

O PAPEL DO BRINCAR NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA



JULIANA CRISTINA BOMFIM

No contexto em que atravessamos tempos duros e difíceis, com um mundo marcado pela pandemia causada pela Covid-19, a educação escolar deslocou-se temporariamente do espaço físico das instituições educacionais para o espaço virtual. Educadores(as) e estudantes passaram a vivenciar aulas mediadas pelas telas dos computadores e dos smartphones. Em consequência, para o campo da educação apresentaram-se muitas preocupações acerca do problema dos “prejuízos” que a pandemia pode ter produzido na aprendizagem das nossas crianças, especialmente, no que diz respeito à aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, este livro, publicado após dez anos da conclusão da pesquisa, se torna atual, uma vez que vem proporcionar ao(à) leitor(a) reflexões sobre o papel do brincar no processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da apropriação da linguagem escrita na criança pré-escolar, ressaltando-o como fonte de desenvolvimento da função simbólica, e, portanto, como atividade-guia que cumpre função primordial na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**O PAPEL DO BRINCAR NA APROPRIAÇÃO DA
LINGUAGEM ESCRITA**

Juliana Cristina Bomfim

O PAPEL DO BRINCAR NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Juliana Cristina Bomfim

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

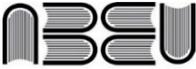
Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

B695p Bomfim, Juliana Cristina.
O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita / Juliana Cristina Bomfim. –
Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
133 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-193-5 (DIGITAL)
ISBN 978-65-5954-192-8 (IMPRESSO)
DOI <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-193-5>
1. Educação infantil. 2. Brincadeiras. 3. Recreação. 4. Escrita. I. Título.

CDD 372.21

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:

Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

*Para Augusta, minha mãe, para Júlio, meu pai,
para Célia, minha irmã, e para meus sobrinhos
Evandro Júnior e Enzo.*

Que tal se começássemos a exercer o nunca proclamado direito de sonhar? Que tal se delirássemos por um pouco? Vamos então lançar o olhar para lá da infâmia, tentando adivinhar outro mundo possível. [...] Ninguém morrerá de fome porque ninguém morrerá de indigestão. As crianças de rua não serão tratadas como se fossem lixo, porque não haverá crianças de rua. [...] A educação não será um privilégio apenas de quem possa pagá-la.

Eduardo Galeano

Agradecimentos

Agradeço a todos e a todas que contribuíram de forma direta ou indireta com a elaboração deste texto. Em particular, aos meus pais Júlio e Augusta por acreditarem na minha capacidade, muitas vezes abrindo mãos de seus sonhos para me apoiarem nesse caminho do conhecimento. À minha irmã Célia, a quem devo muito pela sua contribuição na minha formação desde minha infância. Aos meus encantadores sobrinhos, Evandro Júnior e Enzo, os quais me propiciaram o contato com o mundo da infância. Ao PPPGE-UNESP *Campus* de Marília pela oportunidade de realização do curso de mestrado e a todos os seus funcionários pela presteza, em especial à Cintia pela gentileza e pela paciência; ao Programa Internacional de bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, Ida Lewkowicz, Leandro Feitosa Andrade, Marcia Caxeta, Maria Luisa Ribeiro, Marli Ribeiro, Raquel Ribeiro, Valter Roberto Silvério e a todos que fazem parte da equipe da Fundação Carlos Chagas e à coordenadora do Programa no Brasil, Fúlvia Rosemberg, pela concessão da bolsa com a qual eu pude dedicar-me exclusivamente ao mestrado; à Dr.^a Stela Miller pela orientação, pela confiança, pela atenção e pela contribuição com novos saberes sobre a educação; ao professor Dagoberto Buim Arena e à professora Cyntia Graziella Guizelim Simões *Girotto*, pelas contribuições proporcionadas no exame geral de qualificação; à Universidade de Évora, por ter me aceitado no Programa Sanduíche no mestrado; à Dr.^a Maria Assunção Folque, pela coorientação durante o Programa Sanduíche na Universidade de Évora, e à professora Maria Conceição, pela humanidade e pelo olhar de compreensão que em muitos momentos me acalmavam; à Dr.^a Marília Favinha pelo acolhimento em Portugal, no momento em que mais precisei; e à coordenação e aos membros do Grupo de pesquisa

Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural pelas preciosas discussões que pude participar desde 2006.

Sumário

Prefácio <i>Elieuzza Aparecida de Lima</i>	13
Introdução	19
Capítulo 1 Desenvolvimento infantil: desenvolvimento das formas superiores da conduta humana.....	39
1.1 Quadro teórico-metodológico do estudo do desenvolvimento das formas superiores de conduta	
1.2 O processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores	
1.3 A relação entre atividade e o desenvolvimento das formas superiores de conduta	
Capítulo 2 O brincar como fonte de humanização da criança pré-escolar.....	69
2.1 A concepção do brincar segundo a Teoria Histórico-Cultural	
2.2 O brincar como atividade-guia na humanização da criança pré-escolar	

Capítulo 3 O brincar e a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita.....	93
3.1 A questão do ensino da linguagem escrita para as crianças pré-escolares na atualidade	
3.2 O brincar como momento constituinte da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita	
3.3 A imaginação como processo de criação no brincar e na apropriação da linguagem escrita	
Considerações Finais.....	117
Referências.....	123

Prefácio

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.

E isso explica o resto.

(BARROS, 2013, p. 429)

É um privilégio tomar posse de conhecimentos expressivos de estudos e poética pessoal condensados na obra de autoria da querida estudiosa Juliana Cristina Bomfim. É, por isso, também, um privilégio “não saber quase tudo” e nos abirmos aos diálogos com a autora por meio do livro por ela intitulado “*O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*”.

