

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**Naiara Gonçalves Nascimento**

**Desenvolvimento da oralidade em crianças de três a quatro anos:  
descrevendo jogos e brincadeiras que produzem novas formas de  
comportamento**

**BAURU**

**2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**Naiara Gonçalves Nascimento**

**Desenvolvimento da oralidade em crianças de três a quatro anos:  
descrevendo jogos e brincadeiras que produzem novas formas de  
comportamento**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni

**BAURU**

**2016**

Nascimento, Naiara Gonçalves.

Desenvolvimento da oralidade em crianças de três a quatro anos: descrevendo jogos e brincadeiras que produzem novas formas de comportamento / Naiara Gonçalves Nascimento, 2016

56 f. : il.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016  
1. Desenvolvimento da fala. 2. Jogos e brincadeiras. 3. Educação Infantil. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Naiara Gonçalves Nascimento

Desenvolvimento da oralidade em crianças de três a quatro anos: descrevendo jogos, brincadeiras que produzem novas formas de comportamento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni – Orientadora

---

Profa. Ms. Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo

---

Profa. Ms. Bruna Carvalho

Bauru

2016

Dedico esse trabalho aos meus pais Eunice e Geziel Nascimento, pois, sem seu apoio e incentivo em minha vida e graduação, o trabalho em questão não seria possível.

## AGRADECIMENTO

Primeiramente à Deus, que me deu o fôlego de vida e um sentido pra viver. Sem sua graça, amor e misericórdia diária eu não estaria aqui.

À meus pais Eunice e Geziel e também a minha irmã Ana Carolina pelo amor, carinho e educação, por sempre confiarem em mim e em minha capacidade, mesmo que às vezes eu pensasse o contrário.

À minhas queridas amigas que construí na graduação, Camila, Cecília, Daiana, Daniela e Carla que dividiram comigo todas as provas, trabalhos, seminários, palestras, aulas, festas e confraternizações, e que sempre me inspiraram e incentivaram a prosseguir.

Em especial à minha amiga e parceira de viagem Miriane, que tornou as cansativas viagens mais prazerosas e engraçadas, além de mais gostosas com seus lanchinhos e guloseimas. Nossa amizade vai para além de quando eu respirar!

À minha querida orientadora Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni, que me deu luz aos pensamentos, guiando-me para a definição do tema, com muita paciência, carinho e educação, dispondo de seu precioso tempo para me orientar.

Ao Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, que me guiou desde o início do pré-projeto, ensinando com muita graça e dedicação. Se não fosse por seu auxílio, a materialização desse projeto não seria possível, e se fosse, não seria de tamanha qualidade.

À diretora do CEI, que me permitiu a aplicação da pesquisa.

Por fim, agradeço aos alunos do Maternal II, que sem saber, são a essência desse trabalho.

“Companheiros dotados de vida, os brinquedos conduzem a criança a um mundo só dela conhecido, e onde dispõe de todos os poderes.”

Jeanne Bandet e Réjane Sarazanas

## **RESUMO**

Este trabalho teve como tema central o desenvolvimento da fala em crianças de três à quatro anos, e como os jogos e brincadeiras podem auxiliá-las nesse processo. Para isso, estabelecemos três objetivos específicos. São eles: selecionar jogos e brincadeiras que servem como instrumento auxiliar para o desenvolvimento da fala; eleger três atividades, verificando em que momento está o “pulo do gato” para a irrupção do signo/símbolo e identificar em que momento do brincar a criança utiliza mais a fala e se há mudança na estrutura psicológica. Essas brincadeiras foram aplicadas com crianças de três à quatro anos afim de identificar e registrar suas ações e falas durante as atividades. Adquirindo a fala, as crianças irão se comunicar socialmente e desenvolver novas formas de comportamento. Desde pequenas as crianças já se expressam por meio de balbucios e até mesmo do choro, pois ainda não possuem a linguagem convencional. A partir das relações sociais, a criança tende a se familiarizar com a fala, e a aprender aos poucos a utilizá-la, expressando seus sentimentos e vontades. Quando o desenvolvimento da linguagem e do pensamento se cruzam, transformam o modo de agir da criança, que passa a ter controle de sua ação. Tão importante na vida em sociedade, a linguagem se tornou eixo no ensino infantil, sendo dever dos professores e educadores o estímulo adequado para que essa criança desenvolva ou aprimore a sua linguagem, e assim mude suas capacidades e habilidades. Por meio desse trabalho verificamos como e quais atividades podem auxiliar nesse processo.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento da fala. Jogos e Brincadeiras. Educação Infantil.

## Development of orality in children three to four years: describing play and games that produce new forms of behavior

### **ABSTRACT**

The goal for this communication is the speech development in children three to four years, and how games and child's plays can help them in the process. For this, we have set three specific goals. They are: select games and activities that serve as a means of furthering the development of speech ; elect three activities , making sure at what point is the " extra step " to the outbreak of the sign / symbol and identify at what time of play the child uses more talk and no change in psychological structure . These games have been applied to children from three to four years in order to identify and record their actions and speeches during activities. Acquiring the ability to speak, the kids will be able to communicate socially and develop new forms of behavior. From young children already expresses themselves through babbling and even crying, because do not have a conventional language yet. From the social relationship, the child tends to become familiar with the language, and gradually learn how to use it, expressing her feelings and desires. When the development of language and thought intersect, transform the course of action of the child who begins to have control of your action. Such its importance in society, the language became the basis of childhood education and is the duty of teachers and educators to appropriate the necessary encouragement to the child to develop or improve her language.

**Keywords:** Development of speech. Games and child plays. Childhood education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
<b>1. A RELAÇÃO DA LINGUAGEM COM AS FUNÇÕES PSÍQUICAS E A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA QUALIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Desenvolvimento da linguagem oral .....	14
1.2 O sistema interfuncional do psiquismo e o desenvolvimento humano.....	17
1.2.1 Sensação .....	17
1.2.2 Percepção .....	19
1.2.3 Atenção .....	20
1.2.4 Memória .....	21
1.2.5 Linguagem .....	22
1.2.6 Pensamento.....	24
1.2.7 Imaginação .....	26
1.2.8 Emoção e sentimento .....	27
1.3 O brinquedo e as situações imaginárias .....	28
<b>2. ABORDAGEM METODOLÓGICA: FASES DA PESQUISA.....</b>	<b>31</b>
2.1 A escola .....	31
2.2 Instrumentos de pesquisa.....	31
2.3 Fases da pesquisa.....	32
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>33</b>
3.1 Dados coletados pela observação: foco na fala das crianças .....	33
3.2 Síntese dos resultados da análise.....	47
3.3 Jogos e brincadeiras.....	48

3.4 Descrição do funcionamento e discussão das brincadeiras .....	48
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>51</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>55</b>

## INTRODUÇÃO

A fala tem extrema importância para o ser humano, por meio dela os indivíduos se expressam desde pequenos, demonstrando suas necessidades e desejos. É também dela a função de comunicação e internalização de pensamentos e sentimentos.

Apesar de fundamental para a vida em sociedade, a fala não nasce com o ser humano, ela precisa ser incentivada e desenvolvida. Esse processo de desenvolvimento não é inato, não tem hora determinada para acontecer, é fruto da interação com o outro e com o meio, devendo ser esta interação intencional e de qualidade.

Em seus primeiros meses de vida, os bebês ainda não dominam a fala convencional, mas já se expressam por meio de balbúcies. Depois de certo tempo, a criança pequena é capaz de entender comandos simples e já pronuncia suas primeiras palavras, ainda que pequenas. É através da constante interação com os pais e pessoas próximas que a criança aumenta seu repertório de palavras e aprende os seus significados.

A escola também exerce grande papel no desenvolvimento da linguagem oral. Dado o caráter intencional do desenvolvimento da linguagem, o ambiente escolar é propício para que isso ocorra.

A escola de educação infantil tem como uma de suas características o brincar. É papel e função do professor/educador explorar esses momentos lúdicos para promover o desenvolvimento pleno ou integral da criança.

Os jogos e brincadeiras utilizam essencialmente a fala para que haja a sua compreensão, além de ajudar a estabelecer os combinados, regras e estimular a interação entre os participantes. Os pequenos usam a brincadeira para criar e imaginar, o que os leva a iniciar o desenvolvimento de processos de abstração.

É com o uso de atividades práticas como o jogar e o brincar que a fala pode ser incentivada e desenvolvida. Para isso, faz-se necessário utilizar as atividades certas e adequadas para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Para tanto, este estudo pretende responder a seguinte questão-problema: Como os jogos e brincadeiras, usados como estímulos-meios, podem mudar a estrutura psicológica da criança promovendo o desenvolvimento da linguagem oral?

O fato de a escola ser uma das mais importantes agências de promoção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança traz ao professor grande responsabilidade em sua atuação. É necessário que ele conheça os processos pelos quais as crianças passarão e saiba como intervir corretamente em cada um deles. No que diz respeito à fala, é importante e indispensável que o professor conheça e execute em sala de aula atividades práticas que auxiliem no desenvolvimento de seus alunos, isso torna o projeto em questão de alta relevância para classe de professores.

Outra relevância pedagógica que esta pesquisa proporcionará é que, os professores, conhecedores de seu papel no desenvolvimento oral de seus alunos, estarão capacitados para dar sentido às ações de suas crianças, preparando-as para a vida social, ensinando-os a comunicar-se e expressar-se eficazmente, tornando-os seres ativos no meio em que vivem.

Para isso, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar de que forma jogos e brincadeiras auxiliam no aprimoramento da linguagem oral nas crianças em período pré-verbal e no período em que já usam signo verbal oral e como essas crianças em seus períodos específicos resolvem problemas, usando ou não a fala, relacionando sua forma de resolução ao seu estágio de desenvolvimento intelectual.

Os objetivos específicos desse estudo são:

- Selecionar jogos e brincadeiras que servem como instrumento auxiliar para o desenvolvimento da fala;
- Eleger 3 atividades, descrevendo o seu funcionamento, identificando em que momento do(a) jogo/brincadeira está o “pulo do gato<sup>1</sup>” para a irrupção do símbolo/signo;
- Identificar o momento preciso do funcionamento da atividade do brincar que o uso da fala se torna mais frequente e se a irrupção do símbolo/signo promove na criança mudança em sua estrutura psicológica

O trabalho em questão é composto pela revisão da literatura, que traz a importância do instrumento no aperfeiçoamento da linguagem oral e na aquisição de novas formas de comportamento, as funções psíquicas que aliadas a linguagem também auxiliam no desenvolvimento do signo além da importância do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento infantil. Na sequência, é apresentada a metodologia da pesquisa, que explicita

---

<sup>1</sup> Momento preciso ou exato.

a natureza da pesquisa, as técnicas de coleta, os sujeitos participantes e o perfil da escola que constituirá o local da pesquisa. Por fim apresenta-se o capítulo 3 que terá a análise dos dados em relação a teoria apresentada.

# 1. A RELAÇÃO DA LINGUAGEM COM AS FUNÇÕES PSÍQUICAS E A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA QUALIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Este capítulo tem como objetivo revisar a suporte teórico que fundamentou essa pesquisa, destacando a linguagem, e as fases de seu desenvolvimento.

## 1.1 Desenvolvimento da linguagem oral

O desenvolvimento da linguagem oral é um dos elementos mais importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais.

Devido à sua importância, a linguagem constitui-se como eixo básico do ensino infantil e se faz necessária na formação do sujeito, na interação com as outras pessoas e na construção de conhecimentos variados. Além de suas funções sociais Vigotski afirma que “[...] a fala tem papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”. (VIGOTSKI, 2007, p. 25)

O Referencial curricular nacional de educação infantil também confirma essa afirmação dizendo que “O desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam significativamente os recursos intelectuais [...]”. (BRASIL, 1998, p. 126)

Nos primeiros meses de vida, o bebê ainda não domina a fala convencional, e para expressar seus desejos e necessidades usa o gesto e os balbucios, que precisam ser interpretados pelos adultos.

A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre. (BRASIL, 1998, p. 125)

A partir do primeiro ano de vida, as crianças começam a compreender o sentido das palavras que lhes são dirigidas e procuram utilizá-las mesmo que de forma não-convencional. Essa é uma fase marcante da primeira infância, pois “[...] o reconhecimento do fato de que esses signos verbais têm significado constitui “a maior descoberta da vida da criança”. (VIGOTSKI, 2007, p. 26)

As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades lingüísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem. (BRASIL, 1998, p.126)

Para os inatistas, a criança já nasce com todas as suas capacidades e habilidades prontas, e estas aguardam o momento certo para emergir. Este projeto não baseará seus estudos segundo essa perspectiva, mas sim na perspectiva sócio-histórica, onde o desenvolvimento se dá gradualmente nas interações humanas.

