

A educação infantil e o espaço para o desenvolvimento dos precursores da linguagem escrita

Early childhood education and the space for the development of written language precursors

La educación infantil y el espacio para el desarrollo de los precursores del lenguaje escrito

Isabella Suriani Caus¹
Elvira Cristina Tassoni²

Resumo: A pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de leitura, escrita e outras formas de linguagem em uma turma do último ano da educação infantil de um centro municipal, investigando a seguinte questão: Que espaços e oportunidades são dedicados à leitura, escrita e outras formas de linguagem no último ano da Educação Infantil? O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia a observação, com registros em vídeo e em diário de campo para complementar as informações coletadas. Os resultados indicaram uma rica diversidade de oportunidades de brincadeira de faz de conta, literatura e produção de desenhos, evidenciando a exploração dos precursores da escrita, o que potencializa o desenvolvimento das funções simbólicas que serão mobilizadas no início do 1º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: Simbolismo. Linguagem. Práticas pedagógicas.

Abstract: The research aimed to analyze reading, writing, and other language in a final year kindergarten class at a municipal center, addressing the following question: What spaces and opportunities are dedicated to reading, writing, and other forms of language in the final year of preschool? The study employed a qualitative approach, using observation as the primary methodology, with video recordings and field notes for additional data. The results revealed a diverse range of opportunities for pretend play, literature, and drawing activities, highlighting the exploration of early writing skills. This engagement significantly contributes to the development of symbolic functions, which are essential for children as they transition to the 1st grade of elementary school.

Keywords: Symbolism. Language. Pedagogical practices.

Resumen: El objetivo de la investigación fue analizar las prácticas de lectura, escritura y otras formas de lenguaje en una clase de parvulario de último curso de un centro municipal, investigando la pregunta: ¿Qué espacios y oportunidades se dedican a la lectura, escritura y otras formas de lenguaje en el último curso de educación infantil? El estudio utilizó un enfoque cualitativo, con la observación como metodología, y registros en vídeo y diarios de campo para complementar la información. Los resultados indicaron una diversidad de oportunidades para el juego simbólico, la literatura y el dibujo, destacando la exploración de los precursores de la escritura, lo que potencia el desarrollo de funciones simbólicas que se movilizarán al inicio del primer año de la escuela primaria.

Palabras-clave: Simbolismo. Lenguaje. Prácticas pedagógicas.

Submetido 05/05/2024

Aceito 19/09/2024

Publicado 26/09/2024

¹ Graduanda do curso de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Bolsista PUC/Reitoria (FAPIC). <https://orcid.org/0009-0006-0219-295X>. E-mail: isabella.sc4@puccampinas.edu.br

² Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica de Campinas. <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Considerações Iniciais

Esta pesquisa fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, de maneira especial em Vigotski que assevera que o indivíduo tem um papel ativo no seu próprio desenvolvimento, e que este ocorre a partir das interações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, mediadas por outras pessoas e pela linguagem. A fala tem centralidade nas elaborações do autor, que defende a sua relação com o pensamento (Vigotski, 2009).

Vigotski (2009) demonstra que o pensamento e a fala têm origens diferentes e se desenvolvem a partir de trajetórias independentes, mas, posteriormente, elas se unem, formando uma unidade. A criança, ao desenvolver a fala também está imersa em uma ação de pensamento, que se materializa no processo de formação de conceitos.

Vigotski (2007) ocupou-se, portanto, das elaborações sobre a relação entre fala e pensamento e ainda se dedicou a compreender o papel da linguagem escrita no desenvolvimento cultural da criança. Para tal, traçou a gênese do desenvolvimento do simbolismo desde o início da infância. Teceu elaborações sobre o gesto de apontar nas experiências da criança bem pequena que deixa cair um brinquedo ou o vê ao chão e estende-se para alcançá-lo e recuperá-lo. Nessa experiência, inicialmente, trata-se de uma relação direta entre a criança e o brinquedo, que, com a mediação de uma outra pessoa, pegando-o e entregando-o à criança, faz com que esse gesto dirigido ao objeto se torne representativo de um desejo – quero este brinquedo, pega para mim! Torna-se um gesto para o outro e não mais para o brinquedo, torna-se o gesto de apontar, que se constitui o primeiro simbolismo a surgir na infância. A partir daí Vigotski (2007) observa o desenvolvimento do simbolismo na brincadeira de faz de conta, no desenho, na fala e na escrita. Todas essas atividades têm como base a operação com um sistema de signos, do mais simples ao mais complexo.

