RELAdEI

Vol. 4 (3), Diciembre 2015, 211-230
ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 23-05-2014
Fecha de aceptación: 10-12-2015

A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização.

Neusa Maria Roveda Stimamiglio
Sueli Salva
Brasil

Resumo

As teorias psicogenéticas, baseadas nas contribuições de Piaget, Wallon e Vygotski, são aportes teóricos fundamentais para se compreender a importância de considerar o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, considerando a corporeidade, a emoção, a afetividade e a inteligência. A perspectiva da Pedagogia-em-Participação desenvolvida por Formosinho contribui, alinha-se a essa forma de compreender o sujeito. Os teóricos abordaram, de acordo com as especificidades de cada teoria, um sujeito dinâmico diante do objeto de aprendizagem, um sujeito integral, datado historicamente e inserido numa cultura, um sujeito de afetividade, dotado de emoções, o qual constrói o conhecimento agindo, participando, explorando, buscando soluções para seus problemas; um sujeito que aprende e apreende o mundo integralmente.

El lúdico amenazado: implicaciones pedagógicas de las experiencias de los niños en el ciclo de alfabetización.

Neusa Maria Roveda Stimamiglio
Sueli Salva
Brasil

Resumen

Las teorías psicogenéticas, basados en las contribuciones de Piaget, Wallon y Vygotsky son aportes teóricos fundamentales para la comprensión de la importancia de considerar el sujeto del aprendizaje como un sujeto integral, teniendo en cuenta el aspecto físico, emocional, el afecto y la inteligencia. La perspectiva de Pedagogía-en-Participación desarrollada por Formosinho contribuye y se alinea a esta forma de entender el sujeto. Los teóricos han tratado, de acuerdo con las especificidades de cada teoría, un sujeto dinámico delante del objeto de aprendizaje, un sujeto integral, histórico y inserto en una cultura, un sujeto de afectividad, dotado de emociones, que construye sus conocimientos, participando, explorando, en la búsqueda de soluciones a sus problemas; un sujeto que aprende y aprehende

Este artigo objetiva aprofundar a reflexão acerca das implicações pedagógicas das experiências, da corporeidade, da ludicidade durante os primeiros anos do ensino fundamental em que a criança está em processo de construção do sistema de leitura e escrita, o chamado ciclo de alfabetização, partindo desta questão: Como trabalhar pedagogicamente nos primeiros anos escolares, tendo um olhar para o sujeito integral, considerando a expressão da corporeidade e do lúdico na aprendizagem? O artigo objetiva atingir um aprofundamento teórico sobre o assunto e sugere a importância do professor, como um elemento importante, um mediador, necessitando, para isso, proporcionar situações pedagógicas favoráveis ao grupo, sendo que, nas situações lúdicas, as crianças estão envolvidas e engajadas mentalmente, com possibilidade de criação e inovação, desenvolvendo-se nas esferas física, social, moral, cognitiva e emocional.

Palavras-chave: Ludicidade, Sujeito integral, Ciclo de Alfabetização, Crianças, Infância.

al mundo en su totalidad. Este artículo tiene como objetivo profundizar la reflexión sobre las implicaciones pedagógicas de las experiencias de la corporeidad, del lúdico durante los primeros años de la escuela primaria en la que el niño se encuentra en construcción del sistema de lectura y escritura, el llamado ciclo de alfabetización, a partir de esta pregunta: ¿Como trabajar pedagógicamente en los primeros años escolares, teniendo en cuenta el sujeto integral y considerar la expresión de la corporeidad y del lúdico en la aprendizaje? El artículo pretende lograr un estudio teórico sobre el tema y sugiere la importancia del profesor como un elemento importante, un mediador, necesitando para ello, proporcionar situaciones pedagógicas favorables para el grupo, y que en las situaciones lúdicas, los niños están involucrados y comprometidos mentalmente, con la posibilidad de creación y innovación, se desarrollando en la esfera física, social, moral, cognitiva y emocional.

Palabras clave: Lúdico, Sujeto Integral, Ciclo de Alfabetización, Niños, Infancia.

The threatened playfulness: pedagogical implications of children's experiences in the literacy cycle.

Abstract

The psychogenetic theories, based on Piaget's, Wallon's and Vygotsky's works, are l theoretical contributions to understand the importance of considering the subject of learning as an integral subject, considering the physicality, emotion, affection and intelligence. The prospect of Pedagogy in-Participation developed by Formosinho contributes and aligns itself with this way of understanding the subject. Theorists have addressed, according to the specificities of each theory, a dynamic subject against the learning object, an integral subject, dated historically and inserted in a culture, a subject of affection, endowed with emotions, which builds knowledge acting, participating , exploring, seeking for solutions to her/his problems; a person who learns and grasps the world fully. This article aims to deepen the reflection on the pedagogical implications of the experiences of embodiment, the playfulness during the early years of elementary school when the child is building the reading system and writing, the so-called literacy cycle, starting from this issue: How to work pedagogically in the early school years, taking a look at the whole subject, and the expression of corporeality and the playfulness in learning? The article aims to achieve a theoretical study on the subject and suggests the importance of the teacher as an important element, a mediator, needing for that to provide pedagogical situations favorable to the group, and in the play situation; children are involved and engaged mentally, with the possibility of creation and innovation, developing the physical, social, moral, cognitive and emotional spheres.

Keywords: Playfulness, Full Subject, Literacy Cycle, Children, Childhood.

Introdução

> Toda a criança aprende a falar brincando e tendo prazer em imitar os pais, em ouvir sua própria voz. Ela experimenta, se descontrola, equilibra, erra, até dominar aquele instrumento. [...] Por que negar a criança maior, a chance de continuar aprender brincando, tendo prazer? (Vianna & Castilho, 2002, p. 17).

O objetivo deste artigo é refletir acerca das implicações pedagógicas das experiências das crianças durante o ciclo de alfabetização, partindo desta questão: Como trabalhar pedagogicamente nos primeiros anos escolares, tendo um olhar para o sujeito integral, considerando a expressão da corporeidade e do lúdico na aprendizagem? Acreditamos que conhecer aspectos teóricos acerca do processo de desenvolvimento da criança, compreender a importância do respeito ao tempo da vida na infância, entender que a criança é um sujeito ativo e que essa é uma condição para a sua aprendizagem é um ponto de partida para pensar pedagogicamente o processo de aprendizagem. Neste sentido, o artigo pretende-se aprofundar teoricamente aspectos relativos a ludicidade, corporeidade, e sobre a importância do professor, no ciclo de alfabetização, agir como mediador, provocador da curiosidade, capaz de provocar a construção de novos sentidos pelas crianças e capaz de escuta sensível para, a partir dessas ações, proporcionar situações pedagógicas favoráveis ao grupo, sendo que, nas situações lúdicas, as crianças estão envolvidas e engajadas mentalmente, com possibilidade de criação e inovação, desenvolvendo-se nas esferas física, social, moral, cognitiva e emocional. Não vamos nos ater ao processo de alfabetização em si, nossa reflexão pretende discutir aspectos relativos à forma de perceber a criança nesse tempo da vida, tempo que deixa a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental, sem, no entanto, deixar de ser criança.

