



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A BRINCADEIRA E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS LINGÜÍSTICOS: OS ESTUDOS DE VIGOTSKI NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Érica Raquel de Castro Cavalcante

Universidade de Brasília (UnB) - cavalcante.erc@gmail.com

Angilene Santos Nascimento

Instituto Federal de Sergipe (IFS) – angilene@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo geral: investigar, com base na perspectiva histórico-cultural, o impacto que a brincadeira como estratégia pedagógica empregada no processo de instrução formal nos anos iniciais da Educação Infantil provoca na aquisição de língua estrangeira. Para isso, exploramos no referencial teórico algumas teorias a respeito da aquisição da língua materna e da língua estrangeira, com ênfase nos estudos sobre interação social, formação de conceitos e assimilação de língua estrangeira. Em seguida, discutimos as estratégias pedagógicas em articulação com o estudo sobre a brincadeira no desenvolvimento infantil. Esta pesquisa é um relato de experiência, em que apresentamos situações e experiências vivenciadas no ambiente escolar. Investigamos duas turmas de séries iniciais da Educação Infantil, analisando a interação entre os pares, além do uso de estratégias docentes para auxiliar os alunos na construção do conhecimento. Concluímos, pela análise da informação, que o processo de aquisição de língua estrangeira em contexto de instrução formal sem imersão na língua-alvo se torna muito mais limitado e difícil; que o fator idade traz benefícios e dificuldades; e que as estratégias pedagógicas devem ser constantemente ajustadas às necessidades do público onde serão empregadas, para que o ensino seja eficiente e a aquisição da língua estrangeira aconteça.

Palavras-chave: brincadeira, conceitos linguísticos, estratégias pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as crianças têm ingressado cada vez mais cedo no ambiente escolar. Seja para se adequar aos parâmetros curriculares nacionais ou à demanda oriunda de um mundo em crescente globalização, as escolas se preocupam em atender as necessidades que emergem de seu público. Uma dessas necessidades é a comunicação e, por isso, é comum encontrarmos escolas que oferecem, desde a escolarização infantil, o ensino de uma ou mais línguas estrangeiras como componente curricular.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo geral: investigar, com base na perspectiva histórico-cultural, o impacto que a brincadeira como estratégia pedagógica empregada no processo de instrução formal nos anos iniciais da Educação Infantil provoca na formação de conceitos linguísticos.

Para isso, serão investigadas duas turmas de crianças, entre 3 e 4 anos de idade, em anos iniciais da Educação Infantil em uma escola do Distrito Federal, observando a interação entre elas e com a professora durante as aulas. Esta pesquisa se caracteriza como um relato de experiência, pois a professora das turmas investigadas também é uma das autoras deste trabalho.

Serão apresentadas situações e experiências vivenciadas no ambiente escolar como base empírica do trabalho reflexivo da pesquisa realizada. Este trabalho se fundamenta principalmente na produção teórica de Tacca (2006) sobre estratégias pedagógicas e nas pesquisas de Vigotski (2008) acerca da brincadeira e formação de conceitos linguísticos.

FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Vigotski propõe que pensamento e linguagem sejam estudados do mesmo ponto de vista e considera a atividade simbólica, realizada através da fala, a responsável pela organização do pensamento. O ponto crucial da perspectiva vigotskiana é o entendimento de que o processo de internalização ocorre através da mediação. Segundo Rosso & Souza (2011, p. 5897) a mediação simbólica, efetuada pelo outro mais experiente, possibilita uma ação mais significativa do sujeito sobre o objeto e, assim, “o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade”.

A palavra é o signo que serve como meio para a formação de conceitos e logo se converte em seu símbolo. Um conceito não é uma formação isolada e imutável, mas faz parte de um processo intelectual, continuamente empregada a serviço da comunicação, do conhecimento e resolução de problemas. Somente o estudo do uso funcional da



palavra, seu desenvolvimento e diversas formas de aplicação, proporcionará elementos para estudar a gênese dos conceitos.

A partir de suas investigações teóricas, com base em vários autores, Vigotski expressou o raciocínio a seguir em relação à formação de conceitos, sendo eles: o espontâneo e o científico.

O conceito espontâneo é desenvolvido pela criança de forma natural por meio de suas experiências concretas imediatas. É elaborado de forma indutiva, a partir de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais, sem relações consistentes ou sistemáticas. Tal conceito é formado por representações do sujeito, não é conscientizado e é construído fora do ambiente escolar. Já o conceito científico origina-se nos processos de ensino, através de atividades estruturadas, mediadas pelos professores, que fornecerão aos alunos conceitos mais definidos. Ou seja, esse conceito é adquirido através de processos de instrução em que se requer do estudante uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos, de maneira a realizar abstrações mais formais. (SCHROEDER, 2007).

