



129000025



FE

TCC/UNICAMP F872j

ELISÂNGELA FREDERICCI

O JOGO DRAMÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CAMPINAS,

1997

M
F872j
468/FE

UNICAMP

ELISÂNGELA FREDERICCI

O JOGO DRAMÁTICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o curso de Pedagogia com
habilitação em Administração Escolar da Faculdade de Educação,
UNICAMP, sob orientação do
Prof. Dr. Valério Arantes.

Campinas, SP

1997

UNIDADE FF.....
Nº CHAMADA:
Y.C.C./UNICAMP
F872j.....
V.....
TOMBO: 25.....
PROC: 124/2003.....
C..... D: A.....
PREÇO: R\$ 11,00.....
DATA: 29.10.1993.....
Nº CPD: 310696.....

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

F872j Frederici, Elisângela
Jogos dramáticos na alfabetização / Elisângela
Frederici. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : Valério Arantes.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Psicodrama. 2. Crianças - Desenvolvimento 3. Teatro
na educação. 4. Alfabetização. I. Arantes, Valério. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

VALÉRIO ARANTES

CARLOS FRANÇA

“... existe Educação na medida em que existem ações adequadas, criativas e autônomas, organizadas através da aquisição e aplicação de conhecimento, mas também da interação com os outros e com o ambiente ou o meio do qual faz parte o educando”

Maria Alicia Romaña

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	07
II. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES.....	09
III. EXPLICITAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO.....	12
IV. METODOLOGIA.....	27
V. RESULTADOS.....	31
VI. CONCLUSÃO.....	33
VII. BIBLIOGRAFIA.....	54

ÍNDICE DE JOGOS

I. JOGOS DE APRESENTAÇÃO

1. APRESENTAÇÃO DO COLEGA.....	35
2. JOGOS COM TEMA INDÍGENA.....	35

II. JOGOS SENSORIAIS

1. VISÃO.....	36
2. OLFATO.....	36
3. GUSTAÇÃO.....	37
4. AUDIÇÃO.....	37
5. TATO.....	38

III. JOGOS DE AÇÃO E RELACIONAMENTO GRUPAL

1. JOGO DO ESPAÇO.....	38
2. O PAR.....	38
3. O ESPELHO.....	38
4. MODELAGEM.....	39
5. SEMI PARALÍTICO.....	39
6. TOCA DO ESQUILO.....	39

7. O CORPO É UMA VOGAL.....	40
8. TELEFONE SEM FIO NA LINGUAGEM GESTUAL.....	40
9. O TREM.....	40
10. O POÇO.....	41
11. VIAGEM À LUA.....	41

IV. JOGOS DE DRAMATIZAÇÕES

1. ESPORTES EM MOVIMENTO.....	41
2. FRASES MIMADAS.....	42
3. A IMITAÇÃO.....	42
4. O FAZ-DE-CONTA.....	42
5. SOMOS NOSSA CASA.....	43
6. HISTÓRIAS MIMADAS.....	43

V. PROJETO VERBAL

1. CASAMENTO.....	44
-------------------	----

VI. JOGOS DE RELAXAMENTO.....	45
-------------------------------	----

ÍNDICE DE FOTOS

FIG.1. O PAR.....	48
FIG.2. O PAR.....	48
FIG.3. MODELAGEM.....	49
FIG.4. SEMI PARALÍTICO.....	49
FIG.5. O CORPO É UMA VOGAL.....	50
FIG.6. TELEFONE SEM FIO.....	50
FIG.7. O POÇO.....	51
FIG.8. O POÇO.....	51
FIG.9. O POÇO.....	52
FIG.10. FRASES MIMADAS.....	52
FIG.11. RELAXAMENTO.....	53

I. INTRODUÇÃO

A utilização de jogos dramáticos em crianças de quatro a seis anos visou estimular a aprendizagem de repertórios básicos para posterior alfabetização, isto é, para domínio da leitura e escrita de forma eficiente e agradável.

A preocupação básica deste trabalho foi estimular o lado criativo e espontâneo das crianças através do jogo e ao mesmo tempo proporcionar-lhe meios que facilitem a aprendizagem do trabalho escolar.

O pedagogo, como um profissional da Educação, está em condições de compreender os processos cognitivos do desenvolvimento humano, e desta forma está qualificado para atender a clientela infantil, priorizando seu desenvolvimento integral para formação de um adulto responsável, equilibrado, capaz e sobretudo feliz.

A criança joga/brinca naturalmente, ela aprende através do 'brincar'. Jogando, ela assimila o mundo à sua volta e se desenvolve física, emocional e intelectualmente.

O ser humano já nasce com essa ânsia pela apreensão do mundo, sendo que desde os primeiros gestos dos bebês pode-se observar essa busca, não propriamente num jogo, mas pela brincadeira, pela imitação, pela repetição de gestos na obtenção de efeitos interessantes. Estes são os meios lúdicos que as crianças utilizam na preparação para execução de funções posteriores.

Considerando essa natureza humana, pode-se dizer que o jogo constitui a linguagem, o modo de vida e o contato da criança com o mundo, e assim, não se pode deixar de levá-lo à sala de aula, pois no processo educacional não importa apenas o acúmulo de informações, mas a formação do aluno como uma pessoa inteira, isto é, a afetividade, percepções, expressões, criatividade, os sentidos, etc, não deixando que a escola torne a educação estática e distante do cotidiano da criança.

Neste trabalho procurou-se levar a uma sala de Infantil I de uma escola municipal (crianças de quatro a seis anos, não alfabetizadas) jogos/brincadeiras que incitassem-nas à aprendizagem de funções cognitivas superiores, porém sempre preocupando-se em estimular a espontaneidade, criatividade e sobretudo facilitar o contato destas crianças entre si, e consigo mesmas, conhecendo o próprio corpo, conhecendo alguns de seus próprios limites e capacidades.

Enfim, o objetivo principal resume-se em levar jogos que estimulem ou propiciem condições para alfabetização, aproveitando o processo infantil de aprendizagem pelo jogo, que faz parte da sua natureza.

II. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES

O que se pretende demonstrar é que a estimulação das crianças de quatro a seis anos através de jogos, principalmente os jogos dramáticos, pode facilitar a aprendizagem da leitura e escrita no processo de alfabetização.

Nesta faixa etária as crianças dramatizam espontaneamente em quase tudo que fazem, não há distinção clara entre a atividade lúdica e a realidade como áreas cognitivas diferentes, que possuem “regras” diferentes. O brinquedo é uma realidade na qual a criança acredita, assim como a realidade é um jogo com o qual ela quer brincar.

Desta forma, reforçando a capacidade de imitação e dramatização da criança, e aproveitando o aspecto divertido e funcional do jogo, procurou-se estabelecer um elo de união entre ambos a favor da Educação, visando formar um adulto-cidadão.

Algumas habilidades e conceitos foram tidos como fundamentais para alfabetização, como por exemplo, o esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual e auditiva, capacidade de análise e síntese e coordenação motora fina. Porém o que interessou neste trabalho não foi verificar se as crianças possuíam ou não tais pré-requisitos para posterior alfabetização, mas sim verificar se os jogos proporcionariam melhores

desempenhos, ou seja, se facilitariam a aprendizagem de alguns destes conceitos e habilidades.

Além disso, procurou-se escolher os jogos que além de facilitarem o processo de aprendizagem das habilidades e conceitos para a alfabetização, fossem também propícios para desenvolver nas crianças noções sobre seu próprio corpo, sobre socialização e cooperação, jogos de relaxamento, de ação, de sensibilização e que além de tudo divertissem.

A partir de jogos com dramatizações pode-se levar as crianças a participarem do mundo adulto pela imitação, mas também inculcar-lhes conhecimentos que lhes serão úteis no decorrer da vida cotidiana.

Além das inúmeras aplicações dos jogos dramáticos, pode-se citar, no estudo em questão, o desenvolvimento de noções de corporalidade, lateralidade, coordenação motora, espaço e massa, entre outras, como a pintura e o desenho, que melhoram na proporção da percepção do espaço, descoberta pelos jogos de ação com deslocamentos no chão. Desta forma, uma criança que consegue correr em círculo ou em forma de triângulo ou outras formas, consegue desenhá-las no papel, pois isto ocorre devido a distinção entre massa e espaço experimentadas em três dimensões.

Com o jogo dramático as colisões entre as crianças cessam mais cedo pois elas passam a perceberem-se mais no espaço, e a perceberem as outras pessoas também.

Assim pretende-se mostrar a importância da inovação na sala de aula, tornando a passagem pela escola uma tarefa gostosa de ser efetuada e que estimule cada vez mais a ânsia pelo conhecimento e pelo crescimento integral da criança na formação de um verdadeiro cidadão, saudável e feliz.

III. EXPLICAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

Para que pudesse surgir uma síntese entre o que se pretende atingir neste trabalho, e o que fazer, os meios necessários para obtenção da caracterização do objeto proposto, foi importante delinear alguns conceitos como o de alfabetização, jogos e desenvolvimento infantil.

O conceito de alfabetização tem sido redimensionado nas últimas décadas. Nos anos 70, a alfabetização passou a ser vista como um processo permanente, capaz de criar condições para aquisição de uma consciência crítica.

Nos anos 80, a alfabetização começa a ser vista como condição de inserção do indivíduo na sociedade para exercício da cidadania. O ler e escrever, vinculado à escolarização básica, com duração mínima de quatro anos, foi funcional e necessária, porém não suficiente para o exercício da cidadania de forma crítica e consciente.

Segundo LEITE (1984), é importante garantir a espontaneidade no desenvolvimento do processo de alfabetização e a escola não pode representar uma quebra no processo espontâneo que ocorre na relação entre a criança e a escrita. Sendo assim, torna-se importante atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, que tenham como ponto de partida, a motivação das crianças, explorando suas fontes de interesse.

Pensando nisso, para que se pudesse delinear os jogos e as técnicas pedagógicas mais adequadas para a realização deste trabalho, foi preciso considerar as etapas do desenvolvimento infantil, em especial o pré-operacional, pois trata-se de crianças de quatro a seis

anos, também foi necessário caracterizar os jogos adequados a tais idades e os que poderiam proporcionar a aprendizagem de habilidades motoras, sensoriais, intelectuais e afetivas, para posterior alfabetização.

Além disso, o estudo sobre jogos dramáticos foi essencial para a orientação de todas as atividades propostas na sala de aula, visto a amplitude de benefícios que tais jogos vem trazendo ao campo educacional.

Segundo PIAGET (1978), ao nascer, a criança traz uma bagagem hereditária que são os reflexos e os cinco sentidos, o instinto. Isto significa que a criança já traz uma organização, ou uma estrutura cognitiva assimilativa (esquemas).

Neste período Sensório-Motor (que vai até dois anos), a criança utiliza a repetição de ações que são assimilações reprodutivas ou funcionais e a generalização, isto é, a utilização da mesma ação para todos os objetos, ao mesmo tempo diferenciando e reconhecendo os modos de ação para os diferentes objetos. Isto é chamado assimilação generalizadora e diferenciadora/reconhecedora. No entanto, apenas com a assimilação recíproca, que coordena dois esquemas, e com as acomodações resultantes é que ocorre o progresso cognitivo.

Quando um novo aspecto cabe em algum ponto da estrutura de significado existente, será assimilado àquela estrutura. Uma vez assimilado, tende a modificar a, tornando possível acomodações posteriores.

Há portanto um processo contínuo de renovação interna, as mudanças na estrutura assimilativa dirigem novas acomodações e novas tentativas de acomodação estimulam reorganizações estruturais, de modo a seu ampliarem para conter novos

objetos. Este progresso está presente não apenas no período Sensório-Motor.