Os aportes teóricos que sustentarão os argumentos provem de pesquisadores que discutiram os processos de aprendizagem e participação ativa das crianças no processo de aprendizagem tais como: Piaget, Wallon, Vygotski, e Formosinho e Araújo, que advogam acerca da importância de compreender o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, considerando a corporeidade, a emoção, a afetividade e a inteligência. Os teóricos abordaram, de acordo com as especificidades de cada teoria, um sujeito dinâmico diante do objeto de aprendizagem, um sujeito integral de corporeidade, datado historicamente e inserido numa cultura, um sujeito de afetividade, dotado de emoções, o qual constrói o conhecimento agindo, explorando, buscando soluções para seus problemas; um sujeito que aprende e apreende o mundo integralmente, que é aberto ao mundo, um ser social que ocupa um lugar, um ser singular, portador de uma história, que a interpreta, que lhe dá sentido. Um ser humano que, no argumentar de Charlot (2000, p. 33) é “um sujeito confrontado com a necessidade de aprender, e com a presença em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”.

Está é uma reflexão teórica desencadeada a partir da nossa participação como professoras formadoras no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ligado a Universidade Federal de Santa Maria, cuja experiência nos possibilitou dialogar com duas turmas de professoras alfabetizadoras, uma formada por 27 (vinte e sete)

professoras e a outra formada por 26 (vinte e seis professoras e 2 (dois) professores, oriundos de diferentes cidades do Rio Grande do Sul/Brasil. Durante o processo de formação adotamos uma postura de escuta acerca das práticas realizadas pelas professoras alfabetizadoras com as crianças pequenas, especialmente, aquelas de 6 (seis) anos de idade que ingressam no ensino fundamental. Através do diálogo com as professoras percebemos que a preocupação com práticas escolares disciplinadoras, rígidas e que desrespeitam os princípios da infância eram uma constante, desse modo nos desafiamos a pesquisar e fundamentar a discussão acerca da importância do lúdico no ciclo da alfabetização e propor a discussão para o grupo de professoras alfabetizadoras em formação no PNAIC. Nossa prática como formadoras inclui uma postura de escuta e registros dos relatos das 'professoras-alunas' do PNAIC durante o processo formativo, o que nos possibilita ter dados para reflexão posterior. Neste caso específico, a nossa preocupação é chamar atenção para a importância dos aspectos lúdicos nos primeiros anos da escolarização no Ensino Fundamental, considerando o tempo de vida das crianças e a importância do envolvimento efetivo das mesmas nesse processo. A partir da nossa percepção através dos relatos das professoras, que prevaleciam as práticas disciplinadoras em detrimento das práticas lúdicas e participativas das crianças, sentimos a necessidade de abordar essa discussão para enfatizar a importância dessas últimas, tendo como base os autores já citados anteriormente.

O PNAIC foi "um acordo formal assumido pelo Governo Federal, pelos Estados e Municípios e por entidades, firmando o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 (oito) anos de idade, ao fim do ciclo de alfabetização" (Caderno de Apresentação, 2012, p. 5)[1]. O Programa tem amparo legal na Lei Nº 11.237, de 06 de fevereiro de 2006 que "autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica".

Num primeiro momento, a proposta do Pacto retirou os professores de seus espaços cotidianos, literalmente dos espaços de sua casa, de sua cidade, de suas salas de aula e os levou em direção à cidade de Santa Maria, através da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), instituição responsável por uma parte da formação dessa proposta. A UFSM divide o compromisso da formação dos professores no Estado do Rio Grande do Sul com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Participamos do processo de formação que iniciou dezembro de 2012 e teve continuidade em 2013 finalizando em novembro. Nesse período, foram retomadas as questões teóricas que compreendem o processo de alfabetização, a importância de a criança ter contato com diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização, de ser considerado um sujeito integral, de propor práticas pedagógicas que deem suporte ao trabalho cotidiano do processo de alfabetizar-se. Além disso, foram aprofundadas questões que oportunizam ao aluno tornar-se um produtor de textos, um leitor competente que avança no seu processo de alfabetização para se tornar ortográfico.

Partindo de referenciais teóricos, contribuições do grupo, relato e da troca de experiências, refletiu-se sobre as metodologias que contribuem positivamente para que o aluno pense sobre seu próprio processo de construção e de compreensão

[1] Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Brasília: 2012.

do sistema alfabético. Percebe-se ao longo das discussões com o grupo que, especialmente, no primeiro ano do ciclo de alfabetização, quando a criança passa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a ludicidade e a corporeidade são relegadas em detrimento da disciplina, do silenciamento e do aprisionamento do corpo, aspectos enraizados nos princípios da escola tradicional. As práticas que privilegiam tais princípios negam a concepção de sujeito integral, a importância do lúdico para o processo de desenvolvimento das crianças e a própria proposta do PNAIC. Além disso, desconsideram que o tempo da infância é compreendido do nascimento até os 8 (oito) anos de idade, conforme indicam os diferentes documentos oficiais e compromissos políticos mundiais para a primeira infância destacados por Fujimoto (2014, p115). De acordo com a autora:

> La primera infancia es muy importante porque se estructuran las bases fundamentales del desarrollo humano: físicas, psicológicas, sociales, emocionales, las mismas que se irán consolidando y perfeccionando en las etapas posteriores de desarrollo del ser humano.

Neste sentido, queremos chamar atenção para o fato de que a criança não deixa de estar no tempo da infância apenas porque ingressou no ensino fundamental. O direito a infância é negado quando as bases fundamentais para o seu desenvolvimento integral não são respeitadas, o que ocorre muito frequentemente nas práticas pedagógicas no primeiro ano do Ensino Fundamental de acordo com os relatos das professoras, que muitas vezes são pressionadas a apresentar resultados sobre o desempenho das crianças, através de práticas inspiradas em resultados classificatórios do ensino fundamental. Nossa defesa é que devem ser os estudos sobre a infância desenvolvidos pelos estudiosos tais como Piaget, Wallon, Vygotski, Formosinho a influenciar as práticas pedagógicas no ensino fundamental.

A contribuição teórica proposta pelo PNAIC traz questões complexas e desafiadoras; na realidade, a proposta do programa possibilita um aprofundamento teórico e reflexivo, que contempla o papel do professor nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e enfatiza a importância da ludicidade especialmente, no primeiro ano do ensino fundamental. O material teórico traz inúmeras contribuições para uma maior reflexão sobre a apropriação do sistema alfabético pela criança, compreendendo que “Alfabetizar” implica uma postura pedagógica por parte do professor. Esse posicionamento pedagógico tem relação direta com a forma como o professor concebe o sujeito de aprendizagem. Além disso, diz respeito a como o professor se relaciona como sujeito de aprendizagem e com os sujeitos ensinantes/aprendentes.

