
A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCANDO DE DETETIVE

Selma Aparecida ferreira da Costa^(*)
Ana Maria Esteves Bortolanza^(**)

INTRODUÇÃO

Este artigo sobre o processo de apropriação da cultura escrita na Escola de Educação Infantil tem o propósito de compreender a inserção de crianças de cinco anos de idade no complexo universo da cultura escrita, buscando analisar como elas se relacionam com a escrita. Analisamos uma das atividades desenvolvida durante uma pesquisa de mestrado¹, que chamamos *Brincando de detetive*. Para tanto, partimos de princípios teóricos em que se fundamentam a Teoria Histórico-Cultural: a natureza social do desenvolvimento psíquico e seu caráter interfuncional e o papel fundamental dos signos como artefatos semióticos propulsores do desenvolvimento da criança, isto é, a linguagem.

Para entendermos as funções psíquicas superiores em toda sua complexidade, Vigotski (2000) nos explica que devemos considerá-las como sendo de origem histórica e social. Elas nascem e se desenvolvem nas relações sociais estabelecidas na vida em sociedade, num processo mediado pela linguagem: a criança vai-se apropriando da cultura historicamente construída pela humanidade.

Para Vigotski, o desenvolvimento infantil é um processo dialético:

[...] que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, o entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação. (VIGOTSKI, 2000, p.141, tradução nossa).

A criança percorre um caminho semelhante ao que a humanidade percorreu, visto que desde seu nascimento ela busca comunicar-se com o mundo a sua volta, compreender e se fazer entender.

^(*) Professora da rede municipal de educação de Uberaba. Atualmente atua na Secretaria de Educação, na formação continuada de professores de educação infantil. sfc.selma@yahoo.com.br

^(**) Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Pós-doutorado na Universidade de Évora, Portugal. Doutora pela Universidade Estadual Paulista – UNESP amebortolanza@uol.com.br

¹ Pesquisa desenvolvida para elaboração de dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), em 2014.

Começa emitindo sons guturais para em seguida assimilar a linguagem humana convencional, pois precisa se apropriar da cultura historicamente construída pela sociedade para dela participar. Nesse sentido, entendemos que a criança já nasce inserida num contexto social e precisa assimilar a cultura existente em seu entorno para viver em sociedade. Porém, não possui, por exemplo, a habilidade de comunicação inata ao nascer, assim ela precisa formar essa capacidade por meio da aprendizagem. A aprendizagem da linguagem, portanto, se dará pelas vias das vivências e experiências da criança no contexto social.

Por meio das experiências vividas e mediadas pelo outro, a criança constitui sua personalidade, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores por meio das apropriações e objetivações que vai realizando desde pequenina. Esse olhar pressupõe considerar o papel fundamental que desempenha a educação no processo de constituição humana, portanto uma educação humanizadora, na qual o lugar do(a) professor(a) na escola de educação infantil é o de organizar as experiências vividas pelas crianças.

Ao afirmar que as crianças desenvolvem suas funções psíquicas superiores, isto é, sua personalidade nos processos de apropriação e objetivação, entendemos que elas participam ativamente no mundo da cultura, apropriando-se dela e objetivando-a, sendo esses processos sempre mediados pelo outro. O processo de assimilação e objetivação são as vivências da criança, que o autor define como:

[...] uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 686, grifos do autor).

Podemos afirmar, nesse sentido, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único que pode ser sintetizado do seguinte modo:

[...] todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como função intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1988, p.114)

Toda função psicológica foi antes de tudo uma relação entre duas condições: a primeira é social, oriunda das relações do sujeito com seu grupo social, e a segunda se desenvolve por intermédio das propriedades internas do indivíduo, ao formar suas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, o papel do adulto é fundamental no processo de desenvolvimento da criança. O aprendizado escolar é extremamente importante no decorrer das etapas vivenciadas por ela, pois orienta e estimula os processos internos do desenvolvimento, uma vez que o processo de desenvolvimento está subordinado aos processos de ensino e aprendizagem.

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO DA CULTURA

No processo de apropriação da cultura, a criança precisa, por meio de sua ação sobre a natureza, tornar seus os conhecimentos que foram criados pelo homem, pois a cultura representa a totalidade das produções humanas nas áreas artística, científica, das tradições, das instituições e práticas sociais. Enfim, tudo o que não foi dado pela natureza ao homem, mas que fora criado por ele no seu processo evolutivo da vida em sociedade.

Em vista disso, o processo de apropriação da cultura é essencialmente “[...] o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante, criados pelo desenvolvimento da cultura humana.” (Leontiev, 1978, p.271). Mas, para que a atividade propulsora do desenvolvimento por meio da apropriação verdadeiramente se efetive ou, dizendo de outra forma, para que a conduta elementar do comportamento humano se transforme em conduta superior, faz-se necessária a utilização de estímulos, aos quais Vigotski (2000, p. 82) chamou de estímulos dados e estímulos criados. Os “estímulos dados” são os biologicamente constituídos como os reflexos incondicionados ou instintivos. Os “estímulos criados” se referem aos signos desenvolvidos pelo homem e que funcionam como meios de autoestimulação e autorregulação do seu comportamento.

