

JOGANDO COM OS CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTIL

Autora: Elaine Cristina Rodrigues de Souza

Orientador: Adilson Florentino da Silva

Bolsista Capes

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte da dissertação de mestrado TRANSDISCIPLINARIDADE ENTRE O ENSINO DO TEATRO E O LETRAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS POSSÍVEIS. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2008 numa escola pública no município de Nova Iguaçu/RJ. A metodologia utilizada foi a pesquisação onde seqüências didáticas eram experimentadas e analisadas através da fundamentação teórica. Nesse processo foram utilizados jogos vinculados ao uso social da leitura e da escrita para apropriação desse conhecimento pela criança no início de sua escolarização enriquecendo, dessa forma, seu processo de letramento, de autoconhecimento e de leitura de mundo.

Palavras-Chave: Jogo, Educação Infantil, Letramento.

Nosso trabalho consistiu em aulas diárias para crianças da turma do infantil 5, da Escola Municipal Vale do Tinguá, como também no estudo e registro, e (re) planejamento das aulas com base nas respostas das crianças e na reflexão sobre o processo observado. Assim, recortamos nesse estudo nossa práxis pedagógica desenvolvida enquanto docente da educação infantil e pesquisadora em teatro. Nesse contexto utilizamos a pedagogia de projetos para promover esse encontro entre a aquisição da linguagem teatral realizada por crianças na faixa etária dos cinco aos seis anos de idade e o estudo sobre letramento. A noção de letramento é uma noção relativamente recente no cenário educacional e está relacionada à participação dos sujeitos nas práticas sociais que têm como eixo a linguagem escrita.

O grande educador Paulo Freire nos diz que, quando o indivíduo vai para a escola já possui uma leitura de mundo que o cerca: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a leitura desta não possa prescindir da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto* (FREIRE, 1983: 11).

Dessa forma, o referido autor orienta que o professor deve articular a leitura de mundo que a criança apresenta com o conhecimento construído em sala de aula. Nesse sentido,

percebemos uma delicadeza ainda maior no caso de uma turma na Educação Infantil que está no princípio de sua escolarização, pois o "mundo das letras" deve ser apresentado de forma mais significativa possível. Por isso, buscamos realizar um trabalho transdisciplinar conjugando o cruzamento de saberes de forma recíproca e unificada, valorizando o conhecimento sobre o lógico, a natureza, as linguagens, a sociedade, que estão presentes nos textos trabalhados, como também os que são apresentados enquanto conhecimento prévio pelas crianças. Assim encontramos nos clássicos infantis um substrato bastante conveniente para o tipo de trabalho que desenvolvemos.

Antes de prosseguirmos com as considerações referentes ao trabalho, julgamos necessário compartilhar o entendimento acumulado sobre nossa experiência na atuação como docente na Educação Infantil. Em primeiro lugar consideremos que a criança ao ingressar nesse nível de ensino, tem a primeira experiência escolar e também o início de sua vida social fora do círculo familiar, do seu espaço conhecido. É um momento especial para a criança em que o professor e demais profissionais que atuam nesse processo, precisam garantir um ambiente adequado para estimular o desenvolvimento. Pois, ao ingressar na escola, a criança chega cheia de desejos, curiosidades, disponibilidade e naturalidade. O que acontece muitas vezes, principalmente em escolas mais tradicionais, é o tolhimento dessas características da criança devido a solicitação de um comportamento artificial que busca atender as necessidades impostas pela escola, pelos adultos e não pela criança.

Rousseau, um dos pilares da educação moderna, combateu várias idéias que prevaleciam há muito tempo com relação à educação das crianças. Entre elas, a de que a teoria e a prática educacional, junto à criança, deveriam focalizar os interesses do adulto e da vida adulta. Ele também chamou a atenção para as necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento. Como consequência, a criança não poderia mais ser entendida como um adulto em miniatura. Assim, sendo a criança deveria ter consideradas suas características próprias, pois suas idéias e interesses são diferentes dos adultos, fazia-se necessária a ultrapassagem do relacionamento rígido e imperativo mantido pelo adulto em relação a esta (ROUSSEAU, 2004).

Em relação à educação formal propriamente dita, a definição de Educação Infantil como categoria de ensino, que é recente, é um grande avanço que transcende a idéia de que creches e pré-escolas como apenas um local onde se deixam as crianças enquanto os seus responsáveis trabalham fora de casa e passa a ser um espaço educativo. No Art. 29, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) define que a Educação Infantil tem a

finalidade de buscar o desenvolvimento integral dos educandos em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, que deve ser complementando a ação da família e da comunidade.

Portanto, nesse sentido já obtivemos muitos avanços enquanto documentos normativos e regulamentadores que buscam atender as necessidades da criança nessa fase considerando suas peculiaridades. O RCNEI ([Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil](#)) oferece instruções sobre o trabalho corporal com crianças no item – movimento - que se refere a “uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (1998: 15) podemos intuir a presença implícita de um respaldo para o desenvolvimento da linguagem teatral, pois aponta a importância da representação simbólica, do faz-de-conta e das brincadeiras de imitação no desenvolvimento cultural da criança e da sua capacidade estética. Também é importante considerar que no contexto da formação educacional, o ensino do teatro possibilita que a criança se aproprie de seu corpo e seus movimentos ampliando seu repertório de atitudes de ações e reações.

