

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LUNA CLARA FERNANDEZ DE CÂNDIDO**

**JOGO SIMBÓLICO E O DESENVOLVIMENTO  
INFANTIL:**

**Um olhar sobre uma prática docente**

Porto Alegre, Julho de 2010

LUNA CLARA FERNANDEZ DE CÂNDIDO

# **JOGO SIMBÓLICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL:**

## **Um olhar sobre uma prática docente**

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Beatriz Iwaszko Marques.

Porto Alegre, julho de 2010.

Minha caminhada acadêmica foi longa! Foi repleta de pausas, de desistências, de tentativas, de encontros e desencontros...

Neste momento passa um filme em minha cabeça e talvez seja difícil citar todos, que, de alguma maneira, contribuíram para que eu aqui chegasse.

Pai, você é literalmente meu herói e quem me deu o chão sempre.

Mãe, não estás aqui, mas sempre que precisei de forças busquei a ti em pensamentos. Agora finalmente poderias dizer: “PEDAGOGA!”

Luara, Pablo, meus exemplos, meu motivo muitas vezes para não desistir.

Ny, a “mãe-vó” que sempre cuidou de tudo e de todos.

Agradeço a toda minha família, tios e tias, dindos, sobrinha, primos que estão longe, tios-avós... Todos vocês, de alguma maneira muito especial, fazem parte dessa conquista.

Dr. Atilano, foi você quem me guiou na mais profunda escuridão que já vivenciei.

Obrigado por me ensinar a caminhar por ela e por me ajudar a reencontrar-me.

Vinicius, tia Berê e essa família linda que me acolheu: vocês foram um presente em minha vida!

Amigos! Puxa, que felicidade poder dizer que são tantos os que compartilharam de sua amizade comigo, muitos em momentos em que eu nada tinha para oferecer. Vocês preencheram minha vida de amor, de confiança, de coragem, de perseverança!

Anita, Kakis, Fabi, Gisele, Alexandra, André, Jean, Erik, Celi, Diri, Cachaça, Warner, Lú, Laura, Adri (chefinha) vocês são alguns dos que mais me conhecem há mais tempo, e que estiveram comigo nos bons e nos péssimos momentos.

Aline: você realmente foi um “mega acontecimento” no meu caminho, tua luz segue a brilhar aqui embaixo!

Tenho muitos nomes que fizeram parte de momentos específicos e que por algum motivo hoje estão mais distantes, porém não menos presentes em meus pensamentos. Se você pensou: “hum ela esqueceu de mim?” Não! Com certeza você é parte dessa lista que guardo no coração a sete chaves!

Aos muitos mestres que encontrei e que literalmente me inspiraram; às crianças que me ensinaram e continuarão a me ensinar a arte mutável de ser professora.

Às colegas Grasi e Jaque, que nessa reta final contribuíram muito para meu crescimento e à querida Prof<sup>ª</sup> Tania Marques, que, com sua tranquilidade, sabedoria, conhecimento e atenção orientou minha caminhada final para tornar possível a realização desta conquista.

## Os cinco sentidos

*Bartolomeu Campos de Queirós*

(Ed. Miguilim, 1999)

Por meio dos sentidos  
suspeitamos o mundo.

Com os olhos nós olhamos a vida.

[...] Olhamos o mundo e sentimos  
sede, fome e sonho.

Olhando,  
imaginamos mistérios.

[...] Olhar é fantasiar  
sobre aquilo que está escondido  
atrás das coisas.

Os olhos têm raízes pelo corpo inteiro. [...]

*O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.*

*É preciso transver o mundo.*

[Manoel de Barros. *Livro sobre nada*. 1997, p.75]

## RESUMO

Este estudo surge de reflexões feitas sobre minha prática docente realizada no segundo semestre de 2009, em uma turma de berçário com crianças entre dois a três anos. A importância do jogo simbólico para o desenvolvimento nesta faixa etária e a relação da função semiótica com a aquisição da fala foram alguns dos questionamentos levantados. Além de refletir sobre meu olhar como professora diante das práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil, busco entender de que modo os professores podem se apropriar do jogo simbólico como ferramenta importante no incentivo à aquisição e à ampliação da fala, na socialização entre as crianças e dessas com o meio. Esta análise teve como base teórica a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Psicogenética de Henri Wallon. As reflexões iniciais apontam para a necessidade do entendimento por parte dos professores sobre o jogo simbólico, a função simbólica, as suas possibilidades pedagógicas como um instrumento em sala de aula e a importância de haver no espaço escolar ambientes que propiciem o jogo simbólico. O presente trabalho é um convite aos futuros e atuais pedagogas/os a olharem para esta fase do desenvolvimento infantil com mais curiosidade, sensibilidade e com um olhar mais crítico em relação às nossas práticas.

**Palavras-chave:** Função semiótica; Jogo simbólico; Educação Infantil

## SUMÁRIO

VAI COMEÇAR UMA VIAGEM.....	6
1. JOGO SIMBÓLICO, FUNÇÃO SEMIÓTICA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	10
2. VAMOS VIAJAR DE TREM? ROTINA E MOVIMENTO – BRINCAR PARA SE EXPRESSAR.....	15
2.1 Supermercado? Salão de beleza?! Casinha ou lobo mau?! Ambiente propiciador do jogo simbólico.....	19
3. “ <i>EU QUERO IR PRA PRAIA PROF!</i> ” JOGO SIMBÓLICO COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO.....	24
4. FINAL DA VIAGEM...OU INÍCIO DE OUTRA?!	27
5. REFERÊNCIAS.....	29

## **VAI COMEÇAR UMA VIAGEM...**

O objetivo deste trabalho consiste em trazer uma reflexão crítica de minha prática docente realizada durante o estágio curricular obrigatório, que teve como foco principal, e agora problema de pesquisa, entender de que forma o jogo simbólico pode ser aproveitado como prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Meu estágio foi realizado em uma escola municipal de Porto Alegre, em uma turma de berçário II, com 15 crianças de dois a três anos, onde as questões de linguagem (no sentido amplo, como formas diferentes de expressão, mas principalmente a linguagem oral) ocuparam um espaço muito significativo para minha formação acadêmica.