Ao traçar o que Vigotski (2007) denominou de pré-história da linguagem escrita, destacando que gestos, desenho, brincadeira e fala são precursores da escrita, o autor abre um importante debate sobre o espaço dedicado a essas formas de linguagem na escola. Operar com diferentes simbolismos impacta o desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, evidencia o caráter social da aprendizagem e, que, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está calcado em aprendizagens que se dão nas interações com as pessoas. Tais interações são mediadas pelos sistemas de signos, que envolvem as representações por meio da brincadeira de faz de conta, do desenho, da fala e da escrita, além dos gestos.

O desenvolvimento do simbolismo durante a idade pré-escolar desempenha um papel crucial na aquisição da linguagem escrita. Isso abrange a transformação de um objeto em outro nas brincadeiras de faz de conta, representações pelo desenho, interpretações de imagens, a utilização de símbolos matemáticos e linguísticos, além da interação por meio da linguagem oral. Desse modo, é fundamental compreender que a noção de símbolo é essencial, destacando a compreensão da natureza arbitrária da relação entre o símbolo e o objeto simbolizado. No contexto da alfabetização, o ensino vai além do simples aprendizado das letras, incluindo a compreensão da representação simbólica no desenvolvimento do pensamento (Carvalho; Galvão Marsiglia, 2017).

É importante ressaltar o fato de que, para Vigotski (apud Martinati; Rocha, 2015), os períodos de desenvolvimento são marcados por atividades culturalmente instaladas no ambiente e não por características intrínsecas dos seres, o que o autor denomina de situação social do desenvolvimento. Nesse sentido, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a periodização compreende épocas, períodos, crises, atividades-guia e a relação afetivo-emocional e intelectual-cognitiva com a atividade. Portanto, as idades dos períodos não são marcos cronológicos rígidos, mas parâmetros que dependem da situação social de desenvolvimento (Carvalho; Galvão Marsiglia, 2017).

Por isso, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, é considerada um marco no desenvolvimento das crianças e merece especial atenção, pois pode envolver situações e experiências potentes para contribuir nesse processo. Neste contexto, as crianças deixam o período pré-escolar, no qual se tem as brincadeiras como foco e passam a se dedicar às atividades de estudo, nas quais, de maneira especial, encontram-se relacionadas à alfabetização (Rocha; Ribeiro, 2017). Nesse sentido, observar a intencionalidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças do último ano da educação infantil e como são explorados os precursores da escrita, podem potencializar o desenvolvimento das funções simbólicas que também serão mobilizadas pelas crianças ao iniciarem o 1º ano do ensino fundamental.

Dessa maneira, a noção de símbolo, uma importante aquisição cultural, destaca-se como uma das bases para o processo de apropriação da língua escrita. Desse modo, na educação infantil também é importante que se explore as diferentes formas de representação por meio

dos signos, em atividades lúdicas, para que as crianças compreendam que a realidade pode ser representada de diversas maneiras (Carvalho; Galvão Marsiglia, 2017).

Ademais, mesmo que o grupo estudado esteja na mesma situação social do desenvolvimento, sabe-se que a forma como cada criança se relaciona com os acontecimentos cotidianos pode ser muito diferente, a depender de como ela compreende seu sentido e significado. Essa variabilidade dos sentidos dado a uma mesma vivência são condicionados pelas características intrínsecas de cada um e pela forma como as pessoas que convivem com a criança lidam com as situações (Martinati; Rocha, 2015).

Então, como mencionado anteriormente, as brincadeiras desempenham papel fundamental nesta fase de desenvolvimento das crianças e as estratégias pedagógicas pautadas pela ludicidade constituem-se em um caminho profícuo para a construção de vínculos significativos entre as crianças e as suas aprendizagens.