Assim sendo, para que o progresso histórico conquistado pela humanidade se fixasse e fosse possível sua transmissão às gerações posteriores, o homem desenvolveu o trabalho, forma particular que só existe na sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual que se realizam por meio da atividade do trabalho. Pela sua atividade criadora e produtiva, os homens criam os objetos e as formas inovadoras de produção de tais objetos, imprimindo neles sua marca e significando-os. Este dinâmico processo se modifica e se aperfeiçoa no decorrer da filogênese, em que cada geração se apropria do conhecimento construído pela geração que a precede por meio da participação no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividades sociais, para que assim possa formar suas aptidões caracteristicamente humanas.

O processo de assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é necessário porque:

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. [...] Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (Leontiev 1978, p. 267).

Pelo processo de apropriação garantimos a perpetuação do conhecimento, e, conseqüentemente, o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. No entanto, para nos apropriarmos dos objetos materiais e intelectuais, produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolvermos em relação a eles uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade cristalizada no objeto. A principal característica do processo de apropriação é, portanto, a formação de novas aptidões ou funções psicológicas superiores.

A relevância da questão da cultura na perspectiva histórico-cultural assume uma dimensão maior, quando Vigotski, inspirado pelo materialismo histórico dialético de Marx e Engels a respeito da Natureza e do Homem, afirma ser a cultura a fonte de todas as qualidades humanas, constituindo a natureza do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Dessa forma, tudo o que é cultural é social, porque “justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano” (VIGOTSKI, 2000, p.151, tradução nossa). Portanto, cultura é resultado e criação do homem, não é obra da natureza. A natureza lhe fornece a base, que são as funções elementares, sobre as quais irá erguer-se o desenvolvimento psicológico, definido por Vigotski, como desenvolvimento cultural. Ao desenvolver seu processo de apropriação cultural, o homem modifica os dados naturais que lhe foram dados para adaptá-los aos seus objetivos e necessidades próprias.

Para Mello (2007), ao criar e desenvolver a cultura, formamos a esfera motriz, isto é, o conjunto de gestos adequados para o uso dos objetos e instrumentos, e as funções intelectuais que fazem parte desse processo, ou seja, criamos nossa humanidade, o conjunto de qualidades humanas como as aptidões, capacidade e habilidades formadas ao longo da história do homem por meio da atividade humana. Enfim, nos tornamos humanos no processo de apropriação da cultura.

A BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE GUIA

Em seu texto "A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança", Vigotski (2008) aponta a importância crucial da brincadeira como propulsora do desenvolvimento infantil da

criança na idade pré-escolar, ao relacioná-la com a formação das funções da consciência, tais como a imaginação, a personalidade, a afetividade, a percepção e o pensamento abstrato. Por meio da brincadeira a criança cria uma situação imaginária que lhe permite vivenciar determinado desejo não realizado.

A essência da criação desta situação imaginária consiste na possibilidade de propiciar à criança representar um papel social que, normalmente, é desenvolvido pelo adulto. O cerne desta situação fictícia está na brincadeira, em que o objeto muda sua significação e as ações reconstruídas com ele pela criança tornam-se representações abreviadas das ações reais do adulto. Isso provoca mudanças no pensamento da criança, pois, pela primeira vez, ela consegue separar o campo visual e semântico. Assim, passa a agir de acordo com o que tem em mente, os significados atribuídos por ela, e não com o que vê. Este é um critério fundamental que eleva a brincadeira à categoria de atividade principal na idade pré-escolar, pois permite à criança separar a ideia do objeto, fazendo com que sua ação seja desencadeada pela ideia, pelo significado, e não pelo objeto em si.

Fundamentado nas ideias apresentadas por Vigotski, Elkonin (2009, p. 200) afirma que a criança, na brincadeira “opera com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais. A principal contradição genética do jogo está em que dá origem ao movimento no interior do campo semasiológico, mas se manifesta como ação exterior. Nele afloram todos os processos internos”.

A contradição genética apresentada por Elkonin justifica a importância do jogo protagonizado como atividade principal na fase pré-escolar, visto que a manifestação externa de uma ação com um objeto possui suas raízes genéticas no interior do campo semântico do pensamento infantil, ou seja, no sentido atribuído pela criança ao objeto em determinada situação. A ação objetual em consonância com o pensamento representa a materialização do processo de significação empreendido pela criança na execução da atividade. Isto torna a brincadeira de papéis a atividade fundamental no desenvolvimento infantil.