No início do estágio, em geral, chegamos nós, futuras pedagogas, na turma cheias de anseios, desejos, de (pré)conceitos, de idéias e de inexperiências, ou poucas experiências, que fomos construindo ao longo da jornada acadêmica e da vida, que nos fazem desenhar e enxergar os sujeitos de nossa prática pedagógica de uma determinada maneira. Esse olhar bem específico de cada uma de nós vem carregado de uma vontade enorme de poder fazer algo significativo para a turma de crianças a quem se impôs a tarefa de nos ensinar a sermos professoras.

Talvez esses anseios todos propiciem uma sensibilidade necessária e importante à profissão, mas também pode ser que restrinja o olhar a um dos muitos pontos que podem ser trabalhados em uma sala de aula.

Minha intenção não é a de sugerir uma receita, nem a de eleger um aspecto único e crucialmente significativo para o desenvolvimento infantil. Compartilho com o leitor, no decorrer deste trabalho, apenas o relato reflexivo de uma caminhada de erros e acertos e de muita aprendizagem, uma caminhada que iniciou a partir de um olhar, que nunca é neutro, diante da turma de berçário elegida para minha prática de estágio.

Toda observação supõe uma escolha, “dirigida pelas relações que podem existir entre o objeto ou fato e a nossa expectativa, em outros termos, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais (WALLON, 1950)”. Como distinguir a fronteira entre a subjetividade do observador e a realidade objetiva?(GALVÃO, 1999, p.36-7)

Durante minha formação acadêmica, que foi longa e repleta de pausas por questões pessoais, vivi muitas situações em que as questões de afetividade e aprendizagem mostraram-se extremamente ligadas. Levei algum tempo para entender o significado real dessa relação, pois ao passo em que experimentei situações ora desfavoráveis, ora favoráveis, o fato de estar imersa emocionalmente nessas questões pessoais não me permitia enxergar com a clareza necessária algo que, anos depois, durante o período de estágio, transformou-se na mais significativa aprendizagem.

Foi neste período que tive meu primeiro encontro com Henri Wallon, através da obra de Isabel Galvão. O perfil humanista de Wallon e sua teoria da Psicogênese da pessoa completa trouxeram-me o sentido e as explicações que busquei no decorrer de minha formação para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento infantil.

Eleger Wallon para guiar este trabalho não é mera coincidência. Ele traz pontos específicos em sua teoria que saltaram aos olhos assim que iniciei uma leitura crítica do meu relatório de estágio, muito mais do que durante a prática em si. Por outro lado, falar em jogo simbólico sem falar em Piaget seria impossível e mesmo que ambos tenham muitos pontos em comum em suas teorias, as sutis diferenças são bem interessantes se pensarmos nelas mais como complementares do que contrárias.

Em alguns momentos a escolha pelo termo Função Semiótica ao invés de Função Simbólica tem como propósito trazer um olhar mais voltado para a questão da linguagem ao invés das questões psicológicas dessa estrutura.

O jogo simbólico esteve presente em diferentes momentos da minha prática docente, sendo que, inicialmente, tive dificuldade de enxergá-lo como possível atividade pedagógica e essencial, além de inerente ao desenvolvimento infantil,



principalmente à faixa etária em questão. Percebi que mesmo com a dedicação de preparar diferentes cenários e ambientes que fossem propícios a tais momentos, estas atividades eram vistas, por muitos professores, e inicialmente até por mim, como uma “não atividade”, um “enrolar do tempo” sem objetivos e sem fundamentos ou, ainda, algo propício, apenas, para os momentos de brincar livre. A partir destas dúvidas e das descobertas que sucederam naquele período é que senti necessidade de agora, através deste trabalho, elucidar as questões fundamentais a respeito do jogo simbólico em relação ao desenvolvimento infantil.

Ao longo do estágio, o jogo simbólico passou a surgir com mais força e a dar conta de questões que até então eu vinha buscando através de outras atividades que julgava como pedagógicas ao contrário do jogo em si. Tais atividades visavam a estimular a aquisição e ampliação da oralidade, um dos pontos que mais me preocupavam no estágio, bem como a socialização entre as crianças, das crianças com o meio, e a capacidade das crianças em expressar-se de diferentes formas.

Com base na única experiência anterior à prática docente exercida no semestre de 2009/02, quando trabalhei por um ano como professora de uma turma de berçário, com crianças da mesma faixa etária, é que atentei para o fato das treze entre as quinze crianças da turma de estágio quase não falarem umas com as outras ou com as educadoras; era um grupo extremamente calado e que pouco interagiu com e no espaço físico.

O estudo inicial sobre o assunto durante o estágio me deixou com muita vontade de aprofundar o entendimento sobre o jogo simbólico e sobre a função semiótica em relação à aquisição da fala. Busquei, de fato, através deste trabalho de conclusão de curso, entender o meu olhar sobre estas crianças, sobre as características por mim percebidas em relação a este grupo, avaliando o planejamento que propus, a postura que eu tive diante deles, a maneira como adotei a rotina e o modo como conduzi as aulas. Será que isso tudo foi o que sustentou aquelas percepções iniciais sobre as crianças durante o estágio?

Neste trabalho, trarei recortes do meu relatório de prática docente e de outra colega, para refletir sobre esta prática, tomando como base a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Psicogenética de Henry Wallon.

