

A investigação da leitura e da escrita em brincadeiras de faz de conta de crianças pequenas

Investigar la lectura y la escritura en los juegos de ‘como sí’ de niños pequeños
Investigating reading and writing in young children's pretend play

Gisela Wajskop
Escola do Bairro, Brasil
giselawajskop@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6427-6212>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-433>

Recepción: 13 Septiembre 2024
Revisado: 17 Octubre 2024
Aprobación: 29 Noviembre 2024



Acceso abierto diamante

Resumo

O presente artigo aborda a importância da brincadeira de faz de conta no desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças pequenas. A partir de uma abordagem sócio-histórica, ele analisa o potencial que essas atividades lúdicas têm de promover a alfabetização e a aprendizagem de competências linguísticas e cognitivas, quando enriquecidas pela leitura diária em voz alta de livros literários nas salas de 3 e 4 anos. Por meio da análise de gravação em vídeo de grupos de até 5 crianças em instituições de educação infantil públicas na periferia da cidade de São Paulo e em uma escola privada no centro dessa mesma cidade o artigo apresenta o desenvolvimento de primórdios da escrita com função social e de comportamentos leitores presentes nos contextos e cenários de faz de conta sugeridos pelos docentes. Como conclusão, recomenda que as crianças possam brincar mais nas escolas para evitar a dicotomia entre aprender e brincar.

Palavras-chave: Didática da Educação Infantil, brincadeira de faz-de-conta, leitura escrita, alfabetização, literatura infantil.

Resumen

Este artículo aborda la importancia del juego de “como sí” en el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños pequeños. A partir de un enfoque sociohistórico, analiza el potencial de estas actividades lúdicas para promover la alfabetización y el aprendizaje de habilidades lingüísticas y cognitivas, cuando se enriquecen con la lectura diaria en voz alta de libros literarios en aulas de 3 y 4 años. Mediante el análisis de grabaciones en vídeo de grupos de hasta 5 niños en guarderías públicas de la periferia de la ciudad de São Paulo y en una escuela privada del centro de la misma ciudad, el artículo presenta el desarrollo de los inicios de la escritura con función social y de los comportamientos lectores presentes en los contextos y escenarios de fantasía propuestos por los profesores. Como conclusión, recomienda que los niños jueguen más en las escuelas para evitar la dicotomía entre aprender y jugar.

Palabras clave: Didáctica de la Educación Infantil, juego de “como sí”, lectoescritura, alfabetización, literatura infantil.

Abstract

This article addresses the importance of pretend play in the development of reading and writing in young children. From a socio-historical approach, it analyses the potential of these playful activities to promote literacy and the learning of linguistic and cognitive skills, when enriched by the daily reading aloud of literary books in 3- and 4-year-old classrooms. By analysing video recordings of groups of up to 5 children in public nursery schools on the outskirts of the city of São Paulo and in a public school in the centre of the same city, the article presents the development of the beginnings of writing with a social function and of reading behaviour present in the contexts and pretend play scenarios suggested by the teachers. In conclusion, it recommends that children should play more in schools to avoid the dichotomy between learning and playing.

Keywords: Early Childhood Education methods, pretend play and literacy, reading and Writing, literacy, children's literature.

Aprender como experiência cultural e investigativa em brincadeiras de faz de conta de crianças pequenas

Há muito sabemos que as crianças não nascem membros de uma sociedade. Para a sociologia da vida cotidiana (Berger & Luckmann, 1973) todos nascem com predisposição à sociabilidade e tornam-se membros da sociedade por meio de interações sociais e culturais. Isso ocorre em um processo de experiências, ao longo do tempo, por meio de atividades e interações com a natureza, a cultura e outras pessoas, nas quais os humanos são induzidos a participar dessa dialética social. Esse processo, porém, não é resultado de criações individuais, mas, é construído e aprendido numa ação ampla de internalização e adoção do mundo dos outros. A construção social da realidade (Berger & Luckmann, 1973) pelas crianças ocorre, portanto, em ambientes pré-existentes que revelam explícita ou implicitamente a história e a cultura de quem os constrói. Para estes autores, se o Homem ou seus filhos estão biologicamente predestinados a construir e habitar um mundo com os outros, esse mesmo mundo torna-se gradualmente a sua realidade definitiva e cotidiana. A curiosidade natural dos pequenos na aprendizagem baseada na investigação permite que estas experiências se tornem uma aprendizagem social e cultural significativa. Corroborando com estas idéias, estudos vêm revelando que sua linguagem verbal assim como seu processo de letramento ocorre em grande parte nas interações com os pares enquanto brincam (Pellegrini y Galda, 2000; Sawyer y De Zutter, 2007). Em suas brincadeiras de faz-de-conta, quando os pequenos interagem entre eles e experimentam diferentes papéis, auferindo significados diversos a objetos e gestos por meio da palavra falada, elas protagonizam aprendizagens baseadas em repertórios culturais e sociais do entorno ou oferecidos a elas pelos adultos.