Dessa forma, na perspectiva epistemológica do “alfabetizar”, a criança é um sujeito reflexivo, crítico, um sujeito vivo e dinâmico que é capaz de construir e reconstruir o sistema de leitura/escrita, concedendo sentido para sua aprendizagem. Portanto, a partir da intervenção adequada do professor, a criança torna-se autônoma, reflexiva e com capacidade metacognitiva, capacidade essa que possibilita que ela conduza seu próprio processo de construção do conhecimento, aprimorando-o ao longo do tempo.

Diante disso, precisa-se considerar que algumas mudanças na legislação levantaram, também, a necessidade de dirigir um olhar sensível para a criança que hoje ingressa aos 6 (seis) anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. A Lei Federal 11.114/2005 determina a matrícula obrigatória de todas as crianças com 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. Em fevereiro de 2006, foi publicada a Lei Federal 11.274, que estabelece a alteração na duração da escolaridade do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória desde os 6 (seis) anos de idade. Essa alteração na legislação desestabilizou todo um processo de luta para efetivação de políticas públicas destinadas à Educação Infantil. Essas novas leis, como se sabe, alteraram artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Antes dessas novas medidas, a Educação Infantil se destinava ao atendimento de crianças de zero a 6 (seis) anos de idade, querendo garantir que, antes do ingresso no Ensino Fundamental, a criança tivesse acesso à Educação Infantil até essa idade.

O Conselho Nacional de Educação criou normas para a ampliação do Ensino Fundamental segundo a lei. Destacam-se, neste texto, apenas duas determinações que servem para a reflexão aqui proposta: uma delas reza que, na rede pública estadual e na municipal, não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da Educação Infantil, preservando-se sua identidade pedagógica. A lei adverte ainda: que é necessário que as escolas se adaptem à nova realidade com uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos, em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos.

A Lei sinaliza que as escolas deveriam se adequar aos novos parâmetros com uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos. Alguns anos atrás, essas mesmas crianças – que hoje estão no primeiro ano – estariam no último ano da Educação Infantil. Essa reflexão inicial torna-se fundamental para que o texto possa desafiar os professores a pensarem nas necessidades de uma criança de 6 (seis) anos, vista de forma integral, ou melhor, como uma criança que aprende e apreende o mundo, agindo, explorando e construindo seu próprio processo de conhecimento.

Na proposta do programa PNAIC o processo de alfabetização quer possibilitar não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas o desenvolvimento integral da criança, através da ludicidade, respeitando a interdependência entre inteligência, afetividade, corpo, organismo e desejo.

Para pensar a infância

Não se pode estudar o tema *infância*, sem validar as importantes contribuições de Platão, Sócrates, Comenius, Rousseau, Durkheim, Hegel, Marx, Ariès, Foucault, pois foram referências que interferiram nos processos educacionais. Neste momento não vamos nos debruçar sobre as ideias desses pensadores, nosso referencial são outros autores imprescindíveis como Piaget, Wallon e Vygotski e suas contribuições para a perspectiva psicogenética, pois são esses que sustentam a base teórica do PNAIC, ligada a abordagem sociointeracionista em que o sujeito constrói o seu conhecimento de forma ativa.

Iniciamos com aspectos relativos à corporeidade. Na Antiguidade, a Filosofia já se preocupava com a problemática do corpo, e discursos a esse respeito passaram por diferentes períodos na história da Filosofia. Filósofos de diferentes períodos abordaram o corpo, de acordo com as especificidades de cada corrente filosófica e as ideias por elas defendidas. A Igreja por muito tempo propagou a noção de que a criança tinha natureza má por ter nascido do pecado e por ter sido manchada também pelo pecado dos pais. Ela precisava, pois, ser batizada, purificada e exorcizada de todo mal.

Dessa forma, o catolicismo remete a um corpo que é fruto também do pecado; portanto, o homem nasce com pecados e deve ser livrado do mal pelo batismo. Com Descartes[2] a Filosofia reduz o corpo a um objeto, e essa visão cartesiana e mecanicista segrega o homem a um dualismo entre corpo e mente. Esse pensar filosófico ainda hoje está enraizado nas mais variadas áreas do conhecimento, por exemplo, na medicina, para a qual, muitas vezes, o corpo é a soma das partes.Pode-se, também, fazer uma relação entre o pensamento cartesiano e suas implicações na educação. Teorias de aprendizagem tradicionais partem do pressuposto teórico de que o sujeito aprende passivamente, por memorização e repetição. Essa concepção de educação comportamentalista concebe o sujeito de aprendizagem como um receptor passivo de informações, um sujeito controlado corporalmente e exercitado intelectualmente. As teorias de aprendizagens propostas por intelectuais contemporâneas concebem o sujeito da aprendizagem um ser ativo, dotado de corporeidade e o processo de aprender ocorre através da interação entre sujeito e objeto e entre os sujeitos através de processos de ação e interação. Ou seja, o sujeito é concebido como um ser integral e seu corpo não mais pensado a partir de uma de uma fragmentação, mas a partir da corporeidade considerada "como permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e estende-se por meio da cultura" (Freitas, 1999, p. 53). Conceber corpo enquanto corporeidade é conceituá-lo a partir de concepções não dualistas superando a polarização corpo/mente.

Teóricos contribuíram de maneira fundamental para a reflexão e a compreensão da construção do conhecimento pela criança. Destacam-se, no momento, as contribuições de Piaget, Wallon, Vygotski, Formosinho e Araújo. Esses teóricos abordaram, de acordo com as especificidades de cada teoria, um sujeito dinâmico diante do objeto de aprendizagem, um sujeito integral, datado historicamente, inserido numa cultura, um sujeito de afetividade, dotado de emoções, que constrói o conhecimento agindo, explorando, buscando soluções para resolver seus problemas. Um sujeito que aprende e apreende o mundo integralmente.

As teorias psicogenéticas e o olhar voltado ao sujeito da aprendizagem

As teorias psicogenéticas, baseadas nas contribuições de Piaget, Wallon e Vygotski, são aportes teóricos fundamentais para se compreender a importância de considerar o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, levando em conta a corporeidade,

[2] O racionalismo de Descartes foi abordado por Damásio em sua obra: *O erro de Descartes:* emoção, razão e o cérebro humano.

a emoção, a afetividade e a inteligência. Esses teóricos estabelecem relações entre fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico, bem como as implicações entre aspectos afetivos e cognitivos.

Além disso, as teorias psicogenéticas dão conta de responder à complexidade do sujeito que constrói seu conhecimento, sendo o pressuposto teórico fundamental para a quebra de paradigmas da abordagem behaviorista, que influenciou a ciência e a Psicologia, resultando, consequentemente, em uma concepção de educação comportamentalista e tradicional.

Essa revisão teórica não tem o intuito de aprofundar teorias de tamanha complexidade, mas de retomar algumas questões importantes para esta reflexão. Portanto, serão retomados alguns aspectos teóricos, pontos de aproximação entre as teorias de Piaget, Wallon, Vygotski e Formosinho que concebem o sujeito da aprendizagem como um sujeito integral, destacando a corporeidade, a emoção e a efetividade.