[...] a maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra. A noção de maturação como um processo passivo não pode descrever, de uma forma adequada, os fenômenos complexos. (VIGOTSKI, 2007, p. 21)

Sem a fala os seres humanos são comparados com os primatas e há uma fase da infância que Buhler chama de “idade de chimpanzé”, em função de, segundo esse autor, as crianças pequenas se assemelham aos macacos antropóides na forma de resolução de problemas, pois ainda se encontram na fase do “raciocínio técnico”. Para ele, “[...] o início da inteligência prática na criança (que ele chamava de “raciocínio técnico”), assim como no chimpanzé, é independente da fala”. (VIGOTSKI, 2007, p.23)

Foi Buhler que estabeleceu o princípio de que a atividade prática antecede a fala inteligente, e isso auxiliou nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo. Enquanto o momento de maior significado da infância acontece no descobrimento da fala,

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VIGOTSKI, 2007, p. 27)

De acordo com Vigotski (2007), quando a fala e a atividade prática que tem origem e caminhos diferentes se convergem, o pensamento da criança se eleva, tornando-se complexo e provocando uma mudança de comportamento. Antes de atingir essa mudança, a criança utiliza da fala para mudar o ambiente, além de planejar suas ações. Para tentar resolver tarefas do dia a dia ou tarefas que lhes são impostas, as crianças utilizam da fala egocêntrica, que tem como função o planejamento da ação e é uma fala emitida para si mesmo. A fala egocêntrica é tida como intermediária entre a fala social e a fala interior, que é intimamente ligada ao pensamento.

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de *uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão. [...] Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes

a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VIGOTSKI, 2007, p. 28)

Quanto maior a dificuldade do problema enfrentado pela criança, maior será a chances de ela recorrer à fala para tentar resolver a situação. Se impedida de falar, a ação pode se tornar impossível de se resolver e causar a frustração da criança. “A criança que usa a fala divide sua atividade em duas partes consecutivas. Através da fala ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível”. (VIGOTSKI, 2007, p. 29)

Com o auxílio da fala, segundo Vigotski (2007), a criança cria diversas possibilidades de resolução de problemas, podendo incluir soluções que fogem do seu campo de visão. Os macacos antropóides não têm essa habilidade, somente resolvem os problemas utilizando instrumentos que estão em seu campo de visão, limitando assim suas possibilidades de ação. A real mudança no comportamento e na forma como a criança resolve problemas só é atingida quando esta internaliza sua fala social, transformando-a em fala interior. Fala interior é quando as palavras passam a ser pensadas, e não necessariamente precisam ser ditas. A fala social interiorizada ajuda na organização das atividades cotidianas e nos problemas a serem enfrentados. Nessa fase, a fala já se fundiu com as atividades práticas e a criança pensa antes de executar a ação.

É importante conhecer as fases da fala<sup>2</sup> pelas quais passam as crianças, não ignorando suas necessidades e habilidades, mas sempre estimulando-as ao desenvolvimento.

[...] se ignorarmos as necessidades das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VIGOTSKI, 2007, p. 105)

Kobayashi (2012) diz que a educação infantil ainda é vista pela maioria como algo simples e inato às crianças, mas conhecendo e atuando nessa realidade, percebe-se que o ensino infantil esconde uma natureza realmente complexa.

Ensinar é um saber multifacetado, exige conhecimento, responsabilidade social e entendimento por parte do professor de sua tarefa enquanto orientador e desenvolvedor consciente das habilidades de seus educandos.

---

<sup>2</sup> Definidas por Vigotski como fala social, fala egocêntrica e fala interior.

## **1.2 O sistema interfuncional do psiquismo e o desenvolvimento humano**

Martins (2011) baseia-se nos estudos da psicologia histórico-cultural e aborda os processos funcionais e suas distinções, assim como o seu papel no desenvolvimento psíquico do ser humano. Segundo a autora, num primeiro momento, podemos nomear esses processos como funções psíquicas elementares que, em seguida, tornam-se funções psíquicas superiores.

Martins (2011) adverte que, para Vigotski, esses processos são distintos, porém, relacionam-se entre si. Temos como funções psíquicas elementares aquelas oriundas de um processo biológico, natural, sendo encontradas em crianças após o nascimento e em animais. Dentro dessas funções estão as “sensação”, as “percepção”, a “atenção” e a “memória”. As funções psíquicas superiores são as encontradas exclusivamente em humanos, e são elas que nos diferenciam dos demais animais. Dentre essas funções encontram-se a “linguagem”, o “pensamento” a “imaginação”, a “emoção” e o “sentimento”. Segundo Martins (2011), as funções citadas acima não são inatas ao indivíduo, sendo fruto de um “[...] processo de desenvolvimento histórico”, que torna o homem um ser cultural. (MARTINS, 2011, p. 94)

Entende-se, portanto, que as funções psíquicas superiores são aquelas que são desenvolvidas no decorrer da vida do indivíduo. Sendo assim, fruto de sua relação com o meio em que vive.

Abaixo, as funções psíquicas são brevemente revisitadas, pois, constatamos a importância delas na mudança da estrutura psicológica, assinalando sua requalificação pela linguagem, e relacionando-as à educação escolar, na esteira de Martins (2011).

### **1.2.1 Sensação**

A sensação segundo Martins (2011), é a “porta de entrada” da criança no mundo, pois é com a sensação que a criança começa a experimentar o mundo e a conhecer os objetos a sua volta. É com a sensação que a criança inicia o processo de formação da imagem subjetiva da realidade, captando as características sensoriais do mundo real. Citado pela autora, Smirnov (1960) mostra que é na sensação que se descobre as características particulares de cada objeto, e sua influência sobre os órgãos do sentido.

Segundo a autora, os processos sensoriais iniciam-se com bases naturais conhecidas como analisadores. Os analisadores são formados por receptores (captam os estímulos), nervos aferentes (recebem os estímulos e os enviam ao sistema nervoso central) e zonas cerebrais

(elaboram o estímulo e sua correspondente resposta). Esses analisadores organizam as sensações de acordo com os receptores que a recebem e os estímulos que a refletem.

Para melhor compreensão dos processos sensoriais a autora traz a classificação de Luria (1991a), que divide as sensações em três grandes grupos: sensações interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas. As “sensações interoceptivas” recebem os estímulos nos órgãos e tecidos internos que chegam às zonas cerebrais dos órgãos vícerais e também do sistema sanguíneo, sendo considerados como sensações elementares e primitivas que regulam os processos internos. As “sensações proprioceptivas” são as que situam o corpo no espaço e os movimentos necessários para a realização das atividades. Estão inclusas nessas sensações proprioceptivas as sensações de equilíbrio e de estática. Seus órgãos receptores são músculos, tecidos e ligamentos. O terceiro grupo é o das “sensações exteroceptivas”, que são responsáveis por receber os estímulos dos meios externos. As sensações exteroceptivas englobam os cinco órgãos do sentido, que podem gerar sensações de contato ou sensações de distância. O autor ainda dividiu as sensações exteroceptivas em intermodais e não específicas<sup>3</sup>. (LURIA, 1991a, p. 13, *apud* MARTINS, 2011)

Segundo a autora, as sensações se desenvolvem através da relação entre sujeito e objeto, sobretudo, nas atividades em que é necessário a capacidade de captação das diferentes propriedades do objeto para o sucesso da ação. Paulatinamente, as sensações adquirem reflexos condicionados, decorrentes do desenvolvimento das estruturas cerebrais e das experiências sociais.

Dentro dessas experiências sociais podemos colocar as vivências no ambiente escolar, que, se guiadas com intencionalidade, levam ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das sensações. Martins (2011) conclui que

Assim, pela própria natureza das sensações, sua expressão psicológica alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, desenvolve-se sob completo condicionamento social, expressando-se, sob tais condições, como *sensações humanas culturalmente formadas*. (MARTINS, 2011, p. 102, grifo do autor)

Com o estudo das sensações, podemos perceber sua relação com a linguagem. É através da captação sensorial obtida por meio de experiências sensitivas que a criança começa a conhecer o meio em que vive, experimentando-o, primeiramente, através dos sentidos. Portanto, são as sensações que abrem o mundo para a criança que, no decorrer de seu

---

<sup>3</sup> Essas sensações não serão tratadas neste estudo, mas suas definições podem ser encontradas em MARTINS, 2011, p. 98-99.

desenvolvimento e de seu conhecer do mundo, vai ser impulsionada a querer se comunicar, a expressar seus sentimentos por meio da fala.

### 1.2.2 Percepção

Segundo Martins (2011), a percepção também contribui para a formação do pensamento, assim como as sensações. Para ela, as sensações mostram aspectos parciais dos objetos, enquanto a percepção “[...] reflete o conjunto de suas propriedades, possibilitando a construção de uma imagem unificada dos mesmos.” (MARTINS, 2011, p. 103)

“Sensação” e “percepção” podem ser confundidas, porém, não são iguais e “trabalham” juntas na construção da imagem subjetiva da realidade. Assim como a sensação, a percepção também é um reflexo da realidade, em que a criança apreende o mundo através dos objetos que percebe.

Para Martins, a percepção

[...] corrobora, portanto, na atribuição de significado às impressões sensoriais e, na unidade que se forma entre elas, reside em um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos. (MARTINS, 2011, p. 104)

Dessa forma, podemos compreender que percepção vai além da captação das propriedades isoladas dos objetos, ela une essas propriedades, formando uma imagem inteira da realidade.

Com relação à fala, a autora diz que, a partir do momento que há união entre a imagem captada do objeto e a palavra que o nomeia, há uma percepção mais rigorosa desse objeto, há a sua significação, e é nesse momento em que se funde percepção, linguagem e pensamento. Em suas palavras “A percepção de um objeto que se faz acompanhada do conceito correspondente, otimiza a discriminação dos indícios básicos em relação aos secundários, favorecendo a abstração dos seus traços essenciais.” (MARTINS, 2011, p. 105)

Entende-se, então, que a percepção liberta-se de sua forma primitiva ao fundir-se à linguagem e ao pensamento.

A transformação dessa condição inicial é desencadeada pela inclusão da fala e das funções simbólicas a ela vinculadas, determinando mudanças radicais tanto no funcionamento sensório-perceptual quanto no funcionamento motor e emocional. Graças ao emprego de “instrumentos” psíquicos tais funções não permanecem as

mesmas, reconstruindo e requalificando as bases primitivas entre percepção, emoção e ação. (MARTINS, 2011, p. 107)

Para a autora, não é possível perceber um objeto apenas no primeiro contato. É necessária uma exposição repetida ao objeto e a seus estímulos sensoriais para que haja melhor apreensão de sua imagem. No primeiro contato, segundo a autora, a criança tende a comparar o objeto com o que já conhece, buscando, assim, sua significação.

Sendo assim, a percepção se faz imprescindível para a irrupção do símbolo/signo, pois, aliada à fala, dá sentido ao que foi percebido pela criança.

### 1.2.3 Atenção

Para Martins (2011) a “atenção” é uma função psíquica da qual depende outras funções, como, por exemplo, a percepção. Quanto maior a atenção dada a determinado objeto, maior será sua percepção sobre ele, assim quanto maior for o campo perceptual de determinado objeto, mais atenção será dada a ele. Tem-se, portanto, uma importante relação entre percepção e atenção. Nas palavras de Martins

A atenção é uma das formas pelas quais se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. Essa função, ao elevar o nível da atividade sensorial, cognitiva e motora [...] abre as possibilidades para o comportamento orientado por fins específicos. Ou seja, orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras. (MARTINS, 2011, p. 113)

O foco da atenção não permanece por muito tempo em um mesmo lugar, pois, depois de certo tempo, a atenção contínua leva à saciedade. (SMIRNOV et al, 1960, p. 177 *apud* MARTINS, 2011)

Vemos que a atenção não é estática pois

[...] pelo dinamismo que lhe é próprio, ela pode voltar-se para um único objeto, estar difusamente distribuída no campo perceptual sem que predomine um foco específico, ou ainda distribuir-se entre um número relativo de alvos. Disso resulta as suas principais propriedades, expressas nos distintos níveis de atenção. (MARTINS, 2011, p. 115)

Martins (2011) aborda ainda dois tipos de atenção: a atenção involuntária e a atenção voluntária. A atenção involuntária está ligada aos estímulos externos, sendo comum a homens e animais. Já a atenção voluntária é própria dos seres humanos, que podem dirigir sua atenção de maneira planejada. Um dos mecanismos que podem guiar a atenção é o uso da fala, que, segundo Vigotski, é quando a criança começa a comandar sua atenção.

Segundo Martins (2011)

[...] sob tais formas de desenvolvimento, a fala libera a atenção do jugo da situação presente, que operaria sobre ela de maneira direta e imediata. Em unidade com o *campo perceptivo* passa a existir o *campo simbólico*. Essa unidade determina profundas transformações psíquicas no âmbito perceptivo, que passa a se organizar também mediante a função atencional verbalizada. Por conseguinte, a atenção passa a abarcar não só as propriedades dos estímulos captados sensorialmente, mas uma série de outros selecionados a partir da palavra e da fala. Por essa via, o campo atencional gradativamente vai deixando de coincidir com o campo perceptivo, em um processo de liberação da “ditadura” sensorial no qual a palavra adquire, cada vez mais, a capacidade de dirigir e coordenar ações. (MARTINS, 2011, p. 119, grifo do autor)

Portanto, podemos concluir que a atenção pode ser guiada tanto por objetos como pela palavra. Segundo a autora é essa relação contínua entre palavra e objeto que levará à formação de conceitos, acarretando na interfuncionalidade entre atenção, linguagem e pensamento. Depois disso, os conceitos passam a dirigir a atenção e não o contrário.