Afetada pela beleza dos escritos de Barros (2013), é uma alegria apresentar, neste prefácio, palavras iniciais que antecedem a riqueza da composição textual, como singelo convite aos leitores e leitoras: aproximem-se de um conteúdo científico potente abrigado nas páginas da obra e desenhado para o acesso e à apropriação de professores e educadores dedicados à Educação Infantil. Especialmente, cada página do livro compõe um cenário de argumentações essenciais às reflexões contínuas sobre o lugar da brincadeira na Educação Infantil, seu valor para a humanização na infância e as implicações dessa atividade para a apropriação da linguagem escrita.

O convite feito pela estudiosa se renova a cada página para que cada um de nós aguce o olhar e a escuta com todos os nossos sentidos, considerando pautas e debates em torno de direitos infantis – <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-193-5.p13-18>

fundamentais e inegociáveis –, particularmente o direito à brincadeira e à vivência da linguagem escrita em sua complexidade (VYGOTSKI, 1995).

Na obra, a brincadeira se fortalece como objeto de estudos e como guia para movimentos essenciais nos processos vitais à constituição da inteligência e da personalidade na infância, configurando bases fundamentais à aprendizagem da linguagem escrita em sua vivacidade. Com essa compreensão, o texto busca regar jardins além das fronteiras acadêmicas, socializando resultados de estudos, escolhas teóricas e metodológicas, desafios do caminhar e das travessias vividas pela autora em curso de pós-graduação.

Trata-se de uma composição textual potencializadora de debates necessários em torno do papel social da escola dedicada à criança pequena – particularmente aquela em idade pré-escolar, dos lugares de seus agentes intelectuais (equipe, professoras e professores e outros profissionais atuantes no ambiente escolar) e da criança no ambiente educativo. No seio das discussões firmam-se avanços científicos e políticos sobre o valor desse ambiente escolar como espaço potencialmente organizado para fomentar condições necessárias e favoráveis à constituição humana – de adultos e crianças – em sua inteireza e plenitude.

No poema destacado anteriormente, Barros (2013) confirma nosso inacabamento e incompletude, conduzindo-nos a refletir sobre os desafios e projeções para a apropriação de conhecimentos científicos por meio de leituras e estudos sobre a infância e sua educação. O poeta e a autora provocam-nos a compreender a escola contemporânea como espaço de encontros, descobertas, envolvimento, escuta, abertura, vivências e possibilidades. Motivam-nos a repensar esse espaço para a efetividade do processo de formação cultural das jovens gerações, tornando-se palco conscientemente planejado para que meninos e meninas componham suas

próprias histórias e tenham condições reais e substanciais para revoluções essenciais em seus corpos e mentes por meio da educação escolar (VIGOTSKI, 2010).

O teor do livro convoca-nos, assim, a revisitar certezas e ideias do senso comum, considerando questões e tensões sociais, econômicas, políticas, sanitárias da atualidade e perspectivando o compromisso ético, político e social de atuarmos na direção da formação de inteligências e personalidades harmônicas desde o começo da vida. Esse processo educativo tem caráter revolucionário e emancipatório – ainda que tenhamos consciência das forças contrárias e alienadoras fortalecidas por uma sociedade capitalista como a nossa – porque se refaz a cada dia para fortalecer condições concretas e efetivas à formação plena de crianças e dos profissionais que as educam.

É nesse cenário de possibilidades para o diálogo que o livro se torna fonte de conhecimentos essenciais à compreensão do processo de humanização na infância, focando-se na brincadeira como atividade intencionalmente projetada e organizada para a relação da criança com o mundo circundante, a partir da tessitura de espaços, materiais, tempos e situações para brincar, aprender e se desenvolver. Conjuntamente, estão evidenciadas questões e pautas sobre a brincadeira como atividade por meio da qual a criança desenvolve a função simbólica, formas sofisticadas de pensamento e memória, a atenção voluntária, o controle da conduta (VYGOTSKI, 1995), considerando-os fundamentais para a composição de um sistema psicológico basilar a outras aprendizagens em outros momentos da vida, o que envolve a atividade de estudo na idade escolar.

Nesse exercício de discussões proposto no livro, a brincadeira se torna atividade mobilizadora do desenvolvimento de capacidades humanas em níveis superiores, e a escola é configurada para garantia de direitos

fundamentais da criança brasileira, como acenam Campos e Rosemberg (2009) no documento *Crêterios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança*, dentre os quais o direito   brincadeira,   expressão de pensamentos e sentimentos,   imagina o e   cria o. Essa garantia envolve, assim, conceber e tratar a linguagem escrita como forma sofisticada de expressão.

Como direito e “coisa s ria”, a brincadeira se constitui processo vital para apropria es de marcas do humano na infância, tornando-se atividade orientadora da rela o da criança com o mundo, conforme já explicitado: tudo isso enquanto ela vive a infância e   criança. Com essa defesa, a estudiosa argumenta sobre a necessária compreensão da Educa o Infantil como espaço-tempo para que a brincadeira seja atividade guia de revolu es nos processos mentais e da personalidade da criança, constituindo bases essenciais para a apropria o da escrita. Em acréscimo, as reflexões abarcam a escrita como instrumento cultural da humanidade criado historicamente para a expressão, comunica o, registro de ideias e sentimentos, exigindo o entendimento de sua funcionalidade social.

  luz de princípios da Teoria Histórico-Cultural, a pesquisadora questiona projetos educacionais em que a brincadeira cede lugar a fragmentos e rudimentos da escrita, privilegiando exercícios motores e desconsiderando direitos e necessidades infantis. Com rigor e profundidade, desafia-nos a repensar condi es favoráveis para estudos e reflexões sobre o papel da educa o escolar na infância, evidenciando a atividade do professor e da criança pequena.