Especialmente, ao constatar na literatura da área as rupturas que existem na transição da educação infantil para o ensino fundamental, focalizaremos as práticas de linguagem e o uso de diferentes linguagens, incluindo a brincadeira de faz de conta, o desenho e a oralidade, além da leitura, da escrita e da literatura infantil, no último ano da educação infantil. Dessa forma, o presente artigo parte da seguinte questão norteadora: “Que espaços e oportunidades são dedicados à leitura, à escrita e a outras formas de linguagem no último ano da educação infantil?”.

Silva (2007) com base na teoria walloniana discutiu a importância do pensamento simbólico na psicologia humana, destacando que vivemos em uma sociedade baseada em trocas simbólicas. Argumentou que explicar o pensamento simbólico é um desafio significativo para a psicologia, com potenciais aplicações na área educacional, como aprendizagem, inteligência, imitação, jogo e linguagem. A teoria de Wallon é introduzida como uma abordagem relevante para compreender o desenvolvimento do pensamento simbólico na infância. O teórico descreve a transição entre diferentes estágios do desenvolvimento infantil, enfatizando a interação entre aspectos emocionais, cognitivos e motores, tendo como princípio uma psicologia da pessoa completa, que busca compreender a totalidade da pessoa em suas condições concretas de existência.

Silva (2007) apresenta uma análise detalhada da teoria de Wallon sobre o desenvolvimento do pensamento simbólico na infância, destacando sua relevância para a

compreensão da relação entre desenvolvimento motor, emocional e cognitivo, e suas implicações para a educação. Explora, ainda, a relação entre o gesto e o pensamento simbólico, argumentando que o gesto expressivo prefigura o símbolo, mas é necessário o desenvolvimento da função simbólica para que a representação mental ocorra plenamente.

Neves (2009) realizou um estudo que utilizou a noção de jogos de linguagem como modelo de análise da comunicação simbólica, destacando sua capacidade de introduzir um eixo temporal na análise dessa comunicação. A partir de um caso clínico, foi possível observar modificações importantes não apenas no conteúdo simbólico, mas também na capacidade da criança usar símbolos ao longo do tempo. Essas mudanças estão relacionadas à visão de Ricoeur sobre o tema. Neves (2009) evidenciou como as relações entre os símbolos se modificam durante a terapia e questionou se a teoria dos jogos-de-linguagem de Wittgenstein pode fornecer um quadro de referência para a compreensão da emergência do significado na análise de crianças que usam o jogo simbólico como principal suporte para a comunicação. Wittgenstein busca identificar os processos que regulam as ligações entre linguagem e mundo real, destacando a importância do contexto prático ou científico na atribuição de significado às palavras. Os jogos-de-linguagem representam os atos linguísticos que ocorrem dentro de diferentes domínios da vida social, com regras determinadas pela gramática do jogo.

Fernandes (2008) investigou como os objetos podem desempenhar um papel fundamental na deflagração dos processos cognitivos e simbólicos que são essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita na infância. Através de uma perspectiva baseada na teoria de Peirce, os objetos são vistos como elementos que desencadeiam uma série de associações e reações por parte dos sujeitos interpretantes. Os esforços mentais e intelectuais envolvidos nesse processo são discutidos em termos de tensões e resistências entre os objetos e os sujeitos. Analisando as ideias de Jung sobre o simbolismo, argumentou que a construção simbólica na infância é um processo aberto e polissêmico. Os símbolos são vistos como elementos que transcendem seus significados imediatos e que podem evocar uma gama diversificada de associações e interpretações.

Utilizando o conceito de associações livres, Fernandes (2008) explorou como as crianças desenvolvem sua compreensão do mundo ao seu redor através de exercícios com objetos deflagradores. As experiências práticas na escola mostram que as crianças são capazes de fazer conexões significativas entre os objetos e seus próprios pensamentos e experiências.

Além disso, considerou o papel dos objetos como ícones na educação. Através de uma análise das práticas da arte, destacou que os objetos podem ser elevados à condição de ícones, permitindo que as crianças explorem novas perspectivas e significados dentro de um contexto educacional. A autora defendeu a importância dos objetos como ferramentas promotoras de desenvolvimento das crianças. Ao fornecer experiências significativas e oportunidades de exploração, os objetos podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da linguagem escrita na infância.

