

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE EM CRUZ ALTA
CURSO DE PEDAGOGIA**

ELAINE APARECIDA DA SILVA URACH PINTO

**A INFLUÊNCIA DA FUNÇÃO SIMBÓLICA NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO
EM TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CRUZ ALTA
2018**

ELAINE APARECIDA DA SILVA URACH PINTO

**A INFLUÊNCIA DA FUNÇÃO SIMBÓLICA NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO
EM TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profª.Drª Armgard Lutz

Co-orientador: Prof. Dr Helenara Machado de Souza

CRUZ ALTA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P659i Pinto, Elaine Aparecida da Silva Urach.

A influência da função simbólica na construção do letramento em turma do 1º ano do ensino fundamental. / Elaine Aparecida da Silva Urach Pinto. – Cruz Alta, 2018.

43 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade de Cruz Alta, 2018.

Orientadora: Profª.Drª Armgard Lutz

Co-orientadora: Profª. Me. Helenara Machado de Souza.

1. Trocas Simbólicas. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Lutz, Armgard. II. Souza, Helenara Machado de. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Carina Lima CRB10/1905

ELAINE APARECIDA DA SILVA URACH PINTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Aprovado em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a...Armgard Lutz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul(Uergs)

Prof^a. Me. Maria da Graça Priediger da Pieve
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul(Uergs)

Prof^a Dr^aTatiana Luisa Rech
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

CRUZ ALTA

2018

Dedico à minha família e à minha querida orientadora, que desde sempre me apoiou nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com seu imenso amor me permitiu chegar até aqui, através de seu fortalecimento e ajuda, dedico minha eterna gratidão.

À minha família, pelo apoio durante essa trajetória agradeço pela compreensão.

Aos meus professores, pelo saber compartilhado e a dedicação ao longo tempo de estudo.

À minha querida orientadora, pela paciência, compreensão e empenho no andamento deste trabalho.

“Parece-me extremamente importante para enriquecimento de ampliação e aprofundamento das questões, que dizem respeito ao universo simbólico da criança.”

Friedmann (2005, p.10)

RESUMO

O presente trabalho investiga a influência da Função Simbólica na construção do letramento em turma de Primeiro ano do Ensino Fundamental. A hipótese interroga se a ausência da demanda por trocas simbólicas traz prejuízos ao sucesso do alfabetizando no processo de letramento. O estudo, com base nas teorias de Jean Piaget, Emilia Ferreiro e Magda Soares, entre outros, tem o objetivo de contribuir com os professores alfabetizadores sobre como as oportunidades de trocas simbólicas ao longo dos anos iniciais contribuem para o sucesso no processo de alfabetização. A metodologia de pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, valeu-se da pesquisa ação e de multi-instrumentos para obtenção de dados tais como entrevistas, conversas informais com a professora, rodas de conversa com as crianças, observações sobre as expressões infantis e a aplicação de três tipos de atividades que demandaram o emprego da função simbólica. Os dados analisados considerando os aportes teóricos pesquisados e os registros no “diário de campo”, resultaram que as raras demandas por trocas simbólicas, baseadas na expressão sobre saberes, experiências, pesquisas e indagações, produz o fracasso dos alunos no processo de alfabetização e letramento. O ambiente autoritário, rotina construída com atividades pré-prontas, indiferença com desejos, sensações e necessidades dos alunos, são outros obstáculos ao desenvolvimento da autonomia dos alunos na construção do letramento.

Palavras-chave: Trocas Simbólicas. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

The present work investigates the influence of the Symbolic Function in the construction of literacy in the first year of elementary school. The hypothesis asks if the absence of the demand for symbolic exchanges damages the success of literacy in the process of literacy. The study, based on the theories of Jean Piaget, Emilia Ferreiro and Magda Soares, among others, aims to contribute with literacy teachers on how children's symbolic exchange opportunities contribute to success in the literacy process. The methodology of qualitative research, of the ethnographic type, made use of multi-instruments to obtain data such as interviews and informal conversations with the teacher, talk with children, observations about children's expressions and the application of three types of activities that demanded the use of the symbolic function. The data analyzed considering the theoretical contributions researched and the records in the "field diary", resulted in the poverty of demands for symbolic exchanges, based on the expression of knowledge, experiences, researches and inquiries, producing students' failure in the literacy process and literacy. The authoritarian environment, routine built with pre-ready activities, indifference with students' desires, sensations and needs, are other obstacles to the development of students' autonomy in the construction of literacy.

Keywords: Symbolic Exchanges. Literacy process. Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 FUNÇÃO SIMBÓLICA.....	16
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O VÍNCULO COM A FUNÇÃO SIMBÓLICA.....	20
3 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	22
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	24
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
4.1. DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E DA ENTREVISTA.....	25
4.2. ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE DA TURMA.....	27
4.3. DESCRIÇÃO DAS INTERFERÊNCIAS DA PESQUISADORA.....	29
4.4. DESCRIÇÃO SOBRE A RODA DE CONVERSA COM OS ALFABETIZANDOS.....	31
4.5. DESCRIÇÃO DA BRINCADEIRA INTERATIVA.....	33
5 CONCLUSÕES.....	35
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICES	40
APÊNDICE A.....	40
APÊNDICE B.....	41

1 INTRODUÇÃO

O advento das pesquisas educacionais e as mudanças nos paradigmas que sustentam os processos de escolarização, nos coloca diante da angústia do século. Observa-se que persiste um abismo entre resultados das pesquisas indicando inovações necessárias, em especial no processo de alfabetização, e as aplicações concretas na educação. Pesquisar a partir de nossas dúvidas como futuras docentes está no campo de uma motivação maior que é a contribuir para mobilizar os colegas educadores a buscar conhecimentos atualizados e à consciência da dimensão política da alfabetização, entendida como ferramenta de construção da cidadania. Essa motivação justifica-se porque a escola continua formando analfabetos funcionais. Retomar estudos sobre formas significativas de alfabetizar, em especial com os alunos das escolas públicas, é fundamental como atitude cidadã e preocupada com os recorrentes dados sobre os fracassos na alfabetização. Considera-se que o letramento e a constituição do sujeito capaz de interpretar o que lê, capaz de se manter motivado pela leitura justifica a função interminável da escola e a responsabilidade com o acesso de todos às informações e ao conhecimento.

Outro fator motivador para desenvolver essa pesquisa foi o período de estágio numa turma de 1º. Ano do Ensino Fundamental de escola pública. A rotina da escola e da sala de aula provocou tantos questionamentos que ativou o desejo de descobrir onde estavam o *ser* criança. Crianças que não estavam sendo crianças. O desconforto aumentou diante da manifestação de muitos pais sobre a perda de tempo com o brincar e o tempo dedicado à exploração de outras linguagens pelas crianças do 1º. ano, porque, afinal, as crianças estão na escola para produzir, para aprender e gerar produtos visíveis. Buscando argumentos para justificar o “ser criança” enquanto está se alfabetizando, encontrou-se resultados de pesquisas que contribuíram para definir o tema a ser pesquisado.

Investigando sobre o processo intencional de Pré-letramento, acionado no período da Educação Infantil, observou-se que a Base Nacional Comum Curricular apresenta objetivos que segundo nossa concepção devem continuar sendo acionados

durante o período da alfabetização. Assim é que articulando os resultados de pesquisas baseadas em Jean Piaget sobre o período da construção das abstrações infantis, elaborou-se a questão: a ausência de demandas às crianças por trocas simbólicas traz prejuízos ao sucesso na alfabetização e no processo de letramento? O objetivo da pesquisa foi definido no sentido de esclarecer aos professores alfabetizadores como as oportunidades de trocas simbólicas das crianças contribuem para o sucesso no processo de alfabetização.