Para realizar este tipo de trabalho encontramos apoio no referido documento que traz a orientação para o desenvolvimento do ensino nesta fase de escolarização dividida em dois âmbitos de trabalho: o âmbito de experiência na Formação Pessoal e Social e o âmbito de experiência em Conhecimento de Mundo. O primeiro contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Já o segundo, contém eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Assim, o ensino de teatro pode ser contemplado no eixo movimento visto que nesta etapa de escolarização não estão referendadas as disciplinas. Assim, para desenvolvermos a nossa intervenção pedagógica fizemos uso da pedagogia de projetos. Pois a pedagogia de projetos que representa uma via de transformação do cotidiano escolar que transcende a visão fragmentada dos conhecimentos bem com as práticas convencionais infrutíferas propiciou e adequou o nosso trabalho pedagógico.

Nos nossos projetos os jogos dramáticos eram sempre contemplados visto que tido como conteúdo e recurso simultaneamente contemplava nossa demanda de formação integrada da criança estudante da Educação Infantil. Entretanto, torna-se importante destacar que essa prática não visava a formação das crianças enquanto atores mirins, mas a

experimentar o fazer teatral baseado nos jogos. Assim, as crianças se apropriavam dos elementos constituintes do teatro de maneira lúdica, fazendo uso dos processos criativos, comunicativos, artísticos e estéticos a ele pertinente. Essa necessidade é muito contundente, em se tratando de Educação Infantil, considerando que devemos observar a fase de desenvolvimento psicológico da criança conforme as orientações da psicologia para não expor a criança a situações desconfortáveis.

Além disso, devemos considerar também em que fase maturacional encontra-se a criança. Por exemplo, nos anos finais da Educação Infantil a criança encontra-se, segundo Piaget, na fase do jogo simbólico (período intuitivo) no qual já distingue a fantasia do real, podendo dramatizar a fantasia sem que acredite nela. A presença do elemento “Jogo” é assim identificada na teoria piagetiana que reflete as contribuições para o desenvolvimento cognitivo infantil, pois o jogo está diretamente ligado às fases do desenvolvimento da criança e à sua relação com o mundo do conhecimento. O *Jogo simbólico* se apresenta com mais frequência dos 02 aos 06 anos de vida, aproximadamente, numa fase em que há um significativo progresso na capacidade intelectual de representar o mundo e que a linguagem demonstra pelo seu desenvolvimento o início da transição do egocentrismo para a socialização. Nesta fase a percepção da criança é aguçada, o real é assimilado e a criança se identifica com ele e tentando representá-lo através do jogo. Por isso utilizávamos os clássicos infantis para estimular esta transposição.

Com relação ao conhecimento de mundo, podemos dizer que a criança transita livremente entre fantasia e real. Esse entendimento é parte da contribuição da teoria de Vygotsky (1984, 1987) para a compreensão do desenvolvimento humano. Em seus estudos ele enfatiza o papel da aprendizagem e da linguagem nesse desenvolvimento. Em *A formação social da mente* Vygotsky defende que a criança ao participar do jogo de faz-de-conta experimenta diferentes papéis e situações que propiciam seu desenvolvimento cognitivo e social. Logo, os sinais, gestos, objetos e espaços valem e significam além do que aparentam ser.

Vygotsky (1984) afirma que na brincadeira *a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade* (VYGOTSKY, 1984: 117). Na visão do teórico, o faz-de-conta cria uma *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) favorecendo e permitindo que as ações da criança superem o desenvolvimento real já atingido permitindo-lhe novas possibilidades de ação sobre o mundo. A zona de desenvolvimento proximal é um dos principais conceitos da teoria de Vygotsky. Ela é definida como a diferença entre o

desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio, o que leva à consequência de que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós.

Assim, no contexto da formação educacional, o ensino do teatro, com base no jogo dramático, possibilita que a criança se aproprie de seu corpo e seus movimentos ampliando seu repertório de atitudes de ações e reações. *O teatro também é fundamental na oralidade, favorecendo uma elaboração do pensamento mais aprimorado e de boa fluência, uma vez que a criança se sente segura do que fala e como fala* (BRASIL, 1997). Mas, os jogos devem ser vivenciados numa seqüência e graus de dificuldade, já que o praticante vai, aos poucos, desenvolvendo suas habilidades de interação, expressão e de resolução de problemas.