Nas práticas docentes de instituições de educação infantil, é comum que os docentes criem oportunidades e oferta de ambientes com diferentes tipos de material -estruturados ou não- para as os pequenos brincarem livremente, com o mínimo de intervenção de adultos. Em geral, nessas instituições, em nosso país, essas práticas consideradas livres não dialogam com práticas didáticas intencionais e sistematizadas associadas ao ensino de conteúdos formais escolares mais valorizados tais como a iniciação ao desenho, à pintura e, eventualmente, à linguagem oral e à escrita. Alguns autores relatam que essa dicotomia revela freqüentes conflitos de interesse entre concepções de brincar e de ensinar (Bodrova, 2008; Rogers, 2011a); transformando, por vezes, a brincadeira em atividade didática em nome de instrução predeterminada (Wajskop, 2012).

Para nós, essa dicotomia entre brincadeira e educação -característica de várias práticas docentes encontradas nas instituições de educação infantil, principalmente no Brasil- resultou em propostas inadequadas para a aprendizagem das crianças, incluindo o “treino” lúdico e a memorização de habilidades de linguagem oral e escrita (Rogers, 2011b), bem como se concentra exclusivamente em objetivos instrucionais predeterminados (Wajskop, 2012).

Em recente livro organizado por Prestes e Tunes, com artigos de Vigotski (2021) traduzidos diretamente do russo, este cita Kratsova e Kravtov que afirmam, em texto introdutório que,

L.S. Vigotski propõe uma classificação de tipos de instrução para a qual pedagogos profissionais e muitos psicólogos, aliás, não dão atenção necessária (Vigotski, 1935). Em sua abordagem, o autor da psicologia histórico-cultural orienta-se não pelas tarefas da instrução, mas pelo modo como a pessoa que se encontra no processo de instrução se relaciona com o material estudado. De acordo com o autor, existe a instrução espontânea quando aquele que está em processo de instrução estuda seguindo seu próprio programa, e há a instrução reativa, quando ele se instrui seguindo um programa “do outro”. L.S. Vigotski destaca que até uma determinada idade psicológica a criança pode estudar apenas espontaneamente (p. 25).

Esse é o caso das aprendizagens que ocorrem por meio de faz de conta entre as crianças pequenas, quando elas aprendem por “programa próprio”. Por meio desse tipo de jogo é possível entender que ocorre o que autor denomina por instrução espontânea, cuja base é a experiência cultural imaginativa que faz sentido para as crianças. O próprio pesquisado russo (2021) nos ensina que a atividade lúdica se constitui em atividade-guia

infantil na qual as aprendizagens ocorrem, inicialmente entre os pares e, posteriormente, como funções psíquicas superiores. Ou seja, a experiência cultural imaginativa que acontece entre pares de crianças nas atividades de faz de conta é resultante de uma série de necessidades e impulsos que são muito importantes para o desenvolvimento delas.

Ainda segundo o autor (idem, 2021), isso acontece, pois, nas crianças pequenas, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos irrealizáveis, de natureza tanto intelectual quanto afetiva. O autor afirma que,

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca? A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança da primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação (p. 213).

As crianças se entregam à brincadeira, portanto, pelo simples desejo e necessidade afetiva e intelectual de compreender as realidades circundantes: afetos, valores e culturas diversas, propriedades e funcionamento de objetos, fatos e fenômenos de toda ordem sem a pressão situacional do ensino dirigido. Na interação entre os pares, as crianças se comunicam por meio de uma linguagem secundária, ou de segunda ordem, na qual os significados estão dissociados dos objetos que lhes deram origem, apoiados por gestos semânticos recriados durante o desenvolvimento de narrativas imaginativas que ganham sentido nas práticas sociais.

Portanto, para nós, a brincadeira é uma ação que se constitui por e na linguagem imaginativa, é uma oportunidade sem igual para as crianças, sozinhas ou em grupo, experimentarem e usarem suas capacidades de transformar, por meio do uso da palavra falada, os significados de objetos, gestos e ações. Nesse processo, para alguns autores, desenvolve-se uma rica relação entre a brincadeira e a construção das narrativas infantis (Pellegrini y Galda, 2000) que podem impactar no desenvolvimento de habilidades cognitivas e lingüísticas das crianças (Pellegrini y Ryzin, 2007). Para adaptar o uso de objetos para o faz- de -conta, as crianças necessitam de algumas habilidades cognitivas meta-representacionais tais como quando um objeto ou gesto é representado como algo a mais, na mente de cada criança, algo que se constrói ao longo de trocas sociais espontâneas e improvisadas, próprias da brincadeira (Smith, 2007).

Fazendo uso de objetos, brinquedos ou ações com significados transformados, as crianças podem se colocar no lugar de outras pessoas e criar diálogos imaginativos que permitem emergir uma narrativa improvisada, espontânea e colaborativa entre elas. A partir daí uma nova narrativa é criada progressivamente em um elevado processo cognitivo e lingüístico no qual as crianças acrescentam, recriam e mudam suas falas e as próprias ações dando-lhes novos sentidos.

