboração de projetos para o futuro, que possam auxiliar nossas crianças a realizarem plenamente seu direito de aprender a ler e escrever.

Escola e Alfabetização

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade.

A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela ne-

cessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados.

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças se apresentam como um momento de passagem para um mundo novo — para o Estado e para o cidadão —: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

No entanto, especialmente desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época.

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores.

Desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais.

A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional,

e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a psicogênese da língua escrita.

O que é esse “tradicional”? Quando e por quê se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de “tradicional”? O que representava para a(s) época(s) em que ocorre seu engendramento? Qual sua relação com a tradição que lhe é anterior? Quanto desse “tradicional” subsiste nas práticas alfabetizadoras, mesmo nas dos professores que querem superá-las? Como se pode explicar sua insistente permanência? Como dialogam entre si a tradição e os repetidos esforços de mudança em alfabetização?

A Metodização do Ensino da Leitura

Até o final do Império brasileiro, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim, eram as “aulas régias”.

Em decorrência das precárias condições de funcionamento, nesse tipo de escola o ensino dependia muito mais do empenho de professor e alunos para subsistir. E o material de que se dispunha para o ensino da leitura era também precário, embora, na segunda metade do século XIX, houvesse aqui algum material impresso sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editados ou produzidos na Europa. Habitualmente, porém, iniciava-se o ensino da leitura com as chamadas “cartas de ABC” e depois se liam e se copiavam documentos manuscritos.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas.

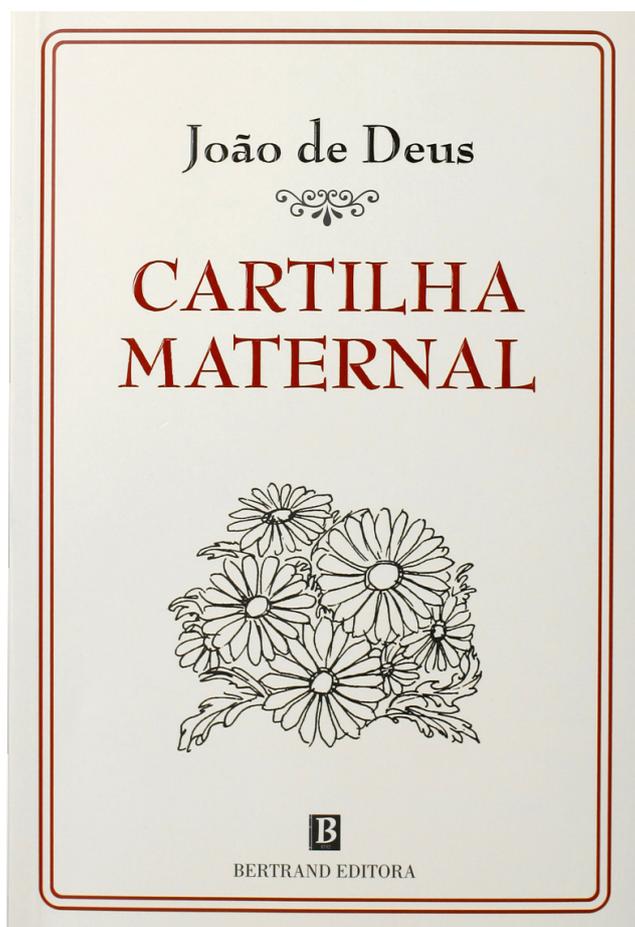
Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade.

Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.

Em 1876, marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início

da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antônio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo.



Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social.

Esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: da soletração, fônico e da silabação. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época).

MÓDULO 03

Formação da Educação Infantil

Educação Infantil

A educação infantil consiste na educação de crianças, com idades entre 0 e 5 anos. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas – através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos – a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas.

Internacionalmente, a educação infantil corresponde normalmente o nível 0 definido pela ISCED. Contudo, em alguns sistemas educativos, este tipo de educação pode incluir a que é ministrada a crianças de idade inferior a três anos, portanto a um nível inferior ao do ISCED 0.

A educação infantil é ministrada em estabelecimentos educativos divididos nas modalidades creches e pré-escolas. A educação infantil é obrigatória a partir dos quatro anos, sendo um direito da criança que o Estado é obrigado a disponibilizar o espaço e os educadores de forma pública. Existem, também, diversas instituições privadas que oferecem o serviço de educação infantil no Brasil.

Origem da Educação Infantil no Mundo

O modo de lidar com as crianças na Idade Média era baseado em alguns costumes herdados da Antiguidade. O papel das crianças era definido pelo pai. Os direitos do pai no mundo grego que o pai, além de incluir total controle sobre o filho, incluía também de tirar-lhe a vida, caso o rejeitasse. No mundo germânico, além do poder do pai exercido no seio da família, existia o poder patriarcal, exercido pela dominação política e social. Nas sociedades antigas, o status da criança era nulo. Sua existência no meio social dependia totalmente da vontade do pai, podendo, no caso das deficientes e das meninas, ser mandadas para prostíbulos em lugar de serem mortas, em outros casos, (as pobres) eram abandonadas ou vendidas. Com a ascensão do cristianismo, o modo de lidar com as crianças mudou, apesar da mudança ter sido um processo lento. Maria Montessori foi uma das precursoras do tema.

Educação Infantil no Brasil

No Brasil, por volta da década de 1970, com o aumento do número de fábricas, iniciaram-se os movimentos de mulheres e os de luta por creche, resultando na necessidade de criar um lugar para os filhos da massa operária, surgindo então as creches, com um foco totalmente assistencialista, visando apenas o “cuidar”. Pois segundo Faria (1999, p.25). Se os anos 70 voltaram-se para a mulher, nos anos 80, essa mulher voltou-se para as crianças. Foram, em geral, as feministas intelectualizadas de classe média, e que eram contra a ditadura, que passaram a pesquisar sobre a infância e assessorar os governos progressistas que, atendendo às reivindicações populares, prometeram creches nas suas campanhas eleitorais.

Só em 1988 a educação infantil teve início ao seu reconhecimento, quando pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição, depois em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei federal 8069/90), entre os direitos estava o de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até os 6 anos de idade. Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p.17 e18) Posteriormente, entramos em um período de debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), período que se estendeu até meados da década de 90. Nesse período, sem a aprovação da LDB, a lei maior, o Ministério da Educação em conjunto com outros segmentos define uma política nacional para educação infantil, propondo a criação de uma Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que a visão de formular e implementar políticas na área, atuando de 1993 a 1996. Em 1994, aconteceu a Conferência Nacional de Educação para Todos, e um dos eventos preparatórios à conferência foi o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, que aprovou a Política Nacional de educação Infantil, com o apoio da CNEI. A partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA, Lei Federal 8069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, lei 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil foi colocada como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assistencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico. Nesse momento acontece a Municipalização, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos Municípios, com certo vínculo de verba com o Estado. De acordo com Faria (1999, p.68).

Barreto (2008, p.24) coloca que atenção à Educação Infantil no Brasil é decorrente das últimas duas décadas de reflexões, pois a partir da LDB a Educação Infantil passou a ser o início da Educação Básica, buscando abolir a visão assistencialista e com o olhar na formação dos profissionais que atuam nessa área.

Legislação

No Brasil considera-se como educação infantil o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 5 anos e 11 meses. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de “creche”. O equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos se chama “pré-escola”. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento a registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças PRÉ-ESCOLA, pois alunos com seis anos de idade devem obrigatoriamente estar matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os dispositivos legais que estabeleceram as modificações citadas são os seguintes:

O Projeto de Lei n.º 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, e que resultou na lei n.º 11.274/06, estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa medida teve o ano de 2010 como prazo para ser implantada pelos Municípios, Estados e Distrito Federal, fazendo com que a pré-escola, assim, atenda a crianças de 4 e 5 anos de idade.

Esta lei foi alterada pela lei número 12.796 que altera a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Como novidade, o texto muda o artigo 6.º tornando “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”.

O Brasil sempre sofreu a influência de métodos de ensino de outros países. Essa influência se nota na grande quantidade de colégios particulares estrangeiros no país, principalmente o colégio de ensino bilíngue, no qual as crianças desde cedo tem o contato com uma língua estrangeira, além da língua pátria. No começo do século XX muitas escolas, hoje ditas tradicionais, se estabeleceram pelo país.

Situação Atual

No censo escolar de 2009, 18,4% da população de 0 a 3 anos estavam matriculados em creches. No censo de 2011, na pré-escola, cerca de 80% dos brasileiros de 4 e 5 anos estavam na escola, mas ainda há uma demanda grande a ser atendida. Em São Paulo (SP), por exemplo, 125 mil crianças esperam por uma vaga em creche e 42 mil na pré-escola. O último Censo Escolar (2013) indica um aumento de 7,5% na oferta de vagas para crianças entre 0 e 3 anos.



MÓDULO 04

O Ensino da Leitura e da Escrita na Educação Infantil

Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: O Lugar da Leitura e da Escrita

A organização social vigente, que destaca a importância de a criança ser cuidada e educada em instituições sistematicamente organizadas para tal fim, exige e define um novo ordenamento legal da Educação Infantil, trazendo novos e urgentes desafios para esta etapa educacional. Nesse sentido, demanda-se que as práticas desenvolvidas em seu cotidiano sejam revistas, o que tem exigido um repensar das concepções de criança, de educação de crianças pequenas, de instituição de Educação Infantil.

Nesta perspectiva, objetivamos neste capítulo analisar as concepções que subsidiam o trabalho formal com as crianças pequenas, principalmente no que se refere às concepções de criança que fundamentam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, caracterizando assim, o cotidiano em tais instituições. Iniciamos a discussão analisando as concepções de criança à luz de teóricos, como Kramer (1986), Moss (2002), Muniz (1999). Em seguida, situamos o cotidiano em tais instituições, a partir da configuração das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços e que estão diretamente relacionadas às concepções que as subjazem.

Neste capítulo situamos, ainda, a leitura e a escrita dentro dessa prática pedagógica mais ampla, considerando a importância da linguagem escrita na contemporaneidade, as concepções docentes tanto sobre a importância do trabalho com tais modalidades da linguagem quanto sobre os usos que, atualmente, se configuram como adequados na Educação Infantil.

Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Concepções e Funções

Nossa análise parte do reconhecimento de que, como fruto do contexto histórico-social, a concepção de criança modifica-se ao longo da história, o que resulta em espaços e práticas pedagógicas diferenciadas, de acordo com a concepção de criança vigente em cada época, sendo, portanto, o conceito de infância uma construção social, como nos afirma Ariès (1981). De um ser que já nasce determinado ou que é resultado apenas de fatores externos, a criança passa a ser vista como um sujeito social, cuja constituição depende de fatores tanto externos quanto internos, sobre os quais a criança age ao construir sua identidade.

Atualmente, tanto as teorizações (KRAMER, 1986; MOSS, 2002; MUNIZ, 1999; CORSINO, 2009) quanto as legislações educacionais têm concebido a criança como cidadã de direitos; sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento; ser indivisível, portanto integral; possuidora de necessidades específicas, mas preche de potencialidades.

Kramer (1986), por exemplo, concebe a criança como um ser social, pois pertence a uma classe social determinada, relacionando-se em seu contexto de origem por meio da linguagem. Entender a criança como ser social é reconhecê-la como sujeito de direitos, produzida pela cultura, mas também

produtora de cultura. Que não recebe influências do meio de forma passiva, mas, ao contrário, reelabora essas influências de forma a construir sua identidade enquanto indivíduo. Portanto, como um ser social, a criança é um ser ativo nas práticas sociais, à medida que interage com o meio, utilizando-se de diversas formas de linguagens, amplia de forma significativa, as suas vivências.

No entanto, cabe ressaltar a crucialidade de que tais concepções estejam presentes não apenas nas teorias e na legislação, mas também nas práticas dos professores de Educação Infantil. Porque são suas concepções que embasam o tipo de prática que desenvolvem com as crianças. Oliveira-Formosinho (2007) denomina “esquizofrenia educativa” a naturalização da distância entre as propostas que conduzem a uma transformação construtiva no fazer pedagógico e a realidade pedagógica. Isto é, muda-se apenas o discurso, mas as práticas cristalizam-se.

Dessa forma, a autora, construindo uma pedagogia da infância para o século XXI, concebe a criança como ser participante, competente, capaz de contribuir para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada, caso sua voz seja ouvida. A criança tem muito a nos contar, o que o faz de forma entusiasmada, seja na roda de conversa, na construção do texto coletivo elaborado a partir da vivência de uma situação interessante, seja por meio do desenho, da leitura de gravuras, das brincadeiras com os colegas. Na verdade, as possibilidades são diversas e variadas, e não precisam ser “permitidas” apenas em tempos previamente estabelecidos para tal, pois, o ideal é que as relações em todos os tempos e espaços sejam dialógicas, cheias de trocas, de questionamentos que levem à curiosidade.

Partimos do pressuposto de que estamos superando uma concepção de educação escolar tradicional, focada no repasse de conteúdos pelo professor, que transmite conhecimentos a sujeitos cujo papel é receber essas informações de forma passiva. Esse pressuposto nos leva a acreditar na superação de uma concepção de criança como alguém incapaz de produzir conhecimento, de participar de forma ativa do processo de ensino e de aprendizagem. Cabe, sim, ao professor, transmitir conhecimentos de forma sistematizada, porém, efetivando práticas que levem as crianças a desenvolverem suas potencialidades.

Essa concepção de criança como co-construtora, participante ativa, com voz para ser ouvida, remete-nos à consideração de Moss (2002, p. 242), ao afirmar que devemos estar preocupados não “[...] apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo”. Nessa etapa de seu desenvolvimento, a criança tem muito a contribuir com seu processo de aprendizagem, pois, utilizando-se de múltiplas linguagens – gestual, pictórica, verbal, dentre outras – relaciona-se com os outros e com o meio, construindo significados, e constituindo-se com um ser único, singular, mas, ao mesmo tempo, coletivo. Apostar, portanto, nessa fase singular da vida do sujeito, é possibilitar-lhe viver a sua infância de modo interativo e lúdico, a partir de situações sociais que lhes dê condições de construir a sua autonomia e a sua identidade, portanto, a sua humanidade.

Afastamo-nos da idéia de que a criança é uma folha de papel em branco que precisa ser pre-

enchida, pois, conforme Moss (2002), é uma imagem de criança vista como fraca, pobre e carente. É, portanto, importante escolher uma imagem de criança como forte, rica em recursos e competente, desde o seu nascimento. Nem mesmo o recém-nascido responde passivamente por meio dos reflexos às situações que lhe são colocadas, pois desde a primeira mamada já vai construindo aprendizagens que lhe dão condições de inserir-se, gradativamente, com competência, no mundo social.

