

OUTROS TEMAS

A LINGUAGEM ORAL COMO ELEMENTO INTEGRANTE DA BRINCADEIRA

DÂNIA MONTEIRO VIEIRA COSTA
E CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

RESUMO

Este texto discute a importância da brincadeira infantil para o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. É o desdobramento de pesquisa que investigou o trabalho com a linguagem em uma instituição educativa infantil que atende crianças de 2 a 6 anos de idade. O estudo de caso utilizou como técnica de coleta dos dados a observação participante. Conclui que as crianças recriam, nas brincadeiras, situações vivenciadas nas diversas esferas de comunicação humana das quais participam e, portanto, que as brincadeiras são de natureza cultural. Acentua, ainda, a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento infantil.

COMUNICAÇÃO VERBAL • BRINCADEIRAS • CULTURA

ORAL LANGUAGE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF PLAY

DÂNIA MONTEIRO VIEIRA COSTA
E CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

ABSTRACT

This paper discusses the importance of children's play in the development of oral language. It is the unfolding of a research whose aim was to assess language acquisition by 2 to 6 year-old children enrolled at an early childhood education institution. This case study uses participant observation as a data collection method. It concludes that, while playing, children recreate the situations they experience in the diverse spheres of human communication in which they take part and, therefore, their playing activities are cultural in nature. It further stresses the importance of collaborative work in child development.

VERBAL COMMUNICATION • CHILDREN'S GAMES • CULTURE

ESTE ARTIGO É resultado de pesquisa que teve por finalidade investigar o trabalho desenvolvido com a linguagem oral por professoras de quatro turmas de uma instituição de educação infantil que atendia a crianças de 2 a 6 anos de idade. Constituiu em um estudo de caso e os eventos observados evidenciaram a brincadeira como elemento central no processo de desenvolvimento da linguagem oral na infância. As análises dos eventos foram orientadas pelos estudos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia, notadamente, os de Leontiev (1988), Elkonin (1998) e Vigotski (ver VYGOTSKI, 2000), e pela perspectiva bakhtiniana de linguagem.

Os representantes da perspectiva histórico-cultural discordam de visões que concebem a brincadeira infantil como atividade instintiva, natural ou biológica. Nessa direção, Elkonin (1998, p.48) argumenta que a natureza dos jogos infantis só pode ser compreendida “pela correlação existente entre eles e a vida da criança em sociedade”. Isso significa que o jogo ou a brincadeira é de natureza cultural. Apoiadas na concepção bakhtiniana de linguagem, podemos dizer que, na brincadeira, as crianças tornam próprias as palavras alheias e, desse modo, produzem linguagem utilizando, para tanto, diferentes gêneros discursivos, conforme a esfera da atividade humana recriada na atividade lúdica. Nesse sentido, o conceito de gêneros discursivos tornou-se essencial para compreender os eventos que se constituíram na sala de aula.

O estudo foi realizado durante todo o ano letivo de 2006. Participaram da pesquisa 52 crianças e cinco professoras de quatro turmas de uma instituição de educação infantil. A maioria das crianças era oriunda de famílias de baixa renda. Elas possuíam entre 2 e 6 anos de idade e

frequentavam turmas do Berçário II (2 anos), Maternal (4 anos), Jardim (5 anos) e Pré-escola (6 anos)¹. As professoras tinham entre 31 e 40 anos de idade. Possuíam nível superior e estavam realizando cursos em nível de pós-graduação. Além disso, possuíam experiência profissional entre 4 e 15 anos na docência da educação infantil.

Definimos, para a realização da pesquisa, uma instituição educativa pública do sistema municipal de ensino de Vitória, capital do Espírito Santo. A escolha da instituição se deveu ao fato de todas as professoras, após conhecerem os objetivos do trabalho e os procedimentos de coleta de dados, concordarem em participar da pesquisa. A escola funcionava em um espaço alternativo, pois foi criada para atender à crescente demanda por educação infantil no município.

A coleta de dados foi feita por meio da observação participante. Os registros da observação foram feitos, inicialmente, no diário de campo. As anotações em diário de campo foram organizadas em arquivo em que foram registradas todas as situações observadas nas salas de aula. Utilizamos também recursos audiovisuais, como a fotografia e a filmagem. O uso desses recursos foi acordado com os sujeitos da pesquisa e, portanto, autorizado pelos familiares e pelos responsáveis pelo processo educativo na instituição, mediante assinatura de protocolo de consentimento livre e esclarecido. Os dados obtidos, por meio de filmagens, foram transcritos utilizando as normas extraídas do livro *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna* (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2003). Foram registrados em nosso *corpus* de pesquisa cerca de 134 eventos: 23 na Turma 1 (2 anos), 48 na Turma 2 (4 anos), 23 na Turma 3 (5 anos) e 40 na Turma 4 (6 anos). Outro instrumento utilizado foi a entrevista com os professores, as crianças e a equipe pedagógica, com o objetivo de caracterizar os sujeitos envolvidos.

AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Para o desenvolvimento das análises, dividiremos as brincadeiras observadas em três grupos: no primeiro grupo, examinaremos uma brincadeira em que as crianças recriavam uma situação vivenciada na esfera familiar; no segundo, analisaremos uma brincadeira criada a partir de uma situação vivenciada na esfera religiosa; no terceiro, uma brincadeira em que as crianças recriavam situações vivenciadas na esfera escolar. Essa divisão tem como finalidade organizar as análises, mas, também, evidenciar que as crianças recriam, nas brincadeiras, atividades que se desenvolvem em diferentes esferas de comunicação humana.

As análises focalizam o que foi denominado por Elkonin (1988) jogo protagonizado, no qual as crianças ocupam, na brincadeira, as posições de mãe, de participantes de uma festa de aniversário, de filho, de padre, de convidados de uma festa de casamento, de noivo, de noiva e de professoras.

¹ Essa é a nomenclatura usada pela Secretaria Municipal de Educação para identificar as turmas de educação infantil no município de Vitória, Espírito Santo.