Outro fator, fonte de desenvolvimento na brincadeira de papéis sociais, refere-se à questão do prazer e da necessidade que a criança sente em brincar. O prazer específico na brincadeira está relacionado à capacidade de superar os impulsos imediatos, propiciando uma subordinação às regras implícitas presentes no papel a ser representado. Quanto mais a criança consegue dominar seu impulso, mais ela age pela linha de maior resistência, ainda mais próxima do real representado e se torna sua ação.

Na atividade do brincar a criança age conforme as regras implícitas na própria situação imaginária vivenciada. Podemos compreender tal processo na afirmativa de Vigotski (2008, p. 28): “Sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária”, isto é, a situação imaginária encerra regras em si mesma. “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória”.

As regras implícitas na brincadeira promovem o autocontrole, pois a criança percebe que a submissão às regras traz uma satisfação bem maior do que agir por impulsos, o que explica o fato de que as brincadeiras desprovidas de regras são menos interessantes para as crianças. Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, ela age em conformidade com a sua imaginação, sua compreensão e seu desejo, ou seja, os processos internos passam a controlar os externos.

A partir do exposto, podemos afirmar que a brincadeira se constitui como atividade fundamental na idade pré-escolar porque cria na criança a zona de desenvolvimento proximal ou iminente, uma vez que a brincadeira está sempre um nível acima, tanto no aspecto comportamental quanto cognitivo. Como afirma Vigotski (2008, p. 35): “A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos”, coloca a brincadeira em patamar superior de desenvolvimento da criança.

Assim, concebemos a brincadeira de papéis sociais como uma atividade que oportuniza a reconstrução pela criança das regras que regem as relações sociais de maneira ampla e concreta. Por meio da brincadeira, a criança cria uma situação imaginária propiciada pelas relações sociais das quais participa e pela ação com os objetos: esta é a nova formação especificamente humana de consciência que surge nesta etapa de desenvolvimento. Porém, esta regulação só se torna possível se levarmos em consideração o papel fundamental da mediação promovida pelo(a) professor(a), por intermédio da linguagem.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Vigotski (2010) define a linguagem como um meio de comunicação social e apresenta a relação entre comunicação e generalização como funções básicas desta. Desde a mais tenra idade, a linguagem intervém no processo de desenvolvimento infantil, pois, além de constituir-se como veículo de comunicação, a palavra, ao nomear os objetos e definir suas relações, propicia novas formas de compreensão da realidade para a criança. Esse processo garante a transmissão de

conhecimentos e de formação de conceitos mediados pela linguagem, o que constitui o eixo fundamental do desenvolvimento intelectual infantil.

A comunicação verbal da criança com o adulto gera mudanças no conteúdo da atividade consciente desta, pois, para se apropriar de um sistema linguístico se faz necessária uma reorganização dos processos mentais na criança, assim como a palavra também modifica a forma da atividade mental ao aperfeiçoar os reflexos da realidade e criar novas formas de atenção, memorização, imaginação, pensamento e ação.

Luria e Yudovich afirmam a importância da linguagem na formação dos processos psíquicos superiores ao explicarem que:

A palavra tem uma função básica, não só porque indica o objeto correspondente do mundo externo, mas também porque abstrai e isola o sinal necessário, generaliza os sinais percebidos e os relaciona com determinadas categorias. A esta sistematização da experiência direta deve-se o fato de o papel da palavra na formação dos processos mentais ser tão excepcionalmente importante (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 12).

A palavra influi sobre a criança ao enriquecer sua percepção direta dos objetos, ao descrever suas características físicas e sua funcionalidade e, posteriormente, num estágio do desenvolvimento mais avançado, a fala converte-se em um regulador da conduta da criança, como explicam Luria e Yudovich (1985, p. 13): "[...] a fala, o meio de comunicação básico, converte-se também num meio de análise e síntese da realidade mais profunda e, o que é fundamentalmente importante, no regulador mais elevado da conduta".

A linguagem, no desenvolvimento ontogenético, assume inicialmente a função de comunicação. Existe uma necessidade preeminente no indivíduo de comunicar-se, de compreender o outro e de se fazer compreensível. Posteriormente, no decurso do desenvolvimento humano, aparece uma segunda função da linguagem, a qual Vigotski (2010) chama de pensamento generalizante, em que a linguagem se relaciona ao pensamento (pensamento verbalizado) e essa relação estabelecida entre ambos torna-se muito forte. Fica evidente que a utilização da linguagem pressupõe uma compreensão generalizada do mundo, ou seja, quando nomeamos algo, estamos realizando um ato de classificação.