Para Vigotski, segundo Schroeder (2007), os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, não são excludentes, mas mantêm relações entre si e se influenciam. Todavia, os caminhos percorridos para o desenvolvimento de ambos não são iguais, pois se diferem quanto à sua relação com as experiências da criança e sua relação com os objetos.

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A aquisição da língua materna se assemelha à formação dos conceitos espontâneos explicitados por Vigotski, pois sua gênese ocorre fora do contexto escolar, de maneira natural. De modo geral, criança está motivada a falar por causa do ambiente em que está inserida, para poder se comunicar. Já a aquisição de língua estrangeira, através da instrução formal, se assemelha à formação dos conceitos científicos, pois aquela se relaciona com a língua materna, assim como os conceitos científicos com os



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

espontâneos. Na aquisição de língua estrangeira, a criança tem contato limitado com falantes da outra língua. (VIGOTSKI, 2008)

Na perspectiva histórico-cultural, a criança adquire uma língua através de atividades mediadas por outros membros da cultura que façam sentido para os indivíduos participantes. Aqui não há separação entre individual e social, na verdade o indivíduo emerge da interação social.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

De acordo com Tacca (2006, p. 48), as estratégias pedagógicas devem focar a relação social entre professor e aluno e, assim, orientar o “professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto”. A relação professor-aluno implica “captar o outro” (idem, p. 48), considerando suas experiências e conhecimentos prévios, assim como o caminho percorrido por cada aprendiz no processo de aprendizagem. Por isso, as estratégias pedagógicas não podem se restringir a meras técnicas de transmissão de conteúdo, mas devem possibilitar o diálogo entre professor e aluno. Ao dialogar, o professor irá se munir de recursos para adentrar o processo de significação percorrido pelo aluno e juntos construir o conhecimento. O diálogo não faz com que momentos explicativos ou expositivos durante a aula percam o valor, mas permite que professores e alunos se assumam enquanto sujeitos indagadores e abertos a ouvir.

Vigotski (1989, apud ROSSO, A. J. & SOUZA, A. P., 2011, p. 5897) destacou o papel determinante das relações sociais no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Segundo ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por pares mais experientes geram mudanças em seu desenvolvimento. Para explicar a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. A ZDP é a distância entre as funções já



consolidadas pelo sujeito e que, portanto, ele tem autonomia para fazer e as funções que ele tem potencial para desenvolver, mas, ainda não amadureceram.

A BRINCADEIRA, SEGUNDO VIGOTSKI

Ao falar sobre a brincadeira no desenvolvimento da criança pré-escolar, Vigotski destaca duas questões fundamentais: a gênese da brincadeira e o papel que ela desempenha no desenvolvimento dessa criança. Ele argumenta que a brincadeira “é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. (VIGOTSKI, 2008, p. 24)

Segundo o autor, definir a brincadeira pelo viés da satisfação que proporciona à criança não é correto, pois há outras atividades que podem satisfazê-la muito mais e há brincadeiras em que a atividade em si não é satisfatória, por exemplo, naquelas em que o final pode ser desfavorável para a criança. Porém, não se pode descartar o modo como as necessidades da criança se realizam na brincadeira, pois isso a intelectualizaria extremamente. Vigotski nos alerta que frequentemente “explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais” e “não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança”. (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

Vigotski (2008) explica que na brincadeira a criança cria uma situação imaginária e essa deve ser o critério que diferencia aquela das demais atividades da criança. Na brincadeira, a criança realiza através da imaginação desejos não-realizáveis naquele instante.

O autor destaca a presença de regras de comportamento na situação imaginária, embora a brincadeira não requeira regras formuladas anteriormente. Para demonstrar o aparecimento de regras de comportamento na situação imaginária, Sully (apud Vigotski, 2008, p. 27) compara a situação em que a brincadeira ocorre e a situação real, e afirma que elas coincidem na criança. Ele exemplifica uma situação em que duas irmãs brincam de serem irmãs. Elas brincavam na situação imaginária daquilo que de fato era uma situação real.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Uma diferença substancial da brincadeira em relação à realidade, assim como a descreve Sully, é que a criança, ao começar a brincar, tenta ser a irmã. Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. [...] o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. [...] As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras. (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Na brincadeira, a criança é livre para interpretar seu papel e sua relação com o objeto, porém a liberdade presente na situação imaginária é cerceada pelas regras de comportamento. Assim como toda brincadeira com situação imaginária contém regras de comportamento na maioria das vezes ocultas, qualquer brincadeira com regras envolve situação imaginária. Quando a brincadeira é “regulada por algumas regras, ela se transforma numa situação imaginária, pois uma série de ações reais revela-se impossível nessa situação”. (VIGOTSKI, 2008, p. 28). Tal progresso da brincadeira com situação imaginária para brincadeira com regras indica a evolução da brincadeira infantil.