Para sintetizar, a brincadeira é concebida neste capítulo como linguagem particular da infância e prática cultural investigativa que colabora para o desenvolvimento das competências imaginativas e comunicativas das crianças. Nas escolas de educação infantil, os professores e professoras podem oferecer-lhes intencionalmente livros literários, vídeos, obras de arte, trabalhos científicos, passeios e toda sorte de experiência cultural nutritiva para as crianças. No processo de indagar e levantar hipóteses sobre estes repertórios em suas brincadeiras, as crianças podem ampliar seus processos de letramento, inclusive quando introduzem investigações sobre como se lê como se escreve em contextos lúdicos significativos.

Baseado nos estudos recentes de Smith (2007), Sawyer y Dezutter (2007) e Roskos y Christie (2007) que vem pesquisando a relação entre a brincadeira e a alfabetização de crianças pequenas e em nossa própria pesquisa (Wajskop, 2017; 2019), a hipótese que deu origem a este artigo é que pode haver uma investigação da leitura e da escrita pelas crianças em suas brincadeiras sempre que os adultos criarem ambientes propícios de letramento associados à leitura de livros literários de qualidade que impulsionem sua curiosidade pelo uso social da leitura e da escrita.

Este artigo visa inspirar professoras e professores em suas práticas diárias e na reflexão sobre a presença das brincadeiras de faz de conta nas escolas de educação infantil assim como suas potencialidades em relação às

aprendizagens sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Para esse fim, são usados resultados de investigações acadêmicas realizadas em centros de educação infantil na periferia de São Paulo¹ e no acompanhamento e orientação de professores e professoras em uma escola privada experimental no centro da cidade.

Brincar letrado e seu impacto nas investigações infantis

Em nossa investigação realizada em quatro Centros de Educação Infantil (CEI) localizados na periferia da cidade de São Paulo (Wajskop, 2017, 2019) identificamos que a regularidade das atividades de leitura em voz alta de livros literários para as crianças impactou em suas brincadeiras de faz de conta e no desenvolvimento da sua linguagem oral, proporcionando situações para que elas pudessem vivenciar experiências de letramento a partir da familiaridade com o livro literário como portador de texto. A essas brincadeiras denominamos de ‘brincadeira letrada’ (Wajskop, 2017) quando os temas e enredos transformados em narrativas pelas crianças estão diretamente ligados a temas e enredos dos livros com os quais tiveram contato regular. Pudemos constatar, durante o processo, por meio da gravação em vídeo de grupos de até 5 crianças entre 3 e 4 anos brincando juntas espontaneamente, a presença de frases e narrativas reproduzidas de textos lidos, tais como “dá licença que eu vou soprar” em uma brincadeira de casinha. Nela, a criança usou frase lida da história dos Três Porquinhos² em contexto não literário, mostrando incorporar em sua fala nova estrutura linguística advinda da leitura.

Em outro exemplo, o vídeo captou um menino de três anos que lê o livro literário “Me Poupe”³ para quatro amigos da mesma idade, em cima de uma casinha na área externa do Centro de Educação Infantil (CEI). Ao folhear as páginas representando como se estivesse numa roda de leitura com seus amigos, ele reproduz comportamentos leitores que aprendeu com a professora e solicita às outras crianças que respondam suas perguntas de maneira que a narrativa do livro seja retomada por elas. Em dado momento, aparece uma borboleta e as outras crianças que ouviam a história começam a gritar: Olha a borboleta! Borboleta! E, imediatamente, o garoto a inclui no texto, enquanto lê, dizendo: borboleta... gatinho olha a borboleta... gatinho, gatinho...? E continua: me poupe!

Pudemos concluir em nosso estudo, exemplificado pelas cenas descritas acima e outras coletadas (Wajskop, 2017) que ambientes autênticos de brincadeiras de faz de conta enriquecidos por uma rotina de leitura em voz alta diária de livros literários de boa qualidade e adequados para a faixa etária das crianças propiciam, por sua densidade lexical e diversidade de construções (Teberosky y Jarque, 2014), as investigações da linguagem oral e do processo de letramento pelas crianças. Revelam, assim, a possibilidade de responder a indagações e investigações das crianças relativas ao mundo letrado e às suas produções culturais orais e escritas (Souza Saluto de Mattos, 2013; Neves y Castanheira y Gouvêa, 2015; Pellegrini y Galda, 2000). Além disso, a leitura contribuiu para o processo de letramento infantil na medida em que a palavra falada ganha sentido nas interações e narrativas construídas e permite que as crianças reflitam sobre sua relação com a escrita por meio do desenho da fala (Soares, 2013, 2017; Vigotski, 2021).