A PRÉ-HISTÓRIA DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NA CRIANÇA

Em *Pré-História da Escrita da Criança*, Vigotski (2000) apresenta as ligações genéticas entre o gesto, o desenho, o jogo infantil e a escrita. Em suas investigações experimentais, o Autor mostra que o gesto é o embrião da futura escrita, pois, inicialmente, as garatujas e os desenhos das

crianças representam seus gestos materializados. Posteriormente, no decorrer do processo evolutivo da pré-história da escrita, o desenho irá converter-se em signo de que a criança se utiliza para representar uma ideia. O segundo momento de ligação genética entre o gesto e a escrita é representado pelas brincadeiras de papéis sociais, nas quais a criança confere significado ao objeto que utiliza, de acordo com a função simbólica assumida por esse objeto na atividade do brincar, o que lhe determina a função de signo.

Buscando entender e explicar esse processo de apropriação da escrita do seu ponto de vista histórico-cultural, Luria desenvolve um estudo fecundo sobre as origens da escrita no período pré-escolar. Concordamos com Luria quando afirma que na:

[...] pré-história individual a criança já tinha desenvolvido por si mesma um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado. Estas técnicas primitivas, porém, serviram como estágios necessários ao longo do caminho (LURIA, 1994, p. 144).

É fundamental conhecer os estágios que compõem a pré-história da escrita, vivenciados pela criança muito antes de seu ingresso na escola, visto que a escrita é uma criação cultural presente no ambiente em que ela vive, desde seu nascimento. Tais estágios estão diretamente relacionados com a identificação dos motivos que levam uma criança a escrever e quais são os fatores que habilitam a passagem de um estágio para outro.

Inicialmente a criança precisa estabelecer uma relação funcional com a escrita, ou seja, compreender que a escrita possui uma função social, que o emprego de signos auxiliares, como linhas, letras, pontos, entre outros, permitem registrar uma ideia e, posteriormente, recordar o que fora escrito. Luria (1994, p. 146) define a escrita como sendo "uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos".

Na pré-história da linguagem escrita, o gesto é a manifestação inicial de um signo que mais tarde se converterá em signo escrito. Vigotski (2000, p. 186) assinala a origem genética da linguagem escrita ao demonstrar que o gesto é "a escrita que se desenha no ar". O gesto contém em sua forma embrionária a futura escrita, uma vez que esta é resultado de um complexo processo de desenvolvimento, no qual o aperfeiçoamento do movimento gestual do dedo indicador se converte em símbolos pictográficos, sendo que em um estágio posterior de desenvolvimento, tais símbolos separam-se dos gestos e assumem significação autônoma. O autor assinala dois momentos

essenciais que retratam a ligação genética entre o signo escrito e o gesto, ao abordar a pré-história da escrita da criança.

O primeiro momento se refere às garatujas e aos desenhos das crianças, que, de acordo com Vigotski (2000), nada mais são que a representação do gesto. Em seus desenhos, a criança representa de forma simbólica e gráfica o que deseja demonstrar pelo gesto, conferindo ao desenho significação. Tanto que, ao desenhar objetos complexos, não representa suas partes, mas suas propriedades gerais, e assinala com o lápis os movimentos de seu gesto indicativo.

Em seus experimentos, Luria (1994) descreve os diferentes estágios da pré-história da escrita, na fase das garatujas e dos desenhos. No primeiro estágio, que ele denomina pré-cultural e pré-instrumental, a criança não apreendeu ainda o sentido e a função da escrita. Ao se confrontar com a necessidade de registrar algo, ela apenas o fará imitando o gesto do adulto, numa percepção externa do ato de escrever. Ou seja, o ato de escrever nesta fase está divorciado de seu objetivo imediato, sendo as linhas representações puramente externas, pois a criança ainda não tem consciência do significado funcional da escrita.

Num estágio posterior, ocorre mudança significativa na relação da criança com a escrita. A criança começa a empregar sinais primitivos de escrita, que Luria (1994) chamou de signo primário ou primitivo. São signos que podem auxiliá-la a lembrar determinada mensagem. A utilização do signo primitivo engendra dois elementos principais: organiza o comportamento da criança e indica a presença de algum significado, apesar de a criança ainda não ser capaz de determinar a que significado corresponde. Os rudimentos da capacidade de escrever iniciam-se no segundo estágio desse processo, quando a criança começa a empregar de maneira arbitrária o signo e a fazer com que ele expresse verdadeiramente um conteúdo específico. Neste momento, ocorre certa estabilidade na escrita da criança, pois os signos que ela emprega possuem significados objetivos e, concomitantemente, passam a funcionar como auxiliares da memória.

No processo de criação de signos para representar um conteúdo, a criança vai experimentando uma série de invenções que a levam à progressão de um estágio a outro, ou seja, à descoberta da escrita pictográfica que corresponde à utilização inicial da escrita de maneira funcional, o primeiro uso da escrita como meio de expressão, tornando-se capaz de transformar o seu processo de recordação. Assim, o brincar de escrever transforma-se em escrita elementar, o que torna esta um meio de registro. Nesta fase, a brincadeira de papéis pode auxiliar a passagem de um estágio a outro no desenvolvimento da escrita.