Entendendo que o nascimento do pensamento da criança tem relação com a capacidade de simbolizar e realizar abstrações, considerando ainda que a alfabetização exige abstrações, é fundamental entender a Função Simbólica e as relações que envolvem o letramento a fim de garantir atividades, no período de alfabetização, que favoreçam as abstrações necessárias.

Diante das dificuldades cognitivas que as crianças das escolas públicas demonstram durante o processo de alfabetização, nem sempre os educadores identificam os fatores interferentes. Entre eles podem ser as reduzidas trocas simbólicas no cotidiano familiar e escolar. Em geral, no meio familiar, as crianças que são demandadas em práticas de sobrevivência, demonstram bom desempenho em atividades práticas, porém chegam à escola com baixa competência cognitiva, no campo conceitual. Nesses casos, há necessidade de interferências, pois possuindo um vocabulário reduzido e, por acréscimo, vivendo num contexto com limitadas trocas simbólicas, essas crianças não conseguirão reorganizar suas atividades práticas, no plano da sua consciência. As consequências serão alfabetização morosa, penosa, com muitos eventos frustrantes.

Dar razão aos pais de que é perda de tempo promover brincadeiras espontâneas ou para a aprendizagem de algum conceito, de que é perda de tempo promover atividades que envolvam a criatividade como o teatro, a música, a expressão corporal, a psicomotricidade relacional, etc., seria esquivar-se da pesquisa de argumentos esclarecedores e convincentes de que essas atividades acionam a capacidade simbólica das crianças.

A pesquisa empregou a metodologia de pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico na educação e de pesquisa-ação, empregando instrumentos diversos como observações em sala de aula, entrevista com a professora, rodas de conversas com

os alfabetizandos e a organização de três tipos de atividades com o propósito de provocar o desenvolvimento da função simbólica e observar o desempenho nas funções simbólicas. A escolha da metodologia foi adequada e trouxe resultados que esclareceram a questão que motivou a pesquisa.

O relatório da pesquisa está organizado a partir do resumo e introdução, seguidos pelas seguintes partes: Parte II- o referencial teórico onde encontram-se as explicações sobre a função simbólica segundo Piaget; as explicações sobre a alfabetização e letramento, com ênfase na função social da leitura e escrita; Parte III- Descrição metodológica; Parte IV- Resultados e discussão onde são descritos os dados obtidos e as análises da entrevista, das observações e dos resultados das atividades desenvolvidas com os alfabetizandos. O relatório Finaliza-se com a conclusão reforçando a necessidade de valorizar as etapas da função simbólica na infância, do jogo de faz-de-conta, do brincar para contribuir com o sucesso no letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A revisão de literatura tem o objetivo de compartilhar com o leitor os resultados de outras pesquisas que se debruçaram sobre tema semelhante ao escolhido para a pesquisa em foco. Ela possibilita comparar resultados entre diferentes estudos e fornecer elementos para estabelecer a importância do estudo, conforme Creswell (2007, p.46), portanto, optou-se por apresentar algumas descobertas em pesquisas já demonstradas.

A revisão de literatura iniciou pela consulta a artigos resultantes de pesquisas sobre temas com algum tipo de aproximação ao tema da pesquisa. Ao examinar o artigo de Elsa Midori Shimazaki, intitulado “Causas das dificuldades na leitura e escrita” (2006) constatou-se que a pesquisa analisou o fracasso na alfabetização de um grupo de alunos que estando no 2º. Ano do Ensino Fundamental, ainda não estava lendo e escrevendo com autonomia. A autora estudou obras relativas a causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como obras sobre alfabetização e letramento dos autores consagrados na área tais como Vygostky, Luria, Ferreiro, Teberosky, Freire, Soares, Castillo. A conclusão chamou a atenção ao apontar que “a escola retome desenvolvimento infantil e proponha tarefas de acordo com ele [...] e, prossegue informando, que “É importante que as escolas trabalhem a pré-leitura, pois o não desenvolvimento dessas habilidades poderá fazer com que a criança fracasse na aprendizagem da leitura e escrita”, considerando que a pré-leitura indica as seguintes ações: discriminação e reconhecimento visual e auditivo, orientação espaço-temporal, lateralidade, atenção seletiva, oralidade, diferenças entre letras e símbolos e consciência fonológica segundo Shimazaki(2006).

As conclusões da autora não surpreenderam no quesito novidade. Destaque-se que há ausência de maior explicitação sobre o sentido e a forma de “retomada do desenvolvimento infantil”. Por fim, compreendeu-se que a autora, ao recomendar que as crianças, objeto da pesquisa, fossem conduzidas à sala de recursos da escola, confirmou que naquele espaço os alunos teriam oportunidade de vivenciar “atividades de jogos e brincadeiras” apontados como possibilidades para “desenvolver as atividades que chamamos de pré-requisitos para leitura e escrita”. Chama a atenção ainda é que os alunos são indicados como “atrasados”, denominação essa que seria uma incoerência no caso do desenvolvimento de um processo de alfabetização

segundo os princípios da psicogênese da leitura e da escrita, ou seja, respeitando as concepções de leitura e escrita produzidas pelas crianças. A não ser que a autora esteja falando do atraso pelas poucas experiências intencionais desenvolvidas para a pré-leitura.

O artigo de Ulisses Ferreira de Araújo (1998) sobre o déficit cognitivo e a realidade brasileira, menciona o resultado da pesquisa desenvolvida pelo professor Dr. Montoya (1996) sobre o fracasso de crianças faveladas no processo de alfabetização. O pesquisador, ao testar crianças de 7 a 12 anos, concluiu que não tinham construído plenamente as estruturas mentais operatório-concretas descritas por Piaget. Percebeu que essas crianças apresentavam ótima inteligência prática e não conseguiam conceitualizar a realidade. A observação sobre a relação entre as trocas simbólicas das crianças com outras crianças e adultos e o desenvolvimento cognitivo, trouxe a conclusão de que haviam poucas experiências com trocas simbólicas. As famílias não entabulavam conversas com os filhos sobre o cotidiano, o presente, passado e futuro, com o agravante de que o vocabulário familiar era reduzido. O pesquisador concluiu que a infrequência de trocas simbólicas limitava a expressão conceitual das suas ações práticas. A pesquisa de Dr. Montoya(1996), reafirma que numa sociedade letrada, supervalorizar o conhecimento prático cotidiano, gera prejuízo no desenvolvimento cognitivo.

O ponto central dessa discussão é criar condições de produção para trocas simbólicas no processo de construção do conhecimento. Araújo (1998) considera que na perspectiva construtivista, a intervenção levará em conta o aluno como sujeito ativo e o seu cotidiano. Por isso Montoya elencou alguns pontos fundamentais a fim de priorizar o exercício das trocas simbólicas, baseados na expressão sobre saberes, experiências, pesquisas e indagações. Analisando a proposta, compreende-se que antes de tratar as supostas “deficiências” de aprendizagem e de maneira isolada, a intervenção é mais abrangente priorizando o funcionamento cognitivo. Araújo (1998, ,p.46) conclui que não há necessidade de “formação de “superprofessores”, e sim de educadores não-autoritários, conscientes dos ambientes cooperativos e democráticos”. Conclui ainda que “os conteúdos tradicionais da escola, [...] não devem ser encarados como um fim na educação, e sim como instrumentos para a construção da cidadania.”

A partir dessas leituras, considerou-se fundamental compreender o sentido das funções simbólicas para a aprendizagem e o processo de alfabetização.