Colocar, portanto, a criança como um ser forte e competente não significa desconsiderar suas especificidades e necessidades, mas considerar que possui uma linguagem, um modo de pensamento, que lhes são próprios; limitações e necessidades naturais da fase de vida a qual estão vivendo, o que, conforme destaca Muniz (1999, p. 248), “[...] distingue a infância dos outros tempos do homem, sem que seja necessário considerá-la um tempo à parte, anterior ao convívio e à participação na sociedade”. A criança é agora e necessita ser atendida neste presente. Precisa interagir com o meio ambiente, com os adultos, com os seus pares. E, nessa interação, modifica o meio e vai constituindo-se a partir dessas vivências.

Partindo, portanto, dessas concepções de criança como sujeito social e ativo no seu desenvolvimento, a Educação Infantil é compreendida como espaço e tempo de educação e de cuidado, sendo estes aspectos indissociáveis no atendimento às crianças. Isto é, as práticas de educação necessitam constituir-se também como práticas de cuidado e, da mesma forma, ao cuidar, educa-se. Por exemplo, no momento do banho, através de brincadeiras, as crianças serem levadas a explorar os cheiros dos produtos, a nomear tanto estes produtos como as partes do seu corpo, etc. Agindo assim, essa prática que poderia ser meramente de cuidado passa a ter também um viés educativo.

Nesse sentido, é importante que tais instituições constituam-se como promotoras do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças, proporcionando-lhes um ambiente enriquecedor e desafiador, que atenda às necessidades infantis e aposte em suas potencialidades. Nesse entendimento, cabe às instituições de Educação Infantil “[...] promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos [...]; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos” (HADDAD, 2002, p. 94). Assim, é importante que as creches e pré-escolas atendam às especificidades das crianças de 0 a 5 anos, planejando cuidadosa e sistematicamente os espaços, os tempos, os materiais, as atividades, as aprendizagens.

Vale ressaltar, no entanto, que um ambiente seguro não é sinônimo de ambiente cuja movimentação das crianças é reduzida pelo risco de se machucarem. Ao contrário, um ambiente seguro é um ambiente rico em possibilidades de movimento, descoberta, autonomia. Um ambiente onde existam diferentes obstáculos a serem superados pelas crianças, que lhes estimulem a avançar no desenvolvimento de sua motricidade, mas claro, que não lhes ofereça perigo e que, com a supervisão de adultos, possam experimentar e ampliar movimentos, explorar os espaços, soltar a imaginação, brincar e interagir livremente com segurança. Pois, como a criança desenvolve-se continuamente em todos os aspectos, ao desenvolver o aspecto motor estará, simultaneamente, desenvolvendo as emoções, o cognitivo,

a linguagem, o social.

Dessa forma, consideramos importante que o espaço das instituições de Educação Infantil seja um local onde o brincar constitua-se como uma atividade privilegiada, através da qual a criança manifesta-se e se expressa. Um local rico em interações, no qual a linguagem desempenha um importante papel de mediação entre as crianças e o mundo. “[...] Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades” (CORSINO, 2009, p. 3-4).

Nesse sentido, consideramos importante que as instituições de Educação Infantil tenham condições de garantir essas possibilidades de desenvolvimento individual e social, sem que a criança abdique de viver a infância. Sem paredes que separem, mas com aberturas que possibilitem às crianças trocarem brincadeiras, ideias; não se limitarem a olhar o interior da sala de aula, mas ampliem esse olhar para o que está fora e que também lhes ensina muitas coisas. Aberturas que tragam o mundo exterior para dentro da sala de aula, e que levem a sala de aula até o mundo exterior, enriquecendo, assim, os espaços e os tempos de aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos, conforme Muniz (1999), a importância de a instituição de Educação Infantil refletir acerca de sua função que, além de pedagógica, é também social e cultural. Toda escola, ao mesmo tempo em que reflete a sociedade na qual está inserida, contribui diretamente para a (re)construção dessa sociedade, pois é locus de formação de sujeitos sociais. Os conteúdos curriculares são produtos culturais que visam à formação de um cidadão centrado socialmente, responsável, participativo, transformador. Dessa forma, todo o trabalho pedagógico traz intrínsecas suas concepções de homem, de sociedade, de educação, de aluno, de prática pedagógica. E, em sua função social e cultural, é importante que a escola tenha claras essas concepções na condução do trabalho educativo.

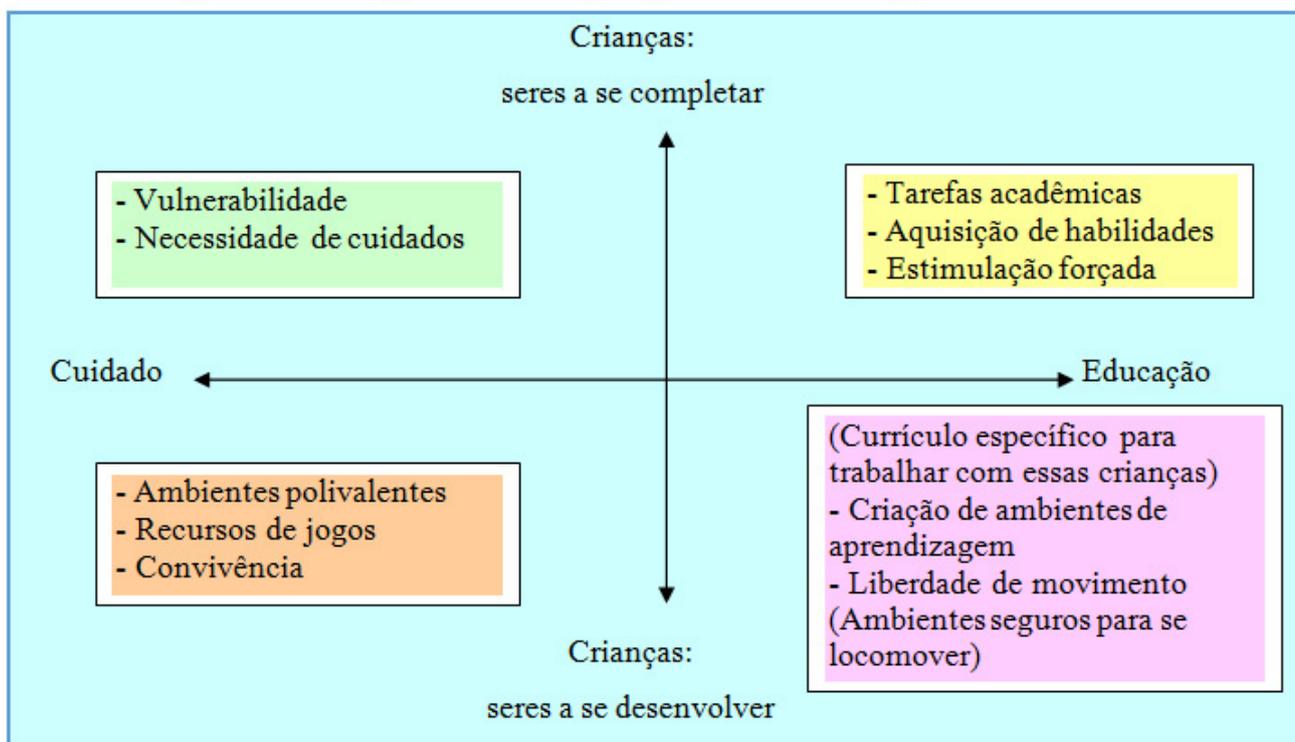
Nesse processo de reflexão, consideramos que a concepção de criança que subsidia o trabalho no âmbito institucional é uma construção, que gera tensões e conflitos, mas que pode possibilitar a transformação qualitativa das práticas pedagógicas rumo a uma formação crítica e criativa das crianças. Não basta, portanto, investir apenas em atividades que privilegiem o cognitivo, pois, como ser social e cultural, a criança precisa ampliar sua participação na sociedade, reconhecendo-se e inserindo-se como sujeito desta.

Portanto, é salutar que a instituição repense suas funções, problematizando com seus partícipes as práticas que se desenvolvem em seu interior: têm possibilitado às crianças construir sua identidade enquanto sujeito social? Têm concebido a criança como um ser singular, reconhecendo suas possibilidades e apostando nelas? Têm colocado a criança como centro do processo educativo, coparticipante, ativa?

Esses são apenas alguns dos diversos questionamentos que são importantes serem considerados pela instituição na promoção do debate em torno da busca de um trabalho institucional de qualidade. Reconhecemos, portanto, a importância de se ter clareza em relação à definição de criança, aos princí-

pios, valores e objetivos que norteiam o trabalho na instituição de Educação Infantil, ao se desenvolver práticas pedagógicas coerentes com as demandas sociais. Nesse sentido, Zabalza (2012) destaca que a concepção de criança como um ser a se completar ou como um ser a se desenvolver denotam práticas diferenciadas de educação e de cuidado. A ilustração do autor, demonstrada a seguir, traduz bem essa ideia:

Figura 1: Concepções de criança e práticas de educação e de cuidado



Fonte: Apresentação de Zabalza no XV Encontro Nacional de Educação Infantil, RN, maio/2012

Ao se conceber a criança como um ser a se completar, as práticas focadas no cuidado, privilegiam atividades de higiene, alimentação, repouso, pois a evidência está na criança como um ser vulnerável, que precisa ser cuidada, amparada nessa fase da sua vida para que, posteriormente, adquira habilidades para a aprendizagem. Por outro lado, essa mesma concepção, mas tendo como foco práticas de educação, desconsidera o cuidado em detrimento a atividades de estimulação forçada, nas quais as tarefas acadêmicas são intensivas, pois o objetivo maior é a aquisição de habilidades cognitivas, a preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental.

Dessa forma, seja qual for o foco no qual tal concepção sustenta-se, a criança não é atendida considerando-se a fase de desenvolvimento na qual está vivendo, mas colocando-se a infância como um período à parte, de preparação para outras fases da vida.

Ao contrário dessa concepção, a ideia de criança como um ser a se desenvolver denota práticas nas quais educação e cuidado confundem-se por estarem integrados, indissociados, isto é, não se tem como separar o que é especificamente atividades de cuidado do que são atividades de educação. Ao se definir, por exemplo, um currículo específico para trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos, são levadas em conta as especificidades dessa faixa etária, pois, ao mesmo tempo em que são reconhecidas suas

limitações, sua natureza vulnerável, aposta-se em suas potencialidades.

Entendemos que essa indissociabilidade educação/cuidado ainda não está bem definida nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois a tendência ainda é privilegiar aspectos cognitivos ou os cuidados relacionados à higiene, sono, alimentação. No entanto, esse cuidado pode ser estendido para a preocupação docente em como, por exemplo, organizar os espaços e as atividades para que as crianças possam desenvolver-se, não apenas cognitivamente, mas também em seus aspectos psicomotor e socioafetivo. Nörnberg e Pacheco (2010) sugerem que nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças, as relações exigem acolhimento e cuidado do professor, que inicia-se com a organização de um ambiente que atenda não apenas a fins didáticos, mas também a fins relacionais. Um ambiente que permita às crianças locomover-se, com segurança, em direção à aprendizagem.

É nesse sentido que defendemos que os ambientes sejam cuidadosamente planejados para atender às dificuldades de locomoção das crianças, de forma que, ao se movimentar no espaço, tenham segurança, mas que, da mesma forma, esses espaços sejam desafiadores, no sentido de que as crianças possam desenvolver suas capacidades motoras, ultrapassando obstáculos que, gradativamente, vão aumentando de acordo com suas possibilidades para ultrapassá-los.

Através dos jogos e das brincadeiras, que oferecem grandes oportunidades de interação com os outros e com o ambiente, as crianças vão adquirindo autonomia tanto em relação aos aspectos de cuidado com o seu corpo, com o ambiente, com os outros, quanto em relação à ampliação e construção de conhecimentos naturais, sociais, linguísticos, matemáticos, artísticos.

Consideramos, portanto, que as práticas pedagógicas oriundas da concepção de criança como um ser a se desenvolver proporcionam experiências mais condizentes com as necessidades infantis. Nessa perspectiva, Zabalza (1998, p. 50-55) elaborou uma lista de dez aspectos-chaves de uma Educação Infantil de qualidade, que, para atendê-los, cabe ao professor ter habilidade para criar um clima pedagógico de alta qualidade, o que pressupõe três aspectos essenciais: relacionar-se bem com as crianças; estimular a interação entre elas e ser capaz de organizar um processo de atividades de aprendizagem progressivo e bem escalonado.

Os dez aspectos são:

1) Organização dos espaços. A Educação Infantil precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados, que oportunizem a vivência de experiências diversificadas, o desenvolvimento da autonomia infantil e a atenção individual a cada criança. Dessa forma, é importante que os espaços sejam bem planejados, não apenas no interior das salas de aula, mas em toda a instituição. Uma forma que atrai muito as crianças e possibilita a autonomia, a diversificação das atividades, e a supervisão das crianças é a organização em cantinhos ou em ambientes temáticos, nos quais há oportunidades diversas e diferenciadas de experiências para escolha pelas crianças.

2) Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades. Da mesma forma que é importante o desenvolvimento de competências específicas que

constam na proposta curricular, também é imprescindível o valor educativo da autonomia e iniciativa própria das crianças. Dessa forma, o ideal é que o professor combine bem tempos e espaços para o desenvolvimento tanto de atividades livres quanto de atividades dirigidas. Acreditar na criança como autora, preenche de possibilidades, é importante para esse equilíbrio, para que o professor reconheça que ela pode contribuir, expressando suas ideias, desejos, pensamentos em determinados momentos do cotidiano institucional.

3) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais. Tudo na Educação Infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural, por isso, os aspectos emocionais são condição necessária nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. A forma como o professor e demais membros da instituição relacionam-se com as crianças, com seus familiares, é decisiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis. A criança precisa sentir-se acolhida, segura, amparada, confiante para aprender e se desenvolver.

4) Utilização de uma linguagem enriquecida. A linguagem é uma peça-chave da Educação Infantil, pois é através dela que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender. Qualquer oportunidade é boa para exercitar a linguagem, com o intuito de aperfeiçoá-la. Um ambiente rico em interações amplia as oportunidades de exercício e aperfeiçoamento da linguagem.

5) Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades. Mesmo sendo um processo global e interligado, o desenvolvimento infantil engloba diversas dimensões, que, embora relacionadas, constituem processos diferentes. Assim, é importante que as atividades sejam diferenciadas. Trabalhar, por exemplo, através de unidade didática ou de projeto, permite reunir muitas atividades diversificadas, de forma mais global e integradora. Planejar atividades que envolvam o corpo, a mente; que requeiram movimentos lentos, rápidos; que exijam da criança refletir, pensar; que privilegiem tanto o grupo quanto o individual; que enfatizem a expressão da criança de formas múltiplas. Além disso, é importante que as atividades contemplem a integração entre a linguagem, a natureza, a sociedade, o número, as artes.

6) Rotinas estáveis. As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências diárias, tornando o cotidiano previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia das crianças. É importante destacar que as rotinas traduzem os valores que sustentam o trabalho institucional. Rotinas organizadas, que respeitam as necessidades individuais das crianças, sem deixá-las esperar por muito tempo nem deixá-las ociosas, são fundamentais para uma Educação Infantil de qualidade. A ociosidade, muitas vezes, é responsável pelas interações negativas entre as crianças. Da mesma forma, determinar horários para que todas as crianças, juntas, sejam atendidas em suas necessidades, como urinar, beber, dormir, é uma prática que traduz indiferença em relação às peculiaridades do ser criança. Assim, a rotina precisa ter horários organizados, fixos, para determinadas atividades diárias, mas as necessidades individuais das crianças precisam ser levadas em conta.