No primeiro capítulo falo sobre o jogo simbólico e a função semiótica, trazendo os principais conceitos que utilizo no decorrer do trabalho; em *Vamos viajar de trem?* trago uma análise sobre a rotina de sala de aula em relação ao movimento das crianças e procuro traçar um paralelo entre o brincar de faz de conta e o potencial de expressividade que tais atividades sustentam. Neste capítulo ainda escrevo sobre os ambientes e posturas que dão legitimidade ao jogo simbólico. No capítulo *Eu quero ir pra praia prof!* escrevo sobre o jogo simbólico como instrumento de socialização dentro de sala de aula.

Pegue sua bagagem e embarque nesta viagem....

## 1. JOGO SIMBÓLICO, FUNÇÃO SEMIÓTICA E A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Segundo Santaella (1983, p.13):

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido.

A semiótica é um campo vasto que percorre diferentes enfoques: a Semiótica estruturalista ou Semiologia (Saussure; Lévi-Strauss; Barthes; Greimas) cujo foco são os signos verbais; semiótica peirceana ou moderna (Peirce) onde toda e qualquer linguagem é considerada geradora de signos e ainda a semiótica russa ou da cultura (Jakobson; Hjelmslev; Lotman) que tem como foco a linguagem, literatura e outros fenômenos culturais, como a comunicação não-verbal e visual, mito e religião.

O enfoque deste trabalho não será o estudo da semiótica no sentido mais amplo e literal e sim sobre a Função Semiótica, buscando desenvolver a partir do significado que Saussure descreve do termo *Semiótica*: “uma ciência que estuda a vida dos signos na sociedade” (O’SULLIVAN, 2001, p. 222) a relação entre o jogo simbólico e a construção da linguagem entre as crianças na educação infantil. Aproprio-me deste termo, no sentido que traz o dicionário *Conceitos-chave em Estudos de comunicação e cultura* que diz:

Semiótica/Semiologia [semiotics/semiology] \*Estudo da produção de sentidos dos sistemas de signos.[...]A semiótica enquanto empenho intelectual pretende revelar e analisar até que ponto os sentidos se produzem com base nas relações estruturais existentes dentro de um sistema de signos e não na realidade externa que estes parecem descrever tão naturalmente. Por causa do seu compromisso com a noção de relações sistemáticas operando em estruturas abstratas (quer dizer, estruturas que não podem ser observadas diretamente, como a linguagem) a semiótica tende à abstração, ao formalismo e à falta de fundamentação histórica. Porém uma vez que se vir comprometida com a produção social de sentido (a linguagem não pode ser inventada por indivíduos) ela procura relacionar a produção de sentido aos outros tipos de produção social e às relações sociais (Idem, p.222).

Mesmo sabendo que na área da educação utiliza-se mais o termo “Função Simbólica”, acredito que falar em Função Semiótica é mais amplo e deixa mais evidente a relação existente entre a fase da formação do simbolismo nas crianças entre um ano e meio e seis anos (onde essa estrutura já se encontra acomodada) e à aquisição da fala, sendo essa uma das muitas formas de linguagem possíveis.

Piaget e Wallon concordam que a função semiótica é um processo que se constrói na interação com o meio físico e social, porém para Piaget a criança quando nasce traz consigo três tipos de estruturas, as construídas, as parcialmente construídas e as nada construídas. Essas estruturas vão se desenvolvendo a partir da capacidade de adaptação do sujeito. Desses reflexos que a criança tem (sucção e preensão), da sua interação com o meio e desta capacidade em adaptar-se, desdobram-se as funções de assimilação, acomodação e *equilibração* que se transformam em esquemas diversos, e então em estruturas, neste caso, a estrutura sensório-motora que nos interessa.

No livro organizado por Fernando Becker, fica claro quando ele ilustra os esquemas através de uma imagem com várias elipses que se atravessam e se complementam e que mesmo em sua representação unitária estão interligadas por uma elipse maior, que Piaget fala de um sistema lógico, complexo, que tem múltiplas relações entre os esquemas que a criança organiza pelas suas ações e coordenação de suas ações e que só a partir desse esquema a criança se habilita a entrar no mundo da linguagem (BECKER, 2002, p.13-4).

Por outro lado, Wallon, através da Psicogenética da pessoa completa, traz em sua teoria a busca pela gênese dos processos psíquicos e enfoca o desenvolvimento infantil nos domínios cognitivo, afetivo e motor. O trecho que segue, extraído do livro de Izabel Galvão (1999, p.44) sobre Wallon, sintetiza um dos aspectos importantes de sua teoria para este trabalho:

No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. [...] o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores.

Entendo que Wallon traz aqui o que muitas vezes discutimos em aula, sobre a necessidade de se trabalhar com o concreto para que a criança possa se apropriar de determinado conhecimento. Por exemplo, houve um momento em meu estágio que diante de minha ânsia por fazer as crianças falarem me foi sugerido por uma colega que eu trabalhasse com cartões de figuras simples, coloridas e grandes para ensinar-lhes determinadas palavras. Vamos pensar na palavra laranja. Creio que o fato de mostrar-lhes a figura de uma laranja e simplesmente dizer “*olha, esta fruta aqui é a laranja, laranja!*” não vai trazer nenhum elemento para legitimar aquele signo caso a criança estivesse na ausência do próprio objeto (neste caso, a fruta) ou mesmo na ausência da ilustração. Agora, se a criança puder pegar uma laranja, sentir a textura da casca, sentir o cheiro da fruta, puder colocar numa superfície e verificar que ela rola, ou que se cortarmos a laranja sairá um líquido, enfim, se ela puder de fato experimentar o objeto, creio que estes elementos poderão trazer um significado para o signo em questão.