Como discutido ao longo dos três capítulos componentes da obra, nossa humanidade   resultado de diferentes atividades humanas, nas quais capacidades psíquicas sejam necessárias, mobilizadas ao uso e façam sentido para quem delas se apropria. Particularmente essas capacidades

tipicamente culturais entram em movimento no seio de práticas pedagógicas dirigidas à humanização de adultos e crianças.

Na lógica dessa constituição textual, a Juliana Cristina Bomfim considera a atividade docente como mediadora de encontros e situações educativas intencionalmente planejadas, vividas e avaliadas para que as crianças se apropriem de bens culturais, que se fortalecem como bases fundamentais para a constituição de qualidades humanas inerentes à formação da inteligência e personalidade desde o começo da vida. Esse processo educativo inclui a brincadeira e seu papel único e especial para a criação de condições fundamentais à apropriação da linguagem escrita, como defende a autora.

Tal como o poeta nos provocou no início deste texto, porque não sabemos quase tudo, fica o convite para a apropriação de conhecimentos científicos retratados ao longo das folhas que se seguem...

Elieuzza Aparecida de Lima

Em meados de outubro, dias coloridos da primavera...

Marília, SP.

Referências

BARROS, Manuel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 06 abr. 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas del desarrollo de la psique. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Introdução

Este livro origina-se da pesquisa de mestrado realizada, entre os anos de 2010 e 2012, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – *Campus* de Marília e financiada pelo *Ford Foundation International Fellowships Program*¹, a qual teve por objetivo de verificar a relevância do brincar na formação das funções psíquicas superiores, sobretudo da apropriação da linguagem escrita. Desse modo, diante da realidade brasileira e considerando que a aquisição da linguagem escrita é aqui focalizada como um complexo processo histórico e cultural da criança, apresenta-se, centralmente, o seguinte questionamento: qual o papel do brincar na apropriação da linguagem escrita na criança pré-escolar?

A pesquisa caracterizou-se, do ponto de vista da classificação dos procedimentos técnicos de pesquisa, como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e que teve como inspiração teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético. Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico, tendo sido feitas a identificação e a localização das fontes de pesquisa, pela consulta a catálogos sistemáticos de bibliotecas e, também, por meio de exames dos índices de periódicos nacionais, pelos quais foi viabilizada a localização de artigos sobre o tema/problema desta investigação. A metodologia, dessa forma, constituiu-se por meio de unidades de análise entre a formação das formas superiores de conduta, o brincar e a linguagem escrita.

Após a contextualização para o leitor da pesquisa que resultou neste livro, isto é, a apresentação do problema de pesquisa, objetivos, lente

¹ O IFP foi lançado em 2001 e concluirá seus trabalhos em 2013. Ofereceu cerca de 4.300 bolsas de pós-graduação pelo mundo e tem como missão proporcionar estudos avançados para líderes na América Latina, África, Ásia e Rússia. Para maiores informações: <http://www.fordifp.org/>

teórica que optamos por utilizar para estruturar a pesquisa e os procedimentos metodológicos que guiaram todo o percurso de investigação, apresentamos agora, uma breve revisão bibliográfica.

Há algumas décadas, os espaços para brincar eram, predominantemente, a casa, os quintais e as ruas. Contudo, os atuais problemas sociais da vida contemporânea, principalmente nos grandes centros urbanos, como a violência e o trânsito, são fatores que preocupam muitos pais e não permitem que as crianças brinquem livremente nas ruas. Além disso, como decorrência de cidades superpopulosas, a existência de quintais é cada vez mais rara.

Também, com o aumento do número de crianças matriculadas na educação infantil, especificamente nos últimos trinta anos (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006) foi se constituindo um espaço em que devem ser propiciadas às crianças as condições adequadas para o desenvolvimento das suas capacidades máximas humanas, logo, as oportunidades para que as crianças cresçam e desenvolvam as formas superiores de conduta. Sobretudo, é essencial que possamos garantir às crianças situações que gerem vivências que não as distanciem daquilo que lhes é peculiar, ou seja, do brincar, sem que isso signifique um afrouxamento do compromisso com a construção e perpetuação do saber elaborado e socialmente legitimado.

Se consideramos que crianças e professores(as) têm características e peculiaridades, como nos lembra Benjamin (1984), em razão de se situarem em tempo e espaço cronológico-biológico e histórico diferentes, é necessária a proposição de uma reflexão acerca da especificidade das necessidades das crianças em idade pré-escolar, bem como acerca de suas formas de relações com o mundo das coisas. Também, é real a proposição de uma reflexão acerca do processo de formação da consciência e da

personalidade da criança, cuja formação propicia à criança a capacidade de compreender e identificar-se com o seu povo, com a sua cultura e com a sua classe social, por uma linguagem que é por ela valorizada em razão de suas necessidades, isto é, o brincar.

Destacamos que quando utilizamos o termo linguagem escrita não estamos nos referindo ao ensino dos traços e dos sons de letras que se torna uma tarefa enfadonha e cansativa para as crianças. Referimo-nos à efetiva linguagem escrita, isto é, um instrumento cultural da humanidade pelo qual o homem se expressa, se comunica e registra pensamentos, sentimentos etc. Baseados nessa concepção sob a lente vigotskiana, consideramos, concordando com esta vertente, que:

A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste mais bem no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e ao desmembramento dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. (VYGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa).