Para Charlot (2000, p. 71) "o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato [...] como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo". O aluno, a criança é alguém que tem uma história, faz parte de um contexto social e familiar, tem uma história marcada por conflitos, rupturas, sonhos, desejos, aspirações e que ao longo de sua história constrói a sua relação com o saber. Essa relação implica o desejo – desejo de saber. O desejo de saber advém quando o sujeito experimenta o prazer que decorre da aprendizagem e consequentemente de saber. O prazer pode gerar no sujeito a mobilização para aprender. Mobilização é um processo construído pelo próprio sujeito que reúne forçar para partir, para iniciar o seu percurso, um percurso que gera prazer ao percorrer e não só pelo resultado, um percurso que produz movimento para entrar na atividade. A mobilização não é o resultado do processo, é prazer sentido durante o percurso e que pode levar a um resultado positivo do processo de aprendizagem.

> A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móbeis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então uma dinâmica interna (Charlot, 2000, p. 55).

O móbil é o prazer advoga Charlot (2000), que pode se manifestar através de sentimentos como o desejo de aprender a ler, calcular, situar-se no mundo, ter habilidade no jogo.

Dantas (1992, p. 85), em seu artigo "A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon", destaca algumas importantes concepções sobre o processo de aprendizagem da criança enfatizando aspectos relativos à emoção. Segundo a autora Wallon coloca a dimensão afetiva como sendo central na construção da pessoa e do conhecimento. A construção da pessoa e do conhecimento inicia no período impulsivo-emocional que se estende até o primeiro ano de vida. A criança, no início da vida, tem uma conduta puramente emocional. A inteligência, a cognição humana, numa perspectiva genética, se constrói a partir de um longo processo que inclui a maturação orgânica a nível cerebral, as trocas estabelecidas com o meio e o acesso ao universo simbólico da cultura.

Para Wallon, a emoção, sua formação e flutuação dependem de uma natureza química, de outra que seja mecânico-muscular periférica e, ainda, de uma representacional, por isso é abstrata. Interessa, aqui, a relação que o autor faz das flutuações do tônus com as alterações emocionais. Aborda o papel do tônus em relação aos estados emocionais, dizendo, por exemplo, que situações em que o sujeito passa por uma depressão, ou mesmo por momentos de susto, pode reduzir o tônus a uma natureza hipotônica. Outras emoções são hipertônicas, quer dizer, geradoras de tônus, como a ansiedade e a cólera, deixando a musculatura periférica tensa, contraída. Por outro lado, em situações afetivas, agradáveis e prazerosas, ocorre um fluxo tônico, dando origem a "movimentos expressivos", citando, por exemplo, o sentimento de alegria (Dantas, 1992, p. 85).

Dessa forma, aproximando a teoria walloniana do tema proposto neste material, pode-se dizer que o sujeito é uma unidade indissociável, sendo que as emoções alteram imediatamente a natureza do tônus. Ainda: se pode referir que as atividades lúdicas e os jogos originam sentimentos de alegria, de prazer, atendendo às necessidades das crianças durante a infância, ou seja, o período que compreende o ciclo de alfabetização.

Além disso, de acordo com essa teoria é muito importante que a criança aprenda a transmutar a emoção em ação mental ou motora como forma de se organizar emocionalmente. Nesse viés, cabe ressaltar a importância da função simbólica, segundo a teoria de Wallon, momento em que a criança pode dissociar o significado do significante. Com a aquisição *da* e o progresso *na* linguagem, a função simbólica permite que a criança extrapole o aqui e agora, conquiste e aprimore sua inteligência, reduzindo gestos motores desnecessários, havendo, ao invés disso, uma economia de gestos.

Dantas (1992, pp. 93-95), de acordo com a teoria de Wallon, explica que a construção do *eu* é um processo inacabado e que persistirá para sempre, além disso, destaca o desenvolvimento humano como um processo não linear, "ziguezagueante de uma psicogenética onde o dialético é sinônimo de contraditório e paradoxal". Nesse processo, o sujeito precisa muitas vezes voltar atrás, como se tivesse a oportunidade de recuperar, reviver, experimentar novamente possibilidades, porque não dizer, reintegrar seu *eu*.

Na perspectiva walloniana o desenvolvimento humano ocorre através do social, da inserção na cultura, pois que não existe situação em que a emoção não esteja presente em algum grau, haja vista que toda ação supõe um componente afetivo, ou seja, para conhecer precisa haver desejo, movimento, intenção, troca, relação. Diante disso, pode-se refletir sobre a importância da qualidade do vínculo afetivo construído entre professor e aluno e a interdependência que subsiste na construção do conhecimento, no processo de aprendizagem, pois a educação é, basicamente, uma atividade relacional (Dantas, et. alli.,1992).

Dessa forma, pensando na transposição da teoria da emoção walloniana para o fazer pedagógico, conclui-se que ter acesso ao universo simbólico da cultura é se apropriar da bagagem de conhecimentos construída pela humanidade ao longo do tempo, incluindo, por exemplo, a apropriação dos sistemas de leitura-escrita e do sistema numérico. Mas, além disso, é oportunizar a vivência com uma cultura lúdica, já que o lúdico é a própria expressão do humano.

Brougère (2000, p. 97-98), ao abordar o tema *brincadeira* e *cultura*, diz que a brincadeira não é natural para a criança, isto é, a brincadeira humana supõe um "contexto social e cultural, pois a criança desde o nascimento está inserida no social, e os seus comportamentos "estão impregnados por essa imersão". Na lição desse autor, a brincadeira é aprendida, portanto, é uma aprendizagem social; numa palavra: aprende-se a brincar. Desde o nascimento a criança é iniciada na brincadeira pelos adultos que cuidam dela. O autor prossegue lançando luzes: "É o adulto que, como destaca Wallon, por metáfora, batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança", pois, inicialmente, é o adulto quem brinca com a criança. Dessa forma, em tese, a criança é o brinquedo do adulto, um espectador das iniciativas do adulto e mais tarde um parceiro do brincar (Dantas, 1992).

Neste contexto, Stimamiglio (2005) cita Huizinga referindo-se ao lúdico:

> O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social,é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo [...]. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça do jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge no jogo, e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter (Huizinga, 2000, p. 193).

Stimamiglio (2005) dá conta de que os jogos e as brincadeiras infantis, como designação da infância, são apropriações culturais que se transformam de acordo com as ideias, os pensamentos, que fundamentam cada época histórica; são construídos e se transformam de acordo com a maneira de organização dos grupos sociais, das formas de viver situadas e datadas historicamente.

O *ludus* não é idêntico em todas as culturas nem foi igual seu conceito em todas as épocas da história. Cada cultura estabelece certos padrões para designar o que é jogo. Kishimoto (2002, p. 21-22) explica: "Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações; em outras palavras, uma cultura que lhe dá sentido." Dessa forma, a cultura lúdica está inserida no social, e são os atores sociais inseridos no grupo cultural os que interpretam e dão significado ao jogo conforme o que o próprio grupo designa e reconhece como lúdico.