BRINCADEIRA DA ESFERA FAMILIAR: FESTA DE ANIVERSÁRIO

De modo geral, nas quatro turmas em que a observação foi realizada, as professoras organizavam a rotina diária de forma a garantir espaços e tempos para as brincadeiras, que ocorriam na sala, após a realização de atividades mais direcionadas pelas docentes. Havia, também, um horário reservado para as crianças brincarem no pátio (quintal da casa onde funcionava a escola) livremente. Nas salas, as crianças costumavam brincar com os objetos disponibilizados em cada uma delas. Esses materiais contribuíam para a construção de diferentes atividades lúdicas.

O evento analisado ocorreu no dia 30 de agosto de 2006, na classe de crianças com 4 anos de idade, no momento em que brincavam na sala. Nesse contexto, a menina Bru assumiu a posição de uma mãe que organizava uma festa de aniversário para o seu bebê, este último representado pelo colega Ton da sua turma. O diálogo a seguir descreve a cena:

T1 Bru: ((mexe em caixa cheia de tampas de garrafas de refrigerantes)) oh... tia... quer um pouquinho de pipoca?

T2 Prof.: espera um pouquinho... depois eu vou aí... ((Bruna pega algumas pipocas representadas pelas tampinhas e coloca na mão da professora que diz)) que delícia... hein...

T3 Bru: oh... tem até sorvete na minha casa... toma... ((entrega um sorvete representado por um pedaço de madeira para a professora))

T4 Prof.: sorvete também?

T5 Bru: oh tia... tem um bebê ali... um bebê... fi-lho... fi-lho... fi-lho... ne-nê... ne-nê... vem cá... oh tia... eu tô chamando o Toni de nenê...

T6 Prof.: é...

T7 Bru: ele é meu bebê...

Elkonin (1998, p.325) postula que o emprego lúdico dos objetos é um traço típico da brincadeira infantil. Assim, “os objetos incorporados pela criança ao jogo perdem a sua significação usual e adquirem outra, uma significação lúdica, de acordo com a qual a criança os denomina e com eles opera”. A menina Bru constrói, para os objetos que integra à brincadeira, uma “significação lúdica”, conforme evidencia o turno 1, quando as tampinhas de garrafa que estavam dentro de uma caixa de sapato passam a ser denominadas pipoca, que ela oferece à professora. Esta última é introduzida na brincadeira pela menina Bru, que começa a tratá-la como uma das convidadas de sua festa. Bru continua a realizar o emprego lúdico dos objetos, quando toma um pedaço de madeira e o nomeia sorvete que, também, é oferecido à convidada.

Como os sentidos atribuídos pela criança não são compartilhados por aqueles que vão sendo integrados à brincadeira, a criança, ao entregar a pipoca e o sorvete à professora, os nomeia, ou seja, compartilha os seus sentidos. Vigotski aponta que, nos primeiros jogos das crianças, se forma

...uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e dá sentido a cada movimento, objeto e ação à parte. A criança, além de gesticular, fala, explica a si mesma a brincadeira, organiza-a, confirmando claramente a ideia de que as formas primárias da brincadeira não são mais que o gesto inicial, a linguagem com ajuda de signos. (VYGOTSKI, 2000, P.188, tradução nossa)

As ideias de Vigotski confirmam as nossas observações de que a linguagem é um elemento fundamental na brincadeira. A menina Bru, nos turnos apresentados, explica os sentidos dos objetos, gesticula e organiza sua atividade por meio da linguagem. A criança também compartilha com a professora a posição que o colega Ton assumiu. Assim, em princípio, a linguagem é utilizada para organizar a brincadeira e, por meio dela, a criança compartilha com a professora os sentidos atribuídos aos objetos e a posição que ocupam os participantes.

Concordamos com Leontiev (1988), ao afirmar que a brincadeira não é fruto de uma fantasia produzida no mundo imaginário infantil, mas é resultado das incursões que a criança faz para penetrar no mundo dos adultos. Com a linguagem, a menina se posiciona como uma mulher, dona de casa, oferecendo pipoca e sorvete à sua visita – a professora. Logo, ao ocupar essa posição, a menina faz uso dos enunciados e de ações que, geralmente, são utilizados por uma dona de casa. Assim,

...a língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado. (BAKHTIN, 2000, P.301)

As formas típicas dos enunciados a que Bakhtin faz referência são os “gêneros do discurso” que “organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero” (BAKHTIN, 2000, P. 302). A menina Bru mostra que compreendeu que reestruturamos a nossa fala e fazemos uso dos gêneros discursivos dependendo da posição social que ocupamos. Assim,

...aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo de fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 2000, P. 302)

Portanto, as crianças se apropriam dos gêneros discursivos não em manuais, mas nos processos interativos. A menina Bru continua a preparar a festa de aniversário. Nesse contexto, a caixa que guardava as tampinhas de garrafa se transforma em uma vasilha, na qual ela faz o bolo de aniversário, conforme podemos observar nos turnos que se seguem:

T40 Bru: ((com um pedaço de madeira que representa a colher, mexe as tampinhas de refrigerante, que representam a massa do bolo que estava na caixa, que representava a vasilha e diz)) já tá pronto... o bolo... o bolo tem que fritar... oh tia... vem::: lo-go... já tá fritado...

T41 Prof.: noSSA... cal::ma...eu tô arrumando aqui...

T42 Bru: já tá pronto... bate parabéns... tia... espera aí... ((brinca de colocar enfeites sobre o bolo))

T43 Prof.: você não me falou que era bolo de aniversá-rio...

T44 Bru: ((começa a cantar)) parabéns pra você... vem Ton...

T45 Prof.: ((canta junto com BRU)) parabéns pra você... nesta data queri-da... muitas felicida-des... muitos anos de vi-da...

T46 Prof.: é quem que está fazendo aniversário?