Segundo Becker (2002, p.22):

A função simbólica (ou semiótica) tem dois atributos fundamentais e complementares: distinguir significado de significante e criar significantes. É com essa função que a criança consegue apropriar-se da linguagem ambiente e falar a(s) língua(s) vernácula(s). Cada palavra que a criança aprende é resultado combinado de imitação e jogo simbólico; é, pois, resultado de uma construção de estruturas capazes de produzir significados. Ela imita o significante, o significado ela o constrói; isso porque ela construiu previamente a capacidade de imitar os significantes. Nesse sentido, ela cria significantes.

Percebi, relendo o relatório de estágio, que, em muitos momentos, mesmo na ausência da linguagem oral, as crianças expressavam através de representações motoras, que elas já estavam passando do período sensório-motor para o simbólico.

*Brincando<sup>1</sup> com as crianças no pátio pegamos tampas, garrafas plásticas, pazinhas e copos e começamos a fazer bolo. Lola<sup>2</sup>, Paty e Lili ficaram à minha volta e começaram a observar minhas ações. Comecei a fingir que estava fazendo um suco e perguntei se alguma delas queria. Ofereci então suco de uva para Lola e Paty e disse*

---

<sup>1</sup> Os recortes dos relatórios de estágio serão colocados em itálico para melhor identificação dos mesmos.

<sup>2</sup> Para preservar o anonimato das crianças, os nomes utilizados são fictícios.

*para Lili (que falava apenas algumas palavras) que queria um suco para mim. Ela pegou um copo, utilizando uma garrafa com areia “serviu” para mim. Fiz de conta que estava experimentando, e que não tinha gostado, pois estava amargo. Lili pegou o copo de volta e com uma pazinha fez de conta que colocava açúcar, misturou e me deu dizendo “agora tá bom!”.*

Wallon criticava Piaget, pois acreditava que ele, ao colocar os movimentos-reflexos como primeiro elemento da vida psíquica, estabeleceu esquemas motores que tem prioridades cronológica e constitutiva, sendo necessário então que se explicasse o surgimento da consciência, mesmo levando em consideração “que os esquemas motores são dotados de atividade autônoma e conquistadora” (WALLON, 2008, p.29). Wallon não via o desenvolvimento de maneira linear com rupturas, ele descreveu o desenvolvimento como um pêndulo que oscilando entre uma estrutura e outra passava por reformulações em diferentes etapas cronológicas.

Piaget caracterizou as etapas do desenvolvimento infantil de maneira que conseguimos pensar em exemplos práticos, vividos ou observados no convívio com uma ou mais crianças. Quando traz, por exemplo, o conceito de representação que me remete a uma situação do meu estágio curricular: Representação é a “capacidade de evocar por meio de um signo ou de uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não realizada” (PIAGET, 1936, p.214).

*Ainda não conheço a voz da Nina, mas esta semana, quando montei o supermercado na sala, disponibilizando além dos produtos, carrinhos para compras e dinheiro de mentira, me surpreendi com a atitude dela. Sem que ninguém falasse nada, por vontade própria, ela sentou-se na cadeira onde eu havia montado o caixa do supermercado e começou a “trabalhar” passando os produtos que Charlies havia comprado, separando o dinheiro para dar “troco”, demonstrando claramente que compreendia o significado social de supermercado, compras e dos papéis sociais que compunham aquele cenário, no caso o caixa e o cliente.*

Neste momento não me deterei em estabelecer os pontos em que os dois teóricos divergem, até porque para isto necessitaria de um aprofundamento detalhado das duas teorias. Apenas utilizarei como salientei previamente, as duas teorias como complementares.

## **2. VAMOS VIAJAR DE TREM? ROTINA E MOVIMENTO - BRINCAR PARA SE EXPRESSAR**

Ao me deparar com uma turma de quinze crianças entre dois e três anos, entre as quais apenas duas falavam, inicialmente tive um choque. A única experiência que até então eu havia vivido tinha sido em uma escola particular, onde trabalhei como professora titular de uma turma de treze crianças entre um ano e meio e três anos, das quais apenas duas não falavam no início do ano.

Eu sabia que haveria, na turma de estágio, um período inicial de estranhamento, onde o comportamento dos pequenos poderia ser atípico exatamente pelo fato de uma desconhecida estar de uma hora para outra no espaço deles. Passadas as duas primeiras semanas, quando o grupo já se mostrava à vontade, partilhando comigo suas brincadeiras, pedindo um colo, aceitando ajuda na hora das refeições, é que minha preocupação se tornou mais concreta diante desse aspecto.

Sei que o vínculo não se estabelece em tempo pré-determinado e que esse tempo pode variar, mas estes sinais dos pequenos que aos poucos me permitiam fazer parte de sua rotina e seu espaço foram lidos por mim como o consentimento da turma para minha chegada e permanência no grupo.

No início, os primeiros planejamentos tiveram vários tropeços, pois se, por um lado, a rotina escolar exigia que houvesse os momentos de rodinha - atividade dirigida - higiene - refeições, por outro, nem sempre era possível capturar a atenção das crianças através desses momentos, até porque para um grupo de tão pouca idade com certeza o aprendizado em geral deveria estar ligado ao movimento e a um tempo de aproximação entre eu e eles bem diferente do proposto diante das condições possíveis.

Além disso, percebo que, durante o estágio, meu olhar não estava atento para estas questões que agora levanto, pois naquele momento minhas preocupações ficavam em torno de planejar atividades que rendessem, de dar conta dos relatórios semanais, de atender as necessidades das crianças, de fazer, fazer, fazer... O estágio acontece num ritmo totalmente atemporal, é difícil descrever a imensidão de coisas com as quais



estamos preocupadas, mas talvez se tivesse sido diferente não me permitiria pensar nestas questões que agora estou pensando, sobre a maneira como adotamos a rotina na sala de aula de educação infantil, sobre a relação dessa postura com a imobilidade à qual as crianças eram sujeitadas e sobre o quanto essa imobilidade acabava por refletir na ausência de expressividade e de linguagem na sala de aula.