#### 1.2.4 Memória

Segundo Martins (2011), seria impossível a concepção de história sem a função psíquica memória, pois, é ela quem nos faz recordar as experiências vividas no passado.

De acordo com Luria (1991 *apud* Martins 2011), a memória tem dois estágios em sua formação, sendo conhecidos como “memória breve<sup>4</sup>” e “memória de longo alcance<sup>5</sup>”. Ainda sobre os estudos de Luria (1991) acerca da memória, temos a “memória imediata” ou “involuntária” e “memória mediada” ou “voluntária”. A memória involuntária é tida como aquela mais primitiva, em que não há planejamento de se recordar, pois não tem intencionalidade, visto que guardamos nela inúmeras informações a todo tempo. Já a memória voluntária é a memória em sua forma mais complexa, que tem intencionalidade no armazenamento de informações, é consciente. O armazenamento dessas informações é feito

---

<sup>4</sup> Formação de vestígios para atendimento de demandas pontuais e transitórias.

<sup>5</sup> Formação e consolidação de vestígios que conservam-se por longos períodos.

com a finalidade de auxiliar em ações futuras. Para recuperação dessas informações são usados, segundo Martins (2011), recursos auxiliares.

Para Vigotski (2001)

As investigações teóricas têm confirmado a hipótese de que historicamente o desenvolvimento da memória humana tem atendido, fundamentalmente, a linha de memorização mediada, isto é, que o homem criou novos procedimentos, com a ajuda das quais conseguiu subordinar a memória a suas finalidades, controlar o curso da memorização, torna-la cada vez mais volitiva, convertê-la em reflexo de particularidades cada vez mais específicas de consciência humana. (VIGOTSKI, 2001 *apud* MARTINS, 2011, p. 127)

Assim como as outras funções psíquicas elementares, a memória inicia-se em sua forma mais primitiva (memória involuntária) e apoia-se na percepção concreta dos objetos. Segundo Martins (2011), é a partir do controle da linguagem e do pensamento que a memória vai deixando de ser involuntária para tornar-se plenamente voluntária. Tornando-se parte de um sistema interfuncional, juntamente com a linguagem e o pensamento, a memória desvencilha-se das imagens concretas dos objetos, fazendo-se, assim, memória verbal que “[...] descortina novas possibilidades mnêmicas ao possibilitar a memorização conceitual.” (MARTINS, 2011, p. 131)

Assim como a sensação, a percepção e a atenção, vimos, nesse estudo, a estreita relação da função psíquica memória com a linguagem. A linguagem se faz necessária para aprimoramento da memória, assim como a memória, como função elementar, se faz como princípio da formação dos signos.

### 1.2.5 Linguagem

De acordo com Martins (2011), com base nos estudos de Vigotski, podemos dizer que a linguagem é uma das funções mais importantes no desenvolvimento do indivíduo. Representar objetos e fenômenos com palavras é transcender os aspectos sensoriais, passando das funções psíquicas elementares para as funções psíquicas superiores. Segundo Martins (2011), além de transcender a captação sensorial, o indivíduo passa de percepções particulares para a generalização, ou seja, desenvolve a capacidade de pensar.

Para Martins (2011) “A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação e para que os indivíduos se apropriem dela é requerida a mediação de *outros*.” (MARTINS, 2011, p. 133 grifo do autor)

Para seu desenvolvimento, a linguagem necessita da relação do sujeito com o meio. É a partir dessa interação que o sujeito vai sentir, perceber e ser capaz de atuar no mundo. Segundo a autora, é essa troca com o meio que promove o desenvolvimento da comunicação como forma de expressão.

Como visto no início desse estudo, antes da fala, a criança utiliza dos gestos e da mímica para se comunicar. Segundo Martins (2011), esses não somem com o desenvolvimento da linguagem, mas se tornam auxiliares dessa função.

[...] a função comunicativa primária da palavra é o controle do comportamento do *outro*. Orientando-se para o exterior ela visa, no ponto de partida, a influência sobre outras pessoas, dirigindo-lhes a ação. Entretanto, é exatamente no exercício dessa função que a palavra se transforma. Da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpessoal para, na seqüência, instalar-se como manifestação intrapessoal, intrapsíquica. (MARTINS, 2011, p. 134)

É nessa fase pré-linguística, denominada por Vigotski, em que a palavra é mera extensão do objeto, não possuindo, então, caráter de signo. Porém, com seu progresso, na próxima fase denominada de “fase linguística-fonética”, a palavra toma função de signo, marcando o momento em que pensamento e linguagem se encontram. Segundo Martins (2011), “A partir dessa nova etapa, a palavra passa a ocupar um outro lugar na vida da pessoa, imposto tanto pela necessidade de comunicação em si, quanto pela necessidade de compreensão sobre o mundo.” (MARTINS, 2011, p.136)

Nessa nova etapa, a criança percebe que pode, por meio da fala, expressar seus sentimentos e desejos, mesmo que seja de maneira monossilábica. Usando a sílaba “mi”, por exemplo, ela não está apenas falando uma palavra, mas está, por meio da monossílaba, expressando seu desejo por comida, atenção, colo etc. É uma situação do momento e a palavra pronunciada age sobre o outro. Uma mesma sílaba ou palavra pode se referir a uma frase toda, ou a diversos desejos da criança.

Quando aprende o valor da palavra e já consegue usá-la para alcançar determinados propósitos, “a fala finalmente se revela como técnica de transmissão de pensamentos.” (MARTINS, 2011, p. 141)

Ainda segundo Martins,

A conversão da fala em instrumento do pensamento, por sua vez, determina profundas transformações no psiquismo infantil, à medida que seus mecanismos ultrapassam meramente fins expressivos e sua “direção externa” passa a assumir, também, um papel no planejamento e orientação do comportamento. Segundo os autores, passando “de fora para dentro”, a fala vai se instituindo como uma das funções psicológicas

mais importantes ao possibilitar a construção do mundo na interioridade subjetiva sob a forma de *imagem consciente*. (MARTINS, 2011, p. 142, grifo do autor)

Temos, portanto, a fala egocêntrica, que passa do meio externo para o interno, tornando-se, assim, guia de ações e conduta. Com ela, a criança desprende-se do adulto, formulando suas próprias formas de resolução de problemas de acordo com sua visão de mundo. Segundo Vigotski (2001), quanto maior a complexidade da tarefa a ser realizada, mais se faz necessário o uso da fala egocêntrica. A criança a utiliza como orientadora da ação, sendo assim, essa fala funciona como um instrumento auxiliar.

Segundo o apresentado por Martins (2011), é na relação com o outro e no descobrimento da função comunicativa da fala que a criança vai se desenvolvendo através das diversas experiências a ela oferecidas e nos diversos espaços em que atua. E é a partir da internalização da linguagem que a criança se apropria dos signos, dando significação às palavras.

Para finalizar, Martins (2011) diz que, apesar de seu entrelaçamento, pensamento e linguagem não estão uma para a outra, apenas como auxiliares, mas que a junção dessas duas funções potencializam suas complexidades e constituem, então, uma unidade entre si.

### **1.2.6 Pensamento**

Nos estudos de Martins (2011), vimos que é por meio das sensações e percepções que a imagem imediata dos objetos é construída, mas é a partir do pensamento que saímos das imagens sensoriais e passamos a descobrir novas propriedades dos objetos e fazer vinculações entre elas. Em suas palavras

Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. (MARTINS, 2011, p. 151)

Para atuação e transformação da realidade é utilizado o trabalho. Segundo a autora, começamos com a utilização de operações práticas e, no decorrer do desenvolvimento, passamos a utilizar as operações teóricas para a transformação da natureza. A atuação prática opera diretamente no objeto, já a teoria é a que se desdobra dessa atuação. Para tanto, utilizam-se instrumentos, para se chegar aos fins necessários. Sabe-se que, segundo a história, os instrumentos foram criados devido à necessidade de transformação da natureza, para que se

realizassem tarefas com mais facilidade e em menos tempo. Ou seja, os instrumentos são ferramentas auxiliares para a melhor execução de tarefas. Segundo Leontiev (1978a *apud* MARTINS, 2011) citado pela autora, o instrumento pode ser visto como a primeira abstração do homem. Para Rubinstein (1967, *apud* MARTINS, 2011), também citado pela autora, diz que todo pensamento é fruto da busca de soluções de situações-problema. Ainda segundo o autor (1967), o pensamento é um processo planejado, que tem princípio (situação-problema/atividade) e um fim (a realização da atividade por meio da solução encontrada).

Voltando a Martins (2011), a autora afirma que é nas experiências culturais que se adquirem os signos que vão enriquecer o ato mental, e que a falta dessas experiências acarreta no seu empobrecimento. Mostra-se aí a importância das experiências proporcionadas no ambiente escolar, que tendem a ser ricas culturalmente e podem ser “oferecidas” de forma mediada, ciente de seu papel no desenvolvimento cultural do pensamento de seus alunos.

Em decorrência do pensamento temos o raciocínio. Martins (2011) diz que, quando o conhecimento adquirido por meio das sensações e percepções é insuficiente para atender à necessidade, entra em ação o raciocínio, que vai além das características sensoriais. Com a linguagem, esse raciocínio torna-se sistematizado, capaz de abstrair as propriedades mais essenciais dos objetos e fenômenos, a fim de guiar as atividades intencionalmente.

A atividade racional produz resultados sob a forma de ideias, conjecturas, hipóteses ou mesmo juízos e leis gerais elaboradas sob a forma de conhecimentos sistematizados, isto é, produz correlações lógicas. Essas correlações lógicas permitem que na solução de um problema sejam descobertas as condições objetivas das quais emerge as exigências que dispõe – até então desconhecidas. Do ponto de vista lógico-cognitivo, a resolução de um problema determina sua própria superação, em um processo de ultrapassagem do imediatamente dado. (MARTINS, 2011, p. 155-156)

Essa forma de pensamento visa, por essência, à superação do conhecimento aparente, sensorialmente dado, em direção à descoberta de relações internas, ocultas à percepção – porém, fundantes da existência do objeto ou fenômeno. (MARTINS, 2011, p. 163)

Finalizando a exposição dessa função psíquica superior, Martins (2011) deixa claro a grande relação entre os meios de vida e a educação, sendo esses meios para aquisição de conteúdos culturais científicos, que irão superar aqueles conteúdos adquiridos espontaneamente. São esses conceitos científicos que vão trazer maiores saltos qualitativos no desenvolvimento psíquicos das crianças. Percebe-se, portanto, a importância do ambiente escolar no desenvolvimento dos pequenos, pois é esse ambiente que propiciará, de forma

intencional, a aprendizagem dos conceitos científicos, a partir dos conceitos adquiridos espontaneamente.

Portanto, segundo o exposto por Martins (2011), podemos concluir que a linguagem se faz essencial na estruturação do pensamento, contribuindo para que o mesmo alcance suas formas mais complexas. É a partir da palavra que os objetos conhecidos, inicialmente, apenas por suas propriedades sensoriais, ganham significado, construindo uma imagem cada vez mais próxima da realidade objetiva, e cada vez mais distante das propriedades físicas, tornando-se, assim, abstração.

### **1.2.7 Imaginação**

Segundo os estudos de Martins (2011), todas as funções psíquicas, de certo modo, são imaginativas, pois se desenvolvem a partir de imagens. Porém somente na imaginação, as imagens sofrem alterações ou dão origem a novas imagens. Isso se dá devido a imaginação ser apoiada em experiências já conhecidas, armazenadas na memória. A memória, por sua vez, não tem como alterar suas vivências, sendo apenas reprodutora destas.

Segundo Martins (2011), a imaginação também tem como função a antecipação mental, possibilitando “ver” o que ainda não foi vivenciado, referindo-se, então, a operações futuras. Sendo assim, a imaginação nem sempre está apoiada na memória, pois pode criar experiências nunca antes vividas, mas que podem tornar-se realidade. Mas, para que o imaginado se torne concreto, é necessário que esteja dentro das possibilidades reais.

Para Rubinstein, (1967 *apud* MARTINS, 2011) Ignatiev (1960 *apud* MARTINS, 2011) e Petrovisk (1985 *apud* MARTINS, 2011) a imaginação pode ser categorizada como passiva ou ativa. A imaginação passiva é aquela que não visa a realização de seu ideal, mas o utiliza como fuga de seu mundo real. Já a imaginação ativa é aquela que incentiva a ação, que tem como objetivo a realização de seu ideal.

Assim como as demais funções psíquicas, a imaginação também se desenvolve a partir de seu vínculo com a linguagem, que se dá por meio das interações sociais.

Em suma, graças a imaginação torna-se possível a construção de uma imagem antecipada do produto das ações humanas e, com isso, ela se institui como elemento imprescindível a uma imensa gama de atividades. (MARTINS, 2011, p. 190)

Em síntese, o sujeito desvencilha-se do sensorial e passa a estabelecer conexões mentais com a realidade, sendo capaz, por meio da imaginação, de reestruturar imagens e/ou criar novas, gerando um novo mundo, uma nova realidade. Para a autora, é a imaginação uma das expressões da autonomia, visto que, a partir dela, o homem pode gerar sua história.