2.1 A FUNÇÃO SIMBÓLICA

As manifestações das crianças sobre uma lembrança ou um pedido de algo que não está presente, que não está ao alcance de sua mão, tratam-se do uso da função simbólica que é o uso de símbolos, palavras, números ou imagens e representações mentais com significados. O termo Função Simbólica, foi cunhado por Jean Piaget quando ao desenvolver continuadas observações de sua filha, identificou momentos distintos da função simbólica, indicando fases com mudanças nessa função. Em síntese, a função simbólica é a capacidade de usar símbolos e representações mentais que torna possível ler mapas, guardar fotos de pessoas queridas, ter a lembrança de coisas que não estão presentes fisicamente.

As crianças em idade pré-escolar manifestam a função simbólica através do aumento da imitação diferida, de brincadeiras de faz-de-conta e da linguagem. O jogo de fantasia, jogo dramático ou jogo imaginativo são formas que a criança usa para simbolizar, por exemplo, uma pessoa através de um objeto como uma boneca. A brincadeira de faz-de-conta, também chamada de linguagem, usa um sistema de símbolos e palavras para a comunicação. A imitação diferida é baseada na retenção de representações mentais de objetos observados anteriormente. Outro exemplo de imitação diferida é quando uma criança imita seus pais ao cozinhar o jantar, jogando com panelas e fingindo cozinhar.

A partir dessas definições, compreende-se que o estímulo às expressões orais movidas por diferentes motivações no período da Educação Infantil, contribuem diretamente ao sucesso no processo de alfabetização e letramento. Compreende-se por acréscimo que as indicações na BNCC, dos objetivos para a Educação Infantil, citados a seguir, são relevantes tanto antes quanto durante o processo de alfabetização uma vez que desenvolvem habilidades facilitadoras para o desempenho na leitura e na escrita:

1.Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. 2.Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. 3.Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. 4.Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. 5.Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. 6.Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. 7.Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. 8.Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). 9.Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (BRASIL,2018,p.47).

Esses objetivos contemplados na BNCC para a Educação Infantil estão alinhados ao conjunto de habilidades que as crianças, tanto de maneira informal quanto intencional, podem desenvolver e com isso ganhar terreno durante o processo de alfabetização. Pode-se dizer que se tratam de habilidades de pré-alfabetização, porém, pela importância dessas habilidades, elas deveriam fazer parte dos planejamentos didáticos para os anos seguintes. Por acréscimo, observa-se que esses objetivos estimulam os professores a abrirem espaço para as crianças manifestarem as diferentes formas de expressão, não didatizada, portanto espontânea, das funções simbólicas.

Para Piaget (2002), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio dos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. O Estágio Pré-operatório é a fase em que surgem as condutas de representação ou manifestações da função simbólica. Através da função simbólica, a criança de 2 a 7 anos, aproximadamente, representa ações, as situações ou fatos da vida dela, por meio da construção da imagem mental, imitação diferida, jogo simbólico, linguagem e desenho, consideradas condutas de representação.

Ao jogar simbolicamente ou imaginar e imitar, a criança cria um mundo em que não existem sanções, coações, normas e regras, provenientes do mundo dos adultos, o que possibilita a ela transformar a realidade com o objetivo de atender as suas

necessidades desejos. Evidencia-se, assim, a importância da função simbólica como um meio que permite à criança expressar seus desejos, conflitos, etc. e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive.

O universo simbólico da criança é de extrema importância para a sua aprendizagem e desenvolvimento, pois tem relação com o desabrochar do pensamento abstrato que se manifesta de forma mais intensa a partir dos 2 anos. Muitos educadores desconhecem o poder da função simbólica e de como esta envolve a apropriação de algumas capacidades, inerentes ao aprendizado infantil.

O universo infantil e suas representações, estimulados desde as primeiras expressões infantis, seja no seio familiar ou na escola, por meio dos diálogos compartilhados ou atividades que desencadeiem o simbolismo infantil, garante a desenvoltura da criança na comunicação oral, na aquisição do vocabulário. A comunicação oral consiste em textos representativos das conceituações que as crianças vão formulando ao ter diferentes experiências sobre as quais podem falar. A criança é também considerada um ser em pleno desenvolvimento cognitivo e social, no entanto precisa dessa estimulação, com um suporte adequado, a fim de obter um desenvolvimento positivo nas suas habilidades e competências conceituais. Considera-se também que o início do pensamento da criança está associado com as capacidades de fazer abstrações.

Dos quatro aos sete anos, aproximadamente, os jogos simbólicos começam a diminuir, porém, não em intensidade afetiva. Ocorre que, ao aproximar-se ainda mais do real, o símbolo perde o seu caráter de deformação lúdica para se aproximar de uma simples representação imitativa da realidade. Piaget classificou a evolução do jogo simbólico por meio de fases. Na fase I, ao invés da criança fazer de conta que dorme, passa a fazer sua boneca dormir, ou comer, ou tomar um remédio, ou seja, passa a transformar, simbolicamente, uns objetos nos outros. Nesse caso, produz-se uma dissociação entre o significante e o significado.

A primeira infância dos dois aos sete anos de idade é profundamente marcada pelo surgimento da linguagem e essa linguagem, puramente mental, se constitui num elemento para posteriormente estimular as ações do pensamento infantil. Nas palavras de Piaget(2002,p.24):

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal.

Outra fase característica dos jogos entre quatro a sete anos refere-se ao início do simbolismo coletivo com diferenciação e ajustamento de papéis. Esses jogos favorecem o progresso da socialização, o que possibilita uma representação de ideias mais coerente e ordenada. Esse duplo progresso contribui para a transição do egocentrismo para a reciprocidade. Piaget explica que ao longo do período, de 8 a 12 anos, por meio da socialização e de uma coordenação cada vez mais estreita dos papéis, vai abandonando o jogo egocêntrico e participa de jogos de regras, os quais envolvem a cooperação entre os participantes e favorecem a adaptação social.

Vários autores, inspirados por Piaget, como Rivière (1995), Huizinga (1980), Pain (1992) concluem que o jogo é elaborado pela criança como uma atividade séria em que ela pode assumir total autonomia ao elaborar, com liberdade de ação, seus anseios, fantasias e conflitos. Através do jogo simbólico a criança cria um mundo imaginário onde representa as suas preocupações e os sentimentos que a incomodam na sua vida real e dessa forma, a criança consegue exprimir através de brincadeiras, algo que não conseguiria exprimir por palavras. Portanto, o jogo também exerce um poder e um caminho terapêutico.

Para concluir, compreende-se que cabe também à família estimular as crianças a fim de provocar o simbolismo, por meio do diálogo e da presença ativa nas brincadeiras, de forma que a curiosidade e a imaginação sejam bem desenvolvidas, seja por questões levantadas pela criança ou mesmo nos porquês que as faz questionar os pais. Ao dar espaço à criança para fazer perguntas com base nas suas curiosidades e questionamentos, o adulto está provocando a função simbólica e o jogo simbólico em seu filho, no entanto, muitos adultos sentem dificuldades para responder a questões levantadas pelas suas crianças através de seus monólogos coletivos pois cada uma fala por si. Piaget (2002, p.26) em sua obra destaca:

Esta espécie de monólogo coletivo consiste mais em mútua excitação à ação do que em troca de pensamentos reais. Notemos, enfim, que as características desta linguagem entre crianças são encontradas nas brincadeiras coletivas ou de regra; em partidas de bolas de gude, por exemplo, os grandes se submetem às mesmas regras e ajustam seus jogos individuais aos dos outros, enquanto os pequenos jogam cada um por si, sem se ocuparem das regras do companheiro.