Stimamiglio (2005) lembra que a cultura lúdica supõe regras que os sujeitos inseridos em um determinado grupo cultural conhecem. Ela é construída, é dinâmica, viva, se transforma, se diversifica conforme os sujeitos e os grupos. Ela também varia dependendo dos espaços, do clima, da idade e do sexo. Enfim, defende ela, que, como um produto cultural, a cultura lúdica é produzida pelos sujeitos, assimilada pelo acúmulo das experiências humanas e constantemente reinventada pelos acontecimentos, modismos de cada momento histórico. A criança constrói sua cultura lúdica brincando. Por isso, pode-se dizer que a cultura lúdica é um processo externo e interno; ao mesmo tempo que provém da cultura, depende da ação do sujeito.

Na teoria de Wallon, ocorre um longo processo na "construção de si mesmo", e esse percurso compreende a importância de um espaço de expressão nas suas mais diversas linguagens, incluindo a possibilidade de se identificar com personagens no jogo dramático, quer dizer, de um espaço para brincar. Retomando a ideia walloniana de que a construção da pessoa é "uma autoconstrução" permanente, pode-se pensar que o brincar é um espaço para expressão, que assume uma fundamental importância para a criança, pois é uma possibilidade de construção de si mesma. Além disso, inserir-se na cultura é assimilar o acúmulo de experiências construídas pelos homens e mulheres ao longo dos tempos, incluindo, também, o direito de ter acesso às brincadeiras passadas de geração em geração.

Algumas ideias sobre o brincar foram tema de estudos de Piaget (1987). Apresentaremos algumas ideias da teoria piagetiana que se referem aos jogos, à importância do simbolismo, ao significado que tem para a criança o brincar, à relação entre os jogos infantis e o desenvolvimento moral, bem como à interdependência entre desenvolvimento moral e intelectual.

Piaget, em sua obra: *O nascimento da inteligência na criança* (1987), se refere ao período sensório-motor como o período em que nasce a inteligência na criança e, por isso, o nascimento da imitação, da linguagem, da imagem mental e do jogo. No período sensório-motor, a criança faz inúmeras conquistas na sua linha evolutiva de desenvolvimento. É através da ação que, nesse estágio, a criança explora e inicia a construção do seu espaço-temporal. A criança é ação, e o espaço é o espaço perceptivo. Portanto, o estágio sensório-motor, como diz o próprio nome, é o período das sensações, das manipulações, dos movimentos, da ação direta sobre o meio e, consequentemente, a fase em que ocorre o nascimento do jogo.

A imitação, o jogo e a representação surgem com as ações do sujeito e seguem sendo construídas numa linha evolutiva de desenvolvimento. São eles que permitem ao sujeito agir, compreender, simbolizar, representando o mundo através de esquemas intelectuais e afetivos.

No período sensório-motor (de 0 aos 2 anos), é através da ação, das manipulações, das repetições de esquemas que surge o jogo. Nesse período, o jogo é chamado de jogo de exercício. O jogo com o prazer de exercitar o próprio corpo. Piaget se refere a ele como um jogo de exercício, o qual evolui na manutenção ou na prática de atividades pelo prazer, pela satisfação e pelo sentimento de poder que proporciona. A criança realiza jogos de exercício, repete esquemas para brincar e age sobre os objetos com intencionalidade crescente, repetindo ações que ultrapassam a exploração do objeto e que se convertem em jogo. Melhor dizendo, eles se prolongam em situações lúdicas pelo prazer de agir.

No período pré-operatório, a partir dos 2 anos, a criança tem na linguagem seu veículo para atingir a capacidade simbólica. A criança faz uso de imagens decorrentes de suas ações sobre os objetos. Essas imagens, que foram construídas durante o período sensório-motor, permitem agora o uso da imagem mental, mesmo na ausência dos objetos. Pode-se constatar que, no jogo simbólico, há o aparecimento de combinações compensatórias e liquidantes. Nas combinações compensatórias, o sujeito realiza, no jogo, o que não pode fazer na realidade e, nas combinações liquidantes, revive, no jogo, situações de dor, de frustração, de desagrado.

Poder se expressar, imaginar, fantasiar e viver diferentes papéis possibilita à criança uma busca de identidade, reintegrando sua personalidade, preparando-a para a vida e para situações cotidianas. Ter um espaço no qual seus sentimentos possam ser expostos, considerados e trabalhados permite à criança um autoconhecimento e um respeito maior para com o *outro*.

As atividades lúdicas permitem que a criança compreenda, reviva, torne a significar situações desagradáveis e conflitantes e, ainda, possa viver, simbolicamente, situações imaginárias que gostaria de viver na realidade e que lhe proporcionam prazer. Portanto, no ciclo de alfabetização, a criança pode se utilizar da aquisição do sistema de leitura e da escrita como um veículo de expressão, de imaginação. Torna-se fundamental, nessa fase de escolarização, que a criança ouça histórias e as dramatize, que conte histórias aos colegas, que organize suas próprias brincadeiras, criando seus próprios teatros.

Seguindo com os períodos designados por Piaget, após o período pré-operatório, surge o período operatório concreto. Nessa etapa, que, de acordo com os estágios da teoria inicia aos 7 ou 8 anos e que se estende até os 12 anos, a criança revela a capacidade de operar logicamente, de estabelecer relações de causa e efeito, por isso, assimila regras próprias do jogo que é o jogo que acompanha o seu desenvolvimento nesse período.

No período operatório concreto, a criança assimila a regra do jogo, coopera e sente alegria ao praticar jogos com regras. De acordo com Kamii e Devries (1991, p. 38), a respeito dos jogos com regras, afirmam que “as crianças se desenvolvem não apenas social, moral e cognitivamente, mas também política e emocionalmente através dos jogos com regras”. As autoras seguem explicando a afirmação que faz Piaget no sentido de que a lógica não poderia se desenvolver “sem a interação social porque é nas situações interpessoais que a criança se sente obrigada a ser coerente”.

Portanto, na teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual e o moral são interdependentes, por isso, as brincadeiras e os jogos permitem que a criança se desenvolva integralmente. De acordo com Kamii e Devries (1991), os jogos infantis ajudam as crianças a se desenvolverem nas esferas: intelectual, moral, social, física, política, linguística e emocional. O desenvolvimento intelectual e moral mantêm uma estreita ligação, sendo que o desenvolvimento moral passa por períodos paralelos aos estágios de desenvolvimento que abrangem sua teoria.

De acordo com Piaget (1997) no período sensório-motor, a criança vive em anomia com relação ao desenvolvimento moral. Nessa etapa, a criança não sabe distinguir o certo do errado, o bem do mal, tem memória curta e vaga e, por isso, mexe no objeto no qual fora alertada para não mexer. Aos poucos, ela faz uma leitura da expressão dos adultos, das palavras, dos *nãos* e passa a imitá-los.

