

# O Brincar e a Linguagem

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tisuko  
Morchida Kishimoto\*

## Resumo

As relações entre o brincar e a linguagem são estabelecidas a partir da perspectiva de Jerome Seymour Bruner. Para o autor, o letramento decorre de linguagens que incluem o movimento, o gráfico e o simbólico. O psicólogo e educador, com base na lingüística, aponta aspectos biológicos da aquisição da linguagem e a relevância dos processos interativos entre a criança e o adulto, em que o brincar é a estratégia privilegiada.

**Palavras-chave:** jogos interativos; linguagem; andaimes; educação infantil; letramento.

## Abstract

*The relations between play and language are established through the perspective of Jerome Seymour Bruner. To the author, the literacy occurs by languages that include the movement, the graphic and the symbolic. The psychologist and educator, supported by linguistic*

*mentions the biological aspects of language acquisition and the relevance of interactive processes by the child and the adult in which the play is the privileged strategy.*

**Key words:** *interactive play — language; scaffolding; childhood education; literacy.*

A linguagem tem múltiplas manifestações. Como letramento, representa “os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social, não a mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever”, entendida como alfabetização (SOARES, 1988, p. 21)<sup>1</sup>. Da mesma forma, pode representar a leitura do mundo em várias perspectivas: motora, gráfica e simbólica.

Se o brincar é uma forma de comunicação de pessoas que compartilham de uma mesma cultura (BATESON, 1977), posso representá-lo por meio de linguagens, como a gestual (enativa), a gráfica (icônica) e a simbólica (sim-

bólica) (BRUNER, GOODNOW e AUSTIN, 1956).

O texto pretende analisar as relações entre o brincar e a linguagem, como prática social de valorização das linguagens expressivas e da narrativa, visando a uma determinada concepção de criança e de educação infantil.

No passado, a aquisição da escrita vista como alfabetização sustentava o debate em torno de métodos como o global, o silábico ou o fonético. Pesquisas sobre a psicogênese da escrita, da relevância de contextos sem pressão e dos interesses da criança, focam a importância e a emergência do letramento.

\*Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP  
tmkishim @ usp.br  
Material recebido em julho e selecionado em agosto de 2004.

<sup>1</sup>Em países europeus e de língua inglesa, o termo *literacia emergente* é utilizado para denominar o letramento.

### Natureza do brincar<sup>2</sup>

O brincar é polissêmico. Cada cultura tem concepções próprias, conforme seus usos.

As principais características do jogo são sintetizadas por Fromberg (1987, p. 36): *simbolismo*: representa a realidade e atitudes; *significação*: relaciona, substitui ou expressa experiências; *atividade*: a criança faz coisas; *voluntário ou intrinsecamente motivado*: incorpora motivos e interesses; *regrado*: sujeito a regras implícitas ou explícitas, e *episódico*: metas desenvolvidas espontaneamente.<sup>3</sup> Posta essa configuração, surgem as funções do jogo: educativas, terapêuticas, culturais, entre outras, que variam conforme os campos do conhecimento, os contextos culturais e os objetivos dos usuários.

O simbolismo, como principal característica do jogo, é incorporado pela maioria das teorias. Ao distinguir entre a realidade e a fantasia, a criança expressa significados com base em sua experiência e conduz a atividade imaginária motivada por ato voluntário. Ao expressar seus motivos, utiliza regras implícitas ou episódicas que mudam ao sabor de seus interesses, do que decorre a incerteza da atividade lúdica. As regras externas são postas pelo contexto social. Tais características são

facilmente encontradas nos jogos de faz-de-conta.

Os jogos de movimento, denominados 'de exercício' ou de domínio sensorio-motor, por Piaget, incorporam o prazer da repetição do movimento e a ação iniciada e mantida pela criança como principais características. Jogos de construção, simbólicos, motores, verbais, de exterior, interior, sócio-dramáticos, esportivos, entre outros, mostram a diversidade de modalidades de jogos. Embora sendo todos jogos, a especificidade de cada um depende dos elementos que os compõem. É o que Wittgenstein (1975) denomina 'família' dos jogos e suas ramificações. A diversidade dos jogos remete, ainda, para a variedade de suas significações, que mudam conforme o contexto e a cultura.

### Pedagogias da infância e o jogo

Teorias racionalistas e positivistas propõem o jogo didático, sem incluir o contexto cultural, a diversidade das pessoas e suas experiências. Hoje, no âmbito das Ciências Sociais, defende-se a importância do jogo interativo, do jogo iniciado e mantido pela criança.