2.2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O VÍNCULO COM A FUNÇÃO SIMBÓLICA.

No Brasil, a partir da década de 1980, com o advento de novas pesquisas e estudos em relação a alfabetização, surgiram discussões provocadas pelos novos paradigmas e suas estratégias metodológicas. A busca por mudanças partiu de estudiosos do assunto divulgando a necessidade de alterar o caráter mecanizado dos processos de alfabetização e focar no real significado da alfabetização, ou seja, na função social da leitura e da escrita.

Nessa época, Emília Ferreiro e Ana Teberosky no ano de 1986, ao invés de interrogar como se alfabetiza passaram a perguntar como a criança aprende. Suas descobertas revolucionaram a forma de abordar o processo de alfabetização e o letramento. Para Ferreiro (1999), o letramento e a alfabetização são indissociáveis. Outros autores abordam de forma distinta tomando por referência a situação e conceituações no contexto brasileiro, conforme Magda Soares (1998).

Magda Soares (1998) traz o debate sobre os termos alfabetização e letramento apontando que alfabetização e alfabetizado é o que domina a leitura e a escrita, porém o termo letramento, ausente dos dicionários brasileiros, é tradução para o português da palavra da língua inglesa literacy. Explica que letramento trata-se da apropriação da escrita e para além disso, conforme suas palavras: “saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES,1998, p.20). Conclui a autora que atualmente o que interessa não é o uso apenas da capacidade de ler e escrever e sim a habilidade de ler, compreender e usar textos em prosa, reportagens, poemas; localizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, e enfim, extrair informações de qualquer material escrito.

Outro aspecto que acompanha a definição de letramento é a ideia de pessoa letrada. Um analfabeto pode estar na posição de letrado na medida em que está circundado por eventos de leitura e escrita e se interessa em ouvir leituras, recebe cartas e as dita, emprega novos vocábulos. Letrado é aquele que participa de situações e práticas sociais de leitura e escrita. No caso das crianças, ao folhear revistas e livros, fingir que lê, que escreve, se está cercada de materiais escritos, estão em processo de letramento embora sejam analfabetas. Daí a importância de promover o letramento antes mesmo de saber ler.

A versão sobre letramento trazida por Soares(1998) tem relação com o ambiente alfabetizador criado por Emilia Ferreiro. Um ambiente alfabetizador significa organizar na sala de aula uma área de leitura onde ficam disponíveis qualquer tipo de material que contenha a escrita. A variedade de material poderá desencadear diferentes tipos de atividades tais como classificação, recortes e colagens, comparações, leituras em voz alta, distinção de tipos de textos. (1998, p. 33).

A experiência com o ambiente alfabetizador vivida por ARAÚJO (apud Garcia, 2001, p. 149) em uma turma de alfabetizandos, desencadeou a descoberta de que ele não é neutro ou único como possa parecer à primeira vista. Ao organizar a brincadeira de supermercado na sala de aula com a função de proporcionar vivências com conteúdos matemáticos e de leitura e escrita de rótulos e propagandas, foi surpreendida, em outra ocasião, com a nova brincadeira criada pelas crianças. Brincavam de procurar emprego de empacotador do supermercado. Havia uma fila de crianças e um entrevistador dos candidatos ao emprego. A professora inferiu que na organização do ambiente alfabetizador há a possibilidade dos alfabetizandos vivenciarem o jogo do faz-de-conta anunciador de elementos culturais vividos por eles bem como de seus desejos. No caso dessa turma, várias crianças tinham o sonho de logo atingir a idade de 9 anos para ser empacotador. Concluiu a autora que “diferenças culturais que, tratadas pela escola como deficiências, levam a discriminações, contribuindo para despotencializar as crianças.” Fica a interrogação, como alfabetizar e letrar as crianças sem lhes fazer imposições de formas de ser, de fazer, de silenciar, de estar no mundo?

Considerando que em escolas públicas da periferia urbana, a maioria das crianças vivenciam a desqualificação dos seus saberes, valores, linguagens e dilemas, uma postura aberta e sustentada por referências teóricas, por exemplo, sobre a função simbólica, inovará de forma cidadã ao dar voz e vez aos alfabetizandos e será porta aberta para construir a cidadania.

As abstrações necessárias para atingir o nível de letramento, requerido pela sociedade, marcadas por complexidades das quais as crianças entre 6 e 7 anos, ainda não dão conta, remetem ao cuidado para evitar o aligeiramento do processo de alfabetização. A insistência com a precocidade na alfabetização vem suprimindo das aulas, o jogo simbólico, o jogo-trabalho preconizado por Célestin Freinet (1979), e as brincadeiras com ou sem caráter didático. A apropriação pelos professores, do valor da função simbólica se traduz em sequências didáticas que respeitam a infância e suas fases de desenvolvimento.

3. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

O objetivo da pesquisa de contribuir com os professores alfabetizadores sobre como as oportunidades de trocas simbólicas contribuem para o sucesso no processo de alfabetização, tendo por objeto de estudo a ausência do jogo simbólico no período da alfabetização, permitiu fazer a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa.

A escolha do jogo simbólico para a realização da pesquisa se deve ao fato de ser essencial que os professores tenham pleno conhecimento do mesmo. Só assim o jogo simbólico poderá ser considerado um dos conteúdos mais significativos e específicos a serem trabalhados com crianças que estão em idade de transição do período da Educação Infantil para os primeiros anos do ensino fundamental.

Para dar conta desse objetivo, foi realizado um estudo qualitativo, do tipo pesquisa-ação. A concepção e organização da pesquisa basearam-se nos princípios da pesquisa-ação delineados por Thiollent (1985,p.75):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria

para o esclarecimento das micro-situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.

O modo de investigação foi através do uso de vários instrumentos como a entrevista à professora alfabetizadora; observações da turma do 1º. Ano, roda de conversa com as crianças e a aplicação de três atividades provocadoras do jogo simbólico.

A pesquisa, de caráter etnográfico em educação, a partir de sua característica de permanência no ambiente por um curto espaço de tempo, nos deu a oportunidade de estar presente na sala de aula e em contato direto com o ambiente. Com esse tipo de pesquisa, procurou-se compreender a situação cotidiana e descrever a cultura do grupo, sendo assim, coletou-se dados da vida escolar das crianças e segundo Marly André (1986), o tempo de permanência no campo de pesquisa ficou condicionado ao objetivo traçado e aos momentos concedidos pela professora titular da turma.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação da turma de 1º. Ano de uma escola pública no município de Cruz Alta. As observações se detiveram na rotina do processo de alfabetização e nas reações dos alunos diante das atividades propostas. A partir dessas observações, optou-se por identificar a qualidade de desempenho das crianças diante de demandas para o emprego da função simbólica. Para isso, foram preparados três tipos de atividades, as quais foram descritas posteriormente e constam nesse relatório de pesquisa. A aplicação das atividades se deram em três dias distintos e sob o consentimento da professora titular da turma. Outro instrumento utilizado foi uma roda de conversa a fim de compreender a realidade social desses alunos o que também foi registrado no diário de campo bem como as manifestações orais e diálogos entre eles ao longo do período das observações. Após cada observação, foram feitos registros etnográficos no diário de campo.