A experiência e o contato com diversos objetos e situações provocam o desequilíbrio do sistema assimilativo/acomodativo, e ao procurar o novo equilíbrio constitui-se a aprendizagem.

Segundo HERREN (1986) a criança edifica a partir do exercício. Ela está atenta também às relações afetivas que se instauram com ela e reage de modo a reforçá-las. As carências afetivas, de estimulação sensório-motoras e um meio físico e social apedagógico acarretam déficits sensoriais e atrasos no desenvolvimento.

A criança tem necessidades afetivas e cognitivas que, se não forem satisfeitas, resultarão distúrbios significativos em sua vida mental.

Segundo WALLON (1989), são os desequilíbrios os geradores do processo cognitivo e estes são provocados à medida que a maturação somática transforma o organismo, através de modelos e tarefas variáveis nos diversos meios freqüentados pelas crianças.

Para PIAGET (FLAVELL1988), a diferença fundamental entre o equilíbrio sensório-motor e o equilíbrio representativo, característico do período pré-operatório (2 a 7 anos), está no fato de que no sensório-motor a assimilação sempre no momento, enquanto que no caso da representação, assimilações e acomodações anteriores interferem naquelas que ocorrem no momento.

Neste subperíodo pré-operacional a criança se torna um organismo cujas cognições superiores são manipulações internas e simbólicas da realidade. Para que haja representação é preciso adquirir a capacidade de diferenciar significantes de significados. É o que Piaget chama de função simbólica.

A criança adquire esta capacidade simbólica através de desenvolvimentos especiais de assimilação e de acomodação. Um importante produto evolutivo de acomodação é a imitação. Assim, a acomodação-como-imitação é a função que proporciona à criança seus primeiros significantes que lhe possibilita representar internamente o significado ausente. Com o crescimento, a criança torna-se capaz de fazer imitações internas do mesmo modo que faz imitações externas e observáveis. A imitação interna assume a forma de uma imagem que é o primeiro significante, cujo significado é a ação, o objeto ou a palavra, dos quais a imagem é uma reprodução.

O egocentrismo pré-operacional, segundo Piaget, é uma característica geral e traz, principalmente, duas dificuldades: a primeira é a incapacidade da criança assumir o papel do outro e a segunda é a incapacidade de pensar sobre seu próprio pensamento, não sentindo portanto a necessidade de justificar seu raciocínio. Porém em muitas publicações Piaget afirma que o pensamento autoconsciente, capaz de autojustificar, sem contradições e incoerências só aparece a partir das relações interpessoais repetidas, nas quais a criança é induzida a assumir o papel do outro. Daí a importância dos jogos que estimulam as interações sociais, auxiliando na superação do egocentrismo infantil.

Outra característica do pensamento pré-operatório, segundo Piaget, é a centração, isto é, a tendência a centrar a atenção num aspecto saliente de um objeto ou situação, em detrimento de outros aspectos. A criança, nesta fase, portanto, assimila apenas os aspectos superficiais que mais lhe chama a atenção.

Piaget também considera o pensamento pré-operacional estático e imóvel, pois a criança não presta atenção nas transformações, mas sim nos estados ou configurações do

acontecimento. Porém, é importante ressaltar que Piaget considera que nos últimos anos deste período (cinco a sete anos), os traços pré-operacionais dão lugar a traços que caracterizam operações concretas, sendo uma fase de transição, onde a criança é mais capaz de se dedicar a uma tarefa específica e as estruturas rígidas, estáticas e irreversíveis começam a se tornar mais flexíveis, móveis, descentradas e reversíveis.

Além de outros traços pré-operacionais, a criança apresenta o animismo e o artificialismo em visão de mundo, tem conceitos primitivos de moral e justiça, e apresenta imaturidade nas tentativas de enfrentar intelectualmente problemas relativos a tempo, causalidade, espaço mensuração, número, quantidade, movimento, velocidade, etc.

Porém, se para PIAGET (FLAVELL,1988), a característica geral é que a criança pré-operacional não distingue claramente a atividade lúdica e a realidade como áreas cognitivas diferentes, que possuem “regras” diferentes, onde o brinquedo não pode se opor à realidade, pois em ambos os casos a crença é arbitrária e desprovida de razões lógicas, para CHATEAU (1987), há um distanciamento necessário entre a atividade lúdica e a vida real, onde há outros valores, e no espaço lúdico a criança sabe que tem o poder e pode criar.

Para que haja o pleno desenvolvimento do organismo de uma criança, de sua personalidade e de seu intelecto, é tão necessário o brincar quanto o alimento, abrigo, ar puro, descanso, exercício, etc.

Em suas brincadeiras, a criança experimenta pessoas e coisas, trabalha a memória, aprende sobre causas e efeitos, resolve problemas, aumenta seu vocabulário, aprende a controlar suas reações

emocionais centralizadas em si própria, e adaptar seus comportamentos aos hábitos culturais.

Além disso, a sua integração no mundo social fundamenta-se em estabelecer relações pessoais gratificantes e aprender habilidades quotidianas, e isto é realizado através de várias formas de brincadeiras.

É necessário, portanto, esclarecer o conceito de brincadeira, de tarefa e de trabalho.

Segundo SHERIDAN (1990), “brincadeira é o envolvimento ansioso em esforço físico ou mental agradável para obter satisfação emocional; tarefa é o envolvimento voluntário em esforço físico ou mental disciplinado para obter benefício material; trabalho é o envolvimento físico ou mental desagradável para obter os meios de sobrevivência”. Assim pode-se associar o brincar e efetuar tarefas e associar tarefas e trabalho, porém trabalho e brincadeiras são incompatíveis.

Em contraponto, para CHATEAU (1987), o jogo com regras é um encaminhamento para o trabalho. O jogo exercita não só o corpo, mas também a inteligência e educa os sentimentos.

O jogo nasce de uma vontade, envolve uma atividade individual ou em grupo e ensina o que é uma tarefa. A criança aprende a fixar sua atenção, a dominar sua instabilidade natural, a esforçar-se. Porém, não se pode dispensar a interferência do professor para dar continuidade e importância ao jogo para que este caia em apenas recreação.

Segundo ABERASTURY (1972), a criança expressa seus conflitos por meio da atividade lúdica, sendo o jogo sua linguagem, é sua forma de expressão. O brinquedo oferece inúmeras experiências

que atendem as suas necessidades de acordo com suas etapas de desenvolvimento.

O brincar representa para a criança um aprendizado para viver independentemente até que adquira competência nas tarefas cotidianas, significa também a observação, a exploração, a especulação, a descoberta, e acima de tudo, o alívio da dor, da insatisfação, do desconforto.

Segundo ABERASTURY (1972), em torno dos quatro meses inicia-se a atividade lúdica da criança, pois nesta idade ela começa a tentar controlar seus movimentos pegar objetos próximos a ela, tocar e colocá-los na boca, brincar com o próprio corpo, com sons (balbucios) que ela mesmo produz, e a cada nova etapa do desenvolvimento, encontra novos brinquedos e jogos que vão de encontro às suas necessidades imediatas.

Contudo pode-se observar que as brincadeiras começam antes dos quatro meses, isto é, começam espontaneamente assim que a criança é liberada das imposições de seus reflexos neonatais primários, e seu desenvolvimento satisfatório depende da continuidade e encorajamento oferecido pelo professor ou especialista na área, e de brinquedos adequados.

Os primeiros jogos são chamados de funcionais, pois provém de uma necessidade sensual e dá origem a uma satisfação sensual. É uma atividade que visa dar um resultado concreto e agradável, como toda atividade prática.

Podemos distinguir então, de acordo com SHERIDAN (1990), seis tipos de brincadeiras que emergem da seqüência de desenvolvimento da criança, sendo que cada etapa só será transposta à medida que for consolidada e apreendida.

1. Brincadeira ativa: envolve o desenvolvimento físico do bebê e requer condições adequadas de espaço para que ele possa se movimentar, sentar, ficar em pé, chutar, atirar, pegar e assim por diante.

2. Brincadeira exploratória e manipulativa: começa por volta dos três meses e envolve o funcionamento motor grosseiro, fino e sensorial, aquisição da coordenação mão-olho, escutar e localizar sons do dia-a-dia, permanência dos objetos, implicações de espaço e tempo. Precisa de artigos domésticos, alimentação, higiene, chocalhos, bonecas, bolas, blocos de construir, objetos para pegar, movimentar com a mão e produtores de sons.

3. Brincadeiras imitativas: começam a partir dos 7 a 9 meses e refletem o que a criança vê e ouve em torno de si em situações sociais diárias, sua aprendizagem é perceptual, onde o importante é aprender a realizar ações significativas e entender que os adultos têm papéis e responsabilidades e assim, devem observar “modelos vivos” e usar objetos domésticos comuns para explorações e manipulações.

4. Brincadeiras construtivas: começam a partir dos 18-20 meses, surgem das brincadeiras exploratórias e manipulativas e implicam uma capacidade de combinar imitação pura inicial com “insight” primitivo e antecipação com finalidade. É nesta fase que os brinquedos educativos têm grande valor, porém até os 2 anos o interesse é voltado para brinquedos educativos simples para empurrar, puxar, martelar, encaixar em orifícios, colocar formas geométricas em lugares apontados, etc.

5. Brincadeiras de faz-de-conta: começam antes dos dois anos e se estendem por vários anos. As crianças inventam situações, comentam sobre cenas passadas, melhoram seus conhecimentos gerais e refinam suas comunicações sociais. Precisam de materiais manobráveis e

duráveis. Estas brincadeiras dependem da capacidade da criança em receber e expressar idéias e por isso seu emprego espontâneo é de considerável significado diagnóstico para profissionais da área da saúde, bem-estar e educação de crianças na primeira infância.

6. Jogos com regras: envolvem crianças em torno dos quatro anos, e os jogos em grupos estimulam a competitividade, a cooperação, e incluem o entendimento e aceitação das abstrações envolvidas no repartir, esperar a vez, obedecer as regras e jogar com registro exato dos resultados.

A partir de três ou quatro anos, a criança aproveita grupos de brincadeiras que, sob orientação, proporciona oportunidades para o desenvolvimento através do desempenho em atividades diárias e capacidade de se comunicar. Tem noção de espaço, repouso e movimento, e tamanho. Os brinquedos preferidos são quebra-cabeças, carros, casas de bonecas, trabalhos com papéis e recortes com tesouras, passar contas por um fio, blocos de construção, jogos de faz-de-conta, escutar histórias e música, ver ilustrações e marionetes. Sua fala é inteligível e entende-se com outras crianças. Aprende por imitação, tem responsabilidades e compaixão, sendo também útil, protetora e autoritária com crianças menores e gosta muito de animais.

Aos cinco ou seis anos aumenta-se o poder de comunicação e o principal divertimento são os jogos de faz-de-conta, jogos ao ar livre ou ambientes fechados, esportes, ofícios e artes criativas.

A infância tem por objetivo o treinamento das funções psicológicas e psíquicas, e o jogo como centro da infância, tem um papel de pré-exercício, como afirma GROOS (1899), o primeiro entre os psicólogos a insistir neste papel do jogo, que exercita o corpo e

inteligência, dá flexibilidade, vigor e domínio de si, educando os sentimentos.

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à vida adulta. Uma criança que não sabe brincar pode ser comparado a uma miniatura de velho, e será um adulto que não saberá pensar, pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. E como afirma Jean Chateau, é pelo jogo que a criança desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, o jogo desenvolve as funções latentes, e assim pode-se compreender que o ser mais bem dotado é o que joga mais.

Para SCHILLER (SLADE,1972), o homem só é considerado completo quando brinca, e para a criança, quase toda atividade é jogo, e através disso ela antecipa e aprende as condutas superiores. Principalmente nas crianças menores, o jogo é fluido, contém experiências da vida cotidiana exterior e da vida imaginativa interior.