Na Educação Infantil, por se tratar de uma fase em que a criança está no início de sua escolarização e que possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada através dos jogos de faz-de-conta é interessante aproveitar essa pré-disposição e encaminhá-la de forma consciente para que possa ir se apropriando da compreensão e conquista da linguagem teatral tendo respeitadas, obviamente, sua espontaneidade e suas características psicológicas como bem recomendam Fusari e Ferraz:

No caso de crianças e jovens, é muito importante que o professor conheça e saiba organizar a graduação dos assuntos no âmbito do *fazer e apreciar a arte*. E saiba também propor atividades que propiciem vivências de ensino e aprendizagem dos mesmos, considerando tanto os mais simples como os mais complexos. Para isso o professor deve estar atento às características da faixa etária, interesses e ‘direitos’ culturais artísticos de seus alunos, no mundo contemporâneo. Ele é o mediador de conhecimento em arte durante os cursos, e articulador das vivências dos estudantes com os novos saberes a serem aprendidos” (FUSARI e FERRAZ, 1993: 20).

Na nossa metodologia em sala de aula, com variações de temas e recursos, um recurso material contendo o texto escrito com clássicos infantis era apresentado às crianças que o exploravam e a partir daí fazem a leitura do que estava sendo mostrado socializando essas impressões no grupo, como as crianças não realizavam ainda o que poderíamos chamar de leitura convencional, decodificada, realizavam pseudoleitura. Depois essa socialização era realizada espontaneamente sem estabelecimento da ordem das falas podendo ser de forma corporal ou oral sem a necessidade de mobiliário na sala, permitindo assim a livre movimentação. Depois disso, o texto era lido para todos e a partir da empatia das crianças era escolhido por elas próprias o personagem para jogarem e criarem.

Assim, faziam a transposição do que era lido para o mundo físico fazendo com que a empatia fosse além da escuta. Acreditamos que trabalhando dessa forma o processo de letramento das crianças que participavam dessa metodologia com o jogo tornava-se muito eficaz porque as crianças se envolviam de forma autoral com o texto.

Como vivemos numa sociedade grafocêntrica, muitas pessoas, mesmo sendo analfabetas, se envolvem em práticas sociais de leitura e de escrita, seja quando solicitam que alguém leia para elas o nome de uma rua, a bula de um remédio, uma receita culinária etc. Podemos dizer que essas pessoas, mesmo analfabetas, já apresentam graus de letramento, pois de uma forma ou de outra já fazem uso da leitura e da escrita em seu cotidiano. Portanto, a noção de letramento surge devido à necessidade de se explicar algo que vai além da alfabetização, ou seja, do domínio da tecnologia da leitura e da escrita.

Antes de supor a escrita como representação da fala, a criança faz várias tentativas para construir uma escrita parecida com a do adulto. Essas tentativas são chamadas hipóteses. Um exemplo é a hipótese silábica, onde a criança emprega valor sonoro para cada conjunto de letras emitidos por ela e indicadas como sílaba da palavra.

Conciliando o entendimento das hipóteses de escrita, da noção de letramento e da utilização dos jogos dramáticos conduzimos a nossa metodologia em sala de aula. Os clássicos da literatura infantil eram sempre apresentados para as crianças que através dos jogos traziam para o corpo a relação com o texto. Assim sendo, os jogos dramáticos possibilitavam que a criança experimentasse diversas maneiras de lidar com suas experiências e seus conteúdos internos, sendo a dramatização uma maneira de pensar sobre eles. Através da atuação das crianças nos jogos as crianças revelam os seus entendimentos sobre o clássico da literatura infantil que foi lido, o significado que lhe atribui bem como possibilita as trocas com as outras crianças que interferem na construção da interpretação que elas têm sobre o texto. Portanto, essa metodologia propiciou às crianças os estímulos necessários na área da linguagem para que assim pudessem desenvolver a capacidade de adaptação a situações, a organização de idéias e emoções, a capacidade de lidar com o real e a fantasia bem como para desenvolver corporalmente a orientação espacial e valências físicas através da movimentação e inserção nos jogos, ou seja, tudo o que orienta o RCNEI.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, Philippe. *A História Social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A Criança; O Brinquedo, A educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988*. São Paulo: Atlas, 2005.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento: As bases intelectuais da Educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DOHME, V. *O valor educacional dos jogos*. São Paulo: Informal, 2003
- FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.
- FURTH, Hans. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FUSARI, Maria F. R e & Maria H. C. T. Ferraz. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens - O jogo como elemento da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em:

http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Crianca/texto/texto_3.html. Acesso em 16 jun 2009.

_____. *Declaração dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br/principal.html. Acesso em: 16 jun 2009.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PIAGET, Jean, INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PUPO, M. Lúcia de S. Barros. *Para desembaraçar os fios*. Educação e Realidade, v. 30, p. 217-228, 2006.

REVERBEL, Olga. *Teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra, Centelha, 1981.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

STREET, V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SOARES, Magda. “Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura”. In: *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. 81- Volume 23 – Dezembro 2002. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.

SOUZA, Solange Jobin e. *Infância e Linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 2003.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TERZI, S.B.A. *A construção da leitura por crianças de meios iletrados*. Campinas: Unicamp, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.