

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
UNIUBE**

SELMA APARECIDA FERREIRA DA COSTA

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

UBERABA

2014

SELMA APARECIDA FERREIRA DA COSTA

**O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Processo de Ensino e Aprendizagem para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Esteves Bortolanza.

UBERABA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Costa, Selma Aparecida Ferreira da.

C823p O processo de apropriação da cultura escrita na educação infantil /
Selma Aparecida Ferreira da Costa. – Uberaba, 2014.
131 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa
de Mestrado em Educação, 2014.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza.

1. Educação de crianças. 2. Jogos infantis. 3. Mediação. 4.
Linguagem escrita. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado
em Educação. II. Título.

CDD 372

SELMA APARECIDA FERREIRA DA COSTA

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Processo de Ensino e Aprendizagem para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba, 26 de agosto de 2014.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza
UNIUBE - Uberaba-MG

Prof^ª. Dr^ª. Suely Amaral Mello
UNESP - Marília-SP

Prof^ª. Dr^ª. Marilene Ribeiro Resende
UNIUBE - Uberaba-MG

Dedico esta pesquisa a todos os sujeitos participantes na construção deste conhecimento: às crianças, pelos valiosos ensinamentos cotidianos de como aprendem a ler e a escrever. À professora Mirella, que tão generosamente abriu as portas de sua sala de aula para que pudéssemos realizar este estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço DEUS por permitir-me vivenciar as experiências desta etapa de minha vida, que tanto enriqueceram minha existência.

Minha profunda gratidão à minha orientadora, amiga e mestra Ana Maria Esteves Bortolanza, pelos ensinamentos, pela paciência, pelos conhecimentos partilhados e, sobretudo, pelo respeito ao meu tempo de apropriação teórica, demonstrados em todos os momentos de nossas orientações.

Ao meu esposo Nilson, o apoio incondicional em todos os momentos.

Minha filha Bruna, por compreender minhas ausências e incentivar-me com suas sábias palavras de compreensão.

Minha família: meu pai Osvaldo, meus irmãos Laércio, Sulene, Silvânia, Silvia; os sobrinhos, cunhados, por entender minhas faltas às reuniões familiares, por apoiar e valorizar os esforços empreendidos na concretização deste sonho, que não era só meu, mas de todos vocês. Esta conquista é nossa.

Minha sempre amada mãe, que mesmo distante se encontra presente em meus pensamentos e sentimentos. Tudo o que sou devo a você. *Por isso és imortal, porque vives em mim...*

Aos meus amigos de caminhada, principalmente, à minha amiga-irmã Neire, que foi a primeira pessoa a acreditar em mim, antes de mim mesma. Obrigada, amiga, pelas palavras edificantes e pela solidariedade com que conduz nossa amizade em todos esses anos de convívio. Você é muito importante em minha vida.

Todos os professores do Programa de Mestrado, pela valiosa contribuição em minha formação acadêmica.

Em especial às professoras Marilene Ribeiro Resende e Suely Amaral Mello, as valiosas contribuições científicas que proporcionaram minha formação como pesquisadora.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

Costuma-se considerar que a história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, porém, o limite que separa a forma inferior de existência humana da superior é a criação da linguagem escrita, que teve um enorme papel na história da cultura, na história do desenvolvimento da escrita.

L. S. Vigotski (2000, v. 2 p. 77)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo explicar o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças na educação infantil, de acordo com a organização das atividades de escrita que lhes são propiciadas no ambiente escolar. Para compreender esse processo foi realizado um experimento pedagógico em uma turma de crianças de cinco anos de idade, numa escola pública da rede municipal de ensino de Uberaba. A dimensão teórico-metodológica deste estudo fundamenta-se nos princípios do desenvolvimento humano apresentados pela Teoria Histórico-Cultural, que traz em seu bojo a Teoria da Atividade, a Teoria do Jogo e a importância da mediação. A análise da proposta de uma intervenção didática, realizada por meio do experimento pedagógico, é identificada como particularidade da pesquisa que visou descrever, compreender e explicar o processo de apropriação da cultura escrita a partir da realização de atividades organizadas de maneira a criar condições favoráveis para o desenvolvimento do processo em suas máximas dimensões. A pesquisa se efetiva pela unidade entre três eixos temáticos de investigação que delinearão o caminho teórico, metodológico e empírico, apresentados em três capítulos: *A Apropriação da Cultura Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural: Fundamentos Teóricos; Delineamentos Metodológicos: as Observações e a Atividade Exploratória; O Experimento Pedagógico: Análise das Atividades Desenvolvidas*. A investigação parte da observação e do conhecimento da realidade objetiva em que o fenômeno se insere, relacionando-o à dimensão ontológica dos elementos que o compõem. No campo empírico é realizado um estudo do processo de apropriação da cultura escrita com uma turma de crianças de cinco anos, em uma escola pública de educação infantil, tendo como princípio a lógica que fundamenta a organização pedagógica no campo formal e dialético. No primeiro momento da pesquisa, observou-se a maneira como a escrita era apresentada às crianças, por meio das atividades que a professora desenvolvia. No segundo momento foi desenvolvido o experimento pedagógico, com cinco atividades devidamente organizadas, visando a uma mudança qualitativa no processo de apropriação da escrita pelas crianças, sujeitos da pesquisa. A análise dos dados apontou indícios de que uma ação pedagógica, devidamente planejada e mediada, cria as condições e as circunstâncias que possibilitam a efetivação do processo de apropriação da escrita em sua funcionalidade social, propiciando uma mudança qualitativa na relação da criança com esse tipo de linguagem. Este estudo se insere na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino e Aprendizagem.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Apropriação da Cultura Escrita. Brincadeira de Papéis. Jogo Protagonizado. Mediação Pedagógica. Educação Infantil.

ABSTRACT

This analysis has the objective to explain the process of appropriation of culture written by children in early childhood education, according to the organization of activities of written that are provide in school environment. To understand this process was carried out a pedagogical experiment in a group of five years old children in a public school of municipal education system in Uberaba. The theoretical and methodological dimension of this study is based on the principles of human development introduced by the Cultural-Historical Theory, which brings in your essence the Activity Theory, Game Theory and the importance of mediation. The analysis of the proposal of a didactic intervention, performed by the pedagogical experiment is identified as a particularity of research that aimed to describe, understand and explain the process of appropriation of written culture from the realization of organized activities in way to create favorable conditions for the development process in their maximum dimensions. The research is effective for unity among three thematic of investigation that have outlined the theoretical, methodological and empirical way, presented in three chapters: The Appropriation of Written Culture in Historical-Cultural Perspective: Theoretical Foundations; Methodological Designs: The Observations and Exploratory Activity; The Pedagogical Experiment: Analysis of the Activities Developed. The investigation part of observation and knowledge of objective reality in which the phenomenon forms, as related to the ontological dimension of the elements that compose it. In empirical field study of the process of appropriation of written culture with a group of five year olds in a public school in kindergarten, as a principle the logic that underlies the teaching organization in formal and dialectical field is performed. In the first time of the survey, it was observed how the writing was presented to children through the activities that the teacher developed. In the second phase the didactic-pedagogical experiment with five duly organized activities, aiming at a qualitative change in the process of ownership written by children, research subjects was developed. The analysis of the data showed evidence that a pedagogical action, properly planned and mediated, creates the conditions and circumstances that enable the realization of the process of appropriation of writing in its social functionality, providing a qualitative change in the relationship of the child with writing. This study is part of the research line: Professional Development, Teacher Work and Teaching and Learning Process.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Appropriation of Culture Writing. Joke Papers. Game Played. Pedagogical Mediation. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Atividade desenvolvida em sala	68
Figura 2	Desenho de BY	89
Figura 3	Desenho de YA	90
Figura 4	Desenho de LO	91
Figura 5	Desenho de BR	93
Figura 6	Desenho de VH	94
Figura 7	Escrita de VH	95
Figura 8	Desenho de LE	96
Figura 9	AL no papel de aluno	111
Figura 10	AL no papel de professor	112
Figura 11	Escrita de AL no papel de professor	112
Figura 12	CA no papel de aluno	113
Figura 13	CA no papel de professor	113
Figura 14	Escrita de CA no papel de professor	113
Figura 15	BY no papel de aluno	115
Figura 16	BY no papel de professor	116
Figura 17	Escrita de BY no papel de professor	116
Figura 18	VH no papel de aluno	117
Figura 19	VH no papel de professor	118
Figura 20	Escrita de VH no papel de professor	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividade Exploratória	78
Quadro 2	As Relações entre Desenho e Escrita	88
Quadro 3	Brincando de Detetive - Caça à Escrita	97
Quadro 4	Os Escritos no Espaço Escolar	103
Quadro 5	O Jogo de Papéis - Brincando de Ser Professor	108
Quadro 6	Desempenho de Diferentes Papéis da Criança no Uso da Escrita	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1	20
A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	200
1.1 Desenvolvimento, ensino e aprendizagem na perspectiva de Vigotski	0
1.2 O processo de apropriação da cultura	233
1.3 A criação de signos no processo de apropriação cultural	255
1.4 O papel da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores	29
1.5 A linguagem escrita	Erro! Indicador não definido.4
1.6 Conceito de Atividade e sua importância no desenvolvimento humano	42
1.7 A brincadeira como atividade principal	Erro! Indicador não definido.5
CAPÍTULO 2	52
DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: AS OBSERVAÇÕES E A ATIVIDADE EXPLORATÓRIA	52
2.1 A escola-campo e os sujeitos da pesquisa	566
2.2 Trajetória da pesquisa	588
2.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa	59
<i>2.3.1 O diário de campo</i>	59
<i>2.3.2 As observações</i>	60
<i>2.3.3 O experimento pedagógico</i>	62
2.4. Análise das atividades observadas em sala	688
2.5 Análise da Atividade Exploratória	766
<i>2.5.1. O que é a escrita?</i>	79
<i>2.5.2 Por que você escreve?</i>	82
<i>2.5.3 Onde encontramos a escrita?</i>	844
CAPÍTULO 3	85
O EXPERIMENTO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	85
3.1 Atividade 2: As Relações entre Desenho e Escrita	87
3.2 Atividade 3: Brincando de Detetive: Caça à Escrita	97
3.3 Atividade 4: Os Escritos no Espaço Escolar	103
3.4 Atividade 5: O Jogo de Papéis: Brincando de Ser Professor	108
3.5 Atividade 6: Desempenho de Diferentes Papéis da Criança no Uso da Escrita	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Em nossa trajetória profissional como professora alfabetizadora, ao longo dos quinze anos em que nos dedicamos a ensinar crianças a ler e a escrever (1994 - 2009), questionávamos os métodos de ensino de escrita e leitura, por sua limitada capacidade em apresentar ao sujeito aprendiz a complexidade que envolve a linguagem escrita. Com os avanços nos estudos sobre a temática da alfabetização, muda-se o foco dos métodos de ensino para as formas como a criança aprende. Isso representou um salto qualitativo em relação às concepções sobre a linguagem escrita; entretanto, ainda necessitava de um aprofundamento teórico que efetivamente sustentasse nossa prática, pois, de maneira empírica, pudemos comprovar que as crianças não aprendem da mesma forma e nem no mesmo ritmo.

Desta maneira, podemos dizer, por experiência própria, que o professor alfabetizador vai delineando sua prática pedagógica por meio das tentativas e buscas que experimenta com seus alunos. Às vezes erramos, mas sempre com o intuito de acertar e fazer o melhor, porque não há nada mais gratificante do que uma criança descobrir e desvendar os "mistérios" do mundo da escrita.

Neste período de buscar respostas às nossas indagações internas, realizamos inúmeros cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pelos órgãos públicos responsáveis pela capacitação profissional do professor. Entretanto, a concepção de linguagem escrita então adotada apresentava, ainda, um conceito de alfabetização associado ao domínio do código alfabético e da relação entre letras e sons na composição de sílabas e palavras. Essa concepção fragmentada de linguagem não é capaz de atender às necessidades presentes numa sociedade que dinamicamente se reestrutura, em que mudanças constantes ocorrem nas condições objetivas, nos instrumentos culturais e em seus significados. Tal situação nos faz pensar nos motivos que se cristalizaram na prática docente da atualidade, a qual nos leva a indagar sobre as causas que conduzem a uma prática pedagógica sempre igual, em que os professores ensinam a ler e a escrever da mesma maneira, utilizando os mesmos métodos ineficientes, a sujeitos imersos em um contexto sócio histórico em constante e ascendente transformação.

Ansiando por respostas às nossas indagações e aos desafios que a prática nos apresentava, ousamos alçar voos maiores. Decidimos ingressar no Mestrado em Educação, na Universidade de Uberaba – UNIUBE. Foi então que tivemos a oportunidade de conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa. Este foi um momento muito importante para nossa formação docente, pois o acesso à perspectiva histórico-cultural

ampliou significativamente nossa visão de mundo, de homem e de educação. Possibilitou-nos a apropriação de conhecimentos que mudaram nossa trajetória docente, tanto como professora quanto como pesquisadora, ao assumirmos uma concepção de linguagem como prática social, produzida e resultante da atividade humana, que se constitui por meio da e na interação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, tomamos como ponto de partida, neste estudo, a compreensão do processo de inserção das crianças de cinco anos no complexo universo da cultura escrita, buscando analisar os sentidos que essas crianças atribuem à escrita de acordo com as vivências que lhes são propiciadas no ambiente escolar e fora dele, em seu entorno.

Para tanto, consideramos válidas as premissas em que se fundamenta a Teoria Histórico-Cultural: a natureza social do desenvolvimento psíquico e seu caráter interfuncional; o papel fundamental dos signos como artefatos semióticos propulsores do desenvolvimento da criança.

A pesquisa se fundamenta nas contribuições de Vigotski (1994; 1999; 2000; 2001; 2008; 2010) e nos conceitos básicos que nortearão este estudo, como mediação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores; a linguagem e seu papel fundamental no desenvolvimento humano; os signos como ferramentas para apropriação e significação cultural. Fundamenta-se ainda na contribuição da chamada “Escola de Vigotski”: Leontiev (1978; 1983; 1994), que contribuirá com a Teoria da Atividade e o conceito de Cultura; e Luria (1987; 1994), que aborda de forma experimental os caminhos que compõem a pré-história da escrita, delineando as origens dessa forma de linguagem no período pré-escolar. E ainda nos trabalhos de Elkonin (2009), que traz a Teoria do Jogo como princípio explicativo para o desenvolvimento psíquico infantil; no de Mukhina (1996), que define o experimento pedagógico, embasado no método histórico-genético de Vigotski, o qual nos permite conhecer as etapas de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar em consonância com nosso contexto sócio-histórico. Além de outros autores que contribuem com suas interpretações conceituais fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural.

As investigações realizadas por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores, principalmente Aleksander Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979), vieram confirmar a tese fundante de toda a sua teoria, a existência de diferenças essenciais entre o biológico e o sociocultural no processo de desenvolvimento do homem. É basilar compreendermos as funções elementares, como a percepção, os movimentos, as reações, como sendo funções que se modificam no decorrer do amadurecimento natural do indivíduo. No entanto, as funções superiores, como o pensamento

verbal, a memória lógica, a atenção voluntária, entre outras, experimentam profundas transformações que são concretizadas no processo de desenvolvimento histórico e social do indivíduo, mediadas pela linguagem, na relação entre o adulto e a criança, em atividades que promovem a apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos.

A perspectiva de desenvolvimento humano proposta pela Teoria Histórico-Cultural vem trazer importantes contribuições científicas no sentido de explicar qual a origem e como efetivamente se desenvolvem as funções superiores no homem. Vigotski (2000) nos diz que para entendermos as funções psíquicas superiores em toda sua complexidade devemos considerá-las como sendo de origem histórica e social, ou seja, elas nascem e se desenvolvem nas relações sociais estabelecidas na vida em sociedade. A criança vai se apropriando da cultura historicamente construída pela humanidade, num processo mediado pela linguagem como signos semióticos.

Portanto, a Teoria Histórico-Cultural aponta a natureza do desenvolvimento humano, explicando os traços constitutivos peculiares ao aspecto natural e sociocultural e suas respectivas implicações no desenvolvimento psíquico da criança.

As diversas pesquisas, realizadas em diferentes momentos históricos, mais especificamente a Teoria da Evolução proposta por Darwin, forneceram inúmeras comprovações científicas cujos resultados afirmam que o homem é produto da evolução gradual do mundo animal e tem sua origem no reino animal. No entanto, a ciência reconhece as diferenças radicais que distinguem o homem da espécie animal mais desenvolvida. A explicação quanto à origem e ao desenvolvimento de tais diferenças diverge sobre diferentes pontos de vista das correntes teóricas que se propõem ao estudo desta temática (LEONTIEV, 1978). Excluindo-se de antemão as teorias que concebem a origem espiritual do homem e opondo-se às correntes teóricas que enfatizam a maturação biológica como fator primordial para o desenvolvimento psíquico, embasamo-nos na proposta apresentada pela corrente teórica progressista, presente na Teoria Histórico-Cultural, a qual explica o desenvolvimento humano a partir de suas condições sócio-históricas.

Leontiev, em seu texto "O homem e a cultura" (1978), parte da concepção de que o homem é um ser de natureza social, e que não nasce humano, mas se torna humano, num processo de humanização que advém de sua vida em sociedade, em relação direta com a cultura criada pela humanidade. Esse processo de humanização é resultante das formas de organização da sociedade cuja base é o trabalho, e que, portanto, demarca um período em que o desenvolvimento humano deixa de ser regido por leis biológicas e torna-se subordinado às leis sócio-históricas.

Ao assumir o pressuposto da constituição social dos processos psíquicos, Vigotski se contrapõe às visões naturalistas, mecanicistas e idealistas presentes nas correntes teóricas vigentes em sua época. Intelectual e leitor de obras de autores diversos como Marx, Hegel, Spinoza, Shakespeare, Goethe, Dostoievski, James, Freud, Darwin, entre outros, apresenta uma produção científica permeada pela interlocução com outras perspectivas, o que marca a riqueza de sua obra.

Vigotski dedicou seus estudos às questões teóricas sobre o desenvolvimento humano, sem, contudo, deixar de lado as questões de ordem prática, provenientes do contexto político e social que vivia seu país de origem, a extinta União Soviética, após a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa e a Guerra Civil. Com outros estudiosos de sua época, dentre os quais Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaievitch Leontiev (1903-1979), formou um grupo de pesquisa na Universidade de Moscou, que trabalhou intensamente na reformulação teórico-científica de disciplinas como a Psicologia, a Defectologia e a Pedagogia.

O enfoque apresentado pelo legado científico produzido por Vigotski enfatiza o estudo da consciência e das formas superiores de comportamento diretamente interligadas às condições de vida historicamente formadas. Portanto, é no mundo real, com suas especificidades culturais e sociais, que estão presentes as condições objetivas para a explicação do desenvolvimento psicológico do indivíduo. Neste sentido, "o homem é um ser de natureza social, e tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade" (LEONTIEV, 1978, p. 261).

Esse processo de humanização, que diferencia o homem de seus antepassados animais, foi se constituindo no decorrer do desenvolvimento social e cultural da humanidade, subsidiado pelo surgimento da linguagem e das formas iniciais de organização de trabalho e sociedade.

Com o desenvolvimento do processo social e o crescimento da produção, presente na nova organização do trabalho na sociedade, inicia-se um período na história da humanidade em que o desenvolvimento humano está submetido a leis sócio-históricas, conforme afirma Leontiev (1978): "A biologia pôs-se, portanto, a inscrever na estrutura anatômica do homem a história nascente da sociedade humana". Ou seja, na medida em que as condições objetivas de produção e os fenômenos que ela engendra se modificavam, novas alterações de ordem biológica se manifestavam no homem, em virtude das necessidades emanadas pelo próprio processo produtivo. Isso não significa que o biológico se desenvolve para propiciar uma adaptação do homem ao seu *habitat* natural e social, mas para enfatizar que a evolução do

homem está em interdependência direta com os fatores sociais e culturais que compõem sua existência.

Assim, a evolução humana, que inicialmente possuía estreita ligação entre a evolução morfológica e a atividade produtiva, foi aos poucos se distanciando uma da outra. A atividade social do homem, particularmente a atividade do trabalho e a linguagem, liberou-o de sua progressão biológica. Isso significa dizer que o homem, em condições normais de formação, possui todas as características necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico-cultural ilimitado. Ele nasce biologicamente pronto para se apropriar dos conhecimentos construídos ao longo da história da civilização. O que significa que a ação das forças biológicas sobre o desenvolvimento humano não são determinantes de seu desenvolvimento.

À luz desses fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvemos a pesquisa e escrevemos a dissertação. O estudo se justifica pela urgência de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de práticas educativas que, a partir das necessidades das crianças, as motivem para a apropriação da cultura escrita em sua funcionalidade.

Nos documentos oficiais da Educação Infantil, buscamos as informações sobre a escrita, especificamente os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba na Educação Infantil (2006), os quais apresentam uma proposta bem definida para o trabalho com a escrita nessa faixa etária.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998) apresentam objetivos delineados para o trabalho com a escrita nesta fase, que se constituem de propostas para despertar na criança o interesse em conhecer diferentes gêneros orais e escritos e vivenciar situações diversas nas quais o uso da escrita se faz necessário.

No volume 3 dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) há um tópico, *Linguagem Oral e Escrita* (p. 115-1592), no qual são abordadas as questões referentes à linguagem oral e escrita. O documento afirma que é preciso:

[...] ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas (BRASIL, p. 121).

Ao abordar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias, os referenciais enfatizam a importância de se organizarem atividades que apresentem sua funcionalidade social, e ainda, que tais atividades sejam planejadas, levando-se em consideração o critério da

relação e a continuidade entre elas, sobretudo na necessidade criada na criança nos diversos atos de escrita propostos, como podemos verificar em:

O trabalho com produção de textos deve se constituir em uma prática continuada, na qual se reproduzem contextos cotidianos em que escrever tem sentido. Deve-se buscar a maior similaridade possível com as práticas de uso social, como escrever para não esquecer alguma informação, escrever para enviar uma mensagem a um destinatário ausente, escrever para que a mensagem atinja um grande número de pessoas, escrever para identificar um objeto ou uma produção, entre outras (BRASIL, 1998, p. 146).

Entretanto, os RCNEIs (1998), ao tratarem da concepção de aprendizagem da criança em relação à escrita, fundamentam-na sob a perspectiva do construtivismo, situando o processo de conhecimento da escrita como um processo de construção individual que se realiza por meio das hipóteses que a criança constrói, como podemos constatar abaixo.

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar (BRASIL, 1998, p. 128).

Na mesma página uma nota de rodapé esclarece que a concepção de aprendizagem da linguagem a partir de hipóteses que as crianças elaboram na construção da escrita é baseada nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No Brasil, esses estudos foram publicados, entre eles, o livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, que foi amplamente divulgado. Entre os pesquisadores brasileiros, destaca-se Telma Weisz, cujos estudos deram sustentação ao enfoque teórico construtivista, em *As Contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e Algumas Reflexões sobre a Prática Educativa de Alfabetização*.

As Diretrizes Curriculares para Rede Municipal de Ensino de Uberaba para a Educação Infantil (2006) apresentam a linguagem oral e escrita como:

[...] um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Numa sociedade essencialmente letrada, torna-se de fundamental importância que a Educação Infantil oportunize variados contatos da criança com a língua escrita, bem como favoreça a expressão oral de pensamentos, sentimentos e emoções (UBERABA, 2006, p. 22).

Tais diretrizes apresentam atividades lúdicas como estratégia para desenvolver a identidade e a autonomia infantis. Buscam, em seus objetivos e propostas de atividades, incentivar a expressão oral das crianças por meio de ações que oportunizem a conversa informal em roda, o ato de contar e ouvir histórias, dramatizações, brincadeiras com rimas, adivinhações, entre outras. Em relação à linguagem escrita, objetiva-se estimular a utilização da escrita em sua funcionalidade social, em que se priorizam práticas de escrita significativas, como por exemplo, incentivar a invenção de "marcas" individuais e coletivas como uma forma autêntica de representação, em que tais marcas possuem a função de nomear objetos. Essas marcas antecedem a escrita convencional, constituindo-se, assim, de formas legítimas e significativas de escrita inicial, em razão de possuírem uma intenção comunicativa.

Entretanto, as atividades que apresentam os atos de escrita parecem enfatizar o aspecto construtivista de sua assimilação, como, por exemplo, o enfoque na letra inicial de palavras, a utilização da letra bastão como modelo convencional de escrita a ser reproduzido, ao sugerir que o professor leia e vá apontando com o dedo as letras e sílabas que estão sendo decodificadas. Contudo, um estudo comparativo entre os objetivos e as atividades com a escrita, neste documento, demonstra que o trabalho com a linguagem oral e escrita tem como meta principal que as crianças compreendam que ler é atribuir significados.

Analisando o planejamento semanal do período de 22 de abril de 2013 a 26 de abril de 2013 da professora que direciona sua prática, podemos verificar que este reflete as orientações dispostas nas diretrizes curriculares para a rede municipal de ensino, até mesmo na maneira de disposição em quadros que destacam a seguinte ordem: conteúdo, atividades e objetivos. Após proceder à análise desses documentos, buscando estabelecer a relação que apresentam para o trabalho com a escrita na fase pré-escolar, concluímos que as Diretrizes Curriculares Municipais para a educação infantil retiram dos RCNEIs os objetivos que devem ser alcançados no processo inicial de desenvolvimento da linguagem escrita. No entanto, ao organizar as atividades a serem desenvolvidas, acabam por centralizar-se numa concepção construtivista de escrita. Ao mesmo tempo, as atividades configuram-se como tarefas propostas pelo professor a serem executadas pelas crianças, como se faz no ensino tradicional. Não se constituem como atividade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois não se estabelece uma relação efetiva entre a criança e a escrita, do ponto de vista de se criar nela a necessidade de escrever, tampouco, que ela reconheça os motivos e os objetivos que a levam à escrita.

Desta forma, a prática da professora acaba por refletir a concepção de ensino da cultura escrita que lhe é apresentada, o que a leva a reproduzir atos de escrita que contradizem

a significação que tal processo possui para o desenvolvimento cultural da criança. Há que considerar as experiências dessa professora, inclusive a maneira como fora alfabetizada, a qual provavelmente ela reproduz na sala ao trabalhar com a escrita.

Nesse sentido, a necessidade de pesquisar a temática de apropriação da cultura escrita pela criança na educação infantil surgiu pela interdependência entre esses dois fatores, a saber: o problema vivenciado cotidianamente pela pesquisadora que, como alfabetizadora, buscava uma sustentação teórica para uma nova prática, e, ao mesmo tempo, a possibilidade de ampliar os conhecimentos científicos. A realização de mais estudos que priorizem os processos de apropriação da cultura escrita na escola de educação infantil faz-se necessária para apontar implicações pedagógicas que respondam a essa problemática.

Diante deste desafio, delimitamos o objetivo geral que norteou toda a investigação científica, que consiste na análise e explicação do processo de apropriação da cultura escrita, por meio de atividades desenvolvidas, em uma turma de crianças da educação infantil. No decurso do processo de realização da pesquisa, delineamos os objetivos especificamente relacionados ao objeto da investigação, apresentados por meio dos objetivos específicos que possibilitaram analisar o referido processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças na educação infantil. São eles: compreender como se dá a apropriação da cultura escrita em atividades desenvolvidas na escola-campo; analisar as concepções da professora sobre os usos e funções sociais da escrita como objeto cultural; interpretar as ideias que as crianças têm sobre a escrita e suas funções.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Uberaba, estado de Minas Gerais, no período de maio a julho de 2013 e consistiu, na primeira fase, em observações das atividades desenvolvidas pela professora sobre a escrita, seguindo-se uma atividade exploratória para conhecermos as ideias das crianças sobre a escrita. Na segunda fase da pesquisa desenvolvemos o experimento pedagógico propriamente dito.

Neste processo de pesquisa, deparamo-nos com dificuldades e limitações, tais como: as dificuldades em planejar as atividades do experimento, as limitações de apropriação da teoria que sustenta este estudo; o tempo reduzido para realizar um experimento no qual pudéssemos efetivamente acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, bem como o tempo da pesquisadora para refletir e objetivar na escrita a própria pesquisa desenvolvida.

A dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro, *A Apropriação da Cultura Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural: Fundamentos Teóricos*, apresentamos os principais conceitos nos quais fundamentamos este estudo, assim como as implicações destes

na compreensão e explicação do fenômeno pesquisado. Os fundamentos teóricos abordaram as questões: desenvolvimento, ensino e aprendizagem na perspectiva de Vigotski; o processo de apropriação da cultura; a criação de signos no processo de apropriação cultural; o conceito de Atividade e sua importância no desenvolvimento humano; a brincadeira como atividade principal; o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e linguagem escrita.

O segundo capítulo, *Delineamentos Metodológicos: as Observações e a atividade Exploratória*, trata dos caminhos percorridos durante a realização da pesquisa de campo; apresenta as observações realizadas em campo, com o objetivo de compreender a maneira como ocorre a apropriação da escrita pelas crianças a partir da maneira como esta lhes é apresentada, por meio da apresentação da descrição da escola-campo; das trajetórias da pesquisa; dos procedimentos de pesquisa, das observações; do experimento pedagógico; da análise das atividades observadas em sala e das análises da atividade exploratória.

No terceiro e último capítulo, *O Experimento Pedagógico: Análise das Atividades Desenvolvidas*, realizamos a análise do experimento pedagógico propriamente dito, embasada pelo referencial teórico assumido. Analisamos os dados das cinco atividades desenvolvidas no experimento pedagógico. São elas: *As Relações entre Desenho e Escrita; Brincando de Detetive: Caça à Escrita; Os Escritos na Escola; O Jogo de Papéis: Brincando de Ser Professor; Diferentes Papéis da Criança no Uso da Escrita*.

Nas considerações finais apontamos, a partir da realização do experimento pedagógico, algumas implicações pedagógicas para a organização de atividades com a cultura escrita na escola de educação infantil.

CAPÍTULO 1

APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teóricos da Escola de Vigotski que abordam conceitos relacionados ao desenvolvimento da escrita pela humanidade e, principalmente, no desenvolvimento da linguagem infantil. O psicólogo bielorrusso Lev Semenovich Vigotski (1896 - 1934), que dedicou seus estudos à superação da visão idealista e mecanicista do desenvolvimento humano transmitidas pela Psicologia tradicional, enfatiza o papel social na formação do ser humano, evidenciando o papel do ensino e aprendizagem no desenvolvimento do homem.

1.1 Desenvolvimento, ensino e aprendizagem na perspectiva de Vigotski

Os estudos de Vigotski resultaram na Teoria Histórico-Cultural, que traz em seu bojo propostas teóricas inovadoras sobre temas relevantes, como a relação pensamento e linguagem; a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento infantil; ou seja, a partir de uma visão epistemológica embasada no materialismo histórico dialético, Vigotski estudou a infância e seu desenvolvimento engendrado com a educação e o contexto social em que a criança está inserida.

As experiências realizadas por Vigotski forneceram as bases para a superação da visão naturalística de que o processo de desenvolvimento infantil segue rígidos estágios de maturação biológica. Em sua perspectiva, o desenvolvimento caracteriza-se por mudanças essenciais e rupturas no decorrer do próprio processo. Assim, Vigotski compreende o desenvolvimento infantil como:

[...] 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).

Vigotski postula que a criança percorre um caminho semelhante ao que a humanidade percorreu, pois desde seu nascimento ela busca comunicar-se com o mundo a sua volta, compreender e se fazer entender. Inicialmente emite sons guturais, para em seguida assimilar a linguagem humana convencional. Precisa se apropriar da cultura historicamente construída pela sociedade, para fazer parte dela.

Nesta perspectiva teórica podemos depreender que a criança já nasce inserida num contexto social e precisa assimilar a cultura existente em seu entorno para viver em sociedade. Porém a criança não possui, por exemplo, a habilidade de comunicação inata. Ela precisa formar essa capacidade por meio da aprendizagem, a qual se dará pelas vias das vivências e experiências da criança no contexto social.