Aos poucos fui me dando conta de que os momentos onde a conexão entre eu e as crianças acontecia de fato eram predominantemente durante a hora do brinquedo livre ou do pátio, quando, na verdade, eu deixava o planejamento de lado e brincava com elas, principalmente com o faz de conta.

Seguem alguns trechos de meu relatório de estágio e de uma colega que realizou estágio no mesmo período, na mesma escola, porém na sala de maternal I:

*Busquei estar com eles de fato durante as brincadeiras e foi incrível vê-los embarcar nas idéias lançadas, como no dia que estavam todos com as cadeiras enfileiradas, brincando de trem e eu sentei junto, mas, num determinado momento, eu pedi que o maquinista parasse para eu descer na praia. Na mesma hora todos quiseram “ir à praia” também e a história ganhou proporções gigantescas que duraram dias!*

*Até mesmo algumas crianças que habitualmente são mais tímidas ou preferem brincar sozinhas, como o Pedro e a Laura, estavam vibrando e falando um monte! Aliás, essas últimas semanas eles têm soltado a língua.*

É evidente que uma rotina que, principalmente nesta faixa etária, priorizar muitos momentos de certa imobilidade não estará proporcionando um estímulo ao desenvolvimento da linguagem. Acredito que o fato do jogo simbólico e da função simbólica não serem assuntos abordados com mais profundidade na formação dos professores é o que impede que estas relações sejam feitas dentro do planejamento e que a exploração do espaço pelos pequenos seja vista como necessária e rica em aprendizagem ao invés de ser vista como bagunça, descontrole de turma, agitação, tumulto.

Selecionei este trecho do relatório, pois esta situação ocorreu quando as crianças estavam sendo trocadas (as que usavam fraldas) e colocadas no vaso sanitário (as sem

fraldas). Além disso, as mãos estavam sendo lavadas, pois depois iriam para o refeitório e por este motivo a correria das crianças estava incomodando algumas educadoras, que queriam que eles permanecessem sentados.

A fim de evitar uma discussão de “senta, não corre” é que resolvi entrar na brincadeira com eles e sem que eu tivesse intencionalidade em tal atitude o que ocorreu foi um envolvimento de todos na brincadeira, simplesmente muitos aspectos que eu estava quebrando a cabeça para resolver, estavam ali, nos meus olhos, esperando pela minha atenção e meu olhar de pedagoga, não de “cuidadora”.

Acho interessante analisarmos uma rotina friamente, como segue abaixo a rotina que eu segui no estágio e que durante o mesmo não enxerguei com os olhos que agora enxergo.

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA
7h às 8h	Chegada/Brinq. Livre	Chegada/Brinq. Livre	Chegada/Brinq. Livre	Chegada/Brinq. Livre
8h às 8h30	Café	Café	Café	Café
8h30 às 9h	Pátio	Pátio	Pátio	Pátio
9h às 9h30	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Aula de música c/Bob
9h30 às 10h30	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Atividade dirigida
10h30 às 10h45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
10h45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h	Higiene/Sono	Higiene/Sono	Higiene/Sono	Higiene/Sono

Observações sobre a rotina:

7h – 8h: Chegada/brinquedo livre: A chegada das crianças quase sempre acontecia entre 7h30 e 8h e o brinquedo livre se restringe a brincadeiras que não deixem a sala de aula muito bagunçada; brincadeiras que não tenham corrida ou gritos; brincadeiras que não sejam no chão, afinal as crianças lavam as mãos antes de ir para o café da manhã e devem permanecer com elas limpas.

8h - 8h30: Café: A refeição exige que os pequenos permaneçam sentados, sem mover pernas, braços ou cabeça, de preferência sem conversas ou cantorias (no caso deles era sem bater nas mesas ou com as mãos).

8h30 – 9h: Pátio: Se o tempo estava bom o momento do pátio permitia uma maior liberdade, porém caso o tempo estivesse chuvoso ou mesmo nublado algumas brincadeiras ficavam proibidas, mas, em geral, era o momento de maior liberdade na rotina.

9h- 9h30: Atividade dirigida: Atividade que deveria começar com rodinha das crianças sentadas no chão ou junto à mesa, onde a idéia de interesse e envolvimento ficava relacionada ao tempo em que as crianças permaneciam naquela posição.

9h30- 10h30: Atividade dirigida 2: Momento reservado às atividades de registro que ocorriam na maioria das vezes junto à mesa, onde as crianças deveriam trabalhar sentadas.

10h30-10h45: Higiene: Momento em que as crianças que usam fraldas eram trocadas e as que não usam eram colocadas no vaso sanitário (independente de querer ou não). Também era o momento de lavar as mãos antes de ir almoçar, o que implicava esperar sentados no sofá até a hora exata do almoço para não sujar as mãos.

10h45: Almoço: Idem café da manhã.

11h: Higiene e Sono: Momento de escovar os dentes e ir direto para cama dormir.

Ainda existia, uma vez por semana, uma aula especializada de música, porém mesmo nessa aula raramente permitia-se que as crianças ficassem de pé para dançar, apesar de elas demonstrarem esta vontade.

Fica claro, apesar de só agora enxergar assim, que, nessa rotina, o movimento não tem o espaço e incentivo que poderia ter. Não estou propondo que as rotinas escolares sejam extintas, afinal sei da importância e necessidade das mesmas, mas que dentro da rotina o nosso olhar seja mais crítico em relação à maneira como as atividades

estão sendo postas em prática e que a busca não seja em direção à facilidade que a disciplina dos corpos pode sugerir.