Na ligação genética do gesto com a escrita por meio da brincadeira, os objetos assumem significados variados, o que se torna verdadeiramente importante não é a semelhança física entre o jogo e o objeto que ele designa, mas sua utilização funcional, ou seja, a possibilidade de na brincadeira realizar-se o gesto representativo que confere ao objeto utilizado seu valor funcional. Vigotski (2000, p. 187) afirma que “é o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido”.

À vista disso, podemos compreender que é por meio dos gestos indicadores que a atividade simbólica adquire significado. Em seus experimentos, Vigotski (2000, p. 188) conclui que a brincadeira é um “[...] sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e sinaliza o significado dos diversos brinquedos”.

Na idade pré-escola, a cultura escrita é apresentada à criança como uma simples técnica da escrita em contraposição à apropriação de sua funcionalidade, que vinha sendo por ela construída ao longo de sua pré-história da escrita, a qual começa com o gesto indicador do bebê. Para escrever, ela tem que empregar letras e sinais convencionalmente elaborados, contudo, isso não significa que ela tenha apreendido o mecanismo da escrita. Ao contrário, nesta fase, ela retorna ao primeiro estágio do desenvolvimento, correspondente à utilização de sinais gráficos de maneira não diferenciada, pelo qual já passara antes. Logo, pode-se dizer que o emprego de letras neste estágio do desenvolvimento da escrita é para a criança correspondente à fase das garatujas.

Dessa forma, não basta que a criança compreenda os mecanismos da escrita, que envolvem a assimilação do código alfabético, a junção das letras e o reconhecimento de suas bases fonéticas. O essencial é ela compreender a função social da escrita e ser capaz de reconhecer toda a amplitude deste instrumental cultural que é a escrita, enquanto recurso auxiliar que alarga as potencialidades psíquicas humanas.

O ensino da escrita deve, portanto, se organizar inicialmente na escola de educação infantil por meio de atividades significativas, nas quais as crianças se relacionem com esse objeto. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória voluntária, a atenção, a imaginação, como funções psicológicas construídas num processo dinâmico, em que as condições históricas e materiais interferem diretamente nos resultados deste processo de produção, passa pela mediação da linguagem, particularmente da linguagem escrita.

Partindo dos fundamentos teórico-metodológicos discutidos neste estudo, tomamos uma atividade desenvolvida em nossa pesquisa (2013), cujo objetivo foi que as crianças, sujeitos da pesquisa, participassem de uma brincadeira com a escrita no entorno da escola. A atividade teve

como objetivo norteador que elas identificassem os diferentes locais onde a escrita se encontrava presente e a respectiva função que desempenhava. Participaram da atividade 15 crianças na faixa etária de 5 anos, de uma escola pública de educação infantil, situada no Triângulo Mineiro, MG. Intitulamos a atividade *Brincando de detetive no entorno da escola*.

BRINCANDO DE DETETIVE NO ENTORNO DA ESCOLA

Foi planejado e realizado um passeio com as crianças pelo entorno da escola a fim de que pudessem observar a presença da escrita em diferentes locais e associar, de forma concreta, a representação e as funções da linguagem escrita nesses lugares, tais como: nomear, organizar, representar, significar, identificar. Durante o trajeto foram suscitados questionamentos que fizeram com que as crianças atentassem para os escritos como se fossem detetives em busca de pistas. Ao retornar para a sala de aula, a pesquisadora conversou com as crianças sobre a brincadeira no sentido de saber como elas tinham vivenciado a atividade de busca da escrita em sua funcionalidade social.

A atividade realizada como brincadeira propiciou às crianças vivências no sentido vigotskiano, isto é, cada criança em sua singularidade vivenciou o papel de detetive em busca das pistas de escrita para identificar a escrita durante o passeio no entorno da escola. Na brincadeira em busca de pistas da escrita, ficou evidenciado que a atividade efetivou-se, pois as crianças interagiram com a escrita presente no entorno, por meio dos estímulos criados pela pesquisadora ao propor a brincadeira de detetive.

Também pudemos constatar que, na brincadeira, as crianças assumiram a situação imaginária – o trabalho de detetive – e representaram o papel social de detetive, desenvolvido pelo adulto na realidade. Esse é um critério fundamental para tornar a brincadeira efetivamente a atividade principal nessa faixa etária. No papel social de detetives, separaram a ideia – o trabalho de detetive – dos possíveis objetos concretos, por exemplo, as lupas, ou seja, guiaram-se pelo significado e não pelo objeto em si. Nesse sentido, a brincadeira prepara as crianças para a apropriação da escrita, uma vez que se trata de uma atividade simbólica, assim como a escrita também é uma representação simbólica da realidade.