Vigotski explica que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança, ou seja, as funções especificamente humanas, 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, 1994, p. 114).

Nesse sentido, Vigotski enuncia que 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. O autor destaca o papel fundamental do adulto no processo de desenvolvimento da criança. Como já fora dito anteriormente, a criança começa a se formar por meio da aprendizagem, desde o seu nascimento. No entanto, o aprendizado escolar é extremamente importante no decorrer das etapas vivenciadas por ela, pois orienta e estimula os processos internos do desenvolvimento. Essa concepção pressupõe que o processo de desenvolvimento está condicionado ao do ensino-aprendizagem.

O autor chamou de zona de desenvolvimento real a condição em que a criança se encontra, ou seja, aquele que mostra o que ela já sabe ou o que pode fazer sozinha; a situação em que a criança necessita do auxílio de outra pessoa mais velha ou experiente para realizá-la, ele denominou de zona de desenvolvimento potencial, também chamada pelos estudiosos da teoria de zona de desenvolvimento próximo, proximal ou iminente. Assim, Vigotski definiu

os processos de desenvolvimento psicointelectual da criança: “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança” (VIGOTSKI, 1994, p. 112).

Na visão vigotskiana, é exatamente na zona de desenvolvimento potencial que o professor deve atuar, permitindo que o processo de aprendizagem guie o desenvolvimento, pois, para o autor, o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, lembrando que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem única e exclusivamente no ambiente escolar.

As análises de Vigotski acerca da zona de desenvolvimento real e potencial e suas explicações sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (memória voluntária, percepção, emoções, pensamento, imaginação) trouxeram implicações diretas na maneira de conceber o desenvolvimento intelectual da criança, bem como na ação pedagógica, ao explicar a origem social de tais funções, o que na Psicologia tradicional era entendido como funções eminentemente biológicas.

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino não deve basear-se na expectativa de maturação natural das funções psicológicas superiores, e nem tomar tal maturação como pré-requisito incondicional para sua concretização. Ao contrário, o ensino constitui-se como condição essencial para o desenvolvimento intelectual da criança. Nesse sentido, é importante salientar que não devemos tomar o ensino e o desenvolvimento como processos equivalentes, pois, de acordo com Vigotski (2000, p. 155):

[...] cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independentemente do estado do organismo em um dado momento do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra.

Apesar de estarem estritamente relacionados, os processos de ensino e desenvolvimento possuem suas particularidades, pois a forma peculiar como cada indivíduo assimila a experiência cultural que vivencia está diretamente relacionada ao nível de desenvolvimento psicológico em que se encontra. Isso explica o fato de, numa sala de aula ou num grupo de crianças, a aprendizagem de um mesmo conteúdo ocorrer de maneira tão heterogênea.

1.2 O processo de apropriação da cultura

Neste tópico, discutimos o processo de apropriação da cultura tendo em vista analisar o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças. Apropriar-se da cultura significa tornar próprios os conhecimentos que foram criados pelo homem por meio de sua ação sobre a natureza, pois, para Vigotski (2000), 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.

Consideramos o processo de apropriação da cultura como sendo “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, enquanto 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.

É o processo de apropriação cultural que permite a transmissão dos conhecimentos construídos pelas gerações precedentes às gerações sucessoras e, por conseguinte, a evolução da humanidade. De acordo com Leontiev (1978, p. 265), para que o progresso histórico conquistado pela humanidade se fixasse e fosse possível sua transmissão às gerações posteriores, o homem desenvolveu uma "forma particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual", efetivada por meio de uma atividade humana fundamental que é o 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. Esse 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.

Leontiev descreve o processo de apropriação cultural como fundamentalmente necessário ao dizer que:

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).

É exatamente este processo de apropriação que garante a perpetuação do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. No entanto, para se apropriar dos objetos materiais e intelectuais, que são produtos do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade cristalizada no objeto. A principal característica do processo de apropriação é a formação de novas aptidões ou funções psicológicas superiores. Enquanto o animal se adapta à natureza visando a sua sobrevivência individual, o homem cria sua própria natureza, num processo que reproduz em cada indivíduo as propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana, garantindo não apenas a perpetuação biológica de sua espécie, mas, sobretudo, a cultural.

A questão da cultura assume uma maior dimensão quando Vigotski, inspirado no 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, pois ela se constitui como a natureza do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Portanto, tudo o que é cultural é social, "justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano" (VIGOTSKI, 2000, p.151). 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 se erguer o desenvolvimento psicológico, definido por Vigotski como desenvolvimento cultural. Ao se apropriar da cultura, o homem modifica a realidade e se modifica.

De acordo com Mello (2007, p. 14):

No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

Vigotski (2010), em seus estudos embasados no materialismo histórico dialético de Marx, faz uma análise da relação entre as funções elementares ou naturais e as funções superiores ou culturais, bem como da maneira como acontece o processo de inter-relação entre ambas na constituição social do indivíduo. No processo de evolução ocorre na espécie humana um momento de ruptura que traduz a passagem do homem do estado natural ao estado cultural. Isso significa que as funções naturais não desaparecem, mas se transformam num processo de superação em que o elementar dará origem ao superior.

Pino, ao abordar o desenvolvimento humano de acordo com Vigotski, diz que:

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (PINO, 2000, p. 51).

O desenvolvimento psicológico humano só pode ser explicado se o consideramos como histórico, pelo fato de se dar em contínuas transformações no plano filogenético e ontogenético, por meio do processo de apropriação cultural em que o indivíduo está continuamente imerso. Esta é a particularidade da mente humana, ou seja, a história da evolução e a história do desenvolvimento particular do indivíduo estão interligadas nela. O sujeito, em particular, irá trilhar os caminhos culturais que a humanidade percorreu para tornar “seu” o conhecimento construído ao longo da evolução, num processo dinâmico e contínuo de apropriação cultural.

1.3 A criação de signos no processo de apropriação cultural

Com a criação de tais meios artificiais, ou seja, os signos, o homem atribui significado a tudo o que existe em seu entorno. Desenvolvendo novas formas de conexões em seu cérebro, passa a controlar suas ações e as de seus semelhantes, ou seja, o homem desenvolve novas formas de controlar e submeter suas ações à sua vontade.

Como define Vigotski:

Chamamos signos aos estímulos e meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação [...] Todo

estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo (Vigotski, 2000, p. 83).

Dentre todos os sistemas de signos criados pelo homem, a linguagem se constitui como fundamental no processo de desenvolvimento humano, sem a qual não seriam possíveis todos os avanços culturais obtidos pela humanidade. É por meio da linguagem que o homem se comunica, organiza seu pensamento, compartilha e registra conhecimentos.

As experiências culturais são mediadas pela linguagem, pela fala do "outro". Por isso dizemos que a linguagem é elemento constituinte da aprendizagem, pois não precisamos experimentar tudo o tempo todo para aprender. Dispomos desse mecanismo culturalmente constituído que nos permite a troca de informações e conhecimentos.

Num aspecto mais profundo, para explicação do comportamento humano mediado por signos, a linguagem inter-relaciona os estímulos externos e internos, que são significados pelo indivíduo, provocando novas ações e reações aos referidos estímulos.

Afirma Vigotski (2000 p. 86-87):

O homem, portanto, tem criado um aparato de sinais, um sistema de estímulos artificiais condicionados, com ajuda dos quais ele cria quaisquer conexões artificiais e provoca reações necessárias do organismo. Se compararmos, seguindo Pavlov, a parte externa dos grandes hemisférios com um grandioso quadro de sinais, poderíamos dizer que o homem criou a chave desse quadro, do grandioso sistema de sinais da linguagem. Com a ajuda dessa chave domina desde fora a atividade externa e dirige o comportamento (tradução nossa).

Pela linguagem, o homem influencia externamente o outro e internamente a si mesmo. Esse processo se realiza externamente, por meio da comunicação; no intercâmbio de informações; e internamente, pela posterior propriedade de converter-se em um meio de orientação das operações intelectuais.

Assim, podemos dizer que a criança se apropria da cultura humana por meio da atividade, mediada por signos, processo em que a linguagem se configura como fundamental. Entretanto, esse procedimento precisa ser devidamente estruturado, por meio de condições que permitam uma intervenção docente planejada e organizada, como deve ser o ensino intencional, na educação escolar.

Explica Leontiev (1978, p. 272):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas ao homem nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Portanto, a educação é um processo relevante que permite a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, o que garante a continuidade e o progresso do movimento histórico da humanidade, num ciclo contínuo em que, quanto mais se desenvolve a humanidade, mais rica se torna a sua prática social e cultural, fator este que amplia e modifica o papel específico da educação.

Sabemos, pois, que a fonte de desenvolvimento das aptidões humanas é de origem histórica e social, e está encarnada nos objetos e fenômenos culturais resultantes da atividade das gerações precedentes. Assim, para desenvolver suas qualidades especificamente humanas, o indivíduo necessita de se apropriar das máximas produções culturais adquiridas pela humanidade. Entretanto, sabemos que o acesso a tais aquisições não ocorre de maneira similar para todos. A divisão social acarreta uma estratificação cultural, determinada por enormes diferenças nas condições e modo de vida, na diversidade da atividade material e mental e, conseqüentemente, no nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais (LEONTIEV, 1978).

Leontiev (1978, p. 272) traz a essência dessa desigualdade no processo de apropriação cultural ao dizer que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. Mas na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

Neste sentido, modifica-se radicalmente o foco explicativo da natureza do desenvolvimento humano, que deixa de se submeter às habilidades ou inabilidades inatas do

indivíduo e passa a ser regido pelo processo de apropriação cultural. Assim, para se desenvolver é imprescindível que cada indivíduo se aproprie das aquisições culturais da humanidade e as objetive em sua prática social. Por essa razão, podemos afirmar que a qualidade no processo de apropriação da escrita pela criança está diretamente condicionado às experiências culturais proporcionadas a ela com este objeto cultural. As limitações decorrentes de uma aquisição alienante de escrita não podem ser explicadas por fatores biológicos e/ou justificadas por “dificuldades cognitivas”. Tais limitações são resultantes de práticas educativas subordinadas a uma organização social e econômica dominante, cujo objetivo é perpetuar uma ideologia de submissão da massa popular.

Leontiev (1978) afirma que, para se apropriar dos conhecimentos culturais, a criança precisa ser colocada em contato com os fenômenos da cultura por meio da mediação de outros homens. Isso nos remete à questão fundamental do “outro” na constituição cultural do indivíduo. De acordo com Vigotski (2000, p.150), o desenvolvimento das funções superiores ou culturais se dá primeiramente em nível interpessoal, ou seja, nas relações sociais, confirmando a essência desta proposição ao dizer que “nós nos tornamos nós mesmos através do outro”, para depois tornar-se um processo intrapsíquico.

Quando falamos em relações sociais, não podemos nos esquecer de que estas são determinadas pela forma de organização social da sociedade, sendo que o papel que cada indivíduo desempenha nesta estrutura social é determinante de suas ações pessoais. Portanto, ao centralizar suas análises nas relações sociais concretas entre os indivíduos, Vigotski (2000) não apenas afirma que o desenvolvimento psíquico é social, como também se preocupa em explicar o modo como o conhecimento social se converte em pessoal, tornando-se funções do indivíduo e fazendo parte de sua estrutura psicológica. É exatamente neste ponto que o “outro” social adquire tamanha importância, visto que o mundo cultural começa a ter significação para a criança por intermédio dos significados que os “outros” atribuem a ele.

Como define Pino:

Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. [...] O terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao dado natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva a que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural [...] é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador

dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (PINO, 2000, p. 22).

Logo, podemos concluir que o processo de apropriação cultural é a internalização de experiências socialmente constituídas, mediadas pela significação inicial que os “outros” atribuem a elas, e, que, posteriormente assumem uma significação subjetiva, que são os sentidos atribuídos aos significados. Evidenciamos que o que é internalizado não são as coisas em si, mas as significações produzidas pelas próprias relações sociais que delas emergem, mediadas pela linguagem. Sob essa perspectiva, vemos como a linguagem se constitui como forma de conduta superior no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

1.4 O papel da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores

Tomamos como princípio explicativo o fato de que a evolução humana só foi possível pela capacidade que o homem desenvolveu em criar um sistema de sinais pelo qual pudesse comunicar-se e registrar o conhecimento construído ao longo da existência humana, e, simultaneamente, fosse capaz de regular a conduta individual e coletiva em sociedade.

Assim como no mundo material o homem transforma a natureza por intermédio da ferramenta material, que serve como mediadora entre a mão humana e o objeto da ação, Vigotski destaca que no plano psicológico as ferramentas psicológicas, que exercem a mediação entre a atividade externa e interna do indivíduo no processo da atividade, correspondem aos signos, que são "estímulos artificialmente criados, destinados a influir na conduta e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano" (Vigotski, 2000, p. 85).

Dentre todos os sistemas sígnicos criados pelo homem, a linguagem configura-se como fundamental por sua capacidade em interligar os estímulos externos aos internos, provocando novas ações e reações do sujeito, proporcionadas por tais estímulos. Ao tratar sobre a linguagem, Vigotski (2010) está se referindo à fala, discurso; ele não está se referindo à escrita. Trata-se da linguagem como principal instrumento de representação simbólica do mundo, de que dispõem os seres humanos.

A forma como a linguagem se configura como reguladora da ação humana é explicada por Vigotski (2000, p. 85) pelo princípio da significação:

O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria, com ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo dessa tese, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas - o princípio da significação - segundo o qual é o homem quem forma, de fora, conexões com o cérebro, dirige-o e, através dele, governa seu próprio corpo (Tradução nossa).

Os seres humanos não se relacionam com o mundo de maneira direta, mas de forma mediada pelos signos, portanto, a língua materna exerce uma função mediadora e reguladora no desenvolvimento da criança. O mundo se constitui de um ambiente dotado de significação, sendo que a natureza explicativa do comportamento do sujeito deve ser buscada na determinação do significado que ele extrai desse mundo. Quando falamos em princípio regulador da conduta humana, estamos assentados na afirmação de Vigotski (2000, p. 89) de que "é a sociedade, e não a natureza, a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem". Nisso consiste toda a ideia do desenvolvimento cultural da criança.

Neste sentido, as funções psicológicas superiores, que regulam o comportamento do indivíduo, não são resultantes do processo de evolução natural, mas consequência da internalização pela criança das práticas interpretativas provenientes de criações culturais; particularmente, destacamos a linguagem.

De acordo com o princípio explicativo para o desenvolvimento humano, apresentado por Vigotski, o que inicialmente é social ou externo é convertido em pessoal ou interno, ou seja, a passagem da atividade intersíquica para a intrapsíquica ocorre no decorrer do desenvolvimento humano, gerando mudanças estruturais e funcionais no próprio processo de desenvolvimento. Porém, o fator determinante da intensidade e da qualidade de tais processos é condicionado pelas experiências individuais, mediadas pelas relações da criança com os outros e pela linguagem.

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, 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 toda 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, 1987).

Neste sentido, Luria e Yudovich afirmam a importância da linguagem na formação dos processos psíquicos superiores ao declarar 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, 1987, 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".

No desenvolvimento ontogenético, a linguagem 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.

As raízes genéticas entre pensamento e linguagem são explicadas por Vigotski como resultantes do processo de desenvolvimento histórico da consciência humana. O autor destaca um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento, ao dizer que "o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra" (2010, p. 396).

Estamos empregando o conceito de estágio como o momento ou fase em um processo contínuo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. A criança, ao nascer, não herda biologicamente o pensamento discursivo. Este se desenvolve ao longo do processo evolutivo da consciência humana, ou seja, à medida que a memória, a atenção, a percepção e o pensamento se desenvolvem, há um momento em que a fala ainda não é capaz de materializar o próprio pensamento e, de maneira dialética, há uma etapa no processo evolutivo da ontogênese em que a fala da criança está dissociada do seu pensamento ainda em formação. Esta inter-relação entre pensamento e palavra é resultante do próprio processo de desenvolvimento da consciência, e, portanto, ambos estão em interdependência, apesar de se desenvolverem por vias diferentes. O vínculo entre pensamento e palavra não surge como ligação externa entre tipos distintos de atividades de nossa consciência, ele é resultado - e não condição predeterminante - do desenvolvimento do pensamento e da linguagem como uma totalidade.

Atribuimos o significado de estágio pré-intelectual da linguagem à fase destinada à aprendizagem da língua materna pela criança, na qual ela utiliza a linguagem para se comunicar: é a fase de aprendizado das palavras. O significado de estágio pré-linguagem do pensamento, atribuimos à fase cronológica de desenvolvimento, ou seja, neste período também se incluem fatores biológicos correspondentes à idade em que a criança se encontra. Contudo, ambos os processos estão interligados, pois a criança, na medida em que se desenvolve, amplia sistematicamente a assimilação de uma quantidade cada vez maior e mais diversa de vocábulos; ao mesmo tempo, torna-se cada vez mais capaz de empregar tais palavras de maneira funcional, ou seja, de classificar, generalizar e abstrair.

Para explicar a formação deste vínculo entre pensamento e palavra, bem como seu desenvolvimento, Vigotski apresenta o significado da palavra como sendo a unidade indecomponível entre ambos os processos, e afirma: "o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual" (2010, p. 398).

O significado é o que constitui a palavra; toda palavra é uma generalização latente. Ao pronunciarmos a palavra *livro*, automaticamente a classificamos em dois grupos distintos, ou seja, o que é livro e o que não é. Logo, para empregar essa palavra de maneira consciente, é preciso generalizá-la. Portanto, como nos afirma Vigotski, "toda generalização, toda formação de conceitos, é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento" (2010, p. 398).

Entretanto, é importante lembrar que o significado da palavra se modifica no processo do desenvolvimento histórico da linguagem, assim como se modifica no processo de

desenvolvimento da criança. Vigotski (2010, p. 401) diz que "a própria estrutura e a natureza do vínculo entre a palavra e o significado podem modificar-se e efetivamente se modificam no curso do desenvolvimento da linguagem infantil".

Sendo assim, as transformações do significado da palavra no processo de desenvolvimento infantil, provoca alterações nos diferentes modos de funcionamento do próprio pensamento. Para que possamos compreender com exatidão o processo dialético que envolve as relações pensamento e palavra é necessário desvendar o papel funcional do significado da palavra no ato do pensamento, ou seja, como no pensamento verbalizado a criança opera com a palavra para auxiliá-la na resolução de tarefas que lhes são apresentadas.

Cabe ressaltar que a relação entre pensamento e palavra como processo dialético passa por diferentes fases que estão relacionadas não exclusivamente à faixa etária da criança, mas, sobretudo, à capacidade que ela desenvolve de utilizar a palavra para orientar sua atenção, sua memória, em diferentes operações que realiza. A palavra como signo pode ser utilizada de diferentes maneiras, como meio de comunicação e organização da ação para a concretização das operações intelectuais necessárias. É justamente a observação de como a criança utiliza a palavra nessas circunstâncias que nos permite compreender em que estágio de desenvolvimento intelectual ela se encontra e, também, obter indícios que apontem para a explicação do processo de formação dos conceitos na criança; dito de outra forma, como a criança se vale da linguagem para organizar voluntariamente seu pensamento e suas ações.

Nesse sentido, Vigotski reforça o caráter mediador da linguagem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao mostrar que:

A evolução do inferior para o superior não se dá pelo crescimento quantitativo dos vínculos, mas de novas formações qualitativas; entre outras coisas, a linguagem, que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual, insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente, mas por via funcional como meio racionalmente utilizado (VIGOTSKI, 2010, p. 174).

Pelo exposto, é possível compreender a inter-relação entre desenvolvimento da linguagem e do intelecto, na qual Vigotski (2010) vincula a linguagem como signo à formação qualitativa dos processos intelectuais superiores. À medida que se desenvolve, a criança vai se tornando capaz de utilizar a linguagem de maneira funcional, como instrumento fundamental para comunicar-se, expressar suas ideias, organizar seu próprio pensamento e, sobretudo, como meio auxiliar no desenvolvimento de suas ações, na brincadeira.

A utilização da linguagem como instrumento mediador das funções psíquicas superiores não se restringe à linguagem oral. Devemos compreendê-la também em toda a sua amplitude funcional, que abrange a utilização da linguagem como auxiliar da memória, para chamar a atenção, como forma de representação. Essas novas funções da linguagem que surgiram ao longo da evolução humana permitiram o desenvolvimento de uma forma específica de linguagem que auxilia a memorização e o registro das aquisições históricas: a linguagem escrita.

1.5 A linguagem escrita

Para compreendermos o processo de apropriação da cultura escrita no período pré-escolar, é fundamental identificarmos as origens deste nas relações que a criança vai gradativamente estabelecendo com a escrita. Não necessariamente focalizar o momento no qual a criança entra na escola e começa a aprender a escrever, e sim, o significado que o objeto escrita tem para ela e qual o sentido de sua utilização, pois mesmo antes de sua entrada na escola ela já experimenta situações de uso desse recurso. Assim, a análise do processo ontogenético de apropriação da escrita requer o conhecimento de sua filogênese.

O aparecimento da escrita como instrumento auxiliar da memória humana propiciou o surgimento de um novo comportamento, modificando radicalmente a forma de o indivíduo relacionar-se com a cultura. Inicialmente a escrita se apresenta como um recurso mnemotécnico, auxiliar da memória natural do homem. Mais tarde, converte-se em meio de comunicação imprescindível no desenvolvimento da humanidade. Vigotski confirma a importância dessa nova forma de comportamento humano ao dizer que:

Costuma-se considerar-se que a história da humanidade começa com o descobrimento do fogo, porém, o limite que separa a forma inferior da existência humana da superior é a aparição da linguagem escrita (Vigotski, 2000, p. 77). (Tradução nossa)

Ou seja, é com o surgimento da escrita que se inicia uma nova etapa em todo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que tornará possível o progresso cultural da humanidade, visto que a escrita representa uma forma específica de atividade na qual o homem imprime os conhecimentos elaborados e, ao mesmo tempo, possibilita a apropriação desse conhecimento pelas novas gerações.

Entretanto, é preciso compreender como ocorre a aquisição cultural, ou seja, de que maneira tal processo se desenvolve, pois, como afirma Vigotski (2000, p.184):

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras.

Neste enfoque, não é possível conceber um conceito de apropriação da escrita que a tome como um processo externo, puramente cumulativo de formas técnicas. É necessário considerar as involuções decorrentes ao longo do desenvolvimento do próprio processo, as interrupções, as transformações, às vezes imperceptíveis, de uma forma de representação por outra. A aprendizagem artificial está relacionada à apreensão do código alfabético como a forma ideal para se apropriar da cultura escrita, desconsiderando o aspecto racional desse mecanismo, que é sua funcionalidade social.

Ao dizer que o domínio da linguagem escrita pela criança é resultado do desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento, Vigotski não se refere especificamente às habilidades sensório-motoras da criança. Essa mudança qualitativa no comportamento está relacionada geneticamente a complexos processos que se iniciam muito antes que a criança entre na escola, está vinculada à relação da criança com a escrita. É neste sentido que o autor coloca a importância de se estudar a pré-história da linguagem escrita como maneira ideal de conhecer e explicar os meios pelos quais este sistema externo de símbolos e signos se converte em uma função psíquica da própria criança, ou ainda, como "a linguagem escrita da humanidade se converte em linguagem escrita da criança" (VIGOTSKI, 2000, p. 185).

Vigotski, em seu texto "A Pré-História da Escrita da Criança", apresenta as ligações genéticas entre o gesto, o desenho, o jogo infantil e a escrita. Em suas investigações experimentais, o autor (2000, p. 186 e 187) expõe claramente esse processo, ao dizer que o gesto é o embrião da futura escrita, pois, inicialmente, as garatuñas e os desenhos das crianças representam seus gestos materializados. Posteriormente, no decorrer do processo evolutivo da pré-história da escrita, o desenho irá se converter em signo, pois a criança se utilizará dele

para representar uma ideia. O segundo momento de ligação genética entre o gesto e a escrita, segundo Vigotski, é representado pelos jogos infantis (ou brincadeiras de papéis sociais), nos quais a criança confere significado ao objeto que utiliza de acordo com a função simbólica assumida por esse objeto na brincadeira, 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, e 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".

No desenvolvimento da linguagem oral da criança, o gesto indicativo é passível de significação pelo adulto e, a partir de então, torna-se um meio de comunicação entre ambos. 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:

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros signos visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nascera a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança, tal qual a semente que contém o futuro carvalho. O gesto é a escrita

no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se fortalece (tradução nossa).

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 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.

Luria (1994, p. 149) explica que:

O ato de escrever é, neste caso, apenas externamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em "escrever como os adultos"; para ela, o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. Tal ato não é, de forma alguma, sempre visto como um recurso para ajudar a criança a lembrar-se mais tarde da sentença. A conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretende representar é puramente externa (LURIA, 1994, p. 149).

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 fazer com que ele expresse verdadeiramente um conteúdo específico.

Como analisa Luria (1994, p. 161):

O desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

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. Os experimentos de Luria explicam os fatores que permitem à criança avançar de um estágio a outro, ou seja, da escrita não diferenciada para um nível de signos com sentido expressando um conteúdo.

De acordo com Luria (1994, p.161):

Na realidade, há dois caminhos pelos quais pode ocorrer a diferenciação do signo primário na criança. Por um lado a criança pode tentar retratar o conteúdo dado, sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos, arbitrários e, por outro, pode sofrer a transição de uma forma de escrita que retrata o conteúdo para o registro de uma ideia, isto é, para os pictogramas. Os dois caminhos pressupõem algum salto que deve ser dado pela criança quando substitui o signo primário não diferenciado por outro diferenciado. Este salto pressupõe uma pequena invenção, cujo significado psicológico é interessante, pois ele altera a própria função psicológica do signo pela transformação do signo primário, que apenas estabelece ostensivamente a existência de uma coisa, em um outro tipo de signo que revela um conteúdo particular. Se esta diferenciação realiza-se com sucesso, transforma um signo estímulo em um signo símbolo, e um salto qualitativo é dado assim, no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural.

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, nesta forma específica de atividade, os objetos assumem significados variados, e 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”.

Assim, podemos compreender que é por meio dos gestos indicadores que a atividade simbólica adquire significado. Em seus experimentos, Vigotski (2000, p. 188) conclui que:

O jogo simbólico infantil pode entender-se como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e sinaliza o significado dos diversos brinquedos. Somente na base dos gestos indicativos, o brinquedo vai adquirindo seu significado; ao igual que o desenho, apoiado ao começo pelo gesto, se converte em signo independente.

Disso podemos deprender que o objeto escrita em si não carrega seu significado, só adquire função e significado de signo graças ao gesto que lhe atribuirá este valor. Com o desenvolvimento da brincadeira e, conseqüentemente, da criança, as diferentes formas de representação, dentre elas o desenho, vão adquirindo novos significados. Isso se torna possível porque, no jogo simbólico pictográfico, o desenho vai gradativamente convertendo-se em uma forma particular de representação que levará posteriormente à linguagem escrita elaborada.

No entanto, a escrita pictográfica se diferencia em sua estrutura do desenho autocontido, justamente pelo fato de este último não dispor de aspectos mediadores como objetivos, meios, fins e técnicas funcionais, que o caracterizem como uma atividade. É o chamado desenho espontâneo.

Os experimentos de Luria (1994, p. 174) revelam que

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida o ato completo pode ser usado como estratagema, um meio para o registro. Mas pelo fato de a experiência direta do desenho ser tão rica, frequentemente deixamos de obter, da criança, a fase

pictográfica da escrita em sua forma pura. O desenho como meio é muito frequentemente misturado ao desenho como processo autocontido e sem mediação.

As experiências desenvolvidas pela criança no decorrer do processo pictográfico vão se modificando, tanto em suas estruturas quanto em suas relações. Inicialmente a criança brinca de desenhar. Num estágio posterior, como afirma Luria (1994, p. 176):

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra.

Isso significa que não é a habilidade de desenhar bem que fornece à criança as bases psicológicas para utilizar-se do desenho como escrita pictográfica, mas, efetivamente, é sua capacidade em valer-se do desenho para representar uma ideia e fazer dele um recurso instrumental auxiliar de sua memória. A pictografia vai se constituindo como um caminho de extrema relevância para que a criança atinja a escrita simbólica. Nessa fase, o desenho representativo do todo é substituído pela parte significativa, ou seja, ao se deparar com uma situação complexa de ser retratada, a criança realiza um processo de abstração, substitui o todo complexo por sua parte significativa.

A representação gráfica, por meio de um atributo particular, é considerada por Luria como um momento psicológico qualitativamente superior, em razão de que "um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica". (Luria, 1994, p. 179).

No limiar entre a pictografia e a escrita simbólica ocorrem diferentes manifestações, pois a criança encontra-se num período transitório no qual ainda não saiu completamente do estágio primitivo de utilização da escrita, mas está também em relação constante com a forma culturalmente elaborada desta. Nessa perspectiva, não se justifica o ensino da escrita como um processo mecânico, externo ao indivíduo, aprendido como uma técnica, uma vez que a relação da criança com a cultura escrita não começa a se dar no momento em que ela adentra o espaço da escola de educação infantil e o professor coloca um lápis em sua mão e começa a lhe ensinar a escrita alfabética como forma cultural de escrita convencional, ignorando muitas vezes os estágios de escrita pelos quais as crianças passam em sua pré-história da linguagem escrita.

Ocorre que, como afirma Luria (1994, p.180):

A escrita não se desenvolve de forma alguma em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas, e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado.

No processo de apropriação da cultura escrita, na idade pré-escolar, geralmente, é apresentada à criança a 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.

Portanto, a utilização de letras não significa que a criança tenha compreendido o processo de escrita. Para que isso ocorra, faz-se necessária a criação de certas condições que favoreçam a mudança da relação da criança com a escrita e certa percepção de suas premissas básicas, como, por exemplo, a necessidade de registrar suas ideias e utilizar a escrita como recurso auxiliar de sua memória.

A última etapa do processo da pré-história da escrita corresponde à combinação da pictografia com a escrita simbólica arbitrária, em que um signo é utilizado quando os meios pictográficos já não são suficientes. A criança vai se apropriando do significado da escrita culturalmente elaborada e passa, posteriormente, a compreender seu mecanismo de funcionamento e a utilizá-la de maneira arbitrária. Mas para que alcance essa fase, é necessário que ela passe por todos os estágios anteriormente descritos, nos quais suas tentativas e invenções vão se aperfeiçoando até culminar na utilização de expedientes culturais complexos, em cujo processo a criança transforma a escrita e é por ela transformada.

A utilização dos signos e suas origens na criança podem ser sintetizadas nas conclusões dos experimentos de Luria (1994, p. 188):

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para ela a pré-história de sua escrita. Mas mesmo esses métodos não se desenvolvem de imediato, passam por um certo número de tentativas e invenções.

Nesse sentido, 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 em sua complexidade e diversidade. 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. Sob essa perspectiva, vejamos o papel preponderante que a atividade exerce no desenvolvimento de tais funções.

1.6 Conceito de Atividade e sua importância no desenvolvimento humano

Com enfoque na natureza social da psique humana, presente nos trabalhos de Vigotski, e na Teoria Marxista acerca da atividade do homem, seu desenvolvimento e suas formas, Leontiev (1978) estrutura a Teoria da Atividade, trazendo para o centro das investigações científicas a importância da atividade para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Vigotski, em seu texto *A Consciência como um Problema da Psicologia do Comportamento* (1999), busca apresentar a legitimidade do conceito de consciência, opondo-se às explicações apresentadas pelas correntes teóricas behavioristas e adeptos da reflexologia pavloviana. Apresenta a tese que fundamenta seus estudos sobre a formação social da consciência, a qual, segundo o autor, ocorre de fora para dentro do indivíduo, por meio de sua relação com os outros, ao afirmar que "Só tenho consciência de mim mesmo na medida em

que sou um outro para mim mesmo, isto é, somente na medida em que posso perceber novamente minhas próprias reações como estímulos novos" (Vigotski, 1999, p. 30).