## **2.1 Supermercado? Salão de beleza?! Casinha ou lobo mau?! Ambiente propiciador do jogo simbólico**

Observações informais mostram, entre os profissionais da área de educação infantil, a idéia de jogo simbólico ligada somente aos momentos em que a criança brinca de faz de conta, no sentido de representar papéis e situações do dia a dia, normalmente em momentos de brinquedo livre. Com certeza esta afirmação não está equivocada, mas eu diria incompleta.

Quando penso nas situações em que presenciei o jogo simbólico durante o estágio, muito mais do que simplesmente as crianças incorporarem um personagem de história infantil (- *Pôf! Eu sou o lobo! Uahhhhhh!!!*) ou representarem os modelos sociais com os quais convivem (- *Eu vou te dar comida e depois você vai pa escola!*), eles buscavam antes e durante as brincadeiras elementos que legitimassem este jogo.

Percebi em muitos momentos que se meu foco era incentivar a expressividade da turma, não bastava simplesmente lhes alcançar artefatos materiais que complementassem o cenário escolhido por eles para o jogo simbólico.

Tive a oportunidade de observar outra educadora brincando com a turma, com panelinhas e bonecas, durante o brinquedo livre, onde o interesse e envolvimento dos pequenos esgotaram-se no mesmo momento em que ela deixou de brincar com eles para cuidar deles. Sei que muitas vezes a nossa velha e conhecida rotina escolar parece nos amarrar numa camisa de força e agimos conforme a maré, sempre em busca de tranquilidade e calma dentro das salas de aula. Sei também o quanto quinze crianças eufóricas numa sala de aula fazem barulho, mas o barulho da aprendizagem é também necessário.

Voltando ao raciocínio que vinha traçando, que me perdoem aos que não soarem bem determinadas afirmações, mas foi exatamente para ter liberdade de fazer uma

análise realmente crítica de minha prática que em nenhum momento me excluí ou me excluirei dos exemplos que trago. Tudo que falo é tão meu quanto dos que se identificarem. Alguns dirão que é evidente que em todo e qualquer momento de aprendizagem o(a) professor(a) deve intervir para daquele momento tirar o melhor e o máximo de proveito. Eu prefiro primeiro deixar claro minha idéia de intervenção. Se intervir significa parar ao lado de uma criança e enchê-la de perguntas sobre suas ações, não estou me referindo a isso. Caso seja esgotar as possibilidades de interagir sobre um objeto ou situação, também não é o caso. Eu diria interagir, neste caso, se isto significar o(a) professor(a) envolver-se na situação do jogo simbólico de modo a trazer um realismo àquela situação onde a criança se sinta encorajada a embarcar na fantasia. Interagir de maneira a permitir que as crianças sintam-se encorajadas de ir além dos aspectos que elas têm em mente quando buscam, através do jogo simbólico, representar alguma situação vivenciada, ou os modelos socialmente constituídos.

*Sentei-me junto à mesa posta por Lola e Denis para comer a comidinha que eles estavam preparando. Quando Denis me alcançou uma xícara de café, eu fui tomar um gole e fiz de conta que havia me queimado, dizendo “Ui! Tá muito quente!”. Denis e Lola me olharam com os olhos estatelados e por alguns segundos ficaram estáticos! Depois deram risada e como numa tentativa de verificar se realmente eu havia me queimado, afinal era só brincadeira, Denis me serviu outra xícara de café, e assim repetiu três vezes a cena, sempre cuidando para ver se realmente eu ia me queimar. Na quarta vez, eu disse que não queria, pois minha língua estava queimada, então Denis pegou a xícara e assoprou antes de me entregá-la.*

*Estávamos brincando de casinha, com as bonecas, e eu resolvi pegar uma boneca e fingir que ela estava chorando, eu literalmente reproduzi baixinho o choro da boneca e na mesma hora a Paty vem do meu lado e pergunta: “Ela tá com dor de barriga, pôf?”. Eu respondi que não sabia o que fazer e ela concluiu falando para a boneca: “Toma esse chazinho” e pegou a boneca para dar mamadeira.*

Sobre estes dois trechos vejo que o fato de levar para as crianças elementos que dão realismo a determinada cena/representação simbólica, parece muni-las de uma determinada segurança de modo que elas se sentem amparadas a ir além da primeira

representação. É como se diferentes representações de um mesmo modelo pudessem ser colocadas em discussão.

Saliento que o que estou questionando aqui é a maneira como o intervir do professor é encarado, mas não estou dizendo que esse intervir que eu levemente critico não serve, apenas não teve significado para mim, naquele momento. E de qualquer modo tenho consciência de que as crianças poderem brincar, fantasiar e decidirem sozinhas o rumo de uma cena/representação simbólica sem ter sempre o olhar de um professor ou adulto, é saudável e “*possibilita o descentramento da figura do adulto, levando em consideração as necessidades básicas e as potencialidades das crianças*” (HORN, 2004, p.85).

A capacidade de representação dramática do ser humano não está presente nos recém-nascidos nem nos animais. A partir do momento em que a criança torna-se capaz de imaginar, ela passa a desenvolver diferentes formas de expressão como a oralidade, a expressão plástica, a música e a expressão dramática, através das quais, estabelece relações com o mundo (SANTOS, 2001, p.90).

Se pensarmos nas diferentes formas de expressão, logo entenderemos o que Vera Lúcia Bertoni dos Santos e Maria da Graça Souza Horn trazem, cada uma em um livro, sobre o que seria um ambiente propiciador do jogo simbólico.

A organização do espaço em cantos temáticos, como o da boneca, o da biblioteca, o das diferentes linguagens, entre outros, possibilita um entendimento de uso comum e compartilhado do espaço, onde, ao mesmo tempo, são possíveis escolhas individuais e coletivas, as quais certamente favorecem a autonomia das crianças [...] (HORN, 2004, p. 85)

Minha colega, Grasielle Crescenti<sup>3</sup>, fala em seu relatório de estágio sobre sua experiência ao trabalhar com o jogo simbólico em sala de aula:

---

<sup>3</sup> Grasielle Crescenti é formanda 2010/01 do curso de Pedagogia da UFRGS e realizou seu estágio curricular obrigatório na mesma escola que eu, porém numa turma de maternal I. Obtive seu consentimento para utilizar trechos do seu relatório de estágio.