Schnack e Ostermann (2010), baseadas na Análise da Conversa como abordagem teórico-metodológica, buscaram compreender a relação entre a significação da infância e o processo de socialização da linguagem, como influenciadora do desenvolvimento infantil. O termo "socialização da linguagem" é adotado para descrever como as pessoas se tornam membros de um grupo social através do uso da linguagem, enfatizando como a apropriação de formas de linguagem é parte integrante do processo de aquisição de competências sociais. O estudo buscou compreender como a significação de infância emerge nas práticas interacionais das famílias investigadas. O material empírico registrou interações cotidianas sem a intervenção das pesquisadoras e o foco analítico foi determinado pelos fenômenos evidenciados nessas interações.

Duas famílias brasileiras foram observadas. Em uma delas a infância foi considerada como fase de transição, em que os adultos esperam a criança crescer para que possa participar plenamente das atividades organizadas por eles. Na outra família observada, a infância foi concebida como espaço de franca atuação, sendo as atividades dos adultos organizadas em função da criança. A partir disso, as autoras exploraram o desenvolvimento infantil nestes dois ambientes. Não houve a intenção de emitir juízo de valor em busca pela melhor concepção de infância, pois tais concepções estão ligadas às necessidades e perspectivas sociais de cada grupo estudado. As concepções de infância são forjadas pelas práticas locais dos segmentos sociais das famílias, influenciando seu processo de constituição e significação, participar dessas práticas é fundamental para o desenvolvimento tanto das crianças quanto dos adultos.

Em síntese, os estudos apresentados trazem contribuições para a compreensão do desenvolvimento dos precursores da linguagem escrita e do simbolismo na infância. Cada uma das pesquisas abordou diferentes aspectos dessa temática, oferecendo uma visão abrangente e

aprofundada. Em conjunto, ofereceram uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas, inspirando a realização da presente pesquisa.

Metodologia

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de investigação, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), baseia-se em procedimentos que possibilitam registrar o contexto em que os fenômenos ocorrem. O objetivo foi analisar as práticas de leitura e de escrita, as situações de brincadeira de faz de conta, de produção de desenhos e de fala, em contextos intencionalmente planejados para tal, desenvolvidas com crianças matriculadas no último ano da educação infantil. O campo de pesquisa foi um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado na cidade de Campinas. O instrumento de produção do material empírico foi a observação de uma classe de AGIII (agrupamento III, que corresponde ao último ano da Educação Infantil).

Segundo Lüdke e André (2005, p. 26) “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...). A experiência direta é sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”. Por meio da observação em sala de aula, foi possível verificar a organização do trabalho pedagógico em torno da leitura e da escrita, bem como o espaço dedicado à literatura e ao desenvolvimento de outras linguagens – a fala, em situações de produção oral intencionalmente planejadas, o desenho e a brincadeira de faz de conta. As sessões de observação foram vídeo gravadas e, ainda, contaram com o registro em diário de campo, para informações complementares.

O uso da vídeo gravação como recurso de registro tem sido defendido por vários pesquisadores, sobretudo em investigações que têm as crianças como foco. Frente à complexidade da dinâmica da sala de aula e à consequente complexidade na produção de sentidos e significados nas interações entre as crianças durante as atividades desenvolvidas, Honorato et. al. (2006, p. 6) apresentam a seguinte indagação: “Afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre?” E argumentam:

Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro... Desta percepção desdobra-se a ideia de que a captação da imagem também pode revelar-se como rica fonte de elementos a serem analisados (...).

Além disso, fundamentadas em Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) em relação aos aspectos éticos do uso da videogravação, o material foi exclusivamente utilizado para a análise das pesquisadoras e não foi exibido fora deste âmbito. Esta pesquisa é parte de um estudo mais amplo, que teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer n. 5.962.163. O material videogravado passou por transcrição seletiva, detalhando, nas narrativas de uma das pesquisadoras, os contextos observados e os diálogos ocorridos entre as crianças, professora e a própria pesquisadora. Conforme alertado por Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), a transformação do material audiovisual em material escrito envolve escolhas e decisões. Portanto, o focalizado refere-se às situações de brincadeira de faz de conta, as rodas de conversas, os momentos de contação de história, de desenho e pintura e os que envolverem situações de uso da escrita, tanto pela professora, como pelas crianças. Em se tratando de crianças entre 5 e 6 anos, o que é dito aliado às suas expressões e ao contexto em que as situações ocorrem foram capturados e transformados em escrita.