Essa visão inovadora acerca da formação da consciência, aliada à concepção do homem como ser histórico social, que se diferencia dos demais animais de sua espécie por sua genuína capacidade de planejar mentalmente suas ações antes de concretizá-las, fez amadurecer as ideias iniciais de Vigotski relativas à atividade e seu preponderante papel no desenvolvimento humano.

Vigotski embasa seus estudos na teoria social da atividade humana e na historicidade dos estágios de desenvolvimento da consciência, a partir da proposta do materialismo histórico dialético, que toma a atividade histórica concreta do homem como geradora dos fenômenos de sua consciência. Fundamentado na práxis humana historicamente concreta de Marx, Vigotski introduz o conceito de atividade como princípio explicativo para elucidar a origem e o desenvolvimento da consciência humana, ou seja, é na atividade estruturada por ações intencionais e significativas que se deve buscar a explicação para o desenvolvimento da consciência do indivíduo.

Por consciência, entendemos, a partir da matriz vigotskiana, um sistema de faculdades psicológicas que se relacionam de maneira interfuncional, ou seja, as propriedades peculiares de cada uma são determinadas pelas relações que elas mantêm umas com as outras. Essas faculdades psicológicas, as quais Vigotski (2000) chamou de funções psíquicas superiores, incluem o pensamento verbal, o discurso intelectual (fala), a memória, a atenção voluntária ou lógica e a volição racional.

Ao realizar a distinção entre funções mentais elementares, que se referem àquelas adquiridas de maneira natural ou biológica, e as funções psíquicas superiores, que são provenientes do desenvolvimento cultural do indivíduo, bem como apresentar o processo de transformação de uma em outra, Vigotski nos apresenta um caminho metodológico que nos permite compreender a formação das funções psíquicas superiores e sua objetivação por meio da atividade.

A atividade é um processo de relações estabelecidas entre o homem e o mundo ao seu redor, que deve conter as devidas ações as quais lhe satisfaçam uma necessidade. Leontiev (1994, p. 68) descreve a atividade como sendo "processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo".

Logo, para ser considerada atividade na perspectiva histórico-cultural, o motivo que leva o indivíduo a agir deve coincidir com uma necessidade interna sua. Caso contrário, não se caracteriza como sendo atividade, e sim, como uma ação.

Leontiev expõe a diferenciação entre atividade e ação, ao mostrar que:

Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte [...] o objetivo de uma ação por si mesma não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Além disso, esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, a saber, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é, por conseguinte, nada mais que seu alvo direto reconhecido (LEONTIEV, 1994; p. 69).

Se o conteúdo proposto, em uma determinada atividade, estimula o sujeito a agir de maneira intencionalmente estruturada para atingir um objetivo que satisfaça uma necessidade interna sua e, por isso, coincida com o motivo de sua ação, configura-se como sendo uma atividade, sem nos esquecermos da característica psicológica fundamental que dirige todo o processo: a motivação. O motivo como motor propulsor da ação está imbuído de emoções e sentimentos que fazem o indivíduo sentir-se estimulado e se empenhar, dar o melhor de si para alcançar o objetivo desejado.

Essas condições psicológicas, motivação e ação, não estão dissociadas. Ao contrário, são elas que direcionam a concretização plena do processo como um todo. A própria necessidade é um gerador de motivação que impulsiona para a objetivação da ação. A necessidade surge das relações do indivíduo com o meio social, convertendo-se em um alvo ou objetivo a ser alcançado. No caso da escrita, é preciso que tal necessidade seja criada, que a criança sinta vontade e necessite utilizar-se da escrita em toda a sua funcionalidade social. Logo, ao organizar atividades que propiciem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é imprescindível tomarmos como ponto de partida as necessidades basilares do indivíduo em cada etapa do seu desenvolvimento.

Ocorre que as necessidades internas vão se transformando ao longo da ontogênese, isto é, da história do indivíduo; por conseguinte, modificam-se os motivos que o impelem a agir. É sobre essa base psicológica que vão se concretizando as mudanças na atividade principal e, conseqüentemente a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro.

O fator determinante do caráter psicológico da personalidade humana, em qualquer estágio de desenvolvimento, é diretamente influenciado pelas circunstâncias concretas da vida

do indivíduo, bem como o lugar que ele efetivamente ocupa na organização social na qual está inserido. E com a criança, isso não é diferente. À medida que se desenvolve, ela amplia sua visão de mundo, e começa, gradativamente, a perceber a realidade humana que a cerca, de forma diferenciada. De acordo com Leontiev (1994; p. 120), “no início do período pré-escolar a criança percebe não apenas os objetos presentes no mundo adulto, mas, sobretudo, as relações que são estabelecidas entre os homens e tais objetos”.

Surge então, na criança, a necessidade de operar nesse universo mais amplo. Contudo, ainda em desenvolvimento, ela se depara com certas limitações. A consciência das coisas que a cerca aparece inicialmente sob a forma de ação. Para dominar tal universo, ela irá se esforçar para agir como o adulto.

Na fase pré-escolar, que corresponde ao foco etário desta pesquisa, a criança encontra-se em um período contraditório: de um lado, emergem necessidades de agir com os objetos presentes no mundo adulto; de outro, as operações que correspondem aos modos de ações com tais objetos tornam-se limitadas, em razão de seu desenvolvimento ainda não permitir agir como o adulto.

Segundo Leontiev (1994), para resolver tais contradições internas entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas, é que a criança encontra em uma atividade principal a fórmula para equacionar esta questão; no caso, isso acontece por meio do "jogo". Vigotski (2008) denomina a atividade principal da criança na idade pré-escolar de "brincadeira" e Elkonin (2009), como "jogo de papéis ou jogo protagonizado". Contudo o que muda é a terminologia, visto que a essência dos princípios psicológicos que a rege são os mesmos.

Buscando manter, de maneira fidedigna, o rigor científico construído pelos referidos autores, Vigotski (2008) e Elkonin (2009) em seus estudos, e lembrando que a palavra “brincadeira” em russo significa “jogo”, empregamos a palavra "brincadeira" com o mesmo sentido de "jogo de papéis" ou "jogo protagonizado".

1.7 A brincadeira como atividade principal

Tomando como ponto de partida o método histórico-genético, Vigotski (2000, p. 150) aborda a origem social das funções psicológicas superiores, ao afirmar que "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em cena duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual," podemos depreender que a construção de tais funções tem

natureza social e cultural, num processo que ultrapassa a mera transposição do que já existe no plano cultural, mas pressupõe a necessidade de ação do sujeito sobre o objeto a ser apreendido, levando-se em consideração a transformação qualitativa resultante do processo de sua internalização. Em síntese, o sujeito não irá apenas reproduzir o que está socialmente e culturalmente posto, mas, sobretudo, irá participar ativamente no processo de apropriação cultural, para que assim possa tornar próprios os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros, constituindo-se como um ser cultural.

Para entendermos como se caracteriza a participação ativa do sujeito, no processo de apropriação cultural, valemo-nos da conceituação de Leontiev:

[...] o que determina o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida. O desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida (LEONTIEV, 1994, p. 63).

Logo, para entendermos como se realiza o processo de desenvolvimento das funções superiores na criança, devemos tomar como base as formas de interação da própria criança com as pessoas e os objetos que a cercam, por meio da análise das formas e conteúdos de atividades que ela realiza. No entanto, as construções superiores não advêm de qualquer atividade ou de qualquer tipo de atividade. Estudos realizados por Vigotski, Leontiev e Elkonin demonstram que existem atividades específicas que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores do indivíduo, em seu processo ontogenético.

Um fato importante a ser considerado é o de que o desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado pelo controle de sua relação principal e dominante com a realidade. É o que Leontiev classifica como atividade principal:

Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1994, p.122).

A atividade principal representa um papel primordial no desenvolvimento do indivíduo em seus estágios de desenvolvimento. No entanto, tal atividade não pode ser concebida de forma mecânica, isolada do contexto social. Existe um conteúdo preciso que

compõe a atividade principal, e que coincide não de maneira determinante e imutável com a idade cronológica da criança. Esse conteúdo está diretamente relacionado ao contexto histórico e cultural em que a criança está imersa, ou seja, depende diretamente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento.

No período da infância pré-escolar a brincadeira ou o jogo de papéis representa a atividade principal, pois a criança já superou o estágio da simples manipulação dos objetos e começam a surgir novas necessidades e formas de relacionar-se com o mundo. Retomemos a característica principal que determina a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro, que é a mudança das necessidades e motivos os quais impulsionam determinada atividade. Surgem necessidades e impulsos específicos, característicos da criança neste período, que não podem ser realizados imediatamente, em virtude de variados fatores, tais como a limitação física da criança em relação ao adulto. A criança, então, se vê diante de um impasse: de um lado, tem que lidar com o surgimento de tais desejos irrealizáveis; simultaneamente, traz em si a tendência para a realização imediata de seus desejos, característica da primeira infância.

É neste momento contraditório que a brincadeira de papéis sociais ou o jogo protagonizado surge como atividade que permite à criança a realização de uma situação imaginária de seus desejos irrealizáveis. Porém, tais desejos não devem ser entendidos como sendo simples caprichos infantis, mas como impulsos provenientes de suas relações afetivas com os fenômenos sociais que a circundam.

Para solucionar tal contradição, a criança utiliza o jogo. Segundo Leontiev (1994, p. 122), "o jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma", ou seja, o alvo reside no próprio processo, e não no resultado da ação.

Elkonin (2009, p. 20) traz a seguinte definição para a atividade do jogo: "No homem, é jogo a reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais." Destaca, ainda, que o jogo se desenvolve, ao longo de seu processo, indo da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada, e desta à ação lúdica protagonizada.

Assim, por meio do jogo, a criança realiza de forma real as ações que retira da vida real, ou seja, a criança age como o adulto. No entanto, é preciso compreender em que efetivamente consiste o papel fundamental do jogo, ou mais precisamente, explicar de que maneira este domina o processo de desenvolvimento psíquico da criança, nesse estágio.

Os estudos de Elkonin (2009, p. 34) demonstram que a base fundante do jogo protagonizado, em sua forma evoluída, é constituída pelo papel assumido pela criança e as

ações organicamente ligadas a ele. Portanto, nessa fase do desenvolvimento humano não podemos designar a simples ação com os objetos do mundo real como sendo atividade principal, pois a necessidade interna da criança é exatamente agir sobre o objeto, refletindo em suas ações as relações estabelecidas entre as pessoas de seu convívio social. Essas ações imbuídas do sentido social que os adultos atribuem são apreendidas pela criança. Assim, para ser considerada atividade principal, é fundamental que existam necessidades e motivos que motivem a atividade.

Tendo em vista nosso objeto de estudo, remetemo-nos sempre à brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado como atividade principal, buscando explicar o processo de apropriação da cultura escrita em sua função social, por meio do desenvolvimento de atividades do brincar que propiciem às crianças a possibilidade de agirem sobre o objeto escrita e sua significação.

Pela brincadeira, a criança age sobre o mundo e, ao mesmo tempo, assimila os padrões comportamentais da sociedade na qual está inserida, reproduzindo-os em suas ações lúdicas na atividade do brincar, o que representa um momento muito importante de delineamento de sua personalidade.

Vigotski (2008), em seu texto *A Brincadeira e seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da Criança*, 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 a preparação para 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 dessa situação imaginária consiste na possibilidade que esta propicia à criança de representar um papel social que, normalmente, é desenvolvido pelo adulto. O cerne dessa situação fictícia está na brincadeira, na qual 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 os campos visual e semântico. Assim, passa a agir de acordo com o que tem em mente, e não com o que vê. Esse 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.

Neste sentido, Elkonin, fundamentado nas ideias apresentadas por Vigotski, afirma que:

No jogo, a criança 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 (ELKONIN, 2009, p. 200).

Esta 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. Isso é o que torna o jogo protagonizado ou a brincadeira de papéis a atividade fundamental.

Outro fator que torna a brincadeira de papéis fonte de desenvolvimento 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 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:

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. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

As regras implícitas na brincadeira promovem esse autocontrole, pois a criança percebe que a submissão às regras da brincadeira 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.

No entanto, compreendemos a brincadeira como atividade principal no período pré-escolar, mas não predominante, pois a criança não brinca o tempo todo e não se comporta na vida real como na brincadeira, e vice-versa.

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, uma vez que a brincadeira está sempre um nível acima, tanto no aspecto comportamental quanto cognitivo.

Como afirma Vigotski (2008, p. 35):

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Portanto, podemos entender a brincadeira como propulsora do desenvolvimento infantil por incidir na zona de desenvolvimento proximal. Nesse processo, a criança está sempre em busca da autossuperação. Além disso, há promoção de mudanças de necessidades e de consciência na criança, numa relação dialética, na qual a atividade/ação proporciona a imaginação e a imaginação criativa controla a ação no decurso da brincadeira.

O jogo protagonizado permite à criança imaginar uma situação e, por meio desta, controlar sua ação pela submissão às regras de comportamento exigidas pela própria brincadeira, ou melhor, pelo papel que ela assume. O que a criança não percebe na vida real, transforma-se em regra na brincadeira, pois, de maneira lúdica, ela compreende as diferentes situações em que o adulto se relaciona socialmente, o que permite o desenvolvimento de ações voluntárias e conscientes por meio das regras, atribuindo um sentido social à atividade humana.

Assim, concebemos a brincadeira de papéis sociais ou jogo protagonizado 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. E esta é a

nova formação especificamente humana de consciência que surge nessa etapa de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a fase pré-escolar representa o período de formação das funções psíquicas superiores necessárias à criança para a fase seguinte, ou seja, a fase escolar, pois, no curso do desenvolvimento infantil, em que a brincadeira propicia à criança imaginar uma situação que lhe exige ações externas as quais refletem em seu comportamento psíquico, na memória lógica e no pensamento abstrato, é por meio da atividade da brincadeira que se efetivam as funções psíquicas fundamentais ao seu desenvolvimento.

Considerando que o objeto de estudo é a apropriação da cultura escrita pelas crianças, por meio da análise da brincadeira como atividade principal, tecemos três considerações fundamentais: a primeira delas refere-se ao fato de que a brincadeira, na concepção proposta pela Teoria Histórico-Cultural, deve fazer parte do cotidiano escolar. A segunda é a urgência em revermos nossas concepções de como a criança aprende, pois, como os adultos, ela percebe o mundo ao seu redor por meio de significados e sentidos, não apenas de objetos e pessoas. Essa perspectiva nos leva à terceira consideração: não se explicam as razões de ensinar o código alfabético e deixar de lado o essencial, que são os significados atribuídos à escrita pela humanidade. Tal questão nos faz pensar como a brincadeira regula as ações internas e externas da criança no processo de aprendizagem. Porém, essa regulação só se torna possível se levarmos em consideração o papel fundamental da mediação promovida pelo professor, por intermédio da linguagem.

Tendo apresentado os principais conceitos que esclarecem o processo de apropriação da cultura escrita na perspectiva histórico-cultural, passamos no segundo capítulo à apresentação dos delineamentos metodológicos, seguindo-se a análise das observações realizadas e da atividade exploratória desenvolvida como introdução ao experimento pedagógico.

CAPÍTULO 2

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS: AS OBSERVAÇÕES E A ATIVIDADE EXPLORATÓRIA

Tomamos como ponto de partida, neste estudo, a compreensão do processo de inserção das crianças de cinco anos no complexo universo da cultura escrita, e buscamos analisar os sentidos que estas atribuem à escrita de acordo com as experiências que lhes são propiciadas no ambiente escolar e fora dele, em seu entorno. Para Vigotski (2010), os processos humanos têm sua gênese nas relações com o outro e com a cultura. Portanto, são exatamente essas relações sociais que a criança da educação infantil estabelece com a cultura escrita no ambiente escolar, mediadas pela professora e os demais colegas de classe, o objeto desta investigação. Após a fase inicial deste estudo, realizada por meio de observações, desenvolvemos um experimento pedagógico em que propusemos atividades de apropriação da escrita em sua funcionalidade.

Por sua historicidade e natureza dinâmica, o objeto desta pesquisa deve ser compreendido e explicado segundo os princípios metodológicos de Vigotski (2010), que se referem à análise do processo, centrando-se na essência do fenômeno, e não em sua aparência; análise que visa explicar o fenômeno, não simplesmente descrevê-lo. Nesse sentido, a perspectiva vigotskiana busca compreender o humano a partir de sua condição inexoravelmente social, cultural e histórica, cujo desenvolvimento só pode ser explicado pelas relações sociais que dialeticamente o constituem.

Para logarmos êxito em tal objetivo, delineamos um caminho metodológico que descrevemos a seguir. Utilizamos, na primeira fase do estudo de caráter qualitativo, observações para compreender as atividades desenvolvidas com a escrita, cotidianamente, pela professora de uma turma de 17 crianças de cinco anos de idade, numa escola pública da rede municipal de educação infantil, localizada em Uberaba, na região do Triângulo Mineiro.

Inicialmente fizemos a pesquisa bibliográfica buscando, principalmente, os autores da escola de Vigotski e a produção acadêmica sobre o assunto no Banco de Teses da CAPES, nos últimos cinco anos. Ambas as fontes deram subsídios para o prosseguimento da pesquisa. Foram realizadas leituras, sínteses e discussões teóricas que envolveram os principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural, relacionados à cultura escrita.

Num primeiro momento do estudo, realizamos o levantamento das produções acadêmicas que remetem ao nosso objeto, tendo como fonte o Banco de Teses da CAPES,

especificamente, as produções sobre o tema nos últimos cinco anos. Realizamos, ainda, sínteses das referências teóricas e metodológicas apresentadas no primeiro e neste capítulo, que deram sustentação a esta pesquisa.

Não nos detivemos nas discussões que envolvem alfabetização e letramento, portanto desconsideramos as pesquisas que, em grande número, são realizadas dentro desta temática, apesar de compreendermos sua relevância científica. Os descritores utilizados na busca pelas produções acadêmicas foram: (i) Educação infantil e escrita; (ii) Apropriação da cultura escrita; (iii) Brincadeira de papéis na educação infantil; (iiii) Educação infantil e cultura escrita.

Como resultado do levantamento das produções acadêmicas nos últimos cinco anos, que se aproximam mais do objeto desta pesquisa, encontramos quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

A primeira dissertação, defendida em 01/03/2007, intitula-se *O Processo de Apropriação da Escrita na Infância: Situações Interativas na Produção Textual*, da autora Luize Andrea, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Segundo a autora:

[...] o trabalho objetivou investigar reflexões e ações dos pequenos aprendizes frente a tarefas desafiadoras de produção textual. Tomando a escrita como um sistema de representação configurado em diferentes gêneros textuais, entendendo que interações com esse objeto de conhecimento e com outros aprendizes são necessárias para a ampliação da competência escritora, pretende-se fazer uma análise dos processos de oito duplas de crianças, de 4 a 6 anos. O estudo visa ainda, situar a interação entre as crianças como fator relevante para as conquistas individuais em seus processos de aprendizagem (ANDREA, 2007).

O foco desta pesquisa centrou-se nas falas das crianças, buscando apreender as informações e conhecimentos que estas possuíam e que subsidiavam seu processo de apropriação da escrita.

A segunda dissertação, *As Marcas da Cultura nos Desenhos das Crianças*, da autora Margarete Sacht Góes, defendida em 01/08/2009, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, tem como foco compreender, por meio dos desenhos feitos pelas crianças, as apropriações culturais que elas apresentavam. Segundo a autora, trata-se:

De um estudo de caso de caráter etnográfico que tem por objetivo investigar as marcas da cultura nos desenhos das crianças, analisando o conceito de

interações sociais no cotidiano escolar e fora dele e, ainda, a apropriação, influências e interdependências das relações interpessoais no grafismo infantil, numa turma de crianças com a faixa etária entre quatro e cinco anos. Parte do pressuposto de que as condições sociais contribuem para a constituição do processo de produção gráfica infantil. Discute e analisa que elementos sociais e culturais estão presentes no desenho infantil, observando como a criança se apropria deles, apresentando-os graficamente (GÓES, 2009).

A terceira dissertação, *A Inserção da Criança Pré-Escolar no Universo da Cultura Escrita pela Mediação do Desenho*, defendida em 01/08/2011, de Gislaíne Rossler Rodrigues Gobbo, também do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Marília, consistiu em analisar a trajetória de crianças pré-escolares dos três aos seis anos, dos desenhos à produção escrita.

De acordo com a autora:

O desenho, elemento norteador deste estudo, é uma das atividades produtivas importantes para a inserção da criança na cultura escrita com função social. Nossa hipótese é que, ao se garantirem aos pré-escolares momentos de expressão pelo desenho, permitir-se-á uma apropriação, pelos sujeitos, da cultura escrita em sua dimensão discursiva e significativa no contexto sociocultural. O desenho, em suas imagens e traçados, funciona como meio de dizer, ofertado nas situações de dialogia, pela mediação do professor. Nosso objetivo geral é evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva por crianças pré-escolares. Especificamente este trabalho objetiva compreender a importância do professor-mediador no processo de transição da apropriação do desenho à linguagem escrita (GOBBO, 2011).

A quarta dissertação, *O Papel do Brincar na Apropriação da Linguagem Escrita*, de Juliana Cristina Bonfim, defendida em 01/02/2012, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* de Marília, é relevante por mostrar a importância da brincadeira no processo de apropriação da escrita, por propiciar o desenvolvimento da função simbólica desta na criança.

Para a autora:

Esta investigação visou a verificar o papel do brincar no processo de apropriação da linguagem escrita na criança pré-escolar, ressaltando-o como fonte de desenvolvimento das formas superiores de conduta, dentre elas a função simbólica que é tão importante no processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da aquisição da linguagem escrita na criança pré-escolar. Além disso, de forma específica, buscamos verificar como se dá o processo de formação das funções psíquicas superiores no desenvolvimento infantil, analisar a função do brincar na formação das

funções psíquicas superiores e verificar o brincar como momento constituinte da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita (BONFIM, 2012).

A tese *Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, de Fátima Aparecida de Souza Francioli, defendida em 01/03/2012, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, *campus* Araraquara, tem como foco o estudo da tomada de consciência da linguagem escrita a partir da apropriação dos conceitos científicos. Isso é o que propiciará a utilização da escrita de maneira autônoma.

De acordo com a autora:

Apresentar o ensino da linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental demonstrando como no processo de alfabetização a criança pode desenvolver um domínio consciente da escrita. A aprendizagem da linguagem escrita ocorre sobre a base do domínio da linguagem falada, mas estabelece um novo patamar de relacionamento da criança para com suas próprias formas de expressão. A unidade entre alfabetização e tomada de consciência se constitui a partir da apropriação dos conceitos científicos possibilitada por um ensino deliberadamente voltado à transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Portanto, todas as particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano, deverão estar estruturadas num ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente pela humanidade (FRANCIOLI, 2012).

As pesquisas descritas acima são classificadas, de acordo com a metodologia utilizada em seu desenvolvimento, da seguinte maneira: um estudo de caso de caráter etnográfico; uma proposta de intervenção didática, cuja finalidade é aplicar uma atividade para que seja possível observar, a partir dos resultados apresentados ao final do processo, como ocorreu o fenômeno de apreensão da escrita pelos sujeitos pesquisados; uma pesquisa bibliográfica de natureza conceitual e um experimento didático-formativo.

Reconhecemos que todas as pesquisas que se enquadram dentro da temática *processo de apropriação da cultura escrita* trouxeram importantes contribuições para avançarmos na compreensão deste processo. De um modo geral, apresentam a brincadeira de papéis sociais como atividade principal nesta etapa do desenvolvimento infantil, assim como apresentam, de maneiras peculiares, o trajeto percorrido pela criança em sua pré-história da escrita.

No entanto, o diferencial de nossa pesquisa parece estar em relacionar a análise da atividade principal como condição para explicar o processo da pré-história da escrita,

vivenciado pelas crianças da educação infantil, utilizando uma metodologia experimental que é o experimento pedagógico. Entendemos que as pesquisas experimentais se constituem de grande valor científico pela relação direta que têm com as práticas escolares. A escola da educação infantil carece de estudos experimentais que possam subsidiar o trabalho docente, pois, de acordo com Marx, "Não se trata de descrever a realidade, e sim de transformá-la" (1982).

2.1 A escola-campo e os sujeitos da pesquisa

Paralelamente a esta etapa da pesquisa, definimos a escola-campo onde foi desenvolvido o experimento pedagógico. A escolha da escola-campo deu-se em virtude de nosso compromisso com a educação pública, já que a pesquisadora é professora na rede pública de educação. Outro fator que influenciou diretamente a escolha da escola-campo é que, em razão das similaridades das condições socioeconômicas das instituições públicas de educação infantil, levamos em consideração o fácil acesso pela pesquisadora ao campo a ser pesquisado e, sobretudo, o interesse apresentado pela equipe escolar em participar da pesquisa. O único critério exigido: ser uma escola pública que atenda a crianças da educação infantil de três a cinco anos de idade, de famílias provenientes do bairro onde se insere a instituição.

A escola-campo é uma instituição pública do município de Uberaba, estado de Minas Gerais, que atende a crianças de três a cinco anos de idade. Possui sete salas de aula; uma sala que funciona como um pequeno laboratório de informática, com quatro computadores; uma sala de inclusão, que atende a crianças com algum tipo de deficiência; uma biblioteca, com um pequeno acervo de livros; seis banheiros para os alunos, sendo três femininos e três masculinos; uma sala para a direção escolar; uma sala para a supervisão escolar; uma sala onde funciona a secretaria escolar; uma sala para os professores; dois banheiros de professores, sendo um masculino e outro, feminino; um refeitório com mesas compridas e bancos, onde as crianças sentam-se lado a lado; uma cozinha; e uma sala onde funciona o almoxarifado. Em frente à escola existe uma praça ampla, para onde as crianças vão a fim de realizar as atividades das aulas de educação física, visto que a escola não possui uma quadra e nem espaço físico para sua construção. Num pequeno corredor, na entrada da escola, foram colocados alguns brinquedos: balanço, escorregador e gangorra giratória para as crianças, em suas atividades recreativas.

A sala de aula escolhida como campo de pesquisa é geometricamente retangular. Sua parte mobiliária consta de vinte e quatro cadeiras e mesinhas dispostas em pares dos lados esquerdo e direito da sala, com um pequeno espaço no corredor central. Possui uma pequena mesa à frente, destinada à professora, bem como um pequeno armário do lado direito, onde ela guarda seus materiais didáticos. Na lateral direita da sala existem três pequenas janelas; duas portas, sendo uma na entrada e outra no fundo da sala. Há um quadro negro à frente e um mural no final da sala. Suas paredes são ornamentadas com o alfabeto móvel à frente, bem acima do quadro negro, com letras expressas em tamanho grande, caixa alta e cores bem chamativas. Nas laterais das paredes existem desenhos que remetem às regras de convivência, escritas em letra caixa alta, ilustradas pelas crianças. As regras escritas são: “levantar o dedo”; “ficar sentado”; “fazer as tarefas com capricho”; “respeitar os professores e coleguinhas”. Há também desenhos que expressam a relação número e numeral, o número e suas representações quantitativas.

A classe possui 17 crianças na faixa etária de cinco anos de idade. Destas, duas são consideradas crianças com necessidades especiais¹, contudo, não foram especificadas as necessidades educacionais especiais requisitadas por essas crianças.

As crianças sujeitos desta pesquisa são de famílias de baixa renda e vivem no contexto periférico da cidade. Os pais são trabalhadores e desempenham funções como: motorista, diarista, doméstica, pedreiro, servente, braçal e militar. Contudo, algumas crianças não souberam especificar a profissão de seus pais. Do total de crianças sujeitos deste estudo, quatro afirmaram receber o auxílio “bolsa família”. A maior parte mora em casa alugada, outros moram com os avós maternos ou paternos. Todas as crianças afirmaram ter televisão em casa, assim como também possuem livros, revistas, jornais impressos, bíblias, entre outros portadores de texto. No entanto, apenas cinco crianças disseram ter hábitos frequentes de leitura em casa, em que relataram ouvir histórias lidas por seus pais, irmãos ou avós.

Além da professora regente, a classe conta com o auxílio de uma cuidadora para auxiliar a professora no trabalho com as crianças. No entanto, esta cuidadora fica designada para auxiliar exclusivamente as duas crianças, as quais ela afirma terem necessidades educacionais especiais; contudo, durante nossas observações não constatamos nenhum atendimento especializado. A cuidadora é graduada em Pedagogia e realizou cursos de

¹ Essas crianças não participaram da pesquisa porque, durante as atividades, elas ficavam sob a responsabilidade de uma cuidadora.

aperfeiçoamento profissional na área de Educação Especial, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.

2.2 Trajetória da pesquisa

No dia 11 de março de 2013, a pesquisadora compareceu à escola-campo. Em reunião previamente agendada com a equipe dirigente da escola, expôs o projeto de pesquisa, esclareceu as dúvidas pertinentes e enfatizou a importância científica do desenvolvimento deste tipo de pesquisa. A equipe dirigente mostrou-se, inicialmente, receosa, porém, colocou-se à disposição para colaborar no que fosse possível.

A pesquisadora solicitou à equipe que juntas definissem a turma participante do estudo. Neste mesmo dia, a supervisora sugeriu uma das turmas, alegando que os alunos desta se encontravam em "nível de desenvolvimento deficitário". A supervisora solicitou a presença da professora regente responsável por esta turma. Após explicarmos os objetivos e os procedimentos da pesquisa, a professora declarou que apenas aceitaria sua realização, caso a pesquisadora assumisse o compromisso de auxiliá-la durante a realização das atividades, pois não desejaria ter em sua classe uma pessoa que ficasse apenas observando o processo.

A supervisora, então, percebendo que a professora não havia entendido a proposta de estudo apresentada, sugeriu que se buscasse outra turma. A segunda turma escolhida, também, segundo relatos da supervisora, possuía "dificuldades cognitivas". A professora regente desta turma mostrou-se bem mais receptiva, aceitando de pronto o convite e colocando-se à disposição para o que fosse possível. A professora participante da pesquisa é graduada em Pedagogia e atua na área da educação infantil há oito anos, sendo que, nos primeiros seis, trabalhara com crianças de 3 anos. Está há dois anos atuando com crianças de cinco anos de idade.

Acertados os detalhes sobre a escolha da turma, realizamos o agendamento da reunião com os pais das crianças para conhecerem a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No dia 20 de março foi realizada a reunião com os pais das crianças participantes da pesquisa, com a presença da supervisora pedagógica, da professora regente e da cuidadora que auxiliava a professora na referida turma. Após os esclarecimentos necessários, a pesquisadora pediu aos pais que assinassem o TCLE. Todos assinaram o referido termo, nenhum deles recusou a participação de seu filho na pesquisa.

Iniciamos as observações no dia 15 de abril de 2013, buscando apreender os aspectos constitutivos do problema a ser investigado, ou seja, como os alunos da educação infantil se inserem na cultura escrita nas atividades que são desenvolvidas em sala.

Neste contexto, buscamos compreender os fenômenos que intervêm diretamente no processo de apropriação da cultura escrita, inicialmente, por meio das atividades observadas pela pesquisadora e, posteriormente, em atividades desenvolvidas pela pesquisadora, na realização do experimento pedagógico, dentro do recorte de tempo desta pesquisa.

A rotina diária da professora era sempre a mesma. Iniciava a aula com uma oração para o anjo da guarda, em seguida escrevia na lousa, em letra caixa alta, a cidade, a data e o nome, para que as crianças completassem com a escrita de seu nome próprio. Tratava-se de uma ação cotidianamente repetida, na qual algumas crianças demonstravam dificuldades de copiar da lousa.

2.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

2.3.1 O diário de campo

O diário de campo constitui-se numa importante ferramenta de registro de dados, pois, como define Falkembach:

Consiste num **Instrumento de Anotações**, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (FALKEMBACH *apud* Gerhard e Silveira, 2009, p.76).

O diário de campo possibilitou a realização de registros e organização do próprio pensamento da pesquisadora, na sequência em que as observações foram realizadas. Nesse sentido, constituiu-se como ferramenta de reflexão, ao longo do processo de pesquisa.