T47 Bru: aqui ((aponta o colega Ton))

T48 Prof.: o Ton? então sopra a velinha Ton... aqui...oh... bota a velinha aqui...((Ton sopra a velinha)) ISSO... é big...

T49 Bru: espera aí ((ajeita o bolo))

T50 Prof.: ((segue cantando a música)) é big... é big... é hora... é hora... é hora... ra...

T51 Cam: oh tia... pra soprar a velinha e ganhar presente... tem que falar assim... é hora... é hora... é hora... é hora...ra tim bum...

T52 Prof.: já falei... rá tim bum... Ton... Ton... sopra a velinha... então... agora ((Toni sopra novamente a vela)) isso... legal... pronto...

T53 Ton: agora ((canta assim))... com quem será? com quem será? que o Ton vai casar? vai depender... vai depender... se a Cam vai querer... ela aceitou... ela aceitou...

T54 Bru: oh tia... toma um docinho... toma Ton um docinho... ((entrega uma tampinha de garrafa para a professora e para o colega Ton))

T55 Prof.: dá pro Ton também...

T56 Bru: toma Cam ((entrega uma tampinha de garrafa que simboliza o docinho para a colega Cam))

Assim, a menina Bru assume a posição de mãe e organiza a festa de aniversário de seu nenê, mantendo com seus convidados relações sociais que se dão entre o anfitrião da festa e os convidados. No T42, a mãe (Bru) arruma o bolo e chama os convidados para cantar parabéns; no T44, convida seu filho para ficar na frente do bolo; no T49, ajeita o bolo para que seu nenê assope a velinha. Entretanto, no T51, a convidada Cam se dirige à professora e diz como ela deve se conduzir; e, no T54, a mãe começa a servir os convidados.

Assim, as atitudes de Bru indicam que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por construir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de sua brincadeira” (LEONTIEV, 1988, p.120). Logo, é a maneira como a menina Bru compreende as ações e as relações entre as pessoas em uma festa de aniversário infantil que é recriada na atividade.

Na perspectiva de Elkonin (1998), são as relações que os seres humanos estabelecem entre si que formam a base da brincadeira infantil. Nesse contexto, quando a menina Bru estabelece relações com seus colegas, ela torna próprias as palavras que medeiam as relações entre os humanos, quando estão inseridos em uma determinada esfera de atividade. Dessa forma, como observado, as crianças, por meio da ação lúdica, têm a oportunidade de vivenciar situações em que precisam construir diferentes enunciados, como é caso da menina Bru que falava como se fosse uma dona de casa, como uma mãe, fato que, inegavelmente, lhe possibilitou uma ampliação de seu universo discursivo e a oportunidade de se enunciar, de falar sobre sua vida.

Para ocupar determinada posição nas relações sociais, a criança seleciona, entre todas as ações possíveis, aquelas que se ajustam à situação que recria. Ao ocupar a posição de mãe, a menina Bru envolveu uma série de ações simbólicas de uma mãe real, que se configura na cultura na qual está inserida (fazer bolo para o aniversário do filho, recepcionar e servir os convidados da festa de seu filho).

O evento apresentado também evidenciou que a linguagem utilizada no curso da brincadeira teve a função de regulação da conduta alheia. Desse modo, as ações lúdicas possibilitam às crianças situações nas quais elas podem se relacionar com seus colegas, defendendo pontos de vistas e ideias a respeito da situação fictícia que estão construindo juntos. É muito interessante o que ocorre, por exemplo, no turno 51, quando a menina Cam chama a atenção da professora dizendo como ela deveria se comportar no momento em que cantavam parabéns. Vemos, portanto, que as crianças, na brincadeira, se relacionam com a professora de uma maneira diferente da que ocorre no cotidiano da instituição. Isso está associado ao fato de elas terem atribuído à professora uma posição na brincadeira (convidada da festa de aniversário).

Como evidenciado nas transcrições, as crianças não lançam mão, na brincadeira, apenas de objetos, mas também da linguagem e mais especificamente de gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas sociais. Assim, constituem-se como locutores em diferentes interações verbais. Inserida na brincadeira, a criança tem o que dizer e considera o que deve ser dito levando em consideração os seus interlocutores e a situação específica, ou seja, a situação social. Dessa maneira, concordamos com Elkonin (1998, p.400), quando defende que o jogo protagonizado no grupo de crianças tem “possibilidades inesgotáveis para reconstituir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real”. Passemos, agora, à análise de outro evento.

BRINCADEIRA DA ESFERA RELIGIOSA: A FESTA DE CASAMENTO

Esse evento foi observado na classe de crianças que tinham 6 anos de idade. Ele ocorreu no dia 8 de dezembro de 2006, quando um grupo formado pelas meninas da turma pediu à professora que organizasse uma brincadeira de casamento. A professora aceitou a proposta das meninas e realizou com elas a atividade. As meninas arrumaram a noiva Mik no salão de beleza que existia na sala.

Outro grupo de crianças e a professora organizaram a sala de modo semelhante a uma igreja: construíram um altar e colocaram as cadeiras em fileiras de frente a ele. Assim, a ação lúdica foi sendo construída com a participação da professora que, também, assumiu uma posição social na brincadeira, a de organizadora do casamento. Ela vestiu o sacerdote, representado pelo menino Fer, e lhe deu um dicionário para simbolizar a Bíblia. A professora também definiu as posições sociais das crianças: pais da noiva, padrinhos etc. O diálogo a seguir descreve a cerimônia de casamento:

T17 Fer: ((abre os braços)) senhoras e senhores... estamos reunidos hoje para fazer o casamento de nossos irmãos... que entrem os noivos... (a professora fala no ouvido do aluno que repete suas palavras para o auditório) estamos esperando silêncio... estamos aqui reunidos para celebrar um momento de amor com nossos amigos () o casamento de Mik e Cai e podem entrar os noivos...

