



Desenvolvimento da linguagem e do pensamento em jogos e brincadeiras na educação infantil

Development of language and thought in games in the early Childhood Education

Aline Cristina Pedrozo Pereira 1*

Lilian Rodrigues Martins Pereira 2*

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo apresentar uma prática em sala de aula que proporcionou o desenvolvimento do pensamento e da linguagem por meio da apropriação de instrumentos e signos em situações de brincadeiras, tendo como pressuposto teórico a Psicologia Sócio-Histórica e as reflexões de Vygotsky e seus seguidores. Foram desenvolvidas as brincadeiras *caixa surpresa* e *mercadinho* com uma turma de 3 a 4 anos da Educação Infantil, enfatizando os símbolos e suas representações no mundo mediados por signos, instrumentos e interações aluno-aluno e aluno-professor. Abordando a linguagem, segundo Vygotsky (2009) como discurso interior e intrapsíquico de cada sujeito, formada inicialmente pelas atividades exteriores e intersíquicas que auxiliam na construção do pensamento, o trabalho priorizou discussões, conversas, perguntas e exposições orais dos alunos sobre os conteúdos e sobre o mundo como peças-chave para o processo ensino-aprendizagem. As atividades foram realizadas uma vez por semana, num período de dois meses. Com base em Gil (2002), Thiollent (1997), Franco (2005) e Ghedin (2002) foi realizada uma pesquisa-ação, com método qualitativo, partindo da observação e participação do pesquisador na aplicação, coleta, análise e interpretação dos dados.

Palavras-chave: Linguagem. Pensamento. Jogos. Brincadeiras. Aprendizagem.

1. Introdução

A Educação Infantil vem perdendo as relações de diálogo e o desenvolvimento da linguagem como meio para o ensino-aprendizagem devido à crescente preocupação com a alfabetização nessa etapa, deixando para segundo plano vários outros aspectos do aprendizado e desenvolvimento infantil necessários no decorrer da vida de nossos alunos. O brincar e as

* Mestranda em Docência para Educação Básica – UNESP - Brasil, São Paulo – Campus Bauru, e-mail: acpedrozo@yahoo.com.br

* Mestranda em Docência para Educação Básica – UNESP – Brasil, São Paulo – Campus Bauru, e-mail: lilianejosemairon@gmail.com

Trabalho orientado por: Prof. Dr. Antonio Francisco Marques – do Programa de Mestrado em Docência Para a Educação Básica – UNESP/Brasil, São Paulo – Campus Bauru, e-mail: amarques@fc.unesp.br

IV COLBEDUCA e II CIEE

24 e 25 de Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.



mediações por meio da linguagem, tão essenciais às crianças e parte desse processo de formação, também sofrem com essa realidade.

Apesar das Diretrizes Curriculares e de outros Documentos Nacionais da Educação Infantil apontarem a necessidade do lúdico e principalmente dos brinquedos e brincadeiras na formação plena das crianças, percebe-se na prática muitos professores presos em atividades a serem preenchidas no papel, com poucas vivências e brincadeiras com objetivos educativos.

A pesquisa parte da premissa que o brincar, as interações e as mediações por meio do desenvolvimento do pensamento e da linguagem são essenciais ao desenvolvimento infantil e fazem parte do processo de generalização, relações, significação, aprendizagem e formação das crianças. Para isso fundamenta-se na Teoria Sócio-Histórica e nas reflexões de Vygotsky (1984, 2009), Vygotsky, Lúria, Leontiev (2017), Leontiev (1978) e Martins (2015).

O objetivo deste trabalho é apresentar uma prática em sala de aula que proporcionou o desenvolvimento do pensamento e da linguagem por meio da apropriação de instrumentos e signos em situações de brincadeiras, enfatizando os símbolos e suas representações no mundo mediados por brinquedos, objetos e interações aluno-aluno e aluno-professor e suas relações para a construção de significados para que mais educadores possam ter uma referência bem sucedida e aplicar em sua realidade, modificando conforme necessário e ampliando em novas situações lúdicas, principalmente na Educação Infantil.

2. Fundamentação Teórica

Partindo do pressuposto que os jogos e brincadeiras são bases para toda a aprendizagem e desenvolvimento infantil, a pesquisa pautou-se nos princípios psicológicos da brincadeira na Educação Infantil como essenciais para o desenvolvimento da percepção infantil em relação ao mundo e para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem por meio de interações, mediações e processos de aprendizagem inter e intrapsíquicos, tendo como sustentação os estudos de Vygotsky, Lúria e Leontiev (2017).