### 1.2.8 Emoção e sentimento

Conforme o visto até agora, todas as funções psíquicas estão sujeitas às emoções e sentimentos, por isso é importante que especifiquemos suas características e seu desenvolvimento. “Sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação estão a serviço da formação da *imagem do objeto à vista da sua concretude*” e as essas se dão o nome de funções cognitivas. (MARTINS, 2011, p. 192, grifo do autor) Todos esses processos se dão na relação sujeito-objeto. Nessa relação, cada objeto “toca” de maneira diferente nos diversos sujeitos devido às suas particularidades. Portanto, segundo a autora toda relação sujeito-objeto contém componentes afetivos.

Ainda segundo a autora, emoção e sentimento estão ligados ao pensamento, e ambos não podem se expressar de maneira neutra, ou seja, não há pensamento sem emoção e não há emoção sem pensamento. Com base em Vigotski a autora diz que

[...] o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não *sente* simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos. (MARTINS, 2011, p. 199)

Citando ainda Vigotski (1997, p. 87 *apud* MARTINS, 2011), a autora expõe que a partir do momento em que se conhece suas emoções, o indivíduo é capaz de transformá-las e passá-las de ativas para passivas ou vice-versa. Segundo Martins (2011) não há uma “teoria das emoções”, mas devido a sua natureza histórico-cultural, podemos dizer que as emoções estão contidas em todos os processos funcionais trabalhados neste capítulo.

Para Leontiev (1948b *apud* MARTINS, 2011) segundo a autora, todas as relações entre o homem e a natureza são impulsionadas pela emoção, necessidade ou motivo. Para o autor (1978b), as necessidades são carências que mobilizam ações, cujas carências são supridas, geralmente, por outras pessoas. Portanto, para Leontiev (1978b *apud* MARTINS, 2011), as

necessidades não são capazes de guiar uma ação. Quando há ação do homem sobre suas necessidades, descobrindo no objeto aquilo que o satisfaz, a necessidade se converte em motivo. Para Martins (2011), “O motivo abarca, pois, a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde, que adquire, assim, função estimuladora e orientadora da atividade.” (MARTINS, 2011, pg. 201). Sendo assim, as necessidades se modificam, sendo fruto de um grande processo de formação, assim como os processos funcionais elementares e superiores.

### **1.3 O brinquedo e as situações imaginárias**

O brincar está vinculado ao cotidiano das crianças independente do tempo ou lugar em que elas se encontram. No quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintado em 1560, pode-se observar mais de 80 brincadeiras diferentes, e muitas, até o dia de hoje estão presentes no brincar infantil.

Pozas (2011), afirma que o brincar faz parte da vida diária da criança, e é a partir da brincadeira que ela constrói a sua realidade, usando a imaginação para criar coisas novas. Se apoiando novamente em Martins (2011), lembramos que a imaginação é baseada nas experiências vividas e armazenadas na memória, e somente na imaginação essas imagens capturadas podem ser mudadas. Sendo assim, quanto mais experiências a criança tiver, mais sua capacidade de imaginação.

Brincar é entendido como uma atividade lúdica, onde a criança brinca para divertir-se, entreter-se ou simplesmente como uma forma de interação com o outro, como dito no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

[...] jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo [...] (BRASIL, 1998, p. 71)

Além da ludicidade, a brincadeira também tem um papel importante no social, pois segundo Pozas (2011, p. 36), é no brincar que a criança aprimora sua comunicação, verbal ou não. É na brincadeira que a criança impõe suas vontades e acaba por respeitar a dos outros, entendendo cada vez mais a vida na sociedade em que está inserida.

Essas afirmações são verdadeiras e importantes, mas rasas. O brincar e o brinquedo vão muito além do lúdico e da interação, pois segundo Vigotski (2007) “[...] o brinquedo contém

todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Em suas palavras:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brincar, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (VIGOTSKI, 2011, p. 122)

O brincar é suporte da brincadeira e é um dos principais agentes do desenvolvimento infantil. Vigotski (2007) diz que “no brincar a criança cria uma situação imaginária”, e é essa situação que produz novas formas de comportamento, pois o imaginário liberta a criança das restrições do ambiente imediato. (VIGOTSKI, 2007, p. 113)

Segundo Martins (2011) quando imagina, a criança liberta-se do campo visual, sendo capaz de reestruturar sua realidade, transformando-a ou criando uma nova.

Para Pozas (2011, p. 37) a brincadeira imaginária ou faz-de-conta não é algo inato. Precisa ser desenvolvido pela criança por meio de relações interpessoais com os adultos e de suas próprias descobertas.

Segundo Vigotski (2007, p. 109) o brincar é uma necessidade da criança, sendo usado para suprir vontades e desejos impossíveis de serem realizados no ambiente real. Não podendo satisfazer essas vontades e desejos, a criança cria um mundo onde seus anseios possam ser supridos, sendo esse o mundo do brincar. Martins (2011) diz que a imaginação pode ser classificada entre ativa e passiva, quando há intencionalidade de transformação da realidade e quando não há. Quando não há intencionalidade na transformação, a imaginação é utilizada apenas como fuga da realidade. Podemos dizer então, que o brincar “abre portas” para a imaginação, o que leva a criança a adquirir capacidades de antecipação da realidade, onde pode criar situações ainda não experienciadas, mas que podem tornar-se realidade.

Nas palavras de Vigotski (2007)

[...] é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade. (VIGOTSKI, 2007, p. 108)

É importante salientar que o brincar só se torna agente de desenvolvimento da imaginação nas crianças em idade pré-escolar. Para Vigotski (2007), a imaginação é um

processo psicológico exclusivo dos humanos conscientes, por isso crianças muito pequenas e animais, mesmo que usem o brinquedo, não desenvolverão novas formas de comportamento.

Segundo Vigotski (2007), a partir do pensamento abstrato a criança inicia o processo de separação do objeto e de seu significado, passando a depender das intenções e motivações internas. Nesse processo, segundo o autor (1998, p. 114), as características sensoriais perdem sua força, e a criança começa a agir de maneira diferente, começa a agir independentemente do campo visual.

Seguindo o exemplo dado por Vigotski (2007), a criança após fazer a separação do objeto e seu significado, para brincar de cavaleiro não precisará estar montado num cavalo real, mas entendendo seu significado, passa a usar outros objetos no lugar do cavalo. É importante lembrar que a criança não usará qualquer objeto ou brinquedo para essa função. No caso do cavalo, o objeto que o substituirá na brincadeira terá que ter utilidade semelhante a do cavalo, não podendo ser usado por exemplo um palito de fósforo, pois o mesmo não pode ser usado como cavalo, mas poderá usar-se o cabo de vassoura, onde a criança poderá “montar” e imaginar-se cavaleiro.

Nas palavras de Freire (2008)

Para quem fantasia, como nossos pequenos alunos, um copo plástico, que normalmente jogamos fora, pode ser revivido e transformado em algum objeto importante no contexto do brinquedo. Caixas de papelão transformam-se em casas, pedaços de madeira viram mesas, cadeiras, armários, tampinhas de garrafa convertem-se em galinhas, pintinhos, chapéus. Não há o que não ganhe vida, nome e significado na atividade incessante de brinquedo e trabalho das crianças na primeira infância. (FREIRE, 2008, p.37)

Ainda nas palavras de Freire (2008), para ser brinquedo não precisa ser industrializado e ter muitos recursos tecnológicos. Para ser brinquedo, o objeto deve apenas cair nas mãos e/ou olhos da criança.

Portanto, podemos concluir segundo Vigotski (2007, p.124), que “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja entre situações no pensamento e situações reais”. (VIGOTSKI, 2007, p. 124). É o brinquedo que levará a criança ao pensamento abstrato, que a desprenderá do mundo concreto, gerando assim, novas formas de comportamento.

## **2. ABORDAGEM METODOLÓGICA: FASES DA PESQUISA**

Neste capítulo serão apresentados as fases de construção da pesquisa e a metodologia utilizada para se chegar as conclusões. A pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa. Segundo Ludcke e André (1986), a abordagem qualitativa é amplamente utilizada nas pesquisas realizadas na área de educação. Essa abordagem não trabalha com dados exatos e inertes, mas com dados que mudam no decorrer da pesquisa.

Visando os objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois, dispôs-se a descrever como jogos e brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da fala, utilizando como técnica de coleta de dados a observação sistemática.

A pesquisa classifica-se como uma pesquisa-ação, dado que, a pesquisadora é também professora dos participantes da pesquisa, sendo assim, ambos estão envolvidos de modo participativo. Segundo Thiollent (2009), a partir da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação coletariam informações cada vez mais úteis a realidade escolar, o que promoveria mudanças no interior da escola. E esse é um dos objetivos do trabalho pois, a partir da seleção de jogos e brincadeiras que auxiliam no desenvolvimento da fala e na mudança de comportamento, o professor poderá utilizar-se desses jogos e brincadeiras como auxiliares de sua prática e do desenvolvimento psíquico de seus alunos.

### **2.1 A escola**

A pesquisa será realizada em um (CEI) Centro de educação infantil, situado no subdistrito da cidade de Botucatu – SP. A CEI é uma parceria de um Instituto com a Secretaria municipal de educação de Botucatu. Atende cerca de 110 alunos em idade pré-escolar, de classe social baixa. A instituição tem dois prédios. No primeiro, encontra-se a sala da direção, berçários I e II e maternal I, além dos banheiros e sala de vídeo. No segundo está o maternal II e as etapas I e II, além dos banheiros, cozinha e refeitório. O CEI tem 14 funcionários, um diretor administrativo, uma diretora, três educadoras, cinco atendentes de creche, duas cozinheiras e duas auxiliares de serviços gerais.

### **2.2 Instrumentos de pesquisa**

Os dados foram coletados por meio de observações, gravação das falas das crianças em áudio e registros no diário de campo. A observação foi feita no período de duas semanas, totalizando aproximadamente 30 horas.

Durante as observações, foram gravadas as falas no decorrer das situações de brincadeira e depois foram feitas as respectivas transcrições. A partir das transcrições foram feitas as análises conforme a bibliografia estudada.

No diário de campo foram anotadas mais informações sobre as situações de brincadeiras que auxiliaram na compreensão total dos acontecimentos ocorridos na observação.

### **2.3 Fases da pesquisa**

A pesquisa constituiu-se de 5 fases. Na primeira fase foi feita a pesquisa bibliográfica, onde buscamos aprofundar os conhecimentos relacionados a tema proposto, buscando também responder a pergunta geradora da pesquisa. Para isso, fundamentamos nosso estudo na teoria sócio histórica de Vigotski, além de outros autores como Martins, Pozas, Kobayashi e Freire. O levantamento da bibliografia foi feito com o auxílio da orientadora desse trabalho na base de dados da biblioteca da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), situada na cidade de Bauru.

Na segunda fase foram selecionados entre um amplo repertório, os jogos e brincadeiras que foram utilizados com as crianças em ambiente escolar. A coleta de dados foi feita envolvendo 15 crianças de três a quatro anos, de uma sala de maternal II. Nessa etapa foram observadas as brincadeiras das crianças com os brinquedos disponibilizados à elas, para verificar como agem frente ao brinquedo e o que criam a partir dele, e verificar se o uso dos brinquedos propicia o uso da fala e a aquisição de novas formas de comportamento.

Na terceira fase foi realizada a análise e discussão dos dados observados e registrados por meio de gravações e anotações no diário de campo. Em seguida, foi feita a descrição do funcionamento de cada brincadeira, além de indicar em que ponto está o “pulo do gato” no desenvolvimento do símbolo. A análise foi feita com base na pesquisa realizada na fundamentação teórica, buscando responder a pergunta geradora do trabalho.

A quarta e última fase foi a redação final da pesquisa, descrevendo os resultados encontrados e relacionando-os com a pergunta geradora e os objetivos propostos.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1 Dados coletados pela observação: foco nas falas das crianças

As observações foram feitas no início do mês de Dezembro. Foram analisados 18 episódios de interação entre as crianças em situação de jogos e brincadeiras previamente selecionados, com o intuito de reconhecer em que estágio da fala se encontram as crianças e o uso do brinquedo como instrumento de criação de situações imaginárias. Os brinquedos disponibilizados para a realização dos jogos e brincadeiras foram: bonecas e roupinhas, bichinhos de pelúcia, fantasias e jogos de encaixe.

##### **Episódio 1 - Gravação do dia 01/12**

1 Lucas: – Olha tia, uma arma... uma arma de matar zumbi... ela que fez pra mim (aponta para Suelen). Tátátátá (mostra como faz a arma)

##### **Episódio 2 - Gravação do dia 01/12**

(Beatriz e Lucas imitam o barulho de armas)

1 Lucas: – Vamo destruí!

2 (Os dois gritam: destruío! destruío!)