Bruner (1996) destaca a emergência de uma Psicologia Cultural, ou mesmo Psicologia Popular, calcada nas experiências in-

tuitivas das pessoas, ou de um conjunto de ciências pensando a educação. Assim como a lingüística estabelece relações entre a linguagem e o jogo, a antropologia estuda o ser humano e suas concepções de jogo, hoje também objeto de estudo das ciências da educação.

Nos anos 90 do século passado, na era da qualidade na educação infantil (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 1999) e, especialmente, de estudos das ciências do cérebro (SHONKOFF e MEISELS, 2000) sobre os efeitos do estresse no desenvolvimento da criança, surge a preocupação com a inserção do brincar nas Pedagogias da Infância. A intenção de educar por meio da brincadeira leva a pedagogia a valorizar ambientes sem pressão e com envolvimento da criança. Pedagogias como as de Froebel, Dewey, Decroly, Freinet, e outras, como a do Japão, dos países escandinavos, do High-Scope, do Spectrum, do Norte da Itália, da abordagem de projetos, de Katz, entre outras, contêm concepções inovadoras sobre o brincar e a educação porque partem da intencionalidade e atividade da criança.

<sup>2</sup>Os termos brincar, jogo e brincadeira serão utilizados como sinônimos.

<sup>3</sup>Sobre a questão ver Kishimoto (1996, 1998).

A pedagogia da infância trata de concepções, práticas sobre a infância e formas de gestão de instituições infantis. Pedagogias como a de Froebel (1896), inserem, desde o século XIX, brincadeiras interativas de mães com crianças pequenas para desenvolver a imaginação e a linguagem.<sup>4</sup>

Froebel já percebera a capacidade instintiva do ser humano para a linguagem, apontando o caráter inato de representações, como a palavra e o desenho, bem antes de Chomsky e os lingüistas atuais.

Para Froebel, a criança não é um ser fragmentado. A natureza global e integral do pensamento infantil é caracterizada por suas relações com as emoções, o ato voluntário, o movimento e a percepção. Froebel vê a interface entre o biológico e o social na construção da linguagem oral e emergência da matemática. Quando cuida de seu bebê, a mãe canta e nomeia os movimentos que faz com os braços e pernas da criança. Nessas ações integradas entre o cuidado e a educação, a mãe oferece a oportunidade para o aprendizado da língua e de outros significados. Entretanto, a construção da linguagem depende da auto-atividade da criança e do suporte do adulto em processo interativo, no seio da cultura,

**Ao perceber como a criança aprende intuitivamente os números, fazendo espontaneamente classificações, juntando objetos, Froebel aproxima-se das concepções piagetianas de construção do número.**

que possibilita o nomear situações e objetos de atenção da criança.

Quando a mãe canta, ritmando os movimentos, introduz as bases para a emergência da matemática (FROEBEL, 1896, p. 80, 81). Ao perceber como a criança aprende intuitivamente os números, fazendo espontaneamente classificações, juntando objetos, Froebel aproxima-se das concepções piagetianas de construção do número. “Por longo tempo a criança não consegue dizer os numerais, que em si são vazios e sem significados” (FROEBEL 1896, p. 83). Assim, Froebel questiona práticas de memorização de números e postula a natureza global da criança, que não aprende de forma fragmentada, mas no contexto de seu interesse e ação.

Vygotsky (1988, 1987) aponta o jogo como a atividade simbólica mais importante da idade infantil, que possibilita a expressão da situação imaginária, fruto de experiências adquiridas pela cri-

ança no contexto social. Ao ver a criança como ser ativo e criativo e ao situar a responsabilidade do adulto na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), Vygotsky elimina a dicotomia jogo e educação. É pela observação da criança que brinca que se pode compreender seus interesses e oferecer apoio para sua educação. A linguagem não se presta apenas à comunicação entre as pessoas, como quer Piaget, mas especialmente para auxiliar o desenvolvimento do pensamento.

Bruner (1983b), influenciado por psicólogos e lingüistas como Vygotsky, Chomsky e Miller, investiga as relações entre o jogo e a linguagem. Observando animais, percebe que o aumento do período de infância ocasiona dominância do brincar nos grandes macacos e homínídeos, prepara para a vida social e cultural e constitui a cultura humana. Brincadeiras como *peekaboo* (esconde-esconde) só existem onde há

<sup>4</sup>Mais informações em Kishimoto (1998).

linguagem. Tais jogos são a primeira ocasião para o uso sistemático da linguagem pela criança. É a oportunidade para explorar como fazer coisas com palavras.