Análise dos dados e resultados

A escola participante da pesquisa possuía quatro salas de aulas, refeitório, escritório para a gestão e uma ampla área de lazer com três parques. A equipe pedagógica era composta pela coordenação e direção, as professoras, monitores auxiliares para acompanhamento das crianças diagnosticadas com TEA (Transtorno do Espectro Autista), monitores para a área externa e o pessoal de segurança.

Rotineiramente, as crianças eram recebidas no portão da escola pelo segurança e monitores, os quais indicavam as salas de cada uma. Ao chegarem em suas salas, encontravam suas respectivas professoras na porta. Neste momento, os pais e responsáveis deixavam as crianças e iam embora.

Diariamente, a professora iniciava as atividades na sala de aula organizando as crianças em círculo e conduzia uma série de canções de boa tarde. Havia intensa interação entre todos e era uma forma de acolhimento, que se estendia a perguntas sobre como estavam e como tinham passado o período da manhã.

Em seguida, a professora realizava a organização da rotina por meio de folhas ilustradas contendo imagens representativas das atividades a serem realizadas, acompanhadas de legendas

descritivas. Por meio dessa metodologia visual, icônica e gráfica, as crianças eram introduzidas às atividades do dia, sendo convidadas a identificar e discutir cada uma delas. Após a interação inicial, as folhas eram dispostas em um varal na sala de aula, proporcionando uma referência visual contínua ao longo do dia e facilitando a retomada das atividades quando necessário.

A professora também estabelecia um momento para explorar conceitos temporais com os alunos. Isso incluía a exposição de um calendário na lousa, no qual indicava-se a data e questionamentos sobre o dia da semana, mês e ano vigente. Havia, ainda, a contagem e registro da presença das crianças. A professora conduzia uma contagem dos presentes na sala de aula, seguida pela identificação dos colegas ausentes. O nome dos faltantes era, então, registrado na lousa. Essas experiências eram oportunidades contextualizadas com as práticas de escrita e leitura.

A ida ao parque era diária e havia uma variação entre os três espaços oferecidos pela escola. A maioria da turma se concentrava no escorregador, gangorra, balanço e gira-gira, passando quase todo o tempo disponível nesses brinquedos. Mas, eles também mobilizavam o faz de conta. O gira-gira foi posto de gasolina, a lata de leite em pó foi bola de futebol e a caixa de papelão, um meio de transporte. Sempre algum pequeno grupo de crianças envolvia-se com futebol e outras atividades em que o simbolismo se evidenciava mais, como de caçadores, construtores ou cozinheiros.

Diariamente, também, a professora fazia a leitura de uma história selecionada por ela e organizava as crianças em roda, no chão. Interagia intensamente com as crianças, mostrando as ilustrações, incentivando para que falassem o que achavam que iria acontecer nas próximas cenas e após a leitura, faziam um desenho sobre a história, nas mesinhas em forma de trapézio que oportunizava a organização de grupos. Os materiais oferecidos para essa produção de desenho variavam: tinta, canetinha, lápis de cor, giz de cera; bem como havia uma variação de tipo e de tamanho de papéis: sulfite branco ou colorido, papel dupla face, cartolina ou cartão. A professora incentivava as crianças a escreverem o seu nome na folha do desenho, oferecendo um modelo para quem quisesse copiar.

Outro momento observado, que variava bastante ao longo das semanas, eram os “cantinhos” organizados nas mesas: massinha, lego, miniaturas de carrinhos, de bichinhos, de dinossauro, uma caixa com “espelho, pente, shampoo” e outros itens de beleza de brinquedo e, ainda, livros para leitura e alguns para colorir. Nesses momentos, às vezes a professora indicava

onde cada criança ficaria, outras vezes ela deixava que escolhessem o que desejavam. Eventualmente, assistiam filmes e desenhos na TV que havia na sala.

Na metade do período, ocorria o momento da refeição do dia, que era servida no refeitório. Para o almoço, o cardápio incluía regularmente arroz, feijão, uma proteína, salada e frutas como sobremesa. É importante ressaltar que as crianças eram incentivadas a se servirem, podendo contar com a ajuda da professora, caso fosse necessário.