No período pré-operatório, a criança vive em heteronomia em relação ao desenvolvimento moral. Nesse tempo, a criança fica presa à autoridade do adulto, ou seja, das figuras que representam poder. No período operatório, a criança é autônoma em relação ao desenvolvimento moral, pois, nessa etapa, já tem condições de operar logicamente, de coordenar pontos de vista, de considerar o *outro.*

Pode-se observar que os desenvolvimentos moral e intelectual são interdependentes e construídos a partir das vivências das crianças, de dentro para fora, de acordo com seu amadurecimento individual e social, por conseguinte, o

desenvolvimento moral depende do desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: intelectual, linguística e social.

Afirmam Kamii e Devries (1985, p. 57): “Para nós, autonomia é o objetivo primeiro, porque como diz Piaget (1972), não pode haver autonomia moral sem autonomia intelectual, e vice-versa.” O desenvolvimento moral, o processo de socialização e a cooperação são construções que acompanham a criança ao longo de seu desenvolvimento, e uma forma de conservar o interesse das crianças, satisfazer suas necessidades e de mantê-las mentalmente ativas é através dos jogos, das brincadeiras pelo prazer que proporcionam.

É através dos jogos de grupos que a criança aprende a compartilhar seus pensamentos, a cooperar, a superar conflitos, a negociar soluções, a transformar regras, a submeter-se a determinadas normas e a descentrar-se. As descentralizações ocorrem porque forçam a criança, enquanto joga, a se colocar no lugar do *outro*, a imaginar o que está pensando, o que está tramando e que estratégias estará planejando.

É ainda por meio dos jogos e das brincadeiras que a criança é levada para o social, desenvolvendo-se intelectual, social e moralmente, à medida que se submete a regras oriundas de um processo sociocultural, cooperando pelo simples desejo de cooperar. Conforme Devries e Zan (1988, p. 81), “o objetivo construtivista é que as crianças construam equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores sociais e morais”.

Nesse passo, a teoria construtivista tem um objetivo maior em termos de formação ético-moral, qual seja, que o sujeito atinja autonomia moral, porque isso implica ter autonomia intelectual e, além disso, ambas são interdependentes. Para atingir a autonomia moral, o sujeito, com certeza, deverá estar inserido numa prática pedagógica adequada, na qual o ambiente socioconstrutivista seja coerente com a proposta teórica.

É interessante, nesse cenário, estabelecer a interdependência entre a afetividade e a inteligência, posto que, na teoria cognitiva de Piaget, esse aspecto afetivo não foi desconsiderado por ele, embora não tenha sido relevante em seus escritos: o sentimento. Para Piaget era tão indissociável a vida afetiva da cognitiva que não abordou o *sentimento* especificamente, preocupando-se mais com o objetivo de investigação que direcionou suas pesquisas: o conhecimento.

Porém, ao longo do desenvolvimento moral, ou mesmo durante o surgimento do jogo, no simbolismo das brincadeiras, nos jogos de grupo, percebe-se o forte componente afetivo implícito. O desenvolvimento cognitivo não se dá só e indissociavelmente do afetivo e do social. Esquemas, ou estruturas, da inteligência estão impregnados de elementos sociais e afetivos. Bringuier (1993, p. 71), ao questionar Piaget sobre a supremacia da inteligência em sua teoria, recebeu como resposta do teórico a seguinte afirmação: “É inteiramente evidente que, para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo. [...] O interesse, a motivação afetiva, é o móvel de tudo.”

As premissas da teoria sócio-histórica desenvolvida por Vygotski (1989), revela a importância dos aspectos históricos e culturais na história da humanidade como forma de se compreender a relação que se estabeleceu entre o homem e o mundo, uma relação mediada por sistemas simbólicos. De acordo com Moll

(1996), as teorias de Vygotski, em sua época, foram uma tentativa de elaboração e construção de uma "nova Psicologia". No início do século XIX, havia duas correntes que influenciavam a Psicologia, como campo científico: a Psicologia como ciência natural e a Psicologia como ciência mental. A abordagem sócio-histórica buscava a unicidade do ser humano, entendido como corpo e mente, um ser biossocial, participante do processo histórico-cultural da humanidade. Esse referencial teórico teve seu embasamento na filosofia marxista.

O marxismo defendido por Vygotski era o suporte teórico fundamental para se entender o homem, pois, de acordo com Moll (1996, p. 39), para Vygotski, "não poderia haver qualquer concepção do ser humano sem Marx". Foi num contexto tumultuado, pós-revolucionário, que Vygotski e colaboradores tentaram romper com a visão que se tinha da Psicologia tradicional, a qual fragmentava e quantificava o ser humano. Nesse ambiente de muitos problemas sociopolítico-educacionais é que a abordagem sócio-histórica imbuída de um ideal de sociedade socialista, serviu como tentativa de reconstrução e resolução de muitos problemas.

Para iniciar qualquer tentativa de compreensão da teoria vygotskiana, é mister esclarecer que, na visão de Oliveira (1999, p. 24), para Vygotski, o cérebro "não é um sistema de funções fixas e mutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie [humana] e do desenvolvimento individual".

Portanto, o homem tem aparato biológico e se transforma em sócio-histórico através da cultura. A cultura constrói e ordena o real, ponto fundamental para se compreender o funcionamento psicológico dentro de uma perspectiva sócio-histórica. Vygotski (1989) argumenta que o brinquedo nem sempre proporciona prazer, pois que muitas atividades, como os jogos competitivos, são acompanhadas de desprazer, quando a criança se frustra com o resultado negativo. Portanto, o prazer não é a única característica que define o brinquedo. A criança tem necessidade de brincar. O brinquedo satisfaz algumas necessidades da criança, demandas essas que mudam de acordo com a idade.

As crianças pequenas têm necessidade de realização imediata de seus desejos. Elas não esperam um tempo nem mesmo projetam para o futuro a realização dos mesmos. A criança precisa resolver essa tensão para satisfação própria, surgindo daí a imaginação, o mundo ilusório no qual pode realizar seus desejos, suas necessidades através dos brinquedos.

Considerando as teorias de Vygotski (1989, p. 106), "podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação". Logo, se pode concluir que, no brinquedo, a criança cria uma situação imaginária e, segundo a abordagem sócio-histórica, na própria situação imaginária, já estão implícitas as regras. Para uma criança imitar a mãe e/ou a professora, por exemplo, ela deverá se comportar de acordo com o papel social que aquelas desempenham, por isso as regras também fazem parte da situação imaginária.

Da mesma forma que um jogo de regras se transforma em situação imaginária à medida que lida com a subjetividade, o imaginário, o significado construído na situação da brincadeira é particular para cada jogador. Para as crianças bem menores, os objetos têm força motivadora. Pode-se dizer que a percepção está ligada aos motivos e à ação da criança. Nesse momento, o próprio objeto motiva a ação.

Observando crianças pequenas, percebe-se que agem de acordo com os objetos: Ex.: gaveta para abrir, escada para subir.