Abordando a linguagem, segundo Vygotsky (2009), como discurso interior e intrapsíquico de cada sujeito e formada inicialmente pelas atividades exteriores e interp-síquicas que auxiliam na construção do pensamento, o trabalho priorizou discussões, conversas,



perguntas, interações e exposições orais dos alunos sobre os conteúdos e sobre o mundo como peças-chave para o processo ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar ainda que Vygotsky et al. (2017) enfatizam que o trabalho com o desenvolvimento da linguagem, como uma mediação semiótica para a formação social do conhecimento, pode contribuir para a formação do pensamento e para a atuação crítica e consciente do/no mundo. É nesse processo que se constrói a própria palavra e o pensamento por meio dos signos apropriados nas interações, os quais são fundamentais nas relações e generalizações entre as aprendizagens e auxiliam na passagem dos estágios psíquicos inferiores para os superiores, sendo a linguagem um desses estágios mais avançados.

Tendo como referência que “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”, a pesquisa busca incentivar a construção de significados de cada palavra e instrumento do mundo real que as crianças tenham contato e possam materializar o que já compreenderam e como compreenderam, ou então ressignificar o que já sabiam nas discussões, interações e mediações do professor, dos colegas e da própria relação que estabelecem com o mundo (VYGOTSKY, 2009, p.412).

Leontiev (1978) assinala que o pensamento é formado a partir de determinadas operações que estão objetivadas na linguagem, na cultura humana construída sócio-historicamente, nos objetos e que se consolida nas objetivações genéricas de nossa realidade material e social, as quais são apropriadas por nós em nosso processo de formação e nas interações, significando o mundo ao nosso redor.

Para Vygotsky (2009),

[...] o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VYGOTSKY, 2009, p.10).

Essa relação é muito importante e necessária de compreensão por parte dos professores e demais educadores, pois demonstra que todo trabalho cognitivo necessita da linguagem e que não dá para desenvolver conceitos sem antes significar, resgatar conhecimentos e ampliá-los e isso se faz por meio do desenvolvimento da linguagem e do pensamento em conjunto. “Sem



significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (Vygotsky, 2009, p. 10).

Essa é a base de toda essa pesquisa e a sustentação de toda ação e mediação realizada nas intervenções com os alunos. Na busca e construção de significados e de ressignificações, o professor da Educação Infantil ajuda a construir toda a base do pensamento e da linguagem necessários para as demais aprendizagens das crianças.

Martins (2015) sintetiza essa relação de forma bem simples:

Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação [...]. O pensamento tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo (MARTINS, 2015, p.224)

Sabendo que as brincadeiras são atividades essenciais na Educação Infantil e que segundo os princípios psicológicas expostos por Leontiev elas podem auxiliar no processo de percepção e conhecimento do mundo objetivo, na interação e troca de saberes, na utilização dos conhecimentos prévios, na busca por estratégias para resoluções de problemas, nas abstrações do mundo, no desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de favorecer e impulsionar a aprendizagem e relacionar significados para o melhor desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a pesquisa partiu dessas atividades, incentivando e estimulando a construção e reconstrução de significados e o desenvolvimento psíquico da criança. (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2017)

Pretende-se apresentar aqui a brincadeira e seus atores como mediadores atuantes no que Vygotsky (2009) chama de Zona de Desenvolvimento Imediato, em outras obras nomeada como Zona de Desenvolvimento Proximal, instrumentos que auxiliam os envolvidos a transporem o Nível de desenvolvimento Real (do que sabiam antes da intervenção) e atingirem o Nível de Desenvolvimento Potencial, sendo capazes de fazer o que antes não conseguiam fazer sozinho e agora passam a fazer de forma mais autônoma após o auxílio.



3. Metodologia

Depois de algumas observações na escola e do levantamento das brincadeiras que seriam mais diretas à pesquisa, foram selecionadas as brincadeiras da “Caixa Surpresa” e do “Mercadinho” que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil e quando bem planejadas, trabalhadas e com objetivos definidos, podem contribuir grandemente no desenvolvimento do pensamento e linguagem.

As atividades foram realizadas uma vez por semana, num período de dois meses, com planejamento prévio, preparação de materiais, observação e gravação de áudio dos momentos das brincadeiras e, por último a análise dos dados coletados nas atividades no confronto com a teoria estudada.

Foi realizada uma pesquisa-ação, pois os pesquisadores aplicaram a pesquisa nas salas de aula em que lecionavam e puderam acompanhar diretamente os processos da pesquisa, sem interferência, porém com possibilidades de ressignificar e conhecer seus próprios procedimentos e objetos de pesquisa.

Segundo Thiollent (1997), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado” (p. 36).