O jogo, conforme Bruner (1983b, p. 46), tem formato idealizado e fechado. Idealizado, porque de início é constitutivo e autocontido. Tem a ver com a permanência do objeto, que é coordenada pela criança ou pela mãe. O *peekaboo* consiste em uma seqüência de ações: preparação, desaparecimento e reaparecimento do objeto e restabelecimento da comunicação. Geralmente, a mãe repete a brincadeira até que a criança tome a iniciativa e assuma o lugar de agente.

Há mudanças ou ritualizações de papéis no esconde-esconde, com um eixo: agente-ação — objeto-sinalização para o encadeamento da seqüência. Aqui, o jogo tem por efeito atrair a atenção da criança para a comunicação em si e para a estrutura dos atos nos quais se baseia a comunicação, ou seja, o pensamento.

A espécie humana utiliza o jogo para desenvolver a linguagem e suas formas de uso (regras), ou seja, a gramática. Bruner vê o jogo de linguagem dissociado do resultado, do uso instrumental. O caráter lúdico regula o saber-fazer, que é marcado pela flexibilidade, frivolidade e afetividade<sup>5</sup>, à semelhança das características apontadas por Caillois (1967), Huizinga (1951), Brougère (1995), Henriot (1989), Bateson (1977), Kishimoto (1996), como imaginário, regras, flexibilidade de conduta, frivolidade, improdutividade e intencionalidade.

No lúdico, os segmentos de conduta são convertidos a fins não-utilitários, sobretudo para sinalização, substituição, variação etc. Nos rituais de jogo, crianças interagem com mães: escondem, acham objetos, vêem figuras de livros, tampam ou destampam com as mãos as imagens, abrem ou fecham o livro e olham para as mães toda vez que repetem a ação.

Na brincadeira de esconde-esconde, Bruner (1983, p. 75; 117), observando a seqüência de passos, verifica que a criança aos 6/7 meses presta atenção aos objetos para pegá-los e, de onze a treze meses emerge a conduta do apontar. A partir de um ano e dois

meses, a criança começa a verbalizar nomes. Isso implica entender que a gramática é um conjunto de regras que emana da atividade da criança e da mãe, codificada segundo a cultura de uma comunidade lingüística.

A linguagem é um instrumento essencial para constituição do pensamento e das relações sociais. Bruner se opõe à visão piagetiana de linguagem como sistema lento que não faz senão relatar o pensamento, um tipo de sintoma. A linguagem, quando usada como representação e como ferramenta de reflexão, possibilita a tomada de consciência, a iniciativa, a comunicação e as relações sociais. O adulto propõe degraus no contexto da interação social para que a criança possa continuar sua ação livre e exploratória (BRUNER, 1983 a, p. 283).

A consciência está relacionada com a zona de desenvolvimento proximal, por se tratar de ferramenta particular para a aprendizagem assistida. Se o adulto assiste a aprendizagem da criança de modo sistemático, esta ajuda a si

<sup>5</sup>Mais informações em Bruner (1976 e 1986), Bruner et al. (1978) e Kishimoto (1998).

mesma, tomando consciência de sua própria atividade. Os sistemas de signos disponíveis para a criança, em particular a linguagem, são essenciais para a tomada de consciência. A criança depende, no início, da consciência do outro para se tornar capaz de representar suas próprias ações com ajuda de um sistema de signos.

O desenvolvimento da consciência da criança é impossível sem o emprego da linguagem no contexto interpessoal. É este o sentido que Vygotsky dá à palavra egocêntrico. Para Bruner (1983a, p.290-291), a fala egocêntrica da criança pode ser tomada em dois sentidos: para a comunicação, ou para orientar o pensamento. A linguagem é uma ferramenta plurifuncional que transforma as ações da criança e a faz participar da vida intelectual e social que a cerca.

Ao considerar a narrativa como a forma natural da linguagem infantil, McEwan e Egan (1995) reconhecem o mérito de Bruner ao utilizar o termo andaime (*scaffolding*), como metáfora para a construção da narrativa pela criança. Esta noção aparece primeiramente no estudo da díade mãe-criança, de Ninio e Bruner (1978), denominado *The Achievement and Antecedents of Labelling*. Em situações de brincadeiras livres, no período de oito meses a um ano e seis meses, a criança, na manipulação de livros ilustrados,

**Bruner comenta o forte papel da tutoria no desenvolvimento do letramento em interação com a criança. Mostra o poderoso conceito de ZDP, por meio do qual o adulto ajuda a criança a adquirir competência de mais alto nível.**

em diálogo com a mãe começa a atividade de nomear. A pesquisa mostra que a "linguagem é aprendida, não ensinada", estruturas inatas possibilitam a aquisição do léxico da criança por meio de sua auto-atividade no seio de culturas. Na verdade, há razões para acreditar em mais de uma forma de pedagogia das mães, e possivelmente muitas rotas na aquisição da linguagem.