Para a criança, é muito difícil a separação entre a ideia e o objeto. A brincadeira é essencial nesse processo, visto que, nela o objeto que antes era diretamente ligado ao significado da palavra, agora é um “ponto de apoio (pivô) para a separação do significado”. (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Um exemplo que ilustra claramente o uso do pivô na brincadeira é quando um cabo de vassoura se transforma num cavalo para a criança. Nesse instante, a criança “tem de, com a força de um objeto, roubar o nome de outro”. (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina o seu comportamento. [...] por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...] a criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa. (VIGOTSKI, 2008, p. 31-32)

A utilização de situação imaginária pela criança na brincadeira é importante instrumento para sua emancipação das amarras situacionais. Nesse momento, a criança utiliza as regras internas: ela vai contra os seus impulsos imediatos e se submete as



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

regras próprias da brincadeira, pois, estas irão lhe proporcionar uma satisfação maior do que aquelas. Na criança, é a imaginação que promove a realização de seus processos internos numa ação externa. “Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente”. (VIGOTSKI, 2008, p. 35). Na brincadeira, a criança é exposta a diversas situações que estão acima de seu comportamento cotidiano e tem de fazer várias escolhas, isso a coloca num nível superior de desenvolvimento, pois a eleva a um estágio acima do seu comportamento comum.

Conclui-se que a brincadeira com situação imaginária é uma atividade especificamente da idade pré-escolar, pois, na primeira infância a criança brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real, para ela a brincadeira tem caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente; enquanto na idade pré-escola a criança cria uma nova relação entre a situação pensada e a situação real.

METODOLOGIA

A metodologia científica utilizada nesta pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa, que provém do paradigma interpretativista.

No paradigma interpretativista, do pressuposto da reflexividade, isto é, a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, [...] não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. [...] Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. (BORTONI-RICARDO, 2008, pp. 58-59)

O diário de bordo é uma prática familiar entre professores e consiste em fazer descrições, narrativas, reproduções e outras anotações acerca dos acontecimentos e experiências vivenciados em sala de aula. Esses registros podem ser feitos



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

simultaneamente ou após o trabalho, com o cuidado de não esquecer detalhes importantes para a pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008).

O presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, pois planejamos ações específicas em um contexto já conhecido e procuramos compreender aspectos sobre os quais ainda não havíamos refletido.

O estudo foi feito em uma escola particular do Distrito Federal. A escola oferece educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano. As turmas observadas nesta pesquisa foram: maternal, 8 alunos; jardim I, 7 alunos.

No início do ano letivo, simultaneamente ao começo do presente estudo, as crianças mais novas apresentavam dificuldade em compreender a língua estrangeira. A compreensão foi favorecida no decorrer das aulas, sobretudo nos momentos em roda, nos quais os alunos mais velhos sentavam-se junto aos mais novos. Os alunos mais novos demonstravam maior confiança quando tinham um modelo de ação através de seus colegas e começaram a se familiarizar com a língua.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DA INFORMAÇÃO

À luz do referencial teórico, relataremos a experiência vivenciada em sala de aula da língua inglesa e analisaremos episódios ocorridos durante a presente pesquisa, a fim de refletir sobre as estratégias pedagógicas e formação de conceitos no processo de aquisição de língua estrangeira nas séries iniciais da Educação Infantil.

O conteúdo desta aula era a expressão *family* (*família*) e termos relacionados a ela. Perguntamos para os alunos quem morava com eles em sua casa. Muitos relataram que viviam com os pais e, a maioria, com os irmãos, e alguns com avós ou tios e primos. A partir do exposto por eles, ensinamos as palavras *dad* (*pai*), *mom* (*mãe*) e *baby* (*bebê*).

No momento da roda, apresentamos cartões com figuras ilustrativas de *dad* (*pai*), *mom* (*mãe*) e *baby* (*bebê*). Depois, os alunos realizaram duas atividades propostas



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

no livro didático. A primeira era desenhar sua família e, a segunda, colorir o desenho de uma família.

Na hora da brincadeira, sugerimos que os alunos brincassem de *family (família)*, tendo autonomia para escolher quem gostariam de interpretar e não precisavam, necessariamente, ser personagens que havíamos estudado naquela aula (*mom, dad e baby*). A seguir o trecho de uma situação surgida na brincadeira:

Ana: Tia, ela tá dormindo! (Mostrando a boneca em seu colo)

Professora: É? Foi você que fez o *baby (bebê)* dormir?

Ana: Não, o *baby (bebê)*... é... a Julia que deu a “lili” pra ela.

Professora: O que é a “lili”?

Ana: É o que a gente toma pra dormir! (Apontando para uma mamadeira de brinquedo)

Professora: Ah, então a Julia deu mamadeira pro *baby (bebê)*?