Segundo SLADE (1972), dar a oportunidade de jogar é proporcionar ganho e desenvolvimento, sendo que a falta do jogo pode significar uma parte de si mesmo perdida. E é nesta fase desconhecida, não criada, que pode estar a causa de muitas dificuldades e incertezas em anos posteriores.

Jogar é trabalho, dever, é por onde o lado psicológico do ser pode agir e se desenvolver, e para CHATEAU (1987), o jogo também é sério e pode levar ao esgotamento, não servindo apenas para o divertimento. Não se pode negar que o brincar relaxa do trabalho escolar, mas se a criança brinca durante o recreio ou fora da escola, não é apenas com a finalidade de relaxamento. Porém esta seriedade é diferente da vida séria da realidade, ela implica no distanciamento do ambiente real.

Sendo assim, o jogo é um mundo a parte. Por exemplo, a criança não vê mais que marionetes desfilando no palco, elas ignoram os artistas que estão por trás escondidos. Quando finge pegar algo, a criança se desliga do ambiente para representar situações, seres, situações. Elas realmente pensam e agem como se fossem os objetos imaginários. Porém, nas suas imitações não há necessidade de realismo, sendo que a criança não pode reproduzir tudo, devido às imperfeições de sua percepção e de sua memória, ela reproduz as imperfeições se satisfazendo mesmo assim, simplificando o modelo.

O jogo também prepara para vida séria, pois é através do jogo que a criança adquire autonomia, personalidade e esquemas necessários à vida adulta. Mas num de seus aspectos, o jogo pode representar fuga, afastamento do meio ambiente, evasão e compensação.

Uma criança que não quer brincar é uma criança que se contenta em ser pequena, sua personalidade não se afirma, não tem perspectivas para o futuro, pois o jogo é uma manifestação da personalidade total.

Segundo CHATEAU (1987), quando a criança brinca de mãe e filho, ela está se exercitando no plano imaginário para concretizá-lo no futuro. Assim, pode-se perceber que a criança, por volta de cinco anos gosta de ajudar a mãe ou o pai, sendo gratificante substituir um adulto em seu trabalho. É por isso que os jogos de imitação, muito freqüentes em crianças de três a sete anos, as cenas imitadas são tarefas da vida adulta.

A criança realiza, então, pela brincadeira, o que ela gostaria de ser na realidade, não como desejos ocultos, mas como uma tendência que a leva ao crescimento.

Essa busca do contato com o adulto é constante até os seis ou sete anos, quando a criança se fecha, com atividades secretas, as quais o adulto não pode saber nem participar.

Outra característica bastante interessante, é que embora a criança pareça desordenada, existe o amor à regra, a criança espera e realiza as atividades seriamente, mas ela só faz bem aquilo que faz com prazer, e o que não for gravado profundamente na memória fica sem força.

Ao gostar dos ritmos, das repetições, do geometrismo, do aritmetismo, a criança está manifestando a necessidade de ordem, pois a ordem facilita a ação pela qual a criança se expressa e se afirma.

O jogo da criança é relativamente não socializado como escrevia PIAGET(1978), porém por volta dos quatro ou cinco anos começam a se formar os primeiros pares, e aos cinco anos ela sente a necessidade de companheiros de jogos, não gostando de brincar sozinha. No entanto, não brinca realmente junto a outras crianças, brincam lado a lado, mas não em conjunto, embora haja influência de um participante sobre o outro.

Jogo dramático, segundo SLADE (1972), é a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, criar, é na dramatização que a criança descobre a vida e a si mesma, com experiências emocionantes que a leva em direção a experiências de grupo. No drama criativo, a criança encontra auto expressão e atinge o pleno desenvolvimento de sua personalidade, pois não se trata de algo inventado, é um comportamento natural dos seres humano.

Contudo tudo isso só é possível se a criança não for tolhida pelo adulto, e o professor deve estimular e construir uma atmosfera propícia para o desenvolvimento da espontaneidade e

criatividade através da amizade e empatia, sendo sua tarefa a de aliado amoroso. O professor deve ser modelo, conselheiro, amigo, porém muita familiaridade é tão nociva quanto muita distância.

É necessário também proporcionar obstáculos a serem transpostos e que a criança queira transpor, pois a disciplina escolar tem seu modelo na disciplina lúdica. Uma educação baseada apenas no jogo, no entanto, seria insuficiente, ficando fora do tempo e do espaço.

Para CHATEAU (1987), se se quer que a educação forme um homem, desenvolvendo suas potencialidades, não se pode contentar-se com a formação moral do jogo, deve-se incluir o trabalho, pois o jogo é apenas uma preparação para o trabalho, assim, a criança apenas brinca pois é incapaz de trabalhar.

Segundo CUNHA (1986), brincar é uma atividade indispensável ao desenvolvimento de uma criança, pois enquanto brinca ela está se exercitando física, social, e emocionalmente, sabendo-se que quem brincou bastante na infância tem maiores oportunidades de ser um adulto trabalhador e equilibrado.

No processo de aprendizagem, especialmente em crianças de idade pré-escolar, o jogo proposto por BERMÚDEZ (1980), originou-se em 1957, pela observação em suas filhas de três e quatro anos, quanto às reações que estas apresentavam em relação a um conto, tirando-se daí três etapas no processo de aprendizagem: memória, onde se registra os estímulos, o jogo, onde se descobre a estrutura do conto e que abre à criança uma fonte de conhecimentos que ela irá descobrindo gradualmente, e a dramatização, onde a criança vivência o personagem, nas diferentes formas sociais. BERMÚDEZ (1980), ressalta a importância da quantidade de traços mnemônicos e modelos que a criança tenha aprendido, na formação do Eu, acrescentando que a falta

de modelos determina no adulto a necessidade de jogos com coisas não aprendidas, recorrendo então, a outros modelos que não correspondem à realidade. Isto significa, portanto, que o indivíduo que não teve a oportunidade de jogar/brincar, perde a capacidade de aprender, e independente da sua idade, é considerado um velho.

SLADE (1972) afirma que com o jogo dramático a criança se torna mais confiante e obediente, além disso, ela sente vontade de encarar seu drama no sentido emocional e estético, aprendendo sobre equidistância, que é um passo para a meticulosidade mental e progresso social.

Para esse autor, há duas espécies de jogos dramáticos: um no qual as crianças brincam e dão vida a objetos (jogo projetado), e outro no qual as próprias crianças se tornam as pessoas imaginadas, animais ou coisas (jogo pessoal).

As crianças gostam muito do som e podem ser estimuladas com ruídos para que criem de jeito próprio, e aprendem também a amar a linguagem, que contém vogais e consoantes, sons breves e fortes. Desta forma, as crianças podem transferir seu amor pelo som para a fala e paralelamente ao jogo espontâneo.

Outro fato interessante é que com o jogo dramático a criança aprende a distinguir a diferença entre massa e espaço, ao experimentá-los concretamente, melhorando sua percepção e diminuindo as colisões com os colegas e com objetos. À medida que diminuem as colisões melhora a composição pictórica, assim, uma criança que consegue correr em S, estrela ou triângulo, consegue produzir estas formas no papel.

O círculo também é uma forma freqüentemente vista na criança, desde o estágio em que o bebê começa a engatinhar, andar,

correr e girar. Entre os cinco e sete anos os círculos se alargam, aparecendo o grande círculo cooperativo, e aparecem também a forma espiral e em S quando as crianças correm na expressão de alegria ou ao ouvirem um som.

Portanto, as dramatizações infantis são importantes para favorecer o desenvolvimento sócio-emocional, possibilitando a expansão das emoções, sentimentos e necessidades. O jogo dramático desenvolve a criatividade, espontaneidade, inteligência, a linguagem, coordenação, o controle sobre si mesmo, a auto confiança e é uma via para construção da personalidade.

O professor não pode esquecer que a criança trabalha quando joga ao mesmo tempo que está muitas vezes jogando em seu trabalho, assim, pelo jogo ela poderá adaptar-se ao trabalho escolar, e os jogos dramáticos tornam a alfabetização uma tarefa mais alegre, descontraída e afetiva

•

IV. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado na EMEI “Agostinho Pattaro”, situada em Barão Geraldo, Distrito de Campinas, no período de Março a Junho de 1997, às Segundas e Quintas-feiras, com duração de aproximadamente uma hora por dia, totalizando em média 12 encontros.

Foram utilizadas duas classes de Infantil I, com 27 crianças de quatro a seis anos em cada classe, e que não estão alfabetizadas ainda. Na primeira classe, chamada de A, foram aplicados os jogos e a outra classe serviu como Padrão.

Na primeira semana foi aplicado o Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) nas duas classes, porém foram selecionadas, por meio de sorteio, cinco crianças de cada classe, (um menino e quatro meninas na classe A, e dois meninos e três meninas na classe B), visto a impossibilidade de aplicação do instrumento na classe toda.

Este instrumento (IAR) foi planejado para auxiliar educadores na atuação junto a crianças de cinco e seis anos, e seus objetivos são avaliar se as crianças possuem os pré-requisitos fundamentais no processo de alfabetização, além de indicar se elas estão em condições de iniciarem a alfabetização e fornecer aos professores quais as habilidades e conceitos que devem ser trabalhados.

No caso deste trabalho, o IAR foi utilizado visando observar quais habilidades que as crianças possuíam antes dos jogos e quais passaram a ter depois da aplicação destes jogos. A classe B serviu como padronização, na medida que possibilitou verificar se na ausência

da estimulação dos jogos dramáticos, as crianças apresentariam as mesmas evoluções.

A estrutura do IAR apresenta treze áreas que foram consideradas essenciais para a alfabetização, sendo: esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma, discriminação visual, discriminação auditiva, verbalização de palavras, análise-síntese e coordenação motora fina.

A aplicação do instrumento foi coletiva, isto é, foram aplicados para cinco crianças da classe A em um dia, com as crianças sentadas numa grande mesa com espaço razoável entre uma e outra, e em outro dia foi realizada a aplicação nas outras cinco crianças da classe B, observando-se as mesmas condições físicas da classe A.

As instruções de aplicação coletiva do IAR foram seguidas fielmente para que se pudesse obter a imparcialidade necessária, porém um dos itens que consta no programa não pode ser efetuado devido ser aplicação individual (verbalização de palavras), ficando, assim, fora da avaliação feita posteriormente.

Depois da aplicação do instrumento nas duas classes, começou a aplicação dos jogos apenas na classe A, como já mencionado.

No primeiro dia de jogos, o ênfase foi dado à apresentação das crianças, estimulando a desinibição e estreitando as relações, deixando na classe um clima afetivo e confiante. Assim, alguns jogos de dinâmica grupal foram selecionados como o de Apresentação do colega, e como a professora estava trabalhando com o tema indígena, os jogos foram direcionados para ressaltar o que já haviam aprendido sobre o tema.

Neste encontro portanto, o que mais foi trabalhado foi o estreitamento dos laços entre aplicador dos jogos e as crianças.

Nas semanas seguintes, depois de avaliar a receptividade das crianças, suas atitudes frente aos jogos, foi possível elaborar uma seqüência de jogos a serem trabalhados já com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias à alfabetização.

Desta forma, os jogos foram aplicados na seguinte ordem:

Jogos Sensoriais: o objetivo era levar a criança a localizar os órgãos dos sentidos, suas funções, e estimular o uso destes órgãos, fazendo as crianças explorarem e sentirem objetos e pessoas, inclusive elas mesmas, a partir do tato, visão, audição, olfato e gustação, levando-as também a descoberta de propriedades dos objetos e conhecimento do mundo que as rodeia.

Jogos de Ação: são os jogos que mexem com o corpo, exercitam e estimulam habilidades corporais, motoras, divertem e põe as crianças em movimento, ajudando no relacionamento grupal, socialização e cooperação.