Quando a criança aponta ou nomeia, a mãe a compreende, porque dispõe de um saber que a criança ainda não tem completamente, ou que tem apenas em sentido primitivo. Para auxiliar nesse processo, a mãe usa o "diálogo por andaimes" (NINIO e BRUNER, 1978, p.3), que surge no ato de nomear, nas primeiras interações, quando a mãe responde seletiva e imitativamente aos gestos e verbalização da criança, e esta à mãe.

As primeiras formas de "diálogos" observadas no estudo mostram condutas orientadas para coisas, objetos que passam das mãos da mãe para a criança e desta para a mãe, na forma de jogo,

com características de diálogo: papéis, turnos de pegar, iniciar e responder. Na leitura de um livro, há quatro elementos estruturantes no jogo: 1 atenção vocativa; 2 pergunta; 3 nome e 4 *feedback* (NINIO e BRUNER, 1978, p. 6).

**Mãe:** Olha! (atenção vocativa)

**Criança:** (toca pintura)

**Mãe:** O que é aquilo? (pergunta)

**Criança:** (verbaliza e sorri)

**Mãe:** Sim, são coelhos (*feedback* e nome)

**Criança:** (verbaliza, sorri e olha para a mãe)

**Mãe:** (sorri) Sim, coelhos (*feedback* e nome)

**Criança:** (verbaliza, sorri)

**Mãe:** Sim (sorri, *feedback*)

Em diálogo com a mãe: "Olha", ouvir a pergunta "O que é isto?" ouvir o nome: coelhos e, em seguida, o *feedback*, a criança inicia o processo de leitura.

Bruner comenta o forte papel da tutoria no desenvolvimento do letramento em interação com a criança. Mostra o poderoso conceito de ZDP, por meio do qual o adulto ajuda a criança a adquirir competência de mais alto nível. Em

*Actual Minds, Possible Words* (1986) e no prólogo à obra *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (1987), Bruner reconhece a importância desse conceito de ZDP e, no marxismo, a sua origem social.

O desenvolvimento da linguagem infantil se faz pelo jogo. Nos jogos verbais, os bebês combinam palavras, sons e gestos; nas lalações, que são os primórdios de uso de regras, chegam à compreensão da linguagem. São atos de significação que só se manifestam em uma cultura, em contatos interativos. No processo narrativo, característico da criança pequena, o brincar aparece com a nomeação de brinquedos (boneca, carrinho), de suas características (chora, corre), de construção de frases (sapato é da boneca, carrinho é do nenê) ou de expressão de seu ponto de vista (nenê não chora, carrinho feio). O brinquedo está presente no desenvolvimento da narrativa da criança.

O brincar está presente em pressupostos de várias pedagogias.

Penn Green Centre, instituição infantil inglesa, em Corby,

considerada de alta qualidade, assume como pressupostos:

1. Os pais são os melhores educadores das crianças, portanto, é preciso envolvê-los na tarefa da educação infantil;
2. É preciso conhecer cada criança e seus interesses para dar o suporte necessário ao seu desenvolvimento e aprendizagem — o que torna prioritária a formação contínua e a do professor pesquisador;
3. A prática reflexiva é instrumento importante do professor; e
4. As atividades do brincar são utilizadas para averiguar os interesses das crianças (WHALLEY, 2001, p. 1-10).

Considerando o impacto da prática reflexiva na formação de professores, a relevância do trabalho conjunto com os pais, na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1996), Penn Green Centre destaca o lúdico como objeto de atenção da escola e da família, como ponto de partida para a educação. As crianças circulam livremente em ambientes planejados, brincam,

exploram, perguntam, recebem suporte dos adultos e são por eles observados (pais e profissionais). Reuniões sistemáticas entre pais e equipe de educadores para a discussão das situações de aprendizagem e desenvolvimento da criança evidenciam ações integradas entre o equipamento infantil e a família.