Escola do Bairro e o sentido de pertencimento: a brincadeira de faz de conta e a linguagem oral como experiência sociocultural

Inspirada em Milton Santos (1999), esta escola é concebida como lugar ou território delimitado no tempo e no espaço, que se define pelo uso, ou seja, pelas relações e interdependências entre aqueles que a ocupam. As crianças e adultos podem construir seu sentido de pertencimento como cidadãos a partir das vivências e experiências cotidianas neste território sociocultural que é a escola e para além dos seus muros. Segundo Santos (1999), com quem concordamos, proporcionar as experiências cotidianas de uma “aprendizagem solidária” na escola possibilitaria às crianças “reconstruir um território a partir de mosaicos – porque o território se dá

sempre como um mosaico. Haveria algo que levaria à realização concreta, histórica e geográfica de eventos solidários (Santos, 1999). Além do espaço físico e ambiental da escola,

Essa idéia de território ocupado, a meu ver, pode ser mais adequada à noção de território em mudança, de território em processo. Se o tomarmos de seu conteúdo, uma forma de conteúdo, o território tem de ser visto como algo que está em processo. E é muito importante, é o retrato da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermédias e na sua dimensão local. Portanto, é o território que constitui o elo entre o passado imediato e o futuro (p. 17).

A Escola do Bairro considera, nesta perspectiva, que o território é o lugar de interações humanas, das aprendizagens pela experiência, pelas interações, pelas brincadeiras e pela investigação. O mundo, suas contradições e realidades, está aí representado como simulacro e seu ambiente é composto histórica e geograficamente, propiciando que as crianças e seus professores o investiguem seja dentro ou fora da sala de aula. Dessa forma, pode-se construir um sentido de pertencimento a partir do brincar e da indagação dos contextos nos quais a escola se insere. Dessa maneira, a escola torna-se campo possível de atuação ética e política da comunidade que a freqüenta em busca de um sentimento de pertencimento social mais ampliado, solidário e protagonista.

Portanto, ao considerar-se parte integrante do bairro-território e da cidade, a escola se propõe a ser mais do que uma instituição educacional transmissiva de conhecimentos. Concebida como um equipamento urbano, seus contextos e ambientes de aprendizagens visam proporcionar experiências e aprendizagens reais baseadas na indagação e na investigação cultural e científica. Desta forma, a escola pretende contribuir para o sentido de pertencimento das crianças e de seus professores por meio do reconhecimento da importância do bairro e da comunidade; por meio da promoção de conexões entre passado e presente; pelo reconhecimento das influências da história, da geografia, da topografia, da flora e da fauna; e pela compreensão da importância da produção cultural e das relações humanas, social e historicamente contextualizadas. (Duncan, Martin & Kreth, 2016). Além destes aspectos, pretende-se que o sentido de pertencimento das crianças seja construído por meio de experiências imaginativas e investigativas desenvolvidas e vivenciadas nas brincadeiras de faz de conta e nas narrativas que delas resultam. Assim, Ciências e Cultura -Artes, Literatura, Linguagens Expressivas, História, Geografia, Língua Materna, Etnias, Religiões, Culinária, Vestimentas, Afetos, etc.- passam a estar ligadas a um senso de pertencimento que ajuda nossos professores e professoras a criarem ambientes e oportunidades de aprendizagens a partir da escuta das diversas linguagens e da fala real das crianças (Boyd & Galda, 2011). Os ambientes ao ar livre tais como o jardim, a casa da árvore ou o Laguinho - ambientes criados intencionalmente para provocarem indagações - propiciam oportunidades para que as crianças brinquem com a natureza e as construções culturais, observem-nas, explorem-nas e comecem a lhes fazer perguntas. (Forneiro, 1998).

Em síntese, acredita-se que um ambiente escolar bem projetado intencionalmente pode se transformar em simulacro da vida real em que as crianças falam e pensam sobre si mesmas e observem, explorem e tomem consciência da comunidade e do território em que vivem. Criamos o jardim da Escola do Bairro e os diferentes ambientes de convivência para refletir a sociedade e a subcultura a que as crianças pertencem. As referências à arquitetura brasileira urbana, rural e contemporânea permitem que os quatro elementos -Terra, Água, Ar e Fogo- estejam presentes diariamente e estimulem a curiosidade e a imaginação das crianças em atividades ao ar livre ou em sala de aula. As crianças têm contato diário com a natureza e fazem parte de iniciativas de toda a escola para preservar seus elementos naturais. No jardim estão presentes vários micros biomas da flora e da fauna brasileira que atraem no centro de um bairro urbano de São Paulo - representantes da fauna nativa, principalmente aves e animais de jardim. No jardim, há também um lago de peixes ornamentais e girinos estrategicamente posicionados, um minhocário a céu aberto e exemplares de bananeiras e cafeeiros, propiciando às crianças experiências de um ambiente tipicamente brasileiro. Há também uma casa na árvore equipada com roldanas, cordas e todo tipo de peças soltas, uma casa de pau a pique de origem africana e

indígena e canteiros de ervas medicinais indígenas em estruturas que convidam crianças e adultos a pensar sobre o papel do meio ambiente em suas vidas.