Para Franco (2005), falar de pesquisa-ação é abordar um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos, ou seja, implica reconstrução do próprio sujeito.

Segundo Ghedin (2002) quando construímos o conhecer de um dado objeto, não é somente este que torna conhecido, mas o próprio indivíduo, pois “o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento” (p.141).

A pesquisa foi realizada em uma sala de aula com onze alunos da Educação Infantil de uma escola pública do Brasil, no interior de São Paulo com idade entre três a quatro anos. Utilizou-se o método qualitativo, partindo da observação e participação do pesquisador na aplicação, coleta, análise e interpretação dos dados (GIL, 2002).

3.1 Descrição da atividade e análise dos resultados

Na brincadeira “caixa surpresa” os alunos tinham que relacionar os objetos que estavam escondidos dentro de uma caixa, na qual retiravam objetos sem poder ver, com imagens expostas na parede de variadas situações. Dentre estas situações haviam homens trabalhando em bancadas de ferramentas, homens conversando, dirigindo, mulheres cozinhando, mulheres vestidas com roupas de festa, homens cozinhando, professora com crianças, crianças brincando, crianças rindo, imagens de mercado, quitandas, além de outras imagens com seus múltiplos sentidos. Os alunos tinham que relacionar os objetos que retiravam da caixa com as imagens correspondentes dentro de seus conhecimentos de mundo, dizendo o que era, para que servia, quem ou como usava, onde viram o objeto ou imagem, entre outros. Os objetos que estavam dentro da caixa eram: chave de carro, panelinhas, sapato de salto, serrote, escova de dentes, frutas de plástico, spatinhos de salto de plástico, coração de plástico, dentre outros que pudessem ter ligações com as imagens. Como todo processo foi gravado, após a aplicação, muitas características atreladas ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem foram percebidas, inclusive com os auxílios dos colegas da classe nas ressignificações de ideias e conceitos prévios. Segue abaixo um exemplo de diálogo estabelecido entre os participantes que demonstra as ressignificações.

DÍALOGO E RELAÇÕES NA BRINCADEIRA CAIXA SURPRESA

Professor: O que que você pegou aí? Como chama isso?

Aluna Principal: Serrote.

Professor.: Como?

Aluna Principal : Serrote.

Professor: E para que que serve o serrote?

Aluna Principal: Para consertar as coisas...

Professor: Consertar o quê?

Aluna Principal: Parede...

Professor: *Conserta Parede com serrote? O que conserta com serrote?*

Aluno 2: *Carro.*

Professor: *Conserta carros com serrote?*

Aluno 2: *Sim. Conserta carros com serrote.*

Professor: *Só os carros?*

Aluna 3: *Não... Conserta porta...*

Professor: *Conserta o que #####?*

Aluna 3: *Porta de madeira...*

Professor: *Isso mesmo...*

Aluno 2: *Eu tenho uma porta de madeira...*

Professor: *E para qual dessas imagens você vai levar o serrote? Para quem que você vai levar o Serrote na parede?*

Aluna Principal: *Para o papai.*

Professor.: *Qual deles é o papai? Qual será que está com o Serrote consertando coisas?*

Aluna Principal: *É esse #####! (apontando para a imagem de um homem com roupa de trabalho, com luvas, botas e com uma mesa de trabalho tipo serralheiro)*

Professor: *Isso.*

Percebe-se nos diálogos e nas relações estabelecidas nas brincadeiras que houve muita interação, mediações entre os alunos e professores, associações de objetos e funções conforme conheciam anteriormente como também significações, ressignificações e construção de sentidos pautados nas discussões e nos outros olhares expostos pelos alunos, pois mesmo sendo chamado um aluno de cada vez para relacionar o objeto às figuras e funções, os demais alunos participaram e deram novas impressões ao que estava sendo exposto. Alguns alunos nem

sabiam como chamava esta ferramenta e sua função e após a brincadeira, pegaram o objeto para testar e brincaram com os demais que já tinham conhecimento até mesmo do uso deste objeto.

As concepções prévias dos alunos foram respeitadas, mas houve mudança de significado sobre o objeto e olhares diferenciados sobre o mesmo instrumento e símbolo. De início, o serrote era visto como uma ferramenta da mecânica, que também não é de todo errado, porém foram aos poucos adequando a sua melhor função, serrar madeira (porta). Isso também aconteceu com os outros objetos retirados da caixa, havendo sempre ressignificações, pois muitas vezes um mesmo objeto pode assumir diferentes funções e assim assume também diferentes significados, dependendo de quem o vê. Isso foi bastante refletido em outras brincadeiras e momentos de atividades. A linguagem e o pensamento foram ampliados e nitidamente melhorados.