Jogos de Dramatização: foram utilizados contos, nos quais as crianças assumiam os papéis dos personagens, sendo eles animados (seres vivos) ou inanimados (objetos). Também haviam representações de situações como a do casamento, do passeio no zoológico, no circo, etc.

No final de cada dia de jogos, eram aplicados jogos de relaxamento, no intuito de acalmar as crianças pela agitação que os jogos proporcionavam, assim como no começo de cada dia, antes dos jogos havia uma preparação, ou aquecimento, com todas crianças sentadas no grande círculo, num momento de conversa sobre o que haviam feito

durante a semana, no dia, ou algum acontecimento que estava presente na vida das crianças. A partir disso, iniciavam os jogos focalizando alguns aspectos que as crianças haviam trazido.

A descrição detalhada dos jogos aplicados pode ser observada em anexo, junto com algumas fotos que foram batidas durante a execução dos mesmos.

Ao final da seção de jogos, novamente houve o momento da aplicação do IAR, nas duas classes, para saber se houve alguma evolução, algum desenvolvimento nas habilidades e conceitos necessários à posterior alfabetização, na classe A em relação à classe B, onde não houve o trabalho com jogos.

Na avaliação do IAR há uma folha de registro, onde são colocadas em três cores diferentes, azul, verde e vermelho, que correspondem ao acerto de todos os exercícios da área, ao acerto parcial (erro de até metade dos exercícios), e erro de mais da metade dos exercícios respectivamente. Na folha de registro, horizontalmente observa-se a situação de cada aluno na área, e verticalmente, observa-se a situação da classe como um todo em todas as áreas.

Neste trabalho, em particular, a folha de registro serviu como um parâmetro, onde foi possível observar a situação dos alunos no começo da pesquisa e o resultado no final, sabendo-se se houveram evoluções ou não, e em quais áreas foram tais evoluções.

V. RESULTADOS OBTIDOS

Foi possível observar que na classe A, onde os jogos foram efetuados, as crianças apresentaram mudanças positivas no conceito de lateralidade, posição, espaço, tamanho, forma e discriminação visual. Alguns conceitos, noções de esquema corporal, quantidade e direção, as crianças desta classe já possuíam e portanto não foram alteradas.

A discriminação auditiva não foi muito alterada, embora tais crianças já possuíssem algum desenvolvimento nesta área. A verbalização das palavras, como descrito anteriormente, não foi possível verificar, devido a necessidade de aplicação individual.

A análise-síntese alterou-se pouco nos resultados e a coordenação motora apresentou também alguma melhora.

O ênfase nos resultados pode ser dado à noção de lateralidade, onde as crianças apresentarem visível evolução e quanto ao geometrismo, ou forma, que foi bastante trabalhado em relação ao espaço e assim, foi possível notar que as crianças apreenderam bem o conceito de forma e souberam transcrevê-las no papel.

Quanto à classe B, observou-se grande diferença nos conceitos e habilidades que possuíam em relação à classe A, mesmo antes dos jogos, e depois deste período de aplicação de jogos na classe A, ao avaliar os novos resultados obtidos observou-se que pouco foram alterados em relação ao anterior.

Onde se pode dizer que houve alguma evolução, foi apenas quanto ao esquema corporal, direção, espaço e um pouco na discriminação visual, mas é difícil saber se realmente conceitos novos

foram aprendidos ou se na realização dos exercícios anteriormente não foram bem entendidos, ou aceitos. Vale ressaltar que na primeira aplicação as crianças não haviam tido nenhum contato com o pesquisador e na segunda aplicação este contato já havia sido estabelecido.

VI. CONCLUSÃO

Pode-se concluir a partir deste estudo que os jogos são realmente eficientes na utilização em sala de aula, pois através da brincadeira é possível passar conceitos, exercitar habilidades, estabelecer o gosto pela escrita, a espontaneidade, a criatividade.

As crianças ao final dos jogos apresentavam naturalmente expressões mais ativas, mais vontade de participar e maior facilidade em representar situações imaginárias.

Nas últimas sessões de jogos foi necessário inclusive induzir as crianças a voltarem a ser crianças novamente, pois haviam entrado tanto no jogo, que para elas, haviam na sala animais, palhaços, picadeiro, igreja, etc, e não mais alunos do Infantil I.

Este foi trabalho realmente gratificante devido a afinidade que as crianças possuem em relação ao jogo, e ao proporcionar isso a elas, ao deixar que a imaginação de cada uma fluísse de maneira natural, foi possível observar o crescimento delas, e isso pode também mostrar a importância de se estabelecer técnicas pedagógicas que não tratem apenas a criança como ser intelectual, mas que também façam com que haja desenvolvimento da vida afetiva, social e física.

Para o professor, o desenvolvimento integral de seus alunos é tarefa essencial e necessária, e através dos jogos ele pode diferenciar sua aula tornando-a mais alegre e eficaz.

É importante salientar, no entanto, que esta classe A, já era estimulada pela professora, e talvez, por isso o trabalho tenha apresentado resultados tão rápidos, pois deve-se considerar que o tempo

de aplicação dos jogos foi relativamente pequeno e a quantidade de jogos também não foi tão ampla.

Para constatar a eficiência real seria necessário mais tempo e mais regularidade, visto que houveram feriados e outras impossibilidades que dificultaram o processo.

Outro fator a ressaltar é a aplicação do IAR, que embora tenha sido aplicado da forma mais próxima possível do indicado, pode ter apresentado distorções nos resultados, principalmente na classe B, onde não houve um relacionamento mais próximo entre o pesquisador e o aluno, e assim as respostas podem ter sofrido alguma interferência.

As crianças também reclamaram um pouco sobre a extensão dos exercícios, alegando cansaço e desta forma os exercícios de análise-síntese e coordenação motora ficaram prejudicados, na medida que as crianças já não queriam mais continuar a fazer os exercícios. Isto foi apresentado por todas as dez crianças, das duas classes. Foi necessário uma certa habilidade em fazê-los terminar de forma correta.

Enfim, este trabalho apenas reforçou a condição do jogo como atividade que deve estar presente na sala de aula, não rompendo com o processo criativo e espontâneo de aprendizagem que se instala naturalmente na criança, basta apenas que haja, por parte do educador, vontade e disposição para levar alternativas capazes de desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades.

ANEXO I

I. JOGOS DE APRESENTAÇÃO

Foram os jogos utilizados no primeiro contato com os alunos do Infantil I, classe A .

1. APRESENTAÇÃO DO COLEGA

Todas as crianças sentadas no chão, em círculo. Pede-se para que cada uma diga seu nome, depois pede-se para que cada uma diga o nome do colega da direita. O jogo termina quando todos tiverem sido apresentados.

2. JOGOS COM TEMA INDÍGENA

Estes jogos foram realizados em função da classe estar trabalhando este tema, ou seja, houve um filme sobre índios, músicas, trabalhos manuais, etc.

A . Pergunta-se o que as crianças aprenderam sobre a vida dos índios, como eles são, como vivem, o que comem, onde moram, etc. Pede-se para que representem a vida dos índios tal como eles a entenderam.

B. Conta-se uma estória inventada sobre o índio, como por exemplo:

“Era uma vez um indinho que vivia na floresta. Um dia, ele saiu para pescar, e ele pisava devagarinho na mata para não chamar a atenção da grande onça. Ele chegou ao rio e lançou sua flecha para apanhar um grande peixe. Mas de repente, apareceu a grande onça e o indinho saiu correndo, deixando o peixe para trás. A onça faminta comeu o peixe e foi embora. Daí, o indinho pode voltar ao rio e pescar sossegado.

OBS. É importante ressaltar que esta estória ao foi contada com pausas para que as crianças representassem os personagens, sendo este um ato totalmente espontâneo nas crianças. Além disso, o desfecho da estória também teve a participação dos alunos, que propuseram do índio correr, da onça ir embora, etc.

II. JOGOS SENSORIAIS

Estes jogos tiveram a função de estimular os órgãos dos sentidos e favorecer a noção de esquema corporal.

1. VISÃO

Pede-se para as crianças identificarem os olhos, onde estão e para que servem.

Após, pede-se para formarem o círculo e comanda-se o jogo da seguinte forma:

- quem está com roupa azul, bate palma;
- quem tem olho verde, bate o pé;
- quem tem cabelo preto, agacha;
- quem está de sapato branco, pula em um pé só.

É importante que todos tenham participado no final do jogo.

2. OLFATO

Pede-se para que as crianças localizem o nariz e qual sua função.

Começa o jogo quando todas as crianças se levantam e pede-se para que, com as mãos para trás, comecem a cheirar o colega.

Ao sentarem novamente, pede-se para as crianças fazerem um gesto ou careta ao imaginar tais cheiros: “E se estivéssemos sentindo cheiro de ...” fumaça, perfume, comida, fruta podre, etc.

3. GUSTAÇÃO

Pede-se para as crianças indentificarem a boca e para que serve.

Como no jogo do Olfato, pede-se para que façam caretas como se estivessem comendo, por exemplo, limão, açúcar, sal, muito sal, pimenta, mel, remédio, etc.

4. AUDIÇÃO

A . Pede-se às crianças para localizarem a orelha (ouvido) e para que serve.

Pede-se para as crianças imitarem sons conhecidos como: chuva, vento, trem, ondas do mar, cachorro, gato, galinha, porta batendo, etc.

B . A um comando dado, pede-se que as crianças realizem uma ação diferente, por exemplo:

- quando eu bater palma forte, todos ficam em pé;
- quando eu bater palma fraco, todos abaixam;
- quando eu falar AAA, todos pisam de leve no chão;
- quando eu falar EEE, todos andam normal;
- quando eu falar III, todo pisam duro no chão;
- quando eu falar OOO, todos batem palmas;
- quando eu falar UUU, todos batem palma e pé.

É importante ressaltar que neste jogo, os comandos devem ser dados aos poucos, no máximo três de cada vez, para as crianças não se

confundirem e associem o comando que escutam e a ação a ser realizada.

6. TATO

Pede-se para as crianças tocarem o rosto dos companheiros, e os seu próprio rosto. Depois, pede-se para tocarem os objetos como as cadeiras, a lousa, lápis, borracha, tecidos, etc. Ao voltarem ao círculo comenta-se sobre quais eram quentes ou frios, quais eram pesados ou leves, quais eram ásperos ou lisos, etc.

III. JOGOS DE AÇÃO E RELACIONAMENTO GRUPAL

1. JOGO DO ESPAÇO

Pede-se às crianças para andarem pela sala, em todos os lugares e cantos. Depois pede-se para que façam um grande círculo e abram bem este círculo, ocupando o maior espaço possível, depois fechar o círculo até ocuparem o menor espaço possível.

2. O PAR

Pede-se ao grupo para formar pares, e com as mãos às costas, encostar somente a testa no companheiro, andando desta forma por toda a sala. (fig.1).

Pede-se para trocar os pares e agora, um de costa para o outro, entrelaçar os braços e andar pela sala desta forma. (fig.2).

3. O ESPELHO

Todos fazem duas filas, uma de frente para a outra, começa o jogo quando a fila A imita a fila B, ou seja cada criança deve imitar o colega

que está na outra fila na sua direção. Depois troca-se, e quem imitou será imitado.

4. MODELAGEM

Pede-se para as crianças formarem pares, onde um é a massinha e o outro é o artista que vai fazer uma escultura ou estátua para exposição. Depois trocam, e quem era a escultura passa a ser o escultor. (fig.3).

5. SEMI PARALÍTICO

Pede-se para as crianças ficarem imóveis na parte de cima do corpo só podendo mexer as pernas. Pede-se para andarem, correrem, saltarem, virarem.

Agora só podem mexer os braços e pede-se para girarem os braços como se fossem hélices de um avião.