Todas as atividades cotidianas foram relatadas no diário de campo, não apenas as observações, mas também as datas em que ocorriam, as dúvidas, as dificuldades, as surpresas, os problemas enfrentados.

2.3.2 As observações

Para estudarmos o processo de apropriação da cultura escrita na educação infantil é fundamental conhecer os fatores que direta ou indiretamente influenciam tal processo, até mesmo para que possamos distinguir os fatos reais das suposições subjetivas. Isto quer dizer que é necessário apreender as particularidades deste processo no contexto em que ocorre.

Objetivamos, com as observações, analisar as concepções da professora sobre os usos e funções sociais da escrita como objeto cultural, presentes nas atividades com a escrita organizadas e desenvolvidas pela educadora. O procedimento de análise nesta fase fundamentou-se, portanto, em observar sua prática pedagógica no ensino da escrita, com a preocupação de verificar a concepção de escrita e de ensino dessa forma de linguagem que permeavam as atividades com a escrita. A ideia norteadora desta etapa inicial foi verificar se as atividades e as formas de mediação pedagógica da professora levavam as crianças à compreensão da escrita em sua funcionalidade social.

Segundo Mukhina (1995, p. 14-17):

Na observação, o pesquisador acompanha a conduta das crianças em condições naturais e anota fielmente o que observa. O êxito da observação depende da precisão com que foi definido o objetivo do estudo [...] o difícil nas observações não é apenas observar corretamente a conduta da criança, mas também interpretar adequadamente o que vê [...] As observações podem ser universais ou seletivas. As observações universais abarcam simultaneamente muitos aspectos da conduta de uma criança, durante longo tempo. [...] As observações seletivas se diferenciam das universais por se destinarem a estudar uma determinada faceta da conduta da criança, ou então sua conduta em determinados períodos de tempo. [...] A observação é indispensável para o levantamento inicial de dados.

Utilizamos como recursos materiais para o desenvolvimento desta fase: o gravador de voz, a câmera fotográfica e a filmadora, além dos registros da pesquisadora no diário de campo. Entendemos que essas formas de registro constituem ferramentas importantes para a investigação dos processos de apropriação da cultura escrita, pois permitem analisar as ações comunicativas e gestuais no processo de desenvolvimento de uma atividade.

As observações, iniciadas em 15 de abril de 2013, finalizaram-se em 17 de maio do mesmo ano. Foram diárias. Contudo, registraram-se no diário de campo apenas as atividades realizadas pela professora regente que envolviam a escrita. As demais, como aula de informática, aula de educação física, momentos de recreação no parque, não foram

acompanhadas e registradas pela pesquisadora. Também foram anotados os questionamentos das crianças e da professora durante as atividades propostas, bem como as respostas, as reações, enfim, todo o processo de interação que caracterizou a realização da atividade com a escrita.

Os fatos observados foram registrados no diário de campo da pesquisadora, assim como todos os aspectos do contexto, os sujeitos, o ambiente físico da sala de aula, os eventos excepcionalmente realizados e, ainda, as próprias reações da pesquisadora. Além dos dados fornecidos, as observações descritas subsidiaram o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no experimento pedagógico.

Nesta seção, registramos as impressões pessoais relativas à fase em campo desta pesquisa: “Na primeira semana de observações senti certo desconforto, pois as pessoas na escola campo olhavam-me com certa desconfiança, como se eu representasse uma ameaça. A supervisora pedagógica perguntou-me, logo no primeiro dia, se eu poderia disponibilizar uma cópia de meus relatórios diários de observação. Argumentei que achava desnecessário, que não se preocupasse, pois o foco da pesquisa centrava-se nas atividades com a cultura escrita, e não na professora. Esta resposta foi dada em razão de haver percebido que a pesquisa era vista como um momento de avaliação do trabalho da professora. Destaquei o fato de que os sujeitos participantes não seriam identificados, assim como a escola-campo. Ainda assim, percebi que a supervisora pedagógica e a diretora da escola não se sentiram tranquilas. Esta última passava na porta da sala inúmeras vezes durante a fase de observação e do desenvolvimento do experimento didático pedagógico, como se quisesse ver de perto o que estava acontecendo.

Por outro lado, às vezes, sentia-me angustiada por perceber as contradições entre a opção teórico-metodológica de ensino da escrita neste estudo e as atividades que eram desenvolvidas com a turma, na qual eram trabalhadas apenas as letras do alfabeto, isto é, a codificação e decodificação do alfabeto linguístico.

Ao mesmo tempo, como docente, colocava-me no lugar da professora regente para tentar compreender sua ação pedagógica. O tipo de ensino que priorizava o aspecto fonográfico, em ruptura com o aspecto semântico, isto é, dos significados, substituía o ensino da escrita pelo código linguístico. Provavelmente, essa professora reproduzia em sala de aula o modo pelo qual aprendera a ler e a escrever. Seu conhecimento empírico, na prática, lhe dava segurança, mesmo que tal prática não lhe oferecesse resultados positivos em termos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças”.

A concepção de escrita, que assumimos nesta pesquisa, não se restringe ao ensino da escrita apresentado às crianças como decodificação do código alfabético, em detrimento à

imersão da criança na cultura escrita, desconsiderando, assim, a necessidade da própria criança, seu desejo de ler e escrever e inserir-se no mundo da cultura letrada em sua diversidade de funções, gêneros textuais e suportes.

Vigotski (2010) afirma que os significados das palavras se desenvolvem e, como pesquisadores, devemos estar atentos a essas mudanças para não incorrer no equívoco de passarem despercebidas as transformações históricas dos significados, no desenvolvimento da linguagem infantil. A criança em idade pré-escolar faz generalizações sobre a escrita, que vão se modificando à medida que vivencia novas situações que envolvam a escrita em seus usos.

Podemos afirmar que a criança, em seu desenvolvimento (ontogênese), faz de maneira peculiar o caminho que a humanidade trilhou para desenvolver a linguagem escrita (filogênese). Ela começa por gestos, garatujas, desenhos, brincadeira de papéis, até chegar à escrita convencional.

2.3.3 O experimento pedagógico

Para responder à problemática desta pesquisa: o desenvolvimento de práticas educativas que, a partir das necessidades das crianças, as motivem para apropriação da cultura escrita em sua funcionalidade social, cujo foco está na organização das atividades com a escrita para alcançar tal objetivo, utilizamo-nos do experimento pedagógico. Fundamentamo-nos no método histórico-genético, cujo ponto central de investigação consiste em “estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social interior ao indivíduo, buscando esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição” (VIGOTSKI, 2000, p. 87).

O método experimental nos permite investigar o processo em estudo em sua dinamicidade e inter-relação com os fatores históricos e sociais que o envolve, como conceitua Libâneo:

Os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural utilizam o termo “experimento” para designar uma ação destinada a verificar um fenômeno em processo, em seu desenvolvimento, ou seja, submeter uma hipótese à experiência (hipótese, aqui, no sentido de suposição, pressuposto a pôr à prova). Partindo-se de um plano de intervenção, se observa e se acompanha uma situação em condições controladas. Na Teoria Histórico-Cultural, o experimento formativo é uma variante do modelo experimental derivado do método genético experimental de Vigotski, no qual se estuda o objeto em seu transcurso evolutivo, e que implica elaborar: a) o modelo do sujeito ou

aspecto que será submetido à formação; b) o modelo do meio ou condições em que se produz tal formação; c) o modelo de interação do sujeito com o experimento (LIBÂNEO, 2007, p. 5).

Neste sentido, podemos dizer que o experimento é o método que nos permite colocar em prática ações devidamente organizadas para apreensão da cultura escrita pelas crianças em sua funcionalidade social, com o objetivo de comprovar se a devida organização de tais atividades efetivamente propicia uma apropriação cultural significativa do objeto escrita, tomando como premissa quem são os sujeitos pesquisados, quais são as condições objetivas em que ocorre o processo experimental e em que circunstâncias e de que maneira o sujeito interage com o objeto do conhecimento.

Fundamentado no método histórico genético de Vigotski, Davidov (1988) desenvolveu um modelo metodológico, ao qual denominou experimento formativo, cujo foco de investigação é o processo de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas superiores que são intencionalmente formadas durante o processo de investigação, conforme descreve Davidov *apud* Nascimento (2010, p. 119):

Para o método do experimento formativo, é característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, pode-se chamar o experimento formativo, experimento genético modelador, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino (tradução do autor).

Tendo em vista os objetivos que pretendemos alcançar, nosso foco são as atividades pedagógicas, portanto, trata-se de um experimento de cunho pedagógico, centrado na forma de organizar e desenvolver a atividade na educação infantil, de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Ainda que possua suas raízes genéticas nos experimentos de Vigotski e Davidov, que estão voltados para a compreensão dos processos de formação das funções psíquicas superiores, optamos pelo experimento pedagógico como procedimento metodológico para obtenção e análise dos dados.

Mukhina (1996, p. 21-22) faz uma distinção entre o experimento formativo e o pedagógico e os caracteriza, ao esclarecer que:

Os psicólogos soviéticos empregam amplamente o *experimento formativo*. Sua particularidade consiste em que o método utilizado para estudar os processos e qualidades psíquicos é ao mesmo tempo um ensinamento, destinado a formar ou aperfeiçoar essas qualidades e processos psíquicos [...] O *experimento formativo* na pesquisa psicológica não deve ser confundido com o *experimento pedagógico*, destinado a comprovar a eficácia dos novos

programas e métodos do ensino e da educação. Externamente são parecidos; nos dois casos ensina-se às crianças algo novo e o resultado positivo do ensino confirma suposições prévias. A diferença consiste no caráter das suposições; o psicólogo faz suposições sobre os processos, qualidades e traços psíquicos da personalidade no processo de desenvolvimento da criança; ao pedagogo interessam os caminhos para obter bons resultados no ensino e na educação de crianças.

O experimento pedagógico que desenvolvemos tem seu foco na atividade do brincar para apropriação da cultura escrita em sua funcionalidade, e na maneira como se organiza o ensino intencional. Não tem, portanto, a pretensão de focar as novas formações psicológicas dos sujeitos pesquisados, por isso, utilizamos o experimento pedagógico.

O experimento pedagógico desenvolvido visou criar uma situação de ensino especialmente organizada para atender às necessidades da pesquisa, no sentido de criarmos condições específicas para realizá-lo, sabendo de antemão que todo o experimento possui certas limitações no contexto em que é desenvolvido, por tratar-se de uma situação artificial de ensino desenvolvida em curto espaço de tempo pela pesquisadora, conseqüentemente, traz as marcas de sua provisoriedade.

O objetivo central do experimento pedagógico não é propor um método e testá-lo com as crianças. É, sobretudo, organizar o ensino e as atividades para investigar e explicar os fundamentos de tal organização, ou seja, visa fundamentalmente compreender a natureza do processo pesquisado, e não se atém aos possíveis resultados obtidos.

Nascimento apresenta as contribuições relevantes dessa metodologia de pesquisa ao dizer que:

Ainda que seja uma situação realmente de ensino, o experimento didático possui uma condição que o faz ser uma situação de ensino especial, comparativamente às situações de ensino que ocorrem nas escolas. O experimento didático cria uma situação de ensino especialmente organizada para os fins da pesquisa. Ainda que mantenha, em si, vinculações com a escola e com a sociedade em geral, o experimento didático responde, em primeiro lugar, à necessidade da pesquisa e não à necessidade de ensino presente na situação escolar (NASCIMENTO, ano 2010, p. 119).

Sendo assim, organizamos o experimento pedagógico de maneira a atender o objetivo desta pesquisa, que se constituiu em investigar a relação entre a maneira como a cultura escrita é apresentada à criança e suas implicações no processo de apropriação apresentados por ela.

A metodologia experimental, embasada nos pressupostos do método da escola vigotskiana, representa uma alternativa de pesquisa nos estudos qualitativos, ao abordar as relações determinantes entre as atividades de ensino propostas, a maneira de organizar e desenvolver tais atividades, os recursos utilizados, a criação das necessidades e objetivos postos para o aluno no processo de ensino, as inter-relações entre o conhecimento que ele já possui e os que serão formados, os significados e sentidos atribuídos ao objeto apreendido, resultantes do processo em sua totalidade. Enfim, o experimento se constitui em uma metodologia que permite ampliar o foco da relação intrínseca entre professor e aluno, ao captar a complexa e dinâmica relação processual de ensino e aprendizagem.

Buscamos explicar, com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural, o papel primordialmente importante que a atividade desempenha no processo de apropriação da cultura escrita em sua funcionalidade social, ou seja, como as crianças, partindo de atividades significativas, são capazes de perceber que a escrita significa o mundo e que a palavra nomeia e significa os objetos do mundo em toda a sua complexidade.

Diante do desafio de explicar como as crianças se inserem no universo da cultura escrita e, sobretudo, que significados elas lhe atribuem, estabelecemos o propósito de compreender como se dá a apropriação da cultura escrita durante o experimento pedagógico, nas atividades desenvolvidas.

O experimento pedagógico foi desenvolvido por meio de três fases inter-relacionadas: planejamento das atividades de intervenção em campo, execução das atividades planejadas e análise do processo de desenvolvimento do experimento.

Desenvolvemos o experimento por meio de seis atividades que envolvem a escrita e suas respectivas funções sociais, elaboradas a partir das necessidades e motivos desenvolvidos nas crianças e das condições postas. Os princípios epistemológicos nos quais as atividades foram estruturadas apoiam-se nas concepções da Teoria da Atividade de Leontiev (1994) e na Brincadeira de Papéis ou Jogo Protagonizado de Vigotski (2008) e Elkonin (2009), respectivamente.

Após a estruturação das seis atividades, foi realizada uma reunião com a equipe dirigente da escola-campo, em que a pesquisadora apresentou a proposta do experimento pedagógico e elucidou as dúvidas pertinentes apresentadas pela equipe. Essa reunião foi realizada em 20 de maio de 2013 e contou com a participação da diretora, da vice-diretora, da pedagoga e da professora regente da turma.

As atividades do experimento pedagógico foram organizadas e executadas obedecendo a uma sequência de realização e tiveram como suporte a primeira atividade, que denominamos *Exploratória*.

Na atividade exploratória, trabalhamos com grupos de quatro crianças. Nessas conversas informais as crianças foram incentivadas a expor suas ideias sobre a escrita. Tal atividade foi realizada no dia 22 de maio de 2013, e teve como roteiro norteador as questões que se seguem: *O que é a escrita? Para quê a gente escreve? Onde encontramos a escrita?*

Durante a realização da atividade, as crianças iam levantando suas hipóteses relativas às funções da escrita. Todo o processo foi audiografado e transcrito para posterior análise.

A segunda atividade, *As Relações entre o Desenho e a Escrita*, foi realizada em 29 de maio de 2013 e consistiu na realização de um desenho que representasse a escrita. Assim que cada criança ia terminando seu desenho, a pesquisadora solicitava-lhe que descrevesse o que havia desenhado. O objetivo era compreender a relação que as crianças estabeleciam entre o desenho feito e o objeto escrita. Todo o processo foi novamente audiografado para transcrição e posterior análise.

A terceira atividade, chamada de *Brincando de Detetive: Caça à Escrita*, foi realizada em 5 de junho de 2013 e teve como objetivo que as crianças, a partir de um passeio no entorno escolar, pudessem identificar os diferentes locais onde a escrita está presente, assim como reconhecer as funções sociais que desempenha em situações de uso. Durante a caça pela escrita, as crianças assumiram o papel de detetives, e assim que localizávamos um escrito, buscávamos solucionar o mistério em torno de seu significado. Nessa atividade, as crianças mostraram estar profundamente envolvidas, ao assumirem o papel de detetives com muito empenho, buscando resolver os enigmas apresentados pela escrita da melhor maneira possível. Mais uma vez a atividade foi audiografada para transcrição e posterior análise.

A quarta atividade - *Os Escritos no Espaço Escolar* - foi realizada em 8 de junho de 2013 e oportunizou às crianças a continuação do papel de detetive assumido na atividade anterior, em outro contexto, o espaço escolar. Assim como na terceira atividade, a proposta da quarta atividade consistiu em encontrar os escritos e desvendar seus significados e suas funções sociais. No processo de realização dessa atividade, as crianças se envolveram, mas, diferentemente da atividade anterior, não se sentiram entusiasmadas, possivelmente, porque no espaço escolar foram encontrados menos escritos, em proporção aos escritos do entorno escolar. Todo o processo de realização da atividade foi audiografado e transcrito para posterior análise.

A quinta atividade, chamada de *O Jogo de Papéis: Brincando de Ser Professor*, foi realizada em 12 de junho de 2013 e seu objetivo consistiu em desenvolver uma situação imaginária na qual as crianças foram desafiadas a utilizar a escrita como recurso mnemônico. Para isso, num primeiro momento da atividade as crianças assumiram o papel de alunos e a pesquisadora, o de professora. O desafio consistiu em escrever um bilhete informativo, a partir da leitura em voz alta do bilhete pela pesquisadora, registrando a mensagem da maneira que recordavam. Porém, assim que terminassem a escrita do bilhete, deveriam realizar a leitura do mesmo.

Em seguida, os papéis sociais se invertiam: a pesquisadora assumia o papel de aluna e a criança, o de professor. Agora, a criança no papel de professor deveria registrar a mensagem na lousa para que a pesquisadora, como aluna, copiasse seu conteúdo. Assim que terminava de registrar o conteúdo, a criança lia a mensagem registrada.

O processo de realização dessa atividade foi bastante significativamente produtivo, pois oportunizou o conhecimento dos diferentes níveis em que cada criança se encontrava na pré-história de sua escrita. Foi possível identificar, ainda, a mudança de comportamento das crianças em razão do papel social que elas assumiam no decorrer da brincadeira.

A sexta e última atividade, denominada *Desempenho de Diferentes Papéis da Criança no Uso da Escrita* foi realizada com o objetivo de as crianças desempenharem diferentes papéis sociais em que precisavam utilizar a escrita. Elas escolheram os portadores de texto que iam utilizar na brincadeira, o que direcionou a escolha de seus papéis.

Para a análise dos dados coletados recorreremos aos princípios teórico-metodológicos de Vigotski (2010), que buscam compreender os processos intersubjetivos e intrassubjetivos do desenvolvimento humano, com uma abordagem orientada para a explicação dos significados levantados no processo de desenvolvimento das atividades com as crianças, sujeitos desta pesquisa. Foi realizada uma análise explicativa dos significados atribuídos pelas crianças à escrita e suas funções. Esses significados foram extraídos a partir das falas, das interações das crianças durante a realização das atividades, assim como seus gestos e ações.

Na análise aqui especificada, além das significações postas na linguagem verbal e não verbal (desenhos e gestos), analisamos, também, os indícios e pormenores coletados nas observações que evidenciaram como a escrita e suas funções sociais foram apropriadas por essas crianças.

Após termos apresentado a metodologia, passamos à análise das observações das atividades desenvolvidas em sala pela professora.

2.4 Análise das atividades observadas em sala

Durante a fase de observação, pudemos verificar, nas atividades desenvolvidas pelas crianças, que a escrita foi apresentada como sendo o código alfabético, ou seja, ensinava-se a traçar letras mecanicamente, mas não se ensinava a escrita em seus usos e funções. Para Vigotski (2000), o desenvolvimento da linguagem escrita na criança não segue uma linearidade previsível, ao contrário, é um processo marcado por diferentes momentos evolutivos e involutivos, ou seja, a criança experimenta diferentes formas de representação da escrita até chegar à sua representação simbólica, passando por modificações, que em determinados momentos são caracteristicamente avançados, e outros, regressivos.

Na atividade do quadro abaixo, proposta às crianças pela professora regente, na aula observada no dia 24 de abril de 2013, as crianças deveriam preencher o cabeçalho da folha impressa, distribuída para cada uma, e em seguida, a professora desenhava cada figura na lousa e ligava a vogal à figura desenhada. As crianças olhavam na lousa e copiavam na folha impressa.

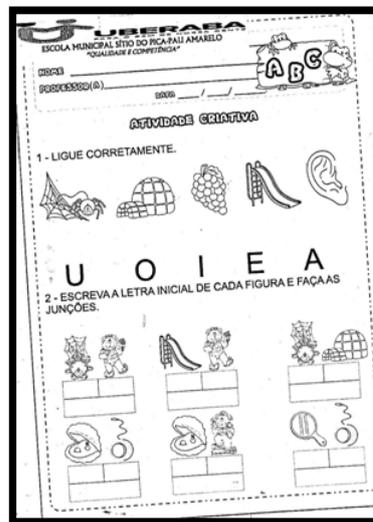


Figura 1- Atividade desenvolvida em sala.
Fonte: Planejamento da professora regente.

Uma contradição ficou evidente nesta observação: primeiramente mostra que o objetivo da professora não ia ao encontro da necessidade das crianças, nem mesmo havia sido criada nelas a necessidade de apropriação das vogais, se é que isso seria possível, uma vez que temos nesse caso uma tarefa sem significado para a criança. Neste sentido, não podemos

afirmar que se tratou de uma atividade na perspectiva de Leontiev; poderíamos afirmar que se constituiu em uma pseudoatividade, isto é, de simples ações de cópia da lousa.

A professora diz qual é a tarefa que as crianças devem realizar:

Professora: Vocês vão ligar cada desenho à letra que começa o seu nome... Por exemplo, "aranha" começa com a letra "a", "iglu", com a letra "i". (24/04/2013).

E a professora vai realizando na lousa a atividade para que as crianças copiem na folha, sem se dar conta de que, ao ligar a vogal *a* à palavra *aranha*, cria-se uma ambiguidade ao eleger o primeiro *a* da palavra e deixar em aberto o *a* nasalado.

No exercício seguinte (Exercício 2), a professora diz:

Agora vocês irão olhar o desenho e colocar dentro de cada quadrinho a letra inicial de cada um. Depois irão escrever no quadradinho de baixo a palavra formada. Vejam: "aranha" começa com "a", "urso" com "u". Vou juntar as duas letras e formar a palavra "au"... (24/04/2013)

E assim, sucessivamente, a professora fez com cada figura e vogal. Pela sua fala ficou evidenciado que o objetivo central foi que as crianças reconhecessem e memorizassem as vogais do código alfabético, uma vez que, em sua concepção de ensino da escrita, as vogais são letras essenciais na composição de palavras. Primeiramente se identificam e memorizam as vogais; posteriormente, as consoantes, para então, realizar a junção gráfico-sonora de ambas na construção da palavra, ou seja, a sílaba.

A análise dessa observação aponta para uma visão dicotômica do ensino da escrita, em que, primeiramente, o indivíduo precisa dominar o código alfabético, para então, num segundo momento, de posse desta ferramenta mecânica - a identificação de letras e fonemas -, passar à segunda fase da alfabetização, que é o trabalho das palavras e seus significados. Fica implícito nesta concepção que a criança só atribuirá significados à escrita a partir do domínio e do conhecimento que ela obtiver das letras e sílabas.

No entanto, quando analisamos a fala da criança, nesta atividade, verificamos exatamente o oposto. A criança busca significar a ação a ser empreendida na execução da atividade, a partir de suas possibilidades reais, que envolvem suas vivências e o grau de apropriação já desenvolvido em relação ao objeto a ser apreendido.

Vejam concretamente o diálogo que se segue entre uma criança e a professora nesta mesma observação:

AM: *Professora, o que é isto?* [Aponta para o desenho do iglu.]
 Professora: *Isto se chama iglu. É uma casinha feita de gelo pelos esquimós, lá no Polo Norte...* (24/04/2013)

Este dado nos remete à afirmação de Vigotski (2010) oriunda de seus experimentos sobre o processo de construção do significado das palavras, ao dizer que para a criança a palavra é parte do objeto, uma de suas propriedades, está mais estreita e indissolúvelmente ligada ao objeto que a palavra do adulto. Mas, se a criança não possui a referência concreta do objeto, nem a generalização do que seja um iglu, como poderá apreender seu significado, se também não conhece o que é um esquimó e, tampouco sabe definir o que seja o Polo Norte?!

Ainda nesta observação, outro diálogo nos chamou a atenção:

LO: *Professora, esse desenho aqui é o quê?* [Pergunta apontando para o desenho da ostra.]
 Professora: *Isto é uma ostra. É um molusco que vive no mar e produz a pérola, aquela pedrinha usada na fabricação de joias.*
 LO: *Depois que a gente terminar de copiar, pode colorir?* (24/04/2013)

E a professora vai escrevendo as vogais e juntando-as para a formação de palavras monossilábicas, como por exemplo, *o* de *ostra* e *i* de *ioiô*, que formam a palavra *oi*, e acena com a mão, sem escrever a palavra na lousa para as crianças fazerem a identificação gráfico-visual.

A fala de LO a seguir sugere que ele não sabe o significado da palavra *ostra*. O que o motiva a realizar a tarefa é o que vem depois de sua conclusão: poder pintar os desenhos. Essa é a ação significativa para ele.

Neste aspecto, confirmamos os fundamentos de Vigotski (2010, p. 404), quando afirma que “de fato a palavra e o objeto que ela nomeia formam uma estrutura única”. Contudo, a particularidade essencial da palavra se caracteriza por sua capacidade de representar o objeto na consciência do indivíduo, isto é, o que torna a palavra, de fato, palavra. Portanto, quando a criança não possui o referente de *iglu* e *ostra*, efetivamente não tem condições de relacionar a palavra ao seu significado, ficando, assim, impossibilitada de generalizá-la, ou seja, essa palavra não pode representar a realidade na consciência da criança, e, portanto, está destituída de significação.

O enfoque de ensino da escrita no seu mecanismo gráfico que “se regula, em geral, ora pela fonética, ora pela fonologia, conduz a uma primeira dificuldade para se chegar a um

sistema ideal”, uma unidade gráfica para reproduzir os sons, “o que não significa identificá-los” (BECHARA, 2001, p. 53). A transposição didática do objeto escrita em sua complexidade, que é um objeto social, é substituída por outro objeto, que é o código alfabético. Duran aponta que:

O reconhecimento da escrita como objeto social, como produção humana, que traz a marca do desenvolvimento histórico da humanidade e que simboliza uma das formas do homem transformar a realidade para se comunicar com outros homens, remete justamente para o entendimento de que o homem, ao se apropriar desse objeto do conhecimento o transforma, porque a ele imprime seu significado único e pessoal e, ao mesmo tempo, se transforma, pois, ao apropriar-se, desenvolve-se (DURAN, 1995, p. 12).

Na observação da aula do dia 27 de abril de 2013, a professora regente continuou trabalhando as vogais. Escrevia na lousa uma de cada vez, lia o nome da letra e solicitava às crianças que dissessem uma palavra que iniciasse com a respectiva letra.

Professora regente: *Esta é a letra "a". Quem sabe me dizer uma palavra que comece com esta letra?*
 LO: *Água.*
 Professora regente: *Isto mesmo. Agora vamos ver quem sabe me dizer uma com a letra "e"...*
 CE: *Eva.*

E assim a professora ia colocando cada uma das vogais e as crianças falavam palavras iniciadas por estas; em seguida, copiavam-nas em seus cadernos.

Assinalamos dois problemas neste episódio: primeiramente, algumas vogais e semivogais foram ignoradas no ensino do código alfabético. A primeira vogal fechada /ê/ no próprio nome da criança, CE, assim como a semivogal /e/ no final do seu nome. A segunda questão diz respeito ao fato de que, em nenhum momento, as crianças entraram em contato com a existência de sete vogais orais (/a/, /e/, /ê/, /i/, /ô/, /ó/, /u/) e cinco vogais nasais (/ã/, /e/, /i/, /o/, /u/). O fato de apresentar a vogal com uma única possibilidade de realização sonora levou as crianças a pensarem em palavras com a vogal /é/ como em Eva, égua, esta... Nenhuma das crianças disse palavras como espelho, escada, estômago, cujo som do fonema /ê/ é fechado.

Na observação do dia 29 de abril de 2013, analisamos a seguinte situação: VH faz um grande esforço para significar a tarefa que lhe é proposta. Tendo copiado as vogais a/ e/ i/ o/ u/, dirige-se à pesquisadora e mostra a lição feita. A pesquisadora pergunta o que está escrito, e ele "lê" a sequência formada da seguinte maneira: "A, E, I, O, *Ubertintas*"; que remete a

uma propaganda televisiva de uma conhecida loja de tintas da cidade. Esse episódio demonstra que a criança busca significar as atividades que realiza com a escrita e atribuir sentido para estas.

Entendemos que as atividades acima descritas foram organizadas em desacordo com as necessidades e os motivos internos das crianças e, portanto, de acordo com o referencial teórico que adotamos; não representaram atividades que promovem o desenvolvimento psíquico do sujeito que as realiza, como já definimos anteriormente: constituem-se pseudoatividades. Nessas situações, o processo de desenvolvimento da escrita não é tomado em sua essencialidade, nem mesmo a cultura escrita é apresentada às crianças; trata-se de tarefas postas e impostas que não promovem o desenvolvimento da criança.

Para além da aprendizagem motora do traçar as letras, palavras ou frases, a apropriação da escrita implica, desde sua origem, a apropriação dos significados estabelecidos culturalmente e a elaboração de sentidos pessoais, no processo de interação com o mundo e com o outro, particularmente pela linguagem escrita, que possibilita a comunicação a distância, em diferentes tempos e espaços.

Às crianças é preciso apresentar a escrita como um processo de interlocução com outros indivíduos, mostrar que escrevemos para expor uma ideia, com um motivo e uma finalidade específica. Vigotski (2000, p. 183) faz uma crítica ao ensino e a aprendizagem da escrita, que se torna artificial na escola quando:

O ensino da linguagem escrita é baseado em uma aprendizagem artificial que requer enorme atenção e esforços do professor e aluno, devido ao qual se converte em algo independente, algo que é suficiente para si mesmo; a linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, ou por iniciativa própria: ele vem de fora, das mãos do professor, e recorda a aprendizagem de um hábito técnico.

Sabemos, pois, que a linguagem escrita se constitui por um complexo sistema de signos que guarda apenas uma relação convencional de representação da linguagem oral, mas não de identificação com ela. Essa relação, convencionalmente estabelecida, representa objetos e situações reais que passam, inicialmente, pela linguagem oral; é um sistema simbólico de segundo grau, pois, entre o objeto e sua representação escrita, está a linguagem oral. Vigotski diz que a “escrita é formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (VIGOTSKI, 2000, p. 184). Ou seja, a escrita representa

convencionalmente a fala e esta, por sua vez, representa a realidade. Por essa razão, a escrita se converte em simbolismo de segundo grau.

No decorrer do processo de desenvolvimento infantil, o movimento que passa pela linguagem oral para representar a escrita vai gradualmente desaparecendo; aos poucos, a escrita vai se convertendo em um simbolismo de primeiro grau, ou seja, a criança percebe que a escrita pode representar os objetos e situações do mundo real concreto e que tem a função de comunicar, nomear, significar, organizar e representar a realidade objetiva.

O domínio desse complexo sistema representativo de signos não pode se dar por vias mecânicas e desprovidas de significado para a criança. Tal domínio vai se constituindo por longos processos não lineares de desenvolvimento psíquico infantil, os quais só podem ser compreendidos em sua totalidade constitutiva se forem considerados os aspectos histórico-culturais da apropriação da escrita na atividade prática objetiva.

Outro dado analisado na observação do dia 6 de maio de 2013 confirma a afirmação de que a criança significa o mundo concreto em seu entorno, portanto, significa a escrita nele presente. A professora inicia sua aula cantando uma cantiga cujo tema é a preservação do meio ambiente. Em seguida, inicia uma conversa com as crianças enfatizando a importância do meio ambiente para a sobrevivência humana. Pede a elas que olhem ao seu redor e vejam em que estado se encontra a sala em que estão. Após olharem para o chão, as crianças constatam que a sala estava limpa. A professora diz então que ao final da aula irá verificar as condições em que a sala estará, apontando a conservação da limpeza do local como uma atitude de preservação do ambiente em que vivem. Ela compara a manutenção da limpeza da sala ao ato de não destruir as florestas, não desperdiçar água, entre outros.