Através dos brinquedos, a criança age numa situação imaginária, e a percepção e o significado começam a separar-se. Vygotski (1989, p. 111), escreveu que, na idade pré-escolar, ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não das coisas, por isso os objetos utilizados numa situação imaginária não são objetos reais. Sem saber, ou ter consciência, a criança ultrapassa a situação momentânea de "restrições situacionais" e, espontaneamente, separa o significado do objeto.

Por intermédio do brinquedo, a criança experimenta o autocontrole na medida em que controla seus impulsos imediatos para ocasionar prazer a si mesma. Nas brincadeiras, muitas vezes, age ao contrário do que agiria se não estivesse brincando, mas respeita as regras, supera conflitos entre o desejo de fazer o que gostaria espontaneamente e a própria regra da brincadeira, gerando satisfação.

Dessa forma, respeitar regras é fonte de prazer e leva a criança a formar-se moralmente. A criança aprende a desejar, a realizar seus desejos na ficção do brinquedo e a respeitar regras. Pode-se dizer, então, que o brinquedo intervém na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que, na situação imaginária da criança, ela se comporta tentando imitar e viver papéis além da sua idade, como se fosse maior. Isso faz com que ela avance e se desenvolva. Conclui-se de tudo que o brinquedo gera desenvolvimento.

No entender de Vygotski (1989, p. 181), "a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais". Em rigor, o brinquedo qualifica as funções psicológicas uma vez que ele cria situações significativas, separando-as de situações concretas, como, por exemplo, no jogo de "faz de conta". Através da brincadeira, a criança ingressa no universo simbólico, indispensável para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Depois dessa fase, a criança tem condições de ingressar e assimilar a escrita simbólica como um processo sociocultural. Moll (1996, p. 304) entende a respeito da escrita que "brincar com a escrita, jogar com formas e convenções, usando a escrita como uma expressão do jogo dramático pode servir para abrir a atividade da escrita ao pensamento e à exploração".

Faz-se oportuno enfatizar que a criança, quando adquire a linguagem oral, explora, faz descobertas, brinca com a linguagem falada. Dessa maneira, a criança desenvolve a "consciência metalinguística", passa a compreender que a linguagem é um sistema e que pode ser explorado, manipulado de várias maneiras. Da mesma forma, durante o processo de alfabetização, a linguagem escrita é adquirida de maneira a permitir que a criança aja com essa nova representação como se estivesse jogando, ela descobre como explorá-la, como manipulá-la, o que pode fazer com ela. Quando é permitido à criança seja alfabetizada com o prazer que o lúdico proporciona, ela avança em seu aprendizado e desenvolvimento, pois, segundo Vygotski (1989), no jogo, a criança age como se estivesse maior do que realmente é, e isso lhe proporciona confiança e competência.

Na aquisição da linguagem escrita, a criança precisa sentir que se apropria dessa representação, que tem competência para produzir, para ser escritora. É importante que a criança desenvolva expectativas positivas em relação a essa aprendizagem, compreendendo que ela é uma forma de auto-expressão e comunicação num processo totalmente interativo. A criança precisa sentir a necessidade de escrever, de descobrir e de encontrar "seus próprios usos para a escrita".

Retomamos a pergunta inicial: Como trabalhar pedagogicamente o processo de alfabetização nos primeiros anos escolares, tendo um olhar para o sujeito integral, considerando a expressão da corporeidade e do lúdico na aprendizagem? A interrogação colocada tem um sentido provocativo para que não se esqueça da dimensão da infância durante o processo de alfabetização.

Por uma "pedagogia-em-participação" no ciclo[3] da alfabetização

Em suas investigações sobre a importância da educação infantil em Portugal, Julia Formosinho e Araújo (2001) abordaram aspectos fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança, a partir da perspectiva pedagógica da "pedagogia-em-participação". De acordo com essa perspectiva a criança é compreendida como "um ser de agência", que significa considera-la como sujeito "livre, colaborativo com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente" (Formosinho e Araújo, 2001, p. 08). As autoras desenvolveram essa perspectiva a partir dos seus estudos com crianças pequenas em creches.

Qual a justificativa para utilizar a perspectiva de Formosinho em uma reflexão sobre aprendizagem da leitura e escrita das crianças do ciclo de alfabetização do ensino fundamental? Em primeiro lugar porque o tempo da infância não encerra quando a criança entra no ensino fundamental, segundo porque através de dados empíricos temos observado uma ruptura muito profunda entre a educação infantil e o ensino fundamental que pode causar prejuízos ao pleno desenvolvimento da criança, uma vez que o espaço da ludicidade, da interação, da expressão, da corporeidade é deixado para trás em nome da ordem, da disciplina, da reprodução. Em terceiro lugar porque observa-se que em muitas escolas da infância é a perspectiva pedagógica tradicional aplicada no Ensino Fundamental que norteia as práticas. Consideramos que boas práticas pedagógicas colocadas em ação na educação infantil, ancoradas em fundamentos que considerem a criança como um "sujeito integral, ativo" (Piaget, 1972), (Vygotski,1989), "afetivo, relacional" (Charlot, 2000), "com capacidade de pensamento e ação reflexiva" (Formosinho, Araújo, 2001) e que possibilite a "construção de si mesmo", disponha de espaços de expressão das suas mais diversas linguagens, incluindo o espaço para a ludicidade, para o brincar (Huizinga, 2000), que a criança seja respeitada como a pessoa em processo de autoconstrução permanente, em relação ao qual a brincadeira é um espaço privilegiado que permite a expressão si, que possibilita experimentar-se na relação com o outro, sejam também os princípios norteadores das práticas desenvolvidas nos primeiros anos do ensino fundamental.

Os fundamentos propostos por Formosinho e Araújo (2001) na Pedagogia-em-participação são construídos com base em quatro eixos pedagógicos: o primeiro

[3] Ciclo de alfabetização corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental.

eixo compreende o ser-estar. Constitui-se na possibilidade de a criança identificar-se com o outro, sentir-se semelhante dentro da diversidade de cada sujeito. Isso ocorre através das relações estabelecidas entre os pares e entre crianças e adultos e funda-se na possibilidade de construir a identidade e alteridade. Para isso é necessário construir um ambiente favorável e ter professores que compreendam o sentido de ser-estar no mundo e possibilite a criança essa experiência. A criança é sensorial, a atividade pedagógica prevê a integração "do sentir, do agir, do bem estar físico e psicológico, do emocionar-se" (Formosinho e Araújo, 2001, p. 8), neste sentido o espaço, tempo e as interações devem responder as necessidades das crianças, possibilitar o contato com a natureza. De acordo com Formosinho e Araújo (2001, p. 15), "a natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e aprendizagem".