*Organizei a sala enquanto as crianças estavam no refeitório tomando café com a professora titular da turma [...] Uma observação muito importante que me deixou muito satisfeita foi a questão da organização do espaço e da quantidade suficiente de materiais para as crianças brincarem sem brigar.*

Trabalhar com os cantos temáticos nas salas de educação infantil tem se tornado cada vez mais usual, o que é excelente! Mas, o conjunto de fatores deve ser levado em consideração. De nada adianta uma sala enorme, que tenha diferentes cantos, se a postura adotada por nós educadores for no sentido de controlar, o tempo inteiro, através de regras, através de uma rotina rígida, onde os pequenos podem ou não podem brincar e como eles devem brincar.

Também é importante que de fato o professor enriqueça os cantos propostos, mantendo-os com vida, certificando-se de que há elementos suficientes para todos brincarem, acrescentando coisas novas no decorrer do ano.

Se trabalharmos em uma sala de aula pequena, que não comporte os cantos volto a lembrar a fala da Grasielle, que, durante o estágio, trabalhou em uma sala incrivelmente pequena, e mesmo assim, ela criou os cantinhos, porém de maneira móvel, onde a maioria dos artefatos podia ser guardada após a brincadeira.

Mesmo sabendo da importância dos cantos, sejam eles fixos ou móveis, o que percebo a essa altura do trabalho de conclusão é que trabalhar com o jogo simbólico, com as diferentes formas de expressão, como traz Santos, vai além dos materiais que dispomos, do espaço que temos, ou do espaço que podemos criar. Tem relação muito maior com a postura do educador para com as crianças, para com a aprendizagem.

Podemos pensar num professor que trabalha em um local totalmente desprovido de recursos, com uma sala de aula precária em termos estruturais, e mesmo assim encontrar um educador comprometido com a promoção de uma aprendizagem prazerosa, criativa, expressiva, convidativa. No outro extremo temos aquele professor que, mesmo trabalhando numa escola com todos os recursos possíveis, com uma sala de

aula repleta de artefatos, não consegue desenvolver um planejamento despreendido da rotina rígida, da disciplina autoritária. Pensemos ao menos nas possibilidades entre estes dois extremos, e na relação do que estamos enxergando com o que estamos propondo. O olhar nunca é neutro, enxergamos muito mais de nós mesmos do que sobre os que estão sendo observados.



### **3. “EU QUERO IR PRA PRAIA PROF!” JOGO SIMBÓLICO COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO**

Dentro de uma sala de aula nos deparamos com os mais variáveis grupos de crianças que são ao mesmo tempo muito singulares, com características específicas que vão além das atribuições determinadas por faixa etária, gênero, histórico de vida e condição social. Cada grupo de crianças tem, também, uma maneira de agir e de interagir com o meio que as cerca e com as instabilidades da rotina escolar. Esta instabilidade a qual me refiro é em relação as, entre outras questões, modificações no quadro de educadores e pessoas em geral que acabam fazendo parte do dia a dia dessas crianças na sala de aula.

O surgimento de mais uma educadora (seja ela estagiária ou não), no meio do ano, com a qual estes pequenos deverão (ou não!) estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem é com certeza uma das situações mais desestruturadoras dentro da rotina estabelecida em uma sala de aula. Sem entrar em um julgamento sobre os aspectos positivos ou negativos em relação a este ponto, o que proponho é levarmos em consideração que este fator, por si só, já é plausível para entendermos as mudanças comportamentais em qualquer grupo de crianças.

Quando cheguei à turma de berçário onde realizei o estágio, foi uma sensação de medo, ansiedade, dúvidas, certezas (que, na maioria das vezes, não se confirmam), de curiosidade em querer saber quem seriam aquelas crianças, do que elas gostam, do que não gostam. O movimento inconsciente era no sentido de buscar estabelecer uma série de características a respeito de cada uma delas que permitisse melhor desenvolver o trabalho de professora dentro da sala de aula para que o planejamento atingisse cada uma das crianças. Santa inocência! Acreditar que partindo de uma observação eu poderia pré-determinar em tempo recorde (três dias de observação) o que cada uma das quinze crianças precisava aprender e o que elas estavam realmente precisando.

Naquele momento, vejo agora, elas precisam entender o que eu estava fazendo lá, quem eu era, o que eu queria com eles. Mas nosso movimento é sempre o de partir da visão e percepção do professor, do adulto em relação à criança.

Como disse no início deste trabalho, quando comecei o estágio, tive muitos tropeços, e a maioria deles foi relacionado a esta ânsia em elaborar o planejamento perfeito, que atendesse a necessidade de cada uma das crianças e deles enquanto grupo. Foi só aos poucos, quase que sem querer, que me dei conta de que o essencial estava invisível aos meus olhos, eu precisava me mostrar a eles, eu precisava, e fui conquistando isso através do jogo simbólico, me inserir naquele grupo, me aproximar, me desvendar enquanto professora e para isso eu precisava ter claro o que eu, Luna, realmente pensava sobre ser professora.

Eu respondo, hoje, que apesar de ter acreditado (malditas crenças!) que eu levaria para eles conhecimentos necessários à faixa etária, conhecimentos que atendessem as necessidades daquele grupo, eu é que na verdade trouxe deles o que estava precisando, o que estava necessitando aprender como professora.

Foi através do faz de conta que eu me soltei com a turma e a turma comigo, foi com certeza a maior descoberta do meu estágio.