Por fim, no encerramento do período as professoras ficavam novamente na porta das salas no momento da saída para passarem os comunicados necessários aos pais sobre como havia sido o dia e se despedir das crianças. Nesse momento, os alunos ficavam organizados nas mesas conversando entre eles até que os pais chegassem, enquanto isso, as cuidadoras auxiliares ficavam atentas para caso algum aluno precisasse de algo, enquanto a professora dava atenção aos pais que chegavam. Além disso, em alguns dias a professora deixava algum filme ou algum brinquedo disponível para entretê-los na espera.

Ao longo das observações foi possível notar algumas preferências das crianças em relação às brincadeiras e os diferentes comportamentos diante dos objetos disponíveis. O salão de beleza era um desses momentos. As crianças usavam capa, espelho, pente e secador. Em uma situação, um grupo de meninas chamou uma das pesquisadoras para ser a cliente. Pediram para que esperasse na sala de espera (uma cadeira que estava afastada das meninas), pois estavam terminando de cuidar dos cabelos de “outra cliente”. Logo em seguida, chamaram uma das pesquisadoras para entrar no salão e explicaram o que iriam fazer; duas cuidariam dos cabelos enquanto outras duas ficariam responsáveis por fazer as unhas. Ao longo da brincadeira, a interação oral pautou-se pelo diálogo em torno das preferências em relação ao penteado e à cor do esmalte. Simultaneamente, uma outra menina se aproximou e disse que também queria brincar, então, o grupo pediu que ela aguardasse na sala de espera. Neste contexto, a pesquisadora pediu para que finalizassem o penteado, alegando que estava atrasada para um compromisso. Assim, a próxima a ser atendida foi a menina na sala de espera.

Frequentemente a professora também disponibilizava caixas com lego durante as brincadeiras em sala de aula. Nestes momentos, era possível observar a criatividade das crianças na construção de prédios, carros e animais. Após construírem seus objetos, os utilizavam para apostar corrida (carrinhos) ou até mesmo para brincarem de zoológico com os animais construídos.

A experiência com a massinha também mobilizava representações simbólicas. Em uma das sessões de observação, as crianças brincavam de restaurante e montavam diferentes pratos. Uma das crianças pergunta a uma das pesquisadoras:

- Tia, o que você quer do meu restaurante?
- Hmm, não sei... O que vocês vendem aqui?
- A gente vende o que você quiser.
- Então eu quero um hambúrguer.

Logo o pedido foi recebido e muitos outros pratos, também, até o final da brincadeira, como pizza e sorvete. Até uma flor foi dada de presente. Em um outro dia, era aniversário de uma das meninas da turma. Quando brincavam de massinha, as amigas fizeram um bolo e alguns docinhos para cantar parabéns com a classe toda. Após isso, distribuíram os “docinhos” para os colegas de classe, professora e auxiliares.

Como parte da proposta da pesquisa, combinamos com a professora de oferecermos alguns objetos relacionados à cultura escrita, como livros, blocos de anotações, folhetos informativos e canetas organizados em um cantinho compondo, juntamente com os materiais da classe, os momentos de brincadeira. As crianças se interessaram muito pelo bloco de anotações, principalmente, as crianças que escolheram ficar na mesa com opções para desenhar e colorir, além disso, várias quiseram usar para brincar. Fomos colocando um pouco desses materiais em cada mesa de brinquedos. Uma das crianças perguntou:

- Tia, para que serve isso?
- Para vocês brincarem.
- Mas é pra brincar de quê?
- Pode brincar do que vocês quiserem, usem a criatividade.
- Então vou desenhar.

Após alguns minutos de brincadeira, uma menina disse: “Tia, eu adorei esse papel, ele é diferente.” Enquanto isso, os outros livros e panfletos ficaram de lado, alguns alunos folhearam, mas não se interessaram em inseri-los na brincadeira. Na semana seguinte, os materiais foram novamente levados e oferecidos durante o momento da brincadeira em sala. Como na experiência anterior, o maior interesse foi pelo bloco de anotações; houve um revezamento para poder usá-lo. Em certo momento um grupo de meninas brincava de padaria

e sugerimos que utilizassem o bloco para anotar os pedidos dos clientes. Elas pegaram o material, mas usaram para desenhar, parando, momentaneamente, a brincadeira de padaria.