Destaco, para análise, o episódio em que uma criança, explorando coisas que amarram, enrolou-se em fitas e disse à professora: “Sou um pingüim”. A professora imediatamente foi buscar um livro sobre pingüins e iniciou uma conversa sobre a temática, dando suporte à ação iniciada pela criança. No final da semana, a mãe levou a filha ao zoológico para ver o pingüim. No entender de Bronfenbrenner (1996), os dois ambientes (microsistemas da família e da escola) geram estímulos ricos que auxiliam a criança na construção de esquemas, como o de amarrar, no desenvolvimento da linguagem, levando o adulto a refletir sobre sua prática (mesossistemas).

No Japão, a reforma curricular dos jardins de infância dos anos 90 do século passado introduziu o brincar como instrumento para a exploração do ambiente educativo (KISHIMOTO, 1995, 1997). Lá observei um grupo de crianças que tentava construir um cinema. Pediram à professora para

***A estratégia adotada pelo High-Scope – planejar, executar e avaliar – dá as condições para que a narrativa da criança fique carregada de significado, mas é preciso distinguir narrativas, fruto da ação de brincar, e outras, dirigidas pelo professor.***

ajudar a cercar, com plástico, um canto da sala, e aí colocaram o retroprojetor. A professora disponibilizou inúmeros livros com desenhos de objetos para projetar, fáceis de construir. Após a construção das imagens para projeção, uma criança sentou-se no chão para fazer um cartaz com o título: cinema, com o suporte do adulto. No Japão, a política educacional proíbe atividades sistemáticas de ensino de escrita e cálculo, mas valoriza o letramento, que vai aparecendo, de forma individual, calcada na experiência significativa, vivida pela criança na condução de projetos, em contato com pares e adultos. É o que Vygotsky argumenta: a construção do conhecimento ocorre, primeiro, no plano social e, depois, no individual. A escrita que está no contexto social, ou seja, na sala de atividades, nos nomes e livros, nas áreas de faz-de-conta, nas ta-

buletas, nos cartazes, no lar e na sociedade, vai sendo construída pela criança de forma individual e pessoal. Os processos não são iguais. Portanto, não se pode utilizar estratégias iguais para todas as crianças.

Como o brincar de faz-de-conta pode contribuir para o letramento? As Pedagogias (Freinet, High-Scope, na Itália, no Norte da Europa, no Japão, entre outras) que possibilitam à criança escolher áreas para brincar ou para desenvolver projetos, facilitam a compreensão dos códigos escritos e seus significados (letramento). Carregadas de intencionalidade, de envolvimento, com um fluxo, uma energia, criam um clima propício para o conhecimento do mundo. O brincar de fazer livros, bilhetes, cartas, tabuletas ou cartazes, fazer entrevistas e organizar portfólios ou jornais são formas de letramento e de escrita infantil.

A estratégia adotada pelo High-Scope — planejar, executar e avaliar — dá as condições para que a narrativa da criança fique carregada de significado, mas é preciso distinguir narrativas, fruto da ação de brincar, e outras, dirigidas pelo professor. O brincar é uma ação episódica, cujo rumo depende do sujeito que brinca, e não pode ficar atrelado a objetivos externos.<sup>6</sup> Na área de faz-de-conta da casa há, nas estantes, produtos de limpeza ou alimentícios, com rótulos conhecidos pelas crianças, para que, brincando, tenham um ambiente com letramento.

O letramento ocorre em diferentes momentos, não só ao brincar. Quando do acolhimento de crianças de 3 anos em uma unidade infantil em Braga, Portugal, a professora escreve em uma cartolina as narrativas de pelo menos 4 a 5 crianças. Surgem interessantes diálogos de crianças levantando hipóteses sobre a escrita de seus nomes e de seus colegas. Tais folhas são utilizadas livremente pelas crianças para expressar, no desenho, a mesma história contada no início do acolhimento. Com o desenvolvimento do letramento, começam a diferenciar letras e números de

<sup>6</sup>Ver a respeito Kishimoto (2002).

**A construção de noções matemáticas só é significativa quando passa pela experiência da criança. As situações de brincadeiras potencializam a construção de significações e noções, como dentro e fora, grande e pequeno, em ações como entrar e sair de caixas.**

outros objetos ou situações.

No Colégio Pedro V, de Braga, Portugal, os quadros de registros de frequência ou do clima servem como modelos para as crianças de 4 a 5 anos construir torres com blocos de construção, comparando “quantas” (altura da torre) vireram ou deixaram de vir à unidade infantil ou “quantos” dias houve de sol ou de chuva. É a emergência da linguagem matemática, que oferece outra forma de compreensão do mundo pela expressão tridimensional.