T18 Prof.: você é o pa-drinho... senta padrinho...você é o padrinho... senta aqui... padrinho... madrinha... né... são os padrinhos... Car pode ficar a qui... Car.

T19 Fer: vamos ler um versículo da Bíblia...

T20 Prof.: isso... agora antes de, antes... espera... o padre vai ler um versículo da Bíblia... mas sem ironizar...

T21 Fer: ((imita uma leitura e diz)) vamos orar...

T22 Prof.: ((a professora procura no dicionário o significado da palavra Deus)) vamos ver o que que é Deus aqui...Deus... lê... o que que é Deus aqui...

[

T23 Mar: mãe... deixa eu ver também...

T24 Fer: ((lê o)) um ser infi-nito... per-feito... cria-dor do universo... ()

T25 Prof.: vocês estão ouvindo o que que ele leu aqui? ser infinito... criador do universo... pronto gente...

T26 Fer: podem entrar os noivos... que Deus abençoe... que Deus abençoe...

[

T27 Prof.: Milena::: vai lá chamar a noiva...

T28 Prof.: oh... silêncio que a noiva vai entrar... hein... como é que é mesmo a música... a marcha nupcial...

T29 Crianças: ((cantam a marcha nupcial))

T30 Prof.: psiu... para... a noiva vai esperar o silêncio...

Na situação, as crianças ocupam diferentes posições sociais: noivo e noiva, padre, padrinhos, convidados, pais da noiva etc. Portanto, as relações entre colegas da turma são transformadas, quando as crianças assumem outras posições construídas por elas mesmas, apoiadas em uma situação da realidade social, que é o casamento. Desse modo, conforme assinala Elkonin

...a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, [por isso,] também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticam jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças das diferentes classes sociais. (1998, p.34)

O casamento como um ritual religioso foi o tema que interessou às crianças, porque, certamente, faz parte de suas vidas cotidiana e familiar. Nesse sentido, conforme aponta Elkonin (1998, p. 35), a característica comum entre os jogos infantis não é o tema, mas o seu conteúdo, porque “todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade humana e as relações sociais entre as pessoas”.

Nos turnos 17, 19, 21 e 24, por exemplo, o menino Fer, ao assumir o lugar de sacerdote no ritual religioso, busca fazer uso da linguagem utilizada nesse tipo de cerimônia: “senhoras e senhores... estamos reunidos hoje para fazer o casamento de nossos irmãos... que entrem os noivos”. De acordo com Bakhtin (2000), a língua é utilizada por meio de enunciados que podem ser orais e escritos, concretos e únicos que são construídos a partir das diferentes esferas das atividades humanas. Assim, “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros dos discursos*” (BAKHTIN, 2000, p.279). Nesse sentido, as crianças, na situação fictícia, fazem uso da linguagem que é utilizada na esfera de atividade que estão recriando. O menino Fer se enuncia como um sacerdote, ao realizar uma cerimônia de casamento. Os trechos que seguem apresentam mais evidências sobre isso:

T35 Fer: se alguém tem alguma coisa contra esse casamento que fale ou se cale-se para sempre... ((coloca o dedo na boca, simbolizando o silêncio))

T36 Crianças: ((risos))

T37 Prof.: ninguém tem nada...

T38 Mil: deixa eu ri...

T39 Fer: Bruno da Silva Ferreira não sei que lá... você aceita Mik como sua esposa... na saúde... na doença... na riqueza... na pobreza... na desgraça ou na ferida?

O menino Fer faz uso do gênero textual que é utilizado nessa atividade humana. No turno 35, conforme podemos observar, ele pergunta se há algum impedimento para o casamento e, no turno 39, pergunta aos noivos se aceitam unir-se em matrimônio. Assim, na brincadeira, o menino Fer assume a posição de sacerdote e a linguagem é o elemento principal que identifica a sua posição social.

Nesse sentido, compreendemos que a brincadeira é um importante espaço para a apropriação da linguagem oral pela criança, na medida em que, nessa atividade, ela assume determinadas posições sociais que exigem a produção de textos coerentes com tais posições. O fato repercute no desenvolvimento da linguagem oral na criança, pois, nesse contexto, ela pode fazer uso de gêneros discursivos, levando em consideração as diferentes esferas das atividades humanas recriadas nas brincadeiras.

Como vimos, o menino Fer utiliza o gênero discursivo que um sacerdote usa ao celebrar um casamento e a menina Bru se comporta e fala como uma mãe que estava organizando a festa de aniversário de seu filho. No entanto, há uma diferença em relação aos dois eventos. Quando a menina Bru brinca de festa de aniversário, a linguagem utilizada não possui o grau de formalidade da linguagem utilizada por Fer. No caso da realização do casamento, o menino Fer, com a ajuda da professora, precisou fazer uso de um gênero formal público, pois representava, na atividade lúdica, um sacerdote. A professora, nesse evento, colaborou para a organização do texto de tal maneira que as crianças pudessem vivenciar uma ação lúdica. Nesse contexto, ultrapassou-se o uso de gêneros primários para a produção de um texto oral “regulado” por normas institucionais, nesse caso, o discurso religioso.

Conforme Elkonin (1998) e Leontiev (1988), a brincadeira é um dos principais elementos da vida da criança contemporânea e tem como foco a representação das relações sociais que são estabelecidas nas diversas esferas das atividades humanas. Pela análise desses eventos, foi possível evidenciar algumas questões relacionadas com os modos de utilização da linguagem pelas crianças durante a atividade lúdica, envolvendo o jogo protagonizado. Vimos que “o jogo apresenta-se como prática real não só de mudança de postura ao adotar o papel, mas também como prática de relações com o companheiro de jogo” (ELKONIN, 1998, p.412). Essas práticas de relações entre as crianças, conforme evidenciado, são, na atividade lúdica, assim como nas atividades humanas, mediadas pela linguagem. Desse modo, as crianças, dependendo da posição que assumiram na brincadeira, fazem uso de diferentes gêneros discursivos que circulam nas diversas esferas discursivas.