Ana: Aham! A mãe dá “lili” pro *baby (bebê)* dormir.

Professora: Então a Julia que é a *mom (mãe)*? Porque ela dá mamadeira e põe o *baby (bebê)* pra dormir...

Ana: É, a *mom (mãe)*!

Professora: E você, Sara, como que você faz seu *baby (bebê)* dormir?

Sara: Canta aquela música da galinha pintadinha.

Professora: E na sua casa, quando você vai dormir, sua *mom (mãe)* também canta essa música com você?

Sara: Aham! Todo dia.

Percebemos nesses relatos que as alunas compreenderam os conceitos de *mom (mãe)* e *baby (bebê)* e, na situação imaginária de suas brincadeiras, conforme Vigotski nos diz, elas representaram aquilo que era uma situação real, agiram igualmente a suas mães no contexto do lar.

A situação em que a criança demonstrou ter internalizado o conceito de mamadeira (em inglês, *bottle*) como “lili” era um momento oportuno para



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

introduzirmos esse conceito tanto na língua materna, como foi feito, quanto na língua estrangeira, o que não percebemos no mesmo instante.

A seguir, um trecho de outra situação surgida na brincadeira:

Tiago: (Com o telefone de brinquedo na mão, chamou outros dois colegas que eram seus filhos na situação imaginária). Vamos pra escola, vocês estão atrasados! (Pega o telefone e simula uma conversa). Ah! Esse telefone não pára de tocar! Alô? Tá bom! Tá! Ok! Depois te ligo. (Deixa o telefone sobre a mesa e vira para os dois colegas). Vamos, meninos!

Depois dessa situação, conversamos com o aluno a respeito dessa brincadeira:

Professora: Tiago, quem você é na brincadeira?

Tiago: O *dad* (*pai*).

Professora: E quem era no telefone?

Tiago: Era do escritório, assunto de gente grande.

O aluno repetiu uma situação real na situação imaginária da brincadeira, representando uma situação vivida, provavelmente, constante na rotina de ir a escola, vendo o pai ocupado com afazeres profissionais.

Na aula seguinte, retomamos o assunto *family* (*família*) a fim de fixar os conteúdos aprendidos. Revisamos os conceitos de *dad* (*pai*), *mom* (*mãe*) e *baby* (*bebê*) e depois os alunos foram brincar com a massa de modelar na hora da brincadeira. Pedimos que cada criança fizesse um dos três integrantes da família e depois apresentassem para a turma. Na hora de falarem o que haviam feito, a maioria dos alunos conseguiu dizer a respectiva palavra em inglês. Aqueles que ainda apresentavam dúvida falavam em português e, logo, eram ajudados pelos colegas a traduzir a palavra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que a brincadeira (VIGOTSKI, 2008) no processo de aquisição da língua estrangeira em turmas de séries iniciais na Educação Infantil é um meio para que as crianças expressem o que entenderam do conteúdo ensinado em sala de aula e



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

demonstrem o que estão pensando. Dessa forma, o professor poderá se munir de estratégias adequadas para continuar e melhorar o seu trabalho.

Por meio dos momentos de brincadeira, pudemos averiguar a compreensão dos alunos acerca de conceitos em inglês, por vezes, se apoiando em conceitos da própria língua materna, conforme hipótese de assimilação de língua estrangeira apresentada por Vigotski (2008).

É notório que o processo de aquisição de linguagem em contexto de instrução formal sem imersão na língua-alvo se torna muito mais limitado e difícil. Outro fator a se destacar é: ao mesmo tempo em que a pouca idade traz facilidades, principalmente, na prática da língua oral, pois o aluno ainda está construindo seu conhecimento acerca da língua, traz também dificuldades, pois, percebemos que a criança ainda possui uma quantidade limitada de conceitos formados em sua língua materna, o que dificulta a transição desses para os conceitos da língua estrangeira. Por isso, é fundamental a constante adequação de estratégias pedagógicas às necessidades das crianças, para que o ensino seja construtivo e a aquisição da língua estrangeira aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. – (Estratégias de ensino; 8).

ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. **Mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em <http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3097.pdf> Acesso em Junho de 2013.

SCHROEDER, Edson. **Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky**. In: ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB - v. 2, nº 2, pp. 293-318, maio/agosto de 2007. Disponível em <<http://www.proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569>> Acesso em Maio de 2013.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. PRESTES, Zoia (trad.) In: Revista virtual de gestão de iniciativas



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sociais. Rio de Janeiro: UFRJ. Pp. 23-36, 2008. Disponível em <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/antiores/rvgis11.pdf>>. Acesso em Junho de 2013.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. – Campinas: Ed. Alinea, 2006. Disponível em <http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3097.pdf> Acesso em Junho de 2013.