3 Lucas: – Essa arma, aqui, tem corda! (“atira” para o alto)

4 Beatriz: – Tia, eu assustei com a arma dele. A minha arma atirou e quebrou (deixa a arma cair no chão e vai brincar com outras crianças)

5 Carolina: – Não pode entrar aqui que tem bicho (não deixa Beatriz entrar na brincadeira) (Lucas chega e “atira” contra as crianças)

6 Lucas: – Mati! Mati o bicho de novo!

(Murilo pega a “arma” do Lucas)

7 Lucas: – Quer que eu faça uma pra você?

8 Murilo: – Pára de mexer no cocô!

9 Lucas: – Isso não é cocô, é uma arma!

A brincadeira em questão era a de jogos de encaixe, na qual cada criança tem liberdade de criar o seu próprio brinquedo. Nestes dois recortes (episódios 1 e 2), percebemos o uso dos signos pelas crianças envolvidas na brincadeira, pois já separam o objeto de seu significado, usando uma coisa no lugar da outra. Segundo Vigotski (2007), quando a criança se desvencilha do campo visual, ela pode substituir objetos, usando outros em seu lugar. Porém, vale lembrar, que, para que haja a substituição, o objeto precisa ter utilidade semelhante a do objeto substituído. No episódio 1 (linha 1), Lucas substituiu uma arma por um amontoado de peças

feitas por Suelen que, visualmente, não tem semelhança com uma arma, mas, para ele, tem a mesma utilidade, e pode ser facilmente substituída por aquele objeto.

No segundo episódio, Lucas brinca com Beatriz. Os dois atiram em direção a um espaço vazio e destroem algo (linhas 1 e 2). Não há nada no espaço, mas ambos criam um mundo paralelo ao real, para que possam utilizar-se do brinqueado. Na linha 4, Beatriz antecipa os acontecimentos por meio da fala e a antecipação da fala em relação à ação demonstra que a criança usa a fala com função de planejamento. Assim, na esteira de Vigotski, podemos considerar que Beatriz está em fase de transição entre a fala egocêntrica e a fala interior.

Para que Beatriz possa entrar na brincadeira, Lucas “atira” para matar o bicho (linha 6) dizendo que o matou “de novo”. É provável que ele tenha usado a memória, remetendo-se a brincadeira que tivera com Beatriz pouco tempo atrás, e tenha projetado o mesmo “bicho” nessa outra situação de brincadeira.

Lucas apropriou-se completamente do objeto, pois quando Murilo (linha 8) tenta mudar o objeto, Lucas o corrige, dizendo o que realmente o objeto significa para ele: uma arma.

### **Episódio 3 - Gravação do dia 01/12**

1 (Várias crianças montam um bolo de peças de encaixe)

2 Breno: – Pára de mexer, esse é o meu bolo!

3 (Todos cantam – Parabéns pra você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida)

4 Breno: – Gi, deixa que eu corto! Dá, aqui, minha faca (serrote). Toma, Bia. Cuidado que cai o bolo. (Dá o “bolo” para a Beatriz)

5 (Em seguida, dá o bolo pra todos)

Breno: - Eu vou lavar a louça (lava a peça de encaixe)

Nesse recorte, algumas crianças brincavam num canto da sala. Montaram um bolo com as peças de encaixe e simularam um aniversário. Breno (linha 4) usa um serrote para cortar o bolo. Evidentemente, não se usa um serrote para esse fim, mas, como tem similaridade de função, o serrote foi usado na brincadeira. Depois da “festa”, Breno recolhe a “louça” para lavar. Martins (2011) diz que são as experiências vividas que potencializam o ato mental, e quanto mais situações vividas, mais rica será sua ação. Portanto, Breno brinca de lavar a louça depois de comer o bolo, pois, provavelmente, já vivenciou uma situação semelhante no passado e a reproduziu na brincadeira.

### **Episódio 4 - Gravação do dia 02/12**

1 Ingrid: - Olha, tia, o que fiz pra você! (Mostra um objeto que montou com as peças de encaixe)

2 Naiara: – O que é?

3 Ingrid: – Uma coroua! Quem quer uma coroua de princesa? É assim, ó (mostra como coloca a coroa na cabeça)

Novamente, nesse episódio, vemos a substituição de um objeto por outro com mesma utilidade. Ingrid montou uma coroa e relacionou-a com uma princesa. Ingrid recorreu à memória e a percepção, pois já tem construída a imagem de princesa. Assim, relacionou a parte (coroa) a uma imagem do todo (princesa). Segundo Martins (2011), “A percepção de um objeto que se faz acompanhada do conceito correspondente, otimiza a discriminação dos indícios básicos em relação aos secundários, favorecendo a abstração dos seus traços essenciais.” (MARTINS, 2011, p. 105)

### **Episódio 5 - Gravação do dia 02/12**

1 (Um grupo de crianças brincam no canto da sala)

2 Giovana: – Eu comprei esse DVD. É do Batman, do Homem Aranha... é pra pôr na televisão

3 (Coloca várias peças de encaixe embaixo da mesa, como se fosse um DVD)

4 Breno: – Agora, é da Barbi!

5 Giovana: – Deixa eu ligá aqui! (Usa o serrote como controle remoto) Qué assisti? A mamãe vai pega pra você!

6 Breno: – Eu quero Patati (Coloca na mesa/DVD)

7 Giovana: – Não pode colocá otro, deixa a mãe tirá (Tira as peças do “DVD” e vai empilhando várias peças no chão) Você não qué esse?

8 Carolina: – Ele não qué? Ele vai querê do Homem Aranha.

9 Giovana: – Esse é do Homem Aranha! Toma (Dá o “DVD” do Homem Aranha para o Breno)

10 Carolina: - Senta, aqui, pra você assisti (senta o Breno) Ô, Gi, ele não qué, dexa que eu coloco (escolhe uma peça na pilha de “DVDs”)

11 (Breno coloca outro “DVD” na mesa)

12 Carol: – Pode dá aqui, pa tia! (fala brava)

13 (Breno chora)

14 Carolina: - Você qué o do rato? Tó o rato (Dá o “DVD” para Breno) Qué do carrinho? Tó (tenta agradar Breno com outros “DVDs”) [...]

Nesse diálogo, as crianças não montam nenhum objeto específico; brincam com as peças soltas. Usam a parte debaixo da mesa como aparelho de DVD e as peças como os discos de DVD. As meninas assumem o papel de mãe (Giovana) e tia (Carolina). Giovana (linha 7) proíbe Breno de colocar peças no aparelho. É possível que aja dessa maneira, pois, em suas experiências, provavelmente, sua mãe não a deixa mexer no aparelho de DVD de casa, e ela

reproduz o mesmo comportamento na brincadeira.

Carolina também tem a mesma atitude (linha 12) e dá bronca em Breno, pois também não tem essa liberdade na escola. Kishimoto (2010) diz que, inicialmente, as crianças imitam ou repetem as ações que vivenciam. Mas que, a partir do momento que desenvolvem a imaginação, essas experiências tornam-se apenas “roteiros” ou “guias”, servem apenas para guiar a brincadeira. Nas linhas 4, 6, 8, 9 e 14, todos os envolvidos na brincadeira utilizam-se da memória, lembrando-se de diversos personagens de desenhos. Mesmo com similaridade das peças, para eles, cada uma referia-se a um desenho diferente (Barbie, Patati, Homem Aranha, Rato).

### **Episódio 6 - Gravação do dia 02/12**

1 Ingrid: – Tia, olha o que eu tenho!

2 Naiara: – Que isso?

3 Ingrid: – É um quadrado. É um caminhão...tá parecendo caminhão... vou ponhar a janela!

4 Ingrid: - Ah Gabriel! (Gabriel desmancha o brinquedo dela)

5 (Entre as peças desmanchadas restou uma peça em forma de L)

6 Ingrid: - Tá parecendo uma cadeira, tia... o Shrek tá sentado aqui, na cadeira, tia! (aponta para a cadeira vazia) [...]

Ingrid mostra-se indecisa em relação ao significado do objeto. Ela analisa o brinquedo (linha 3) a partir de suas características físicas. Por se assemelhar com um caminhão, ela o nomeia de caminhão. Podemos dizer que Ingrid se encontra no pensamento figurativo, pois, utiliza-se de um personagem e de um objeto comum a sua realidade, e imagina que o personagem está sentado na cadeira (linha 6), quando na realidade não está. É ocupando o lugar do objeto que a linguagem vai se libertando do campo visual.

### **Episódio 7 - Gravação do dia 03/12**

1 Carolina: – Olha quem está perto de você, a Ingridinha!

2 Naiara: – Do quê vocês estão brincando?

3 Carolina: – De mamãe e filhinha. Ela tava chorando

4 (Ingrid imita um bebê e bate as mãozinhas e Carolina pega uma peça)

5 Carolina: Breno, quer comer bolo? Quem quer comer bolo? (Algumas crianças se aproximam) Sem briga! Sem briga! Um pra cada um! (Começa a distribuir as peças/bolo para as crianças)

Nesse recorte, ainda com jogos de encaixe, as meninas brincam de mamãe e filhinha, mesmo sem nenhum objeto disponibilizado para isso. Cada uma assume um papel, e se projetam na brincadeira. Ingrid (linha 4) faz papel de filha, “chora” e bate as mãozinhas, para representar

o seu papel, pois essa é a imagem que ela tem da realidade. Novamente utilizam as peças de encaixe como bolo, utilizando-se de um objeto para representar outro.

### **Episódio 8 - Gravação do dia 03/12**

(Suelen brinca com Gabriel e Giovana no fundo da sala)

1 Suelen: – Vamos tomar banho! (Lava a cabeça do Gabriel com uma pecinha)

2 - Vou pegar o shampoo (outra pecinha)

3 – Desliguei.

4 - Vai lá dormir, vai.

5 (Gabriel deita e dorme. Ingrid se aproxima imitando um bebê)

6 - Ela quer dormir (Bate no bumbum da Ingrid. Ingrid “chora” e faz “birra”)

7 Giovana: - Você tem que ficar com a tia, a mamãe vai trabalhar.

8 Suelen: - Todo mundo vai embora, ninguém vai dormir. Olha seus DVDs (Traz peças para Ingrid)

9 - Pára, sua mamãe vai trabalhar!

10 Giovana: - A mamãe já vai buscar!

11 Suelen: - A mamãe tem reunião no shopping.

12 Giovana: - Ela tá com febre. Se ela melhorar muito você me liga e eu busco ela (Sai e senta em uma mesa próxima e brinca de digitar no computador)

13 (Suelen continua com Ingrid)

14 Suelen: - Mãe não busca ela, ela tá chorando muito!

15 (Ingrid sai e vai perto da mãe, engatinhando)

16 Giovana: - Mamãe chegou! A mamãe tá aqui. Vamos dormir filha (Ingrid e Giovana deitam no chão)

17 – Dorme, filha, dorme

18 (Suelen e Gabriel chegam perto das duas. Ingrid sai e deita embaixo da mesa)

19 Suelen: - Pára de chorá, tó seu mama! (Dá uma peça para ela)

20 Giovana: - A mamãe tá aqui ó! Quer mexer no celular meu? Ó (dá outra peça para ela e ela brinca com o “celular”)

21 Giovana - Muito bem!!!

22 Suelen: - Quer jogar o jogo da tia? É só fazer assim, ó (Mostra como se joga no “celular”)

23 - Quer que ligue pro seu amigo? Posso falar com o gato? Olha, o gato, aqui ó (aponta para o Gabriel)

24 (Imediatamente o Gabriel começa a imitar o gato e Ingrid ri)

25 Suelen: - Nossa! Ela machucou a cabeça também! (Olha a cabeça da Ingrid)

26 (Ingrid sai e começa a imitar gato também)

27 Giovana: - Tá saindo sangue!

28 (Ingrid “bebe leite junto com Gabriel)

29 - Ela quer passear! Vai lá gatinhar, vai [...]

Podemos perceber traços da fala egocêntrica<sup>6</sup> em Suelen (linhas 2 e 3). Nesses trechos, ela usa a fala como guia de suas ações. Segundo Vigotski (2007), quando fala e pensamento se

---

<sup>6</sup> Trata-se de uma fala emitida para si, acompanhando a atividade infantil, tendo como função o planejamento da ação.

convergem, a criança passa a utilizar a fala para planejar suas ações, e é uma fala dita a si mesmo.

Da linha 7 a 14, Giovana e Suelen dialogam entre si e com o bebê. No início, fica difícil discernir o papel de cada uma, mas, no decorrer da conversa, podemos perceber que Giovana é a mãe e Suelen, a tia da escola. Fica claro para a pesquisadora que as crianças utilizam de sua fala como professora e da fala das mães no ambiente escolar, é uma reprodução nítida. Outro ponto interessante é a ação de Giovana (linha 12). Como é de conhecimento da pesquisadora, a mãe de Giovana trabalha no setor de Recursos Humanos de um hospital, portanto, trabalha no computador o dia todo. Com essa ação, vemos que Giovana se projeta em sua mãe e em sua área de trabalho.

Podemos perceber outro reflexo da realidade na linha 20. Para acalmar o bebê que está chorando, a mãe oferece o celular, e dá resultado, pois a bebê Ingrid se acalma.