De acordo com Machado (2005, p.158), na perspectiva de Bakhtin, “os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre as pessoas”. Essa dinamicidade produzida pelos gêneros discursivos nas relações entre as pessoas aparece no jogo prota-

gonizado, pois, por meio dos textos construídos no jogo, as crianças estabelecem relações e nelas usam a linguagem para se posicionar, defender pontos de vistas ou, ainda, organizar sua fala, levando em consideração a situação de comunicação construída no jogo.

Assim, a menina Bru organiza o seu discurso a partir da maneira como uma mãe fala quando está à frente da festa de aniversário de seu filho, levando em consideração os seus interlocutores, os convidados da festa. Também o menino Fer, na posição de sacerdote, usa os recursos discursivos utilizados para celebração de um casamento, uma situação que exige um texto oral formal público. Ele constrói o texto a partir da situação de comunicação, tendo em vista os seus interlocutores (convidados e noivos) e a instituição religiosa. Logo, as crianças se apropriam dos modos e usos da linguagem pelas relações interativas que estabelecem com as pessoas. Nesse sentido, a análise desses eventos indica que a brincadeira, como reconstituição, por parte das crianças de posições sociais e das relações entre os adultos, se revela como uma atividade que lhes possibilita se constituírem como sujeitos que criam linguagem, que se enunciam, que se posicionam e que escolhem as estratégias do dizer, de acordo com a atividade humana que estão vivenciando na ação lúdica.

BRINCADEIRA DA ESFERA ESCOLA

Observamos, durante a pesquisa de campo, que as professoras tinham o hábito de ler histórias para suas crianças e, em alguns momentos, as estimulavam a recontar histórias ouvidas. Por isso, fizemos os registros de alguns eventos, utilizando filmagens, nas quais as crianças, nas brincadeiras, contavam histórias que, na maioria das vezes, as professoras já tinham lido para elas.

Chartier (1999, p.143) fala que a prática sociocultural da leitura em voz alta é “uma forma de sociabilidade compartilhada e muito comum. Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, nas carruagens ou nos cafés. A leitura em voz alta alimentava o encontro com o outro”. O mesmo autor aponta que, no século XIX, essa prática é incorporada a espaços institucionais, como a igreja, a universidade, o tribunal. Desse modo, ainda de acordo com Chartier, ocorre um esvaziamento de formas de sociabilidade ou formas de lazer que envolvem a leitura em voz alta e, assim, chega-se à contemporaneidade, em que “a leitura em voz alta é finalmente reduzida à relação adulto-criança e aos lugares institucionais”. Na atualidade, observamos que é comum os adultos lerem em voz alta para as crianças. Nas instituições de educação infantil, a leitura em voz alta é uma prática já incorporada às suas rotinas.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a brincadeira da criança não é instintiva, mas cultural, sobretudo porque o conteúdo das brincadeiras tem origem nas relações humanas que se desenvolvem nas mais variadas esferas de comunicação humanas. Nesse sentido, quando as crianças recontam as histórias lidas pelas professoras, elas o fazem porque presenciaram essa atividade

e, na busca de compreensão desse mundo cultural, constroem atividades lúdicas que lhes permitem inserir-se nessas esferas e, portanto, compreendê-las.

Conforme mencionado, as professoras desenvolviam atividades que envolviam a leitura de histórias para as crianças. O menino Gab que, no período da observação, estava com 2 anos e 9 meses, contava as histórias que as professoras liam. Ao contar as histórias, ele reconstituía os elementos que envolviam a prática de leitura de histórias em voz alta para a turma. Desse modo, quando lia, segurava os livros como na situação vivenciada (mostrando as imagens para os colegas) e, também, fazia perguntas às crianças sobre a história, conforme as professoras faziam ao ler para a turma.

Analisaremos o evento 13 que ocorreu no dia 7 de junho de 2006, no qual Gab pega alguns livros na estante da sala e recria a maneira como as professoras liam histórias para sua turma.

T1 Gab: ((segura o livro, mostra a ilustração e faz perguntas como a professora fazia)) quem é esse aqui? quem é esse aqui?

[

T2 Prof. 1: ((risos))

T3 Prof. 2: ((risos))

T4 Prof. 1: é um pintinho...

T5 Prof. 2: abre a história... abre::: conta a história para a Ires...conta:::conta:::

T6 Gab: ((canta a música que as professoras cantavam antes de contar a história)) uma história vou cantar... eu vou contar:::eu vou contar:::

T7 Prof. 1 e Prof. 2: ((risos - as crianças acham engraçada a cena)) e agora minha gente... uma história eu vou contar::: uma história BEM bonita... sei que todos vão gosTAR... he...he..tra-lá...tra-lá... he...he..tra-lá...tra-lá...lá...lá...

T8 Prof. 2: conta a história

T9 Gab: quem é essa aqui... vaca? ((mostra a ilustração de uma vaca))

T10 Prof.2: tá procurando quem?

T11 Gab: o boi... () a mãezinha...

T12 Prof. 1: quem é? quem.... Gab? ai quem tá procurando a mãezinha... quem é? quem é?

T13 Prof.1: é a ovelhinha... o cordeirinho... ((imita a ovelhinha))

Gab realiza uma atividade que as professoras desenvolviam constantemente com a turma. Nesse contexto, ele recria as atitudes das professoras quando contavam histórias. Inicialmente, retoma os gestos das professoras, segura o livro da mesma forma e mostra figuras para os colegas. Ele também, incentivado pela professora, canta a música que era cantada pelas professoras ao realizarem a atividade: contar histórias (turno 6). Além disso, as professoras mostravam as ilustrações e perguntavam: “que bicho é esse? Que cor é essa? Quem é esse ui?” Gab mostra o livro para seus colegas e,

como as professoras, também faz perguntas, conforme podemos constatar nos turnos 1 e 9.