7) Materiais diversificados e polivalentes. É importante que uma sala de aula de Educação Infantil contenha materiais de todos os tipos e condições, formas e tamanhos, comerciais e construídos, etc., organizados de forma que se crie um ambiente estimulante, capaz de oportunizar às crianças múltiplas

possibilidades de ação. Na confecção de materiais, o professor pode, inclusive, ter as crianças como parceiras. Essa parceria proporciona múltiplas aprendizagens. O importante é que as crianças tenham acesso a uma variedade de materiais que possibilite vivenciar experiências diversas.

8) Atenção individualizada a cada criança. Mesmo que não seja possível uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. Por isso, o ideal não é trabalhar sempre com todas as crianças fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, mas contemplar a diversidade no trabalho educativo. Enquanto, por exemplo, algumas crianças estão entretidas com alguma brincadeira, outras descansando, o professor ganha oportunidade para oferecer uma atenção especial a alguma criança que esteja necessitando. Escutar o que a criança diz, com atenção, travando um diálogo, respondendo aos seus questionamentos, também é uma forma de atendê-la individualmente.

9) Sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças. É recomendável que o professor tenha a capacidade de planejar e avaliar os processos e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global. O registro sistemático dos processos e resultados permite também uma posterior análise do desenvolvimento do programa ou projeto educativo e da atuação do professor. Os registros podem ser realizados mesmo em rotinas de tempo integral, basta que o professor crie estratégias, como escolher uma ou duas crianças por dia para observar com atenção e registrar suas observações, refletindo sobre elas

10) Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta). Como forma de enriquecer o trabalho educativo, os pais e as mães precisam ser incluídos nas questões curriculares, seja dentro da sala de aula ou como continuação em casa de atividades iniciadas dentro da sala de aula. Além disso, o contato com o meio social, natural, cultural, possibilita diversas experiências formativas. O trabalho na instituição não pode se resumir às interações crianças-crianças e crianças-professor, dentro do mesmo espaço. O ideal é que outros agentes sejam envolvidos, como os pais, que podem trazer grandes contribuições para o planejamento educativo. Também a natureza, o meio ambiente, são espaços pedagógicos, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Passeios a zoológicos, jardins botânicos, museus, centrais de artesanato, dentre muitos outros lugares, possibilitam muitas aprendizagens, além de ser uma forma de lazer e diversão para as crianças.

Os aspectos-chave elaborados por Zabalza (1998) para uma Educação Infantil de qualidade sintetiza bem o atendimento ideal às crianças pequenas nas instituições socialmente preparadas para apoiá-las em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Inclusive, além desses aspectos, destacamos o importante papel que tem uma supervisão eficiente das crianças em todos os momentos da rotina. Por isso, é recomendável que todos os agrupamentos de crianças na Educação Infantil sejam assistidos por uma quantidade suficiente de professores que leve em conta a faixa etária das crianças, o número de crianças atendidas no referido agrupamento e as condições de desenvolvimento e de aprendizagem que têm essas crianças.

No entanto, cabe ressaltar que atingir esse padrão de qualidade apontado pelo autor depende de muitos fatores, como disponibilidade de recursos financeiros, sólida formação inicial e continuada

do professor, gestão competente das instituições, forte parceria entre escola, famílias e comunidade, condições adequadas de trabalho dos profissionais que atuam na instituição, boas relações de convivência no ambiente escolar, dentre outros fatores.

Portanto, o que é importante ser reafirmado é que um trabalho de qualidade na Educação Infantil exige um cotidiano organizado, rico em interações, que contemple as especificidades da infância. Um cotidiano no qual o brincar seja a atividade principal, e a linguagem seja considerada como o eixo norteador de todas as ações educativas. A propósito, sabemos que qualidade é um conceito complexo, mas que é tomado aqui como um trabalho que apóie efetivamente as crianças em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, de forma que suas necessidades sejam atendidas e respeitadas e suas potencialidades sejam evidenciadas. Qualidade como sinônimo de igualdade de oportunidades entre as crianças, tanto para o acesso como para o tipo de atendimento a elas dispensado.

Dentro desse cotidiano, vale ressaltar a importância de se construir espaços de reflexão docente, para que o professor possa questionar constantemente suas próprias concepções de criança, seu entendimento de aprendizagem infantil, suas práticas pedagógicas, transformando continuamente a sua atuação de forma consciente, crítica e intencional. E, mais especificamente, dentro desse contexto, destacamos os processos que se desenvolvem no tocante aos usos que se fazem da leitura e da escrita nesse cotidiano das instituições de Educação Infantil. A seguir, discutimos as bases teórico-metodológicas desse trabalho com a linguagem escrita.



MÓDULO 05

A Prática da Alfabetização em Sala de Aula

As Práticas de Leitura e de Escrita na Educação Infantil: Tempo e Espaço Para Interagir, Brincar e Aprender

A partir da análise realizada sobre as concepções que embasam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, discutiremos de forma específica a leitura e a escrita dentro desse espaço e tempo de educação e cuidado, nos quais as brincadeiras e as interações constituem-se eixos norteadores do trabalho desenvolvido. Entendendo que a instituição de Educação Infantil tem não somente uma função pedagógica, mas também sociocultural, vale destacar a importância de desenvolver um trabalho que leve as crianças a se inserirem com competência no mundo social.

Pensando nisso, propomo-nos, nesta seção, a discutir a necessidade do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, contextualizando sua importância na sociedade contemporânea. Além disso, apresentamos o conceito de linguagem escrita que subsidia este estudo e uma análise teórica do modo de aquisição da leitura e da escrita pela criança; as diversas concepções de leitura e de escrita que têm fundamentado as diversas práticas; e uma reflexão sobre seus usos no cotidiano da Educação Infantil.

Na atualidade, é inegável o valor que desempenham a leitura e a escrita como condições básicas necessárias à inserção e participação das crianças nas diversas práticas sociais. Vivemos um momento histórico no qual a linguagem escrita está acessível em todos os lugares, estando as crianças imersas numa cultura letrada desde que nascem, principalmente nos centros urbanos. São livros, anúncios, cartazes, folhetos, rótulos, embalagens, jornais, revistas, capas de CD. Enfim, muito material escrito circulando, além da televisão que tem se tornado presente mesmo em locais de difícil acesso.

Sendo, portanto, objetos culturais, é importante que sejam trabalhadas de modo significativo dentro do contexto sociocultural no qual a criança está inserida para que compreenda as formas como os sujeitos entendem, interpretam e representam a realidade. Nesse sentido, conforme pontua o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 117), pontua que “[...] aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais [...]”, devendo a Educação Infantil constituir-se em espaço de ampliação da comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, principalmente para aquelas que têm pouco acesso a material escrito nos seus espaços familiares.

No entanto, vimos que tanto a legislação quanto as teorizações têm concebido a criança não mais como um ser passivo diante do seu processo de aprendizagem, no qual o professor é o único que pode definir como e o que ensinar/aprender. Atualmente, a criança é reconhecida como um ser participante, competente, capaz de contribuir com a ação pedagógica. Dessa forma, é salutar que as práticas de leitura e de escrita considerem que, imersas numa cultura letrada desde que nascem, as crianças co-

meçam a pensar cedo sobre os usos da leitura e da escrita, pois participam cotidianamente de algumas dessas práticas, variando, no entanto, o nível de participação.

Portanto, é importante levar em conta essa realidade circunscrita na sociedade moderna no ensino da leitura e da escrita, pois ler e escrever são habilidades lingüísticas cuja aprendizagem depende de um amplo processo de participação em práticas sociais de leitura e de escrita, a partir das quais as crianças refletem sobre a língua, construindo suas hipóteses. Imersas em práticas sociais através das quais afirmam gradativamente a sua identidade individual e coletiva, as crianças vão percebendo que a escrita representa algo, buscando assim, sua função e significado sociais. É essa busca que as faz imprimir marcas no papel imitando a escrita e folhear livros emitindo sons como se estivessem lendo convencionalmente. Por isso, reafirma-se a importância de o meio no qual vivem as crianças possibilitarem ricas vivências de escrita e de leitura no seu cotidiano. Kato (1995, p. 10) afirma que:

Duas crianças podem estar na mesma fase cognitiva, mas uma pode enfrentar mais dificuldade que a outra se não tiver tido a estimulação ambiental de que falamos ou se entre o seu dialeto e a forma ortográfica e o dialeto prestigiado pela escola houver uma maior distância.

Nesse sentido, ressaltamos o importante papel que tem a escola em proporcionar práticas de leitura e de escrita que levem em conta a situação sociocultural nas quais as crianças estão imersas. Procurar conhecer o contexto de vida das crianças para, a partir daí, planejar as intervenções necessárias considerando as dificuldades que a criança poderá enfrentar pela falta de sintonia entre o seu dialeto e o dialeto escolar (KATO, 1995), pode contribuir de forma relevante para o sucesso da criança em seu processo de aquisição da leitura e da escrita. Mais uma vez, destaca-se a importância de se proporcionar às crianças a vivência da leitura e da escrita como práticas sociais.

Explorar diversos gêneros textuais, como o bilhete, a receita, a carta, a notícia, os classificados, os rótulos, as embalagens, o e-mail, a propaganda, a literatura infantil, o cordel, além de prazeroso, possibilita a compreensão das diversas formas sociais que pode assumir a linguagem, dependendo do contexto de utilização e do fim a que pretende servir. “Entretanto, por mais expostas que as crianças estejam do universo cultural da escrita, o processo de apropriação deste conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro” (STEMMER, 2010, p. 132). Isso quer dizer que a linguagem escrita precisa ser ensinada às crianças, pois estas não a adquirem de forma espontânea apenas tendo contato com material escrito, é preciso uma intervenção competente do professor.

A este, cabe aproveitar a curiosidade típica das crianças, pois elas, ao presenciarem diferentes atos de leitura e de escrita dos adultos, tendem a imitá-los construindo um significado social para tal ação, evoluindo gradativamente nas hipóteses que elabora sobre como se escreve ou se lê, caso o professor saiba intervir competidamente nesse processo. Por isso, é viável apostar em atividades nas quais as crianças sejam levadas a resolverem problemas de natureza lógica para compreenderem de que forma a escrita representa graficamente a linguagem. Pois a escrita não é um simples sistema de codificação de unidades fonéticas, mas um complexo sistema de representação do mundo, da realidade.

Nessa perspectiva, aprender a linguagem escrita é compreender um sistema de representação e não somente apropriar-se de um código de transcrição da fala, pois a forma gráfica não determina completamente a interpretação, que precisa ser inferida do contexto. Aprender a ler e a escrever envolve diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, pois nesse processo é importante a articulação das dimensões motoras, emocionais, cognitivas, psicológicas e sociais. No desenvolvimento da escrita, a criança mobiliza todas essas dimensões, já que é um ser indivisível, total. Por isso, consideramos que esse processo de construção de conhecimento pelas crianças se dá mais adequadamente por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de leitura e de escrita.

É importante destacar que, “[...] sendo a escola um lugar específico de comunicação, não é possível reproduzir dentro dela as práticas de linguagem de referência tais quais aparecem na sociedade” (SANTOS, 2007, p. 19), pois, ao penetrar no contexto escolar, essas práticas transformam-se em situações de ensino. No entanto, por mais que sejam apenas uma reprodução do real, estão intimamente relacionadas às suas funções sociais.

É esse entendimento da linguagem escrita como representação da prática social de leitura e de escrita que contemplamos neste estudo. Entendemos que ler e escrever são processos complexos distintos, carregados de significado sociocultural, que permitem uma rede de interações entre pessoas; das pessoas com os objetos, com a natureza, consigo mesmas. Compreendemos que a leitura pode ser adquirida independente da escrita e que esta exige menos automatização e mais reflexão metalinguística (KATO, 1995). A escrita, portanto, como forma gráfica de comunicação social, de recordação, de transmissão de ideias, possui uma complexidade superior à leitura, entendida como forma de significação do mundo. Porém, o trabalho associado entre essas duas competências linguísticas pode ser muito mais produtivo, desde que não seja deixado de lado o fato de serem competências distintas, que, portanto, é prudente que sejam avaliadas distintamente.

Nessa perspectiva, a leitura e a escrita na Educação Infantil não se resumem às formas convencionais de uso, mas a todas as formas de comunicação, expressão, registro, realizadas pelas crianças por meio da linguagem escrita. Acreditamos que o foco na Educação Infantil é o uso da língua em contextos sociais como forma de inserção do sujeito na cultura, portanto, a linguagem. Vivenciar a língua é estabelecer cotidianamente múltiplas interações.

Portanto, privilegiar um trabalho que contemple a diversidade de tipos, gêneros e suportes textuais, através do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, panfletos, etc.; a leitura diária de histórias; escrita na presença das crianças quando esta se fizer necessária; incentivar as crianças a escreverem palavras e textos de forma espontânea, mesmo que não convencionalmente, são importantes meios de as fazerem vivenciar a leitura e a escrita com significado social, tendo em vista a variedade de circunstâncias do uso. É recomendável, portanto, que ler e escrever tenham como objetivo a inserção do sujeito em uma cultura letrada. Acreditamos que a criança, para se inserir com competência nessa cultura, precisa transitar por estas duas modalidades da linguagem escrita.

É lendo e escrevendo que a criança avança, pois no ato da leitura e da escrita ela vai criando hipóteses que a ajudam a enfrentar as contradições que encontram nos usos da linguagem escrita. Situações de produção de texto pelas crianças nas quais o professor é o escriba; as tentativas de cópia de uma receita que gostariam de levar para sua mãe ou de uma poesia que sabem de cor, são atividades que permitem à criança refletir sobre o que a escrita representa, como se lê e se escreve. É importante considerar o nível crescente de desafios.

Considerando, portanto, como a criança aprende e as condições que possibilitam essa aprendizagem, autores como Vigotski (1993); Corsino (2009); Kramer (1986) enfatizam que é por meio da interação que as crianças constroem conhecimentos, mediadas pela linguagem como veículo de transmissão do pensamento. A linguagem, nessa perspectiva, só se constitui nas interações entre os sujeitos e destes com o mundo. Nessas interações, a linguagem possibilita a construção do pensamento e o pensamento possibilita o desenvolvimento da linguagem.

Acrescenta-se o papel da brincadeira como grande possibilitadora de interações. É importante que a escrita, como função social, seja trabalhada de forma prazerosa, significativa, sem que seja necessário oferecer às crianças atividades enfadonhas de decifração mecânica do código, mas levando-as a atitudes de curiosidade diante do sistema alfabético. É claro que o ensino dos nomes e dos sons das letras é importante, bem como que seja chamada a atenção para as unidades que compõem as palavras, dentre outros aspectos, mas esses ensinamentos não precisam ser realizados de forma mecânica, isolada. Possibilitar às crianças expressar-se por meio de gestos, de desenhos e mesmo de escritas é uma prática importante nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, conforme pontuam Vigotski (1998) e Luria (2006).