A construção de noções matemáticas só é significativa quando passa pela experiência da criança. As situações de brincadeiras potencializam a construção de significações e noções, como dentro e fora, grande e pequeno, em ações como entrar e sair de caixas. As dimensões podem ser compreendidas com medições feitas com o próprio corpo, membros (pés, braços, mãos, dedos), ou com objetos, como pedaços de madeira.

O Colégio Pedro V construiu uma pedagogia da infância que integra a abordagem de projetos de Katz e Chard (1999) em seu cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002). As crianças dessa instituição infantil brincam com o teatro de sombras chinês, e de fazer, pisar e medir suas sombras. Levantam hipóteses sobre o que acontece com as sombras e dão significados para suas ações. Constroem objetos e os iluminam, criando sombras. Utilizam linguagens diversas para expressar o conhecimento da realidade e suas narrativas, cheias de detalhes, mostram a riqueza dos gêneros de linguagem, antecipando a escrita. Observando as sombras produzidas pelo sol, lua ou fogo, ou pelo farol do carro ou lanterna, o professor e as crianças criam uma nova categoria — sombras — produzida pela natureza (luz natural) e pelo homem (luz artificial). Assim, na acepção de Vygotsky, contribui-se para desenvolver funções psíquicas supe-

riores, quando observações concretas experimentadas no brincar dão suporte para novas categorias abstratas que englobam fatos observados por cada criança.

No Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as crianças brincam em estruturas com água e exploram objetos que afundam, que têm furos, represam água, usando placas móveis, transportam água de um lugar para outro, com diferentes suportes. Nesse processo, as crianças elaboram e comentam suas hipóteses, observam e relacionam, desenham ou “escrevem” suas experiências. Observar suas ações e efeitos e expressá-los por meio de linguagens está na base de uma educação que considera a criança ativa e capaz de construção do conhecimento. Brincando com água as crianças desenvolvem, de forma integrada, a linguagem, a matemática, as ciências, a compreensão do ambiente, expressam sua criatividade e as relações sociais e pessoais. Integrar ações representa a forma natural de aprendizagem da criança pequena, que dispõe de um pensamento que não fragmenta percepções, relações e seus interesses.

Experiência conduzida por Lenira Haddad nas escolas infantis do Município de Ubatuba, São Paulo, no início dos anos 1990,

**Quando gesticulam, desenham, falam ou escrevem o que vivenciaram, as crianças expressam significados enativos, icônicos e simbólicos. É esse o processo que leva ao letramento. As formas de representação do mundo, de Bruner, auxiliam a compreensão do processo de letramento da criança.**

mostra como as crianças exploravam as trilhas nas matas e pesquisavam os seres marinhos, nas praias. Esse processo aparecia nas falas das crianças, nos registros gráficos e nas formas tridimensionais nas salas e paredes. Tais ambientes de aprendizagem resultam de ações intencionais do adulto que prevê uma variedade de estímulos para a construção da cultura infantil e atos de significação.

A introdução do brincar nas pedagogias da infância tem longa história. Froebel (1924), em 1840, introduziu nos jardins de infância dons e ocupações, com atividades orientadas pela jardineira, brinquedos e jogos, como atividades livres, iniciadas pela criança. Freinet (1998) propõe uma ponte entre o brincar e o trabalho, em suas oficinas e atividades fora da escola. Dewey (1926) estabelece a relação entre o brincar e o aprender, ao introduzir áreas de faz-de-conta e projetos na sala de atividades para que a criança possa trazer os temas da sociedade. Se hoje ensinam-se as operações matemáticas por meio

da dança — a linguagem do movimento, — Froebel (1896) e outros anunciam como as poesias e músicas ritmadas, em situações de brincadeiras, contribuem para emergência do letramento. É nos ombros de filósofos gigantes, como Froebel e Dewey, ou psicólogos como Piaget, Vygotsky e Bruner, que continuamos a postular os direitos da criança ao brincar.

Leavers (2000) aponta um *fluxo na ação, um envolvimento*, quando o sujeito está interessado em algo significativo. No brincar, o envolvimento é intenso, a criança não se distrai, despende energia, um clima propício para aprendizagem. Aqui convém utilizar a zona de desenvolvimento proximal. Não se trata de dar uma aula, mas de aproveitar o interesse da criança e organizar o espaço e materiais para que possa avançar em sua exploração. Pascal e Bertram (1999) reiteram a integração entre o brincar e a ação educativa com o suporte do adulto nos centros infantis.