Após esse diálogo inicial, a professora entrega uma folha com uma tarefa a ser realizada pelas crianças. O cabeçalho da folha foi preenchido com o nome do aluno, a data e o nome da professora. As crianças contavam com o suporte da ficha para a escrita de seus respectivos nomes. A professora chamava a atenção da criança que porventura esquecia alguma letra. Neste momento, aproximei-me de uma das mesas onde estavam três crianças: AM, BR e YA, e perguntei-lhes por que estavam escrevendo seus respectivos nomes, a data e o nome da professora, ao que elas responderam:

AM: *Porque a "tia" mandou...*

BR: *Pra gente aprender escrever nosso nome e o da tia.*

YA: *Porque precisa saber. (06/05/2013)*

Podemos verificar pelas respostas apresentadas pelas crianças que elas tinham internalizado o discurso apresentado pelo adulto, mas na realidade, não compreendiam o motivo da atividade que realizavam, cujo significado não guardava nenhuma relação com a tarefa de preencher o cabeçalho. As crianças comportavam-se passivamente e suas ações se resumiam em realizar a tarefa em conformidade com as instruções da professora.

A questão sobre como a escrita era abordada, sem que se houvesse criado uma necessidade nas crianças de escrever e, por conseguinte, não terem sido estabelecidos objetivos claros e bem definidos para a escrita, levou-nos à conclusão de que a pseudoatividade se resumia em cumprir uma tarefa alienante, e de maneira alienada.

No segundo momento de realização da atividade, assim que todos terminaram de completar o cabeçalho, a professora iniciou a resolução do exercício que consistia em destacar a letra inicial das palavras correspondentes aos desenhos expostos um ao lado do outro, para formar novas palavras. Ela levantava hipóteses e as crianças intervinham. Em seguida, a professora escrevia na lousa a palavra monossilábica, formada por vogais. As crianças apenas copiavam. Mas, logo, algumas associaram os desenhos a filmes que conheciam, como no caso da palavra *aranha* e o filme *Homem-Aranha*; a palavra *iglu* com *ursos polares*, evidenciando a necessidade de significar a tarefa. De maneira geral, a maioria das crianças presentes conhecia as vogais, mas não identificava a junção das mesmas na construção da palavra monossilábica, que nos pareceu ser apresentada apenas como uma construção silábica.

Ao apontar com o dedo as vogais, a professora com as crianças formavam uma pequena palavra e as crianças a repetiam. Novamente constatamos a necessidade de as crianças significarem a palavra formada, buscando sua função ao dizerem:

Ai, meu dedo.
Eu sou eu.
Au é o que o cachorro faz au-au.
Oi, tudo bem? Ou, vem cá! (06/05/2013)

Assim que terminavam de copiar da lousa os monossílabos formados, as crianças coloriam os desenhos da atividade, demonstrando pouco interesse no desempenho da tarefa.

Diante das situações observadas, ao transcrever no diário de campo o que havíamos observado para além da simples aparência dos fatos, voltávamos aos questionamentos levantados na elaboração do projeto: as crianças escreviam para quem e por quê? Havíamos constatado que a apresentação das letras no lugar da escrita não criava a necessidade de se apropriar da escrita. Elas simplesmente cumpriam as tarefas propostas pela professora.

Também constatamos que as ações que a professora chamava de atividades traziam, ainda que de maneira implícita, a ideia de que o processo de apreensão da escrita ocorre de maneira homogênea, ou seja, todas as crianças aprendem sobre a escrita no mesmo tempo e lugar, do mesmo modo, linearmente, mecanicamente, como se aprende uma técnica qualquer.

O processo de internalização do conhecimento é um processo subjetivo, que se desenvolve por meio de ações e operações realizadas em uma atividade com o objeto a ser conhecido, que, no processo de apropriação da cultura escrita, é algo muito mais amplo, complexo e dinâmico que a simples memorização das vogais. Por isso, entendemos que se tratava de pseudoatividades que não proporcionavam a necessária interação e interlocução a fim de que as crianças pudessem internalizar e objetivar a escrita em atividades significativas.

A análise das observações mostrou o desencontro entre o que se ensinava e o que as crianças queriam aprender, explicitado claramente nas significações que elas atribuíam. As tarefas com a escrita eram ações externas aos sujeitos da aprendizagem; as crianças internalizaram tão somente rudimentos de uma técnica: copiar, repetir, reproduzir, memorizar letras de maneira artificial, uma espécie de treinamento no qual os alunos eram adestrados para executar as tarefas repetitivas de memorização.

Ainda que as ações externas desenvolvidas pelo indivíduo na atividade desempenhem um papel crucial na apropriação da escrita, o que efetivamente determinará o domínio desse complexo sistema de signos e símbolos que compõe a linguagem escrita são as transformações resultantes do longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento. Para compreender esse processo em toda a sua complexidade, segundo Vigotski, é necessário tomar a escrita como um objeto histórico-cultural produzido ao longo do desenvolvimento da humanidade e do desenvolvimento cultural de cada criança.

Para além da aprendizagem motora do traçar as letras, palavras ou frases, a apropriação da escrita implica, desde sua origem, a elaboração de significados e sentidos que passa pela atividade externa e interna da criança. Para que se apropriem das máximas qualidades, as atividades com as crianças devem ser planejadas e o trabalho educativo do professor precisa ser organizado para antecipar seu desenvolvimento, segundo suas necessidades e possibilidades.

Outro dado relevante em todas as observações refere-se ao fato de que, em nenhum momento, a pesquisadora presenciou a realização da atividade principal correspondente a esta fase do desenvolvimento infantil, que é a brincadeira ou jogo de papéis protagonizados. Os momentos vivenciados pelas crianças, fora do contexto da sala, restringiam-se à ida ao parquinho da escola, cujo objetivo era apenas a recreação.

2.5 Análise da Atividade Exploratória

Após termos observado as atividades com a escrita em sala de aula, desenvolvemos uma atividade exploratória para levantar as concepções das crianças sobre a escrita, como primeira atividade do experimento pedagógico.

A fim de compreendermos o desenvolvimento da escrita, na escola de educação infantil, é necessário considerá-la do ponto de vista histórico, ou seja, compreendê-la ao longo do desenvolvimento histórico-cultural da criança. Assim, para que a cultura escrita da humanidade se converta em instrumento cultural da criança, faz-se necessário compreender os complexos processos de desenvolvimento que propiciam tal conversão, os quais, por sua vez, só podem ser definidos quando se estrutura a pré-história da linguagem escrita da criança. Os experimentos de Vigotski e Luria revelaram o caminho percorrido pela criança no desenvolvimento de seu processo de escrita, o qual pode ser sequenciado pelos diferentes momentos que essencialmente o compõem: o gesto, o desenho, o jogo e a utilização dos signos da escrita simbólica.

Conhecer em sua essência o processo que envolve a internalização da escrita pela criança é fundamental para a mediação pedagógica. Entendemos que a criança, ao adentrar a escola, encontra-se em algum ponto de apreensão da cultura escrita, propiciado pelas experiências que manteve com a escrita até então. É necessário que o educador conheça o desenvolvimento percorrido pelo novo aluno, para que, assim, organize um ensino intencional, incidente na zona de desenvolvimento próximo.

Identificar os sentidos que as crianças atribuem à escrita e as implicações diretas que tais sentidos exercem sobre o processo de apropriação desse objeto é necessário para compreendermos como elas se relacionam com a escrita. Se na escola de educação infantil, a concepção de escrita está associada a uma prática alienante, sua apropriação só poderá resultar em atos fragmentados de escrita, uma vez que se resumirá a algo mecânico, esvaziado de significado, desconectado da realidade na qual a escrita se insere, passando a se constituir apenas de um treinamento do código alfabético como uma técnica a ser apreendida entre tantas outras. Como afirma Vigotski (2010), a escrita não é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos e apreendê-la não é apenas uma questão de técnica.

Desenvolvida a pesquisa, pudemos então analisar se o conjunto de atividades elaboradas dentro do referencial teórico assumido, por meio do experimento pedagógico,

propiciou, ou não, condições que favorecessem a apropriação da cultura escrita em sua complexidade. Ao mesmo tempo, pudemos comparar ambos os processos, as atividades desenvolvidas pela professora num primeiro momento e, posteriormente, as atividades desenvolvidas pela pesquisadora, o que tornou possível a compreensão do processo em movimento.

Nesse sentido, a primeira atividade que realizamos com as crianças, denominada *Exploratória*, teve por objetivo verificar quais concepções ou ideias as crianças relacionam à escrita e suas respectivas funções. O esforço empreendido para transformar uma proposta de atividade em efetiva atividade, sob o ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, consistiu no fato de criar uma situação na qual as crianças sentissem necessidade de conversar sobre suas ideias acerca da escrita. Para isso, a pesquisadora refletiu com elas sobre a presença da escrita no mundo em que vivemos. No entanto, no percurso de desenvolvimento dessa atividade, algumas questões não foram abordadas de maneira eficiente e clara para as crianças, como, por exemplo, o direcionamento da pergunta sobre o que é a escrita. Esta é uma questão muito complexa e abstrata para uma criança que ainda não possui o pensamento teórico desenvolvido. Nesse sentido, suas falas revelaram essa dificuldade, como podemos constatar na análise dos dados. Por essa razão precisamos relativizar suas respostas a essa pergunta.

Esta atividade foi definida como uma forma de entrevista em grupo, realizada de modo informal, para que as crianças não se sentissem constrangidas. Buscamos no diálogo com os grupos suscitar discussões que provocassem o levantamento de questões relativas à linguagem escrita, tais como: *O que é a escrita? Para quê a gente escreve? Onde encontramos a escrita?*

A categoria de análise utilizada para explicar como as concepções das crianças sobre a escrita influenciam diretamente o processo de apropriação, foi em relação aos sentidos atribuídos por elas, buscando identificar o processo de funcionamentos de tais significações no curso do pensamento verbal.

Ao se referir ao papel da linguagem (fala) na formação e desenvolvimento dos processos mentais, Luria (1987, p.15) afirma que o "desenvolvimento mental humano tem origem na comunicação verbal entre a criança e o adulto e que uma função, que está em princípio dividida entre duas, passa depois a ser o meio pelo qual se organiza a conduta pessoal da criança".

Inicialmente a criança é guiada pelas palavras do outro, e, posteriormente, ela própria utiliza as palavras para orientar seu pensamento, lembrando que, como afirma Vigotski (2010), criança e adulto estabelecem entre si um acordo sobre o referente que a palavra

designa, para que seja possível haver comunicação entre ambos. No entanto, o processo de significação ocorre de maneira completamente distinta entre adultos e crianças.

Na primeira atividade, as crianças foram dispostas em grupos de quatro integrantes e a atividade, desenvolvida em um espaço da escola que não era a sala de aula própria da turma, mas uma pequena sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cada grupo foi convidado a vir até a sala. Um de cada vez, sentava-se na bancada do *Jornal do Sítio do Pica-Pau Amarelo*, nome dado pela pesquisadora para criar uma situação de faz de conta. Brincando de repórter, as crianças explicitavam suas ideias sobre a escrita. Foi colocada uma identificação com nome da criança e abaixo a palavra *repórter*. O papel da pesquisadora consistia em questionar as crianças e observar suas reações e falas. Os diálogos foram gravados em áudio e, após a fala de cada um dos integrantes do grupo, retomávamos a gravação para que as crianças pudessem identificar suas vozes e significar suas falas, retomando o que disseram e os sentidos atribuídos à escrita.

Durante uma conversa inicial, a pesquisadora indagou se as crianças conheciam a escrita, para quê a gente escreve, para que servem os escritos. Para realizar a atividade foram estabelecidos previamente os objetivos, planejadas as ações que dela fariam parte e, depois, foi elaborado pela pesquisadora, no diário de pesquisa, o quadro que se segue.

QUADRO 1 – ATIVIDADE 1: EXPLORATÓRIA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as concepções das crianças, por meio de diálogos em grupo, sobre a escrita e suas respectivas funções. - Suscitar discussões que provoquem nas crianças o levantamento de hipóteses sobre questões relativas à linguagem escrita, tais como: <i>O que é a escrita? Para quê a gente escreve? Onde encontramos a escrita?</i>
Planejamento	<p>As crianças serão dispostas em grupos de quatro integrantes e a pesquisadora irá conduzir o diálogo buscando apreender as concepções que elas associam à escrita. O papel da pesquisadora será questionar as crianças e observar suas reações e colocações. A conversa será gravada em áudio. Após a exposição oral de todos os integrantes do grupo, retornar a gravação para que as crianças possam identificar suas vozes e, concomitantemente, possam significar suas falas. Retomar o que cada uma disse, ou seja, os significados atribuídos à escrita por cada uma delas. Com o esgotamento da conversa, solicitar que cada uma faça um desenho que represente a linguagem escrita para si. Não necessariamente um objeto específico, mas a linguagem escrita.</p>

Atividade realizada	<p>Antes do desenvolvimento da primeira atividade, diante da pergunta: "O que é escrita para você?"</p> <p>LU: <i>Pra mim a escrita é pra eu cuidar dos animais, sozinho.</i></p> <p>AM: <i>A escrita é o mundo...</i></p> <p>VH: <i>A escrita pra mim é a mãe que ensina a escrever o "b" e eu adivinhar a próxima letra que é o "a".</i></p> <p>LO: <i>A escrita é bonita, tem umas palavra que é bonita. Tem umas que é feia: idiota, só coisa de bandido, feio, não pode falar pro pai e a mãe, isto que é a escrita...</i></p> <p>BR: <i>A escrita é pra mim não xingar, não responder...</i></p> <p>CE: <i>É o desenho.</i></p> <p>CA: <i>Igual a gente faz lá na sala, na folha e no caderno.</i></p> <p><i>"Para quê serve a escrita"?</i></p> <p>LU: <i>Pra aprender as matéria...</i></p> <p>YA: <i>Pra trabalhar.</i></p> <p>LO: <i>Pra ler pra aprender e não ser bandido.</i></p> <p>AL: <i>Pra aprender, pra ir pra outra escola...</i></p> <p>CE: <i>Pra mamãe ficar feliz. Pra aprender as letrinhas...</i></p> <p>LE: <i>Para escrever o nome completo da gente. Meu nome demora um pouquinho porque ele é muito grande.</i></p> <p>CA: <i>A gente aprende as letras para saber o nome das pessoas que a gente não conhece.</i></p>
----------------------------	--

Quadro 1: Atividade Exploratória.

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

2.5.1 O que é a escrita?,

V.H. participante da pesquisa associava a escrita à ideia de que é algo que alguém ensina, como mostra sua resposta

VH: *Eu acho que eu sei o que é. A escrita pra mim é a mãe que ensina a escrever o /b/ e eu adivinho a próxima letra que é o /a/. (22/05/2013)*

VH já percebeu que a escrita precisa de instrução para ser aprendida, diferentemente da fala. Para ele, aprender a escrever é aprender as letras, pois é dessa forma que ele deve estar sendo alfabetizado pela mãe. Influenciado pelas tarefas com a escrita que lhe foram colocadas, inicialmente no ambiente familiar e, mais tarde, em continuidade, na escola, sua apreensão da escrita se resume a uma habilidade técnica de utilização de sinais gráficos, as letras. Isso significa que VH já internalizou que a escrita é o código alfabético.

A ideia de que a escrita se resume à apreensão do código alfabético fica mais evidenciada ainda na fala de CA, quando este diz:

A escrita é igual o que a gente faz lá na sala, na folha e no caderno. (22/05/2013)

Os experimentos realizados por Luria (1994, p. 100) mostram que, uma vez a criança tendo aprendido a escrita cultural simbólica, ela perde ou descarta as anteriores, que constituíam formas mais primitivas, e mergulha por inteiro nesta nova técnica cultural. Ocorre que, como afirma Luria (1994), quando uma criança entra na escola, ela não é uma *tabula rasa*, que possa ser moldada de acordo com a vontade do professor. Cada criança traz em si as marcas das técnicas que utilizou para lidar com os complexos problemas de seu ambiente. No entanto, certamente, as técnicas da escrita que possui são primitivas, carecem de ser aperfeiçoadas por meio da apropriação cultural mediada pelo professor e estruturada de maneira a conduzi-la a um ascendente desenvolvimento cultural. Entretanto, a escola de educação infantil continua no mesmo nível primitivo de tratamento da escrita nas atividades desenvolvidas, ao restringir toda sua complexidade à apreensão do código alfabético.

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo que envolve o desenvolvimento das habilidades da escrita, enquanto objeto cultural, abrange uma série de estágios dentro dos quais uma técnica é continuamente suplantada por outra e, somente após ter experimentado situações que propiciem a apreensão dos sistemas culturais que evoluíram ao longo dos séculos, é que a criança atinge o estágio de desenvolvimento característico do homem civilizado.

Outro dado a ser analisado refere-se à fala de CE:

A escrita é o desenho! (22/05/2013)

Embora CE estivesse aprendendo na escola de educação infantil que escrever é registrar o código alfabético, sua fala indica que, provavelmente, ela se encontra na fase de escrita pictográfica, no desenvolvimento de sua pré-história da linguagem escrita, como etapa que antecede a escrita. Vigotski (2000) afirma ser o desenho uma etapa que precede a escrita, ao dizer que se trata de uma linguagem gráfica por sua função psicológica, uma espécie de relato gráfico, um tipo de linguagem escrita, mais linguagem que representação. Poderíamos afirmar que CE representa o mundo por meio do desenho, como uma linguagem que será aos poucos substituída pela escrita.

Outro dado apresentado refere-se à fala de AM:

A escrita é o mundo. (22/05/2013)

A fala de AM denota sua percepção da escrita como um objeto presente em seu contexto social, que possui alguma funcionalidade, mesmo que ela não tenha ainda consciência de que a escrita serve para registrar uma ideia, nomear, identificar, entre outras; sua fala já aponta a relação entre mundo e escrita, ela percebe a escrita como parte do mundo em que vive.

Nossa investigação experimental demonstrou que a pergunta a ser respondida pelas crianças, “o que é a escrita?”, demandava que elas tivessem desenvolvido um conceito de escrita que elas ainda não possuíam, na fase de desenvolvimento em que se encontravam, dado o caráter abstrato e complexo do objeto *escrita*. Contudo, é importante ressaltar que as crianças não possuem respostas definidas para o que é a escrita pelo fato de esta lhe ser apresentada de maneira alienada e restrita à apropriação da técnica em contraposição à funcionalidade.

Ao investigar a formação de conceitos na infância, Vigotski aborda o pensamento por complexos assinalando que “o atributo mesmo [...] ao unir associativamente os distintos elementos concretos e complexos resulta difuso, indeterminado, vago”. Para o autor, “o paralelo do complexo difuso na vida real [...] são as generalizações que a criança cria precisamente nas esferas do pensamento não verificável na prática, em outras palavras, nas esferas do pensamento não visual e não prático”. Assim, as crianças fazem nessa fase generalizações elegendo atributos que são “escorregadios” e “mutáveis”, em configurações imprecisas e complexos ilimitados, “às vezes assombrosos pela universalidade das conexões que incluem” (VIGOTSKI, 2001, p. 145).

Nesta perspectiva, as respostas dadas por BY e LU sugerem que poderiam ter caracterizado suas ideias sobre a escrita por meio de generalizações com essas características, buscando em objetos concretos e situações da vida real atributos que pudessem associar com o objeto escrita, como “prato de comida”, “cuidar dos animais”, por meio de atributos vagos e indeterminados.

BY: *A escrita é um prato de comida.* (22/05/2013)

LU: *Pra mim a escrita é pra cuidar dos animais, sozinho.* (22/05/2013)

Já a fala de LO indica que o uso das palavras “bonita”, “feia”, “idiota”, “coisa de bandido” para expressar suas ideias sobre a escrita pode estar associada às regras de comportamento de fala que teria aprendido com os adultos.

LO: *A escrita é bonita, tem umas palavras que é bonita. Tem umas que é feia: idiota, só coisa de bandido, feio, não pode falar pro pai e a mãe. Isto que é a escrita...* (22/05/2013)

Apenas em torno dos sete anos, a criança atinge um nível de desenvolvimento que lhe permite compreender e elaborar processos mentais como os do adulto; até atingir essa idade ela utiliza equivalentes de nossos conceitos para compartilhar com os adultos suas ideias em formação, pois, de acordo com Vigotski:

[...] o verdadeiro amadurecimento escolar só é atingido no final do sétimo ano de vida. [...] Uznadze conseguiu demonstrar que nos casos de aparente predomínio do pensamento lógico somente existiam equivalentes de nossos conceitos que admitiam o intercâmbio de ideias, mas não a aplicação adequada das operações correspondentes (2006, p. 85-86).

Para concluir, no processo de planejamento das atividades de pesquisa, a pergunta “o que é a escrita” foi formulada de forma inadequada às crianças em razão de seu caráter abstrato. Crianças de 4 e 5 anos de idade não têm ideias formadas sobre a escrita, ainda que lhe tenham atribuído algum sentido, até mesmo tentando incorporá-las ao conjunto de outros objetos com os quais pudessem encontrar atributos em comum. Essa tentativa de expressar o que pensam sobre a escrita por meio de pensamento em complexos difusos nos pareceu uma solução que encontraram para responder à pergunta da pesquisadora. Como resultado dessa situação, percebemos que, em pesquisas com crianças, entrevistas e desenhos demandam uma metodologia específica que deve levar em consideração a questão sobre como se formam os conceitos na infância, qual é o papel da linguagem nesse processo e como metodologicamente esse tipo de pesquisa pode ser viabilizado.

2.5.2 *Por que você escreve?*

BR, ao ser indagado sobre a função da escrita, responde que:

A escrita é pra eu não xingar, não responder... (22/05/2013)

Quando indagadas sobre os motivos que as mobilizam para a escrita, as crianças responderam:

LU: *Pra aprender as matérias...*
 YA: *Pra trabalhar.*
 LO: *Pra ler, pra aprender e não ser bandido.*
 AL: *Pra aprender, pra ir pra outra escola...*
 CE: *Pra mamãe ficar feliz. Pra aprender as letrinhas... (22/05/2013)*

Cabe aqui fazermos a colocação de que essas concepções de funções da escrita já internalizadas pelas crianças, nas relações sociais das quais participam, apontam as concepções que os adultos têm da escrita, pais e educadores.

Observamos que essas diferentes afirmações indicam funções da escrita historicamente construídas, as quais evidenciam seu utilitarismo na sociedade contemporânea, e circulam na escola como justificativas para aprendizagem da escrita. Assim se aprende a escrever para se tornar bom cidadão e “não virar bandido”; para o mercado do trabalho, isto é, para “trabalhar”; para atender às exigências da escola, ou seja, “para aprender para ir para outra escola” e “para estudar”.

LE: *Para escrever o nome completo da gente. Meu nome demora um pouquinho porque ele é muito grande.*
 CA: *A gente aprende as letras para saber o nome das pessoas que a gente não conhece. (22/05/2013)*

Apenas LE e CA apontam a função nominativa da escrita, evidenciando terem percebido que uma das funções da escrita é nomear objetos, situações, emoções e valores. Não aparecem indícios nas falas das crianças que apontem para outras funções da escrita, como função mnemônica, função de planejamento, de comunicação, de desenvolvimento do pensamento abstrato. Em certa medida, as falas indicam que as crianças reproduzem as concepções dos adultos, que a escrita está sendo apresentada a elas como objeto mercadológico a ser consumido, com uma função utilitária na sociedade capitalista.

Certamente já internalizaram os motivos que os adultos reforçam nelas, no entanto, ainda não possuem consciência efetivamente formada sobre suas colocações, apenas as reproduzem. Luria (1987, p. 23), ao tratar da atividade consciente, afirma que "as origens da consciência humana devem ser buscadas na relação do homem com a realidade, em sua história social, estreitamente ligada com o trabalho e a linguagem".

Concluimos com as falas acima analisadas que, embora as crianças ainda não tenham se apropriado da cultura escrita em sua complexidade, de alguma forma elas significam a escrita e lhe dão um sentido pessoal; apesar de as atividades com foco no ensino do código

alfabético, trabalhadas pela professora da turma, ignorem as relações de escrita que essas crianças estabelecem no cotidiano, fora da escola.

2.5.3 Onde encontramos a escrita?

CE: *A escrita parece na caixa e na parede.*
LE: *No computador, na televisão.*
CA: *No armário e no tapete.*
LO: *A escrita está nos livros, nos gibis.*
VH: *No cartaz.*
YA: *O que está escrito naquele papel, naquela cadeira? (22/05/2013)*

Essas crianças identificavam os escritos presentes na sala, ao dizer que eles estavam na parede, no armário, no tapete alfabético, no cartaz e na cadeira quebrada onde havia uma folha de papel sulfite com a mensagem: “Cadeira danificada, não sente”. LE aponta para dois suportes que trazem a escrita digital, embora não estivessem na sala: o computador e a televisão. LO fala dos suportes impressos, como o livro e o gibi, que ele já conhece. A indicação dos lugares onde a escrita se encontra sugere que essas crianças têm como referência os objetos escolares da escrita, pois em nenhum momento citaram: bulas de remédios, cadernos de receitas, panfletos de mercado, rótulos de embalagens de produtos etc.

Apresentamos neste capítulo os delineamentos metodológicos que desenharam os contornos desta pesquisa, analisamos as observações das atividades desenvolvidas em sala e a atividade exploratória. As observações mostraram claramente como a escrita é apresentada de forma fragmentada, mecânica e destituída de significados. A atividade exploratória revelou como as crianças reproduzem o que pensam os adultos sobre a escrita, assim como esse objeto vem sendo escolarizado, perdendo sua essência como objeto cultural, que possui funções sociais e não existe fora da atividade do homem.

No terceiro capítulo apresentamos a análise das outras cinco atividades desenvolvidas no experimento pedagógico e suas possibilidades para apresentar a escrita como objeto vivo com diferentes funções sociais, em movimento na escola e seu entorno.

CAPÍTULO 3

O EXPERIMENTO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Após serem observadas as atividades desenvolvidas pela professora, iniciamos o experimento pedagógico. Foram desenvolvidas, nesta fase do experimento pedagógico, cinco atividades que tiveram como foco a escrita, cujo objetivo foi compreender como se desenvolve o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças, de maneira que se criassem nelas as necessidades e os motivos para a apropriação dessa modalidade da linguagem, levando-se em consideração a atividade do brincar como propulsora do desenvolvimento infantil. Os fundamentos teórico-metodológicos que deram sustentação ao experimento pedagógico foram apresentados nos Capítulos 1 e 2, respectivamente.

Como sabemos, o caminho percorrido pelas crianças no processo de apropriação da escrita é marcado por graduais etapas de diferenciação e utilização de símbolos e que, como assinalamos anteriormente, de acordo com os estudos desenvolvidos por Vigotski e Luria (1994), inicia-se com o gesto indicador, em seguida é substituído por rabiscos ou garatujas sem nenhuma relação com o significado, apenas uma imitação da atividade de escrita do adulto. Logo, essa técnica é substituída pelo desenho, o qual gradualmente vai ganhando atributos que o caracterizam como escrita pictográfica, pois, neste estágio, ocorre uma mudança significativa na relação da criança com a escrita: o desenho enquanto símbolo apresenta traços que o relacionam ao significado e começa a refletir a ideia que a criança deseja expressar.

Luria nos apresenta a explicação desse processo tão fundamental para aquisição da escrita simbólica pela criança, ao dizer que:

Duas tendências são características da escrita pictográfica de uma criança em estágio relativamente avançado: o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica (Luria, 1994, p. 179).

Assim como o significado representa a unidade entre pensamento e palavra, como nos afirma Vigotski (2010), o elo que interliga o desenvolvimento do pensamento abstrato e a

habilidade técnica de representação gráfica da escrita é exatamente o significado objetivado na linguagem escrita pela criança. Na linguagem oral, o sujeito está em um dinâmico processo de motivação interna que o impele a falar, ou seja, por trás de cada palavra, cada frase pronunciada subjaz um motivo para comunicar algo, que vai se intensificando no decorrer do diálogo. Não há uma necessidade de criar uma motivação para a fala, ela já existe, e é condicionada pela situação em que transcorre. O indivíduo não precisa explicar para si mesmo os motivos que o levam a falar, pois o significado de sua fala já existe em sua consciência.

Na linguagem escrita, ao contrário, por ser uma linguagem de pensamento, de representação, o sujeito precisa a todo momento se automotivar, ou seja, criar no pensamento a situação a ser representada por meio da escrita. Seu alto grau de arbitrariedade exige uma intenção definida para comunicar ou registrar algo. Ocorre que, de acordo com os estudos de Vigotski (2000), até o início da idade escolar a necessidade da escrita é imatura na criança, pois ela se vale da linguagem oral para se comunicar, além do fato de ainda estar em processo de apropriação da cultura escrita. Portanto, não há uma motivação interna para escrever. Essa motivação precisa ser criada e desenvolvida no processo de escolarização. É fundamental que a criança tenha necessidade e vontade de escrever. Tais atributos são essenciais ao desenvolvimento da escrita e estão diretamente interligados ao papel do significado que a criança atribui à cultura escrita.

Vigotski (2000, p. 186-187) mostra que há:

[...] dois momentos que entrelaçam geneticamente o gesto com o signo escrito. O primeiro momento está representado pelas garatujas que traça a criança. Como pudemos observar em numerosas ocasiões durante nossos experimentos, a criança, ao desenhar, passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que intenta representar e a marca deixada pelo lápis não é mais que o complemento do que representa com o gesto (tradução nossa).

De acordo com Vigotski (2000), o desenho é uma forma peculiar de linguagem infantil influenciado pela linguagem da criança. Enquanto a fala é um simbolismo de primeira ordem, representando diretamente a realidade, o desenho mostra traços que representam a realidade, e pode ser também utilizado como um simbolismo de primeira ordem.

Entretanto, quando o desenho é utilizado pela criança para recordar a linguagem verbal, ele se torna um simbolismo de segunda ordem, isto é, passa a ser uma representação da linguagem verbal que por sua vez representa a realidade.

Ao transpor o desenho para a escrita, a criança percebe que, assim como desenha objetos, pode desenhar palavras. Então, faz a relação por meio dos signos linguísticos para desenhá-las. Os signos da escrita passam a representar os signos verbais, estabelecendo uma representação de segunda ordem. Mais tarde, a linguagem escrita se converterá em um simbolismo de primeira ordem, pois irá representar a realidade, assim como o desenho.

Para Vigotski (2000, p. 134):

[...] o desenho é uma etapa prévia da linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico, quer dizer, uma peculiar linguagem escrita. Segundo a expressão de Buhler, o desenho infantil é mais uma linguagem que uma representação.

Vigotski (2000) conclui que tanto a brincadeira como o desenho constituem-se como formas de linguagem complexas que têm sua origem no gesto indicativo que medeia o desenho e a brincadeira com a intenção de representação, em um processo que acaba adquirindo significado e, por isso, o desenho e a brincadeira tornam-se signos. Dessa forma, a pré-história da linguagem escrita infantil nos esclarece como a criança chega à escrita.

Vigotski esclarece como aparecem os primeiros sinais visuais na criança, apontando o gesto como a gênese de sua futura escrita. Destaca o caráter não linear do desenvolvimento da escrita; portanto, a trajetória do gesto para o desenho e para a brincadeira é um processo de evolução e involução, continuidade e descontinuidade, de relações às vezes desconexas e confusas, mas todo o processo é delineado por uma trajetória histórica que leva à escrita como conduta de forma superior no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

3.1 Atividade 2: As Relações entre Desenho e Escrita

Apoiando-se na pré-história da linguagem escrita da criança, a segunda atividade proposta às crianças, sujeitos no experimento pedagógico que realizamos, teve por finalidade verificar as relações que as crianças estabeleciam entre o desenho e a escrita, e foi realizada em dois momentos distintos. Num primeiro momento a pesquisadora solicitou às crianças que fizessem um desenho que representasse a escrita, ou seja, que retratassem por meio do desenho as ideias que possuíam acerca da escrita. A unidade de análise utilizada nesta atividade foi a atividade do desenho e as relações que as crianças estabeleceram com a escrita,

tendo como fonte não só os desenhos feitos por elas, mas, sobretudo, os sentidos a eles atribuídos, nos diálogos das crianças com as pesquisadora.