Concordamos com Vigotski quando aponta que o desenvolvimento da criança não é ditado apenas por leis da natureza. Assim, segundo Pino (2005), Vigotski vê o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural. Nesse sentido, existe uma história do desenvolvimento cultural da criança e foi essa história que Vigotski e seus colaboradores buscaram evidenciar.

Vigotski (2000) estabeleceu, assim, o que ele chama de lei geral do desenvolvimento cultural da criança, descrita da seguinte maneira: a criança, ao longo do seu desenvolvimento, passa a elaborar, no plano individual (intrasubjetivo), formas de comportamento que se desenvolvem no plano social (intersubjetivo). Então, as funções culturais

...não emergem diretamente da natureza por força das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fossem um mero desdobramento dele ou o simples produto da maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais de seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana. (PINO, 2005, p.32)

Gab está inserido em uma instituição de educação infantil onde participa de diversas práticas sociais de leitura. A presença da criança em um ambiente cultural, no qual se leem histórias, resulta na apropriação dos modos e das formas de ler histórias. No evento apresentado, o menino Gab é orientado pelas professoras com relação às histórias que contava. Para Vigotski (2001), ao realizar uma atividade colaborativa, a criança está, de alguma maneira, passando do que sabe fazer para o que não sabe. Assim, na perspectiva de Vigotski (2001, p.329), “em colaboração, a criança sempre pode fazer mais do que sozinha”. Esse fato é evidenciado no evento que apresentamos, pois, quando Gab realizou a atividade, estava com 2 anos e 9 meses e ainda não lia textos escritos, mas, em colaboração e incentivado pelas professoras, o menino conta algumas histórias contidas nos livros que havia na sala. Portanto, ao contar histórias, ele realiza uma atividade que está além da sua zona de desenvolvimento real.

Desse modo, Vigotski defende que as atividades realizadas pela criança por meio da colaboração são fundamentais para o seu desenvolvimento. Ele argumenta ainda que a imitação, se compreendida em sentido amplo, “é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação” (VIGOTSKI, 2001, p.331). A imitação não é, para Vigotski, mera reprodução, mas elaboração/recriação, no plano individual, do que é elaborado no plano social. Assim, quando Gab desenvolve uma atividade com a colaboração das professoras, ele está realizando uma atividade que está

além das suas capacidades atuais, o que propicia o seu desenvolvimento.

Em termos discursivos, podemos observar, na linguagem, elementos de uma intensa dialogia:

T13 Prof. 2: conta a historinha pra Sulamita... Sul...

T14 Gab: lamita... ((chama a colega)) quem é esse aqui?

T15 Prof.1: quem é esse aqui? o cordeirinho...

T17 Prof.1: agora troca... pega outro livro... outro... embaixo também tem... embaixo ((referindo-se à parte de baixo da estante))

T18 Prof.2: é esse daí...oh...esse quem é?

T19 Prof. 1: esse é o cachorrinho...

T20 Gab: aqui? quem é? o cachorrinho...

T21 Prof.2: o que que tá fazendo?

T22 Prof. 1: ele tá tomando banho...

T23 Gab: tomando banho com água fria... () saboNETE... oh o Lobo... socoRRO... socoRRO... ((a Professora 1 tinha acabado de contar uma história que envolvia banho))

Nos turnos descritos, Gab continua a contar as histórias para seus colegas. No turno 13, a professora sugere que ele conte a história para sua colega Sul e, no seguinte, ele chama a colega, mostra a ilustração do bicho e pergunta: quem é esse aqui? Essa pergunta era utilizada pelas professoras. Quando contavam histórias para as crianças, elas mostravam as ilustrações, nas quais apareciam animais ou personagens e perguntavam às crianças: “quem é esse aqui?” Assim, o menino traz para a interação verbal um enunciado muito utilizado pelas professoras.

No turno 17, ocorre a troca de livro e as professoras conversam com ele, fazendo perguntas sobre o cachorro, personagem da história. A Professora 2 pergunta a Gab o que o cachorro está fazendo, a Professora 1 responde dizendo que ele está tomando banho. Assim, no turno 23, Gab retoma a fala da professora (turno 22) e acrescenta que o cachorro estava tomando banho com água fria... sabonete... o lobo... socorro... socorro... Para Bakhtin,

...nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (2000, P.314)

Desse modo, a fala do menino Gab, conforme evidenciamos, está carregada de palavras, dos enunciados das professoras. Mas isso não significa que a sua palavra é uma “repetição” mecânica dos enunciados produzidos por elas. Ao usar os enunciados delas, ele os reestrutura e

imprime o seu tom valorativo que resulta na atualização do enunciado. Os tons valorativos ou as entonações “são valores atribuídos e/ou agregados ao que é dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor” (STELLA, 2005, p.178). Para Brait (2005), essa “avaliação social” realizada pelo locutor destaca o aspecto da particularidade da situação em que se dá um enunciado. Também podemos acrescentar que evidenciam as particularidades do pensamento infantil.

No contexto, podemos concluir que o enunciado construído por Gab já não é o mesmo produzido pelas professoras, pois a situação social em que este a realiza é outra. Para finalizar a análise do evento, é necessário ressaltar ainda que as atividades realizadas pela criança em colaboração com a professora incidem diretamente sobre níveis de desenvolvimento que ainda estão em formação. No evento apresentado, ao perceberem que o menino Gab construía uma brincadeira, cujo conteúdo era a “leitura” de histórias para seus colegas, as professoras entram no jogo e colaboram na realização da atividade, fazendo perguntas sobre a história e sugerindo ao menino a leitura de outros livros, além de orientar a realização da leitura para os colegas. Assim, contribuem para o desenvolvimento de uma atividade que estava além das reais possibilidades da criança.