As crianças que desenvolvem projetos de seu interesse gostam

de identificá-los. É neste momento que se compreende que os códigos da escrita são atos de significação (letramento). A comunicação e a socialização de situações significativas são naturais em contextos em que se respeita a criança. O saber-dizer depende do saber-fazer, e o saber-escrever, do saber interiorizado (BRUNER, 1983). Quando gesticulam, desenham, falam ou escrevem o que vivenciaram, as crianças expressam significados enativos, icônicos e simbólicos. É esse o processo que leva ao letramento. As formas de representação do mundo, de Bruner, auxiliam a compreensão do processo de letramento da criança.

Nesse processo, a cultura do adulto e da sociedade é codificada e passa a fazer parte do universo infantil. Na obra *Escola e Cultura*, Bruner (1996) mostra como as histórias infantis, narradas pelos adultos e, depois, pelas crianças, passam a ser os “textos” expressos na forma sonora, gráfica ou simbólica.

No Colégio Pedro V, as crianças, ouvindo as notícias do Iraque, interessaram-se pela guerra, depois, pela paz. Pesquisaram o significado da paz. Entrevistaram pais, transeuntes e funcionários e descobriram a pomba como ícone da paz, relacionaram figuras religiosas, como São Francisco, que lutaram pela preservação

**Quando se trata do brinquedo e do brincar, imediatamente se pensa no brinquedo industrializado e na dificuldade de obtê-lo. Entretanto, pode-se brincar com o próprio corpo, com os materiais naturais, com os sons emitidos pelos objetos, com a sucata industrial e natural, e também com os brinquedos industrializados.**

da natureza, e compreenderam que flores e árvores também significam paz. Multiplicaram-se as falas, os desenhos e os textos individuais e coletivos do projeto da paz, que personalizaram a sala de atividades, evidenciando o letramento.

No âmbito da linguagem, par-lendas, trava-línguas e brincadeiras de formar palavras e criar textos expressam a sonoridade das sílabas e o saber-fazer necessário para a compreensão das regras e recriação dos textos.

A estética está presente na sonoridade e ocupação dos espaços. A organização de portfólios sobre brincadeiras tradicionais, envolvendo a criança, pais, professores e a comunidade, contribui para o letramento. Brincar, desenhar e escrever as brincadeiras que conhece ou que pesquisou são formas de estimular o letramento. Brincar de registrar suas histórias, redigir bilhetes, construir livros, mapas de tempos e

de presença, denominar seus projetos, consultar livros e preencher fichas de empréstimo de livros são exemplos de situações que valorizam a emergência da linguagem.

O brincar com sons, com música, com gestos, tão significativos e agradáveis para a criança, é pouco utilizado pelas instituições infantis, certamente por razões relacionadas à formação e à cultura docente (KISHIMOTO, 2000, 2003).

Quando se trata do brinquedo e do brincar, imediatamente se pensa no brinquedo industrializado e na dificuldade de obtê-lo. Entretanto, pode-se brincar com o próprio corpo, com os materiais naturais, com os sons emitidos pelos objetos, com a sucata industrial e natural, e também com os brinquedos industrializados.

No Japão, um país rico, sem problemas financeiros para adquirir materiais, verifiquei que se utilizava sucata, como caixas grandes

e pequenas de papelão, para os projetos das crianças. Situação similar encontrei em Braga, Portugal, em uma escola particular, onde os professores utilizavam pedras dos rios e das calçadas para as crianças pintarem, pedaços de vidros doados pelas vidraçarias como suporte para maravilhosas pinturas; pedaços de madeira, também doados pelas marcenarias, para as pinturas e produção de blocos; caixas de sapato ou de camisas, como blocos de construção.

Nos jardins de infância do Japão, as crianças utilizam no seu dia-a-dia terra e água para fazer rios, montanhas, barragens, sobem em árvores, escalam montanhas, cavam a neve acumulada, derretem a neve, enfim, exploram, levantam hipóteses, aprendem e se desenvolvem. Mas para isso é preciso que os professores tenham concepção sobre a criança como ser ativo e construtor de conhecimento, que saibam como dar suporte no momento adequado e tenham condições para observá-la e acompanhá-la em seus projetos, além de uma estrutura que possibilite tais atividades (KISHIMOTO, 1998). No Brasil, a riqueza dos discursos é acompanhada da pobreza de práticas e de pouco uso de materiais em uma natureza tão generosa.

Aprender pela experiência, pelo fazer, pela indução e, depois, caminhar para a dedução, é o que Bruner sugere em seu cur-

riculo em espiral, que objetiva a compreensão pela experiência do cotidiano, que é local, intransferível para outras situações de maior generalidade.