Por um lado, ao longo do tempo, muitos aspectos do valor do lúdico no desenvolvimento humano têm sido trabalhados por diferentes pesquisas, particularmente as relacionadas ao enfoque histórico-cultural. De modo especial, autores como Elkonin (2009), Kishimoto (1997; 2017), Leontiev (2006), Mukhina (1996), Mello (1999; 2000; 2009), Vygotski² (1995), Vigotski (2009), Huizinga, (2010), Bissoli (2005),

² O nome de Vigotski está grafado de diferentes formas em publicações e em traduções de seus livros, tais como: Vygotski, Vygotsky, Vigostskii, Vigotski, Vigostky, adotaremos, neste trabalho, a grafia Vigotski. Entretanto, por preservarmos nas citações e nas referências bibliográficas a grafia utilizada de acordo com cada edição, não foi possível uma padronização da grafia do nome desse autor.

Couto (2007), Lima (2005), Smolka (2018) dentre outros, enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, os quais mostram como o brincar constitui-se em uma atividade capital para o desenvolvimento das formas superiores de conduta. Cada vez mais, teóricos e pesquisadores têm direcionado seus estudos para esta questão, ressaltando e discutindo o papel das escolas de educação infantil e do ensino fundamental no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Por outro lado, em âmbito nacional, o brincar não é uma atividade que tem sido privilegiada no cotidiano das escolas de educação infantil, perdendo espaço para atividades denominadas “sérias” e “produtivas” (de resultado imediato) as quais enfatizam excessivamente atividades de escrita como um treino para o desenvolvimento de habilidades motoras. Nesse sentido, não ocorre o ensino da linguagem escrita como um processo cultural complexo essencialmente humano. O brincar não é, geralmente, considerado nas escolas como uma atividade de fonte de desenvolvimento da personalidade e da consciência humana e nem como atividade capital para a apropriação da linguagem escrita e, portanto, sem exageros, corre o risco iminente de tornar-se uma utopia.

Além disso, deparamo-nos, no momento histórico atual brasileiro, com mudanças que estão ocorrendo no ensino fundamental obrigatório, o qual anteriormente tinha a duração de oito anos e implicava a entrada da criança no ensino fundamental aos sete anos. O programa de ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos implica a entrada da criança com seis anos de idade [no ensino fundamental obrigatório], medida [que é] considerada como uma das prioridades do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), trazendo, contudo, consequências como a diminuição do tempo de duração da educação infantil e a desconsideração do brincar como prioridade no primeiro ano do ensino fundamental.

Embora o referido programa seja uma das prioridades do governo, com o estabelecimento de tal prioridade paralelamente ao brincar, a educação infantil vai perdendo espaço, com o risco de ter a duração de apenas dois anos, visto que já é permitida a matrícula de crianças com cinco anos no “novo” ensino fundamental. Ao refletirmos sobre a antecipação da escolarização que implica o quase desaparecimento da educação infantil, resta-nos dizer que é lamentável tal fato, haja vista tantos anos travados de luta e de militância pela criação de uma identidade da infância e, em termos de lei, pela garantia do direito da criança à educação infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2006).

No entanto, indo contrariamente ao caminho de garantia à educação infantil, a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, já permitia a realização da matrícula de menores de seis anos no ensino fundamental. A Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional.

As leis mais impactantes foram a de nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, e a de nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade e estabeleceu o prazo para que todos os sistemas de ensino, municipal e estadual, implantassem o programa até o ano letivo de 2010. Essas medidas foram de encontro à Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) com a argumentação de que a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração garantiria o direito à educação das crianças de seis anos de idade, brasileiras, excluídas do sistema educacional seja pela não obrigatoriedade, seja pela não existência de vagas suficientes na educação infantil pública, como podemos verificar no documento do MEC “Orientações para inclusão das crianças de seis anos”:

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. (BRASIL, 2007, p. 27).

Entretanto, de acordo com Arelaro (2011), o direito à educação das nossas crianças desde o nascimento já está garantido como está previsto nos termos da Constituição Federal de 1988 (CF/88, art. 208). Além disso,

se o governo reconhece que as instituições de educação infantil não ofertam vagas suficientes para atender a estas crianças, a conseqüência lógica seria o estímulo técnico-financeiro para que os municípios assumissem sua responsabilidade constitucional. (ARELARO, 2011, p. 39).

Entendemos que a proposta da ampliação do ensino fundamental para nove anos, incluindo nele crianças de seis anos de idade, foi elaborada a partir da realidade brasileira, realidade que é muito complexa e diversa, haja vista as dimensões territoriais e populacionais do Brasil, bem como o seu processo histórico de um país que foi colonizado e explorado por muitos anos, resultando daí, por mais que muitos neguem, algo como uma cicatriz, como diz Galeano (2010), que permanece aberta nas veias de toda a América Latina em razão de todo o processo de colonização realizado pelos países europeus. Estamos nos referindo, por exemplo, ao fato de que em nossa realidade infelizmente ainda há crianças que ingressam, mas que não permanecem na escola ou crianças que são vítimas do trabalho e da prostituição infantil. Como afirmam os documentos oficiais justificando a

necessidade de trazer para a escola crianças que poderiam ser vítimas das precárias condições em que vivem,

[...] em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a 14 anos estão trabalhando, o que, por si só, já é comprometedor, mais ainda quando cerca de 800 mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil. (BRASIL, 2004, p. 08).

Dessa forma, embora não discordemos das motivações apresentadas pelo citado documento (BRASIL, 2004) para a ampliação desse ensino, bem como dos objetivos definidos para ele, apresentados em outro documento oficial (BRASIL, 2009, p. 05), a saber, “[...] melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade [...]”, pensamos que seja necessária uma cautela em relação à implantação desse programa de ampliação, pois são crianças de seis anos que têm necessidades específicas, muitas das quais se constituem em características determinantes da educação infantil, como está posto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil:

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos

consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral. (BRASIL, 1998, p. 11).