Essa atividade foi realizada individualmente, para que cada criança pudesse expor sua ideia sem se deixar influenciar pelo que o outro havia falado ou desenhado. Assim que terminava de desenhar, cada criança expunha suas ideias representadas e, posteriormente, em outro momento, a pesquisadora retomava o desenho e solicitava à criança que, novamente, descrevesse o que seu desenho representava. O objetivo era verificar se as crianças desenhavam para além do que viam, isto é, se desenhavam significados que pudessem auxiliá-las na representação sobre a escrita, ou seja, se o desenho revelava a escrita pictográfica, como funcionavam os pictogramas no início do processo da civilização anterior à escrita alfabética. Assim, seria possível verificar em que estágio evolutivo da apropriação da escrita se encontrava cada criança.

As respostas das crianças foram audiografadas e posteriormente transcritas para futura análise, como mostra o quadro abaixo.

ATIVIDADE 2 – AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E ESCRITA (29/05/2013)	
Objetivos	Confrontar o desenho do objeto escrita com a interpretação dada pelas crianças ao desenho realizado.
Planejamento	Expor a seguinte questão às crianças: “Você realizou um desenho que representa a escrita para você, agora gostaria que você explicasse o que desenhou...”. Essa atividade será realizada individualmente com as crianças para que cada uma possa expor sua ideia sem se deixar persuadir pelo que o outro falou ou desenhou. As respostas das crianças acerca da autorreflexão sobre seus desenhos serão audiografadas para posterior transcrição e análise.
Atividade realizada	Após a realização do desenho que representou a escrita para ele, o aluno VH falou: <i>Tia, agora você me dá um papel para eu escrever...</i> YA: <i>Pode escrever "coisas" no desenho?</i> AM: <i>Tia, qual é o nome da história?</i> Pesquisadora: <i>Eu não contei nenhuma história.</i> AM: <i>Então como é que eu vou desenhar?</i> LU: <i>Tia, me dá um pedaço de papel? Agora escreve seu nome inteiro aqui. Agora vira e escreve o meu do outro lado.</i> Pesquisadora: <i>Qual é seu nome completo?</i> LU: <i>É LU.</i> LU ia ditando letra por letra, inclusive os espaços a serem deixados na escrita do seu nome. Quando a pesquisadora terminou a escrita do nome completo, solicitou a LU que o lesse. Ele então foi soletrando letra por letra em vez de ler o seu nome escrito.

Quadro 2: As Relações entre Desenho e Escrita.

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

Vigotski (2000) mostra que a criança se apropria da escrita ao dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexos; no entanto, esse domínio não pode se dar de

maneira artificial e mecânica, de fora para dentro, mas como resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. Como já sabemos, o desenho é uma etapa que antecede a escrita e sua característica fundamental reside no fato de que, na fase pré-escolar, constitui-se como uma linguagem de representação.

Analisemos o desenho de BY e a sua interpretação, relatada a seguir.



Figura 2: Desenho de BY (22/05/2013).
Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

O desenho de BY mostra uma casa, algo que parece ser um carro com alguém dirigindo, provavelmente duas pessoas no interior da casa e alguém fora. Temos a presença de uma nuvem, do sol e, à esquerda, o nome dele escrito em caixa alta faltando uma letra²; abaixo, as letras *u*, *b*, *r*.

Ao falar sobre o próprio desenho, BY diz:

BY: *Eu desenhei um caminhão, meu pai está dirigindo o caminhão. Esta é minha casa. Lá dentro está minha mãe, meu avô e minha irmã. Eu estou do lado de fora brincando. Aqui eu desenhei as nuvens e o sol. Aqui eu escrevi "quase Uberaba".*
 Pesquisadora: *Quase por quê?*
 BY: *Faltou o resto das letras. E aqui eu escrevi meu nome. (29/05/2013)*

² Nos desenhos e textos das crianças, optou-se pela pixelização de seus nomes, a fim de se preservar a identidade de todos os participantes.

Nesta fase, a escrita pictográfica infantil passa à escrita ideográfica, ou seja, os desenhos já representam signos simbólicos utilizados para expressar significados e relações subjetivas da criança. Isso se evidencia na fala de BY ao descrever o desenho da casa e das pessoas que ali habitam, apesar de não estarem claramente objetivadas no desenho. Poderíamos afirmar que o desenho aponta para os significados da linguagem pictográfica, sendo fundamental este estágio para o desenvolvimento da escrita simbólica.

Num estágio posterior surgem fatos que explicam a gênese de fatores internos que determinam o processo de invenção dos signos expressivos na criança. Luria (1994) chamou esse estágio de signos descritivos e significativos, os quais marcam um passo adiante no processo de constituição do comportamento cultural da criança. Trata-se da inserção do fator números e formas, como demonstra a situação representada pelo desenho de YA.

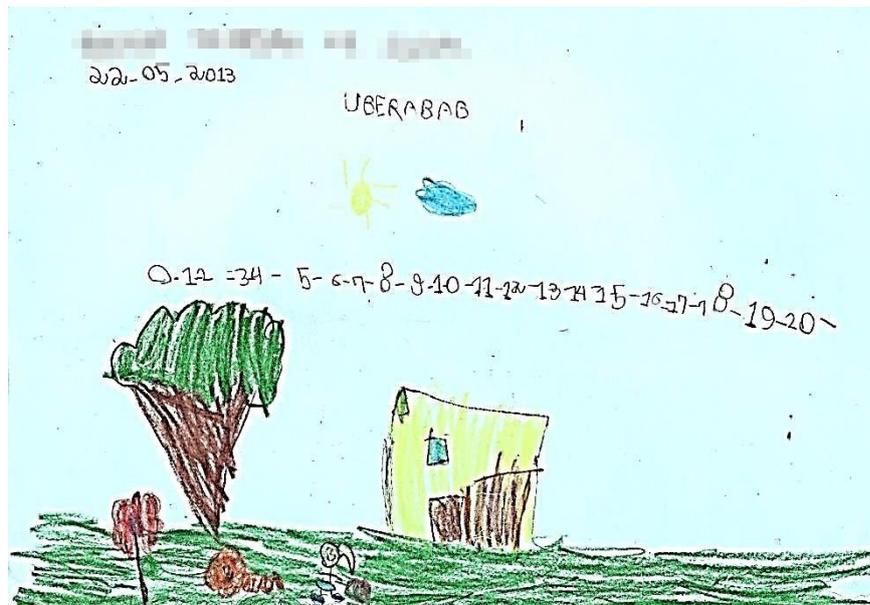


Figura 3: Desenho de YA (22/05/2013).

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

O desenho de YA mostra uma árvore, uma casa, uma flor, uma menina brincando de bola, um bichinho que parece ser um cachorro, um sol, uma nuvem, uma sequência numérica e, na parte superior, a data, o local e seu nome completo.

Vejamos o que fala YA sobre seu desenho:

YA: *Pode escrever coisas no desenho?*

Pesquisadora: *Sim.*

YA: *Olha minha casa! Ela tem duas portas, uma da sala e outra, da cozinha. (29/05/2013)*

A iniciativa de inserir o fator quantidade, que partiu da própria YA, constitui-se como um signo instrumental empregado com a finalidade de expressar uma ideia, ao mesmo tempo, configurando uma particularidade significativa que orienta a criança na atividade; tanto é, que YA se referiu da mesma maneira ao desenho das portas da casa nas duas vezes em que fora interrogada. Esse fato nos remete às conclusões das pesquisas de Luria (1994) quando afirma que é possível que as origens reais da escrita venham a ser encontradas na necessidade de o homem registrar o número ou a quantidade. Esta criança se utiliza dos símbolos numéricos pelo fato de estar sendo posta em contato também com a escrita matemática. Ao utilizar a expressão "escrever coisas," demonstra haver percebido que os signos gráficos existem fora do objeto, ainda que os nomeie por "coisas".

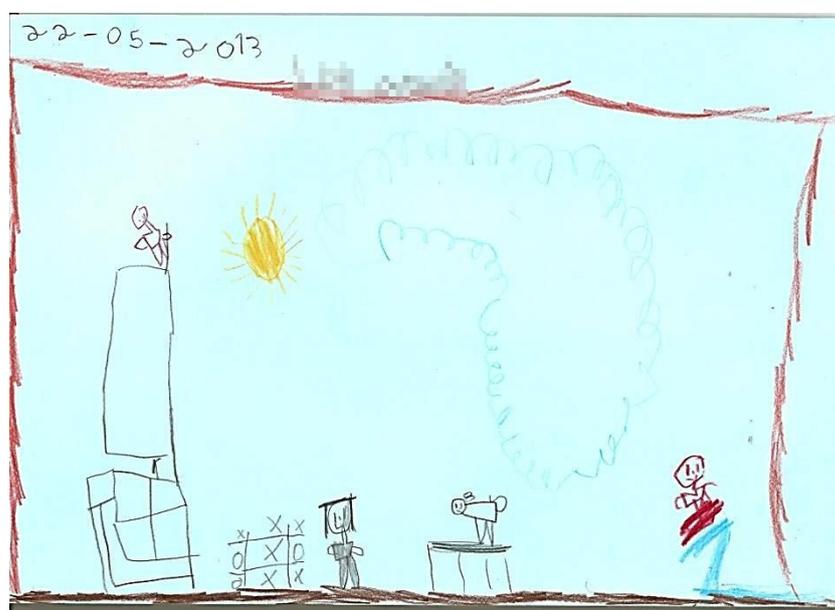


Figura 4: Desenho de LO (22/05/2013).
Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

O desenho de LO representa, segundo relato da própria criança, o desenho de um navio e uma criança segurando seu mastro, uma outra criança, o jogo da velha, uma mesa com um bichinho de enfeite, outra criança andando de *skate*, uma grande nuvem, o sol e a margem que contorna o desenho. Na parte superior, temos a escrita da data e de seu nome.

Outro dado encontrado na realização desta atividade nos apresenta indícios de uma criança que se encontra no limiar da escrita pictográfica e da simbólica. Trata-se da expressão de LO relacionada à seguinte interpretação de seu desenho:

LO: *Este aqui sou eu no mastro do navio. Estou procurando a terra firme.*
Pesquisadora: *Por quê?*

LO: *Porque é lá que está a escrita...* (29/05/2013)

LO separa o desenho do registro escrito no papel, ou seja, ele já percebeu que desenho e escrita são formas de linguagem diferentes e, por isso, separa desenho de escrita ao representar a escrita convencional disposta na parte superior do papel, e o desenho elaborado, na parte inferior. Também já traça linhas que indicam movimento, como as linhas que mostram a criança em movimento no *skate*.

Neste ponto, entendemos que LO encontra-se no limiar entre as formas primitivas de representação e as formas culturais exteriores desenvolvidas ao longo da história da civilização humana, por apresentar indícios da capacidade de abstrair o todo complexo por uma parte que o represente. Por sua complexidade, a escrita torna-se difícil de ser representada em um desenho, para a criança nesse estágio de desenvolvimento. Então, ela busca retratar uma parte que possa expressar esse todo complexo. Esta proposta de atividade se constituiu em uma possibilidade de percepção da escrita como uma forma cultural de representação, ao permitir que a criança retratasse não apenas o objeto escrita em si, mas também as relações já estabelecidas com ele.

O período primitivo de relação da criança com a cultura escrita é essencialmente importante para sua aquisição da linguagem escrita. No entanto, esse processo muda radicalmente no momento em que a criança adentra o espaço escolar e o professor coloca um lápis em sua mão.

A partir de então, a criança começa a aprender a ler, iniciando o processo pelo reconhecimento das letras isoladas, como nas atividades já analisadas no capítulo anterior, associado à ideia de que estas são utilizadas para registrar algum conteúdo e, concomitantemente, apreende a técnica da escrita, ou seja, a traçar as letras. Como as atividades com a escrita observadas mostram às crianças que o objetivo da escrita é a apropriação do código alfabético, estas passam a utilizá-la para transmitir a mensagem que desejam, como no caso de BR, que utilizou as letras do alfabeto como representativas da escrita.

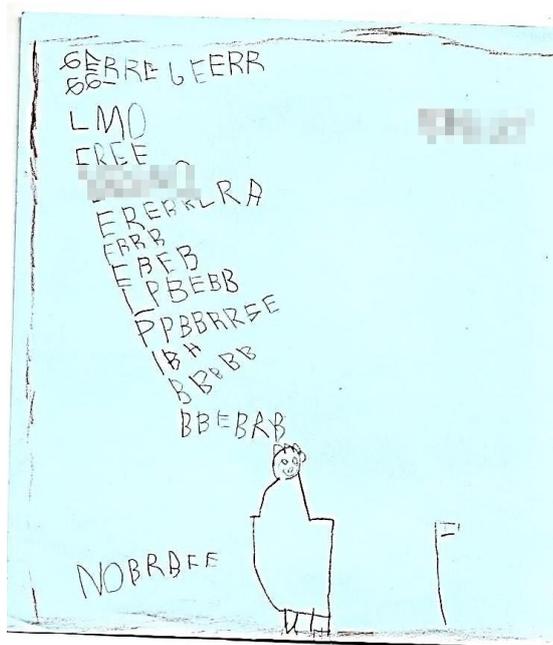


Figura 5: Desenho de BR (22/05/2013).
Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

BR faz um desenho de uma criança, e não sabe especificar o desenho ao lado da criança. Acima da criança desenhada estão dispostas letras, misturadas à escrita de seu nome. Ele se utiliza, no espaço superior, de outras marcas gráficas não convencionais.

Vejamos o que a fala de BR nos revela acerca desta proposição:

Pesquisadora: *O que você desenhou, BR?*
 BR: *Este aqui sou eu e estas letras é a cultura escrita pra mim.*
 [Após haver terminado seu desenho, BR falou:]
 BR: *Tia, me dá um pedaço de papel?*
 [A pesquisadora então lhe dá o pedaço de papel.]
 BR [dirigindo-se à pesquisadora]: *Agora escreve seu nome inteiro aqui. Agora vira e escreve meu nome inteiro do outro lado.*
 Pesquisadora: *Qual é o seu nome completo?*
 BR: *É BR.* (29/05/2013)

BR ia ditando à pesquisadora letra por letra, inclusive os espaços a serem deixados na escrita do seu nome. Quando a pesquisadora terminou a escrita do nome completo, solicitou a ele que lesse o que estava escrito. Ele então foi soletrando letra por letra, em vez de ler correntemente o seu nome escrito. Percebemos que BR está aprendendo que ler é soletrar. A fala de BR nos apresenta dois indícios importantes. Um deles se refere à necessidade dele de que a pesquisadora faça o papel de escriba no processo de mediação da escrita, pois ele sabe que devemos utilizar os símbolos para transmitir uma mensagem, mas ainda não se apropriou da maneira de como fazê-lo. Outro indício vem reforçar exatamente as ideias que expusemos

antes, ou melhor, o fato de a criança haver assimilado o código alfabético, não foi e não é suficiente para que ela tenha apreendido o mecanismo da escrita, apesar de já haver assimilado o fato de que para escrever utilizamos letras.

Para Luria (1994), a compreensão dos mecanismos que compõem a escrita ocorre muito depois da apreensão do domínio da técnica da escrita. Nos primeiros estágios de aquisição deste domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. BR parece encontrar-se no primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, pois utiliza letras de maneira indiferenciada, que não estão relacionadas ao significado da mensagem expressa, da mesma forma como utilizara rabiscos ou garatujas, no início do processo de apropriação da escrita. Como está sendo alfabetizado de maneira a privilegiar o código alfabético, associa a escrita ao registro de letras soltas, isoladas. Porém, ainda não apreendeu a função da escrita para estabelecer uma relação significativa entre palavras e significados que deseja transmitir.

A habilidade para escrever não significa inicialmente que a criança compreenda a escrita em sua complexidade, visto que, apesar da capacidade apresentada por esta criança no traçado das letras, ela ainda não ultrapassou a fase da atividade gráfica primária, em que não diferencia forma e conteúdo, fase análoga à das garatujas ou rabiscos que imitam a escrita.

Poderíamos concluir que BR encontra-se em uma fase evoluída na escala progressiva do processo, já que possui a habilidade em utilizar as letras convencionalmente criadas para materializar a escrita, mas, na verdade, ele apenas as utiliza de maneira indiferenciada.

Outra situação de escrita foi representada por VH, que desenha uma criança sentada em uma mesa, escrevendo algo. Ao lado há uma pequena mesa com um cachorrinho sobre ela; do outro lado, um armário com uma mochila sobre ele.



Figura 6: Desenho de VH (22/05/2013).
Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

A análise do desenho e da escrita realizados por VH apresenta indícios de que ele já realiza a separação entre desenho e escrita. Seu desenho parece representar as situações de escrita vivenciadas por ele em seu cotidiano escolar. Nesta fase a criança desenha o que sabe, e não o que vê.

Como esclarece Vigotski (2000, p.193), "o desenho infantil não se origina mecanicamente, pois há um momento crítico em que a criança sai da simples garatuja para sinais que significam algo, são, portanto, signos". Podemos, então, considerar que o desenho realizado pela criança significa e representa as situações cotidianas de atos de escrita vivenciadas por ela, ou seja, que a escrita é uma ação, um comportamento, que existe no sujeito e fora dele. Escrever e desenhar são ações distintas com significados também distintos, como nos revelam suas colocações que se seguem.

Assim que terminou de desenhar, VH disse:

VH: *Professora, já desenhei, agora me dá outra folha para eu escrever!*
(29/05/2013)

Então ele escreveu uma mensagem como mostra o quadro que se segue, porém, não soube me dizer o que havia escrito. Aqui, novamente se evidencia claramente a capacidade de a criança separar desenho e escrita apresentada, que são formas de linguagem.

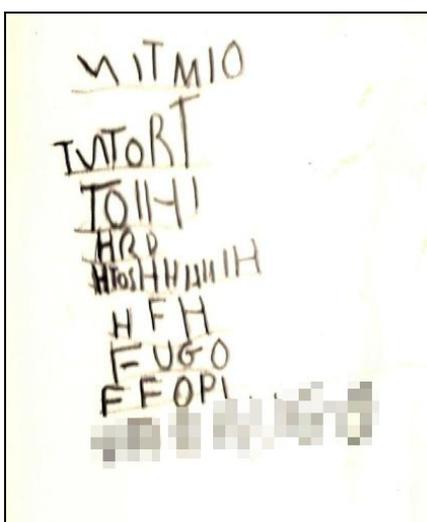


Figura 7: Escrita de VH (29/05/2013).
Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

VH registra no papel letras, mas parece não estabelecer significação, entretanto, demonstra imitar o ato da escrita. Vigotski (2000) afirma que é possível ensinar a criança a ler e a escrever em idade pré-escolar, é até mesmo conveniente que a criança comece a ler e a

escrever quando entra na escola, porém, o ensino deve se assentar na necessidade da criança, não como tarefa mecânica, mas estruturada de maneira que se constitua como atividade cultural, que tenha sentido para a criança, originada de uma necessidade natural de comunicação, caso contrário, a escrita se resumirá a um hábito mecânico.

Por outro lado, observamos que VH já se apropriou de algum conhecimento sobre a escrita, ou seja, que não se podem desenhar apenas coisas, como também a linguagem. No entanto, as representações ideográficas das letras do código alfabético não podem ser consideradas signos, pois estão desprovidas de significado para a criança, que as assimilou mecanicamente.

Ainda que esteja sendo ensinado a ele o código alfabético em substituição à escrita, certamente VH já elaborou suas tentativas de utilização da escrita, assim como cada criança, na fase pré-escolar, se encontra em um estágio primitivo desse processo.

No percurso de desenvolvimento da escrita, a criança vai superando uma técnica primitiva em direção a outra mais elaborada, em que os recursos pictográficos vão se combinando com a escrita simbólica, pois a pictografia já não é suficiente para representar toda a ideia. Vejamos o registro das ideias de LE em relação à cultura escrita.

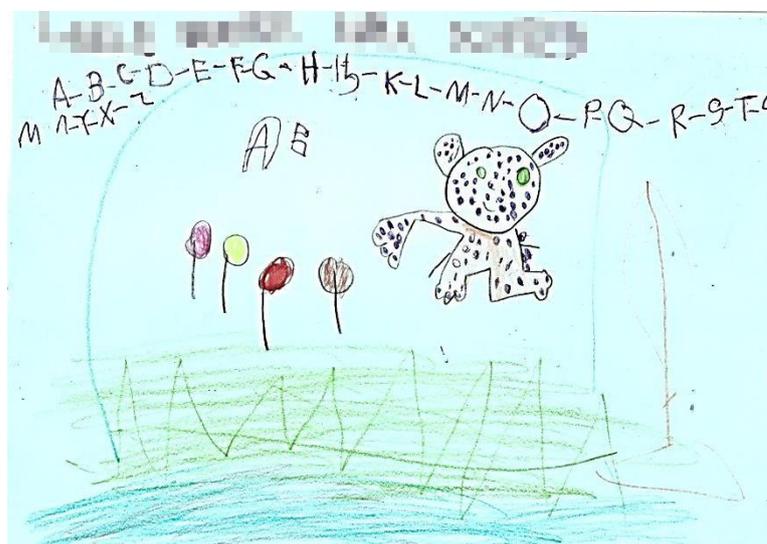


Figura 8: Desenho de LE (22/05/2013).
Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

LE: *A escrita pra mim é as histórias. Eu desenhei a da onça e as uvas [A raposa e as uvas], o ABC [alfabeto], que é pra eu escrever meu nome completo. Ele [seu nome] demora um pouquinho porque ele é muito grande...*
Pesquisadora: *E o que você escreveu aqui [ao lado do desenho da onça]?*

LE: *Escrevi: a onça está com fome e quer pegar as uvas.* (29/05/2013)

Podemos observar que LE utiliza três formas de representação: a pictografia, a escrita simbólica arbitrária e a escrita simbólica culturalmente elaborada. Esse dado nos aponta indícios que reforçam a tese de que a criança passa por diferentes estágios pré-históricos de elaboração da escrita, em que uma técnica vai superando a outra na medida em que emergem as necessidades de representação da ideia, mesmo que ela ainda não tenha compreendido o sentido e o mecanismo da utilização de marcas simbólicas. Esta criança percebe uma das funções sociais da escrita, culturalmente constituída, que é a representação de um fato, ao se referir à escrita de histórias.

Neste aspecto, Luria (1994) nos aponta o resultado da análise de seus estudos sobre a origem e utilização dos signos pela criança, ao dizer que não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão. Ou seja, a criança não se apropria da cultura escrita pela assimilação de uma técnica, apreendida de maneira mecânica, e sim, por meio dos atos com a escrita, que lhe são proporcionados pelas atividades organizadas pelo professor. É preciso que a criança sinta a necessidade de escrever, que lhe sejam proporcionadas atividades que desenvolvam seu conhecimento acerca da função social deste instrumento da cultura humana que é a escrita.

3.2 Atividade 3: Brincando de Detetive: Caça à Escrita

A terceira atividade proposta teve como objetivo norteador que as crianças identificassem os diferentes locais onde a escrita se encontra presente e a respectiva função que desempenha, bem como que elas fossem capazes de reconhecer, no entorno da escola, a escrita em suas funções sociais.

Para alcançar tais objetivos a atividade foi organizada como 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.

ATIVIDADE 3 – BRINCANDO DE DETETIVE: CAÇA À ESCRITA (05/06/2013)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os diferentes locais em que a escrita se encontra presente e a respectiva função que desempenha. - Reconhecer, nos diferentes locais e portadores de textos, a necessidade da escrita como forma de representação social.

<p>Planejamento</p>	<p>- Realizar um passeio com as crianças pelo entorno da escola para que elas possam observar a presença da escrita em diferentes localidades e associar, de forma concreta, a representação e a função da linguagem escrita nesses lugares, tais como: nomear, organizar, representar a fala (PARE), identificar as localidades. Durante o trajeto, suscitar questionamentos que façam com que as crianças se atentem aos escritos; propor que elas sejam detetives à caça da escrita.</p> <p>- Ao retornar para a sala de aula, pedir às crianças que exponham o que acharam da experiência e o que elas acham que aprenderam de novo.</p> <p>- Em seguida apresentar diferentes portadores de textos às crianças, que contenham a linguagem escrita: jornal, livros, propaganda, bula de remédio, exame médico, catálogo telefônico, bíblia, dicionário, entre outros.</p> <p>- Propor uma brincadeira de faz de conta: cada criança deverá escolher um dos portadores de texto e, após ser orientada sobre a função social deste, deverá dramatizar uma situação que justifique a utilização do portador de texto que está com ela, ou seja, irá realizar uma atividade nomeada jogo de papéis.</p> <p>- Por exemplo, quem estiver com o jornal será o repórter que dará uma notícia; o exame, será o médico; a propaganda, será o ator; a bíblia, será o padre; o catálogo telefônico, será a telefonista; o livro, será o poeta ou contador de histórias; dicionário, será o decifrador de significados das palavras; conta de água, será o entregador da fatura; calendário, será o senhor do tempo e marcará os dias e os meses do ano; o filme, será o Shrek; o livro didático, será o professor.</p> <p><i>P.: Nós vamos brincar de detetive, como no filme de Sherlock Holmes. Vocês sabem o que é um detetive, já viram o filme?</i></p> <p><i>VH: Já. Ele procura pistas sobre os bandidos...</i></p> <p><i>P.: Isso mesmo. Então nós vamos sair para um passeio pelo entorno da escola buscando os escritos e para que eles servem, ok? Então vocês são os detetives, o que é que vocês vão procurar?</i></p>
<p>Transcrição da atividade</p>	<p><i>LO: Pistas...</i></p> <p><i>P.: Isso, e 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... Eu quero ver quem será o detetive que vai achar os escritos pra mim...</i></p> <p><i>VH: Tia, então a gente vai ter que se separar pra achar.</i></p> <p><i>LO: Não, a gente vai ter que ficar junto pra gente não se perder...</i></p> <p><i>VH: Tia, mas a gente tinha que ter as lupas de detetive pra encontrar as pistas certas...</i></p> <p><i>P.: 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 serve aquele escrito lá.</i></p> <p><i>YA: Tia, se a gente for sozinha, o ladrão pega a gente.</i></p> <p><i>LO: A gente bate no ladrão.</i></p> <p><i>P.: Então eu vou levar meu gravador de detetive e a câmera fotográfica pra gente ir registrando o que vocês forem encontrando.</i></p> <p><i>YA: Tia, olha lá em cima daquele muro, está escrito o nome da escola.</i></p> <p><i>P.: Isso mesmo, e qual é o nome desta escola?</i></p> <p><i>LO: É Gabriel Totti.</i></p> <p><i>P.: É isso, então, temos escrito assim: Escola Estadual Gabriel Totti.</i></p> <p><i>VH: A minha amiga estuda aqui, ela chama Carol.</i></p> <p><i>P.: E por que será que colocaram o nome da escola escrito aqui do lado de fora?</i></p> <p><i>LO: Pra saber e a gente não entrar em outra escola errada.</i></p> <p><i>P.: Isso mesmo, pra gente poder identificar essa escola. Assim como o nosso nome serve para nos identificar.</i></p> <p><i>LO: Ali mais escrita, outra escrita, no carro, olha.</i></p> <p><i>P.: Isso mesmo, e o que será que nos diz esta escrita?</i></p>

	<p>LO: <i>O nome do carro.</i></p> <p>CE: <i>Tem as letras do nome do carro: F-O-X.</i></p> <p>P.: <i>E que nome está escrito, então?</i></p> <p>YA: <i>No carro tá escrito Fox.</i></p> <p>CA: <i>Aqui também tem letras nesse carro aqui...</i></p> <p>P.: <i>E o que será que está escrito?</i></p> <p>CA: <i>Não sei...</i></p> <p>VH: <i>Tem número também na placa do carro.</i></p> <p>P.: <i>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.</i></p> <p>VH: <i>Olha, mais escritos ali naquela placa...</i></p> <p>P.: <i>Que tipo de escrita é? É uma propaganda do governo estadual que nos informa que a quadra desta escola está sendo reformada.</i></p> <p>VH: <i>Tem o nome da escola escrito na placa também.</i></p> <p>LO: <i>A quadra vai ficar bonita pra gente jogar futebol...</i></p> <p>P.: <i>A placa nos informa sobre o que está sendo feito lá dentro.</i></p> <p>P.: <i>Então, vocês estão observando como nosso mundo é cheio de escritos e todos eles têm sua função, ou seja, servem pra nos dizer alguma coisa.</i></p> <p>AM: <i>Olha, tia, lá, o nome da nossa escola...</i></p> <p>P.: <i>Ah, eu queria ver quem iria identificar o nome da escola. Então, o que temos escrito aqui?</i></p> <p>Todos: <i>Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo.</i></p> <p>VH: <i>Ali no poste tem escrito, tem até um número...</i></p> <p>P.: <i>E o que você acha que está escrito aqui? [Aponta para o nome escrito.]</i></p> <p>VH: <i>É o nome e um telefone.</i></p> <p>P.: <i>Pra que servem?</i></p> <p>CE: <i>Pra gente ligar...</i></p> <p>P.: <i>Isso mesmo. Está escrito “Manoel pintor” e o número de seu telefone, caso alguém precise dos serviços de um pintor...</i></p> <p>P.: <i>E ali naquela plaquinha azul, o que será que temos?</i></p> <p>LO: <i>A escrita!</i></p> <p>P.: <i>Sim, mas o que será que está escrito?</i></p> <p>LO: <i>O nome do Manoel?</i></p> <p>P.: <i>Olhe e veja se está igual ao outro escrito no poste.</i></p> <p>LO: <i>Não, é diferente, tá escrito outra coisa.</i></p> <p>A professora regente responde: <i>É o nome da rua, gente, porque se eu for mandar uma carta pra você eu tenho que escrever na carta o nome da rua onde você mora, senão a carta não chega à sua casa.</i></p> <p>VH: <i>Tia, olha lá o entregador de cartas...</i></p> <p>P.: <i>Sim, ele está entregando a conta de água. Vai colocá-la naquela caixa no muro, no lugar em que está escrito: cartas ou correspondência.</i></p> <p>LU: <i>Tia, olha pro chão, tem escrita.</i></p> <p>P.: <i>O que está escrito?</i></p> <p>LU: <i>Pare; é pra gente parar e os carros, também...</i></p> <p>AL: <i>Ali tem outro nome da rua... [Aponta para outra placa azul fixada no poste.]</i></p>
--	--

Quadro 3: Brincando de Detetive: Caça à Escrita.

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

Para realização dessa atividade foi designada a cada criança a função de detetive à caça da escrita, isto é, brincando, todas as crianças assumiriam o papel de detetive no desenvolvimento da atividade. 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 linguagem escrita assume em cada um dos lugares onde se faz presente.

A unidade de análise utilizada são os significados na atividade da brincadeira de caça à escrita, por entendermos que as crianças se motivariam para desempenhar o papel de detetives e criariam a necessidade de apropriar-se da escrita no entorno da escola. Na atividade, como unidade de análise, emergem os significados atribuídos pelas crianças por meio de gestos e palavras.

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. Em contrapartida, a palavra só existe se for sustentada pelo pensamento, pela significação da ideia que deseja transmitir, caso contrário, nada mais é que um som vazio, desprovido de significado.

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 a criança formula sua visão acerca da funcionalidade da escrita, atentamo-nos à forma como ela utiliza as ferramentas que orientam este processo, ou seja, os signos.

No processo de formação de um conceito sobre a cultura escrita, o signo utilizado é a palavra, em cuja base se desenvolvem a linguagem e o pensamento. Sabemos que a palavra desempenha papel mediador entre a função de orientação, no início do processo e, posteriormente, assume uma função reguladora do próprio comportamento da criança. Pudemos compreender melhor as fases de desenvolvimento desse processo, observando os diálogos das crianças durante realização da atividade de caça à 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)*

Pudemos depreender, do dado apresentado, que VH inicialmente 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.