Continuaremos a discussão tomando outro evento que ocorreu no dia 23 de agosto de 2006, no momento em que a estagiária Jaq fazia a leitura da história O sapo lambão. No entanto, como as crianças estavam muito agitadas e não se interessaram em ouvir a história, ela não concluiu a leitura. A professora e a estagiária levaram a turma para o pátio, mas Car, Kez e Emi ficaram na sala de aula, então Car pega o livro e inicia a leitura da história:

T1 Car: ((sentada na cadeira como a professora e segurando o livro como ela, começa a contar a história do sapo lambão)) na historinha do sapo lambão... o sapo lambão colocou a língua na areia... ((começa a cantar a música que a professora ensinou)) o sapo não lava o pé... não lava porque não quer... ele mora lá na lagoa... não lava o pé porque não quer... mas que chulé::: ((canta novamente a música, mas troca o nome do sapo pelo nome da menina para quem ela estava contando a história)) a Kez não lava o pé... não lava porque não quer... ele mora lá na lagoa... não lava o pé porque não quer... mas que chulé::: () oh o sapo tá covando o denTE... ((mostra ilustração do sapo escovando os dentes)) quem gosta de covar o dente?

T2 Kez: eu:::

T3 Car: Kez... é você mesmo covando o dente... ((mostra ilustração do sapo)) quando aqui fica um monte de bichinho aqui oh... dá negócio... um monte de bichinho... ((mostra os dentes)) oh o sapo na lagoa... o sapo não lava o pé porque não quer... ((fala esse trecho da música como se estivesse lendo no livro)) olha gente olha aqui tá vendo a historinha do sapo...

olha...os dois irmãos... ((olha a ilustração de dois sapos se abraçando))
 pra QUE ISSO? pra QUE ISSO? o sapo de olho fechado... ((para a leitura
 para tossir)) nossa:: os dois tá com batom... não os dois não tá com ba-
 tom... só um... ele mora na lagoa... olha que lindo... chuá:: quem come isso?
 ((mostra a ilustração do sapo comendo mosquito))

T4 Kez: ninguém...

T5 Car: eu come isso... quem come aquele negócio que eu mostrei?... hein...
 Kez? come a gente assim na praia andando... a::onde o sapo mora?

T6 Kez: não sei...

T7 Emi: ele mora na la::goa...

T8 Car: olha que ele mora... vamos ver que ele mora? vem cá... Kezi... vem...
 vamo lá... vem cá... vem... Kez... () olha aqui o lugar dele... olha que
 bonito... vamos cantar gente...

Inicialmente destacamos, conforme postula Bakhtin (2004), que a enunciação não é um ato monológico. Logo, o autor se interessa “pela natureza social dos fatos linguísticos, o que significa entender a enunciação indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BRAIT, 2005, P.94). Assim, deve-se considerar que, quando a menina Car brinca de ler, ela dialoga com enunciados anteriores produzidos em situações de comunicação das quais participou, principalmente, aquela produzida pela estagiária, no momento em que contou a história. Dessa forma, “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, P.316).

Nesse sentido, a menina traz para o seu enunciado as muitas vozes que o antecederam. No turno 1, por exemplo, ela canta a música *O sapo não lava o pé*, estabelecendo, assim, um diálogo com outro enunciado, cujo personagem também é o sapo. Além disso, ela reconstrói esse enunciado, ao trocar a palavra sapo pelo nome da sua interlocutora, a menina Kez. Por isso, o enunciado deve ser analisado em sua relação “com o autor (o locutor) e como elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto de sentido)” (BAKHTIN, 2000, P.318-319). Desse modo, a menina dialoga, quando traz para o seu enunciado um outro enunciado, cujo objeto de sentido é o mesmo, o sapo. A dialogia é, pois,

...inerente a todo discurso e, na medida em que diz respeito a vozes que antecederam a do enunciante e às que poderão sucedê-lo, explicita a dupla função da linguagem: não há enunciado que não exiba traços do produto histórico da atividade dos homens e que, objetivado, não possa servir de referência para que novos enunciados sejam construídos e nos quais se manifeste uma maior ou menor superação do que estava socialmente posto. (VOESE, 2005, P.47)

Essas questões estão ligadas ao caráter social do enunciado, pois, conforme defende Bakhtin (2004), ele resulta da interação entre indivíduos historicamente situados. Assim, para a efetivação do enunciado, é necessário “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, [pois] é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado” (БАХТИН, 2000, p.325). Nos turnos apresentados, a menina Car se dirige a Kez, sua interlocutora, como alguém que está na posição de “aluno”. Nesse contexto, ela fez perguntas que a professora costumava fazer, quando lhes contava histórias: “quem gosta de covar o dente? (T1), pra QUE ISSO? pra QUE ISSO? (T3), quem come isso? (T3), quem come aquele negócio que eu mostrei?... hein... Kez? (T5), a::onde o sapo mora? (T5), olha que ele mora... vamos ver que ele mora? (T8)”. Além disso, no turno 3, a menina Car fala da higiene com os dentes, tema que é muito discutido pelas professoras na instituição infantil, lembrando que as bactérias (bichinhos) que ficam nos dentes podem dar um “negócio” (cárie). Desse modo, Car assume o lugar da professora, ao introduzir, em seu enunciado, aspectos do discurso pedagógico produzido por ela. Segundo Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (2000, p.279).

Portanto, o evento demonstra que as crianças são produtoras de linguagem e que, desde muito cedo, compreendem o jogo discursivo presente nas esferas de comunicação. Quando brincam de contar história, elas assumem outra posição na esfera de atividade da qual participam como crianças. A menina se coloca em outra posição, a da professora. Nessas condições e observando as finalidades, “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha *de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática”.

Nesse sentido, conforme defende Brait, o dialogismo, na perspectiva bakhtiniana, tem uma dupla e indissolúvel dimensão. Por um lado, é ele que instaura a interdiscursividade da linguagem que “diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p.94). Por outro, o dialogismo, também, está relacionado com as relações travadas entre o eu e o outro, “nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 2005, p.94-95). Por conseguinte, para a perspectiva de linguagem bakhtiniana, o enunciado é eminentemente sociológico. Nesse sentido, a comunicação verbal estrutura-se de acordo com os elementos que integram as diferentes atividades humanas.