Investigação sobre a leitura e a escrita em contextos de brincadeiras letradas

As teorias socioculturais que estão na base deste trabalho (Elkonin, 1998; Vygotsky, 1979) consideram que as aprendizagens infantis ocorrem em contextos ou ambientes sociais que proporcionam, simultaneamente, a construção de competências e habilidades para falar e pensar por meio das indagações e investigações que ocorrem nas brincadeiras de faz de conta.

Roskos y Christie (2007) apresentam resultados de pesquisas recentes sob a ótica de diferentes perspectivas, considerando também a interrelação entre o faz de conta infantil e os processos de alfabetização de crianças pequenas.

Segundo Vygotsky (1979), a conversa entre pares é mais do que uma ferramenta cultural de comunicação porque produz significados nos quais crianças e adultos compreendem e organizam o seu mundo.

Falar, portanto, é fundamento da aprendizagem cultural infantil pois é constituída no seu cotidiano e, em grande parte, nas interações espontâneas ocorridas em suas brincadeiras, tal como exemplificado acima. É pelo uso cotidiano e ordinário da linguagem com os pais, irmãos e irmãs, vizinhos, em casa, na rua e no parque, nas lojas, nos trens e nos ônibus que se transmitem as qualidades essenciais de uma sociedade e da natureza social humana para as novas gerações. Isso acontece, também, no uso diário da linguagem com seus professores e pares.

Consideramos a linguagem oral fundante para o processo de alfabetização e letramento assim como para amplas aprendizagens infantis. Reconhecemos, também, outros modos de comunicação que incluem gestos, expressões faciais, postura e movimentos corporais (Kendon, 2004) como formas de comunicação e expressão entre pares. Essa idéia é especialmente importante quando se examinam as práticas comunicativas e os valores presentes nas brincadeiras de faz de conta.

Foi o que aconteceu com as turmas do Laguinho -turmas bi etárias entre 3 e 4 anos- no ano de 2024, na Escola do Bairro.

As salas da turma contam com uma minibiblioteca com gêneros textuais diversos que, à semelhança dos CEIs, são levados para casa semanalmente nas “saco linhas literárias”. Além disso, todas as práticas realizadas -desenhos, pinturas esculturas etc.- estão afixadas nas paredes com legendas escritas, seja pela professora ou pelas próprias crianças, o que torna o ambiente escolar um território privilegiado de letramento da língua escrita. Reproduzimos abaixo extratos dos relatórios de professoras⁴ que demonstram como seus alunos incorporam textos literários lidos assim como investigam modos de desenhar a fala ou escrevê-la em usos sociais próprios nos contextos de brincadeiras de faz de conta na sala ou no jardim. Estes textos lidos pelas docentes desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente no que tange à ampliação e experimentação de vocabulário e expressões lingüísticas.

De acordo com uma das professoras da Turma do Laguinho, em seu relato,

Durante esses momentos de faz-de-conta, disponibilizamos, ao lado de materiais diversos, folhas de papel e canetas para que as crianças possam desenhar e escrever suas falas e registros. Em brincadeiras relacionadas à investigação sobre a construção de casas, por exemplo, as crianças utilizam papéis e canetas para criar listas de tarefas dos trabalhadores ou desenhar seus projetos arquitetônicos, usando a escrita como ferramenta social em contextos que lhe são significativos.

“Estou escrevendo a receita de como fazer cimento”, disse uma criança para a outra, e então, o que podemos observar é ela desenhando formas circulares representando as pedras, acrescidas de pequenos pontinhos para a areia e mais rabiscos aleatórios para a água. Neste exemplo, constatamos o uso social da escrita nas experiências vivenciadas pelas crianças em suas próprias brincadeiras espontâneas de faz de conta, propiciando a investigação de como a língua escrita é usada na e pela

sociedade. Torna-se mais importante para as crianças entender o propósito e o contexto da escrita do que memorizar letras isoladamente.