Gabriel, até então só observador da brincadeira (linha 23), é incluído pelas amigas e recebe o papel de amigo do bebê e gato. Claramente, Gabriel não é um gato, mas na brincadeira de faz de conta, a criança pode ser o que quiser.

Suelen (linha 25) tenta dar um novo rumo à brincadeira, porém não obtém sucesso, pois Ingrid já inicia uma nova brincadeira com Gabriel (linha 28). Ingrid muda o foco de sua atenção, mostrando que já possui a atenção voluntária, onde o sujeito é quem guia o foco de sua atenção, podendo mudar de brincadeira rapidamente.

### **Episódio 9 - Gravação do dia 03/12**

1 Laura: – Olha, tia, eu sou médica! Tou vendo qual bichinho tá picando ele (brinca com uma joaninha de pelúcia)

2 - Tá examinada (Coloca o bichinho – joaninha de pelúcia – que “examinou” ao lado e vai “examinando” todas as outras pelúcias a sua volta)

Laura brinca sozinha e conversa com os bichinhos. Ela usa um outro bichinho de pelúcia para “examinar” os brinquedos. Percebemos novamente a substituição de objetos por outros com mesma utilidade, isso caracteriza o desenvolvimento do signo na criança. Porém, pode-se perceber o pouco uso da fala, devido a Laura brincar sozinha. Os movimentos são repetitivos e a brincadeira não tem muitas variações.

Não houve intervenções maiores por parte da pesquisadora, pois esse foi um comportamento atípico da aluna, que, por opção, decidiu brincar sozinha. Porém é importante incentivar a brincadeira coletiva, pois segundo a perspectiva sócio-histórica, é com relações

com o meio e com o outro que ocorre o desenvolvimento humano.

### **Episódio 10 - Gravação do dia 04/12**

1 Giovana: – Leva o bebezinho... Ele tá dodói.

2 Beatriz: – Vou levar ele pro shopping (Coloca uma bolsinha sobre o ombro)

3 – Ó, tia, tô brincando de mamãe e filhinha. Eu era a filha mais grande!

Podemos perceber, neste trecho o uso da percepção por parte de Beatriz (linha 3). Ela, comparando-se fisicamente com a boneca, percebeu que era “maior”, por isso caracterizava-se como filha mais velha, ou “mais grande”, como ela mesma disse. O que a criança vê condiciona sua ação na brincadeira, e é o que ela vê, que caracteriza o seu comportamento na etapa do pensamento figurativo.

### **Episódio 11 - Gravação do dia 08/12**

(Emily coloca uma fantasia de macaco e começa a imitar um cachorro)

1 Naiara: Você é um macaco ou um cachorro?

2 Emily: Um cachorro... ó o meu rabo!

3 Naiara: E como faz o cachorro?

4 Emily: Auau (e sai engatinhando)

5 Lucas: Tia, eu também quero ser um cachorro.

6 Naiara: Mas você pode ser, é só ser um cachorro branquinho.

7 Lucas: - Não, mas eu quero aquela!

8 Naiara: - Mas aquela é da Emily

9 Lucas: - Então, eu quero ser uma tartaruga ninja.

10 Naiara: - Pode ser, então.

11 Lucas: - Mas eu quero aquilo (Aponta para a faixa na cabeça do amigo)

12 Naiara: - Então, vamos achar uma tartaruga ninja para você (Encontro uma faixa branca e coloco na cabeça dele)

[...]

13 Lucas: - Tia, não é verdade que os tartarugas ninjas são inimigos dos tartarugas ninjas?

14 Naiara: - Não, eles são irmãos, então, eles são amigos.

15 Lucas: - Intão, eles são inimigos! Os tartarugas ninjas vermelho, que tem o negócio amarrado aqui, não qué ajudá eu.

16 Naiara: - Ah, que pena!

17 Lucas: - Eles deixaram eu sozinho, eles não são meus amigos.

Naiara: - Mas por que será que eles não querem te ajudar?

18 Lucas: - É porque eles são... eles tão muito bravo comigo.

19 Naiara: - O que você fez pra eles?

20 Lucas: - Eu não fiz nada, eles só ficou com ciúmes que eu sou branco

21 Naiara: - (risos)

[...]

(Isaque se aproxima)

22 Isaque: - Tia, não é verdade que tartaruga ninja não tem medo de nada?

23 Naiara: - É verdade.

24 Isaque: - Então, o Breno tá tendo medo.

25 Naiara: - Então, ele não pode ser tartaruga ninja?

26 Isaque:- Não! Ele tá com medo [...]

Nesse episódio, a pesquisadora disponibilizou diversas fantasias para as crianças, e cada uma teve liberdade de escolher a sua. Emily (linha 2), mesmo vestindo uma fantasia de macaco, identificou-se com um cachorro, devido ao rabo. Utilizando-se das sensações ela notou o rabo da fantasia e assimilou-o com um cachorro, porém, não se ateu ao todo da fantasia. Segundo Martins (2011), a proximidade entre sensação e percepção é muito tênue, mas, na percepção, capta-se as características do objeto e transforma-o em uma imagem completa. Nessa situação, podemos dizer que Emily utilizou-se apenas das sensações, pois captou apenas uma característica isolada do todo, apenas o rabo do animal.

Vendo a fantasia da amiga e sua representação, Lucas (linha 5) também quer ser um cachorro. Há somente uma fantasia de cachorro, e Lucas já estava vestido com uma roupa branca. A pesquisadora sugere que ele também seja um cachorro (linha 6), porém, para ele, ser cachorro implicaria ter uma fantasia que o caracterizasse como tal. Como percebeu que não poderia ser um cachorro, como Emily, quis ser uma tartaruga ninja, assim como seus amigos, mas precisava da faixa na cabeça, como eles (linha 11). Para entrar na brincadeira, Lucas precisa de algo que o caracterizasse como o personagem, e é aí que entra o brinquedo. Como vimos no decorrer desse trabalho, é o brinquedo que levará a criança ao mundo da fantasia. No caso, Lucas precisava apenas de um pedaço de fita. Para ele, isso seria o suficiente para caracterizá-lo como tal. De acordo com Freire (2008), tudo se transforma em brinquedo nas mãos da criança: um copo plástico, tampinhas de garrafa, cadeiras, etc, desde que esses objetos façam sentido para ela, no caso de Lucas, foi a fita.

Lucas percebe que sua fita é diferente das fitas dos amigos, e cria uma realidade imaginária a partir disso. Em nenhum momento, até o diálogo, Lucas se aproximou dos outros “tartarugas ninjas”, mesmo assim ele usou da imaginação para criar um conflito inexistente, e a explicação do conflito se pautava na cor diferente das faixas. Usando a percepção, entendeu que, por ter cor diferente da dos colegas, era inimigo deles.

Quando Isaque se aproxima, faz uma observação pautada no comportamento do colega (linha 22). Por conhecer o personagem como um todo, percebe que a atitude de Breno, na brincadeira, não caracteriza fielmente o personagem. Vemos que a observação de Isaque vai além das características sensoriais, mostrando um nível elevado de pensamento. Para Martins (2011), quando desenvolvemos o pensamento, saímos das captações sensoriais e passamos a fazer vinculações entre os objetos e suas características.

Em suas palavras,

Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. (MARTINS, 2011, p. 151)

Podemos perceber a importância de oferecer diversos tipos de objetos e brinquedos para a criança. Uma simples fita na cabeça levou as crianças a realizar operações lógicas do raciocínio, como análise e síntese, formularem hipóteses, comparações e generalizações, além de criar uma realidade imaginária na qual eles pudessem atuar.

### **Episódio 12 - Gravação do dia 09/12**

1 Lucas: - Tia, o que é isso?

2 Naiara: - É uma roupa, um macacão

3 Lucas: - Roupa...macacão... ô tia, mas cadê o macacão?

4 Naiara: - Tá na sua mão.

5 Lucas: - Ô tia, o macaco tá invisível?

6 Naiara: - Tá? Ele tá aí dentro?

7 Lucas: - É...ele tá invisível! Breno, a tia falou que o macacão tá invisível aqui dentro. Tia, é igual a esse aqui, né? (Aponta para a letra K colada ao lado da lousa)

8 Naiara: - E como chama o macacão que a tia Ná ensinou?

9 Beatriz: - Ele bate no peito!

10 Naiara: - Isso, e como ele chama?

11 Lucas: - King Kong!

Esse é um episódio interessante. A pesquisadora entendeu a situação somente na transcrição do diálogo. O diálogo ocorreu durante uma brincadeira de boneca, para a qual a pesquisadora disponibilizou bonecas e roupinhas. Lucas achou estranha a peça de roupa e perguntou o que era (linha 1). A pesquisadora respondeu, mas a resposta não fez sentido para ele, pois a palavra “macacão” pode designar coisas diferentes: um tipo de roupa e um animal de tamanho grande. A pesquisadora não se atentou a essa ambiguidade e ficou presa apenas ao significado de roupa, enquanto Lucas (linha 5), entende o termo macacão como o significado de um macaco grande. Pela resposta da pesquisadora (linhas 4 e 6) ele entende que, um macaco invisível estava dentro da roupa que estava em sua mão (linha 7). Nessa altura, a pesquisadora continuava no concreto, não havia percebido como a criança representou o conceito de “macacão”.

Utilizando-se da memória, Lucas recorda que a pesquisadora já havia ensinado sobre o “macacão” e aponta para a letra referente a ele. Vemos aí o uso do signo. Além de imaginar o

macaco invisível, faz relação do macaco com sua letra do alfabeto, mostrando também sua relação com a escrita. Por fim, lembra-se do nome do macaco, King Kong.

Beatriz (linha 9) também recorre a sua memória e lembra-se de uma das características do macaco citadas pela pesquisadora, em momentos anteriores de ensino.

### **Episódio 13 - Gravação do dia 09/12**

- 1 Paulo: - Tia, minha boneca fez cocô na calça
  - 2 Naiara: - Nossa, mas ela não usa fralda?
  - 3 Paulo: - Não (risos)
  - 4 Ingrid: - Tia... sabia que meu gato fez cocô lá na minha casa?
  - 5 Naiara: - É?
  - 6 Ingrid: - Tava fido! (risos)
  - 7 Ingrid: - A minha mãe queria quebrar meu dente!
  - 8 Naiara: - Por quê?
  - 9 Ingrid: - Ela...ela... ela sempre não vai me bater... mas... mas eu queria meu pai! Ele vai morar lá no barraco
  - 10 Naiara: - Brigou com a mamãe?
- (Não respondeu e continuou a brincar com a boneca)

Ingrid durante, a brincadeira, utiliza-se da memória, lembrando do seu animal de estimação, que também faz cocô, assim como a boneca de Paulo (linha 4). Uma ação “puxou” a outra pela memória. O fato da boneca fazer cocô na calça lembrou o gato de uma das participantes, que também faz cocô em casa, e que a mãe fica brava com isso. Esse fato, por sua vez, foi associado à situação conjugal que os pais da aluna estão passando. É do conhecimento da pesquisadora, que os pais de Ingrid estão em processo de divórcio. A lembrança de Ingrid trouxe à tona um sentimento, a saudade do pai. Martins (2011) diz que todas as funções psíquicas são dotadas de emoções e sentimentos. Portanto, podemos inferir que a memória dela a fez lembrar não somente do gato, mas de vivências de sua casa, que, no momento, são tristes e difíceis, despertando nela um sentimento ruim: a saudade.

### **Episódio 14 - Gravação do dia 11/12**

- 1 Beatriz: [...] - A sua filha tá batendo! Vai pra diretora! O meu bebê não obedeceu!
- 2 Carolina: – Vai descansar, então!
- 3 (Coloca a boneca sentada ao lado da “diretora/Carolina”)
- 4 Carolina: – Já obedeceu?
- 5 (Beatriz pega a boneca/filha)
- 6 Beatriz: – Não bate nas crianças! (Fala olhando em direção a boneca)
- 7 Carolina: – Se bater de novo pode vir aqui! Hã!
- 8 Beatriz: – É assim mesmo, se ela vim na diretora, ela bate!