Conforme apresentado há importantes oportunidades de experiências envolvendo diferentes formas de representação, implicando em atividades simbólicas. Os diferentes momentos de brincadeira, as leituras diárias com a participação intensa das crianças, fazendo inferências, observando detalhes, elaborando argumentos e perguntas, e as propostas de desenho indicam espaços significativos de exploração do que Vigotski (2007) nomeou de os precursores da linguagem escrita. Além disso, ainda segundo o autor, o observado nesta turma do último ano da educação infantil evidencia o caráter social da aprendizagem e, que, portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está calcado em aprendizagens que se dão nas interações com as pessoas mediadas pelos sistemas de signos.

A operação com signos é uma das bases para o processo de aprendizagem da linguagem escrita, visto que é por meio das brincadeiras que as crianças compreendem que a realidade pode ser representada de diversas maneiras. A brincadeira cria zonas de desenvolvimento iminente (Prestes, 2012), ou seja, processos ainda em desenvolvimento embrionário, inicial, pois ao brincar, a criança frequentemente demonstra habilidades além das esperadas para sua idade, pois tem a liberdade de assumir diferentes papéis e realizar atividades que estão fora de sua rotina diária. Dessa maneira, o brinquedo proporciona à criança uma sensação de capacidade ampliada. Assim, ele encapsula potencialmente todas as fases do desenvolvimento de maneira concentrada, tornando-se uma fonte significativa de crescimento e aprendizado (Vigotski, 2007).

Durante as observações, um grupo de alunos engajou-se em uma brincadeira de aventureiros, utilizando uma caixa de papelão como objeto para uma série de representações simbólicas. A caixa transformou-se em diversos objetos, como meio de transporte, mala e até mesmo uma cama. Essa capacidade de transformar objetos em artefatos simbólicos denota não apenas a imaginação infantil, mas também a habilidade das crianças em internalizar e manipular conceitos abstratos, uma faceta central do desenvolvimento cognitivo (Vigotski, 2007). No brinquedo, o significado dado pela criança torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada, ou seja, não é necessária uma mala para brincar de aventureiros, a caixa de papelão pode fazer esse papel.

Nas situações de brincadeira, as crianças vivenciam experiências que são irrealizáveis na vida real. Como na brincadeira de salão de beleza, em que as crianças demonstraram a capacidade de criar e seguir regras dentro do contexto da brincadeira. Essa prática simbólica reflete a compreensão das crianças sobre os papéis sociais envolvidos. Para Vigotski (2007, p. 110), “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Foi notório como o papel exercido por cada criança seguia regras, como se elas realmente estivessem em um salão de beleza. Uma situação imaginária na brincadeira é sempre acompanhada de regras, que não necessariamente são formuladas previamente entre os participantes, mas possuem sua origem na própria situação imaginária. Ou seja, a criança que estava fazendo o papel de cabeleireira, obedecia às regras de comportamento de tal função, enquanto quem estava no papel de cliente, também obedecia às suas regras imaginárias, mesmo sem nada ter sido dito inicialmente.

O material empírico evidenciou a relevância do papel dos objetos na deflagração da imaginação, da criação, da fala no bojo de processos simbólicos, como discutido por Fernandes (2008) em sua pesquisa. Vigotski (2009) postula que a linguagem é uma ferramenta essencial no processo de internalização de conceitos e na regulação do pensamento. Segundo sua perspectiva, as interações sociais mediadas pela linguagem permitem que as crianças compartilhem significados, adquiram conhecimento e construam compreensões mais elaboradas sobre o mundo ao seu redor. Nesse contexto, os gestos, a fala, o desenho e o faz de conta nas brincadeiras são veículos de comunicação que possibilitam a expressão de ideias, emoções e intenções, bem como a negociação de significados durante as interações sociais.

Em consonância com o que Vigotski defende, Wallon, como explorou Silva (2007), segue a mesma linha de pensamento. Para ele o gesto expressivo prefigura o símbolo, mas é necessário o desenvolvimento da função simbólica para que a representação mental ocorra plenamente. Nesse sentido, Wallon destaca a importância da linguagem na transição do pensamento concreto para o abstrato.