Consideramos importante, portanto, que os professores estudem, reflitam e compreendam as novas expectativas que surgem em relação ao trabalho em creches e pré-escolas. Expectativas essas demandadas pela sociedade atual, marcada amplamente por imagens, sons, falas e escritas. Por isso, é necessária a exploração das diferentes linguagens como forma de expressão da criança: ler e produzir imagens, cantar e dançar, dramatizar, pintar, desenhar, movimentar-se no espaço, assim como produzir linguagem escrita e falada. A linguagem escrita e falada, como bens culturais aos quais as crianças têm direito ao acesso, configura-se como instrumento básico de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. É recomendável que o trabalho com ambas as dimensões da linguagem seja contínuo e bem planejado, de modo a favorecer que as crianças apropriem-se, progressivamente, de vários gêneros e formas de expressão.

Nessa perspectiva, reafirma-se a necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita com as crianças desde a Educação Infantil, no entanto, é fundamental o aprofundamento a respeito de como e o que realmente necessita ser trabalhado. A literatura que discute o tema é vasta, e aborda dimensões pedagógicas, sociológicas, psicológicas e linguísticas. São, portanto, essas dimensões que buscamos contemplar em nosso estudo para a compreensão de como ocorre a aquisição da leitura e da escrita pela criança e que estratégias didáticas podem ser trabalhadas visando auxiliá-la nesse processo.

Algumas pesquisas, como a de Morais (2004, 2006), Aquino (2007), demonstram que, desde o último ano na Educação Infantil, aos cinco anos de idade, a criança já apresenta algumas habilidades de análise fonológica, como a reflexão consciente sobre unidades sonoras da palavra e sua manipulação intencional. Ressaltam, inclusive, que tais habilidades metafonológicas constituem-se como condição necessária, embora não suficiente, para o sucesso na alfabetização. No entanto, destaca-se a importância da inserção dessas crianças em idades anteriores em práticas de leitura e de escrita para que, em contato com tais habilidades, possam pensar sobre o funcionamento da língua.

Considerando o contexto histórico-social no qual a criança está inserida neste século XXI, é admissível essa reflexão mais precoce sobre a linguagem escrita, à medida que esta está acessível à criança em todos os espaços, seja em casa, na rua, na escola como espaço específico de educação formal, no qual a criança está sendo atendida cada vez mais cedo, não apenas com atividades de cuidado, mas também de educação. Portanto, a criança como um ser ativo, cuja curiosidade aguçada lhe impulsiona a buscar compreender o sentido das coisas, envolvida nesse contexto letrado, tem todas as condições para antecipar processos que até então as gerações anteriores construía numa etapa mais tardia do seu desenvolvimento.

Para ampliar tal discussão e compreender o processo através do qual a criança se apropria da leitura e da escrita, consideramos conveniente o estudo da Psicogênese da Língua Escrita, livro publicado na década de 70 por Ferreiro e Teberosky (1999) como resultado de pesquisa realizada com crianças de escolas primárias e jardins de infância. Logo na nota preliminar, as autoras escrevem:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia.

Concebendo, então, a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, conforme a teoria de Piaget, as autoras questionam os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita: sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra (letras e sílabas); e analíticos, que partem da palavra ou de unidades maiores. No método sintético, a escrita é concebida como transcrição gráfica da linguagem oral; a leitura e a escrita são trabalhadas de forma mecânica, visando à decifração técnica do texto. Já os defensores do método analítico, defendem que é necessário, primeiramente, que haja um reconhecimento global das palavras ou das orações para posteriormente se fazer a análise dos componentes. Para as autoras, ambos os métodos desconsideram aspectos fundamentais: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas.

A experiência tem nos mostrado o quanto estes dois métodos estão presentes no cotidiano da Educação Infantil até os dias de hoje. Sendo, portanto, indícios de uma preocupação demasiada dos

educadores infantis com o método, resultado da crença de que a criança, ao ingressar na escola, não possui conhecimentos de sua língua materna ou, se os possui, não servem como ponto de partida para a aquisição da leitura e da escrita. É, portanto, bastante diversificada a forma como cada instituição de Educação Infantil concebe a linguagem escrita, o que denota usos diferentes da leitura e da escrita.

Os RCNEI apontam algumas concepções que têm embasado o trabalho com crianças pequenas: prontidão para a alfabetização, na qual se acredita que a maturação biológica é que vai definir o início das atividades de leitura e de escrita, privilegiando-se exercícios mimeografados de coordenação perceptivo-motora, como ligar, cobrir; outra concepção bastante presente é a que acredita ser a linguagem escrita a aquisição de um sistema de codificação que transforma sons em sinais gráficos, assim, as atividades desenvolvidas dão ênfase à cópia de vogais e consoantes, na sequência e uma de cada vez, para, em seguida, formar sílabas, depois palavras, sempre associando os sons à escrita. “[...] Outra face desse trabalho de segmentação e sequenciação é a idéia de partir de um todo, de uma frase, por exemplo, decompô-la em partes até chegar às sílabas” (BRASIL, 1998, p. 120). Essas concepções sempre partem do pressuposto de que se deve facilitar a aprendizagem às crianças, cabendo ao professor definir o que é fácil e o que é difícil para elas. Sobre isso, escreve Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31):

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos [...]. O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Reconhecer o método como o grande possibilitador da aquisição da linguagem escrita pela criança é reduzir a aprendizagem a condicionantes externos ao sujeito, desconsiderando a ação deste como construtor do saber. Escolher um método a priori, sem diagnosticar os conhecimentos prévios da turma e adotá-lo como panaceia para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula é não levar em conta que as crianças são diferentes, portanto, aprendem de forma diferente, em ritmos diferenciados, por caminhos distintos. É importante, pois, acrescentar que não se está defendendo a total extinção dos métodos, até porque, como bem ressalta Cagliari (2007, p. 70), “[...] na prática, nenhuma ação de ensinar e de aprender se realiza sem a presença concomitante de algum método. Existe sempre um modo de fazer as coisas”. E o referido autor (p. 69) acrescenta que o problema é que muitos “[...] métodos não sabem o que fazer quando o professor ensina e o aluno não aprende”.

Ainda de acordo com o autor, esse problema é resolvido quando o professor é capaz de realizar uma análise linguística das dificuldades desses alunos, porém, na maioria das vezes, os professores não possuem formação linguística que os possibilite pensar sobre as dificuldades discentes e criar estratégias plausíveis que os faça superá-las.

Essa lacuna na formação linguística contribuiu para deixar os professores, muitas vezes, reféns de livros didáticos. “Os livros didáticos trouxeram caminhos predeterminados, trouxeram expectati-

vas de resultados em função dos próprios métodos e as inevitáveis frustrações” (CAGLIARI, 2007, p. 59). Reduzir o trabalho com a linguagem escrita ao livro didático na Educação Infantil é desconsiderar a variedade de situações que podem ser colocadas para as crianças com o objetivo de que estas façam uso social da leitura e da escrita. É ainda desconsiderar os conhecimentos que a criança traz para a escola sobre o que é a escrita, o que ela representa.

Nessa perspectiva, um resultado satisfatório não depende do livro didático ou do método, mas da ação competente do professor, ao reconhecer que as crianças, na sociedade contemporânea, vivem imersas numa cultura letrada e, por isso, ao ingressarem na escola, trazem conhecimentos prévios acerca da escrita e da leitura. E tais conhecimentos requerem que o ler e o escrever sejam trabalhados da forma como aparecem socialmente, e não limitados a textos e atividades do livro didático. Textos variados, cuidadosamente selecionados, em diversos suportes textuais, em diferentes tempos e espaços, proporcionarão à criança perceber a importância da linguagem escrita e se apropriar de seus usos de forma competente.

Na sociedade contemporânea, a escrita está presente em todos os lugares, e quando a criança presencia, costumeiramente, atos de leitura dos adultos, tende a imitá-los e, “[...] ao imitar aprende e compreende muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p.166). Como cópia significativa, a criança demonstra muito prazer em copiar seu próprio nome do crachá, o texto coletivo do quadro que teve o professor como escriba, a receita do bolo feito na cozinha da escola por toda a turma, dentre inúmeras possibilidades de atividades que permitem à criança, a partir do que lhe é dado no exterior, ter a motivação necessária para assimilar e acomodar as informações, relacionando-as as já existentes, construindo assim, novas aprendizagens.

Como resultado de suas experiências, as autoras citadas detectaram que aos 4 anos de idade, a maioria das crianças já tenta estabelecer a diferença entre desenho e escrita, e, paralelamente, entre imagem e texto. Por isso, defendem que, antes de discutir o que é que os professores podem e devem ensinar, parece-nos importante saber quais são as ideias e os conhecimentos das crianças. É necessário, portanto, possibilitar atividades de leitura e de escrita espontâneas, nas quais as crianças são levadas a pensar sobre o que está escrito e como se escreve determinadas palavras ou textos. Envolvê-las na leitura de livros para verificar como diferenciam desenho e escrita, se percebem que se lê as letras e que o desenho apenas complementa o texto ou se ainda não chegaram a esse nível de conceitualização. Cabe, pois, ao professor, observar atentamente esses momentos, avaliando as ideias e conhecimentos das crianças e registrando-os para uma tomada de decisão.

Dessa forma, seria importante, então, que a escola trabalhasse a leitura e a escrita associadas ao modo como estas aparecem socialmente. Além disso, é fundamental avaliar o nível de conceitualização de cada criança quando esta ingressa na escola, para que todas tenham as mesmas condições de ensino/aprendizagem. Saber em qual nível de conceitualização a criança se encontra é o ponto de partida para, posteriormente, a escolha dos meios adequados para o atendimento a todas as crianças

no processo de aquisição da leitura e da escrita. Porém, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 256) mostrou que “[...]”

Enquanto o docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo”. Exatamente porque o nível de conceitualização difere umas das outras, e as metodologias utilizadas não levam em consideração essa diferenciação, comprometendo assim, as aprendizagens de muitas crianças. Nesse sentido, uma forma de considerar os diferentes níveis existentes em sala de aula é adotar metodologias que ofereçam atividades diversificadas que contemplem a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e atividades grupais que permitam a construção coletiva de conhecimentos.

Visando, então, compreender a evolução da escrita na criança, as autoras citadas definem cinco níveis de construção de hipóteses. No nível 1, a criança reproduz traços típicos ou da escrita de imprensa ou da escrita cursiva, dependendo daquela a qual ela identifica. Em relação à interpretação da escrita, a criança acredita que cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros, pois o que conta aqui é a intenção daquele que escreveu. “A criança utiliza maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 198). Também pode aparecer o desenho como apoio à escrita, como uma forma de completar o significado do que se escreve. Além de tudo isso, a criança acredita que é necessário um determinado número de caracteres e caracteres variados para escrever e para ler algo, seja uma palavra ou uma oração.

No nível 2, a criança continua a supor que é necessário um determinado número de caracteres e caracteres variados para escrever e para ler. No entanto, utiliza grafismos mais definidos, mais próximos das letras. Assim, ela acredita que “[...]” para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 202).

No nível 3, denominado nível silábico, a criança constrói a hipótese de que cada letra vale uma sílaba. É um grande salto qualitativo, pois, pela primeira vez, a criança trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Momentaneamente, pode desaparecer a exigência de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Porém, quando efetivamente se instala a hipótese silábica, a exigência da variedade reaparece. O nível seguinte é um momento de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Há um conflito entre a hipótese silábica (que é uma construção interna da criança) e as formas gráficas que o meio lhe propõe. E o último nível de evolução da escrita é o nível alfabético, no qual a criança não terá problemas de escrita propriamente dita, muito embora apresente dificuldades próprias da ortografia.

Na visão da psicogênese, as hipóteses construídas pelas crianças ao longo desse processo são imprescindíveis para a evolução do nível de conceitualização da leitura e da escrita. No entanto, sem permitir que as crianças construam suas próprias hipóteses a respeito da escrita, a escola tem intro-

duzido as crianças na leitura através do decifrado de frases sem sentido, fazendo com que a criança decifre o texto, mas não compreenda o que leu. Em complemento a essa prática, a escola submete a criança a copiar modelos, repetir traçados os quais a criança não compreende, para exercitar a escrita. Sobre isso escreve Vigotski (1998, p. 139):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural das crianças. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

A ênfase na aquisição da linguagem escrita como processo meramente perceptivo- motor não favorece uma concepção desse tipo de linguagem como objeto social, carregado de significado cultural, como bem explicita o autor. Compreender o funcionamento da língua é um processo de desenvolvimento que depende de muitas aprendizagens, entre elas, aprender a refletir sobre os usos dessa língua. É explorando a linguagem escrita que a criança vai descobrindo suas regularidades e irregularidades. Juntar, mecanicamente, partes menores da língua para formar unidades maiores, seja na codificação ou na decodificação dos símbolos, não ajuda o sujeito a construir o sentido do que lê ou escreve. Não há dúvida de que é importante o conhecimento das letras, de seus sons, de como podemos juntá-las para formar palavras, mas enfatizar apenas isso não leva a usos competentes das habilidades linguísticas de ler e de escrever.

Dessa forma, é importante destacar que “[...] aquilo que está em jogo na compreensão da escrita são aspectos cognitivos e linguísticos, e não motores e sensoriais” (TEBEROSKY, 2009, p. 29). Nessa perspectiva, é recomendável que a escola repense suas concepções de leitura e de escrita e, mais ainda, sua concepção de criança, reconhecendo-a como sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos e isso inclui a leitura e a escrita. Para isso, uma prática que tem trazido muitos benefícios nesse processo é a exploração cotidiana pelas crianças de diferentes textos, tanto para ler como para escrever, pois a leitura e a escrita são processos inter-relacionados, mas distintos, que precisam ser igualmente trabalhados continuamente.

Nesse sentido, o ideal é que todas as atividades didáticas possibilitem o ler e o escrever, a partir do trabalho com textos variados que conduzam a formas diversificadas de vivência da leitura e da escrita. “É preciso ler muito para as crianças, para que elas aprendam sobre a língua escrita e possam estabelecer diferenças entre as modalidades oral e escrita” (GOULART, 2007, p. 94). Essa imersão constante na leitura de contos, notícias, panfletos, músicas, poesias, receitas, bilhetes, dentre outros gêneros textuais, proporcionada pelo meio, possibilitam às crianças criarem suas próprias estratégias de leitura, testando hipóteses, buscando encontrar regularidades na língua.

Cabe, pois, ao professor, apresentar desafios que façam as crianças avançarem no nível de conceitualização. Não é, portanto, o simples contato com textos que vai fazer a criança avançar de forma espontânea na aquisição da leitura e da escrita, mas a proposição de atividades que problematizem os

textos trabalhados. Textos com finalidades sociais, e não textos que sejam elaborados como simples desculpa para um trabalho mecânico com a linguagem escrita, do tipo “O bebê Beбето baba. A babá bonita limpa a baba do bebê”, elaborado exclusivamente para o reforço da família silábica do “b”, portanto, sem significação social.