- 9 (Começam a conversar com outra boneca que está sobre a mesa)
- 10 Beatriz: – Ela tá batendo no meu bebê! (Beatriz aponta pra essa boneca)
- 11 Carolina: – Pára! (Bate na boneca)
- 12 Beatriz: – Tchau!
- 13 Carolina: – Tchau!
- 14 Beatriz: – Dá um beijo na tia! Tchau!
- 15 (Logo Beatriz volta conversando com a boneca)
- 16 Beatriz: – Você vai pra escola! (Fala brava)
- 17 Carolina: – Tá batendo?
- 18 Beatriz: – Táaaaa! Tá batendo no meu filho! (Procura alguma criança e aponta para Murilo, que está mais próximo)
- 19 (Beatriz aponta para a boneca da Giovana, que está sobre a mesa)
- 20 Beatriz: – O bebê da Giovana mordeu ela!
- 21 Carolina: – Não vai, quando sua mãe chegar eu não vô deixar você ir embora! (Briga com a boneca “errada”)
- 22 Beatriz: – Ela não tá de castigo! É ela que tá de castigo! (Aponta pra boneca da amiga) Ela não tá teimosa!
- 23 Carolina: – Ela também tá teimosa!
- 24 Beatriz: – Não tá! Ô Giovana, seu bebê tá mordendo a minha filha!
- 25 (Giovana entra na brincadeira e pega a sua boneca)
- 26 Beatriz: – Não é aí que passa! (Beatriz mostra onde é a porta da “escola” e abre pra Giovana entrar)
- 27 (Pesquisadora intervêm para entender os papéis representados)
- 28 Naiara: – Você é a professora? (Pergunta para Giovana)
- 29 Beatriz: – Não, eu sou a professora!
- 30 Giovana: – Não, eu que sô!
- 31 Beatriz: – Ela é a diretora (Carolina)...porque...a minha filha...
- 32 Giovana: – Ela é a tia Sônia; eu a tia Ná; ela, mãe, e esses aqui é os alunos. E esse é o nosso ajudante (aponta para o Murilo)
- 33 Beatriz: – Se elas... se as duas morde, elas vai de castigo pra diretora! [...]
- 34 Giovana: – Aqui é a escolona? (Pergunta para Naiara)
- 35 Naiara: – Aqui é a escolona
- 36 Giovana: – Eu posso deixá meu bebê?
- 37 Naiara: – Pode, pode deixar aqui descansando!
- 38 Beatriz: – Já passei pomadinha! Você pode pôr corativo nela?
- 39 Carolina: – Corativo? Corativo tem no armário.
- 40 Beatriz: – Ô, tia, o bebê tá dormindo
- 41 (Giovana deixa o bebê na escola e senta em uma mesa, fingindo que está no computador. Brinca um pouco e logo se aproxima da pesquisadora)
- 42 Giovana: – A mamãe chegou!
- 43 Naiara: – Ficou boazinha, viu mãe? Não desobedeceu, não.
- 44 Giovana: – Ela vai mudá de escola
- 45 Naiara: – Ah! Você vai leva ela embora da escola? Ela não volta mais pro CEI “Estrelinha”?
- 46 Giovana: - Não
- 47 Naiara: - Não? Ah... então tá bom. Tchau!
- 48 Giovana: - Tchau! (Sai e leva junto a boneca)

As meninas colocam várias cadeiras em círculo e brincam no meio delas. Durante toda a brincadeira, pode-se perceber que elas estão reproduzindo o ambiente escolar em que estão inseridas, pelos papéis sociais que lhe foram atribuídos. Na brincadeira, as bonecas estão na diretoria pois haviam brigado. Beatriz faz o papel de mãe e Carolina o de diretora. Percebemos, na fala de Carolina, traços da fala do adulto representado por ela (linhas 7, 17, 21 e 39). Como dito no episódio 5, Kishimoto (2010) diz que as crianças se utilizam da imitação do adulto para dar sentido à brincadeira, e que criam novas a partir dela.

Depois de começada a brincadeira, Giovana é chamada para brincar (linha 24). Ao entrar no círculo é repreendida por Beatriz, por passar por uma porta que não era a porta da escola (linha 26). Percebe-se como as crianças apropriam-se da brincadeira e a levam a sério.

Durante o diálogo, não estava entendendo muito bem os papéis representados e, ao perguntar, tenho a resposta de que estão interpretando pessoas reais, como a diretora da escola e a professora (linha 31). Nas falas, percebemos que elas recorrem à memória, lembrando-se da fala dos adultos.

Na linha 41, notamos Giovana repetindo a mesma ação do episódio 8. Ela novamente imita sua mãe, que trabalha o dia todo no computador. Devido a sua vivência, ela generaliza a forma do trabalho e, para ela, todo trabalho requer utilizar o computador.

### **Episódio 15 - Gravação do dia 14/12**

- 1 Natalia: – Tia, eu tenho três filha
- 2 Naiara: – Nossa! Você consegue cuidar de todas?
- 3 Natália: - Sim.
- 4 Naiara: – Ah, mas essa, aqui, tá sem roupa.
- 5 Natália – Não, eu vou fingi que ela tá com roupa branca! [...]

Nesse recorte, a criança não havia se importado com a falta de roupa de uma das bonecas. Devido ao questionamento da pesquisadora (linha 4), Natália recorre à imaginação para resolver o seu problema. Imaginando uma roupa para a boneca, ela não estaria mais sem roupa e ela poderia continuar brincando, sem problemas. Segundo Martins (2011), todas as funções psíquicas são, de certo modo, imaginativas, porém, só na função psíquica imaginação, pode-se alterar a realidade ou criar uma nova. Portanto, ao invés de resolver o problema de modo prático (colocar a roupa na boneca), a criança resolveu seu problema de modo abstrato, utilizando-se da imaginação.

### **Episódio 16 - Gravação do dia 14/12**

1 (Sabrina monta um castelo)

2 Sabrina: - Ah destombou!

3 (Pega as peças que desmontaram para refazer o castelo e percebe que as peças formaram um tipo de pá de trator)

4 Sabrina: - Ah, é porque ele vai pegar terra! [...]

Sabrina brincava sozinha de montar. Pergunto o que ela está montando e ela diz que é um castelo. As peças se desequilibram e o castelo cai. Quando pega as peças para montar novamente o castelo, percebe que algumas peças formaram um tipo de pá de trator. No mesmo instante ela ressignifica o brinquedo, e justifica a queda do brinquedo, dizendo que ele “castelo” caiu para pegar terra. As relações feitas pela aluna demonstram que a função psíquica pensamento está em pleno desenvolvimento. Utilizando a operação lógica do raciocínio e da comparação, a criança muda a ação em função do objeto que está manipulando, pois, naquele momento, ele se assemelha mais com um trator que “pega terra” do que com um castelo.

### **Episódio 17 - Gravação do dia 14/12**

1 (As crianças colocam duas cadeiras na frente e outras em fileiras)

2 Naiara: - Do que vocês estão brincando?

3 Crianças: - De igreja

4 Naiara: - Posso brincar também?

5 Crianças: - Pode!

6 Heitor: - Tia, num é que pastor tem comida?

7 Naiara: - Comida? Que comida?

8 Heitor: - Pastel

9 Naiara: - Ah, pastor vende pastel?

(Não responde)

[...]

10 Luiz: - Ah ele não sabe fazer curto

11 Carolina: - Não é curto; é cuito!

12 Paulo: - Tia, a Gi falou que, aqui, é uma igreja com casamento.

13 Giovana: - Sabe quem vai casar? Sou eu (ri)

14 Naiara: - Com quem você vai casar?

15 Giovana: - Paulo! (ri novamente) E eu vou ser a princesinha!

(Heitor entra na conversa)

16 Heitor: - Eu sei com quem ela vai casar tia (apontando para a Beatriz). Ela falou que quando ela crescer, ela vai namorar comigo

17 Beatriz: - Credo!

Nesse episódio, as crianças estavam brincando com as fantasias, mas, nessa brincadeira, elas não utilizaram as roupas para brincar. No pátio da escola, há várias cadeiras e mesas onde as crianças podem brincar. Eles montaram uma “igreja” e começaram a brincar de culto.

Devido a sua experiência, Heitor relaciona o pastor à comida, generalizando que todo pastor vende comida. Provavelmente, a igreja que frequenta tenha cantina ou algo parecido, e seja, talvez, o pastor que venda o pastel, como ele mesmo coloca (linha 8).

Já a experiência de Giovana com igrejas pode estar relacionada a eventos como casamento, por isso ela fez essa relação. Nesse trecho, vemos duas imagens subjetivas da mesma realidade.

Na linha 15, Giovana também relaciona o casamento com os contos de fada, quando diz que será uma princesinha. Nos contos de fada, as princesas usam lindos vestidos longos, assim como nos casamentos. E é também nos contos de fada que os finais são sempre felizes, pois as princesas casam-se com os príncipes. É interessante observar como as situações de brincadeira levam as crianças a perceber o mundo, e a enquadrar-se nele, mesmo que seja por meio do imaginário. Cada um, segundo suas experiências, criou sua imagem, e a reproduziu na brincadeira.

Assim como Giovana disse que se casaria com Paulo (linha 15), Heitor também expõe seus sentimentos durante o diálogo, dizendo que se casará com Beatriz. Ambos expõe através da fala seus desejos e afetos. Inferimos, novamente, a presença das emoções em todas funções psíquicas, pois, através da linguagem, as crianças expressaram-se, revelando por meio dela, emoções e sentimentos.

### **Episódio 18 - Gravação do dia 17/12**

1 Naiara: - O que vocês estão fazendo?

2 Beatriz: - Fazendo comida! É pra tia! (“come” os papéis picados)

3 Naiara: - E porque que o carro tava ali em cima da comida?

4 Beatriz: - É pra esfriar!

5 Giovana: - Não, é...é...é...é pra ficar quentinho!

6 Lucas: - O meu carro é gelado!

7 Giovana: - Mas aqui é quentinho (aponta para a parte de baixo do carro)

8 Naiara: - A comida tá pronta? Como nós vamos comer?

9 Beatriz: - Tó... mas não te colher

10 Giovana: - Tem que comer com a mão. É pra comer um de cada vez

11 (Bia sai e volta com uma boneca, e usa a boneca como colher)

12 Naiara: - Você trouxe a colher? (Beatriz não responde)

13 (Outras crianças procuram bonecas para imitar a colega)

Nesse dia, as crianças ganharam presentes do Papai Noel, portanto, em meio as brincadeiras propostas, todos estavam com seus respectivos brinquedos. Nesse episódio, as meninas brincam de fazer comida com alguns papéis picados. Elas utilizam o carro de Lucas para esquentar a comida, pois, embaixo do carro é quente (linha 7). Giovana utiliza-se da imaginação, sensação e percepção, pois utiliza o “calor” do carro para preparar a comida. Com a falta de um fogão, Giovana utiliza o carro, que, para ela, tem a mesma função. Isso caracteriza o uso do signo e a formação do pensamento abstrato.

Podemos também perceber o pensamento abstrato de Beatriz que, vendo que não tinha uma colher, utiliza de uma boneca para exercer a função da colher. As outras crianças, vendo que Beatriz resolveu o problema da colher, procuram bonecas e imitam a colega. Aqui, a criança também utiliza como modelo seus colegas, imitando-os. Essa situação ilustra a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do indivíduo. É nessas relações interpessoais, que as crianças operam com signos exteriores, e que, ao longo do tempo, se transformarão em intrapessoais, nas quais as operações são realizadas interiormente, marcando qualitativamente o seu comportamento.

### **3.2 Síntese dos resultados da análise**

A análise das falas das crianças em situação de brincadeira permite-nos perceber que os jogos e brincadeiras desenvolvem o signo na criança, sendo, portanto, importante instrumento na mudança de comportamento. Podemos perceber como as crianças utilizam o brinquedo nas situações imaginárias e como a linguagem e as demais funções psíquicas se fazem presentes em todos os episódios. É a partir dos diálogos que percebemos em que estágio da fala e de pensamento as crianças se encontram.

As brincadeiras escolhidas e aplicadas durante a pesquisa, são brincadeiras do cotidiano escolar e domiciliar das crianças, e os brinquedos de fácil acesso. Todas as brincadeiras em questão utilizam de representação e do faz de conta.

Os jogos e brincadeiras foram desenvolvidos em sala de aula, mas podem ser desenvolvidos em qualquer espaço que o professor julgar adequado, desde que acomode bem as crianças.

Por meio do lúdico, a criança pode utilizar-se da fala para relacionar-se com os colegas durante a brincadeira, desenvolvendo não somente a linguagem, mas a maioria das funções psíquicas apontadas por Martins (2011). Segundo a autora, é a partir do momento em que há a interação das funções psíquicas com a linguagem, que ocorre a complexificação destas.

Contudo, como dito por Pozas (2011), a brincadeira imaginária não é inata, ela é fruto da interação interpessoal com os colegas e com os adultos. Essas interações precisam ser ofertadas às crianças quantitativa e qualitativamente. Quanto mais vivências as crianças tiverem, mais rico será o seu repertório durante a brincadeira. Portanto, a brincadeira deve ter intencionalidade e mediação, para ela seja instrumento auxiliar no desenvolvimento da fala e na complexificação das funções psíquicas, o que acarretará na qualificação do comportamento.

### **3.3 Jogos e brincadeiras**

Esta seção tem como objetivo apresentar a seleção de jogos e brincadeiras que propiciam o desenvolvimento do signo na criança e que servem como instrumentos auxiliares para o desenvolvimento da linguagem. Dessa seleção foram elegidas uma brincadeira (boneca) e dois jogos (fantasias/representação e de encaixe), que foram aplicados com as crianças e serão descritos a seguir. Após a descrição procuramos reconhecer em que ponto está o “pulo do gato” para o desenvolvimento do signo, assim como reconhecer se há mudança em sua estrutura psicológica.