A aplicação do questionário junto a professora resultou em dados a partir dos quais se fez posterior análise e o desenvolvimento das discussões a fim de dar corpo à pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico em educação, considerando que apresenta as seguintes características, conforme Menga Lüdke e Marli André(1986), tem no ambiente natural sua fonte de dados; os dados são descritos e há uma preocupação maior com o processo do que com o produto; o sentido que as pessoas dão às coisas e vida devem ser levados em conta pelo pesquisador e a análise dos dados segue o processo indutivo. Considerando que a pesquisa qualitativa pode optar por diversas formas, foi escolhida a forma micro etnográfica com menos horas de convivência com o ambiente da pesquisa e pesquisa-ação pelo fato de sentir necessidade de agir sobre o ambiente. Um aspecto interessante desse tipo de pesquisa é que o problema é redescoberto durante o processo da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir da construção do referencial teórico, como parte integrante do projeto de pesquisa e também das observações in loco, nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Foram registradas, no diário de campo, as observações dos indicadores de competências, durante as ações práticas e conceituais dos alunos. Após esse processo, as anotações foram submetidas a análise e relacionadas de acordo com os objetivos do projeto.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos usados na realização da pesquisa são de grande importância para o pesquisador, pois através deles é possível obter informações necessárias a respeito do que se está analisando. Para registro do estudo, o instrumento principal foi o diário de campo, além do questionário e das atividades proporcionadas às crianças. As características do tipo de pesquisa qualitativa, apontadas anteriormente,

contribuíram como orientações para definir a forma do pesquisador transitar no contexto a ser pesquisado. De fato, foi durante o processo de pesquisa que o problema foi redescoberto a ponto de terem sido organizadas as atividades de intervenção junto aos alunos pesquisados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de dados conforme Bagno (2007, p.50) significa “dissolver, desligar, decompor, quebrar em pedaços e o autor exemplifica que é como se fosse um médico que solicita um exame de sangue e a amostra que será realizada em cada um dos elementos, que compõem esse sangue”. Da mesma maneira acontece com dados levantados em uma pesquisa. Os objetos de análises são os textos consultados com o objetivo de retirar dados de interesse ao tema da presente pesquisa. Os dados poderão ser de dois tipos, com aspectos comuns aos textos lidos ou outro que o texto possa trazer. Os dados comuns, serão mencionados obrigatoriamente na pesquisa e os dados de segundo tipo, somente se estiverem auxiliando no alcance dos objetivos propostos no projeto de pesquisa e conforme sua relevância. Os dados coletados através das observações e anotados no diário de campo incluíram descrição de ambiente, atitudes, falas e expressões corporais foram selecionados de acordo com a relevância para o estudo proposto. A seleção partiu de uma classificação após a leitura crítica das anotações e também das respostas ao questionário proposto.

4.1. DESCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E DA ENTREVISTA

Durante o mês de setembro de 2018 iniciou-se o período de observações na turma de 1º. Ano do Ensino Fundamental. Apesar de terem transcorridos alguns meses após o Estágio nessa turma, a estrutura do ambiente com classes enfileiradas e a monotonia da ordem, do silêncio, continuava a mesma. Destaca-se que a professora sempre foi regente de turmas de 4º. Anos e este foi o primeiro ano que assumiu turma de 1º ano e expôs que não domina os processos de alfabetização.

A alteração no ritmo cotidiano dessa sala de aula acontece quando outra professora de Educação Física desenvolve a Hora do Conto e esporadicamente a confecção de algum objeto com material reciclável, por exemplo, no dia em que confeccionaram um ônibus com caixinhas de papel para enfatizar a letra O que havia sido apresentada aos alunos. A professora de Educação Física, ao observar que se estava desenvolvendo atividades de alfabetização respeitando as hipóteses infantis sobre a leitura e a escrita, manifestou-se dizendo que esse tipo de trabalho não dá certo e o que dá certo é a alfabetização tradicional com as famílias silábicas. Outro aspecto observado foi que embora tivessem transcorridos vários meses da escolaridade em alfabetização e estando no mês de setembro, a turma ainda estava no reconhecimento das letras do alfabeto e aprendendo a unir as sílabas. Salienta-se que a professora utiliza o método silábico de alfabetização e é despendido longo período para a cópia da data no caderno e a cultura de atividades xerocadas para os alunos completarem continua se afirmando.

A professora de Educação Física não possui habilitação para atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas mesmo assim, ao observar o desenvolvimento de uma atividade estimuladora da construção da escrita pela criança, reforçou que não concorda com os métodos construtivistas de ensino, afirmando que o método silábico é mais viável para os alunos. Todavia, essa profissional não possui conhecimentos acerca dos métodos de alfabetização. A partir dessa manifestação espontânea da educadora, compreendeu-se que muitos profissionais da educação estão alheios aos fundamentos dos diferentes métodos de alfabetização.

A partir desse período de observações, fica a interrogação: como trazer mudanças significativas a esses alunos se os professores não estão abertos a mudanças neste sentido, pois é preciso atividades pedagógicas mais voltadas à livre expressão das crianças, com base nas suas experiências de vida, procurando reconhecer as suas reais dificuldades.

4.2 ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE DA TURMA

O objetivo da entrevista foi identificar as concepções sobre letramento, função simbólica e como são percebidas as manifestações das fases do simbolismo nessa turma de 1º. Ano. A professora regente, com 16 anos de experiência e com formação em Ensino Médio de Magistério, entende que letramento “envolve as experiências vivenciadas no contexto familiar e escolar. Seus saberes adquiridos e ampliados no convívio das relações com os outros”. (Professora regente,2018).

Sobre quais as evidências do letramento dos alunos considerando que é possível a criança letrar-se antes mesmo de saber ler, a professora indicou que os alunos o manifestam através do “conhecimento empírico, o popular do dia a dia, o saber fazer através de suas ações, do certo e errado para depois repensar e fazer novamente”(Professora Regente, 2018). A fim de aprofundar a identificação das manifestações sobre a função simbólica, outra questão proposta foi sobre se os alunos são curiosos, questionadores, quais os tipos de dúvidas que aparecem nas questões e se são criativos. A professora respondeu que “toda criança é curiosa por natureza, mas os tipos (de questões) mais frequentes estão relacionadas ao de suas descobertas e variam como: Porque? -Cabelo preto e azul, -De onde vem, quem fez? Como usa?” A questão versando sobre o desempenho da turma ao reproduzir uma história ouvida, não foi respondida. Para finalizar, partiu-se da questão sobre se são proporcionadas situações para as crianças brincarem de jogos de faz-de-conta, sobre isso a professora respondeu que “conforme a atividade oferecida, realizamos o faz de conta, o inventar, o criar, mas não está em nossa rotina”.(Professora regente,2018).

Analisando as respostas da professora, compreendeu-se que a rotina escolar instaurada nessa turma apresenta características imobilizadoras das manifestações das crianças. O ambiente alfabetizador enquanto espaço com materiais diversos portadores de textos, capazes de provocar a curiosidade, questionamentos, comparações, classificações, pesquisa de notações, inexistente e portanto, o isolamento das crianças, cada qual em sua classe, bloqueia as manifestações orais, as interações e interlocuções que poderiam ser produtivas e provocativas das funções simbólicas. As aulas transcorrem em geral através de cópias reproduzidas do quadro verde ou de atividades xerocadas para completar. Na direção contrária aos princípios propostos

por vários pesquisadores que reiteram que a aprendizagem se dá com resultados mais positivos, quando acontece de forma interativa.