Só com a cabeça livre, pede-se para olharem para a direita, para a esquerda, para cima, para baixo, dizendo não, não, não, dizendo sim, sim, sim.

Agora com todo corpo em movimento, pede-se para fingirem estar subindo uma escada, descendo a escada, abanando-se, discando um telefone, abrindo e fechando uma porta, dançando, etc.

Depois todo o corpo mole e pede-se para que as crianças ajam como se fossem bonecos desengonçados (fig.4).

6. TOCA DO ESQUILO ESPERTO

Primeiro desenha-se no chão círculos, que serão as tocas, e em cada uma escreve-se uma letra (A,E,I,O,U,M,N,b,d,etc) e distribui-se papéis com as letras para cada criança (esquilos espertos). O jogo se desenvolve com as crianças procurando a toca que corresponde à letra do seu papel.

Quando terminarem, cada esquilo em sua toca, eles vão perceber que algumas tocas têm mais esquilos que a outra e assim, pode-se trabalhar também o conceito de quantidade. (“Onde tem mais esquilos?, Onde tem menos?”).

7. O CORPO É UMA VOGAL

Escreve-se na lousa ou em um pedaço de cartolina, cada uma das vogais e pede-se para as crianças imitarem com o corpo aquela letra. (fig.5).

8. TELEFONE SEM FIO NA LINGUAGEM GESTUAL

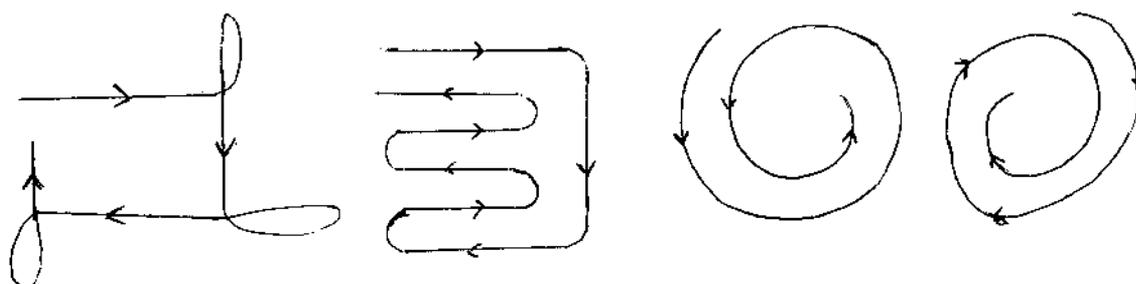
Com as crianças sentadas em círculo, fala-se em cochicho uma frase e pede-se para representá-la para as outras crianças adivinharem a ação.

Por exemplo:

- O Sol me acorda (acordar);
- O Sol me aquece (calor);
- Eu me levanto devagar (levantar); (FIG. 6)
- Vou crescendo, crescendo (crescer);
- Eu grito : “Bom dia Sol” (gritar), etc.

9. O TREM

Desenha-se no chão figuras como:



Pede-se às crianças para fazerem fila e andarem como se fossem um trenzinho pelos trilhos desenhados no chão.

10. O POÇO

Desenha-se no chão um círculo, que será um poço muito fundo, e as crianças terão que andar pela borda com cuidado para não caírem, e quem cair fica dentro do poço. (fig.7).

OBS. Quem caiu no poço, para não se sentir diferente dos colegas, foi feita a brincadeira da água do poço que os faziam derreter e foi batida uma foto das crianças “derretendo” (fig.8).

Depois o poço toma outras formas, mas sem que ninguém fique dentro dele se queimar o risco no chão. As formas podem ser o triângulo, quadrado, retângulo, etc. (fig.9).

11. VIAGEM À LUA

Todas as crianças em círculo, sentadas, falam o que gostariam de levar à Lua, porém só podem levar coisas que comecem com determinada letra (A, E, I, O, U, CA, VA, MA), ou que terminam com sons como ãO, por exemplo. À medida que as crianças falam algo que começa ou termina com a letra correspondente ela se levanta e vai para o ‘foguetete que leva à Lua’.

IV. JOGOS DE DRAMATIZAÇÕES

Foram os jogos nos quais as crianças tinham que agir como se fossem personagens.

1. ESPORTES EM MOVIMENTO

Primeiro desenha-se no chão um campo e pede-se para as crianças fazerem de conta que estão no campo jogando com uma bola imaginária.

Podem ser usados esportes como futebol, vôlei, tênis, basquete, natação, equitação, etc.

2. FRASES MIMADAS

Fala-se uma frase para as crianças e pede-se para as crianças representarem as ações, por exemplo:

- Estou dormindo (fig. 10);
- Estou roncando;
- Estou acordando;
- O gato está correndo atrás do rato;
- A menina abre a janela com a mão direita;
- O menino sentou-se no chão, etc

3. A IMITAÇÃO

Pede-se para as crianças imitarem atitudes de personagens conhecidos, como:

- Criança pulando corda;
- Um lenhador cortando lenha;
- Um atleta remando um barco;
- Um jardineiro plantando uma semente;
- Cenas de animais como gato, cachorro, caracol, tartaruga, peixe, cobra, etc, comendo, dormindo, bebendo, etc.

4. O FAZ-DE-CONTA

Pede-se às crianças que façam de conta que são os personagens como:

- O Rei (os meninos) abraçando a Rainha (as meninas);

- A velhinha (as meninas) dando comida para o velhinho (os meninos);
- As árvores (as meninas) crescendo e os caracóis (os meninos) andando devagar em volta;
- O lobo (os meninos) tomando café com Chapeuzinho Vermelho (as meninas).

5. SOMOS NOSSA CASA

Pergunta-se às crianças o que há numa sala ou no quarto, cozinha, etc e pede-se para que façam de conta que são estes aparelhos e móveis, como agindo como se estivessem funcionando ou ocupando seu lugar na casa.

6. HISTÓRIAS MIMADAS

Conta-se uma estória, apropriada à idade das crianças, com linguagem simples, e pede-se para representarem a estória.

As três estórias abaixo foram utilizadas com grande aceitação pelas crianças:

“Era uma vez, duas meninas e um menino que andavam pelo campo, cantando e dançando.

Param em frente a uma árvore para comerem seus frutos.

Um passarinho assustou-se e voou.

Um coelhinho saiu correndo de um buraco.

‘QUE SUSTO!’ Uma cobra apareceu rastejando em direção à árvore.

As meninas e o menino saíram correndo”.

“Era uma vez um papagaio que não parava de falar A, E, I, O, U, e palavras como currupaco, banana e pão. Falava também frases

compridas como : ‘Currupaco quer banana nanica lá da Martinica, Ai, Oi, Ui.

Um dia apareceu um gato vestido de soldado e o papagaio disse: ‘Marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito, vai preso no quartel’. O gato ficou furioso e deu um salto para pegar o papagaio, e o papagaio gritou: ‘SOCORRO, SOCORRO!’.

D. Tiritinha veio correndo de vassoura na mão e espantou o gato soldado. Depois disso o papagaio só cantou: ‘SOCORRO, olha o gato malvado!’.

V. PROJETO VERBAL

Nestes jogos, as crianças encenam situações conhecidas, tomando o papel dos personagens. O professor, por sua vez, conduz a dramatização e pode colocar à disposição das crianças máscaras, roupas, etc, tomando sempre o cuidado em se referir ao personagem com Sr. Padre, ou Sr. Noivo, e assim por diante.

1. CASAMENTO

Primeiro pergunta-se sobre o que as crianças entendem e sabem do casamento, como se realiza, por quem, quem participa, etc.

Depois coloca-se à disposição das crianças os materiais disponíveis para se fantasiarem ou deixem que elas escolham o papel que desejam assumir.

Com tudo preparado começa-se a encenação e o professor vai alertando e conduzindo as crianças sobre as ações, porém são as próprias crianças que realizam e inventam todas as ações e falas dos personagens.

Para terminar, o professor sugere o fim do casamento, que também pode se prolongar para uma festa, ou o que a imaginação do professor ou das crianças propuser.

Outras situações também são bem aceitas pelas crianças como a encenação do Circo, do Zoológico, as quais foram usadas neste trabalho, e muitas outras.

OBS. Um fato interessante ocorrido em sala foi a resistência das crianças a assumirem a posição de crianças novamente, depois das encenações, e houve a necessidade de se conduzi-las dizendo: “Agora todos são crianças novamente e estamos todos na sala de aula e daqui a pouco vamos para nossas casas”. Só depois disso foi possível passar o jogo de relaxamento e finalizar o encontro.

VI. JOGOS DE RELAXAMENTO

Foram os jogos aplicados no final de cada encontro, pois as dramatizações/brincadeiras, agitavam bastante as crianças e com estes jogos era possível acalmá-las um pouco.

Estes jogos conduzem ao relaxamento pela respiração, apenas as situações narradas são diferentes, e entre a inúmeras situações que poderiam ser propostas, as utilizadas neste trabalho foram as seguintes:

1. É de manhã cedo, abro a janela e vejo o campo, daí, encho meu pulmão de ar, inspirando pelo nariz e soltando o ar pela boca. Sinto o ar entrando, ele é puro e fresco. Agora estou numa rua escura e vazia. É noite e tem alguém atrás de mim, fico assustado e com medo e começo a correr até que desmaio (fig.11), e sinto como minha respiração está rápida. Agora vou me acalmando porque na verdade

não tinha ninguém atrás de mim, era apenas minha sombra. Eu me deito e vou dormir sossegado.

2. Somos todos grandes pássaros voando com as asas bem abertas. Quando meus braços/asas abrem o ar vem para dentro pelo nariz, quando os braços/asas abaixam o ar sai pela boca. (repete-se umas três ou quatro vezes).
3. Somos todos balões murchos que vão se encher para voar pelo céu. O balão está no chão murchinho, e ele vai enchendo-se de ar (puxar o ar pelo nariz), enchendo, enchendo e levantando até ficar bem cheio e quando ouvir bater palma ele vai estourar e todos vão soltar o ar pela boca. (Repetir se as crianças desejarem).
4. Somos um batalhão de soldados, e cada vez que batermos a perna direita no chão inspiramos pelo nariz, e quando batermos a perna esquerda no chão soltamos o ar pela boca.(Andando pela classe e repetindo o exercício até dar uma pequena volta pela sala.)
5. Estamos todos num lindo campo florido com o ar muito puro e perfumado. Vamos todos pegar uma flor e sentir o cheiro dela. Inspiramos bem fundo para sentir seu perfume e soltamos o ar pela boca.(repetir três vezes).
6. Estamos todos dormindo e sonhando. Estamos sonhando com uma praia, com o mar, o Sol está quente mas ainda é muito cedo e não está queimando, a água está uma delícia, e nós estamos sonhando que estamos nadando, então vamos respirar diferente, vamos pegar o ar pela boca e soltar o ar pelo nariz e mergulhando bem fundo. Agora vamos acordando devagar ainda sentido a sensação gostosa do sonho e levantando devagar.

Enfim estes foram alguns jogos que foram apresentados à classe A, dos quais as crianças participaram empenhadas na realização das tarefas e com bastante entusiasmo.

Outros jogos foram propostos, mas já quando grande parte da classe havia ido embora, ou estava indo, devido o horário, assim, não foi possível apresentá-los aqui.