Nesse sentido, ao consideramos que as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil alertam para que sejam garantidos os direitos e respeitadas a necessidades de nossas crianças, causa-nos preocupação a análise de um dos objetivos do referido programa de ampliação, que diz o seguinte: “[...] assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.” (BRASIL, 2009, p. 05), já que para nós, o brincar é imprescindível nas atividades das crianças entre três e seis anos, pois é algo que lhes é peculiar e que, sobretudo, propicia os grandes saltos no desenvolvimento infantil, e, portanto, não pode ser banido.

De fato, corremos o risco, o qual implica confusão e falta de clareza na implantação da ampliação do ensino fundamental de nove anos, de que tal ampliação seja entendida como mera antecipação da escolarização ou como um corte brusco entre a educação infantil e o ensino fundamental. De acordo com Arelaro (2005, p. 1047), “transferir, simplesmente, o último ano da educação infantil, incorporando-o ao ensino fundamental, como se isso fosse uma passagem tranquila e as duas instâncias educacionais fossem semelhantes”, ou seja, sem uma preocupação com o processo de transição das crianças de seis anos e com todas as circunstâncias e necessidades que implicam essa transição, resulta na configuração de um sistema de trabalho com as crianças de seis anos que não corresponde às necessidades de sua faixa etária.

Nesse sentido, a preocupação com a permanência das crianças na escola faz-se igualmente necessária com as práticas pedagógicas peculiares para as crianças pequenas, como, por exemplo, a necessidade da

permanência do brincar, das atividades de expressão artística, do desenho, da poesia, da pintura, da fantasia, do movimentar, do correr, do pular, dentre outras, pois, à medida que a criança pula, pinta, desenha, fantasia, ela brinca e se desenvolve. Podemos verificar tal necessidade no depoimento de uma criança de seis anos, entrevistada no estudo de Arelaro (2011), que no momento frequentava o primeiro ano do ensino fundamental com duração de nove anos:

A [escola] do prezinho é mais legal porque aqui não tem brinquedo pra brincar, gangorra, essas coisas, e no prezinho é legal. (Criança do 1º ano de uma escola municipal de São Paulo) Eu gosto das duas [escolas], mas eu gosto mais da pré-escola porque lá tem um monte de coisa para a gente brincar. Tem brinquedo, tem dia do brinquedo, tem um parquinho cheio de areia que a gente pode construir castelinho, tem escorregador. (Criança da 1ª série de escola estadual no município de Suzano). (ARELARO, 2011, p. 44).

Lima (2005), sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, buscou compreender, por meio da observação das práticas pedagógicas na educação infantil, as necessidades de desenvolvimento da criança entre três e seis anos e os significados de infância e de criança assumidos por essa teoria. Lima (2005) concluiu que é necessário respeitar o direito da criança à infância, isto é, não forçá-la a uma escolarização antecipada, respeitando, assim, as necessidades e as possibilidades de seu desenvolvimento.

Desse modo, pensamos que não é a criança de seis anos que deve se adaptar à tradicional primeira série, mas, é a estrutura do ensino fundamental com duração de nove anos (especialmente no primeiro ano que é constituinte do período de transição entre educação infantil e o ensino fundamental) que deve se adaptar [em concordância] às

necessidades da criança de seis anos, considerando que esse processo de transição implica ininterruptão do aprender e do desenvolver. Entretanto, isso não é o que podemos observar no momento atual, pois, como afirma Arelaro (2011), nas escolas do ensino fundamental de nove anos não há um espaço físico que possibilite momentos de brincadeiras, como por exemplo, de parques e brinquedotecas.

Bissoli (2005), em seu estudo baseado nos pressupostos da Escola de Vigotski acerca da periodização do desenvolvimento psíquico infantil, ao discutir as regularidades do desenvolvimento de personalidade da criança e a formação de suas funções psíquicas, aspectos diretamente relacionados à situação de desenvolvimento da criança, afirma que o segundo momento do desenvolvimento infantil, isto é, quando terminada a primeira infância, a criança, por volta dos três anos de idade, inicia uma nova etapa de desenvolvimento, e o brincar assume papel primordial na formação da personalidade da criança.

Couto (2007), pautando-se também na Teoria Histórico-Cultural, por meio de um estudo de caso e empregando como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação, buscou verificar em uma sala de aula da primeira série do ensino fundamental de uma escola estadual, composta por trinta e cinco crianças “[...] o papel do brincar para o desenvolvimento humano e suas implicações no processo de apropriação da leitura e escrita na infância.” (COUTO, 2007, p. 11). A autora, concluiu que na ótica dos pais predomina “[...] o pensamento de que brincar na escola é perda de tempo e pode inviabilizar a conquista por um ensino considerado, ‘mais forte’ [...]” (COUTO, 2007, p. 177); já a ótica das crianças é caracterizada por um desconforto com a diminuição de espaços e momentos para brincar. Por isso, de acordo com a autora, “[...] a implementação do brincar na rotina escolar e na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento do psiquismo infantil, possibilitando

um repensar a respeito da importância dessa atividade principal para a leitura e escrita.” (p. 181).