Esse tipo de dinâmica das aulas impede o conhecimento profundo das características de cada criança. Conhecer a própria turma quanto aos desempenhos nas habilidades propostas pela BNCC para a Educação Infantil e que deveriam prosseguir sendo ativadas, tem uma relação direta com as atividades propostas durante o processo de letramento. O esvaziamento do lúdico, da criação como expressão infantil, da oralidade como expansão do pensamento, é limitador das possibilidades de conhecer as potencialidades de cada aluno assim como do nível em que se encontra e das reais dificuldades que esteja enfrentando e possibilidades de desenvolvimento. Considera-se que a entrevista com a professora não trouxe elementos suficientes sobre os indicadores das manifestações simbólicas na oralidade e expressão escrita, por outro lado, evidenciou o quanto a formação continuada de professores centrada na análise da prática pedagógica contém o potencial para reverter o quadro de um processo de alfabetização precário. Retomando o relato de Araújo (1998) sobre a descoberta de Montoya, mencionado no início do referencial teórico, sobre as crianças faveladas que não tinham construído plenamente as estruturas mentais operatório-concretas descritas por Piaget, devido poucas vivências com demandas simbólicas, compreende-se que essa turma está sendo privada da necessária demanda no campo das funções simbólicas e o contexto cultural delas tem sido tratado como irrelevante para a escola. A resposta da professora à última questão do questionário reitera que a variedade de atividades e, em especial, as vinculadas a demandas pela função simbólica não são contempladas nos planejamentos.

No decorrer das observações as reflexões acima expostas foram se confirmando, além de apresentarem as dificuldades para as crianças demonstrarem reduzido desempenho nas atividades de alfabetização propostas pela professora, em especial no aspecto da construção da leitura e da escrita autônomas.

4.3 DESCRIÇÃO DAS INTERFERÊNCIAS DA PESQUISADORA

O objetivo de propor atividades provocadoras de manifestações no campo das funções simbólicas e que pudessem contribuir com o letramento, concretizou-se no dia 23 de agosto de 2018, com a presença de 16 alunos, do total dos 21 da lista de chamada. Observou-se que a turma estava eufórica e interagindo com conversas pois sabia que haveria uma atividade diferente da rotina. A professora regente solicitou que todos se acalmassem.

Minutos antes da atividade uma criança começou a dialogar com a turma a respeito do dia que estava sem sol

-O sol se foi de vez!

Todos riram ao mesmo tempo e ela continuou a dizer

- Eu sei que dia vai ser o dia do soldado...

O aluno R. começou a cantarolar canção relativa ao dia do soldado. e a menina B...disse:

- Oh....para R, de cantar assim!.....

(Retirado do diário de campo, Elaine A. S. U. PINTO, 2018)

O colega parou de cantar e ficou aborrecido.

Analisa-se esse momento como de expansão e interlocução coletiva provinda da ausência das tensões por completar folhas com atividades xerocadas.

Após a manifestação espontânea das crianças, deu-se início à atividade planejada. Apresentou-se uma bandeja com materiais variados a fim de provoca-las à expressão artística. As crianças receberam a orientação para escolher qualquer material da bandeja e organizar sua composição artística sobre a folha de ofício. Nesse momento, algo muito interessante aconteceu. Duas crianças manifestaram à pesquisadora o desejo de que ela ficasse sentada ao lado delas enquanto faziam o trabalho pois queriam conversar sobre algo de seu cotidiano.

P.,H e B. pediram:

– PROFE....VOCÊ PODE SENTAR AQUI DO MEU LADO?

E A OUTRA CRIANÇA IMITOU DIZENDO:

- PROFE , SENTA AQUI TAMBÉM AO MEU LADO?

(Retirado do diário de campo, Elaine A. S. U. PINTO, 2018)

Embora a maioria da turma participasse das brincadeiras, foi notória a carência de afeto e atenção. Isso ficou comprovado à medida que os diálogos e as participações iam se desenvolvendo. As crianças relatavam que seus familiares quase nunca têm tempo para conversas ou mesmo ouvi-las sobre algo acontecido na sua escola ou sobre assunto de seus interesses.

A dinâmica foi acontecendo naturalmente. Cada criança pegou um objeto de livre escolha. O menino P.G , com problemas auditivos, se recusou a pegar um objeto, mas ele teve o incentivo da professora regente e acabou participando. Durante essa atividade as crianças foram bem participativas e as mais tímidas pegaram os objetos por último. Após, todos esboçaram um desenho livre, porém, algumas crianças restringiram o desenho à reprodução do objeto escolhido enquanto outros criaram personagens, por exemplo, o do Homem Aranha, do Batman e do peixinho dourado de uma história conhecida. Durante essa tarefa, observou-se que as crianças dialogavam bastante entre elas. Na etapa seguinte todos foram convidados a apresentar o que desenharam.

Observou-se acentuada ausência de autonomia para a expressão criativa através do desenho e restrita habilidade imaginativa. A expressão oral sobre suas produções também foi bastante restrita. A infrequência das atividades estimuladoras das representações simbólicas, reduzem significativamente as abstrações sobre a vida real. Exemplificando, alguns alunos não conseguiam comentar seu desenho ou falavam em tom de voz quase inaudível. Outra situação foi a do menino que desenhou a mesma história que a do colega. Interpreta-se isso como dependência de um

modelo. Por outro lado, houve momentos em que alguns alunos fizeram algumas associações, conforme segue:

Observação:

O aluno G PEGOU UM GRAVETO DA BANDEJA E ASSOCIOU A HISTÓRIA DO PEIXINHO, O ALUNO G.PEGOU UM GIZ E ACHOU QUE NÃO DAVA MUITO PARA DESENHAR ENTÃO A PESQUISADORA LHE MOSTROU A BANDEJA E DISSE:

-VOCÊ GOSTARIA DE PEGAR LÁPIS DE COR?

O MENINO FOI ATÉ A BANDEJA E PEGOU UM LÁPIS DE COR AZUL ENTÃO A PESQUISADORA LHE ALCANÇOU MAIS CORES E ELE DESENHOU GIZ NO PAPEL DIZENDO QUE OS DOIS GIZ SÃO AMIGOS REPRESENTANDO UMA AMIZADE

(Retirado do diário de campo, Elaine A. S. U. PINTO, 2018)

Ao final da proposta, a pesquisadora propôs a escolha de personagens para uma possível atividade de dramatização. Três crianças escolheram o peixinho dourado, três a Cinderela e três a Rapunzel e todos acharam a ideia brilhante e muitos ficaram eufóricos.

4.4 DESCRIÇÃO SOBRE A RODA DE CONVERSA COM OS ALFABETIZANDOS

No decorrer da pesquisa sentiu-se a necessidade de investigar se as crianças estão sendo mais demandadas na vida prática. Para tanto, promoveu-se uma roda de conversa sobre o quanto essas crianças se envolvem com atividades práticas no contexto familiar e experimentam momentos de demandas pelas funções simbólicas ao terem oportunidades para conversar sobre o passado e o presente.

A roda de conversa transcorreu em clima de informalidade, a partir de alguns questionamentos e de outros que brotaram dos alunos no decorrer dos diálogos e dos compartilhamentos de experiências. No momento das conversas considerou-se a participação efetiva de todos os alunos e conforme o interesse de cada criança manifestar suas ideias. Os alunos manifestavam ansiedade e euforia por falar e ao mesmo tempo, sofriam com a tensão por não conseguirem exprimir tudo que estavam sentindo.

Os relatos dos alunos demonstraram que as tarefas que desenvolvem no contexto familiar são lavar louça, varrer a casa, organizar seu quarto, varrer o pátio, organizar seus pertences como calçados ou dobrar alguma peça de roupa. A metade da turma mencionou que ajuda nas atividades domésticas. Os demais, falaram que ajudam pouco e às vezes a família não pede para que eles ajudem. Um dos meninos, resistindo a expressar-se, só o fez a partir do incentivo da pesquisadora. Uma criança ficou neste momento com um olhar pensativo, observando e salientou muito que a mãe não mora mais com ela, foi notório o sentimento dela a respeito da ausência da mãe, denotando o sentimento de falta. Cinco meninos ajudam em casa; três meninas ajudam e dois meninos relataram que a mãe ou o familiar presente não deixam de maneira nenhuma a criança participar ou ajudar em alguma tarefa. A maioria respondeu também que a família nunca lê histórias para eles.