### **3.4 Descrição do funcionamento e discussão das brincadeiras**

As brincadeiras que compõe a seleção de jogos são: polícia e ladrão; cavaleiros e princesas; mímica; trenzinho; profissões; jogos de adivinhação; modelagem; desenho; circo; casinha; fantoche; histórias; mercadinho; personagens; fantasias; super-heróis; bonecas e jogos de encaixe. Dentre dessa seleção, elegemos três para realizar com as crianças e fazer a análise: brincadeira com boneca; jogos de encaixe e fantasias.

- **Brincadeira com bonecas**

Na brincadeira com bonecas, as crianças reproduzem comportamentos que observam nos adultos. A criança ao brincar de boneca, projeta-se na mãe ou no pai, e age na brincadeira remetendo-se a imagem que construiu a partir de suas vivências.

Manuseando a boneca, a criança geralmente a tem como filha, e toma todos os cuidados necessários com o bebê. A criança dá banho, troca de roupa, leva ao médico, leva para passear, coloca para dormir, alimenta, põe de castigo, dá remédio, entre outras.

Segundo Vigotski (2007), o brinquedo é uma necessidade da criança, e ela o usa para suprir desejos e vontades que não podem ser supridos no real. A criança quer ser o adulto, mas como não pode, usa o brinquedo para fugir de sua realidade, criando outra, onde pode atuar como tal.

Identificamos como o “pulo do gato” dessa brincadeira, ou seja, o momento preciso em que há a irrupção do signo, o uso do próprio brinquedo (boneca) em substituição a um bebê real. A boneca, por suas características físicas semelhantes a de um bebê, leva a criança a substituí-la e a usá-la como instrumento para a fuga da realidade. A criança “dá vida” a boneca que é inanimada, e interage com ela, como se ela a respondesse. Essa brincadeira exige o uso da memória, pois, a criança precisa remeter-se a imagem que tem construída sobre a maternidade ou paternidade para poder atuar na brincadeira. Ao projetar-se no adulto, também faz uso da imaginação, pois precisa desvencilhar-se da realidade. A partir de suas vivências, a criança pode reproduzir exatamente o que conhece ou mudar seu comportamento. Se as experiências com a mãe ou pai foram frustrantes, a criança pode reproduzir isso no brinquedo, mas, com o uso da imaginação e do pensamento, pode agir de maneira diferente, usando a situação de brincadeira como fuga da sua realidade, idealizando na brincadeira uma relação com os pais. Segundo Martins (2011), somente com o uso da imaginação é que se pode alterar as vivências ou construir novas, a partir daquelas já vividas.

O uso de outros objetos podem enriquecer a brincadeira como: mamadeira, roupas, chupeta, berço, fraldas, banheira, entre outros.

Conforme visto em campo pela pesquisadora, a fala se faz presente durante toda a brincadeira, seja como forma de comunicação com os colegas ou com o próprio brinquedo. A mudança na estrutura psíquica da criança pode ser percebida, pois, os processos sociais externos, passam a ser internalizados, tornando-se ação da própria criança.

Por fim, é interessante ressaltar que a brincadeira com bonecas é uma das brincadeiras preferidas das meninas, mas os meninos também brincam com bonecas. As barreiras e os preconceitos vem do adulto. O professor como mediador, deve sim, proporcionar situações em

que meninos e meninas brinquem juntos, pois, são nessas situações, de interação com os “iguais” e com os “diferentes”, que se tecem as relações mais vivas, onde há além de trocas de conhecimento, respeito.

- **Fantasia – jogo de papéis/representação**

A fantasia não é propriamente um brinquedo, mas pode ser utilizada nos jogos de papéis ou representação. A partir de uma peça de roupa, acessório de cabeça ou até um objeto que caracterize um personagem, a criança pode se tornar o que quiser. Como observado pela pesquisadora, a fantasia acaba por limitar a criança em seu personagem, pois, ela fica condicionada as características visuais da fantasia. Porém, isso não limita a imaginação da criança, pois, é a partir da definição desse personagem que a criança elabora uma situação em que possa atuar como tal. Como vimos no episódio 11, Lucas queria ser um cachorro, mas só poderia sê-lo se estivesse vestindo a fantasia de cachorro. Mas, a partir do momento que assumiu o papel de tartaruga ninja, elaborou uma situação de conflito, que, para ele, fazia todo o sentido.

As fantasias podem representar diversos atores: animais, personagens, profissionais, heróis, entre outros.

Assim como na brincadeira com bonecas, a criança projeta-se em algo que está fora de sua realidade, e passa a agir como o personagem, pautando-se no que conhece sobre ele. O momento em há a irrupção do signo é exatamente esse, em que a criança se coloca no lugar do personagem. Segundo Vigotski (2007), o signo surge no momento em que a criança desvencilha-se do campo visual, podendo substituir objetos, colocando outros em seu lugar.

A fala se faz presente durante toda a brincadeira, e é usada para caracterizar o personagem. Assim como na brincadeira com bonecas, a mudança na estrutura psíquica da criança pode ser percebida pois, ela internaliza ações e características inerentes a personagens externos a ela, e as transforma em suas próprias ações.

- **Jogos de encaixe/acoplagem**

Os jogos de encaixe ou acoplagem são constituídos de peças de diferentes tamanhos e formatos que podem ser empilhadas, montadas e encaixadas, criando novos formatos. Pode-se fazer diversas combinações entre as peças, montando variados objetos.

O jogo de encaixe tem como função principal a de construção de objetos, mas, a partir da observação da pesquisadora, podemos perceber que as crianças não limitam-se apenas no ato de construir, mas, depois de pronto, utilizam o objeto criado como brinquedo, atribuindo a ele características e utilidades de outros objetos.

As peças do jogo de encaixe podem também ser usadas separadamente (sem serem montadas), no lugar de outros objetos. Como observado pela pesquisadora, as crianças utilizaram as peças como sabonete, prato, bolo, DVD e celular. Visualmente, as peças não eram parecidas com os objetos citados acima, mas, para as crianças, tinham a mesma utilidades deles.

Assim como nas brincadeiras com bonecas e nos jogos de papéis com fantasias, o “pulo do gato” está na substituição de um objeto pelo outro, caracterizando o uso do signo pela criança. A fala também se faz presente durante toda a brincadeira, ora como função de comunicação, ora como função de planejamento de ação. O jogo de encaixe, assim como as outras brincadeiras citadas, também conduz a uma mudança da estrutura psíquica, pois, separa o objeto de seu significado, deslocando esse significado a outro objeto. Segundo Vigotski (2007), quando a criança atua dessa maneira, ela começa a agir diferente, começa a agir independentemente do campo visual.

Em geral, podemos concluir que as brincadeiras selecionadas apresentam formas de representação, onde a criança projeta-se no personagem, ou substituição, onde a criança substitui objetos por outros, com mesma utilidade. Essas brincadeiras abrem espaço para que a criança seja capaz de imaginar, representar e construir novas realidades, internalizando novos sentidos e marcando qualitativamente o seu comportamento.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A linguagem é essencial para vida em sociedade. Segundo a perspectiva sócio-histórica, a linguagem é desenvolvida entre a interação com o outro e com o meio. Segundo Vigotski (2007), quando a fala e pensamento se encontram, há a internalização da fala social, e é nesse momento, que, a criança começa a mudar seu comportamento.

Com o estudo do psiquismo, podemos inferir também que a linguagem é a função psíquica que leva todas as outras funções a suas formas mais complexas, o que resulta na mudança da estrutura psíquica.

No que se refere a questão norteadora da pesquisa, como os jogos e brincadeiras, usados como estímulos-meios, podem mudar a estrutura psicológica da criança promovendo o aprimoramento da linguagem oral, foi possível respondê-la com base na teoria que fundamenta esse trabalho, assim como nas situações de brincadeira vivenciadas pela pesquisadora.

Os jogos e brincadeiras, quando utilizados como estímulos-meios, mudam a estrutura psíquica da criança na medida em que servem de instrumento no desenvolvimento das funções psíquicas: sensação; percepção; atenção; memória; linguagem; pensamento; imaginação; sentimentos e emoções. Podemos perceber que durante as situações de brincadeira, as crianças recorreram as funções psíquicas para realizá-la. Usaram da memória para remeter-se as imagens que já tinham formadas; da sensação e da percepção para captar as características dos brinquedos; da imaginação para criar novas situações de brincadeira; do pensamento para fazer a substituição dos objetos e para internalizar os processos sociais; dos sentimentos e emoções para revelarem seus desejos e afetos e, da linguagem, para comunicar-se com os colegas e para guiar suas ações.

Referindo-se ao primeiro objetivo específico *selecionar jogos e brincadeiras que servem como instrumento auxiliar para o desenvolvimento da fala*, a pesquisa permitiu selecionar alguns jogos e brincadeiras que podem ser utilizados como auxiliares ao desenvolvimento da fala, e conseqüentemente, propiciem a mudança de comportamento, por meio do desenvolvimento do signo.

As brincadeiras selecionadas tem estreita relação com a construção do signo, onde os papéis podiam ser representados pelas próprias crianças e os objetos podiam ser representados por outros objetos ou brinquedos. Essas representações marcam a mudança na estrutura psíquica da criança, onde ela desvencilha o objeto de seu significado, sendo capaz de colocar outros em seu lugar.

Quanto ao segundo objetivo específico *eleger 3 atividades, descrever o seu funcionamento, identificando em que momento do(a) jogo/brincadeira está o “pulo do gato” para a irrupção do símbolo/signo*, o funcionamento de cada brincadeira foi descrito pela pesquisadora, já que não há regras específicas ou normas a serem seguidas dentro de cada brincadeira. Já a identificação do “pulo do gato” para a irrupção do signo, se deu por conta de todas as brincadeiras envolverem representações de pessoas/personagens (mãe, filha, diretora,

professora, médica, tartaruga ninja, cachorro, gato) ou de objetos (arma, castelo, trator, celular, bolo, sabonete, serrote, DVD, aparelho de DVD, coroa, shampoo e mamadeira), o que leva a abstração, gerando noção de signo e novas situações imaginárias.

Por fim, no terceiro e último objetivo *identificar o momento preciso do funcionamento da atividade do brincar que o uso da fala se torna mais frequente e se a irrupção do símbolo/signo promove na criança mudança em sua estrutura psicológica*, a fala não teve momento específico em que se mostrou mais frequente, pois, se fez suficientemente presente em todas as situações de brincadeira. A mudança de comportamento se dá pois, a criança internaliza processos sociais externos, tornando-os suas próprias ações e, desvincilha-se do campo visual, separando objeto e significado, sendo capaz de atribuir esse significado a outros objetos. Isso caracteriza, Segundo Vigotski (2007), o pensamento abstrato.

Os jogos e brincadeiras selecionados são do cotidiano e do interesse da criança, por isso, podem ser utilizados pelos professores, sem empecilhos, como auxiliares do desenvolvimento da fala e do psiquismo.

Com base nos estudos de Vigotski, a criança utiliza-se da brincadeira como uma das formas de entender o meio social em que vive, projetando-se nos atores sociais para que possa desempenhar um papel no mundo dos adultos.

Existe uma infinidade de outros jogos e brincadeiras que podem ser explorados pelos professores, e estes, podem utilizar-se de outras situações da rotina para incentivar a linguagem.

As funções psíquicas, segundo os estudos de Martins (2011), estão ligadas entre si e desenvolvem-se com o tempo e adquirem suas formas mais complexas quando unidas a linguagem. Cabe também, ao professor o conhecimento dessas funções psíquicas e o acompanhamento dos alunos, para que estes, alcancem gradualmente, níveis mais elevados. A interfuncionalidade entre elas auxilia no desenvolvimento do signo, que desprende a criança do real, levando-a a imaginação.

Conclui-se, portanto, que jogos e brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da fala como instrumentos auxiliares, provocando avanços não só na linguagem oral, mas também, na aquisição de novas formas de pensamento.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Brasília: MEC/sef, 1998, Vol. 3.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In **I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo horizonte, nov. de 2010.
- KOBAYASHI, M. do C. (Org). **Projetos em educação infantil**: indissociabilidade da extensão universitária do ensino e da pesquisa na Unesp. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico – crítica. Os processos funcionais e seus desenvolvimentos. Tese de livre docência. Bauru, 2011.
- POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais**: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: Senac, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICE – termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente Termo solicito o **consentimento** da Diretora do Centro de Educação \_\_\_\_\_ para realização das ações vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa sob o título “**Desenvolvimento da fala em crianças de 3 a 4 anos: descrevendo jogos e brincadeiras que produzem novas formas de comportamento**” que envolverá **observação, gravação em áudio e registro em diário de campo**. As ações não irão interferir no andamento do trabalho regular docente, respeitando a autonomia de trabalho realizado pelo(a) professor(a).

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que o projeto supracitado tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclareço que **não haverá nenhum tipo de divulgação comercial** das informações coletadas, não serão divulgados nomes e fotos dos participantes. Informo também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos no projeto.

Aproveito para agradecer a autorização para a realização do projeto e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Naiara Gonçalves Nascimento  
UNESP – BAURU

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Estou ciente das atividades que serão realizadas no âmbito do Centro de Educação Infantil \_\_\_\_\_ e da possibilidade de acesso ao material coletado e produzido através das mesmas.

Botucatu, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome Legível: \_\_\_\_\_

Função/cargo \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_