Outra professora da turma relata que,

Na volta das férias, nos deparamos com uma reforma no laguinho, que se tornou cenário de muitas observações e perguntas vindas das crianças: O laguinho ta sem água! O que é isso que ele ta usando? Olha, acho que aquilo é madeira. Como elemento disparador, li **Escola de Chuva de James Rumford** para as crianças e, ao fim, perguntei-lhes: Neste livro as crianças construíram a própria escola. E se construíssemos a Escola do Bairro? Usando tubetes grandes e pequenos, madeirinhas e bobinas, as crianças levantaram paredes, telhados, chaminés e até as cadeirinhas do refeitório! Enquanto isso, os primeiros meses do ano foram acompanhados de muita chuva, muitas vezes com raios, trovões e ventanias! Curiosas, as crianças observavam, tocavam o chão do jardim, a areia e as folhas molhadas: A areia ta com umas gotinhas! A chuva ta caindo e ta formando poça de lama! Sugerí que coletássemos a água da chuva com potes, baldes e bacias, compondo uma coleção de água de chuva que, ali dentro da sala, instigou as crianças a se perguntarem sobre seu sabor, cor, cheiro e temperatura. As construções e a chuva foram curiosidades importantes das crianças, que nos deram pistas para seguir com as investigações da turma. Neste momento, trouxe o livro **Tapajós de Fernando Vilela**, com a intenção de apresentar construções feitas em uma diferente estrutura: casas sobre palafitas, além de convidá-los a conhecer o modo de vida dos povos ribeirinhos. Falas como Quem mora no Tapajós anda de barco! As palafitas deixam as casas mais altas. Quando chove eles se mudam! revelam suas aprendizagens. Passei a organizar cenários de brincadeiras de faz de conta com rio, barcos e madeiras que se transformaram em palafitas para sustentar as enormes casas que protegem as crianças da chuva! Durante suas brincadeiras, observamos crianças remando em seus barcos para ir atrás de comida: A gente ta guardando comida pra ir pro Japão, Eu tô pescando! Alguém quer peixe? Vamos no mercado! Com a intenção de aprofundar com as crianças o conhecimento sobre a alimentação da população ribeirinha e seus modos de vida e trabalho, fiz a seguinte pergunta: O que será que pessoas que moram na beira do rio comem? Após levantarem suas hipóteses e as experimentarem na brincadeira, lemos uma pesquisa sobre a sociobiodiversidade e alimentação em uma comunidade ribeirinha do Tapajós. Por meio do faz de conta e das informações que foram trazidas, as crianças se deram conta sobre as semelhanças e diferenças nos aspectos ligados à cultura urbana e ribeirinha: No Tapajós não tem prédio. Eu também gosto de batata doce. Uma vez eu pesquei de verdade, mas não foi em São Paulo. Será que dá para pescar no laguinho da Escola do Bairro?

O trabalho intencional com os primórdios da escrita foi sugerido na medida em que consideramos que ela também é fonte de curiosidade e investigação dos pequenos. Concordamos com Vigotski (2021) quando cita que a

escrita deve ser significativa para a criança e ser provocada por uma necessidade natural. Deve ser incluída na tarefa essencial e necessária para a criança e, apenas depois podemos nos certificar de que se desenvolverá na criança não como um hábito de mãos e dos dedos, mas como um tipo novo e complexo de fala (p. 135).

Já em 1929, Vigotski (2021) discutiu a relação entre o desenho e a brincadeira de faz de conta como modos precursores do que ele denominou fala escrita infantil. Para o autor,

o pedagogo deve organizar as ações da criança, a passagem complexa de um modo de fala escrita [desenho e brincadeira] para outro. Ele deve fazer com que ela passe pelos momentos críticos até a descoberta de que é possível desenhar não apenas objetos, mas a fala (p. 138)⁵.

Nesse caso, além da observação de escrita espontânea das crianças, provocamos situações nas quais elas podem investigar modos de fala escrita como uma prática escolar valorizada, fato que ocorre, principalmente, em suas brincadeiras de faz de conta. Assim, nessas práticas imaginativas de caráter sociocultural, as crianças podem não apenas comunicar-se pela fala, mas pensar sobre ela quando buscam desenhá-la.

Constatamos em nossas práticas que, quando em um ambiente letrado e estimulante para a escrita espontânea valorizada, as crianças, já na educação infantil, experimentam escrever suas falas, ora utilizando-se do desenho propriamente dito como aparece no relato da professora abaixo ora na introdução de letras do código alfabético presentes nos livros da sala. Assim, experimentam livremente em suas brincadeiras a fala oral,

a escrita da fala e, muitos já começam a se perguntar sobre a fala escrita dos textos literários, observando regularidades textuais ou autorais.

Discussão e conclusão

Os exemplos descritos ao longo do capítulo e discutidos à luz de nossas concepções teóricas nos revelam que a presença da brincadeira de faz de conta imaginativa como instrução espontânea nas instituições de educação infantil pode proporcionar aprendizagens com sentido, entre pares, de conteúdos sociais reiteradamente trabalhados de maneira formalista, e por meio das quais as crianças não aprendem a falar, nem a ler, tampouco a escrever.

Com a experiência cultural desenvolvida pelas crianças em suas brincadeiras, buscamos inspirar colegas docentes para que reflitam sobre a possibilidade de observar, por meio da escuta atenta, as conversas espontâneas das crianças enquanto brincam, e assim criar ambientes de experiências que propiciem vivências culturais e trocas sociais em conversas reais que possam resultar em modos de fala escrita e na escrita da fala (Vigotski, 2021).

O uso significativo da linguagem oral em contextos culturais específicos, tais como em suas brincadeiras de faz de conta, criados por professores e professoras, pode propiciar às crianças oportunidades para que aprendam as expectativas, significados, valores e perspectivas da cultura na qual vivem. Além disso, os professores podem experimentar a construção protagonizada da linguagem verbal vivenciando processos de letramentos multimodais que levem as crianças, por meio de suas necessidades de investigar pela brincadeira e pelo desenho, a um processo gradativo e significativo da aquisição da fala escrita.