Se temos uma concepção de linguagem escrita como objeto cultural, não podemos simplificar os textos “[...] para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende a ler palavras, depois frases, mais adiante textos, e, finalmente, textos dos quais se precisa” (FOUCAMBERT, 1994, p. 31). O ideal é que a leitura e a escrita surjam de forma espontânea e significativa, como práticas sociais, embora a intervenção docente seja imprescindível, no sentido de propor atividades prazerosas que ajudem “[...] as crianças a brincarem com a língua, observando seus segmentos sonoros... e escritos” (MORAIS e SILVA, 2011, p. 83). As brincadeiras com rimas, comparação de tamanhos de palavras, com palavras parecidas, são sugestões de atividades que auxiliam a reflexão sobre a língua. Na realidade, saber em qual nível de conceitualização as crianças se encontram em relação à leitura e à escrita é que dará ao professor condições de planejar, de forma intencional e adequada, atividades condizentes com as dificuldades e possibilidades que as crianças apresentam em cada momento, fazendo-as avançar em suas hipóteses.

É nesse sentido que Teberosky (2009) destaca que o grande volume de informações que a criança recebe atualmente, pode até não ser totalmente assimilada, porém, é passível de utilização. Cabe ao professor selecionar as informações que podem entrar na sala de aula, aproveitando o conhecimento que as crianças têm sobre os acontecimentos do mundo para ajudá-las no seu processo de leitura compreensiva e de expressão escrita, já que o ponto de partida é aquilo que é significativo para elas.

Nesse contexto da necessidade de utilização das informações que circulam na sociedade, no qual a escrita é reconhecida não apenas como simples decifração e dominação do código, mas como uma prática social necessária, embora não suficiente, para o exercício da cidadania, surge o fenômeno do letramento. O termo atualmente muito utilizado por estudiosos por melhor traduzir a questão da escrita na sociedade de hoje, é assim definido por Soares (2002, p. 18): “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. O letramento vem se configurando como inserção efetiva nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, saber fazer uso da leitura e da escrita de forma a responder às exigências sociais contemporâneas. E como esse uso competente não se processa “da noite para o dia”, mas de forma processual, é importante a inserção das crianças, desde cedo, em práticas de letramento, nas quais os usos da linguagem escrita se façam de forma a atender objetivos sociais significativos.

Partindo, então, desse pressuposto, recentes estudos apontam para a necessidade de se possibilitar às crianças alfabetização numa perspectiva do letramento, ou seja, inserir na escola “[...] atividades contextualizadas no seu cotidiano (por exemplo, brincar de supermercado, que exige a leitura de produtos e a escrita da lista de compras) que permitem identificar as funções da escrita de acordo com

suas necessidades” (DI NUCCI, 2008, p. 84).

Sabemos, no entanto, que utilizar textos de uso social na escola apenas simula a realidade, pois seria ingênuo acreditar que conseguiremos reproduzir fielmente as práticas reais de uso desses textos no ambiente escolar. No entanto, a didatização de textos sociais configura-se como um meio adequado para a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais. Por exemplo, um projeto didático que trata de plantas medicinais pode ser uma boa oportunidade de se trabalhar informações gerais que contém a bula de medicamentos, pois muitos destes são produzidos a partir da transformação das plantas em produtos que são vendidos em farmácia.

Através desse tipo de atividade, além do uso significativo da leitura e da escrita pelas crianças, muitas aprendizagens podem ser construídas, como o processo de transformação de produtos da natureza em produtos industrializados. Por isso, podemos dizer que a linguagem escrita é um eixo norteador no trabalho interdisciplinar com as crianças. Um trabalho significativo, que atende às demandas atuais da sociedade para o uso da leitura e da escrita, para a compreensão do que representa socialmente cada gênero textual. O texto como forma de interação social e como objeto de ensino e de aprendizagem.

Nesse cenário, o conceito de alfabetização também vem mudando historicamente, tendo em vista ser um conceito socialmente construído, como afirma Frade (2007, p.75):

[...] o conceito de alfabetização/instrução, antes ligado ao ensino das primeiras letras, também tem sido alterado. Sendo assim, não basta decifrar: é preciso, além dessa habilidade constitutiva dos saberes envolvidos no ler e escrever, também participar ativamente dos benefícios envolvidos na cultura escrita para construir atitudes, representações e disposições necessárias para essa participação.

A alteração no referido conceito visa atender às expectativas oriundas de um novo momento histórico, a pós-modernidade, que exige a formação de sujeitos pensantes, criativos, participativos, para fazer progredir cada vez mais a sociedade da comunicação e da informação na qual vivemos. A complexidade dessa sociedade é tão grande que não basta a decifração do código, mas que o sujeito saiba fazer uso da linguagem escrita nos seus diversos contextos de atuação, tanto para lembrar, comunicar, informar quanto para produzir conhecimentos e expressar-se das mais variadas formas.

Reafirmando este pensamento, Simó e Roca (2007, p. 144), enfatizam que, “[...] ser “alfabetizado” supõe ser capaz de dominar a escrita para resolver questões práticas; ter acesso à informação e a formas superiores de pensamento; e assumir os usos formais e poéticos da linguagem escrita”. Nesse entendimento, a escrita assume uma função ampliada, relacionada aos contextos sociais, numa perspectiva de utilização autônoma, crítica e transformadora.

Verificamos que autores como Frade (2007) e Simó e Roca (2007) tomam o conceito de alfabetização numa perspectiva que Soares (2002) conceitua como letramento. No entanto, não acreditamos que um entendimento neutralize o outro em relação ao nosso estudo, pois o que temos defendido no âmbito deste trabalho é a adoção de usos sociais da leitura e da escrita para a apropriação do ler e do

escrever pelas crianças da Educação Infantil.

Como pode ser constatado, a ideia de que, antes de vivenciar a leitura e a escrita, era necessário que a criança fosse preparada através de exercícios de coordenação viso-motora, foi dando lugar a uma concepção de alfabetização mais complexa, na qual é importante que a criança, por exemplo, conheça as letras, seu traçado, desenvolva a coordenação viso-motora, mas como atividades secundárias, porque o mais importante é inseri-la num ambiente letrado, no qual a escrita tenha significado para ela, levando-a a usá-la com diversas finalidades nos mais diversos contextos sociais.

Para reafirmar a importância do trabalho com a linguagem escrita desde a Educação Infantil, as DCNEI postulam que, no processo de implementação das Diretrizes pelo MEC, caberá a este elaborar orientações curriculares sobre alguns temas, dentre eles, está “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”. Para tanto, em 2010, foi elaborado texto por Mônica Correia Baptista, tendo como colaboradoras outras pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No referido texto, a autora destaca que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil faz-se necessário à medida que a criança, desde cedo, aspira à compreensão dos signos, dos símbolos e dos complexos sistemas de representação social. No entanto, alerta que neste trabalho deve-se respeitar a criança como produtora de cultura e a brincadeira como forma privilegiada dela se manifestar e produzir cultura. O texto, portanto, oferece orientações claras em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, subsidiando, assim, a elaboração das propostas pedagógicas nesse aspecto.

Dessa forma, com base na teoria aqui exposta, ressalta-se a importância de que as práticas de leitura e de escrita vivenciadas na escola atendam ao contexto socio-histórico no qual se desenvolvem. Para isso, é fundamental que as escolas se constituam como espaços de reflexão sobre tais práticas, de modo a oferecer às crianças atividades condizentes para sua inserção com competência na cultura letrada.

Busca-se, nesses espaços de reflexão, momentos de avaliação e estudo coletivo de teorias que embasem a prática e que possibilitem a criação e experimentação conjunta de novas propostas didáticas. Como defende Amaral (2008, p. 81), “[...] é essa constante reflexão crítica que possibilitará ao professor rever alguns mitos em relação ao processo de alfabetização que interferem em sua prática”. É importante, portanto, rever concepções, e estar disposto a enfrentar as dificuldades e os desafios que as práticas inovadoras e conscientes inevitavelmente trazem para o exercício da profissão, nesse caso, mais especificamente, para o trabalho com a leitura e a escrita.

Alfabetização Infantil Através do Brinquedo



Autor: Giselle Gasparini Magri

Brinquedo: Caracterização Geral

A importância do brinquedo no desenvolvimento da criança tem sido demonstrada, na contemporaneidade, pelo crescente número de pesquisas existentes no campo da educação. Segundo abordagens diversas nas áreas sociológica, psicológica e pedagógica, estas pesquisas têm como objeto de estudo, entre outros, a influência da cultura na constituição dos brinquedos, a função destes na construção do psiquismo infantil ou ainda a importância de utilizá-los como recurso pedagógico, seja no contexto familiar ou em instituições coletivas, como creches ou pré-escolas.

Não é demais, no entanto, lembrar que esta preocupação com o brinquedo esteve presente, já na idade antiga, por exemplo, em Platão e Aristóteles (século IV a.C.). Segundo Kishimoto (1995), Platão colocava a importância de a criança aprender brincando para combater a opressão e a violência, enquanto Aristóteles enfatizava a necessidade de se utilizar em jogos “sérios” na educação de crianças pequenas, como forma de prepará-las para a vida. Posteriormente, esta mesma preocupação ressurgiu no século XVIII, associada à redescoberta da infância e das particularidades infantis e se tornou valorizada com as concepções de Rousseau sobre a natureza infantil. Esse filósofo e pedagogo buscaram mostrar, em seus estudos, que a infância não devia mais ser compreendida apenas como uma etapa que precede a idade adulta, mas, sim, como um período da vida que possui características e necessidades próprias.

A esse respeito, é interessante considerar os estudos desenvolvidos por Ariés (1986) em sua obra “História Social da Criança e da Família”. Nela o autor relata a transformação ocorrida no sentimento de infância (entendido como consciência da particularidade infantil) e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários, testamentos, túmulos, etc., e conclui que a criança não aparecia representada na iconografia da época (séc.XVII), pelo fato de haver um alto índice de mortalidade infantil, que fazia com que considerassem que não valia a pena conservar a imagem de um ser fadado a um desaparecimento tão precoce:

“...vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz. “Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos”.” Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”, (...) “pequena não conta”. (...) “não reconhecer nas crianças nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo (...)”.

...“as minhas morrem todas pequenas, dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época. Persistiu até o século XIX, no campo, na medida em que era compatível com o cristianismo, que respeitava na criança batizada a alma imortal”. (Ariés, 1986: pp.56-7).

Ainda segundo Ariés, é somente a partir do século XVIII, quando surgem novas descobertas, entre inúmeras outras no campo da medicina (descoberta de vacinas, de novos medicamentos, da relação higiene/saúde), possibilitada por novas condições de vida que se estavam colocando ao homem, e quando a família passa a reorganizar o seu espaço e a relação entre seus membros que surge o moderno sentimento de infância. É esse sentimento que vai corresponder a duas atitudes contraditórias em relação à criança: uma a considera ingênua, inocente, graciosa; a outra, que surge concomitantemente à primeira, mas a ela se contrapõe, toma a criança como um ser incompleto, imperfeito, que necessita da moralização e da educação do adulto. É dessa preocupação, antes não encontrada, de preservar a moralidade da criança e também de educá-la, que surge a necessidade de se proibir os jogos entendidos como “maus” e recomendar-se àqueles então conhecidos como “bons”.

Segundo Wayskop (1995), tanto Rosseau como Ariés, contribuíram para um novo sentimento de valorização da infância. Para Rousseau, tal valorização baseava-se em uma concepção protetora da criança e aparecia em propostas voltadas para a educação dos sentidos da criança, utilizando brinquedos, e direcionadas à recreação.

“No princípio da vida quando a memória e a imaginação são ainda inativas, a criança só presta atenção àquilo que afeta seus sentidos no momento, sendo suas sensações o primeiro material de seus conhecimentos oferece-las numa ordem conveniente e preparar sua memória a fornece-las um dia na mesma ordem de seu entendimento, mas como ela só presta atenção a suas sensações, basta primeiramente mostrar-lhe, bem distintamente a ligação destas sensações com os objetos que a provocam. Ela quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis esta inquietação; ela sugere um aprendizado muito necessário. Assim é que ela aprende a sentir calor, frio, a dureza, a moleza,(...)”. (Rousseau, apud Leme Goulart, 1994: p. 14).

Como observa Leme Goulart (1994), para Rousseau, a educação deve ser ativa, em sua concepção, pois o que dá o sentido de viver é agir, utilizar todos os órgãos e não simplesmente respirar: por isso, é necessário habituar a criança a observar e seguir o caminho da natureza, de forma gradual e cuidadosa.

Assim, a partir da influência da postulação de Rousseau sobre a natureza do conhecimento

da criança, deu-se início à elaboração de métodos próprios para a educação infantil, e o brinquedo é introduzido nos currículos das pré-escolas (Wayskop, 1995). É o que se verifica, por exemplo, nas propostas de alguns estudiosos e educadores do século XVIII em diante (Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori, entre outros) nas quais se evidencia o interesse dos esmos pelas crianças pequenas.

Froebel (1782-1852), por exemplo, preocupando-se com a educação das crianças em idade pré-escolar, considerava-as, tal como Pestalozzi, como plantas humanas que precisavam ser cuidadas e protegidas.

Nesse sentido, propôs a criação de escolas destinadas à criança – os “jardins de infância” (Kindergarten) –, e de uma educação com atividades livres e espontâneas, que facilitassem o contato com a natureza. Assim, Froebel queria um lugar onde as crianças tivessem livre acesso aos brinquedos e pudessem manipulá-los à vontade. A necessidade de uma educação especial para a primeira infância, como base de qualquer ensinamento, era, portanto, defendida por ele (Leme Goulart, 1994).

Já segundo Piquemont (1963), para Froebel, a criança devia estar em contato com a natureza, isto é, possuir o seu jardimzinho e cultivá-lo, o que despertaria seu interesse e seu amor pela natureza e pelos seus bens.

O jardim de infância devia ser para o educador fonte de observação e conhecimentos e seu objetivo seria o de promover o desenvolvimento da criança, sem coagi-la, ou seja, manter a ordem, ensinar-lhe a disciplina, sempre a respeitando e proporcionando prazer nas atividades, o que a prepararia para o futuro.

Ainda segundo Piquemont, Froebel dava muito valor ao desenvolvimento sensorial da criança e, em função disso, criou materiais educativos especiais para os pequeninos, materiais esses que receberam o nome de “dons”, os quais ainda são utilizados nos dias de hoje nos jardins de infância e nas escolas maternas. São eles: modelagem, picagem, recortes, tecelagem, desenhos e trabalho com contas e agulhas.

Percebe-se, assim, a importância de Froebel, pelo fato de ter contribuído muito para a discussão sobre a educação infantil, na medida em que valorizava o brinquedo, a atividade lúdica e os destacava como de extrema validade no processo de desenvolvimento infantil.