Quando afirma que a criança pode aprender qualquer coisa, desde que adequada à sua forma de compreender o mundo, Bruner mostra as três formas de representar o mundo: enativo, icônico e simbólico. A criança pode expressar a velocidade no plano motor, correndo; desenhar

peças correndo e mostrar quem ganhou, ou utilizar a fórmula e/t, como uma linguagem lógico-matemática da velocidade (o espaço percorrido em determinado tempo). O currículo em espiral representa, de forma figurada, o percurso que a criança faz para aprofundar as concepções nas diferentes formas de representação.

Se o letramento é, também, uma prática social de uso da escrita, é fundamental a definição de projetos pedagógicos de in-

clusão do brincar na educação infantil. Em ambientes sem pressão, as crianças definem seus interesses e buscam objetos de conhecimento, e tais experiências transformam-se em atos de significação. Em síntese, o caminho para a emergência do letramento requer experiências que subsidiem o fazer, que criem as condições para o falar, para a expressão gráfica e a simbólica. Tal caminho só pode ser construído por atos de significação.

### Referências Bibliográficas

- BATESON, Gregory. **Vers une écologie de l'esprit** — t. I. Traduit de l'anglais par Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris: Éditions du Seuil, 1977.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jeu et éducation**. Paris: Retz, 1995.
- BRUNER, J. S. Juego, pensamiento y lenguaje. **Perspectivas**, UNESCO, 16 (1): 79-85, 1986.
- \_\_\_\_\_. Nature and uses of immaturity. In: BRUNER, J. et alii (Eds.). **Play: its role in development and evolution**. Nova York: Penguin Books, 1976.
- \_\_\_\_\_. Prólogo. In: **The collected works of L. S. Vygotsky**.
- BRUNER, J.S.; RATNER, N. Games, social exchange and the acquisition of language. **Journal of Child Language**, 5 (3):391-401, oct. 1978.
- BRUNER, J.; GOODNOW, J.J.; AUSTIN, G. A. **A study of thinking**. Nova York: Wiley, 1956.
- \_\_\_\_\_. **Actual minds**. Possible worlds. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Child's talk: learning to use language**. Nova York: W. W. Norton, 1983.
- \_\_\_\_\_. **L'éducation, entrée dans la culture**. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris: Retz, 1996.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives**. Nova York: Routledge/Falmer, 1999.
- DEWEY, John. **Education today**. New York: G.P. Putnam's Sons, 1940.
- DWORKIN, Martin S. **Dewey on education**. 3.ed. New York: Columbia University, 1961.

- FREINET, Celéstin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FROMEBEL, F. **The education of man**. HARRIS, W. T. (Ed.) Trad. W. N. Hailmann. New York: D. Appleton, 1897 (The International Series, v. 5).
- \_\_\_\_\_. **Mutter und Kose-Lieder**. Leipzig: Berlag von U. Bichlers Bitwe & Goh, 1983.
- FROMBERG, Doris. **Play in the early childhood curriculum**. A review of current research. SEEFELDT, (Ed.). USA: Teachers College Press, 1987. p. 36-74.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la accion comunicativa** — t. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Thompson, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Toys and the public policy for child education in Brazil. In: NELSON, Anders; ERIK-BERG, Lars; SVENSSON, Kristen (Eds.) **Toys as communication**. Toy research in the late twentieth century - Part 2. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, 2003. p.149-158.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira na educação japonesa: proposta curricular dos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 60, p. 64-89, 1997.
- \_\_\_\_\_. A educação infantil no Japão. **Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e Pesquisa**, Campinas, v. 37, p. 23-44, 1995.
- \_\_\_\_\_. Scolarization, socialisation et jeu dans l'éducation enfantine brésilienne. In: RAYNA, Sylvie; BROUGÈRE, Gilles (Orgs.) **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire**. Paris: INRP, 2000. p. 43-64.
- \_\_\_\_\_. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson, 2002. p. 153-202.
- KATS, Lilian.; CHARD, Sylvia. **A abordagem de projeto na educação de infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- LEAVERS, Ferre. L'éducation expérientielle: l'implication de l'enfant, un critère de qualité. In: RAYNA, Sylvie; BROUGÈRE, Gilles (Coords.). **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire**. Perspectives internationales. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2000. p. 293-322.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson, 2000.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- SHONKOFF, J. P.; MEISELS, S. J. (Eds.) **Handbook of early childhood intervention**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- YIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- WALLEY, Margy. **Involving parents in their childrens' learning**. Londres: Paul Chapman, 2001.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.