Azevedo (2006), na mesma direção, sob a luz das ideias de Vigotski, discute os sentidos atribuídos ao brincar, em uma investigação baseada nas observações em um contexto de educação escolar. Por meio da observação das práticas pedagógicas realizadas em uma sala de alfabetização e por meio de entrevistas com a professora e com a diretora da escola participante do estudo, concluiu que

se o brincar é importante ao desenvolvimento da função simbólica do homem e favorece a sua capacidade de lidar com os significados, desde a mais tenra idade, a criança deveria estar experienciando esta possibilidade nos mais diversos momentos de sua vida. [...] torna-se necessário realizar uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento da função simbólica no brincar e sua relação com o processo de aquisição da linguagem escrita, como também, dos sentidos produzidos nos contextos de educação formal para o estabelecimento desta relação. (AZEVEDO, 2006, p. 91).

Pasqualini (2006), em sua investigação de natureza teórica, pautando-se na Teoria Histórico-Cultural, buscou analisar as especificidades do desenvolvimento infantil e sua relação com o ensino de crianças de zero a seis anos e concluiu, quanto às particularidades da educação infantil, que “[...] a criança deve ser ensinada a *pensar* e a fazer *esforços mentais*, bem como ser levada a avançar no sentido do domínio da própria conduta.” (PASQUALINI, 2006, p. 192, grifos da autora). E, para a autora, o brincar é a atividade de fundamental importância para o desenvolvimento da personalidade da criança. Nesse sentido, pensamos o brincar como a atividade que propicia o desenvolvimento do domínio da

conduta, especialmente em crianças que se encontram no final da idade pré-escolar, momento no qual os jogos com regras são predominantes e [são] cruciais no desenvolvimento do domínio da conduta.

A história da pedagogia nos oferece uma discussão acerca da essencialidade do brincar na vida da criança, e encontramos em Cambi (1999), ao se referir à pedagogia oitocentista, a expressão *Bildung*³, ou formação do espírito, novo ideal de formação alemão, que teve como uma de suas vozes o filósofo Schiller:

Em Schiller, a arte vê-se assim reconduzida a um comportamento universalmente humano, o do jogo que, enquanto atividade que se organiza segundo finalidades livres, é fixado como uma disposição essencial do homem, capaz de permitir-lhe um crescimento mais harmonioso e completo. (CAMBI, 1999, p. 421).

Diante da responsabilidade de que se reveste a prática docente, sobretudo com crianças nos seus primeiros anos de vida e escolarização, é imprescindível uma atenção rigorosa com a formação não apenas inicial dos(as) professores(as), mas e, sobretudo, com a formação continuada já em atividade docente, bem como a identificação e a recuperação de práticas e ações responsáveis pelas peculiaridades dos vários contextos escolares, particularmente daquelas que ressaltam a importância do brincar no

³ Primeiramente, a *Bildung* é concebida como modelo de formação humana e cultural, a qual visa à harmonia do sujeito, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, presente na pedagogia alemã, que é bastante crítica às ideologias e às estruturas da sociedade moderna. Tal pedagogia, influenciada pelos românticos, valoriza a arte pela sua função educativa, já que desenvolve a fantasia, enriquece a personalidade da criança, a qual na infância se manifesta por meio do jogo. Nessa pedagogia existe ainda a importância assumida pela epistemologia, a qual liga a pedagogia à cientificidade, à rigorosidade e a uma reflexão crítica e filosófica. Dessa forma, podemos inferir que o brincar, ou o jogo, é uma atividade que historicamente desde a Grécia antiga, passando pelo século XIX, tem sido considerada como fator essencial à formação humana completa.

desenvolvimento e na formação das formas superiores de conduta da criança.

Além do mais, os resultados da pesquisa de Lima (2003) indicam que, em situações comuns do dia a dia das escolas, e muito menos no discurso das políticas públicas para a educação infantil, não percebemos em nenhum momento o jogo simbólico sendo referido como uma atividade fundamental para a aquisição da linguagem escrita, e, sob a lente vigotskiana, nós o consideramos como uma atividade constituinte do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita. Muito pelo contrário, encontramos políticas públicas que assinalam a antecipação da escolarização, com crianças que ainda deveriam estar na educação infantil, mas que se encontram matriculadas em salas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

No estudo de Smolka (2018), onde também está presente o pensamento vigotskiniano acerca do brincar, a autora nos assegura que, ao realizá-lo, partiu

[...] do pressuposto de que o jogo tem uma função fundamental no desenvolvimento das crianças e, como tal, possui um significado, um sentido, no processo de organização das experiências, elaboração de pensamentos, expressão de sentimentos [...] (SMOLKA, 2018, p. 22).

Smolka (2018) entre 1980 e 1987 buscou compreender, a partir do problema de porquê as crianças não aprendem a ler e escrever, “o que”, “como” a escola tem ensinado e quais as condições de vida das crianças e as condições de vida e de trabalho dos(as) professores(as). Para isso, desenvolveu pesquisas sobre os processos de aquisição da escrita nas crianças pautando-se na metodologia da pesquisa participante e da

pesquisa-ação e de instrumentos de coleta como a observação participante nas situações de ensino em classes de educação infantil e de primeiras séries do ensino fundamental, bem como em propostas de intervenção no ensino da linguagem escrita. Nesse sentido, são apresentados no livro *A criança na fase inicial da escrita* o processo de investigação, as indagações, as intervenções e propostas pedagógicas trabalhadas pelos(as) professores(as) que participaram da pesquisa, alicerçando-se na literatura infantil, nas histórias em quadrinhos, na reorganização e na reescrita de textos orais ou escritos; na construção de texto coletivo, e na produção de texto individual a partir de histórias coletivas.

Além disso, Smolka (2018) afirma que o brincar tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças e de que a literatura infantil é o elemento mediador no processo de aquisição da linguagem escrita. Desse trabalho resultou a organização e montagem de uma biblioteca infantil no referido centro e, com a repercussão do trabalho, suscitou-se a necessidade de realizar esse trabalho com crianças ingressantes e repetentes na 1ª série.