Com o nascimento da Psicologia Infantil, no despontar do século XX, surgem novas concepções e pesquisas por parte de pensadores como Piaget, Bruner e Vygotsky, entre outros, que passam a discutir e a reafirmar a importância do ato de brincar. Emerge, assim, a valorização dos brinquedos e brincadeiras como nova fonte de conhecimento e de desenvolvimento infantil.

Após estas considerações iniciais, parece-nos importante, para o objetivo do presente trabalho, apresentar algumas ideias básicas a respeito do que consiste o brinquedo e o brincar.

O Que é o Brinquedo.

Muitos autores usam indistintamente o termo brinquedo para nomear tanto o jogo quanto à brincadeira. Daí, muitas vezes, ser impraticável distinguir estes termos com nitidez. Em seu livro “Brinquedo e Indústria Cultural”, Salles Oliveira (1986: p.25) aponta quatro possibilidades para se definir o que é o brinquedo, tiradas de um dos mais conhecidos dicionários brasileiros, organizado por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (apud Oliveira, 1986: p. 25).

Brinquedo:

- » Objeto que serve para as crianças brincarem;
- » Jogo de crianças, brincadeira;
- » Divertimento, passatempo, brincadeira;
- » Festa, folia, folguedo, brincadeira.

Reforçando também esta ideia de que em nossa língua os termos jogo e brincadeira são utilizados de forma similar, Bomtempo (1986) acrescenta, no entanto, que na maioria das vezes as pessoas se referem à palavra “jogo”, quando a brincadeira envolve regras, e “brinquedo”, quando se trata de uma atividade não estruturada.

Concordando com as posições de Oliveira e Bomtempo, Kishimoto (1996) vem confirmar que é muito difícil fazer a definição de jogo devido à variedade de fenômenos considerados como jogo e acrescenta que essa dificuldade cresce, quando o mesmo objeto pode ser visto como jogo ou não jogo, dependendo apenas do significado a ele atribuído pelas diferentes culturas e pelas regras e objetos que o caracterizam.

Já ao referir-se ao brinquedo, a autora coloca que através deste é estabelecida uma relação íntima com a criança, sem um conjunto de regras para a sua utilização. Acrescenta que o brinquedo, visto como objeto, é sempre o suporte da brincadeira e que esta última se constitui na ação que a criança exerce ao valorizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.

Assim, “...se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-lo. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil...”. (Kishimoto, 1996: p.36).

Também ao discutir tipos de brinquedos e brincadeiras, Kishimoto (1996) comenta algumas modalidades de brincadeiras presentes na educação infantil, fazendo uma diferenciação entre elas:

- A) O brinquedo/jogo educativo ao assumir, por exemplo, a função lúdica, propicia diversão, prazer

e até mesmo desprazer quando é escolhido por vontade própria, enquanto ao assumir a função educativa, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. Como ilustração, a autora coloca que a criança ao manipular livremente um quebra-cabeça, diferenciando cores, a função educativa e a lúdica estão presentes. Mas, se a criança preferir apenas empilhar peças, fazendo de conta que está construindo um castelo em uma situação imaginária, a função lúdica está presente. É a intenção da criança que vale e não exatamente o que o professor deseja.

B) A brincadeira tradicional infantil, por sua vez, é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer.

C) A brincadeira de faz-de-conta, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. No entanto, é importante ressaltar que o conteúdo do imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças em diferentes contextos, assunto este ao qual nos reportaremos adiante.

D) Os jogos ou brincadeiras de construção são de grande importância para a experiência sensorial, estimulando a criatividade e desenvolvendo habilidades da criança.

No mesmo sentido de Kishimoto, também Cunha (1998) acredita que o brinquedo estimula a inteligência, fazendo com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade.

Além destes aspectos, a autora enfatiza que o brinquedo diminui o sentimento de impotência da criança, pois, ao manipulá-lo, ela cria situações novas, reconhece outras, compara, experimenta, desenvolve sua imaginação e habilidades.

Brougère (1995), em seu livro “Brinquedo e Cultura”, também faz uma diferenciação entre jogo e brinquedo. Para este autor, o brinquedo é um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. O brinquedo é um objeto infantil; o jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto, sem restrição de uma faixa etária, enquanto o brinquedo, para um adulto, torna-se sempre motivo de zombaria, de ligação com a infância.

Campagne (apud Andrade, 1994) é outro autor que, preocupado com o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, nos mostra as diversas funções deste para as crianças em idade pré-escolar.

Para este autor, o brinquedo, é o suporte do jogo, é o objeto que desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a invenção e a imaginação e possibilita que a criança descubra suas próprias capacidades de apreensão da realidade. Ele permite, pois, à criança, testar situações da vida real ao seu nível de compreensão, sem riscos e com controle próprio.

O Que é Brincar

Normalmente, brincar é um ato reconhecido como espontâneo e natural, que se constitui, basicamente, em um sistema que integra a vida social das crianças e que passa de geração a geração, de acordo com os interesses e necessidades de cada grupo e época.

Rosamilha (apud Salles Oliveira, 1986: p. 19), por exemplo, apresenta, sintetizadas em seis pontos, algumas das principais tendências sobre o que leva a criança a brincar:

“As crianças brincam porque tem excesso de energias” (Spencer).

“As crianças brincam porque esse é um instinto que as leva a preparar-se para a vida futura” (Gross).

“As crianças brincam porque a hereditariedade e o instinto as levam a recapitular as atividades ancestrais importantes para o indivíduo” (Stanley)

“As crianças brincam para descarregar suas emoções de forma catártica” (Aristóteles, Claparede, Freud e Erikson).

“As crianças brincam porque é agradável. O jogo é importante pelo seu aspecto hedônico” (Hurlock e SultonSmith).

“O brincar é um aspecto de todo comportamento. Ele está implícito na assimilação que o indivíduo realiza em relação a realidade” (Piaget).

Pelas definições acima expostas, podemos perceber que há grande dificuldade em se encontrar uma concordância sobre o que significa o comportamento de brincar. Se, por um lado, para alguns autores, o brincar é livre e se opõe a toda regra fixa, por outro, podemos questionar as idéias dos autores que veem o brincar como meio para descarga de energias, isto é, não lhe atribuindo importância.

Parece, pois, que vários motivos levam a criança a brincar. Não é, portanto, somente por simples prazer ou para gastar suas energias que as crianças brincam. Existem amplos aspectos que devem ser considerados, não se devendo de forma alguma subestimar esta atividade, que é, sem dúvida, essencial para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

De qualquer modo, é através do brincar que a criança aprende a se preparar para o futuro e para enfrentar direta ou simbolicamente dificuldades do presente. Brincar, além de ajudar a descarregar o excesso de energias, é agradável, dá prazer à criança e estimula o desenvolvimento intelectual da mesma. É o que nos afirma, por exemplo, Bettelheim (1988): as crianças brincam porque esta é uma atividade agradável e ao brincar a criança exercita também a mente, além do corpo, pois ambos estão envolvidos. O brincar é muito importante porque, além de estimular o desenvolvimento intelectual da criança, ensina, sem forçá-la, os hábitos necessários para seu crescimento.

De seu lado, Bomtempo (1986) faz um levantamento de como as crianças brincam. Segundo ela, as crianças têm várias maneiras de brincar, tanto sozinhas, como em grupo. Quando a criança é muito pequena, por exemplo, seu mundo, de certo modo, é muito restrito; ela não tem condições de brincar com um número grande de pessoas; no máximo, com duas ou três crianças, ou sozinhas. Além disso, nem sempre ao dividir os brinquedos, as crianças, nessa idade, estão brincando juntas e, sim, muitas vezes, brincam uma ao lado da outra, porém, sem brincar uma com a outra. Ao falar de crian-

ças maiores, a autora coloca que estas já conseguem se organizar em grupos mais amplos e, na maioria das vezes, dividem tarefas, desenvolvendo atividades iguais ou semelhantes.

Bandet & Sarazanas (apud Andrade, 1994) também mostram preocupação sobre a forma como as crianças brincam e colocam que todos os meios de educação deveriam informar-se sobre este aspecto e sobre os objetos que poderiam ajudar na atividade construtiva da brincadeira. Acrescentam ainda que não se pode conhecer nem educar uma criança sem saber por que e como ela brinca.

Cunha (1998), por sua vez, coloca que “brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades” (p. 9). Acrescenta ainda que brincar é um dom natural que contribuirá no futuro para o equilíbrio do adulto, pois o ato de brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança.

Já Wayskop (1995) afirma que a brincadeira precisa perder o caráter de jogo e, assim, ganhar confiança para poder mostrar que é útil ao futuro da criança, para poder ser aceita como atividade infantil. Também acrescenta que a atividade do brincar tem sido reconhecida como uma forma mais livre e informal de educação de crianças em idade pré-escolar.

Para Lima (1992), o brincar é a combinação da ficção com a realidade. Ao brincar, as crianças trabalham com informações, dados e percepções da realidade, mas na forma de ficção. Assim, vão crescendo e incorporando a representação que fazem da sua realidade, dos conhecimentos adquiridos e de seus desejos e sentimentos.

Conclui-se, pois, que conhecer a criança, bem como a importância do brincar e do por que e para que a criança brinca é fundamental para ajudá-la em seu desenvolvimento, pois, é no brincar que a criança aprende modos de se comportar, de reagir, de expressar emoções, de se relacionar. Logo, brincando a criança está aprendendo a criticidade, preparando-se para o futuro.

Estabelecida à caracterização geral do que é o “brinquedo” e em que consiste o “brincar”, passamos agora a enfocar, de maneira mais específica, a teoria de um dos autores que mais têm contribuído para a compreensão do papel do brinquedo/brincar no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar – a teoria de Piaget.

Como veremos, para esse autor, a criança em idade pré-escolar conhece o mundo através do relacionamento que ela estabelece com pessoas e objetos, sendo que deste mundo fazem parte o brinquedo e os jogos, ambos assumindo diferentes modalidades e contribuindo de diferentes formas para o desenvolvimento do pensamento infantil.

No entanto, dados os objetivos e limites do presente trabalho, apresentaremos, de forma sintética, os conceitos básicos da teoria piagetiana, a caracterização dos dois primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo e, em seguida, faremos uma breve análise do papel atribuído por Piaget ao brinquedo no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Teoria de Piaget: O Desenvolvimento da Criança Pré-Escolar

Vários filósofos e educadores têm discutido sobre como ocorre o desenvolvimento da criança em seus vários âmbitos – físico, motor, cognitivo, emocional – e de como, nesse desenvolvimento, insere-se a questão do conhecimento do mundo, em suas múltiplas dimensões. Esses filósofos e educadores criaram, assim, concepções de desenvolvimento, em cada uma das quais encontram-se implícitas visões de mundo, homem, realidade, ciência e educação. Segundo Oliveira (1991), podem ser destacadas três concepções a respeito do desenvolvimento: a Inatista, a Ambientalista e a Interacionista.

A concepção Inatista parte do pressuposto de que os acontecimentos que ocorrem após o nascimento não são determinantes para o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a personalidade, os valores, hábitos, crenças, a forma de pensar, as reações emocionais e até mesmo a conduta social do ser humano, basicamente, encontrar-se-ia determinadas ao nascer, não sofrendo quase nenhuma transformação ao longo da existência. Sendo assim, o papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) na formação do indivíduo seria o de interferir o mínimo possível no processo de desenvolvimento, uma vez que este ocorreria de forma espontânea.

Já a concepção Ambientalista enfatiza a ação do meio e da cultura sobre a conduta humana. Tal concepção, derivada do Empirismo¹ loockeano (tabula rasa), tem em Skinner seu grande defensor. Na teoria proposta por ele, há a preocupação em explicar os comportamentos observáveis do sujeito, deixando de lado seu raciocínio, seus desejos, suas fantasias e seus sentimentos.

Nesta concepção, o papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação biológica, pois manipulando os elementos presentes no ambiente, é possível controlar o comportamento do indivíduo, provocando, assim, mudanças ao longo de seu processo de desenvolvimento. Quanto ao papel da aprendizagem, para que ela ocorra, após uma análise rigorosa da forma como os indivíduos atuam em seu ambiente, é preciso identificar os estímulos que provocam o aparecimento do comportamento ativo e as consequências que o mantêm. Nessa visão, são muito importantes os elogios, as recompensas, etc.

Em uma terceira abordagem, a Interacionista, o indivíduo constrói seus conhecimentos por meio de sua interação com o meio.

Os interacionistas admitem uma recíproca influência entre o indivíduo e o meio e consideram que os fatores biológicos e sociais estão em constante interação no processo de desenvolvimento infantil. Discordam, assim, da concepção inatista, que despreza o papel do ambiente, e da ambientalista, porque ignora os fatores maturacionais.

A concepção interacionista apoia-se, portanto, na interação entre o organismo e meio, e vê a aquisição do conhecimento como um processo construído pelo indivíduo, contrariamente às duas anteriores, em que o indivíduo, ou nasce pronto, sem sofrer transformações ao longo da existência, ou é visto como um receptor passivo das influências do meio.

A visão interacionista é defendida em especial por Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980).

Sem nos aprofundarmos nos postulados que sustentam as concepções de desenvolvimento desses dois autores, gostaríamos, no entanto, de apontar algumas características que as individualizam.

Para Piaget, o conhecimento é elaborado pela criança, de acordo com o estágio de desenvolvimento cognitivo em que ela se encontra. A criança só conhece um objeto quando age sobre ele, transformando-o. Portanto, o conhecimento é consequência da ação individual, ou seja, é o resultado da ação do sujeito sobre o objeto.

Vygotsky, por sua vez, acredita que a construção do real proceda do social para o individual. Para ele, a criança nasce em um mundo social e desde o nascimento vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes.

No que se refere à aprendizagem, para Piaget, ela se subordina ao desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento explica a aprendizagem. O desenvolvimento é um processo maturacional que ocorre antes e independentemente da aprendizagem. Esta, por sua vez, consiste em um processo externo que não tem um papel ativo no desenvolvimento. Para este autor, os fatores internos são inicialmente mais importantes do que os externos. Ele explica que o desenvolvimento ocorre através de estágios, cuja sequência não pode ser alterada: um é pré-requisito do outro. Já para Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos recíprocos. Quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

Piaget, por sua vez, acredita que o pensamento vem antes da linguagem, sendo esta apenas uma forma de expressão, uma vez que o pensamento é viabilizado pela coordenação dos esquemas sensório-motores e não pela linguagem. Já Vygotsky defende que pensamento e linguagem são processos interdependentes desde o início da vida. A aquisição da linguagem pela criança possibilita o aparecimento da imaginação. Assim, ela adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo.

Percebe-se, portanto, que esses dois autores admitem que o organismo e o meio exercem ação recíproca e consideram que os fatores biológicos e sociais estão em constante interação no processo de desenvolvimento infantil e não podem ser separados um do outro.