ANEXO II

FOTOGRAFIAS

FIG.1

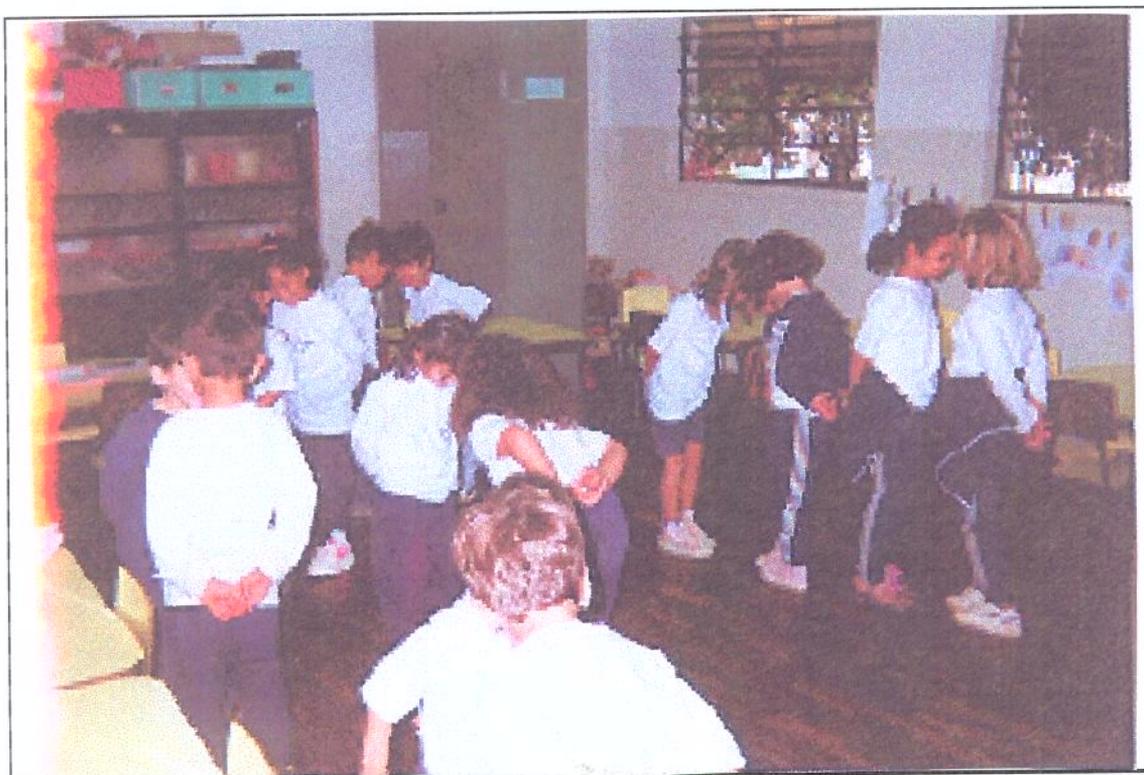


FIG.2

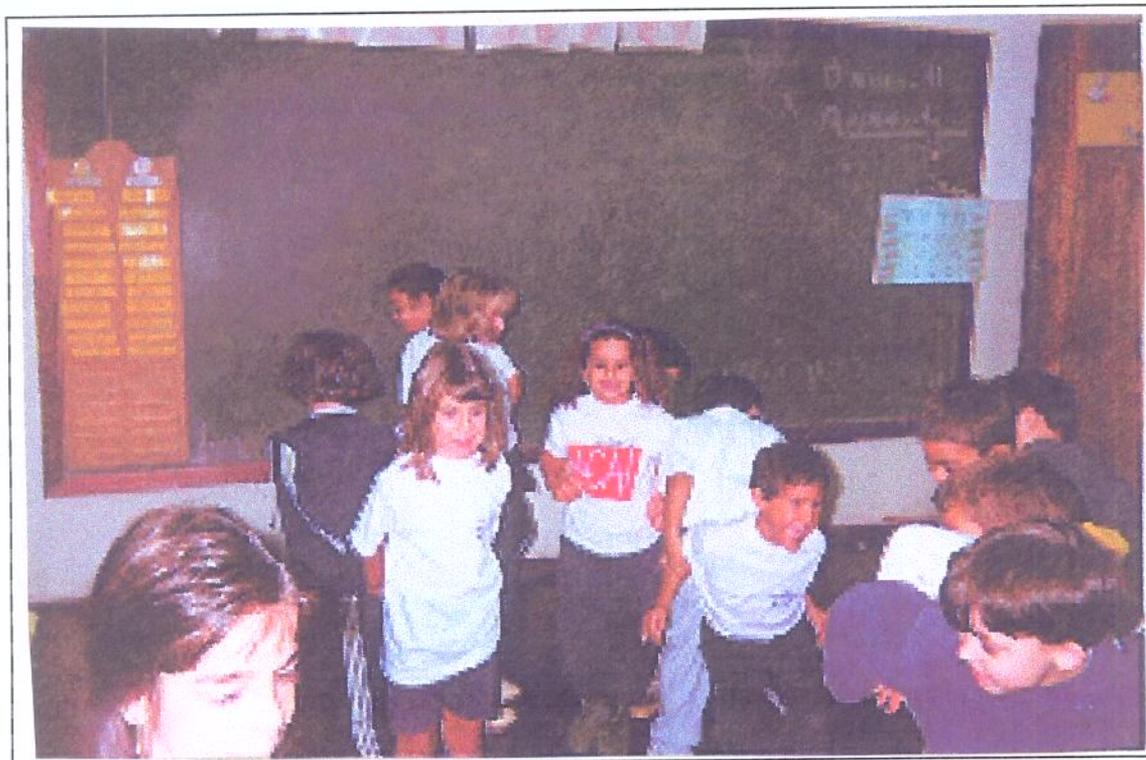


FIG.3

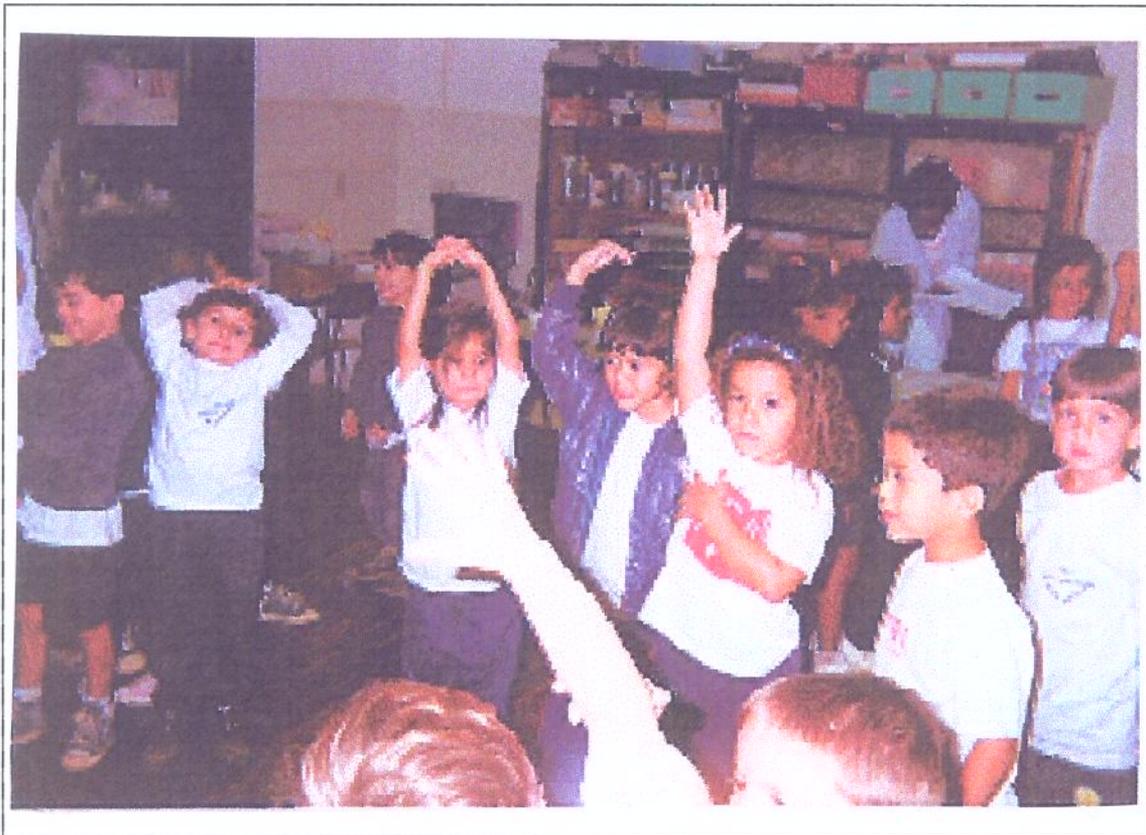


FIG.4

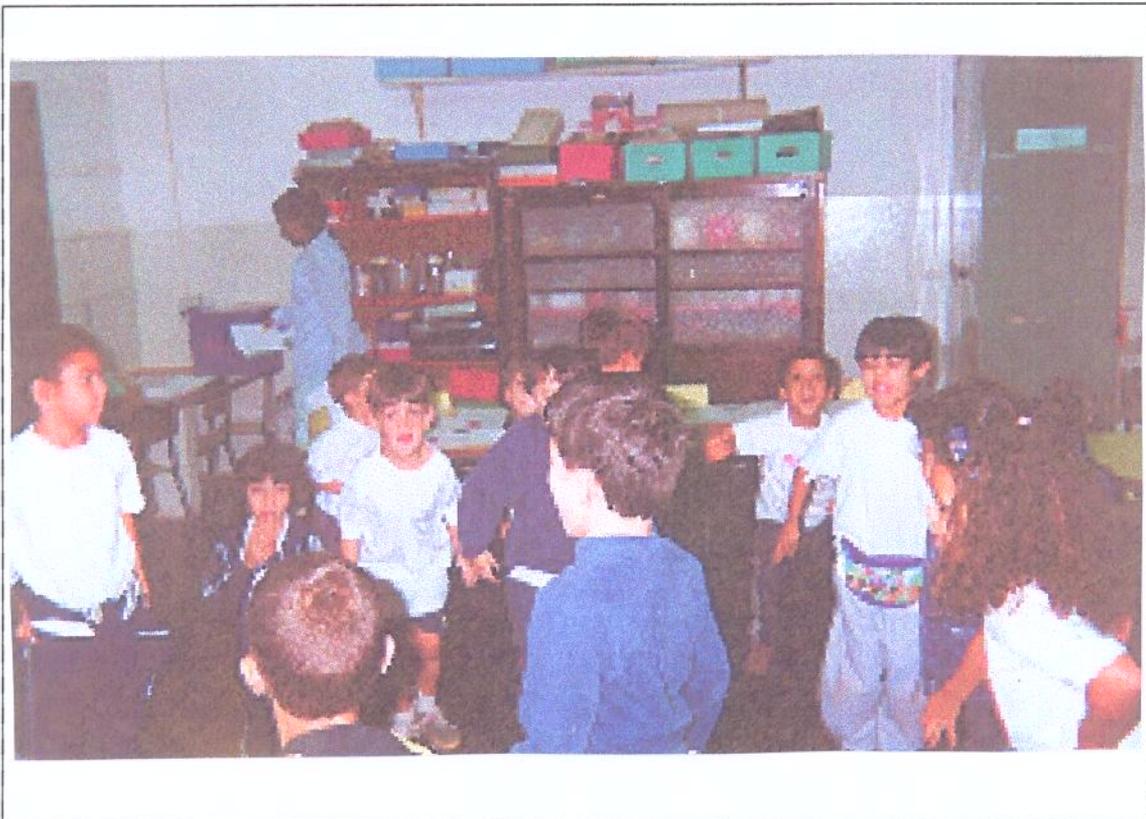


FIG.5

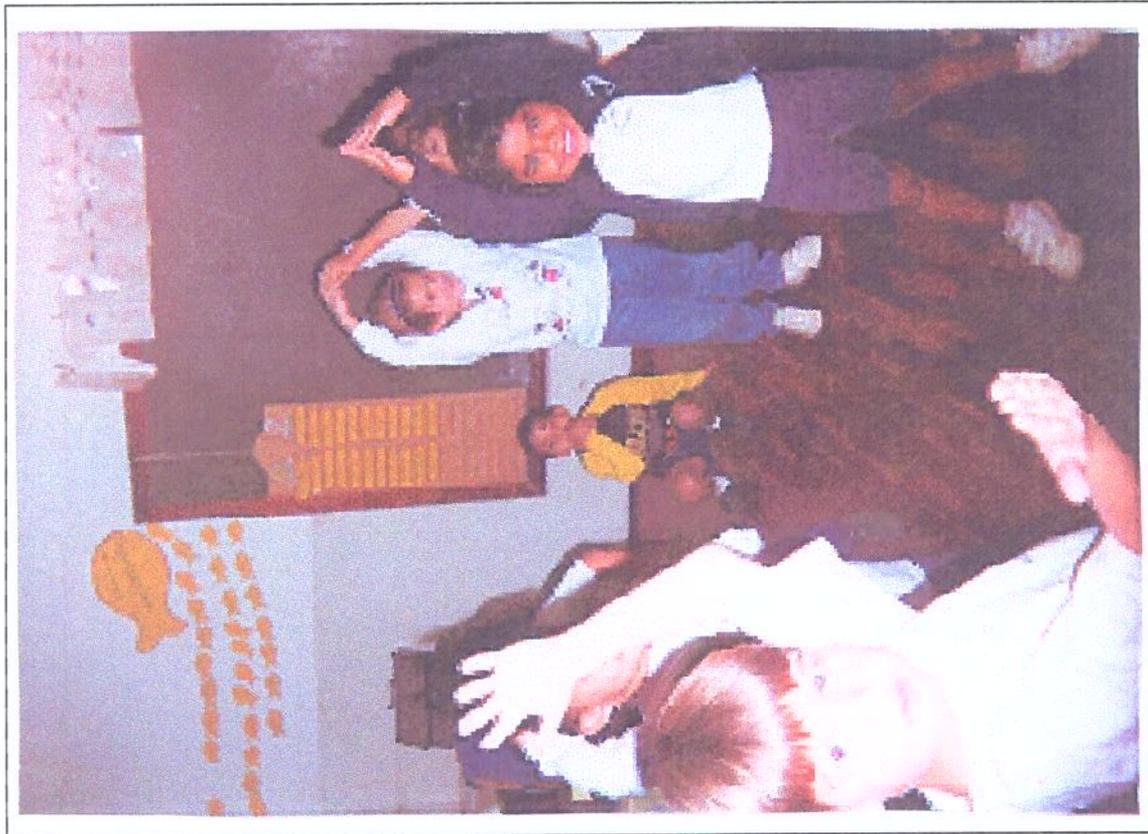


FIG.6

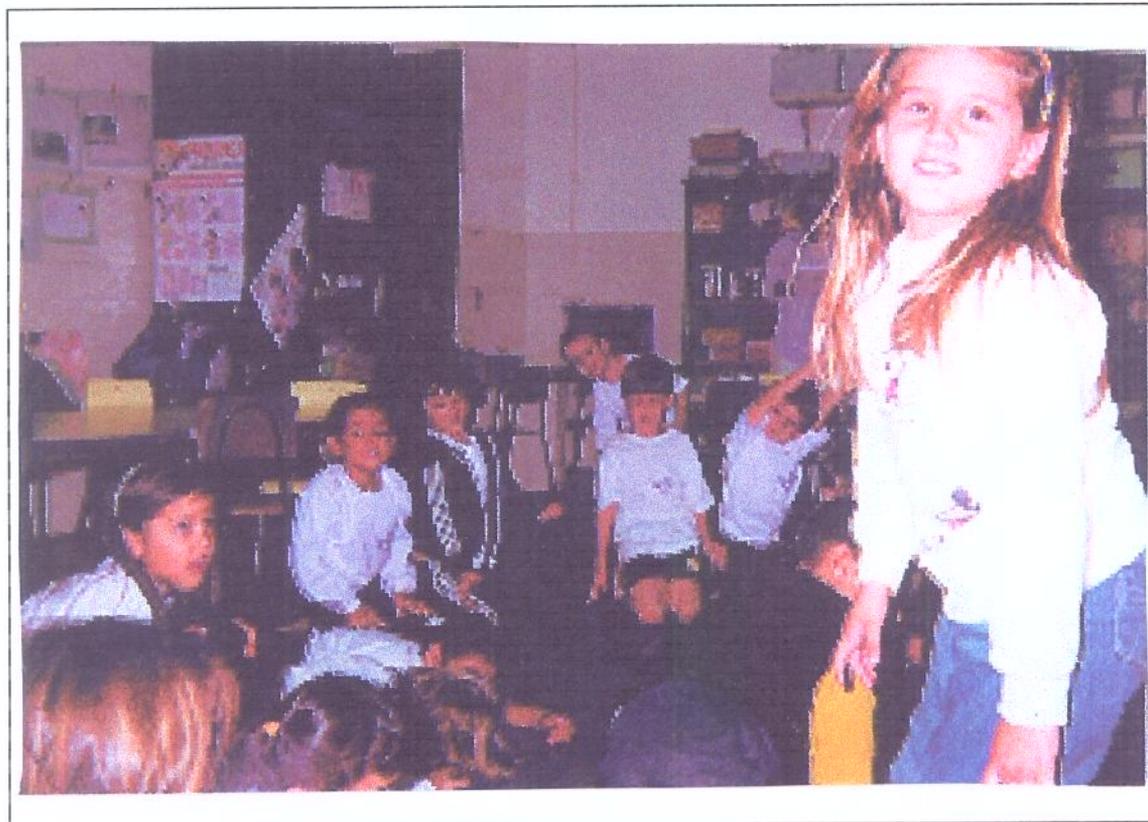


FIG.7

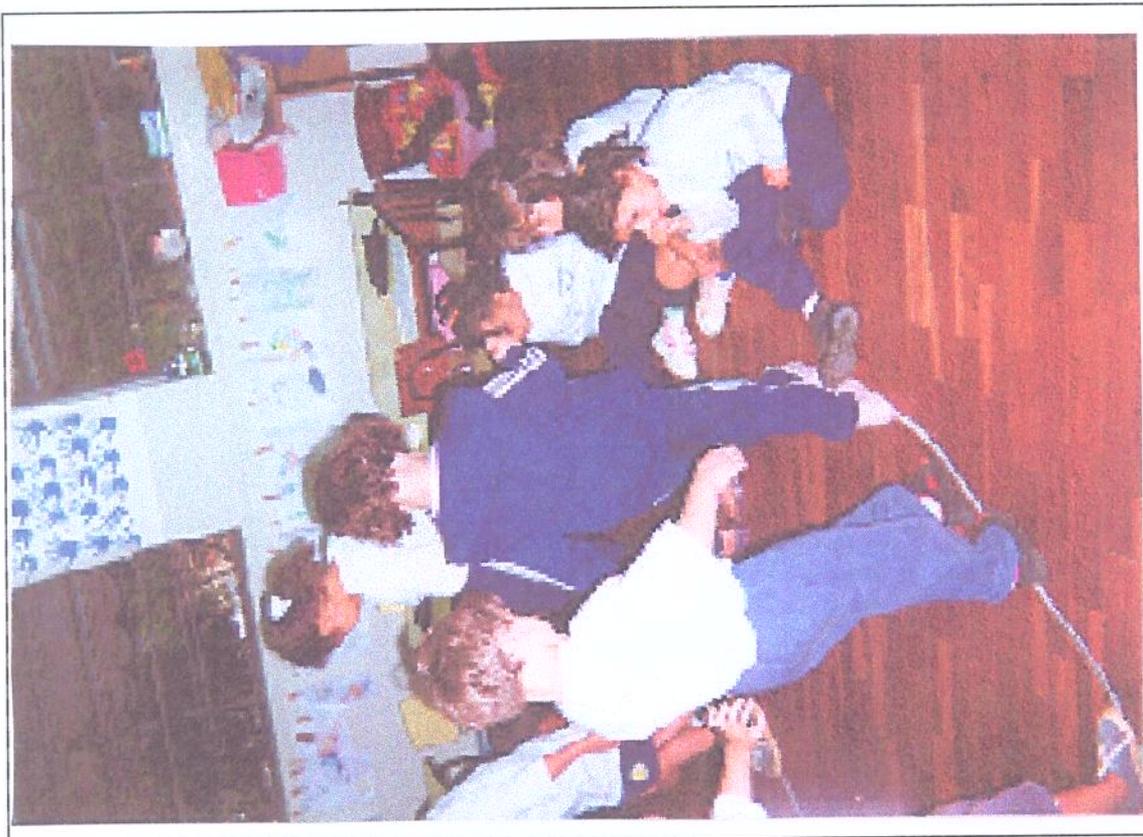


FIG.8

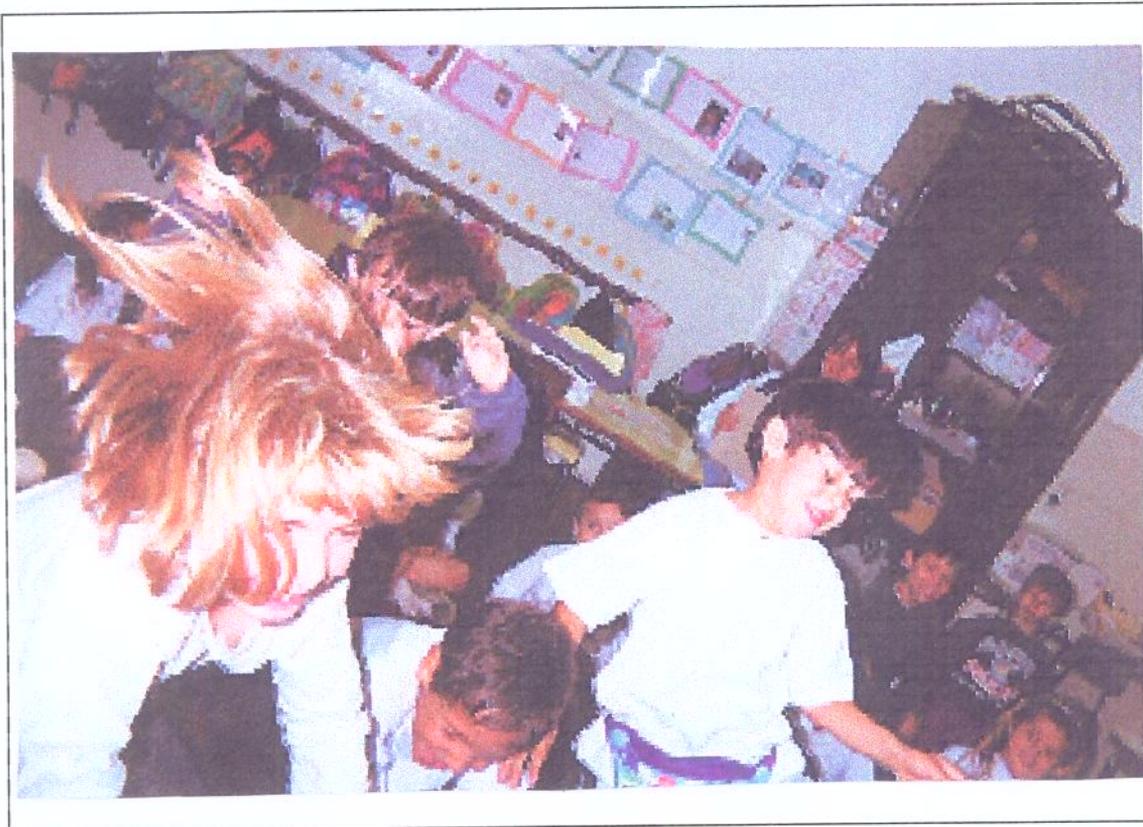


FIG.9

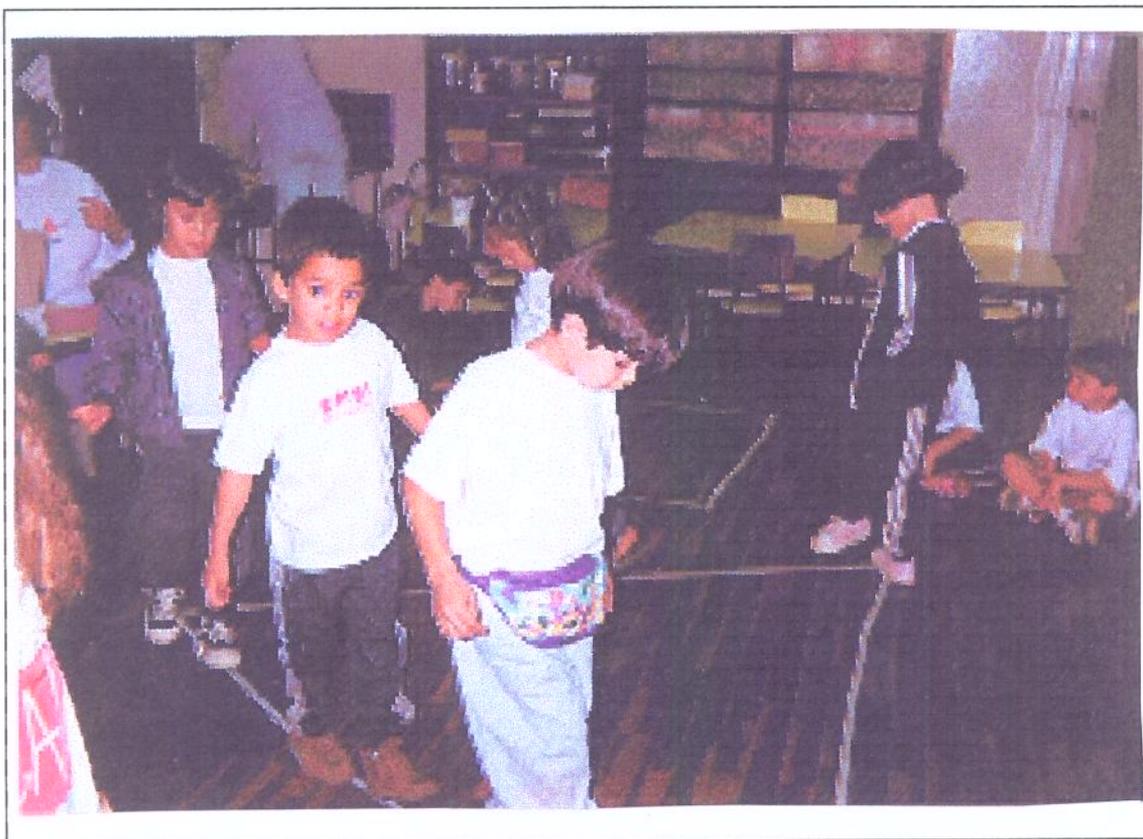


FIG.10

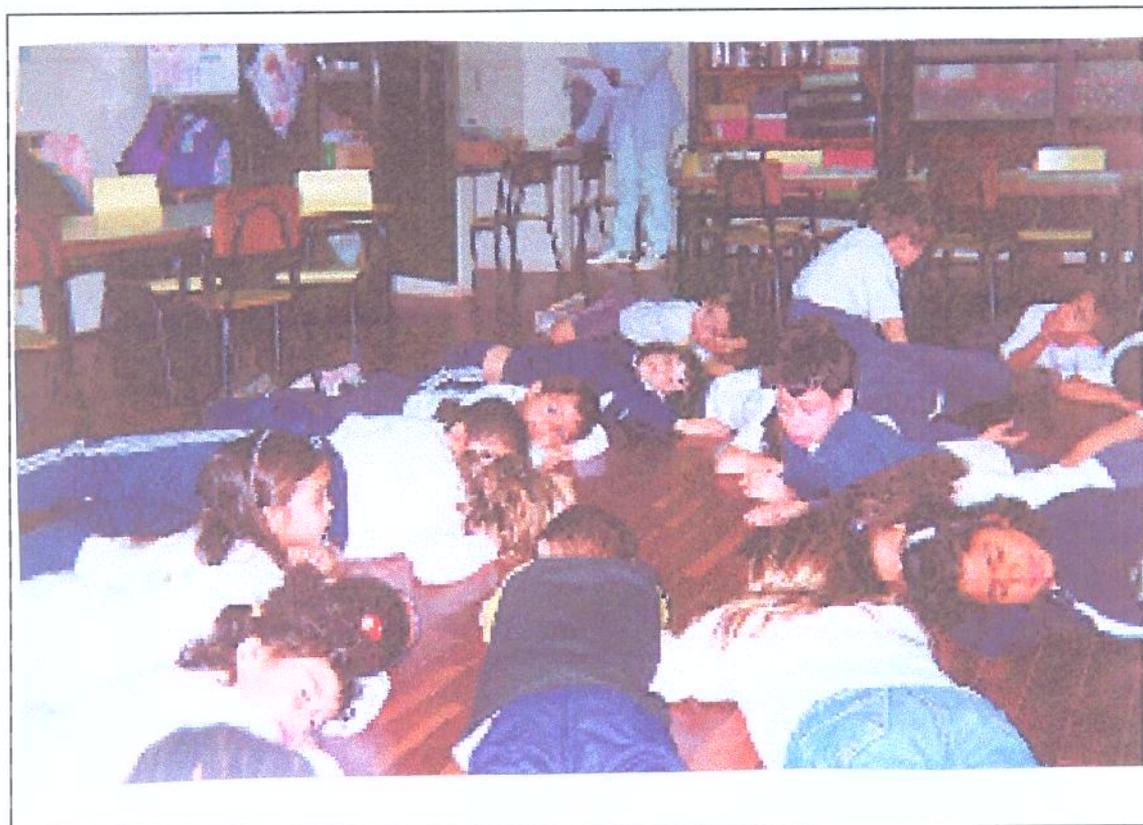
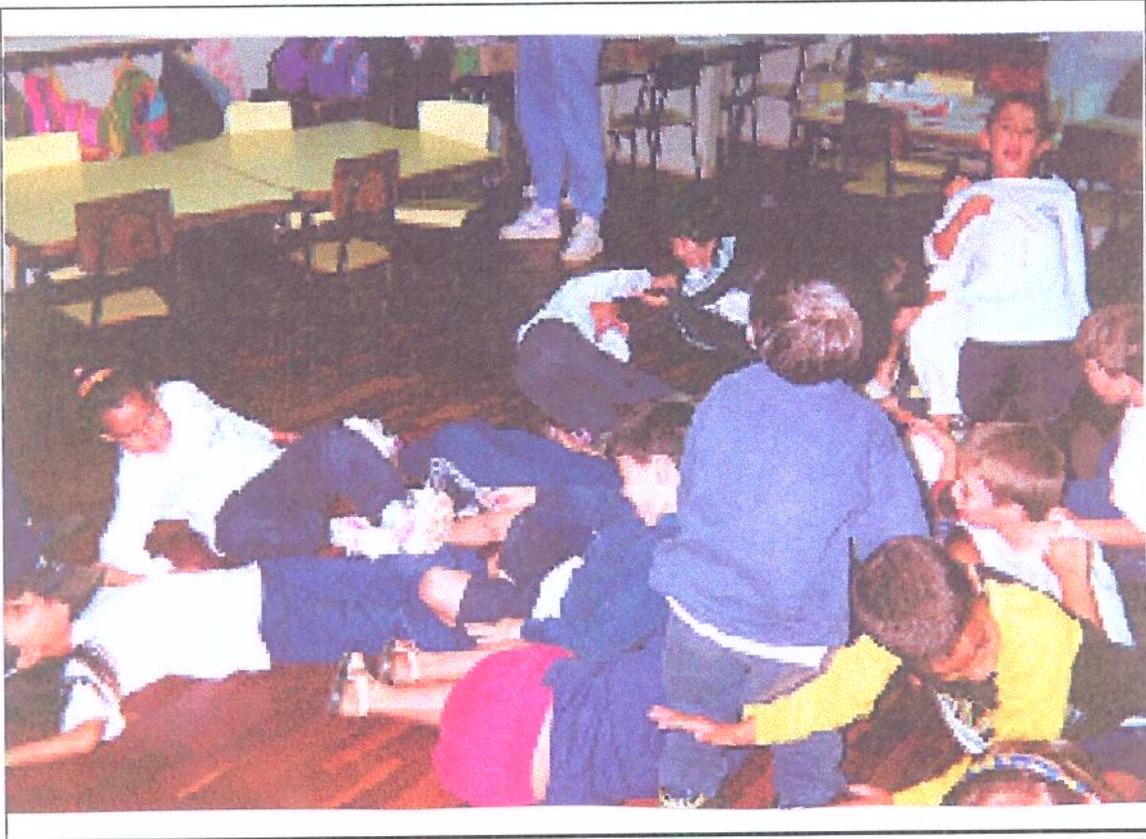


FIG.11



VII. BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, Arminda. “A Criança e Seus Jogos”, São Paulo: Vozes, 1972.
- ARANTES, Valério José. “Dificuldade de Aprendizagem em Menores Institucionalizados”. Dissertação (mestrado)UNICAMP, Campinas, SP: s.n.,1980.
- BERMÚDEZ, J. R.. “Introdução ao Psicodrama”, trad. José Manoel D’Alessandro, 3^a ed., São Paulo: Mestre Jou, 1980.