Segundo Smolka (2018), havia uma conjuntura naquele momento histórico, mais especificamente na década de 1980, que era permeada pela ideologia da democratização do ensino - produção do ensino em massa -, bem como pelos mitos da incapacidade da criança e da incompetência do(a) professor(a) que deveria utilizar o livro didático como um recurso indispensável, isto é, como um método.

Além disso, havia o problema, apontado por Vygotsky (1995) há mais de 70 anos, quanto ao fato de o ensino da linguagem escrita ser confundido como o ensino de uma técnica de uma habilidade motora e de traçado das letras. Dessa forma, o foco reside nas letras, nas sílabas e no ditado, e o ensino da escrita se configura como uma técnica artificial

completamente distante do mundo real da cultura escrita desenvolvido ao longo da história da humanidade.

Smolka (2018) afirma, ainda, que as noções iniciais das crianças sobre a escrita são truncadas pela escola, haja vista que o ensino da técnica da escrita, que prioriza o ensino das letras que são apresentadas por meio de desenhos, desencadeia uma confusão entre imagem, representação gráfica e escrita. Também desencadeia uma confusão entre letras e sílabas, como, por exemplo, “[...] ‘a’ é a abelhinha [...] o ‘M’ não é ‘eme’, é o ‘ma’ do macaco [...].” (SMOLKA, 2018, p. 26). De acordo com Smolka (2018, p. 26) “[...] um tipo de ‘carência’ serve de pretexto para uma carência maior.”.

Então, se concordamos com Smolka (2018) sobre o modo pelo qual o ensino da linguagem escrita vem sendo praticado nas escolas, como uma técnica artificial que afasta a criança do mundo cultural da escrita, isto é, da escrita como um instrumento elaborado historicamente pelo homem. Perguntamo-nos: como a criança aprende? E, na tentativa de buscarmos uma resposta, a procuramos em Smolka (2018), quando a autora cita o trabalho de Deleuze sobre Proust: “[...] nunca sabemos como uma pessoa aprende; mas de qualquer modo que ela aprenda, é sempre pela mediação do signo [...] O signo implica a heterogeneidade como relação.” (DELEUZE *apud* SMOLKA, 2000, p. 36).

Com base nesses pressupostos, para Bakhtin (2010) e Smolka (2018), o outro ocupa lugar central nos processos de interlocução, uma vez que a linguagem é instrumento de constituição dos sujeitos; seu desenvolvimento não se dá apenas com a língua, mas fundamentalmente na interação com o outro, nas situações sociais de linguagem, isto é, em momentos discursivos. Smolka (2018) busca discutir teoricamente o tema da apropriação da linguagem escrita por meio das práticas sociais

diretamente relacionadas ao problema da significação sustentando-se na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano que considera que as funções mentais são socialmente internalizadas. A autora considera a escrita como uma forma *de* “representação em transformação”. Nesse sentido, então, é Vygotsky, diz a autora, quem nos fornece os pressupostos e indica alternativas para a consideração da questão, e, além disso, a autora considera que “[...] a aquisição e o domínio da linguagem escrita como forma de linguagem acarretam uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança.” (SMOLKA, 2018, p. 56).

Concordando com a autora, defendemos a necessidade de conceber a essência da apropriação como um elemento relacional, uma vez que as ações humanas, no movimento de tornarem-se práticas significativas, são constituídas pela multiplicidade de sentidos, os quais são determinados pelas posições que os sujeitos ocupam e pelos seus modos de participação nas relações, portanto, a alfabetização não significa apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e frases. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido (SMOLKA, 2018).

Diante de várias motivações, pensamos que seja fundamental a apresentação de uma discussão para que possamos refletir acerca da função do brincar na educação infantil, isto é, na formação da personalidade e inteligência das crianças. E, especialmente, a urgência de considerarmos o brincar não como uma atividade para passar o tempo, mas como uma atividade de fundamental importância e magnitude, a qual propicia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e, neste caso em especial, a formação de uma forma superior de conduta cultural, que, quando desenvolvida, representa um salto qualitativo importantíssimo na formação da consciência humana: a linguagem escrita.

Com base em pesquisadores, como Bajard (2006), Belintane (2006) e Soares (2003), consideramos que a atual realidade em âmbito brasileiro nos mostra que grande parte dos jovens está chegando a sua maioria sem saber utilizar a linguagem escrita como uma prática social. Também, as altas taxas de analfabetismo, especialmente nos países em desenvolvimento, nos conduzem ao entendimento de que é necessária uma compreensão da aquisição da linguagem escrita como um processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da criança, o qual sem dúvida tem início muito antes de a criança ingressar no primeiro ano do ensino escolar.

Apesar da importância desse movimento de renovação da educação, as avaliações nacionais e regionais evidenciam um quadro não muito diferente do que já se exibiu nas décadas de 1970 e 1980. Se antes preponderava a evasão escolar, hoje preponderam as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competência/série (ou ciclo). As avaliações nacionais de 2003 (BRASIL, 2004) evidenciam um percentual de 55,4% de alunos que apresentam problemas sérios de leitura, sendo que 18,7% deles foram classificados no nível 'muito crítico'. Segundo o SAEB (p. 34), tais alunos "não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente; não conseguem responder os itens da prova. (BELINTANE, 2006, p. 263).