Pontos Básicos da Teoria de Piaget

Segundo Piaget, o desenvolvimento do indivíduo se faz ao longo de um processo gradual, dinâmico e contínuo, de forma integrada com os aspectos cognitivo, afetivo, físico-motor, moral, linguístico e social. Para este autor, o que possibilita o desenvolvimento é a interação do sujeito com o seu meio, ou seja, é na interação sujeito-objeto (meio) que vão sendo assimiladas determinadas informações, segundo o estágio de desenvolvimento cognitivo em que este sujeito se encontra.

Face a este postulado, o desenvolvimento é, pois, consequente de combinações entre o que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. Em sua constituição, vários fatores interatuam e se entrelaçam de forma dinâmica e contínua: 1) a maturação, que seria o crescimento biológico dos órgãos; 2) os exercícios, experiências que supõem o funcionamento dos esquemas e órgãos que impli-

cam a formação de hábitos e a utilização das possibilidades adaptativas do indivíduo em relação dos objetos do meio; 3) a aprendizagem social, que significa a aquisição de valores, linguagens, costumes e padrões culturais, que decorrem da interação social, já que é através desta que se realiza a transmissão social; e 4)-a equilíbrio, que se constitui no processo de autorregulação interna do organismo, ou seja, na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio.

Em relação a cada um destes fatores, de acordo com Wadsworth (1992), pode-se dizer o seguinte:

A maturação é um aspecto intrínseco ao indivíduo e desempenha papel importante também em seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que este se constitui a partir das transformações ocorridas nos esquemas com os quais a criança nasce. Tais esquemas são estruturas, inicialmente de natureza reflexa, que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. Ao nascer, a criança possui poucos esquemas. Com o seu desenvolvimento, os esquemas se transformam, tornam-se mais diferenciados, mais numerosos.

O meio físico é conhecido e conquistado através das experiências que a criança realiza, as quais podem ser de ordem física e lógico-matemática. Através da experiência física, a criança é capaz de extrair informações dos objetos, como: forma, peso, tamanho, etc.. Já a experiência lógico-matemática está relacionada às ações sobre os objetos. A criança baseia-se não mais nas características físicas dos objetos, mas nas propriedades das ações que foram exercidas sobre eles. Como exemplo, poderíamos citar uma criança que ao brincar com blocos, de repente, resolve separar os blocos pequenos dos grandes para brincar. Mas, ao terminar de selecioná-los, conta-os e descobre a quantidade dos mesmos. E, assim, brincando, faz outras descobertas, ultrapassando o conhecimento do objeto utilizado e estabelecendo descobertas em torno do mesmo.

Em relação ao ambiente social, a criança irá perceber inúmeras situações ocorridas em relação às pessoas, objetos e a si própria. Nessas situações, ocorrem interferências da criança, que poderão resultar em diferentes tipos de interação. Contudo, tanto as influências sociais, quanto a experiência, só podem ter efeito sobre o sujeito se ele for capaz de assimilá-las, isto é, se o indivíduo for capaz de relacionar essas novas experiências com as adquiridas anteriormente.

Por fim, a equilíbrio é entendida no sentido mais amplo da auto regulação ou sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores.

O fator de equilíbrio é extremamente importante no processo de desenvolvimento. Quando o indivíduo está em equilíbrio, ele atinge o conhecimento. O equilíbrio é, portanto, um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Estes dois processos, a assimilação e a acomodação, são os responsáveis pela adaptação do sujeito ao mundo. São processos distintos, porém, indissociáveis. Vejamos em que eles consistem.

Na assimilação, o sujeito age sobre os objetos que o rodeiam, aplicando esquemas já constituídos ou solicitados anteriormente. Ou seja, a assimilação é a tendência a relacionar um novo aconte-

tecimento com uma idéia que a criança já possui. Ela acontece sem interferir no conhecimento, não havendo, portanto, modificação do mesmo.

Já a acomodação representa o momento da ação do objeto sobre o sujeito. Ao contrário da assimilação, a acomodação exige mudanças no nível das ideias. A criança muda suas ideias próprias para que possam coincidir com um novo acontecimento.

A assimilação/acomodação apresenta-se como suporte para o restabelecimento do equilíbrio. Não como volta ao equilíbrio anterior, mas como um novo equilíbrio, sendo esse de nível superior e que se constituirá em um novo ponto de partida para novos conhecimentos.

Segundo Piaget (1982), a inteligência é, pois, o resultado da experiência do indivíduo, e é através da experiência (como ação e movimento) que o indivíduo incorpora o mundo exterior e o vai transformando ao longo de sua vida. Para que haja, portanto, o desenvolvimento da inteligência, Piaget admite a necessidade de o indivíduo se adaptar ao meio e, a partir do contato com o mesmo, garantir a construção do seu próprio pensamento, do ato de conhecer.

Conhecer significa, portanto, para este autor, organizar, estruturar, explicar o real a partir das experiências vividas. E modificar, transformar o objeto, é compreender o mecanismo de sua transformação e, conseqüentemente, o caminho pelo qual o objeto é construído.

Caracterização dos Estágios do Desenvolvimento Cognitivo

Segundo Wadsworth (1992), Piaget definiu o desenvolvimento como um processo contínuo, no decorrer do qual ocorrem mudanças graduais, sendo através destas mudanças que os esquemas são modificados continuamente. Assim, com o propósito de explicar o crescimento cognitivo, Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios: o sensório-motor; o pré-operacional; o das operações concretas e o das operações formais.

O primeiro estágio, sensório-motor, vai do nascimento aos dois anos. Nele, a criança ainda não “pensa”, mas há o desenvolvimento cognitivo, na medida em que os esquemas são construídos.

O estágio pré-operacional vai dos dois aos sete anos. Sua principal característica é o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de representar.

Já o estágio das operações concretas, que vai dos sete aos doze anos, ocorre quando a criança começa a aplicar o raciocínio lógico para os problemas concretos, ou seja, o pensamento opera sobre os objetos manipuláveis.

O último estágio, das operações formais, corresponde ao período da adolescência – dos doze anos em diante – e se caracteriza pelo surgimento do pensamento abstrato. Nesse estágio, o indivíduo alcança seu nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo.

O Período Sensório-Motor

O período sensório-motor inicia-se, como já foi dito, a partir do nascimento e se estende até os dois anos de idade. Caracteriza-se pela manifestação do pensamento da criança através de sensações (sensório) e movimentos (motor). O pensamento, portanto, é a própria ação prática da criança, ou seja, a criança explora muito o seu corpo, e os movimentos realizados, geralmente, são centrados nela. Por isso, diz-se que nesta fase a criança está imersa em um egocentrismo inconsciente e integral.

Outra característica importante refere-se à construção de esquemas de ação que possibilitam à criança assimilar pessoas e objetos. As experiências são marcadas, em sua fase inicial, por um contato direto da criança com pessoas e objetos, isto é, sem representação, pensamento ou linguagem.

O período sensório-motor é composto de seis fases:

1ª fase: Exercícios dos reflexos (do nascimento até um mês).

Para Piaget, ao nascer, a criança só possui os reflexos hereditários como meio de adaptação. Nesta fase, eles se firmam pelo exercício: “...um recém-nascido mama melhor depois de uma ou duas semanas que nos primeiros dias” (Piaget,1964: p.17).

Podemos afirmar, sobre a situação acima, que os reflexos dão lugar à generalização a partir do exercício. Assim, o bebê passará a sugar todo e qualquer objeto que encontrar, como chupeta, mamadeira, dedo, etc. Logo, a partir da repetição, poderá distinguir os objetos a serem sugados de acordo com sua necessidade. Quando tiver fome, não aceitará o dedo, a chupeta, e, sim, procurará o seio materno.

Assim, os reflexos vão-se transformando, os esquemas vão ganhando forma, tornam-se mais numerosos, aperfeiçoando-se, permitindo ao bebê adaptar-se e satisfazer suas necessidades.

2ª fase: As primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária (um a quatro meses).

A sucção sistemática do polegar pertence à segunda fase. O bebê, ao fazer esforços para sugar os dedos, estará manipulando seus esquemas para satisfazer seu desejo de levar o dedo à boca. Ele repete os movimentos sem intenção, mas gosta do resultado. É neste período que ele começa a definir os limites do próprio corpo.

Piaget denominou essas adaptações de reações circulares primárias. E reação circular porque é um movimento em círculo, sempre a mesma coisa, para firmar a experiência. A criança, nesta fase, está ligada nela mesma, no que lhe dá prazer. Ela faz coisas para perceber as reações de seu próprio corpo.

3ª fase: As reações circulares secundárias (quatro a oito meses). Nesta fase, há a coordenação entre visão e preensão. O bebê procura agarrar e manipular tudo o que vê, mas logo desiste se o objeto desaparece.

“...por exemplo, num cordão pendente do teto do berço, e sacode, dessa maneira, todos os

chocalhos suspensos acima dele. Repete, imediatamente, uma série de vezes, o gesto de resultados inesperados, o que constitui uma “reação circular” (Piaget, 1982: p.16)

A criança repete os movimentos que provocaram, por acaso, uma reação que achou interessante. Nesta fase, ela está ligada aos efeitos que seu movimento produz no ambiente, mas isto tudo sem intenção, por acaso.

4ª fase: coordenação de esquemas secundários e sua aplicação às novas situações (oito a doze meses).

A criança, nesta fase, apresenta atos mais completos de inteligência prática. Para chegar a um objeto desejado, a criança vai moldando, transformando os esquemas até chegar ao objetivo desejado. Assim, ela percebe que pode alcançar determinado objeto com a ajuda de um adulto ou através de outros objetos.

Nesta fase, manifesta-se também a noção de objeto permanente, isto é, a criança torna-se capaz de procurar um objeto fora de seu campo visual (objeto oculto, escondido), bem como a capacidade de imitar comportamentos, após tê-los observado em um modelo. Essa imitação acontece voluntariamente e é denominada de imitação diferida.

5ª fase: A reação circular terciária e a descoberta de novos meios por experimentação ativa (de doze a dezoito meses).

Nesta quinta fase, a criança varia e experimenta novos padrões de comportamento para melhor entender o que acontece ao seu redor, observando os diferentes efeitos causados por sua ação sobre o objeto. Assim, ela é capaz não só de reproduzir, mas de modificar esses efeitos novos para sua melhor compreensão. Nesta fase, a criança adapta as situações desconhecidas, utilizando os esquemas já adquiridos e também tentando melhorá-los, aperfeiçoá-los. Ela é capaz de resolver situações novas, como, por exemplo, subir em uma cadeira para alcançar um objeto que está no teto, o que demonstra a descoberta de meios para atingir novos objetivos. A imitação torna-se, nesta fase, intencional.

Para Sabini (1986), a criança, nesta fase, é capaz de vencer os obstáculos. Não há limitação para ela. É capaz de perceber os movimentos dos objetos e, ao tentar pegar um brinquedo, não mais depender da “sorte”, isto é, ao puxar um lençol, é capaz de perceber que o brinquedo também se desloca, logo, não fica mais só na tentativa, puxa-o para junto de si.

6ª fase: A invenção dos novos meios por combinação mental (dezoito a vinte e quatro meses).

A característica marcante desta fase é que a criança começa a pensar para agir, ou seja, ela passa a ser capaz de representar mentalmente objetos e situações simples. Torna-se capaz de pensar mais rápido e, em consequência, com mais agilidade, devido ao uso da imaginação, pois, agora a criança é capaz de imaginar o que vai acontecer, ao contrário da fase anterior, em que ela tinha que experimentar. Começa a entrar no mundo simbólico, o que significa dizer que ela já tem organizados esquemas mentais que permitem representar mentalmente objetos ausentes.

O Período Pré-Operacional

Piaget define o segundo período do desenvolvimento cognitivo como pré-operacional (dos dois aos sete anos). Nele, o principal progresso que há em relação ao anterior é o desenvolvimento da capacidade que a criança tem de substituir um objeto, uma ação, situação ou pessoa por símbolos -palavras – o que significa que a inteligência da criança passa a realizar ações interiorizadas ou mentais: ela se torna capaz de usar esquemas simbólicos ou representacionais (função semiótica).

No âmbito desses esquemas simbólicos, surge uma nova capacidade: a imitação, processo que viabiliza a assimilação da realidade ao próprio “eu” da criança ou a acomodação de estruturas existentes ao meio físico e social. Segundo Piaget, o comportamento imitativo evolui gradativamente, passando da reprodução pelo sujeito de suas próprias ações, à reprodução de modelos, sejam eles adultos ou crianças de diferentes idades.

Essa imitação de um modelo exterior se modifica quando a criança passa a usar o jogo simbólico, cuja preparação é iniciada no final do período sensório-motor, que é quando a criança imagina uma situação e imagina estar vivenciando-a.

A criança, neste período, não depende mais somente das sensações e de seus movimentos, mas já distingue um significado (imagem, palavra ou símbolo), daquilo que ele significa (objeto ausente). Ela dispõe de esquemas representativos, o que permite que represente um objeto ausente ou um evento não percebido por meio de símbolos. Ela já começa a compreender e estabelece algumas relações observadas no mundo que a rodeia, que dizem respeito aos outros e também aos próprios objetos. Neste período, grande é o avanço da criança. Os símbolos e as representações lhe dão margem para compreender diferentes situações.

A criança começa, primeiro, a usar símbolos que têm importância para ela. Depois, passa a utilizar símbolos para que algumas pessoas possam compreender o que quer transmitir. Neste período, ela já não brinca mais isolada, como no período anterior. A criança já atua no jogo simbólico: é o jogo do “faz-de-conta”, em que tem a oportunidade de compreender melhor a realidade. Ela passa a representar, a mostrar sua emoção e seus desejos através da representação.

E a linguagem a manifestação mais clara da função simbólica, embora ela apareça bem mais tarde. Quando se fala em comunicação, esta não está ligada somente à fala, mas também à linguagem corporal, através da qual a criança pode representar diferentes situações, usando seu próprio corpo (gestos, mímicas, dramatizações, imitações).

Outra característica básica que é destacada neste período é o egocentrismo. A criança tem o “eu” como único sistema de referência. Ela se considera o centro do mundo, pois não tem a capacidade de se colocar no lugar do outro. Acredita que todos pensam as mesmas coisas que ela e que todos pensam como ela. Para a criança egocêntrica, o seu pensamento é sempre lógico e correto. Ela não reflete e nem questiona seus próprios pensamentos. O egocentrismo, apesar de ser uma característica do

pensamento pré-operacional, está sempre presente no desenvolvimento cognitivo, tomando diferentes formas nos diferentes estágios.

O raciocínio transformacional, a transdução², e outra característica do pensamento infantil pré-operacional. A criança não é capaz de acompanhar a transformação pela qual um estado transforma-se em outro. Ela é capaz apenas de reproduzir as posições iniciais e finais e não consegue integrar uma série de eventos que ocorrem, não consegue reconstruir a transformação.

Também está presente no pensamento infantil pré-operacional a centração. Ela ocorre quando a criança é capaz de fixar sua atenção apenas sobre um número limitado de aspectos de um evento. A criança age movida pela percepção e somente com o tempo ela será capaz de descentrar e avaliar os eventos perceptuais de forma coordenada com os conhecimentos.