- CHATEAU, Jean. “O Jogo e a Criança”, trad. Guido de Almeida, São Paulo: Summus, 1987.
- CUNHA, Nylse H. S.. “SIDEPE: Sistema de Estimulação na Pré-Escola”,6^a ed., São Paulo: Cortez,1986.
- FONSECA, Vitor da, “Psicomotricidade”, 2^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FLAVELL, John H. “A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget”, trad. Maria Helena Souza Patto, 3^a ed., São Paulo: Pioneira, 1988.
- FONSECA, Vitor da, “Psicomotricidade”, 2^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- GESELL, Arnold, 1880-1961. “a Criança de 0 a 5 Anos”, trad. Cartigo dos Reis, São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HERREN, H. “Estimulação Psicomotora Precoce”, trad. Jeny Wolff, Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LEIF, J.B.. “O Jogo pelo Jogo”, trad. Julio C. Guimarães, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEITE, Sérgio. “Alfabetização Escolar: Repensando uma prática”, São Paulo: Estudos, pág. 21-27.

- _____ “Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR): Manual de aplicação e avaliação e caderno de respostas, São Paulo: Edicon, 1984.
- MONTEIRO, Regina F.. “Jogos Dramáticos”, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- PIAGET, Jean, 1896-1980. “O Nascimento da Inteligência na Criança”, trad. Alvaro Cabral, 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- REVERBEL, Olga. “Vamos Alfabetizar com Jogos Dramáticos?”, Porto Alegre: Kuaru, 1989.
- ROMAÑA, Maria Alicia. “Psicodrama Pedagógico”, São Paulo: Papyrus, 1984.
- SELLTIZ, C. et.al.. “Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais”, trad. por Dante Moreira, São Paulo: Herder, 2ª ed., 1967.
- SHERIDAN, Mary D.. “Brincadeiras Espontâneas na Primeira Infância: do nascimento aos seis anos”, trad. Vilma Ribeiro S. Varga, São Paulo: Manole, 1990.
- SLADE, Peter. “O Jogo Dramático Infantil”, trad. Tatiana Belinky, 5ª ed., São Paulo: Summus, 1972.
- WALLON, Henri. “As Origens do Pensamento na Criança”, São Paulo: Manole, 1989.