No decorrer da conversa questionou-se se as crianças são ouvidas nos diálogos com os pais e no total das 15 crianças, 6 responderam que quase nunca são ouvidas. A maioria manifestou motivos semelhantes tais como: o pai ou a mãe não têm muito tempo para dialogar, devido a carga horária de trabalho. (Diário de campo: 03/09/18) Três meninas disseram que conversam pouco com seus pais: uma, porque a mãe trabalha muito e fica sem tempo; outra, relatou que o pai não permanece em casa e não dialoga muito com ela. Um menino, P.H, disse que reside apenas com os avós e a avó quase não conversa com ele, pois não tem muito tempo, explicando: - Ela me escuta, mas, pouco. Outro menino M, relatou que a mãe também não reside com eles e que o pai permanece algumas vezes em casa e alguns diálogos acontecem, na medida do possível.

Os dados levantados junto aos alunos comprovaram que no contexto familiar algumas crianças são demandadas para a realização de atividades práticas, todavia, considerando que os adultos praticamente não conversam com eles, não lhes contam histórias, não os interrogam sobre suas atividades escolares e nem sobre as desenvolvidas no contexto familiar, a experiência no campo simbólico é restrita e não está marcada pela evocação sobre o passado, presente e futuro. Sem negar que a participação das crianças em tarefas do contexto familiar introduz valores e regras,

tais como a cooperação, ressalta-se que essas tarefas poderiam tornar-se elementos sobre os quais as crianças teceriam representações.

A escola, ao promover momentos de diálogos, proporcionando espaços para a expressão dos sentimentos, das emoções e inclusive acolhendo o desejo de relatar algum fato, contribui com o desenvolvimento das habilidades inerentes ao processo de letramento.

As situações encontradas na pesquisa demonstram a importância do contexto familiar e social em que os alunos estão inseridos, pois se não há diálogo e as crianças não são diariamente ouvidas e provocadas a reportar, de que forma serão desenvolvidas suas habilidades nas formas de se expressar. No diálogo com os alunos pode-se perceber que muitos deles não possuem a liberdade para se expressar mesmo no seu lar e algo interessante merece destaque que é o pouco contato com a literatura, tão importante para a construção do letramento na criança de primeiro ano do Ensino Fundamental. Entende-se que o uso que a criança faz da leitura e da escrita traz progressos para ela em todo o curso de sua vida trazendo o desenvolvimento de sua consciência fonológica. De acordo com Soares (2015), o fundamental é que essas crianças estejam introduzidas em um contexto letrado e que todas as oportunidades sejam aproveitadas para dar continuidade aos processos alfabetizadores e de letramento. Com base nas respostas advindas do diálogo com a turma de primeiro ano, constatou-se que muitos alunos ainda não estão como a autora afirma, em contato direto com os meios desencadeadores do letramento.

4.5 DESCRIÇÃO DA BRINCADEIRA INTERATIVA

Neste dia (14/09/18) foram aplicadas duas atividades voltadas a provocar nas crianças suas expressões e observar suas reações quanto a proposta da atividade. Os alunos encontravam-se bastante eufóricos e perguntavam a todo momento se iriamos fazer alguma brincadeira ou conversa. A brincadeira foi explicada e comparada com a do “passa anel” com a diferença de que cada criança teria sua pedrinha. A canção do Bate Monjolo acompanhou a passagem das pedrinhas de mão

em mão. Observou-se durante essa brincadeira o espírito de competição pois cada um queria se sobressair sobre o outro.

Após o término da atividade foi proposto as crianças brincarem com um quebra cabeça da Arca de Noé, já que muitos deles queriam saber mais desta história e ficou notório que muitos desconheciam a história. A história foi relatada e provocou muitos questionamentos Quem era Noé? Tinham muitos animais na arca? Porque Deus pediu a esse homem para fazer uma arca?

No curso do jogo, do quebra cabeça muitas crianças queriam apenas para elas o jogo, limitando a alguns a brincadeira. Apesar disso a atividade foi bastante proveitosa, pois desenvolveu de maneira simples o pensar destas crianças e seus questionamentos foram respondidos em contato com a cultura do letramento. Uma criança comentou sobre um outro jogo que seria de pescaria e quis explicar a todos as regras do jogo.

Observou-se o comportamento individual de cada aluno e foi notório o egocentrismo com relação ao “brinquedo”. Entende-se que muitos destes alunos possuem mais de um irmão, para tanto na família não é muito trabalhado o compartilhar ou dividir imprescindível para que a criança cresça e se desenvolva com uma consciência positiva em relação ao compartilhar. Através do questionamento sobre a história da Arca de Noé e da brincadeira do passo anel, foi desenvolvido, ainda que em pequena escala, as expressões infantis e o senso crítico pois as expressões infantis resgatam o simbólico, trazendo grandes influencias para os processos de construção do letramento. A medida que o pensar, o imaginar e o questionar já estarão sendo constituintes das bases para esse desenvolver conforme Leda Verdiane Tfouni (2000, p.21), “os estudos e as características do letramento envolvem tanto aqueles que já são conhecedores da escrita quanto os que ainda estão em processo de aprendizagem.” Na análise dessas observações, quanto ao processo comportamental e intelectual das crianças, compreende-se que o letramento não exige estar alfabetizado para compreender a função social da leitura e da escrita.

5 CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa foi o de esclarecer aos professores o quanto é importante e relevante aos alunos, nessa fase dos 6 anos de idade, o expressar-se por meio das atividades de leituras, dramatizações e brincadeiras de modo que seja provocado no aluno as funções simbólicas a partir de sua imaginação. Embora muitos pais manifestam que as brincadeiras não fazem diferença para as aprendizagens, sabemos que elas promovem, sim, a construção do letramento

A ideia atual, entre as famílias, de colocar os filhos em situação de vantagem, tem provocado nos pais a ansiedade por antecipar a escolaridade e a alfabetização. Todavia, parece essencial o estudo sobre a relação entre desenvolvimento das crianças de seis anos e a progressão na elaboração cada vez mais simbólica das brincadeiras. O brincar é a forma como a criança se relaciona com o mundo, portanto compreender essa atividade infantil e valorizá-la faz parte do papel do professor. O brincar não pode ser visto como apenas um deixar fazer nem como um fazer didatizado cuja função seja a alfabetização.

A partir dos dados coletados, verificou-se que os morosos progressos dos alunos na apropriação da leitura e da escrita são consequência de um ambiente alfabetizador empobrecido em provocações para suas manifestações orais, criativas, de contato com materiais portadores de textos e resultantes das produções dos alunos. São oferecidos aos alunos poucos momentos de leitura e atividades relacionadas às demandas das funções simbólicas que contribuem para o desenvolvimento da oralidade. Os dados confirmaram que as atividades voltadas a dramatização e brincadeiras não fazem parte da rotina da turma, levando em consideração ainda que muitos familiares não compreendem a importância do brincar neste período do processo de alfabetização e letramento, para desenvolver o pensamento da criança e as levar a expressar seus sentimentos e reportar ações.

O letramento é uma habilidade que pode e deve se concretizar antes mesmo que a criança consiga ler, no entanto, observou-se que a escola não propicia momentos diversificados para os alunos se envolverem em seus aprendizados na construção do letramento. O envolvimento com obras de Literatura Infantil, revistas,

não apenas como ouvintes e sim na condição de envolvidas, interagindo, discutindo oralmente, ou seja apropriando-se destes meios e fazendo, neste sentido, o uso social da leitura e da escrita.