Podemos sugerir que o fazer de conta infantil, quando enriquecido intencionalmente por elementos lingüísticos, por meio da leitura em voz alta de textos literários, torna-se uma brincadeira letrada, ou seja, utiliza a mesma estrutura e a linguagem narrativa necessárias para a compreensão e uso social protagonista e significativo da língua. Nessa perspectiva, guardando seu caráter experimental, improvisado, indeterminado e social, a brincadeira letrada pode se constituir em uma experiência rica de exploração e compreensão do caráter representacional da linguagem, e resultar em maior consciência de sua construção e uso pelas crianças, em relação tanto à fala oral quanto à fala escrita.

Nossas investigações (Wajskop, 2017, 2019), e o acompanhamento de práticas docentes diárias na Escola do Bairro, têm demonstrado que a leitura de livros literários oferece enredos, personagens e conflitos que, ao serem lidos em voz alta, criam oportunidades para a compreensão das narrativas orais enquanto as crianças brincam com elas. A leitura de livros em voz alta pode fornecer rico repertório lingüístico e imaginativo que impacta diretamente nas interações orais das crianças em suas brincadeiras. Essas investigações (Wajskop, 2017, 2019) nos levam a acreditar que a brincadeira -inspirada e enriquecida pela literatura infantil lida em voz alta por professores e professoras- pode ser uma estratégia fundamental para o desenvolvimento das habilidades orais e representacionais das crianças.

Como descrito acima, as brincadeiras de faz de conta também podem afetar a familiaridade das crianças com a palavra escrita, pois se constituem rico ambiente de letramento. Ao usar novas palavras e expressões aprendidas em práticas sociais de leitura e escrita reais para nomear objetos e ações em suas brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades de nomeação e descrição, além de explicações semânticas, ao mesmo tempo em que se tornam mais conscientes da importância do uso da linguagem. Os livros lidos aprimoram as habilidades orais das crianças em situações em que o uso de novas palavras vai sendo necessário, e lhes permitem desenvolver uma consciência metalingüística -isto é, relativa ao significado das palavras- e a expansão de suas habilidades imaginativas.

Este capítulo buscou transcender o mito do debate enganoso que opõe brincadeira e ensino nas escolas da primeira infância ao afirmar que existe uma relação intrínseca e interdependente entre o aprender a brincar, o

desenvolvimento da linguagem e o processo de aquisição da escrita entre as crianças (Pellegrin y Ryzin, 2007). Não se trata de alfabetizar precocemente crianças pequenas.

Este artigo buscou trazer idéias para uma reflexão sobre o fato de que, desde a mais tenra idade, as crianças podem usar a fala oral e a fala escrita em suas brincadeiras como ferramentas de investigação culturais, empregando-as socialmente em ambientes autênticos de brincadeiras de faz de conta.

Afirmamos que a educação -por meio de intervenções culturais dos professores- pode enriquecer e qualificar as brincadeiras de faz de conta das crianças ao desenvolver práticas de ensino intencionais, como a leitura significativa de livros em seus quotidianos ou a proposição de escritas espontâneas tal como aconteceu com as receitas, por exemplo, em situações devidamente contextualizadas.

Podemos dizer que, investindo em pesquisas sobre a expansão do repertório lingüístico e narrativo das crianças por meio da literatura e de práticas de escrita como necessidades autênticas das crianças em suas brincadeiras, pode-se criar oportunidades para que todas as crianças, desde pequenas, se apropriem da linguagem oral e escrita de maneira socialmente significativa e consciente.

Nesses casos, a brincadeira de faz de conta se transforma em uma experiência partilhada da linguagem falada, do desenho da fala e da fala escrita (Vigotski, 2021) quando as crianças podem usar novas palavras e entendê-las em contextos imaginativos. Nosso trabalho aponta, em concordância com Wohlwend (2011), que o reconhecimento do valor letrado e do poder sociocultural da brincadeira de faz de conta desafia a tendência generalizada para a instrução dirigida e para o trabalho com a alfabetização formalista na educação infantil. Os exemplos mostram que as crianças usaram a brincadeira para aceder a identidades literárias como leitores, escritores e designers, o que permite a elas se tornarem usuários mais proficientes e críticos do texto impresso, da imagem e da ação.

Podemos dizer que, ao enriquecer as habilidades orais das crianças com a leitura de livros e oferecer-lhes ambientes, objetos e autorização para experimentar escrever enquanto brincam de faz de conta, as professoras e professores criam oportunidades para transformar a brincadeira em uma investigação, também, letrada.