Vejam os como a escrita apresenta-se para as crianças deste estudo com uma função, inicialmente, nominativa e indicativa:

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)*

Fica evidente nas falas das crianças a necessidade de representarem o papel de detetive na caça à escrita, pois ao assumirem-no, ao mesmo tempo em que o desempenhavam, as crianças iam elaborando as regras em conjunto. De maneira implícita, tais regras iam orientando as ações das crianças com a mediação da pesquisadora.

A atividade nos mostrou 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 ao encontro das 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.

3.3 Atividade 4: Os Escritos no Espaço Escolar

Esta atividade foi desenvolvida com o objetivo de propiciar às crianças um momento de conhecimento sobre os escritos presentes no espaço escolar. A proposta foi apresentada às crianças como uma busca dos escritos dentro da escola. As crianças motivaram-se logo, pois já haviam realizado uma atividade significativa de busca aos escritos na atividade anterior. Planejamos um passeio pelas dependências da escola, buscando os escritos presentes em todo seu espaço físico, bem como suas funções sociais.

A unidade de análise foram os significados da escrita no contexto escolar. Entendemos que a criança não percebe o mundo a sua volta constituído apenas por objetos, cores e formas; atribui significados a esses objetos e suas características, como também atribui significados ao objeto escrita.

Logo, concluímos que não é suficiente, por exemplo, encher as paredes de uma sala de aula com escritos sobre regras de convivência, se a criança não atribuir um sentido próprio para esses escritos. Se ela não os objetivar por meio de uma atividade prática, eles não terão nenhum significado. A escrita de uma palavra não carrega em si a sua significação, principalmente se não estiver inserida em um contexto e, para isso, precisa ser mediada pelo adulto para que a criança se aproprie dela e lhe dê significado.

Nesse sentido, buscamos nesta atividade de brincadeira criar uma situação favorável para que as crianças percebessem e identificassem os escritos presentes na escola e estabelecessem seus significados em sua funcionalidade.

Segue o quadro de planejamento e execução da atividade:

ATIVIDADE 4 – OS ESCRITOS NO ESPAÇO ESCOLAR (08/06/2013)	
Objetivos	Propiciar às crianças um momento de conhecimento sobre os escritos presentes no contexto escolar. Identificar a função desses escritos.
Planejamento	Esta atividade foi planejada para realizar um passeio nas dependências da escola, buscando os escritos presentes nesses espaços e suas respectivas funções. Serão visitadas as salas, a secretaria, a diretoria, o pátio, a cozinha, a sala de atendimento educativo especial, a biblioteca. A pesquisadora chamará a atenção das crianças para os escritos e as motivará a identificá-los em sua funcionalidade.

<p>Atividade realizada</p>	<p>VH: <i>Lá em cima do quadro está escrito o alfabeto.</i> P.: <i>E serve para quê?</i> VH: <i>Pra aprender a ler e escrever.</i> LO: <i>Ali, tia, nos cartazes está escrito as regrinhas que a professora falou: levantar o dedo quando quiser falar, pedir licença, respeitar os colegas e os professores...</i> CE: <i>Tia, aqui perto da porta tem o calendário que serve pra olhar o dia que é...</i> [Ao sairmos da sala de aula, entramos na secretaria. A secretária nos mostrou o arquivo em que se encontra a matrícula dos alunos mais antigos da escola, e disse que hoje, o arquivo de documentos é feito por mídia digital, ou seja, fica arquivado no computador. Ela mostrou aos alunos uma pasta que servia de modelo e contou que todos ali tinham uma pasta igual, onde havia informações sobre cada um: nome, endereço, nome do pai, da mãe, idade e principais informações pessoais de cada um, como se possui problemas de saúde, se toma algum tipo de remédio, entre outros.] AM: <i>Tia, eu tomo remédio quando eu estou doente, minha mãe manda escrito no bilhete.</i> [Na secretaria não há cartazes escritos, apenas listas de funcionários aniversariantes. As crianças puderam ver também o livro de ponto dos funcionários e o motivo pelo qual estes devem assiná-lo todos os dias. Saímos da secretaria e fomos observando os cartazes presentes nos corredores da escola. São informações sobre que é e como se transmite a gripe suína ou H1N1 e a dengue.] LO: <i>Tia, minha vó deu dengue e quase morreu. Ela ficou muitos dias internada no hospital.</i> AL: <i>Eu já dei dengue, professora. Tive que tomar até injeção.</i> [Na porta de cada sala, havia uma lista com os nomes dos respectivos alunos daquela turma. Chegamos à biblioteca e, para surpresa, não havia cartazes informativos nem decorativos. O mural ao fundo da sala estava vazio. Nas estantes, apenas os livros organizados por ordem alfabética.] P.: <i>Que tipo de escritos encontramos neste espaço?</i> LU: <i>Os livros, tia.</i> P.: <i>Muito bem, aqui temos os livros que nos trazem informações importantes sobre vários gêneros: romance, ficção, jornalístico, poético, contos, científico, entre outros... A biblioteca é um espaço de leitura e de conhecimento. Vejam então a importância da escrita para nós, pois muitos dos livros que estão aqui foram escritos há vários anos, e nós só conseguimos ter acesso ao seu conteúdo por meio da escrita.</i> CE: <i>Tia, por isso que a gente tem que aprender a escrever pra saber ler tudo que tem aqui, né?</i> [Saímos da biblioteca e fomos para a cantina. Nesse espaço, as crianças encontraram os escritos presentes nas embalagens dos produtos. Algumas marcas famosas de produtos elas conseguiam ler: MAISENA, YPÊ, OMO, SADIA, PERDIGÃO. Os demais tinham que ser lidos pela pesquisadora e pela professora. Mesmo não identificando as marcas escritas, as crianças sabiam de que tipo de produto se tratava].</p>
-----------------------------------	--

Quadro 4: Os Escritos no Espaço Escolar (08/06/2013).

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

Partimos, inicialmente, do levantamento dos escritos presentes na própria sala de aula e, dando continuidade ao papel social de detetive desempenhado na atividade anterior, as crianças iam relatando suas descobertas durante o percurso.

<p>VH: <i>Lá em cima do quadro está escrito o alfabeto.</i> Pesquisadora: <i>E serve para quê?</i> VH: <i>Para aprender a ler e a escrever.</i></p>

LO: *Ali, tia, nos cartazes tá escrito as regrinhas que a professora falou: levantar o dedo quando quiser falar, pedir licença, respeitar os colegas e os professores...* (08/06/2013)

As regras de convivência haviam sido previamente estabelecidas pela professora da turma e apenas comunicadas a elas, em forma de cartaz, com letras em caixa alta, ou chamada também de letra bastão. As crianças tinham conhecimento do que estava escrito ali, no entanto, tais escritos não contribuíam em nada para modificar seu comportamento e, por conseguinte, gerar o desenvolvimento delas, visto que tais escritos não eram explorados pela professora. Assim, embora convivessem no dia a dia com esses escritos, eles apenas ficavam expostos, mas não eram trabalhados com as crianças. Logo, mesmo tendo conhecimento sobre o conteúdo, este não se convertia em possibilidade de desenvolvimento, pois as crianças não os significavam, e continuavam a agir como se tal conteúdo não existisse.

A partir da concepção de atividade que embasa esta pesquisa, poderíamos supor que, se as regras de convivência tivessem sido construídas com as crianças, tendo um objetivo que respondesse às suas necessidades, certamente as crianças internalizariam seu conteúdo por meio do processo de significação, e esta promoveria seu desenvolvimento.

Outro escrito identificado na atividade foi um calendário cuja funcionalidade CE apontou, ao dizer: *“Tia, aqui perto da porta tem o calendário que serve pra olhar o dia que é...”*. CE demonstrou que o calendário é um suporte da escrita que serve para o homem situar-se no tempo.

Ao sairmos da sala de aula, entramos na secretaria. A secretária nos mostrou o arquivo em que se encontram as matrículas dos alunos mais antigos da escola, hoje feito no computador, por meio de arquivos eletrônicos. Ela também mostrou aos alunos uma pasta que servia de modelo e disse que todos ali tinham uma pasta igual, onde havia informações sobre cada um: nome, endereço, nome do pai, da mãe, idade e as principais informações pessoais de cada um, como por exemplo, se possui problemas de saúde, se toma algum tipo de remédio, entre outros. Nesse momento, AM falou: *“Tia, eu tomo remédio quando eu estou doente, minha mãe manda escrito no bilhete”*.

A fala de AM, trazendo outra situação de comunicação, o bilhete como forma de comunicação da mãe com a escola, fora do contexto em que a escrita estava sendo apresentada, nos chamou a atenção. A função de registro da escrita em documentos oficiais não teria motivado AM? Ou ela teria feito alguma associação da escrita formal de documentos escolares com a escrita informal do bilhete da mãe?

Na secretaria não havia cartazes escritos, apenas listas de funcionários aniversariantes. As crianças puderam ver também o livro de ponto dos funcionários e o motivo pelo qual estes deviam assiná-lo todos os dias. Saímos da secretaria e fomos observando os cartazes presentes nos corredores da escola. São informações sobre a gripe suína ou gripe H1N1 e a dengue.

Vejamos como LO e AL contextualizaram imediatamente os escritos dos cartazes, relatando uma situação que vivenciaram com a doença infecciosa causada pelo vírus da dengue. Para eles, era necessário buscar uma situação concreta, por meio da qual pudessem significar a palavra *dengue*.

LO: *Tia, minha vó deu dengue e quase morreu. Ela ficou muitos dias internada no hospital. Até meu cachorro também deu dengue...*
 AL: *Eu já dei dengue, professora. Tive que tomar até injeção.* (08/06/2013)

Na porta de cada sala as crianças identificaram a lista com os nomes dos respectivos alunos da turma, de certa forma atribuindo a esses escritos sua função nominativa.

Chegamos à biblioteca e, para surpresa, não havia cartazes informativos nem decorativos. O mural ao fundo da sala estava vazio. Nas estantes, apenas os livros organizados por ordem alfabética.

Pesquisadora: *Que tipo de escritos encontramos neste espaço?*
 LU: *Os livros, tia.*
 Pesquisadora: *Muito bem, aqui temos os livros que nos trazem informações importantes, escritos de diferentes maneiras: romance, ficção, jornalístico, poético, contos, científico, entre outros... A biblioteca é um espaço de leitura e de conhecimento. Vejam então a importância da escrita para nós, pois muitos dos livros que estão aqui foram escritos há vários anos, e nós só conseguimos ter acesso ao seu conteúdo por meio da escrita.*
 CE: *Tia, por isso que a gente tem que aprender a escrever pra saber ler tudo que tem aqui, né?* (08/06/2013)

Na biblioteca, LU identificou imediatamente os suportes em que a escrita se materializa, os livros. A pesquisadora procurou ampliar a significação de livros, apontando diferentes gêneros textuais neles contidos. Isso parece ter criado ou despertado em CE a necessidade de aprender a ler e a escrever para ter acesso ao conhecimento.

Saímos da biblioteca e fomos para a cantina. No espaço as crianças encontraram os escritos presentes nas embalagens dos produtos. Algumas marcas famosas de produtos elas leram, como Maisena, Ypê, Omo, Sadia, Perdigão. Outros rótulos foram lidos pela pesquisadora, mas as crianças identificavam o produto pela embalagem, antes da leitura.

A realização dessa atividade evidenciou que as crianças, quando são estimuladas e direcionadas, compreendem as funções da escrita presente em seu entorno. No entanto, para uma criança em idade pré-escolar, é preciso realizar atividades que propiciem essa construção significativa da escrita, nos contextos em que ela se materializa, não apenas na identificação de sua grafia e sua correspondência sonora, que é estritamente convencional.

Entendemos que, na escola de educação infantil, sem o processo de significação da escrita em sua funcionalidade por meio de sua contextualização, não é possível que as crianças compreendam o funcionamento da escrita, restando apenas a memorização de sinais gráficos desprovidos de significação. Por exemplo, a simples presença de uma placa com os dizeres "*não pise na grama*" não pode ocasionar a ação desejada, ou seja, que a criança não pise na grama. Como a aprendizagem é um processo de atribuição de significados na atividade, o ensino intencional com esse objetivo é que pode propiciar a apropriação e objetivação da escrita e, conseqüentemente, as mudanças qualitativas no desenvolvimento da criança.

Nesta atividade, é importante destacar que observamos a ausência de escritos no ambiente escolar, principalmente nos espaços como a biblioteca, onde se esperava encontrar uma variedade de suportes escritos ao alcance visual da criança. A escola de educação infantil precisa se tornar efetivamente um ambiente onde a escrita esteja presente, pois, da mesma forma que as crianças se apropriam da fala numa sociedade que a utiliza em situações de comunicação, ela pode se apropriar da escrita de maneira natural e eficiente numa sociedade que utiliza a escrita em toda a sua diversidade.

A escola de educação infantil deve constituir-se como espaço privilegiado para a apropriação das formas elaboradas de escrita construídas historicamente pelos homens, não reduzindo a escrita à função designativa, como observamos nas paredes da escola, fixando fichas com a palavra *parede* na parede, *porta* na porta, mas utilizando textos em diferentes suportes e gêneros discursivos, assim como textos produzidos pelas próprias crianças; textos produzidos pelas crianças nos quais a professora faz o papel de escriba, criando situações de escrita nas atividades como planejamento das atividades a serem realizadas naquele dia; registro das atividades desenvolvidas no dia a dia; atividades de escrita que surjam da necessidade de as crianças se comunicarem, como um bilhete.

Em termos proporcionais, a cantina da escola possui uma quantidade maior e mais diversa de escritos significativos para as crianças que os demais espaços visitados da escola. Se atentarmos para o fato de que os escritos presentes na cantina não são intencionalmente planejados, mas decorrem dos produtos ali presentes, podemos inferir que a escola de

educação infantil não planeja intencionalmente a inserção da cultura escrita no espaço escolar, nem o ensino da escrita em sua funcionalidade, pois a concepção de escrita da professora é outra.

3.4 Atividade 5: O Jogo de Papéis: Brincando de Ser Professor

No quadro que se segue, explicitamos como foi planejada e realizada a quinta atividade do experimento pedagógico.

ATIVIDADE 5 – O JOGO DE PAPÉIS: BRINCANDO DE SER PROFESSOR (03/07/2013)	
Objetivos	<p>- Averiguar se as crianças são capazes de utilizar a escrita como recurso mnemônico (uma das funções da escrita).</p> <p>- Propiciar, por meio da brincadeira do jogo de papéis, que as crianças vivenciem uma situação objetiva em que a utilização da escrita como recurso mnemônico se faz necessária.</p>
Planejamento	<p>Num primeiro momento a pesquisadora irá simular uma situação imaginária em que as crianças serão incentivadas a escrever um bilhete para mãe contendo os seguintes dizeres: “Mamãe, tenho que trazer um portador de texto para a escola. Pode ser livro, jornal, gibi, bíblia ou qualquer outro”. <i>Assinado: professora Selma.</i></p> <p>O enunciado do bilhete será ditado para que as crianças registrem a ideia conforme suas possibilidades. Em seguida será solicitado que leiam o que escreveram, observando se as crianças se utilizaram de signos escritos que as auxiliaram na recordação do conteúdo da mensagem.</p> <p>Num segundo momento, a criança será motivada a participar de uma brincadeira de faz de conta. Ela irá representar o papel da professora e a pesquisadora será a aluna. Será simulada uma situação em que acontecerá uma festa na escola, no Dia das Crianças. A professora então, que neste caso é a criança, deverá escrever um convite aos pais, pois haverá distribuição de brinquedos, cachorro quente, sorvete, refrigerante, sugestões essas que foram feitas pelas crianças. Este convite será escrito na lousa pela criança, sua ideia será registrada fielmente pela pesquisadora. Ao final, a criança deverá ler o que escreveu, que será comparado com sua ideia original registrada pela pesquisadora. Todo o desenvolvimento da atividade será audiografado e fotografado para posterior análise</p>
Atividade realizada	<p>P.: <i>Agora nós vamos brincar com a escrita. Para a próxima atividade que vamos fazer nós precisaremos de alguns portadores de textos. Por isso eu vou precisar que vocês tragam de casa para mim, alguns portadores de textos: livros, jornais, gibi, revistas, bíblia. Você tem alguns desses em sua casa?</i></p> <p>BY: <i>Eu só tenho... o que eu posso trazer é o livro dos Smurfs, que minha mãe deixa eu trazer.</i></p> <p>P.: <i>Então vamos escrever um bilhete para você levar para sua mãe, para que você e ela se lembrem de trazer o livro dos Smurfs para próxima aula.</i></p> <p>[A pesquisadora então fala o bilhete palavra por palavra, da mesma forma em que está descrito na atividade.]</p> <p>P.: <i>Então, vamos começar. Escreva "mamãe"...</i></p> <p>BY: <i>Mas com que letra que começa?</i></p> <p>P.: <i>Escreva do jeito que você acha que se escreve.</i></p> <p>[BY vai escrevendo o bilhete e ao final diz]</p> <p>BY: <i>Vou escrever meu nome todo, "BY A.S."</i></p> <p>P.: <i>Agora nós vamos trocar os papéis. Você será o professor e eu, a aluna. Professor BY, vamos imaginar que aqui na escola vai ter uma festa. Uma festa do Dia das Crianças, com muito bolo, sorvete, cachorro-quente, pipoca e muitas brincadeiras divertidas. Você não</i></p>

	<p><i>pode deixar de vir a essa festa. Por isso teremos que escrever um convite para avisar a mamãe sobre a realização da festa, o dia e a hora, para que ela possa se lembrar de trazer você. Como agora você é o professor e eu a aluna, você escreve o bilhete na lousa e eu copio no caderno. Mas atenção, professor BY, depois de escrever o bilhete na lousa terá que ler para mim do jeitinho que está escrito, tudo bem?</i></p> <p>[BY vai até a lousa e começa a falar o que está escrevendo:]</p> <p>BY: <i>Coloca primeiro a "imagem".</i> [Referindo-se à margem.]</p> <p>P.: <i>E depois da margem, professor, o que a gente coloca?</i></p> <p>BY: <i>O chão [as linhas]. Depois a gente vai escrever, não agora. A gente vai desenhar as crianças. Você vai ter que copiar, eu vou escrever e você vai copiar. Tem mais uma coisinha, vai ter que fazer um coração.</i></p> <p>[Após a escrita do bilhete, BY não consegue fazer uso das palavras como recurso mnemônico].</p> <p>A pesquisadora pergunta:</p> <p>P.: <i>BY, por que você usou o desenho na hora de escrever, antes de escrever você desenhou?</i></p> <p>BY: <i>Porque, se eu escrever primeiro, eu não sei depois o que é pra desenhar...</i></p> <p>P.: <i>Então você usou o desenho pra se lembrar do que tinha que escrever?</i></p> <p>BY: <i>É.</i></p> <p>CE: <i>Eu tenho uma revista e um livrinho.</i></p> <p>[CE não utiliza a escrita como recurso mnemônico.]</p> <p>CE: <i>Vamos escrever o bilhete para a mamãe agora. Vou fazer a margem primeiro e a data, igual a tia faz.</i></p> <p>CE: <i>Mamãe, preciso ir na festa na escola. Não se esquece de me levar.</i></p> <p>CE: <i>Agora nós vamos desenhar.</i></p> <p>CA: <i>Tia, na minha casa eu só tenho revista. Olha, tia, minha calça é nova... Eu ganhei duas calças. Meu irmão não faz nada pra mim, quando eu peço ele pra me levar pra casa, ele vai na frente. Meu pai chega depois, a minha mãe, também. Meu irmão chama Juninho.</i></p> <p>P.: <i>Então agora vamos escrever o bilhete.</i></p> <p>CA: <i>Mamãe... Acho que mamãe é com eme.</i></p> <p>[CA vai repetindo as palavras silabadamente:]</p> <p>CA: <i>Te-nho que tra-zer... Aí, aqui não está escrito mamãe, não, precisa de mais letras.</i></p> <p>[CA começa a ler o bilhete.]</p> <p>CA: <i>Ih, esqueci...</i></p> <p>[Na escrita do convite, CA assume o papel de professor e começa a ditar as letras para a pesquisadora escrever as palavras].</p> <p>CA: <i>O ele, o dê, o efe...</i></p> <p>P.: <i>O que está escrito agora?</i></p> <p>CA: <i>Mamãe.</i></p> <p>[E continua a falar letras aleatoriamente na escrita de palavras: "v, e, s, a, u..."]</p> <p>P.: <i>O que a gente escreveu, professor?</i></p> <p>CA: <i>Mamãe, temos um aniversário.</i></p>
--	--

Quadro 5: O Jogo de Papéis: Brincando de Ser Professor (03/07/2013).

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

O objetivo dessa atividade foi propiciar, por meio da brincadeira do jogo de papéis, que as crianças vivenciassem uma atividade utilizando a escrita como recurso mnemônico, visto que esta é uma de suas funções primordiais. Essa atividade foi dividida em dois momentos para sua realização.

Num primeiro momento a pesquisadora simulou uma situação imaginária na qual as crianças foram incentivadas a escrever um bilhete para a mãe, contendo os seguintes dizeres: “Mamãe, tenho que trazer um portador de texto para a escola. Pode ser livro, jornal, gibi, bíblia ou qualquer outro. Assinado: professora Selma” (12/06/2013).

O enunciado do bilhete foi ditado para que as crianças registrassem a ideia conforme suas possibilidades. Em seguida, foi solicitado que lessem o que haviam escrito, e, concomitantemente, observado se elas utilizaram signos que as auxiliassem na recordação do conteúdo da mensagem.

Num segundo momento, as crianças foram motivadas a participar de uma brincadeira em que os papéis sociais assumidos se inverteriam, ou seja, elas representariam o papel da professora e a pesquisadora seria a aluna. No diálogo com elas, a pesquisadora simulou uma situação na qual aconteceria uma festa na escola, no Dia das Crianças. No papel de professor que neste momento era representado pela criança, deveria ser escrito um convite aos pais, pois haveria distribuição de brinquedos, cachorro-quente, sorvete, guaraná, que foram sugeridos pelas crianças durante o planejamento da atividade. O convite foi escrito na lousa pela criança e a ideia que a criança expressou por meio da linguagem oral foi registrada fielmente pela pesquisadora.

A criança neste estágio de desenvolvimento utiliza a linguagem oral para expressar sua fala interior, por isso, ao mesmo tempo, ia escrevendo a mensagem na lousa, ia falando para si a mensagem que desejava transmitir. Assim que a criança terminou a escrita de sua mensagem na lousa, releu o que escrevera. Sua releitura foi comparada com sua ideia original, que havia sido registrada pela pesquisadora. Todo o desenvolvimento da atividade foi audiografado e fotografado.

A categoria de análise utilizada nesta atividade foi a utilização da escrita como recurso mnemônico. De acordo com Vigotski (2000), é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações e utiliza esses estímulos como meios para dominar sua conduta e dos seus semelhantes. Então, no experimento pedagógico, quisemos instigar nas crianças a necessidade de utilizar a escrita como forma de se comunicar e, simultaneamente, elas deveriam descobrir a escrita como um instrumento auxiliar de sua memória.

A ação externa de representação de uma ideia é guiada por ações internas, visto que, por trás da mão que escreve uma mensagem, está um cérebro que pensa e dirige todo o processo. Nessa perspectiva, então, os sujeitos do estudo, ainda não alfabetizados, tiveram como desafio registrar, por meio de sinais gráficos, a ideia desejada, sendo que tais sinais gráficos deveriam ter a função de lembrar o conteúdo da ideia proposta.

No processo de realização de uma atividade, é preciso entender o lugar que as crianças ocupam na escala social, que determina de forma direta seu comportamento e que se reflete no resultado de suas ações. No ensino, a criança, ao estar na posição de aprendiz, pensa e age de determinada maneira, pois todo o processo está sendo conduzido por um mediador, que é o

professor. Isso quer dizer que, no primeiro momento de realização desta atividade, em que a pesquisadora assumiu o papel da professora, os dados apontaram indícios de que as crianças se portaram psicologicamente de maneira semelhante ao que se portam na sala de aula, mas com um diferencial muito importante: o desafio posto pela pesquisadora de partir de uma necessidade da escrita como recurso mnemônico para se lembrarem de algo. Isso ocasionou uma forma peculiar de uso funcional da escrita, visto que a maneira como se organizaram a proposta e a execução da atividade direcionou-as para a função mnemônica da escrita, em vez de manter as crianças atentas apenas à sua identificação gráfico-visual.

Porém, num segundo momento, quando os papéis sociais foram invertidos, ou seja, na situação imaginária em que as crianças ocuparam o lugar da professora, suas ações também se modificaram. Aqui, a relação das crianças com o objeto escrita modificou-se, o próprio significado da escrita para as crianças se alterou, pois o papel assumido por elas no jogo protagonizado mudou, o que lhes exigiu uma mudança de atitude na realização da atividade.

Vigotski (2008) explica o processo em que o papel interpretado pelas crianças e sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorre das regras, ou seja, a situação imaginária em si mesma, sempre contém regras. Assim, ao se colocar em foco, no jogo, a posição de professor, a própria situação imaginária, com suas regras implícitas, direcionou as crianças. Para isso, as crianças buscaram as relações do mediador frente à escrita, e reproduziram o papel de professor que conhecem.

Vejamos, concretamente, nos bilhetes escritos pelas crianças, os dados gerados na atividade que apontam o papel assumido por elas:

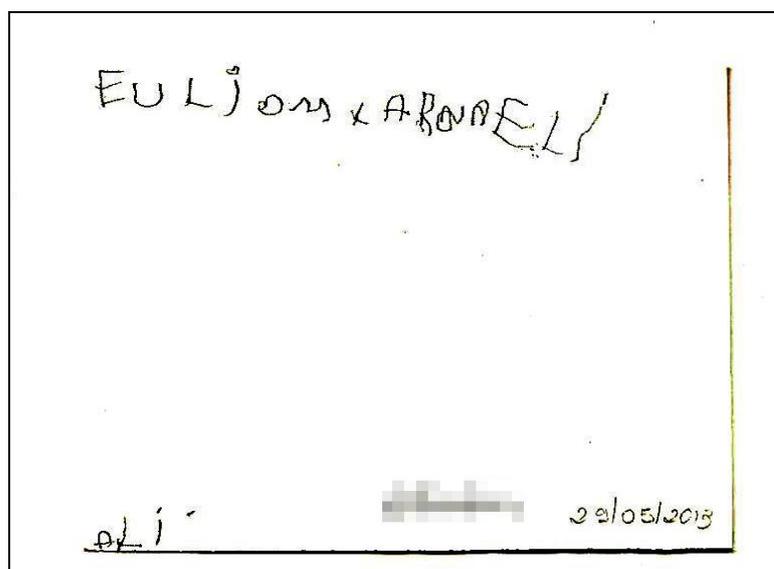


Figura 9: AL no papel de aluno (12/06/2013).
Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

No primeiro momento da atividade AL se utiliza de letras para registrar suas ideias, pois já se apropriara do conhecimento culturalmente posto de que utilizamos as letras do código alfabético como marcas convencionais da escrita para expressar uma mensagem. No entanto, não se apropriou de tais marcas para auxiliá-lo a recordar o conteúdo expresso. Apenas se lembrava de algumas palavras da mensagem: “mamãe”, “livros”, “gibi”.

Entendemos que AL parece não usar a escrita como função mnemônica e, portanto, não a considera como sendo um meio auxiliar da memória; ele registra letras para imitar uma ação do adulto. O fato de utilizar letras para escrever uma mensagem corresponde ao estágio primário da escrita, a fase das garatujas, já que a escrita convencionalmente representada não correspondeu significativamente à mensagem a ser transmitida, como ficou evidenciado no momento posterior de realização da atividade.

Num segundo momento, em que assumiu o papel de professor, AL se utiliza de outras marcas não convencionais para registrar a ideia que desejava comunicar. De fato, as marcas que usa não o auxiliam na recordação da ideia expressa. No entanto, o que constatamos é que a posição social que ocupa a criança na brincadeira influencia diretamente sua relação com o objeto da atividade. Diante do duplo desafio psicológico de ter que escrever a mensagem e, ainda, a responsabilidade de "dominar" a técnica da escrita para ensiná-la, pois, neste momento ele era o professor, AL retornou à utilização indiferenciada de signos, característica no desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita nessa idade.



Figura 10: AL no papel de professor (12/06/2013).

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

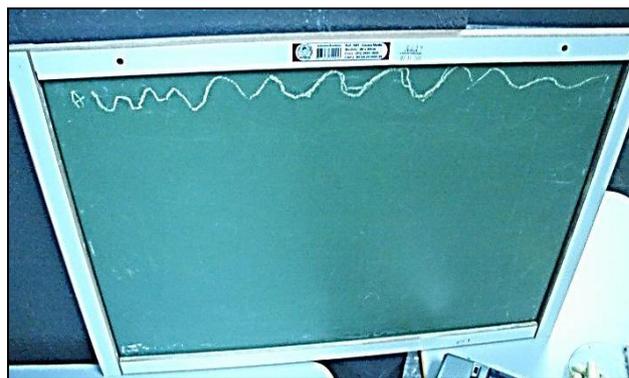


Figura 11: Escrita de AL no papel de professor (12/06/2013).

Poderíamos inferir que, por meio da atividade do brincar, AL utiliza de forma indiferenciada signos para representar uma ideia, diante do desafio estabelecido na ação de usar a escrita como recurso auxiliar de sua memória. Tal utilização indiferenciada de signos

corresponde às garatujas, em que ele representa simbólica e graficamente, através do gesto representativo, a ideia que deseja transmitir.

Observamos também situações nas quais uma criança mais familiarizada com o código alfabético, em substituição à escrita em sua complexidade, faz uso da escrita sem ter o conhecimento de seu mecanismo de funcionamento. No entanto, como já internalizou que para escrever algo se utilizam letras, CA as emprega de modo mecânico e externo, imaginando que essas letras em si carregam o significado e podem auxiliá-lo na recordação da mensagem. Este fato se evidencia na fala de CA, conforme descrevemos abaixo.

Pesquisadora: *Então, agora vamos escrever o bilhete.*
 CA: *Mamãe... Acho que mamãe é com "eme".*
 [Ele vai repetindo as palavras silabadamente.]
 CA: *Te-nho que tra-zer... Ai, aqui não está escrito mamãe, não, precisa de mais letras.*
 CA começa a ler o bilhete e diz: *Ih, esqueci, tenho que pôr mais letras...*



Figura 12: CA no papel de aluno (29/05/13).
 Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.



Figura 13: CA no papel de professor.
 Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

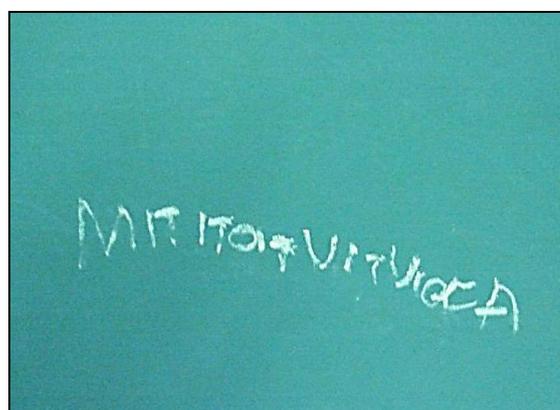


Figura 14: Escrita de CA no papel de professor (12/06/13).

[CA assume com segurança o papel de professor.]
 CA: [Diz à pesquisadora:] *Agora eu vou escrever e você vai copiar!*
 [Na escrita do convite, CA assume o papel de professor e começa a ditar as letras para a pesquisadora na escrita das palavras.]
 CA: *O ele, o dê, o efe...*
 Pesquisadora: *O que está escrito agora?*
 CA: *Mamãe.*
 [E continua a falar letras aleatoriamente na escrita de palavras.]
 CA: *v; e; s; p; a; u...*
 Pesquisadora: *O que a gente escreveu, professor?*
 CA: *Mamãe, temos um aniversário. (12/06/2013)*

Nesta atividade, CA utiliza em parte a escrita como recurso mnemônico. Em sua fala fica evidente que ele se lembrou do assunto do convite, mas não da mensagem inteira. Aqui ocorre o que Vigotski (2001) descreve como memorização imediata, ou seja, a criança memoriza o significado independente das palavras ou das letras. Há uma discrepância entre o ato de memorizar pensamentos, ou seja, um material carregado de sentido e, por outro lado, a atividade que imprime a memorização de materiais sem sentido. A habilidade motora em escrever letras, memorizá-las e fazer as junções para formar palavras não é suficiente para utilizar a escrita com função mnemônica. As letras isoladamente não carregam o significado do texto, não importando a maneira como estão dispostas.