EPISÓDIO 1: CRIANDO A SITUAÇÃO IMAGINÁRIA DA BRINCADEIRA

VH: Tia então a gente vai ter que se separar pra achar.

LO: Não a gente vai ter que ficar junto pra gente não se perder...

VH: Tia, mas a gente tinha que ter as lupas de detetive pra encontrar as pistas certas...

Pesquisadora: Nossas lupas serão nossos olhos grandes e espertos. Os escritos que vocês forem encontrando vocês vão me mostrando e juntos vamos ler e descobrir para que servem.

Para a realização dessa atividade, foi designada a cada criança a função de detetive à caça da escrita, isto é, brincando, todas as crianças assumiram o papel social na brincadeira de detetive. Durante o trajeto, a pesquisadora colocou questões para que as crianças ficassem atentas aos escritos, buscando simultaneamente chamar a atenção para o reconhecimento da função social que a escrita assume em cada um dos lugares onde se faz presente.

A unidade de análise utilizada foram os significados na atividade da brincadeira de caça à escrita, por entendermos que as crianças se motivariam para desempenhar o papel de detetives e criaram a necessidade de apropriar-se da escrita no entorno da escola. Como nos afirma Vigotski (2010), o significado da palavra é a forma mais genuína de generalização e, por esse motivo, constitui-se como unidade indecomponível de ambos os fenômenos: o do discurso e o intelectual. Logo, o significado é o elo entre pensamento e palavra, pois, apesar de não ser expresso na, e, pela linguagem, é por meio dela que ele se materializa.

Afirma Vigotski (2010) que não é possível surgir nenhuma atividade endereçada a um fim sem o objetivo e o problema que acionem e orientem esse processo. No caso específico deste estudo, o objetivo desta atividade foi que as crianças compreendessem a função social da escrita presente no entorno da escola. Quanto ao problema, foi a identificação dos escritos e suas funções. Assim, para compreendermos os caminhos por meio dos quais as crianças formularam sua visão acerca da funcionalidade da escrita, atentamo-nos à forma como elas utilizaram as ferramentas que orientam este processo, ou seja, os signos. Pudemos compreender melhor as fases de desenvolvimento desse processo, observando os diálogos das crianças durante a realização da atividade de caça à escrita.

Inicialmente, a pesquisadora buscou criar a necessidade de as crianças buscarem a escrita na brincadeira de caça à escrita. As crianças conversaram sobre a função de detetive e logo compreenderam que se tratava de buscar pistas que as levassem à escrita presente no entorno da escola. No diálogo abaixo, podemos observar como a pesquisadora buscou criar nas crianças a necessidade de descoberta da escrita em seus usos e funções. Para preservar a identidade das crianças participantes do estudo, usamos apenas as iniciais de seus nomes.

EPISÓDIO 2: CRIANDO NAS CRIANÇAS A NECESSIDADE DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Pesquisadora: Nós vamos brincar de detetive, como no filme de Sherlock Holmes. Vocês sabem o que é um detetive, já viram o filme?

VH: Já. Ele procura "pistas" sobre os bandidos...

Pesquisadora: Isso mesmo. Então, nós vamos sair para um passeio pelo entorno da escola buscando as pistas sobre a cultura escrita, ok? Então, vocês são os detetives, o que é que vocês vão procurar?

LO: Pistas...

Pesquisadora: Isso. E o que são as pistas?

LO: Não sei...

Pesquisadora: As pistas são os escritos que temos aqui em nosso entorno. Têm várias coisas escritas em vários lugares: nos muros, em placas, nos postes, nos comércios, na praça. E eu quero ver quem será o detetive que vai achar os escritos para mim.

(05/06/2013)

Inferimos que VH utiliza a palavra *pistas*, significando-a a partir do contexto dado pela pesquisadora. Embora ele atribua um significado a ela e estabeleça um diálogo com a pesquisadora, as operações intelectuais realizadas por ambos são diferentes. Isso significa que não é pelo fato de utilizar uma palavra com significado que ele opere com conceito, isto é, que pense abstratamente. Fica evidente que VH confere um significado próprio à palavra "pistas", contudo, ainda não tem formado o seu conceito. Vejamos como as crianças percebem que a escrita serve para nomear as coisas, isto é, sua função nominativa.

EPISÓDIO 3: DESCOBRINDO A FUNÇÃO NOMINATIVA DA LINGUAGEM NA ESCRITA

YA: Tia, olha lá em cima daquele muro, está escrito o nome da escola.

Pesquisadora: Isso mesmo, e qual é o nome desta escola?

LO: É Gabriel Totti.

Pesquisadora: É isso, então, temos escrito assim: Escola Estadual Gabriel Totti. E por que será que colocaram o nome da escola escrito aqui do lado de fora?

LO: Pra saber e a gente não entrar em outra escola errada.