Referências bibliográficas

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1973). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369. <https://doi.org/10.1080/13502930802291777>
- Boyd, M. P. & Galda, L. (2011). *Real Talk in Elementary Classrooms*. Nueva York, EE. UU: Guilford Press.
- Duncan, S., Martin, J. y Kreth, R. (2016). *Replanteamiento del panorama del aula: creación de entornos que conecten a los niños pequeños, las familias y las comunidades*. Louisville, Carolina del Norte: Gryphon House.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do Jogo*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. (Org.). *Qualidade em educação infantil*. (pp. 229-281). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gurgel, P. (2012). Psicogênese da língua escrita: gênese e estrutura de um marco na história da alfabetização no Brasil. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, 1 (1). DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v1i1.6063>
- Kendon, A. (2004). *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1978). *O Desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Neves, V. F. A., Castanheira, M. L. & Gouvea, M. C. S. (2015) O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil em brincadeiras diferentes. *Rev. Bras. Educ.* 20 (60), 215-244. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100215&lng=pt&nrm=iso>.DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206011>.
- Pellegrini, A. & Galda, L. (2000). Children's pretend play and literacy. In: *Beginning reading and writing*. (pp. 58-65). New York, EE. UU: Teachers College Press.
- Pellegrini, A. & Ryzin, M. V. (2007). Commentary: cognition, play and early literacy. In: Roskos, K.A.; Christie, J. F. *Play and Literacy in Early Childhood: research from multiple perspectives*. (pp.65-80). 2. ed. New York, EE. UU: Routledge.
- Rogers, S. (Ed.). (2011). *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures*. New York, EE. UU: Routledge.
- Rogers, S. (2011). Play and Pedagogy: a conflict of interests? In: Rogers, S (Ed.). *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: concepts, contexts and cultures*. (pp. 5-18). New York, EE. UU: Routledge.
- Roskos, K. A. & Christie, J. F. (2007). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*. New York, EE. UU:Routledge.
- Santos, M. (1999). O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. *Cadernos IPPUR*, Ano XIII, (2), 7-12.
- Sawyer, K. & Dezutter, S. (2007). Improvisation: a lens for play and literacy research. In: Roskos, K.A.; Christie, J.F. *Play and Literacy in Early Childhood: research from multiple perspectives*. (pp. 21-36). New York, EE. UU: Routledge.

- Smith, P. (2007). Pretend Play and Children's Cognitive and Literacy Development: sources of evidence and some lesson from the past. In: *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives*. (pp. 3-19). 2. ed., New York, EE. UU: Routledge.
- Soares, M. M. (30 out. 2013). Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita. (Entrevista concedida a Antônio Gomes Batista). Plataforma do Letramento, Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/393/magda-soares-discute-como-mediador-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>>. Acesso em 20 de março de 2017.
- Soares, M. M. (2017) Programa Alfalettar. In <http://alfalettar.org.br/aprendizagem-inicial-da-escrita>, s/d. acesso em 20 de março de 2017. Acesso em: 24 jan. 2016.
- Souza Saluto de Mattos, M. N. (2013). *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Rio de Janeiro: 2013, 192 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.
- Teberosky, A. & Jarque, M. J. (2014). Interação e continuidade entre a aquisição da linguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cadernos Cenpec*, 4 (1). Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/276/277>>.
- Vigostky, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski/ Lev Semionovitch Vigotski*; organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, Brasil: Expressão Popular.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa, Portugal: Edições Antídoto.
- Wajskop, G. (2012). *O Brincar na Educação Infantil: uma história que se repete*. 9. ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Wajskop, G. (2017). Pesquisa-ação colaborativa como estratégia de formação continuada em creches. *Revista Estreidiálogos*, 4 (2), 31-53.
- Wajskop, G. (2023). Linguagem Oral e Brincadeira Letrada nas Creches. *Educ. Real.*, 42 (4), 1355-1374. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432017000400009&lng=pt&nrm=iso. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661980>.
- Wohlwend, K. E. (2011). *Playing their ways into literacies: reading, writing, and belonging in the early childhood classroom*. New York, EE. UU: Teachers College Press.

Notas

1 Este artigo também se inspira na experiência educativa da Escola do Bairro (www.escoladobairro.com), concebida e criada por mim em 2016 na qual atuo como diretora geral e coordenadora pedagógica.

2 *Três Porquinhos e o Lobo Mal*, livro literário, gênero conto tradicional, editora desconhecida, parte do acervo do CEI.

3 *Me Poupe*, livro literário, de Nathalia Arcuri, gênero conto de repetição, Editora Companhia das Letras, parte do acervo do CEI.

4 Agradeço a contribuição das Profas. Diana Jonas, Giovanna Parisi e Mariana Godoy na participação deste trecho do artigo, cedendo generosamente, o relato de suas práticas docentes registradas em relatórios da turma.

5 Desde 1985, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a publicação no Brasil do livro *Psicogênese da língua escrita*, marcaram uma revolução na história da alfabetização no Brasil (Paulo Gurgel, 2012), e vêm nos ensinando sobre a relação entre a fala e a escrita espontânea das crianças.