A linguagem escrita surgiu pela necessidade, socialmente constituída, de criação de meios artificiais que pudessem auxiliar a memorização. Esse é um traço de comportamento especificamente humano, visto que o homem cria e emprega estímulos que funcionam como instrumentos auxiliares de sua memória. Historicamente, o homem dispunha cada vez mais de conhecimentos que precisavam ser armazenados para utilização, mais tarde, por outros homens. Era possível, assim, a comunicação a distância por meio dos registros, inicialmente pela escrita pictográfica nas paredes das cavernas.

De acordo com Vigotski (2000), o desenvolvimento da cultura escrita se apoia em meios auxiliares para apoiar a memória humana. Assim, o nó de um pano amarrado em um dedo serve para recordar algo que não deve ser esquecido. Nesse momento de evolução na filogênese, o homem desenvolve mecanismos que permitem a ampliação de sua capacidade de memorização natural. Neste ínterim, a escala de desenvolvimento de sua memória passa da memorização natural ou imediata para a memorização com utilização de recursos auxiliares característicos: trata-se da memória mediada.

Vigotski (2001) apresenta as análises de suas investigações apoiadas nos experimentos de Leontiev e Zankov sobre o estudo da curva de desenvolvimento da memória infantil, cujos

resultados mostram que a criança que memoriza com a ajuda de material auxiliar organiza tal operação em um plano diferente daquela que memoriza de forma imediata. Isso explica o fato de que, para que a criança utilize procedimentos externos auxiliares da memória como a escrita, por exemplo, ela precisa formar outras funções psíquicas superiores, como o pensamento e a imaginação. Logo, a memorização mediada por ferramentas externas, que no decorrer do processo se convertem em signos internos, permite ao sujeito controlar sua capacidade de memorização e torná-la cada vez mais voluntária e intencional.

Vigotski *apud* Bakhurst descreve que:

A essência mesma da memória humana é que os seres humanos relembram ativamente com a ajuda de signos. É uma verdade geral que o caráter especial do comportamento humano está em que os seres humanos manipulam ativamente sua relação com o ambiente, e por meio do ambiente eles mudam seu próprio comportamento, subjugando-o a seu controle (VIGOTSKI *apud* BAKHURST, 2002, p. 238).

Com o objetivo de compreender mais profundamente a influência dos sistemas de mediação sobre a memória infantil, Vigotski e seus colaboradores empreenderam uma série de experimentos que tornaram possível compreender como a utilização funcional do signo facilitava a recordação da palavra que figurava como a conclusão da ideia a ser lembrada. Nesse sentido, Bakhurst (2002, p. 238) apresenta os resultados de tais experimentos nos quais Vigotski mostra que, depois dos 4 anos de idade, as crianças eram capazes de empregar ativamente a escrita pictográfica como auxiliar da memória; em consequência disso seu desempenho era significativamente melhorado. Podemos compreender efetivamente tal processo nos dados que apresentaremos a seguir, analisando o comportamento de BY nos papéis de aluno e professor. Primeiramente, como aluno, observamos que ele escreve seu nome em substituição ao bilhete, por não conhecer a escrita convencional.

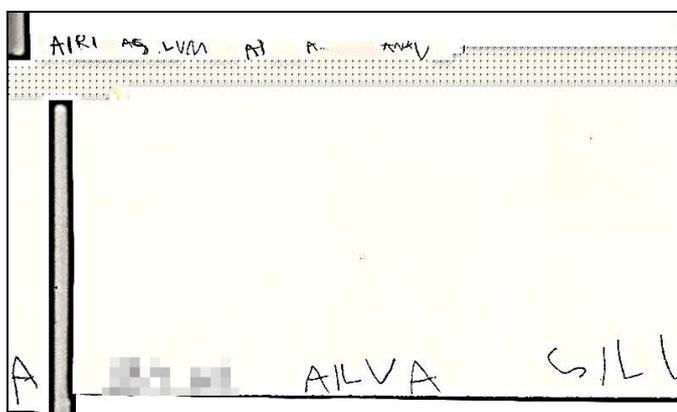


Figura 15: BY no papel de aluno (12/06/2013).

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

[A pesquisadora fala a mensagem que o bilhete deverá conter, da mesma forma em que está descrito na atividade. Em seguida, pede à criança que registre.]

BY: *Mas com que letra que começa "mamãe"?*

Pesquisadora: *Escreva do jeito que você acha que se escreve.*

[BY vai escrevendo o bilhete]

BY: *Vou escrever meu nome todo, BY A. S.*

No papel de professor, BY muda seu comportamento. Ele deixa o registro de letras, para utilizar a escrita pictográfica.

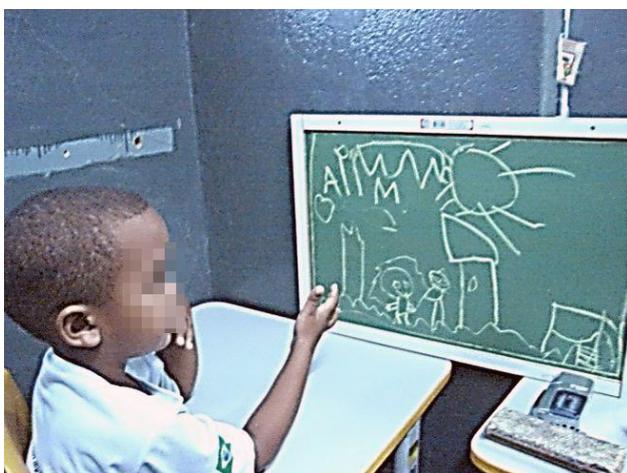


Figura 16: BY no papel de professor.

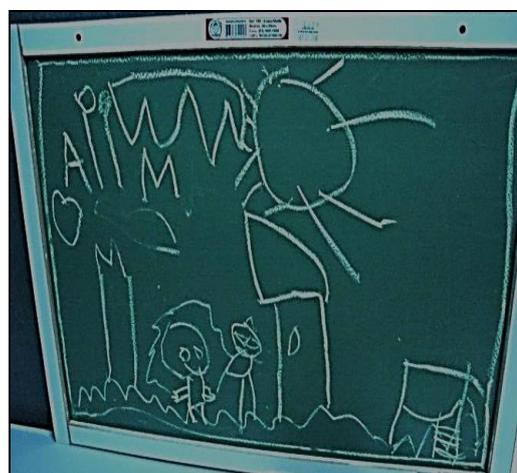


Figura 17: Escrita de BY no papel de professor (12/06/13).

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

Pesquisadora: *Agora nós vamos trocar os papéis. Você será o professor e eu, a aluna. Professor BY, vamos imaginar que aqui na escola vai ter uma festa. Uma festa do Dia das Crianças, com muito bolo, sorvete, cachorro-quente, pipoca e muitas brincadeiras divertidas. Você não pode deixar de vir a esta festa. Por isso teremos que escrever um convite para avisar a mamãe sobre a realização da festa, o dia e a hora, para que ela possa se lembrar de trazer você. Como agora você é o professor e eu, a aluna, você escreve o bilhete na lousa e eu copio no caderno. Mas atenção, professor BY, depois de escrever o bilhete na lousa, terá que ler para mim do jeitinho que está escrito, tudo bem?*

[BY vai até a lousa e começa a falar o que está escrevendo.]

BY: *Você coloca primeiro a "imagem" (margem).*

Pesquisadora: *E depois da margem, professor, o que a gente coloca?*

BY: *O "chão" [as linhas]. Depois a gente vai escrever. Não, agora a gente vai desenhar as crianças. Você vai ter que copiar, eu vou escrever e você vai copiar. Tem mais uma coisinha, vou ter que fazer um coração.*

Pesquisadora: *Por quê?*

BY: *Esse coração é pra minha mãe.*

[Após a escrita do bilhete, BY não consegue fazer uso das palavras como recurso mnemônico].

No segundo momento, em que representou o papel de professor, ele assume seu papel no jogo e sua fala e gestos sugerem que ele reproduziu a escrita conforme a assimilara, revelando a maneira como a escrita lhe fora apresentada em sala de aula.

VH: *Presta atenção, vou ler pra você, e depois você copia...*
 [E bate com o lápis no quadro negro, enquanto ia realizando uma pseudoleitura da mensagem a ser escrita no convite.]
 VH: *Agora vamos desenhar!*
 Pesquisadora: *Mas por que vamos desenhar?*
 VH: *Pra nossa mãe ler o bilhete e não esquecer de trazer nós na festa...*
 [Assim que termina de desenhar, VH relê o bilhete da mesma maneira que fizera anteriormente.]



Figura 19: VH no papel de professor.



Figura 20: A escrita de VH no papel de professor (12/06/2013).

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

Compreendemos que, no episódio acima, VH revelou a necessidade de utilizar um recurso que permitisse recordar o conteúdo da mensagem, visto que para ele, neste estágio de desenvolvimento, o registro por meio da escrita simbólica não era suficiente para lembrar a ideia a ser transmitida.

Portanto, os registros de letras poderiam ser classificados como forma indiferenciada de representação, enquanto o desenho se converteu em signos pictográficos auxiliares da memória. A partir dessa outra forma de representação, podemos dizer que ele realizou operações psíquicas diferenciadas da primeira situação, pois o emprego de signo auxiliar de sua memória resulta na subordinação desta à sua vontade.

3.5 Atividade 6: Desempenho de Diferentes Papéis da Criança no Uso da Escrita

A sexta atividade proposta no experimento pedagógico foi estruturada nos princípios da atividade principal das crianças, na faixa etária pesquisada, como descrevemos a seguir:

ATIVIDADE 6: DESEMPENHO DE DIFERENTES PAPÉIS DA CRIANÇA NO USO DA ESCRITA (03/07/2013)	
Objetivos	Analisar o comportamento da criança ao assumir um papel social em uma situação devidamente organizada (jogo protagonizado).
Planejamento	Foi planejada uma atividade de brincadeira com a escrita na qual as crianças deviam escolher um papel para representar. Para isso, trariam alguns portadores de textos como livros, jornais, gibi, revistas, bíblia.
Atividade realizada	<p>[Durante a atividade do jogo protagonizado, CA escolheu o dicionário para ser o portador de texto que iria representar. A pesquisadora o chamou de <i>Senhor das Palavras</i>, ao que ele sorriu, aparentando ter gostado. Foi até a frente da sala, abriu o dicionário e disse:]</p> <p>CA: <i>Qual palavra vocês querem saber?</i></p> <p>[E as crianças mais participantes iam falando as palavras das quais queriam saber o significado].</p> <p>CA: <i>Vida é quando a gente está vivo. Saudade é quando o marido sai pra trabalhar e a mulher fica com saudade. Amor é quando a gente ama... Saúde, quando a gente não tá doente. Estrela</i> [CA abre o dicionário, folheia algumas páginas.] <i>É, deixa eu ver, porque o sol não tá no céu e aí vem a lua junto com as estrelas...</i></p> <p>[LU escolhe o exame médico como portador de texto a ser representado, e neste caso, ele é o médico, ou melhor, o Dr. LU]:</p> <p>P.: <i>Sabe, doutor, eu não estou me sentindo muito bem. Estou tossindo muito e com febre.</i></p> <p>LU: <i>Vou olhar seu exame e ver o que eu posso fazer. Seu sangue não está bom. Vai ter que tomar injeção.</i></p> <p>P.: <i>Ai, meu Deus! Eu tenho medo de injeção, de agulha...</i></p> <p>LU: <i>Não vai doer, vai ter que tomar injeção aqui, senão pode passar mal.</i></p> <p>P.: <i>Está bom. Então pode aplicar aqui em meu braço.</i></p> <p>[LU pega um lápis com a ponta bem fina e simula aplicação de uma injeção no braço da pesquisadora.]</p> <p>LU: <i>Agora, pode ir pra casa descansar.</i></p> <p>P.: <i>Não preciso tomar nenhum outro remédio?</i></p> <p>LU: <i>Só umas gotinhas de Tylenol e pronto.</i></p> <p>[Ficou perceptível a dificuldade que foi para retirar LU do papel que ele assimilara tão bem. Pareceu-nos que ele não queria sair da condição psicológica em que se encontrava na realização da brincadeira.]</p> <p>[YA escolheu o catálogo telefônico como portador de texto, e ela era então a telefonista na brincadeira.]</p> <p>[A pesquisadora simula o toque de um telefone.]</p> <p>YA: <i>Alô!</i></p> <p>P.: <i>Por favor, telefonista, estou precisando de uma ajuda sua.</i></p> <p>YA: <i>O que a senhora precisa?</i></p> <p>P.: <i>Preciso do telefone da farmácia, pois preciso comprar um remédio.</i></p> <p>YA: <i>Ah, o telefone da farmácia é 33335214.</i></p> <p>P.: <i>Poderia me dizer o nome da farmácia?</i></p> <p>[YA fica em silêncio, os colegas a ajudam.]</p> <p>LO: <i>É Drogasil.</i></p> <p>[YA repete:]</p> <p>YA: <i>Drogasil.</i></p> <p>P.: <i>Agora, telefonista, eu gostaria que me informasse o telefone de uma pizzaria,</i></p>

	<p><i>pois estou com muita fome.</i> [YA pensou um pouco.] YA: <i>Tem a Zebu Pizzaria, o telefone é 33332250.</i> P.: <i>Muito obrigada, telefonista, e até a próxima.</i> YA: <i>Tchau.</i></p> <p>[V.H. escolheu o calendário para ser o portador de texto a ser representado, por isso foi chamado de <i>O Senhor do Tempo.</i>] P.: <i>Senhor do Tempo, poderia nos informar que dia é hoje?</i> VH: <i>Hoje é quarta-feira, 29 de maio de 2013.</i> P.: <i>Sabe dizer quais são os dias da semana?</i> VH: <i>Sei, é segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo.</i> P.: <i>E os meses do ano?</i> [VH pensou um pouco, não conseguia começar. A professora regente o auxiliou dizendo “janeiro”, e ele continuou a recitar os meses do ano, como se já os houvesse decorado em sua sequência.]</p> <p>[LO escolheu o jornal como o portador de texto que representaria. Ele foi chamado de <i>L. Bonner</i>, pois seria o repórter, mas a notícia que escolheu para falar foi sobre futebol, pois no jornal havia uma foto bem grande do jogador Neymar. LO abriu o jornal, mostrou a foto de Neymar para os colegas.] LO: <i>Olha gente, o Neymar foi jogar no Barcelona. Ele faz muito gol.</i> P.: <i>Você sabe por que ele foi jogar fora do Brasil?</i> LO: <i>Não, mas ele ganha muito dinheiro...</i></p>
--	--

Quadro 6: Desempenho de Diferentes Papéis da Criança no Uso da Escrita.

Fonte: COSTA, S. A. F., 2013.

CA, que interpretou o papel de dicionário, começa perguntando aos colegas que palavras queriam saber. Algumas crianças foram dizendo as palavras, que deveriam ser explicadas por ele, como dicionário que representava. Destacamos as palavras escolhidas pelas crianças, pois três delas são substantivos abstratos e apenas um substantivo concreto, a palavra *estrela*. As palavras ditas sugerem que as crianças reproduzem as relações de adultos, ao buscar entender temas da vida adulta. Isso fica mais evidente se analisarmos o contexto dado por CA, que, ao abrir o dicionário e fingir que lê, as define com suas palavras, reproduzindo as generalizações que construiu desses signos.

O papel desempenhado por LU é o de médico. LU representa o papel com gestos de um médico consultando seu paciente e prescreve uma injeção. A pesquisadora interpreta o papel de criança que tem medo de tomar injeção. LU aplica a injeção utilizando-se de um lápis como objeto substitutivo. E faz de conta que escreve a receita ao recomendar que a paciente tome um antitérmico. Encerra com uma recomendação de repouso. Ao desempenhar o papel de médico, LU parece ter claro o momento de representar o gesto da escrita, ao simular escrever uma receita médica.

YA desempenha o papel de telefonista que atende aos chamados usando um catálogo telefônico. Ela atende ao telefonema da pesquisadora, utilizando uma expressão própria de quem atende a uma chamada telefônica, ao falar “alô”. A pesquisadora pede o telefone da

farmácia e ela prontamente fala um número de telefone. Depois a pesquisadora pede um telefone de uma pizzaria. Ela começa dizendo o nome da pizzaria e a seguir seu número de telefone. Durante a representação de seu papel, YA consulta a lista telefônica e faz de conta que está lendo os números de telefone pedidos pela pesquisadora. Ela demonstra conhecer a função desse portador de texto, que é a lista telefônica, e como usá-lo.

VH desempenha o papel de calendário, apelidado “Senhor do Tempo”. A pesquisadora solicita que ele diga a data em que se encontravam, ele prontamente responde, dizendo o dia da semana, o dia do mês e o ano. A pesquisadora quis saber os dias da semana, ele imediatamente respondeu, mas ao ser indagado sobre os meses do ano, não se lembrava, então a professora regente o auxiliou falando o primeiro mês do ano, fazendo com que ele se lembrasse dos outros na ordem cronológica. Pareceu-nos que VH, ao desempenhar seu papel, havia memorizado a sequencia convencional dos meses do ano, explicitando, ainda, em sua fala, a função do calendário de marcar o tempo.

LO escolheu o jornal impresso como portador de texto para representar. Ele foi chamado de L. Bonner, o nome do jornalista que faz o Jornal Nacional, da Rede Globo, provavelmente em razão de as crianças assistirem a jornais televisivos em casa. O jornal impresso que trouxe estampava uma foto grande de Neymar, que LO mostrou as colegas, como podemos verificar no diálogo entre a pesquisadora e ele.

<p>LO: <i>Olha, gente, o Neymar foi jogar no Barcelona. Ele faz muito gol.</i> Pesquisadora: <i>Você sabe por que ele foi jogar fora do Brasil?</i> LO: <i>Não, mas ele ganha muito dinheiro...</i></p>

Observando como as crianças se envolveram nas ações que representaram na brincadeira, por meio dos papéis sociais que assumiram, percebemos como a brincadeira foi uma atividade significativa com a escrita. A atividade desenvolvida nos mostrou que a brincadeira é necessária para a realização de ações geneticamente interligadas à situação imaginária, pois propiciaram às crianças a possibilidade de tomar consciência das relações sociais que envolveram os personagens representados e, sobretudo, agiram conforme as regras implícitas em tais relações sociais.

Fica evidente que a criança age de acordo com o que pensa ou que tem em mente, e que consegue separar o objeto de sua função social, como no caso de LU, que se utiliza de um lápis, cuja função real é escrever, para assumir a função de uma seringa injetável. A brincadeira propicia a condição inédita de relação entre o aspecto semântico, a situação imaginada e a situação real. Essa condição é essencial no processo de apropriação da escrita,

visto que, por ser uma linguagem de representação, torna-se necessário inicialmente compreender a sua funcionalidade social para posteriormente apropriar-se de seu mecanismo ou de sua técnica.

Pensamos que as atividades desenvolvidas durante o experimento pedagógico alcançaram, ainda que não plenamente, o objetivo proposto, ou seja, foram propostas atividades de brincadeiras às crianças participantes, nas quais elas entraram em contato com a escrita em sua funcionalidade, por meio de diferentes papéis sociais a serem representados, nas diferentes situações de uso da escrita, em alguns gêneros textuais e suportes de texto que são utilizados no cotidiano da vida em sociedade. A organização de tais ações propiciou uma mudança na relação da criança com a escrita, evidenciando em primeiro plano seu caráter social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos desafios apresentados no percurso desta pesquisa, delimitamos as contribuições deste estudo para discutir o processo de apropriação da cultura escrita pela criança na educação infantil. A busca pela compreensão da maneira como se desenvolve esse complexo processo de apropriação cultural e, sobretudo, a trajetória histórica do desenvolvimento da linguagem escrita da criança, constituíram-se na trama sobre a qual nos debruçamos. No processo de pesquisa, o experimento pedagógico mostrou que a escola de educação infantil precisa criar na criança a necessidade de apropriação da cultura escrita, utilizando-se para isso da atividade principal para esta etapa do desenvolvimento humano, que é a brincadeira de papéis. Ao serem colocadas em ação nas atividades com a cultura escrita, que lhes permitiram assumir um papel social e agir sobre o objeto escrita, as crianças demonstraram interesse e envolvimento psicológico, na medida em que o papel assumido na brincadeira lhes exigia determinado tipo de comportamento, favorecendo-lhes desenvolver a atenção, a concentração, a imaginação e a ação voluntária.

O estudo mostrou ser imprescindível o trabalho docente fundamentado numa concepção de escrita tomada como objeto e instrumento cultural a ser apropriado pela criança para que tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, por meio de atividades significativas que possam lhe propiciar tal apropriação e, conseqüentemente, potencializem seu desenvolvimento. Dependendo da maneira como o professor apresenta a cultura escrita à criança, ela irá significá-la a partir de suas experiências vivenciadas. É evidente que a criança já se relaciona com a escrita e, portanto, já lhe atribui um significado antes mesmo de entrar na escola, ao longo da pré-história de sua escrita. Contudo, as novas formas de interação com a escrita que o experimento pedagógico apresentou às crianças no contexto escolar proporcionaram a elas uma ressignificação deste objeto cultural, agora mediada pelo outro, no caso, o professor e as crianças, num processo construído pelas interações que lhes são propiciadas com a escrita na escola. O que a criança demonstra de particular em seus gestos ou atos de escrita guarda relação direta com as concepções circunscritas pela história cultural da escrita. Desta forma, o que é particular na escrita também converge para a esfera social.

No desenvolvimento das atividades fomos percebendo que as crianças participantes do experimento pedagógico iam 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 nas atividades

desenvolvidas, como no passeio realizado no entorno da escola, em que assumiram o papel de detetives e se empenharam em buscar as pistas dos escritos e desvendar os mistérios de seus significados. Essas ações sinalizaram para a pesquisadora a necessidade da organização do ensino intencional, ao criar situações significativas que promoviam a apropriação da escrita como objeto cultural. Concluímos que a intencionalidade do trabalho do professor na escola de educação infantil é indispensável para promover o desenvolvimento da personalidade de seus alunos.

Mas o que significa agir sobre o objeto escrita? A pesquisa mostrou que significa criar as possibilidades e necessidades de as crianças se apropriarem dos conhecimentos acerca da escrita enquanto um ato humano culturalmente constituído, cujas funções estão socialmente interligadas; entender que escrevemos para registrar uma ideia, comunicar um fato, compartilhar conhecimentos, informar uma situação, enfim, para que possamos atuar de maneira autônoma nas diferentes situações em que a escrita se faz necessária.

O experimento pedagógico indicou que nas etapas de diferenciação e utilização de signos, experimentadas pela criança durante a pré-história de sua escrita, o que efetivamente se modifica é sua relação com a escrita, sendo o significado a estrutura que permitirá a superação de uma fase por outra.

As atividades desenvolvidas no experimento evidenciaram 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: vemos um objeto e ao mesmo tempo conferimos um significado a ele. As crianças participantes da pesquisa apontaram que associam os sinais gráficos aos significados socialmente estabelecidos, independentemente de estarem alfabetizadas. Elas elaboram a construção significativa da escrita, desde que esta seja colocada em um contexto que apresente a cultura escrita em seus usos e funções.

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 apropriassem da escrita em sua complexidade foi necessário que compreendessem sua significação e sua função social nas atividades intencionalmente planejadas para esse fim.

Tendo apresentado a cultura escrita em diferentes suportes e gêneros textuais e criado situações em que as crianças agissem sobre o objeto escrita, podemos inferir que a atividade da brincadeira foi fundamental neste processo. Nessa perspectiva, as atividades foram organizadas de maneira a criar nos sujeitos da pesquisa a necessidade e os motivos para entrarem no mundo da escrita e escrever. Por meio das brincadeiras de papéis ou jogo protagonizado, as crianças realizaram ações concretas que permitiram diferenciar e relacionar os escritos a seus significados, aos quais tiveram acesso durante o experimento, pois elas demonstraram haver separado a palavra do objeto. No desenvolvimento das brincadeiras propostas, as crianças perceberam o objetivo e o problema que orientaram 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: descobrir a escrita em seus usos.

Salientamos que os papéis que as crianças ocuparam influenciaram sobremaneira suas ações na atividade da brincadeira. Ao modificarem os papéis a serem desempenhados, modificou-se também o significado do objeto escrita. Ao ver as crianças experimentarem situações que lhes exigiam utilizar a escrita devidamente organizada, pudemos compreender os caminhos percorridos por elas em sua pré-história da linguagem escrita.

É importante destacar que todo o processo de elaboração das atividades sugeridas no experimento pedagógico, fundamentado nos pressupostos do desenvolvimento humano da teoria histórico-cultural, constituiu-se de esforços empenhados na tentativa de que as propostas de atividades se constituíssem efetivamente como atividades promotoras de novas formações intelectuais, que permitissem às crianças desenvolverem novas formas de conceber e de relacionar-se com a escrita. Cada atividade objetivou provocar o fenômeno a ser compreendido e explicado, o que oportunizou evidenciar a pré-história da escrita nos sujeitos pesquisados e, sobretudo, expor as alternativas de superação de uma técnica de representação da escrita por outra.

Se na fase inicial o gesto constitui a primeira escrita da criança, que vem acompanhado pelos rabiscos ou garatujas e já representa uma imitação do ato da escrita; numa fase posterior, a criança utiliza o desenho como forma de representar uma ideia, elevando esta forma peculiar de representação à escrita pictográfica, como vimos nas atividades desenvolvidas. Podemos inferir que o desenho livre na fase pré-escolar constitui-se como sendo uma linguagem de representação, sendo que a escrita pictográfica converte-se em signo para que possa auxiliar a memória, tanto na transmissão quanto na recordação de uma mensagem.

A atividade em que as crianças deviam utilizar a escrita como recurso mnemônico apontou para o uso da escrita como instrumento auxiliar da memória, o que a transforma numa memória mediada, pois se utiliza de signos. E, ao se transformar em instrumento da memória mediada, as operações mentais realizadas organizam-se num plano diferente, pois tais operações passam a exigir o desenvolvimento de outras funções inter-relacionadas à memória, tais como o pensamento, a atenção, a imaginação e a vontade.

O experimento pedagógico mostrou ainda que nas atividades em que as crianças recorreram à escrita pictográfica foi possível a utilização da escrita como recurso mnemônico. Nas situações em que deviam escrever graficamente, elas não conseguiram utilizar a escrita como recurso auxiliar da memória.

É, portanto, possível e necessário organizar atividades que se apresentem em forma de desenhos e brincadeira de papéis com 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. Destacamos que, no experimento pedagógico, esse processo de inserção da criança no mundo da cultura escrita, a brincadeira de papéis, embora tenha se estabelecido como atividade principal promotora do desenvolvimento, não é e nem deve ser considerada a atividade predominante, uma vez que as crianças podem ampliar seu universo cultural experimentando atividades, como a exploratória, que, apesar de não ter se constituído como brincadeira de papéis sociais, possibilitou a elas desenvolverem ideias sobre a escrita e seus usos.

Este estudo nos propiciou compreender e explicar como podemos trabalhar cientificamente os processos de apropriação da escrita na escola de educação infantil. Apesar de todos os obstáculos que enfrentamos, como a dificuldade de nos apropriarmos dos conceitos teóricos, as inúmeras tentativas de planejar e elaborar as atividades do experimento pedagógico, os transtornos técnicos e operacionais durante a realização do experimento, a limitação do tempo de percurso da pesquisa e da pesquisadora para objetivação na escrita da própria pesquisa, tais empecilhos se transformaram em degraus cuja escalada se tornou necessária para a formação como pesquisadora, pois os equívocos cometidos no processo da pesquisa também se constituem como dados importantes a serem abordados, porque nos levaram à necessidade de retomar nosso projeto inicial de pesquisa.

Outras indagações que surgiram ao longo deste estudo são temas suscetíveis a futuras investigações: como podemos nos valer dos desenhos das crianças para compreender a pré-história de sua escrita? Como podemos realizar entrevistas com as crianças de forma a criar

situações favoráveis de diálogo em que elas possam partilhar os significados que possuem com o pesquisador?

Essas são apenas algumas das questões e reflexões que suscitamos possíveis de serem investigadas em futuros estudos.

Consideramos haver contribuído, com este estudo, apontando as implicações pedagógicas para o ensino da escrita na escola de educação infantil, ao ampliar os conhecimentos científicos sobre a forma como se desenvolve o processo de apropriação da escrita. Entretanto, não tivemos a pretensão de haver respondido a todas as questões inerentes a esta temática. Constatamos, por meio do experimento pedagógico, que há muito que aprender para se fazerem pesquisas no universo infantil, buscando nos fundamentos teórico-metodológicos o conteúdo necessário ao aprofundamento de estudos científicos com crianças pequenas.

Nessa perspectiva, o compromisso do professor é político-pedagógico, no sentido de avançar, segundo Meszáros (2005, p.26) para “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar com a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Temos claro que numa sociedade capitalista como a nossa a divisão de classes reproduz na educação as desigualdades sociais e, conseqüentemente, são as crianças da escola de periferia aquelas que menos acesso continuam tendo às formas elaboradas de linguagem, aos materiais escritos em sua diversidade de suportes, aos múltiplos gêneros textuais que circulam na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDREA, L. *O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2007.
- BAKHURST, D. A memória social no pensamento soviético. In: *Uma introdução a Vigotski*. São Paulo: Loyola, 1996.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2011.
- BONFIM, J. C. *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Campus Marília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DURAN, M. C. G. *Alfabetização na rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do ciclo básico*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado, 1995.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: *Contexto e educação*. Ijuí, RS. Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.
- FRANCIOLI, F. A. de S. *Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2012.
- FREITAS, R. A. MARRA da M. Pesquisa em didática: o experimento didático-formativo. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. gerrag@uol.com.br. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp>>. Acesso em 15 jun. 2014.
- GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. S. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOBBO, G. R. R. *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Campus Marília, 2011.

GÓES, M. S. *As marcas da cultura nos desenhos das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Autores: L.S.Vigotski; A.R.Luria; A.N.Leontiev. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Autores: L.S.Vigotski; A.R.Luria; A.N.Leontiev. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

_____. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Pueblo y Educación. Habana, 1983.

_____. O homem e a cultura. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Horizonte Universitário; 1978a

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, J. C. *Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula*. (Texto utilizado pelo autor na disciplina “Didática e Ensino Desenvolvidor” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2007).

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*. Autores: L.S.Vigotski; A.R.Luria; A.N.Leontiev. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

_____. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Autores: L.S.Vigotski; A.R.Luria; A.N.Leontiev. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. 1845. Publicado por Engels em 1988. Tradução Álvaro Pina. Progresso Lisboa, 1982.

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.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital: Tradução de Isa Tavares. São Paulo. Boitempo Editorial, 2005.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2010.

Revista Educação: *História da Pedagogia* - Lev Vigotski - O legado de um pesquisador que revolucionou o estudo do desenvolvimento humano. São Paulo. Ed. Segmento. Agosto, 2010.

SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa* / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

PINO, A. S.. *Revista Educação e Sociedade*. Ano XXI, nº 71. Campinas, julho de 2000.

UBERABA, Secretaria Municipal de Educação e Cultura Diretrizes Curriculares Municipais: Ensino Fundamental Regime de Ciclos 1ª ed. / Secretaria Municipal de Educação e Cultura Uberaba: PMU, 2006.

VIGOTSKI, L. S. 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*. (Vol.II). Madrid: Visor, 2001.

_____. *Obras Escogidas*. (Vol.III). Madrid: Visor, 2000.

_____. *A consciência como problema da Psicologia do comportamento: teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Autores: L.S.Vigotski; A.R.Luria; A.N.Leontiev. São Paulo: Ícone, 1994.