Ali mais escrita, outra escrita, no carro, olha!

Pesquisadora: Isso mesmo, e o que será que nos diz esta escrita?

LO: O nome do carro.

CE: Tem as letras do nome do carro: F-O-X.

Pesquisadora: E que nome está escrito, então?

YA: No carro tá escrito Fox.

CA: Aqui também tem letras nesse carro aqui...

Pesquisadora: E o que será que está escrito?

CA: Não sei...

VH: Tem número também, na placa do carro.

Pesquisadora: O número escrito também serve para identificar o carro. O nome do carro representa o modelo e o número, a identificação de qual carro é. Por exemplo, com o nome de Fox nós temos vários carros iguais, mas pra saber qual carro é e de quem é, precisamos desses números aí na placa.

VH: Olha, mais escritos ali naquela placa! Tem o nome da escola escrito na placa também...

AM: Olha, tia, lá, o nome da nossa escola...

Pesquisadora: Ah, eu queria ver quem iria identificar o nome da escola. Então o que temos escrito aqui?

Todos: Escola “Sítio do Pica-Pau Amarelo”.

LU: Tia, olha pro chão, tem escrita.

Pesquisadora: O que está escrito?

LU: Pare; é pra gente parar e os carros, também... (05/06/2013)

Na fala de LU, podemos constatar como a escrita é identificada pela criança em sua funcionalidade no contexto em que está inserida. Ao dizer: *Pare; é pra gente parar e os carros, também... Ali na placa também tá mandando parar...*, ele identifica a palavra *pare* tanto escrita no chão como na placa de sinalização, mesmo sem estar alfabetizado. LU associa os sinais gráficos aos significados socialmente estabelecidos na escrita de placas de trânsito que orientam a conduta do motorista e do pedestre. Essa função social da linguagem, que inicialmente foi apreendida por LU na comunicação com o adulto, posteriormente se converterá em uma forma eficiente de controlar sua própria conduta, pois sempre que chegar a um cruzamento sinalizado, irá parar.

Percebemos, durante a realização desta atividade, o profundo envolvimento das crianças ao assumirem o papel social de detetives na busca pelos escritos, tanto que, ao final, algumas crianças queriam continuar a brincadeira, como podemos verificar nas falas a seguir:

Pesquisadora: Então, vocês viram como apenas neste caminho a quantidade de escritos que temos? Nosso mundo é cheio de coisas escritas, para que nos comuniquemos por meio delas. Vocês puderam ver não apenas o que está escrito nos lugares, mas também o porquê e para quê. Agora nós vamos voltar para a sala de aula.

LO: Ah, não, tia, vamos passear mais um pouquinho.

VH: Se a gente for pro outro lado, a gente vai achar mais pistas escritas...

Pesquisadora: É isso mesmo, vamos ver escritos por toda parte porque vivemos em um mundo escrito, e esta forma de comunicação que o homem inventou é muito importante para a organização da sociedade, em muitos sentidos. (05/06/2013)

Inferimos que as crianças criaram a necessidade de descobrir o objeto escrita brincando de detetive, ao assumirem esse papel, ao mesmo tempo em que o desempenhavam, iam elaborando as regras em conjunto. De maneira implícita, tais regras orientaram as ações das crianças com a mediação da pesquisadora.

A análise da atividade nos revelou que a brincadeira de papéis é a atividade principal na fase pré-escolar, isto é, aquela que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao cumprirem um objetivo que ia de encontro às suas necessidades de “detectar” a escrita no entorno da escola, as crianças identificavam os escritos presentes no percurso e relacionavam-nos às suas respectivas funções.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Ao serem colocadas em ação na brincadeira de caçar a escrita como se fossem detetives, as crianças assumiram um papel social e passaram a agir sobre esse objeto, demonstrando interesse e envolvimento psicológico, o que favorece o desenvolvimento da atenção, da concentração, da imaginação e da ação voluntária.

A análise da atividade mostrou ser imprescindível o trabalho docente fundamentado numa concepção de escrita como objeto e instrumento cultural a ser apropriado pelas crianças para que tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, por meio de atividades significativas que possam lhes propiciar tal apropriação e, conseqüentemente, potencializar seu desenvolvimento integral. As novas formas de interação com a escrita na atividade

desenvolvida com as crianças proporcionaram uma ressignificação deste objeto cultural com foco em seus usos e funções.

No desenvolvimento da atividade, constatamos como as crianças foram-se apropriando das produções culturais escritas e fazendo generalizações sobre estas em seus usos e funções, pois eram protagonistas no processo de construção de seus conhecimentos, ou seja, assumiram papéis sociais na brincadeira de detetives. Como detetives, as crianças se empenharam em buscar as pistas dos escritos e desvendar os mistérios de seus significados.