Logo, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida

penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p.282). Assim, brincando de contar histórias, a menina Car se apresenta como sujeito que se enuncia e que constitui linguagem à medida que produz enunciados.

A brincadeira, na criança em idade pré-escolar, “surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo dos adultos” (LEONTIEV, 1988, p.125). Portanto, quando Car brinca de contar histórias, ela está se relacionando com o mundo dos adultos que lhe contam histórias, uma ação que produz desenvolvimento.

O enunciado é eminentemente social, por isso ele está intimamente ligado ao dialogismo, uma vez que participa de um elo da cadeia da comunicação verbal que só se realiza na sociedade por meio de enunciados-textos. Nesse sentido, “toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão” (SOUZA, 1995, p.99). Desse modo, no evento apresentado, a menina Car assume a função de professora e conta a história O sapo lambão e estabelece um diálogo com outro texto O sapo não lava o pé. Nesse contexto, ela acaba produzindo uma relação dialógica entre os textos, por isso, podemos afirmar que, no discurso elaborado pela menina, aparece um dos aspectos do dialogismo que é a intertextualidade que pode ser definida como “o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define” (BARROS, 2003, p.4). Assim, a criança, além de se constituir por meio da linguagem, também a produz, na medida em que constrói textos levando em consideração a situação de comunicação que se estabelecia na brincadeira, uma professora contando história sobre um sapo. Por isso, traz para sua fala outras vozes que falam sobre sapo, que se acabam entrecruzando no texto oral, e torna, assim, o seu texto mais rico porque não oculta a polifonia. Também, conforme evidenciado, as crianças iniciam a leitura das histórias apoiadas nas experiências vivenciadas. Desse modo, o que deflagra o ato de contar histórias pelas crianças é o fato de ouvirem histórias contadas pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, ou as brincadeiras, infantis são de natureza cultural. Isso ficou evidente nos eventos analisados, cujos conteúdos, como vimos, eram as relações sociais que se constituem em festa de aniversário, casamento etc. Segundo aponta Leontiev (1988), nos eventos analisados, constatamos que a criança se relaciona com o mundo brincando. Assim,

...na brincadeira, a criança pequena tenta agir como adulto, incorporando aspectos da cultura. Tal ação, guiada pela imaginação, resulta da necessidade da criança e seu desejo de incorporar

elementos dispostos no real. Por meio da construção de cenários lúdicos e assumindo papéis sociais (personagens), as crianças se apropriam das regras social e historicamente construídas. (SILVA, 2006, P.35)

Nesse contexto, a linguagem é fundamental, pois, por meio dela, as crianças organizam o jogo, nomeiam os objetos, conferindo-lhes sentidos e compartilham esses sentidos com seus interlocutores. Além disso, as crianças usam a linguagem oral para definir as posições dos participantes, levando em consideração os modos de agir dos indivíduos retratados na brincadeira. Assim,

...a criança dirige sua atenção para a cultura: re-produz cenários da vida do grupo social, assume o lugar e os dizeres de figuras desses cenários; faz uso de objetos pertinentes à atividade humana; atende regras de relações interpessoais, de acordo com posições de prestígio e poder; explora formas de agir, valores, afetos e saberes; mais geralmente, re-conhece discursos e práticas sociais. (GÓES, LEITE, 2003, P.2)

Desse modo, para ocupar diferentes posições sociais, a criança se apoia na cultura, ou seja, toda a organização da ação lúdica necessita dos elementos culturais e a linguagem, como uma produção cultural, medeia as relações sociais. Em outras palavras, ao ocupar posições sociais, as crianças utilizam diferentes gêneros do discurso que são utilizados nas esferas da atividade humana para identificar a posição que ocupam na brincadeira. Assim, elas têm a oportunidade de ampliar o seu universo discursivo, na medida em que necessitam fazer uso de gêneros do discurso que não são aqueles que utilizam habitualmente.

Os eventos apresentados evidenciaram que a linguagem oral é um elemento integrante da brincadeira, pois as crianças, ao assumirem diferentes posições sociais, assumiam também os dizeres dos outros. Nas análises realizadas, notamos que, por meio da linguagem, as crianças organizam e constituem posições sociais. Elas se constituem como sujeitos, na medida em que se enunciam, se posicionam e escolhem as estratégias do dizer levando em consideração a atividade humana que estão vivenciando na ação lúdica. Nesse sentido,

...o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento humano porque permite à criança agir além de suas competências habituais, além de seu comportamento diário. O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, um espaço de capacidades emergentes, colocando a criança à frente de suas condições reais de vida. (SILVA, 2006, P.36)

Concordamos com Silva (2006), pois os eventos apresentados evidenciaram que, na brincadeira, as crianças realizavam atividades que estavam além de suas possibilidades reais. Podemos concluir que as brincadeiras se apresentaram como espaço fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, pois se revelaram como um importante espaço para que as crianças se constituíssem como produtoras de linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003. p. 1-9.
- BRAIT, B. *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005.
- CHARTIER, R. *A Aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FÁVERO, L. F.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.118-119.
- GÓES, M.C.R.; LEITE, A. *Cognição e imaginação: elaboração do real pela criança e as práticas de educação infantil*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO: REFLEXÕES PARA O ENSINO, 2, 16-18 jul. 2003, FAE/UFMG, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. CD-ROM.
- LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, 1. Madrid: Visor, 1997. p.419-450.
- _____. Os Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.
- PINO, A. *As Marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, D. N. H. *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. Campinas: Papyrus, 1995.
- STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-200.
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, 3. Madrid: Visor, 2000.
- VOESE, I. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2005.

DÂNIA MONTEIRO VIEIRA COSTA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Linguagens e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

dania_vieira@ig.com.br

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Professora do Departamento de Linguagem, Cultura e Educação e integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

clammg@terra.com.br