*Eu sei que o Bob adora pescar de verdade, com o avô, e, na verdade, a brincadeira começou por conta disso. Eu queria que o Bob brincasse mais em grupo, pois ele andava muito isolado, brigava com os amigos que se aproximavam e não conseguia explicar o que estava o deixando tão incomodado.*

*Pois quando falei em praia, e em seguida perguntei: “Bob, será que tem peixe nessa praia?” Nossa! Ele saltou com aqueles olhos arregalados e disse: “Temmmmm, o Bob vai pescá o peixe.”*

*Quando percebi a turma toda estava brincando junto, e entre peixes e tubarões, baleias e barcos, fizeram muitos passeios em várias praias. Confesso que o difícil era voltar à calma, pois todos ficavam bem eufóricos, mas foram momentos deliciosos, onde, mais uma vez, o jogo simbólico reinou absoluto na sala de aula.*

A cena da praia surgiu inicialmente no dia em que as crianças brincavam de trem, sozinhas, enquanto esperavam as trocas de fraldas e higiene e eu entrei de gaiato no trem para brincar junto. Desse dia em diante quase todos queriam brincar de ir à praia, menos o Bob que estava distante do grupo, e que era uma criança que em quase dois meses de estágio eu ainda não percebia muita aproximação comigo, não o ouvia quase falar, nem comigo, nem com os colegas. Ele preferia sempre ficar sozinho, não participar das atividades propostas e caso insistíssemos ele se fechava mais ainda, deixando de brincar totalmente. Quando descobri que ele gostava de pescar com o avô, utilizei este elemento dentro da história da praia, e, como descrevo no trecho do relatório acima, foi a sensação de quebrar uma muralha que havia entre eu e o Bob, entre o Bob e a turma ou entre a turma e ele. Foi surpreendente como, dessa história, que foi a mais simples em termos de cenários, de artefatos materiais, rendeu a maior explosão de possibilidades que vivi no estágio. Este dia foi um marco, pois dali em diante, não só o Bob, mas toda a turma, e eu, passamos a ter outro tipo de relação, a expressividade das crianças começou a ganhar espaço, e, claro, com isso também veio maior número de conflitos, mais barulho durante as brincadeiras, mais movimento na sala de aula. A interação entre as crianças e das crianças com e no espaço estava de fato a mil!

Enfim, quando falo em utilizar o jogo simbólico como instrumento que possibilite a socialização é baseado nessa idéia de que durante o jogo simbólico as crianças estão de fato exercitando papéis sociais, estão exercitando a descentração dos modelos pré-concebidos, deles mesmos, o jogo simbólico é um jogo de socialização por si só. Ele está ali e vai acontecer independente do fazer pedagógico do educador. Mas, se quando há intencionalidade no fazer pedagógico as possibilidades de ensino-aprendizagem se expandem, então porque não tomar posse deste mecanismo como instrumento pedagógico?

#### **4. FINAL DA VIAGEM... OU INÍCIO DE OUTRA?!**

Este trabalho de conclusão foi literalmente como uma gestação. Eu sabia desde a metade do estágio que queria pesquisar sobre o jogo simbólico em relação à linguagem, mas não imaginava como seria o caminho percorrido pela pesquisa. Eu idealizei muitos caminhos, como imagino que uma mãe idealize um bebê ainda na barriga. Porém os percursos de fato percorridos foram além dos planejados.

Mergulhar numa análise crítica da própria prática pedagógica foi um exercício difícil, desafiador, pois eu sabia que não poderia passar o trabalho inteiro exaltando pontos positivos, como se eu fosse a estagiária salvadora da pátria, mas também não poderia ficar apenas me justificando pelos tropeços e falhas. A idéia foi de tentar, ao máximo, ser franca comigo mesma através do TCC, e de exercitar o deslocamento de posições e olhares em relação ao fazer pedagógico, em relação às teorias utilizadas e em relação aos relatos trazidos.

De fato, este foi, para mim, um dos pontos mais significativos e que deixaria de convite aos que lerem este trabalho. Que tenhamos, enquanto profissionais da Educação, principalmente os que atuam ou irão atuar em sala de aula, um olhar crítico (no sentido de reflexivo) em relação à nossa prática docente e a maneira como conduzimos ou mesmo estabelecemos a rotina da sala de aula, que movimento é aprendizagem em ação: criança parada e calada não é sinônimo de compreensão, interesse ou compenetração e que o jogo simbólico pode ser só uma manifestação natural das crianças nesta faixa etária, mas ele pode ser um instrumento pedagógico fundamental para a socialização, para a descoberta de possibilidades, para a construção da linguagem, para a construção da autonomia e para tornar os momentos com as crianças divertidos e prazerosos.

Conheci muito mais de mim, principalmente como professora, quando me lancei nessa viagem. Minha bagagem começa agora a pedir outros rumos, novas descobertas, e sei que sentirei aquele frio na barriga, aquela ansiedade novamente, assim que pisar em uma sala de aula desconhecida, com crianças diferentes.

O que será que vou enxergar? O que saltará aos meus olhos? Estou louca para descobrir!

## 5. REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando (coord.). *Função simbólica e aprendizagem*. Porto Alegre, 2002.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis. (Org.) *Educação infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRESCENTI, Grasielle. *Relatório de estágio do 7 semestre*. Porto Alegre: Mimeo, 2009. (Relatório curricular obrigatório de estágio em docência do curso de Pedagogia/UFRGS)

FARIA, Anália Rodrigues de. *O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 1997.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, Hiton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1990.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

O'SULVIVAN, Tim (coord.). *Conceitos-chave em estudos de comunicação e cultura*. Piracicaba: Unimep, 2001.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1971.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Sites consultados:

<http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/producao/kaz-novaes.htm> em 15/05/2010.

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon/307886.shtml?page=page2> em 18/05/2010.