Mas o que significa agir sobre o objeto escrita? A análise da atividade mostrou que significa criar as possibilidades e necessidades de as crianças se apropriarem dos conhecimentos acerca da escrita enquanto ato humano culturalmente constituído, cujas funções estão socialmente interligadas; entender que se escreve para registrar uma ideia, comunicar um fato, compartilhar conhecimentos, informar uma situação etc. A escrita não é apenas uma técnica.

O estudo revelou que as crianças não percebem o mundo a sua volta, constituído apenas de objetos, cores, formas. Elas significam esses objetos, estando a percepção diretamente relacionada à significação. São processos interligados e simultâneos: elas veem um objeto e ao mesmo tempo lhe conferem um significado. As crianças participantes da pesquisa apontaram que associam os sinais gráficos aos significados socialmente estabelecidos, mesmo não estando convencionalmente alfabetizadas.

Também ficou evidenciado que as crianças utilizam alguns meios para formular suas ideias acerca da funcionalidade da escrita. Para compreendermos e explicarmos como elas se orientam neste processo, devemos estar atentos às formas como elas utilizam os signos e seus significados, ferramentas estas que orientam este processo. No entanto, sabemos que a palavra não carrega em si seu significado, ela precisa estar inserida em um contexto; e, assim, por meio das experiências com a palavra, as crianças foram construindo suas generalizações. Portanto, para que as crianças se apropriem da escrita em sua complexidade é necessário que compreendam sua significação e sua função social nas atividades intencionalmente planejadas para esse fim.

Finalmente, podemos afirmar que a atividade da brincadeira de papéis sociais foi fundamental no processo, ao criar nas crianças a necessidade e os motivos para entrarem no mundo da escrita: as crianças realizaram ações concretas que permitiram diferenciar e relacionar os escritos a seus significados, aos quais tiveram acesso durante o passeio no entorno da escola, demonstrando haver separado a palavra do objeto. Também perceberam o objetivo e o problema, orientadores de todo o processo durante o desenvolvimento do experimento. Isso fez com que elas se esforçassem

para conseguir alcançar o desafio que lhes fora posto e, motivadas, buscaram resolver o problema proposto: descobrir a escrita em seus usos.

É, portanto, possível e necessário, na escola de educação infantil, organizar atividades que se apresentem como atividades do brincar, em que elas desempenhem papéis sociais nos quais utilizem a cultura escrita em sua funcionalidade, tais como: escrever para se comunicar, para se orientar, para registrar uma ideia, como meio de identificação, como recurso auxiliar da memória, enfim, como instrumento para significar o mundo em que as crianças vivem.

Esperamos que as implicações pedagógicas aqui apontadas para a apropriação da cultura escrita em seus usos e funções possam ampliar os conhecimentos científicos de educadores das crianças pequenas, a fim de compreenderem como se desenvolve o processo de apropriação da escrita pelas crianças pequenas na escola de educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ELKONIN. D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LURIA. A. R. E YUDOVICH. O papel da linguagem na formação dos processos mentais: colocação do problema. In: *Linguagem e Desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1994.
- MELLO, S. AM. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 19 jun. 2014.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- _____. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, nº 8, junho de 2008.
- _____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Obras Escogidas*. (v. III). Madrid: Visor, 2000.

RESUMO

O objetivo do artigo é a análise da apropriação da cultura escrita por meio da brincadeira em uma turma de crianças de 5 anos de idade, de uma escola de educação infantil situada em Minas Gerais. Subsidiar a análise os fundamentos teórico-metodológicos na perspectiva histórico-cultural, especificamente a Escola de Vygotsky. Considera-se fundamentalmente a natureza social do desenvolvimento psíquico e seu caráter interfuncional e o papel fundamental dos signos como artefatos semióticos propulsores do desenvolvimento da criança, isto é, a linguagem. A análise mostrou que as crianças pequenas apropriam-se da cultura escrita desde que lhes seja apresentada em atividades significativas para as quais elas se motivem para assimilar e objetivar a escrita em seus usos e funções.

Palavras-chave: Cultura escrita. Brincadeira de papéis sociais. Educação Infantil.

APPROPRIATION OF CULTURE WRITTEN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PLAYING DETECTIVE

ABSTRACT

The objective of this article is to examine the appropriation of written culture through play for children 5 years of age in a school of early childhood education, located in the state of Minas Gerais. Subsidize the analysis the theoretical and methodological foundations in cultural-historical perspective, specifically the School of Vygotsky. It is considered fundamentally social nature of psychic development and its cross-functional nature and the fundamental role of signs as semiotic artifacts drivers of child development, ie the language. The play of the activity of social roles analyzed showed that small children appropriated up writing culture since presented to them in meaningful activities for which motivate them to assimilate and objectify the writing on their uses and functions.

Keywords: Written culture. Game of social roles. Early Childhood Education.

Submetido em: janeiro de 2015

Aprovado em: junho de 2015