Por outro lado, cabe ressaltar que durante o desenvolvimento da pesquisa ficou evidente que um profissional da educação, na função de alfabetizador, ao desconhecer os aspectos da influência simbólica no letramento, ao propor atividades mecanizadas subtrai dos alunos as possibilidades de expandirem o pensamento e as estruturas mentais operatório-concretas. Com relação a essa situação, ainda muitos professores não são conhecedores deste assunto de suma importância para a criança e seu desenvolvimento, pois a mãe ao dialogar com o recém-nascido está desencadeando, ainda que precocemente, a Função simbólica e Letramento, estimulando seu cognitivo, preparando então para as próximas etapas.

É importante destacar que os professores, não entendem como é necessário ser desenvolvido ainda na criança de Primeiro ano do Ensino Fundamental, a oralidade por meio dos contatos oferecidos na leitura, em consonância com as atividades que promovam a expressão pura e livre, com base nos seus anseios, diálogos e histórias para ser desenvolvido o letramento.

Na perspectiva da pesquisa desenvolvida, importantes e relevantes questões foram envolvidas no assunto: Função simbólica e Letramento, sobre questões como a interação entre as crianças e familiares, entendendo que os alunos necessitam ser mais ouvidos, tanto em seu meio familiar como escolar. A partir das interações a criança começa a desenvolver também o letramento com base nas atividades voltadas para a aquisição da leitura e conseqüentemente a escrita fluirá.

O professor precisa assim, buscar mais conhecimentos sobre os assuntos referentes ao desenvolvimento infantil e alfabetização, a fim de promover mudanças significativas no ambiente alfabetizador, pois a pesquisa mostrou que não são conhecedores do assunto do trabalho, e quanto a atividades desenvolvidas, estas devem trazer maior envolvimento aos alunos, pois na pesquisa ficou explícita a carência de atividades mais dinâmicas e inovadoras. Contudo, pode ser possível

alfabetizar e letrar o aluno, quando o professor se propõe a promover atividades mais participativas com as crianças na sala de aula.

O tema abordado nessa pesquisa não está esgotado e merece novas explorações teóricas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa. **Diferença e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, F. Ulisses. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira**. In: Júlio Groppa Aquino. (Org). **Diferenças e Preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas**. 8.ed. São Paulo, Summus, 1996, v.1, p.31-48.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina; L. (org.) **Novos olhares sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: O que é e como se faz**. Editora Loyola. São Paulo, 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomun.mec.gov>. Acesso em 01 out 16:10.
- CASTILLO, H.V. **A leitura de textos literários vs textos científicos por leitores incipientes**. In: WITTER, G. P. (Org) **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas: Alínea, 1999.
- COLLARES, C.L. e MOYSES, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Artmed, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREINET, Célestian. **O itinerário de Célestian Freinet: A livre expressão na pedagogia**. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro, Edição Francisco Alves, 1979.
- FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: Olhares sensíveis para a infância**. São Paulo. Vozes, 2005.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo. Editora Perspectiva S.A. 242 p, 1980.
- LUDKE, Menga.; ANDRÉ.; Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MONTOYA, D. Adrian Oscar. **Piaget e a criança favelada**. Petrópolis. Vozes, 1996.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4ed. Artes Médicas. Porto Alegre, 1992.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'amorin e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2002.

RIVIÉRE, P. Enrique. **Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.

SHIMAZAKI, Elsa Midori, DIAS, Lucyanne Cecília , MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Causas das dificuldades na leitura e escrita**. 2006. Universidade Estadual de Maringá-PR, Lucilia Vernaschi de Oliveira; Universidade Estadual de Maringá e Centro Universitário de Maringá.

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_02.pdf

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo. Cortez, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Pesquisa para trabalho de conclusão de curso Graduação em Pedagogia

Uergs – 2018 – Orientadora: Profa. Armgard Lutz

Prezada professora, a pesquisa educacional deve prosseguir por isso convido-a a contribuir com sua opinião sobre o tema “A influência da função simbólica na construção do letramento em turma do 1º. ano do ensino fundamental”. Desde já nosso agradecimento:

1. Professora, para você o que é Letramento ?
2. Quais os fatos que indicam que seus alunos apresentam o letramento antes de saber ler?
3. Seus alunos são questionadores? Quais os tipos de curiosidades ou dúvidas que aparecem nas perguntas?
4. Por favor, descreva o desempenho da turma ao reproduzir uma história ouvida.
5. As crianças são incentivadas a brincar de jogo de faz-de-conta? Quando e com que frequência?

Muito obrigada pela sua atenção.

Elaine Urach

APÊNDICE B

ATIVIDADES DE PROVOCAÇÃO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA

Atividade 1

Descrição da atividade 1

1.No momento inicial foi explicado a turmas sobre a atividade a ser desenvolvida.

Uma bandeja, de tamanho médio foi colocada no centro da sala de aula com vários objetos escolhidos aleatoriamente: folhas secas, gravetos, canetões nas cores vermelho e azul, nariz de palhaço em plástico, lápis de cores variadas, anel de plástico, esponja, pente de plástico, tiara, tampa em formato de Miney.

2.Os alunos ficam dispostos em círculo ao redor da bandeja.

3.Cada criança pega apenas um objeto e volta ao seu lugar.

4.A pesquisadora distribui folhas de ofício.

5.Cada criança vai esboçar na folha, segundo sua criatividade, o que sentir vontade de representar por meio do desenho.

5.Após o esboço, cada aluno apresenta oralmente para a turma sua ilustração explicando os motivos da escolha do objeto e o que este pode representar para ele.

Materiais utilizados

a) Bandeja **b)** Lápis de cor **c)** Caneta retro projetor **d)** Folhas de ofício

d) Folhas secas, gravetos **e)** Tiara em plástico, pentes, nariz de palhaço em plástico

Atividade 2

Descrição da atividade 2

1. Roda de conversa. Os alunos ficaram dispostos em suas classes.
2. A pesquisadora fez algumas perguntas para a turma a respeito das tarefas domésticas como: arrumar a cama, organizar o quarto, colocar objetos em seu lugar, varrer a casa, varrer o pátio e lavar a louça. Observação: Questão sobre se a mãe ou o pai permite a criança participar de tais atividades.
3. Relatos individuais compartilhados sobre as tarefas em seus lares.
4. Questionamentos sobre a questão de a família ouvir seus filhos e se o familiar procura contar histórias.

Material utilizado

- a) 1 caderno b) 1 caneta esferográfica.

Atividade 3

Brincadeira “Bate o Monjolo” e Quebra cabeça Arca de Noé.

Descrição da atividade

1. Crianças dispostas em círculo.
2. Suas mãos devem estar na posição apropriada para receber a pedrinha.
3. As crianças iniciam a canção “Bate o Monjolo” e as pedrinhas serão passadas de mão em mão ao som da canção.

Material utilizado

- a) Pedrinhas

Quebra Cabeça (Arca de Noé)

- 1.As crianças são organizadas em círculo bem próximas umas das outras.
- 2.O jogo do quebra cabeça foi apresentado aos alunos.
- 3.As peças do jogo são dispostas no chão.
- 4.As crianças em pequenos grupos de 2 a 3 iniciam o jogo.
- 5.Vence o grupo que primeiro conseguir montar de forma correta o quebra cabeça.

Material utilizado: a) 1 jogo de quebra cabeça: Arca de Noé