O segundo eixo pedagógico é o do "pertencimento e da participação" que se dá em um dinamismo constante no espaço escolar. Para essa perspectiva não se pode pertencer sem participar, sem relacionar-se, sem formar laços. Esses laços que pressupõe uma postura de acolhimento, também envolve o afeto, o olhar, fazendo com que a criança possa deixar rastros da sua presença. A criança marca a sua presença através da participação que um processo instituinte da identidade, na qual a criança exercita o seu processo de identificação e de diferenciação. O terceiro eixo pedagógico refere-se a "explorar e comunicar" e baseia-se na concepção que a criança aprende através da experiência, na possibilidade de explorar e de experimentar-se através de diferentes linguagens. Esse eixo enfatiza a importância do diálogo, conta com a sensibilidade do educador para escutar a criança, acolher suas necessidades, promover outras, possibilitando que através da exploração do mundo e da interação apreenda o mundo, agindo nele, transformando-o. O ambiente é previsto para ser rico de possibilidades e as crianças estimuladas progressivamente a utilizar a variabilidade de linguagens passando a compreender aspectos culturais do seu pertencimento. O quarto eixo pedagógico é o da "narrativa e jornadas de aprendizagem, o qual prevê a intencionalidade". Esse eixo é levado à prática através da documentação da criança, cuja importância reside não só em deixar registros para a história, mas possibilitar a criança ver-se através do seu processo para que ela posa ver-se através de si própria. Esse eixo abarca todos os demais, é uma forma de a criança compreender o próprio processo, de ver-se e comunicar-se. Aqui considera-se o papel ativo da família e seu envolvimento no processo de aprendizagem das crianças.

Uma escola de Ensino Fundamental organizada a partir da pedagogia-em-participação, pode ser um ambiente mais propício a aprendizagem da criança, evitando a ruptura pedagógica que ocorre quando a criança deixa a Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental. Muitas vezes a criança se depara com um ambiente árido, vazio de afetos, distante da natureza e que privilegia o aprisionamento do corpo em detrimento da possibilidade de expressão, experimentação, ação, linguagem, criação. A criança se depara com a impossibilidade de brincar, com a cobrança para ficar quieto, em silêncio, com a cobrança de ter que ler e escrever como se fosse um processo puramente intelectual. Neste tempo da vida a corporeidade da criança resiste à imobilidade e ao força-la colocamos a criança em sofrimento, dificultando o seu pleno desenvolvimento. Nosso convite é, portanto, o de possibilitar que os princípios teóricos desenvolvidos pelos autores citados neste artigo, sejam eles

a inspirar a construção de uma prática pedagógica que respeite a criança e lhe oportunize aprender participando e experimentando.

Conclusão - convite

Com a inclusão das crianças de seis (6) anos no Ensino Fundamental e objetivo de alfabetizá-las até os oito (8) anos de idade, passou-se a se exigir da criança uma postura de aluno, que pouco respeita o tempo da vida da infância, ou seja, a forma de construir a prática pedagógica com essas crianças parece desrespeitar a importância das interações, da corporeidade, da aprendizagem como processo ativo e participativo. Para discutir sobre esse tema nos propomos neste artigo realizar algumas reflexões acerca da importância de considerar a criança como sujeito ativo, integral, dotado de afetividade, corporeidade, inteligência, que apreende o mundo e se desenvolve a partir das suas interações. O tema surge a partir das discussões nos grupos de professoras das turmas do PNAIC as quais atuamos como professoras formadoras diante da nossa percepção que aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças tais como a corporeidade e a ludicidade eram relegados nos primeiros anos do ciclo de alfabetização. Nosso objetivo é de propor o debate sobre as práticas pedagógicas, especialmente, no primeiro ano do ciclo de alfabetização no que diz respeito a forte inclinação de exigir das crianças posturas rígidas como a disciplina, a obediência, o silêncio, a imobilidade, a reprodução e o mérito. De acordo com estudos e pesquisas de teóricos que se ocuparam da infância, tais como Piaget, Vygotski, Brougère, Huizinga essa postura pode trazer prejuízos ao desenvolvimento integral das crianças. Nossa defesa vai ao encontro da construção de pedagogia-em-participação, na qual a criança é considerada um ser de agência, pertencente, ativo, colaborativo (Formosinho e Araújo, 2001). Nosso convite é que se constitua um movimento em que as práticas pedagógicas da Educação Infantil possam ser fonte de inspiração para as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental como forma de não privar as crianças do direito ao brincar.

Referências bibliográficas

Brasil (2006). Lei Nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907

_____ (2006). Lei Nº 11.237, de 06 de fevereiro de 2006. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907

_____ (2012). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907BRINGUIER, J. C. (1993). *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Brougère, G. (2000). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Dantas, H., DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. (1992). Teorias psicogenéticas em discussão. 3. ed. São Paulo: Summus, 1992.

Dantas, H. (1992). *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.* In: H. Dantas. Teorias psicogenéticas em discussão. 3. ed. São Paulo: Summus.

Devries, R.; Zan, B. (1998). *A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*; Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Formosinho, J. O.; Araújo, S. B. (2001). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. En. J. Formosinho (coord.), Pedagogia-em-Participação em creche: a perspectiva da Associação criança (8-19). Braga: Livraria Minho.

Freitas, G. G. (1999) *A Consciência Corporal e a Corporeidade*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

Fujimoto, G. (2014). El derecho del niño al juego, a las artes y a las actividades recreativas (113 – 124). En. *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educacion Infantil*. 3(1). http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei

Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva.

Kamii, C.; DEVRIES, R. (1991). *Jogos em grupo na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ (1985). *O conhecimento físico na educação pré-escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Moll, L. C. (1996) *Vigotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Oliveira, M. K. (1999). *Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione.

Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

Stimamiglio, N. M. R. (2005). *Lembranças de infâncias: narrativas entrelaçando espaços-tempos na cidade de Antônio Prado.* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

Vianna, A.; Castilho, J. (2002). O Corpo que fala dentro e fora da escola. En. A. Vianna; J. Castilho et. ali. *Percebendo o corpo.* Rio de Janeiro: DP&A.

Vygotski, L. S. (1989) *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Artículo concluido el 25 de mayo de 2015

Stimamiglio Roveda, N. R. & Salva, S. (2015). A ludicidade ameaçada: implicações pedagógicas das experiências das crianças no ciclo de alfabetização. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4* (3), 211-230.

Disponible en http://www.reladei.net

Neusa Maria Roveda Stimamiglio

Pesquisadora colaboradora da UFSM

Brasil

E-mail: neusar@nol.com.br

Pedagoga, Mestre em Educação pela UFRGS, especialista em psicopedagoga, colaboradora de pesquisa do Programa de Pós-graduação em educação da UFSM no tema da infância e práticas escolares, professora formadora no Programa Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, professora da Especialização em Docência na Educação Infantil (2013).

Sueli Salva

Professora adjunta da UFSM

Brasil

E-mail: susalvaa@gmail.com

Pedagoga, especialista em dança, Drª em Educação pela UFRGS, professora adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM, pesquisadora, formadora no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), professora da Especialização em Docência na Educação Infantil (2013 e 2015) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM dos temas da Infância e juventude e práticas escolares, Pós-Doutora pela Università degli Studi di Milano (UNIMI).