No contexto das brincadeiras observadas, os gestos e a fala desempenharam papéis importantes na elaboração e na negociação dos enredos simbólicos. Os participantes utilizaram gestos para representar ações e objetos, complementando as narrativas verbais e enriquecendo as interações. Além disso, a linguagem verbal foi empregada para articular os papéis e as regras

da brincadeira, permitindo que as crianças coordenassem suas ações e compartilhassem suas experiências.

Com inspiração nos estudos de Neves (2009), bem como a investigação realizada por Schnack e Ostermann (2010), foi possível constatar a relevância de se refletir sobre as atividades nas quais as crianças participam e de planejar os objetos e a sua diversidade para a ampliação de conteúdos simbólicos e para o jogo de papéis, considerando a ação de mediadores mais experientes, como os professores, por exemplo. Ao incluirmos objetos da cultura escrita juntamente com os brinquedos usuais, apenas a curiosidade pelo diferente chamou a atenção das crianças por um curto espaço de tempo. Nenhum dos objetos foi incorporado na brincadeira e influenciou novos comportamentos no jogo de papéis, como anotar pedidos em restaurante, oferecer livros para as clientes no salão de beleza, marcar horário etc. O uso da escrita nas práticas observadas foi mais restrito, porém, ela pode ser inserida de forma a compor um contexto de brincadeira oportunizando experiências diferentes, mobilizando novos conteúdos simbólicos e novos comportamentos.

Por outro lado, há uma presença constante da literatura, que motiva interações, representações pelo desenho, que faziam parte do portfólio das crianças, o que enfatiza a importância dessa atividade, valoriza a individualidade das crianças e oportuniza concretizar o desenvolvimento do seu próprio processo de produção. Para Iavelberg (2017) desenhar com frequência é também uma oportunidade para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança, pois ao entrar em contato com a arte frequentemente, a criança é capaz de perceber sua evolução nos desenhos. Desenhar é fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Em contexto educacional, é esperado que as crianças desenhem com frequência, observem desenhos de colegas e mobilizem a imaginação, a memória e a observação.

O planejamento, o reconhecimento da relevância das atividades simbólicas, que ao contarem com uma variedade de objetos, uma diversidade de propostas e uma mediação pedagógica mobilizadora de reflexão e de desafios oportunizam o desenvolvimento de funções mais complexas de pensamento e formas de atuação.

Considerações Finais

As conclusões indicam uma rica diversidade de oportunidades de brincadeira de faz de conta, da literatura e de desenhos na sala de aula observada, o que evidencia uma importante

exploração dos precursores da escrita, potencializando o desenvolvimento das funções simbólicas que serão mobilizadas no início do 1º ano do ensino fundamental. Não se trata absolutamente de preparação para o que virá, mas oportunizar contextos em que as crianças operem no universo simbólico. Os objetos da cultura escrita inseridos nas brincadeiras pouco atraíram, demonstrando a necessidade de ofertar com regularidade e mediar intencionalmente, criando necessidades para o uso desses materiais. Assim, a criação de situações de aprendizagem que estabeleçam conexões significativas com a escrita pode incentivar a curiosidade e o engajamento dos alunos em práticas sociais de uso da escrita e da leitura.

Referências

- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Bruna; GALVÃO MARSIGLIA, Ana Carolina. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 5, 1 jan. 2017. DOI: DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2017.v1.216>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- FERNANDES, Renata. Anotações e Inquietações Acerca do Objeto, da Criança, do Simbolismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6652>. Acesso em: 18 ago. 2024.
- GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249- 262, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- HONORATO, Aurea. *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. **Anais...**, Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT16-2172--Int.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- IABELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2005.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. " Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, p. 309-320, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NEVES, Teresa Santos. Brincar e jogos de linguagem. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 27, n. 3, p. 433-442, 2009. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.237>. Acesso em: 30 ago. 2024.

PRESTES, Zóia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, p. 237-258, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017173572>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SCHNACK, Cristiane M.; OSTERMANN, Ana Cristina. Infância e família: desenvolvimento infantil na perspectiva da fala-em-interação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 299-307, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200012>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar em Revista** Curitiba, v.30 p. 145-163, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200010>. Acesso em: 30 ago. 2024.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.