O egocentrismo, a transdução e a centração servem como obstáculo ao pensamento lógico e estão estreitamente relacionados. Estas características gradualmente se integram, na medida em que o desenvolvimento cognitivo ocorre.

Percebe-se, assim, que a criança, nestes dois estágios que cobrem a idade pré-escolar – o sensório-motor e o pré-operacional –, vai progressivamente se desenvolvendo e construindo, na interação com o meio, as estruturas cognitivas que lhe permitirão conhecer o mundo que a circunda, as pessoas e os objetos que fazem parte dele e, o que é muito mais importante, estabelecer as relações que lhe permitirão entender esse mundo em suas múltiplas dimensões.

Não se pode, contudo, esquecer que, nesse processo, a qualidade do ambiente em que a criança vive e das relações que nele estabelece são de fundamental importância. Por isso, não seria importante indagar como e através de que meios/instrumentos ela estabelece essas relações? E qual o papel do brinquedo entre esses meios?

Piaget nos assegura que é através do brinquedo/brincadeira/jogo que a criança assimila a realidade. A seguir, procuraremos explicitar esse pensamento.

O Papel Atribuído ao Brinquedo no Desenvolvimento da Criança

De acordo com Bomtempo (1990), Piaget faz uma relação entre os estágios de desenvolvimento cognitivo e o aparecimento de vários tipos de brincadeiras e jogos e considera a evolução destes desde as adaptações puramente reflexas até o momento em que a criança se submete sozinha às regras previamente inventadas por ela.

Segundo Piaget, existiriam três categorias de jogos, que correspondem às três primeiras fases do desenvolvimento mental:

Os jogos de exercícios, que surgem nos primeiros meses e consistem em atividades que a criança realiza para descobrir e exercitar determinadas áreas do próprio corpo. Eles não têm regras nem símbolos. Trata-se de uma situação de brinquedo, que envolve sequência e manipulações.

Os jogos simbólicos, que se desenvolvem a partir dos esquemas sensório-motores e se manifestam através da ficção e da representação, por meio das quais a criança transforma a realidade em função de seus desejos (corresponde ao período pré-operacional), isto é, ela antecipa a realidade através da imaginação; e

Os jogos de regras, que não são compreendidos pelas crianças do período pré-operacional, pois exigem uma socialização, ou seja, relações mais evoluídas. Estes permitem à criança seguir regras estabelecidas ou compreendê-las, desenvolvendo-se durante toda a vida. Seu aparecimento se dá entre os quatro e os sete anos, mas firmam-se somente dos sete aos onze anos.

Vamos nos limitar aqui às duas primeiras categorias de jogos, com o intuito de mostrar a importância das mesmas no desenvolvimento infantil.

Jogos de Exercício

No período sensório-motor, a criança explora muito o seu próprio corpo. Os movimentos que realiza geralmente estão centrados nela. Percebe-se que nesta fase não existe diferenciação entre o eu da criança e o mundo. Isto significa que, nos meses iniciais da vida, as ações do bebê estão limitadas aos reflexos. Mas, à medida que ocorre a maturação do sistema nervoso e a interação criança-meio, o comportamento dos reflexos vai-se modificando, aparecendo em seu lugar as ações voluntárias.

Segundo Piaget, "...à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles". (Piaget & Inhelder, 1986: p. 11)

O objeto, por exemplo, somente existe para a criança até o momento em que este estiver ao alcance de seus olhos. Isto se modifica por volta dos oito meses, quando a criança constrói a noção de "objeto permanente", isto é, ela "descobre" que o objeto continua a existir mesmo fora de seu campo visual: Se o objeto com o qual ela estiver brincando some, ela irá procurá-lo, tentar encontrá-lo

De acordo com Negrine (1994), Piaget classifica os jogos de exercício em duas categorias: os puros e os referentes ao pensamento, e subdivide os jogos de categorias puras em três tipos: de simples exercícios, de combinações sem finalidade e de combinações com finalidade. Vejamos no que eles consistem.

1) Os jogos de simples exercícios ocorrem quando a atividade é bem simples e a criança o faz com o prazer de ter realizado algo qualquer. Como exemplo, podemos citar a atividade de encher um balde com areia, jogar fora e refazer a mesma coisa mais tarde.

2) Os jogos de combinações sem finalidade têm com característica encontrar situações novas. A criança quer descobrir novos desafios em situações já adquiridas. Exemplificando, ao encher um balde com areia, a criança não pára por aí, mas tenta continuar a brincadeira de outra forma, lançando novas tentativas, até chegar a outras descobertas, encontrando situações novas e divertidas que poderá realizar com aquele balde cheio de areia.

3) Os jogos de combinações com finalidade ocorrem como um projeto a ser realizado. Esse tipo de jogo desde o início apresenta uma finalidade lúdica. Como exemplo, podemos citar o caso de uma criança que, ao iniciar uma brincadeira com sua boneca, já possui um projeto/roteiro de como será sua brincadeira: irá dar banho, trocar fralda, dar comidinha e colocá-la para dormir.

Quanto aos jogos referentes ao pensamento, estes são não simbólicos; consistem simplesmente em exercer algumas funções, como, por exemplo, perguntas feitas só por perguntar. Quando a criança não tem interesse pelo que está perguntando, é muito comum fazer perguntas, apenas pelo prazer de interrogar.

Já por volta de um ano, a criança começa a realizar suas atividades para chegar a um fim desejado. Começa, então, a diferenciar o que é dela do que é do outro, adquirindo as noções de espaço, tempo e causalidade.

No final do período sensório-motor, a criança já adquiriu representação mental do espaço contínuo; já é capaz de inferir, através de deslocamentos invisíveis, o deslocamento dos objetos no espaço; ela é capaz até mesmo de representar seus deslocamentos visíveis, como, por exemplo, passar por obstáculos para chegar até um objeto que teria desaparecido por baixo ou atrás de um móvel.

É preciso, no entanto, destacar que a noção de causalidade, isto é, a causa e o efeito que a criança estabelece entre os fatos é o resultado de um longo período de construção. Como no caso do espaço, é só no final deste período que a criança é capaz de reconstruir mentalmente as causas a partir de um efeito percebido, bem como de prever o que vai acontecer, ou que os objetos causam efeitos, como, por exemplo, que, jogando a bola, esta pode rolar e derrubar o objeto que está à frente.

A noção de tempo é construída juntamente com a noção de movimento. Isto ocorre quando a criança começa a ser capaz de guardar na memória acontecimentos vividos, como, por exemplo, de, com o passar do tempo, encontrar algum objeto que guardou e lembrar tal acontecimento.

Outra aquisição da criança, no final do período sensório motor, é a de inventar novos meios através de combinações mentais. A criança já está na fase da representação mental, dando início ao “faz-de-conta”.

Jogos Simbólicos

Os jogos simbólicos, segundo Piaget, só aparecem no período pré-operacional, no decorrer do segundo ano de desenvolvimento da criança.

A criança pré-operacional já começa a ser capaz de diferenciar o que acontece agora do que acontecerá depois, mas ainda confunde as noções de passado e futuro.

No decorrer desse período, ela, progressivamente vai apresentar um comportamento imitativo mais lúdico. Ela repete várias experiências diárias. Muitas vezes, ao vê-la imitando, podemos perceber a quem a criança se refere. Essa fase é muito importante para o seu desenvolvimento. Ao manipular

um objeto, ao pentear uma boneca, ela imita os comportamentos que observa no adulto ou em outra criança. Essa relação é muito importante para sua socialização para a descoberta de si mesma e também para o crescimento de seu afeto para com as pessoas que fazem parte de seu meio.

Por isso, a criança, ao brincar, em interação com outras crianças, terá uma evolução mais rápida do pensamento, da linguagem, pois, na medida em que a brincadeira de “faz-de-conta” se desenvolve, ela sente necessidade de partilhar suas descobertas e experiências. Surgem, então, as colaborações momentâneas entre crianças: elas juntam brinquedos, ideias e conversam muito. Com a evolução do “faz-de-conta”, a criança assume diferentes papéis e logo vai percebendo as relações existentes entre os papéis sociais.

É preciso enfatizar que os jogos simbólicos são muito importantes para o desenvolvimento infantil. Nestes, a criança sempre está em busca de explorações, criando, imaginando. Em grupo, ou sozinha, ela se organiza, tanto em função de brinquedos, de objetos que estão presentes em seu cotidiano (sapato, meia, bolsa), de objetos não estruturados (pedaço de pau, pedaços de panos velhos, roda), como em função de expressões e ações corporais: ela assume diferentes papéis de diferentes maneiras.

A utilização pela criança de determinados objetos, como brinquedos, e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo são a chave para toda a função simbólica da brincadeira infantil. A criança em idade pré-escolar já efetua jogos de “faz-de-conta”, constrói, executa a linguagem oral e aprende através da interação com outras crianças.

É através do “faz-de-conta” que a criança realiza sonhos e fantasias. Nele, a criança imita situações da vida real, dá novos significados aos objetos, ações, fatos, revelando seus medos, angústias, alegrias, fantasias e sonhos.

No livro *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*, Oliveira (1995) coloca a importância do papel de mediador que o adulto assume na relação da criança com o meio. Ela afirma que o bebê, já ao nascer, é para o adulto um ser com significados simbólicos, e seu desenvolvimento varia de acordo com o comportamento de seu grupo social. Assim, a criança pode participar do mundo simbólico do adulto, tendo várias consequências para seu desenvolvimento, podendo atuar e interagir de várias formas, desenvolvendo diferentes funções. A autora mostra ainda que:

“...na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas. Ao fazer isso, pode afastar-se de significados já estabelecidos e criar novas significações, novas formas de desempenhar os papéis que conhece, ou novos papéis (Oliveira, 1995: p.57).

Esta é a importância, que, segundo Oliveira, tem a brincadeira de faz-de-conta: ela ajuda a criança a reviver situações de medo, alegria, ansiedade, permitindo que ela aprenda a trabalhar com situações que lhe trouxeram emoções fortes e difíceis, sendo esta uma forma de encarar seus conflitos e suas emoções.

Este tipo de brincadeira propicia, assim, um grande aumento na capacidade simbólica, que tem um papel importante na aquisição da linguagem. A criança torna-se capaz de colocar-se no papel do outro, mostrando sua habilidade em entender os outros e de coordenar seus comportamentos e intenções com os dos outros.

Outra autora, Newcomb (1978), também mostra, em seu livro *Bebês e Objetos*, como a brincadeira de esconde-esconde, por exemplo, ajuda no desenvolvimento das crianças. Coloca que o esconde-esconde é um brinquedo espontâneo. Muitas vezes, o elemento surpresa (vê o rosto, desaparece, volta alguns minutos) é o que prende a atenção da criança. Assim, na medida em que a brincadeira evolui, a criança se surpreende e seu interesse pelos estímulos visuais aumenta. Logo, um pouco mais velha, já é capaz de prever quando o rosto vai desaparecer e aparecer, isto é, já compreende a sequência.

Bettelheim (1988), concordando com Newcomb (1978), comenta esse mesmo tipo de brincadeira, dizendo que ela ajuda no desenvolvimento individual e emocional da criança pequena. O autor cita um exemplo de uma menina autista de oito anos, que rejeitava todas as tentativas de aproximação. Após um ano de várias tentativas, reage ao jogo de esconde-esconde, no qual ela, que nunca havia falado, não só permite a aproximação, mas produz uma frase completa.

Em seu relato, o autor coloca que essa menina, que recusava qualquer contato com o mundo, através da brincadeira de esconde-esconde, conquistou seu espaço no mundo (ela descobrira a tragédia de sua vida: tinha um pai desconhecido e uma mãe que tentara livrar-se do feto no quarto mês de gravidez. Em sua produção verbal, ela disse que precisava de um pai). Por meio da brincadeira, essa menina foi capaz de se encontrar e, ao mesmo tempo, perceber os outros.

É o que mostra também Bomtempo (1996), ao se referir ao jogo simbólico, pois, através dele a autora diz que a criança constrói uma ponte entre a fantasia e a realidade. Coloca ainda que, através do brincar, a criança é capaz de superar certas dificuldades, como os sentimentos de medo, perda, dor.

A autora cita um exemplo dado por Freud, em que, “ao observar uma criança que sofria a ansiedade da separação da mãe, notou que a criança brincava com uma colher presa a um barbante. Ela atirava a colher e puxava-a de volta repetidamente. No jogo, a criança foi capaz de controlar ambos os fenômenos – perda e recuperação” (p. 67). Assim, ao brincar, a criança pode obter o controle que não tem da realidade e superar frustrações e dificuldades psicológicas em maior ou menor grau.

Podemos, portanto, reafirmar que o jogo simbólico e o jogo do faz-de-conta ajudam a criança a compreender a realidade (normas e papéis sociais), dando-lhe a oportunidade de manifestar suas emoções, realizar simbolicamente desejos e superar conflitos afetivos. Através da brincadeira de faz-de-conta (brincando de ser pai, mãe, médico, com bonecas), a criança é capaz de manter o equilíbrio afetivo e cognitivo. O faz-de-conta ajuda no desenvolvimento da personalidade da criança.

Através do faz-de-conta, a criança ultrapassa os limites colocados no seu cotidiano, já que este tipo de brincadeira lhe possibilita experimentar sentimentos que muitas vezes não poderia na vida real.

Pode-se, portanto, afirmar, a partir do que vimos, que as formas de brincar que a criança utiliza, descobre e recria neste importante período de desenvolvimento pré-escolar, ao mesmo tempo em que lhe permitem organizar seus esquemas cognitivos em estruturas cada vez mais elaboradas, elas ampliam sua capacidade linguística e lhe dão meios não só de representar a realidade, mas de apropriar-se dela de forma progressivamente autônoma, além de, nesta realidade, vivenciar a experiência mais marcante da infância: a alegria de brincar.





**CLIQUE NO LINK ABAIXO
E ADQUIRA
O SEU CERTIFICADO**

<https://rb.gy/hslvbv>



Referências

A escrita na História da humanidade. Eduardo de Castro Gomes. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Trabalha com pesquisa e ensino no Centro de Educação a Distância da Ufam. Professor de Jornalismo do Centro Universitário do Norte (Uninorte). Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf

LEITURA E ESCRITA: processos que permeiam a História ensinada. Amanda Sangy Quiossa. Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2011/09/LEITURA-E-ESCRITA-PROCESSOS-QUE-PERMEIAM-A-HIST%C3%93RIA-ENSINADA.pdf>

Educação infantil. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil

Educação infantil. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1084>

Melo, Keylla Rejane Almeida; Os usos da leitura e da escrita na educação infantil / Keylla Rejane Almeida Melo – 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Orientação: Profa. Dra. Antonia Edna Brito. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%20KEYLLA%202014%201.pdf>

Melo, Keylla Rejane Almeida; Os usos da leitura e da escrita na educação infantil / Keylla Rejane Almeida Melo – 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Orientação: Profa. Dra. Antonia Edna Brito. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Disserta%20KEYLLA%202014%201.pdf>