Na brincadeira “mercadinho” as crianças realizaram um jogo simbólico imaginando que estavam em um mercado de verdade e cada aluno escolhia uma função para si mesmo: caixa, trabalhador de setor, empacotador, comprador e conversavam entre si, assumindo tais funções.

DIÁLOGO E RELAÇÕES NA BRINCADEIRA MERCADINHO

Professor: *O que vocês vão comprar hoje?*

Aluno (comprador 1): *Eu vou comprar uma maçã!*

[...] E depois eu vou comprar duas camisas...

Professor: *Você está perguntando valor?*

Aluno (comprador 1): *##, quanto que custa?* **Aluno Vendedor:** *Um Real (maçã)*

Professor: *Dá para comprar?*

Aluno (comprador 1): *(Gesto que sim) [...]*

Aluno (comprador 1): *Quanto que custa?*

Professor: *Quanto que custa o quê? Ele não sabe o que é? [...]*

Aluno (comprador 2): *[...] Quanto que custa esse shampoo...*

Aluno Vendedor: *Dezoito Reais*

Professor: *Vocês vão pôr no carrinho? Tudo isso. Então vamos ver? Onde tem que passar mesmo? Como que chama ali?*

Aluno (comprador 2): *No caixa!*

Aluno (comprador 1): Oh caixa, quanto que custa? (mostrando os objetos) Quanto tá esse suco? Quanto custa?

Aluno Caixa: Calma... calma! [...] Custa seis reais a escova...

*Aluno (comprador 1): E quanto que custa?
seis reais a garrafinha... E agora a bolinha...*

Aluno (comprador 1): Quanto que custa?

Aluno Caixa: Calma... Custa seis reais a bolinha...

Professor: Nossa que “comprona” vocês fizeram? Grande!

Aluno Caixa: Aham Custa sete e oito. [...]

Prof.: Quanto que deu no total caixa?

Aluno (comprador 1): Toma aí meu dinheiro...Toma o meu dinheiro...

Professor: Espera aí que ela tem que ver se vai ter troco, né?

Aluno (comprador 1): Agora eu vou ser o entregador [...]

Nesta brincadeira foram desenvolvidas, além do simbólico, as relações vivenciadas pelas crianças e o desenvolvimento da linguagem por meio das comunicações e relações lógicas de um processo de compra. Para isso, foi necessário estruturar o pensamento, as ações e principalmente a linguagem.

Nas duas atividades, as intervenções do professor aconteceram em momentos em que conceitos ou significados ainda não tinham sido relacionados pelos alunos ou em conhecimentos novos. No segundo recorte, o professor falou bem menos que os alunos, pois eles por si só conseguiram entender a dinâmica de compra e venda e demonstraram suas significações de forma mais perspicaz.

Foi notável a aprendizagem partindo das relações intersíquicas para a intrapsíquica, pois os alunos ao ouvirem seus amigos também apresentavam suas generalizações e significados sobre os objetos e funções assumidas no jogo/brincadeira de papéis.

Houve a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal e a passagem dos alunos no Nível de desenvolvimento Real ao Potencial com auxílio tanto do professor, como dos colegas e das próprias vivências.



Os resultados foram positivos e além das relações e internalizações desse modo de vida social, ampliaram as representações mentais dos objetos do mundo real e o vocabulário, melhorando a linguagem e conseqüentemente o pensamento. Buscar o desenvolvimento da linguagem de forma planejada deve ser um dos principais objetivos da Educação Infantil, pois é nesse processo que ocorre a internalização dos signos e símbolos e dos conhecimentos de mundo da criança e a construção de significado que influenciam diretamente no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Finalizando a reflexão sobre essa prática apresenta-se um trecho de Vygotsky (1984) para incentivar ainda mais práticas como essa, envolvendo o brincar e suas relações com o desenvolvimento infantil tanto social como psicológico e cognitivo, pois é no brincar que

[...] a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para este pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginaria, a criação das intenções voluntarias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (Vygotsky, 1984, p. 117).

Referência

FRANCO, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 483-502. ISSN 1678-4634. Recuperado em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991/29774>>

GHEDIN, E. (2002). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 129-149). São Paulo: Cortez.

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

LEONTIEV, A.N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

MARTINS, L. M. (2015). *O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.

THIOLLENT, M. (1997). *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas.



VYGOTSKY, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes. Trad. Paulo Bezerra, 2ª ed.

VYGOTSKY, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. (2017). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. Trad. Maria da Pena Villalobos. 15ª ed.