Assim, questionamos a forma pela qual vem sendo feito o ensino da linguagem escrita para as crianças pré-escolares, por meio de técnicas de traços de letras e de escrita de palavras. Consideramos, por um lado, que, para esta fase de desenvolvimento infantil, o brincar é a atividade principal, denominada por Prestes (2010) como atividade-guia, pois ao longo da vida

de uma criança o lugar que ela ocupa nas relações humanas é alterado em razão de circunstâncias objetivas, que interferem diretamente no desenvolvimento de sua vida psíquica (LEONTIEV, 2006), atividade essa assim definida por Leontiev:

Chamamos de 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 da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 2006, p. 122).

E, por outro, que, para a aprendizagem da linguagem escrita, torna-se crucial a construção de sentidos, de motivos e de necessidades numa abordagem e concepção da linguagem escrita como um instrumento de constituição do sujeito em interação com o outro, isto é, como uma prática social.

Após a apresentação dessa breve revisão bibliográfica, convidamos o leitor a conhecer os três momentos de discussão que consideramos de fundamental importância para compreender a importância do brincar, como fonte de desenvolvimento da função simbólica na apropriação da linguagem escrita na criança pré-escolar. Não é nossa intenção apresentar de maneira isolada a compreensão desse processo; muito pelo contrário, consideramos os três momentos como um fenômeno único, indissolúvel, complexo e dialético, uma unidade sem a qual não seria possível compreender nenhum dos momentos de discussão, isto é, se discutidos sem a ideia de unidade, de forma isolada, não se tornam passíveis de um sentido. Toda a discussão teve por base os postulados da Teoria Histórico-Cultural.

O primeiro momento implica a concepção de desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a formação das condutas superiores humanas: nós o concebemos como processo histórico e processual que se configura na dinâmica que se dá pelas relações sociais, incluindo o caráter ativo da criança nesse processo, o qual se realiza na atividade e, portanto, está permeado pelo prisma emocional e afetivo da criança. Pensamos, então, ser necessária a realização de uma apresentação de algumas concepções que são a base estruturadora da teoria que utilizamos como suporte nesta investigação e o fizemos nesse primeiro capítulo intitulado “*Desenvolvimento infantil: desenvolvimento das funções psíquicas superiores*”, por meio do qual assinalamos o processo de formação do psiquismo infantil e todos os elementos que constituem esse processo, como, por exemplo, as neoformações psíquicas, periodização e atividade governante.

O segundo momento focaliza a concepção de brincar e seu desenvolvimento os quais revelam a importância dessa atividade na formação das formas superiores de conduta da criança. Explicita o brincar como uma atividade peculiar da criança e que proporciona uma virada em todo o processo cultural do desenvolvimento infantil, isto é, como fator determinante na formação da personalidade da criança, uma vez que, por meio dele, acontece o desenvolvimento de várias funções do sistema psicológico superior da criança. Esse momento, ou segundo capítulo, intitula-se “*O brincar como fonte de humanização da criança em idade pré-escolar*”.

E o terceiro e último momento destina-se à explicitação de como se configura a complexa relação entre o brincar e o desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita, para que possamos, à medida que assumimos uma concepção de linguagem escrita, compreender de fato como se dá o seu processo de apropriação na criança em idade pré-escolar. Para isso, nos apoiamos na concepção de Vigotski acerca do

desenvolvimento da linguagem escrita, evidenciando que antes dele há a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. E toda essa discussão está posta no terceiro capítulo intitulado “*O brincar e a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita*”.

Capítulo 1

Desenvolvimento Infantil: Desenvolvimento das Formas Superiores da Conduta Humana

Neste capítulo temos por objetivo discutir a dinâmica que se produz no processo de apropriação e interiorização da cultura no processo de formação e desenvolvimento das formas superiores de conduta na criança pré-escolar.

1.1 Quadro Teórico-Metodológico do Estudo do Desenvolvimento das Formas Superiores de Conduta

Buscamos realizar a análise interpretativa do processo de apropriação e interiorização da cultura no desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança pré-escolar em concordância com os postulados da Teoria Histórico-Cultural e com o quadro teórico-metodológico proposto por Vygotski (1995).

Um exemplo muito ilustrativo da essencialidade do processo de desenvolvimento da criança como uma unidade dialética é apresentado por Vygotski (1995) quando descreve o processo químico da água (no qual o hidrogênio se une ao oxigênio) como um processo análogo à interdependência do biológico, do cultural/social e das formas superiores de conduta, que são o seu produto.

Ao início do processo químico de formação da molécula de água, apresentam-se componentes com características essencialmente diferentes:

uma molécula de Hidrogênio e duas moléculas de Oxigênio, que são gases, se unem de maneira indissolúvel e ocorrem transformações estruturais e funcionais em seus nexos relacionais que resultam em um produto completa e qualitativamente novo: a água, que é um líquido. Nesse sentido, quando os elementos estão separados, eles cumprem cada qual sua função: o hidrogênio produz o fogo, o oxigênio mantém o fogo. Porém, quando eles compõem uma unidade do tipo H²O, o produto e sua função são diferentes: a água apaga o fogo (BEATÓN, 2005).

Somente quando surge o novo componente é que se pode dizer que os componentes iniciais perdem suas características para dar lugar ao novo que resulta qualitativamente diferente daquele que lhe deu origem e, ainda que o sigam possuindo agora, esses elementos se encontram em outra dinâmica de nexos internos, em outra dimensão. (BEATÓN, 2005, p. 24, tradução nossa).

Nessa perspectiva, para Vygotski (1995), o processo de formação das funções psíquicas superiores se produz como um complexo dialético entre fenômenos externos e internos, isto é, entre o papel do social, do cultural, do histórico e do biológico, por meio do qual ocorre uma “transformação qualitativa de umas formas em outras”. Desse modo, Vygotski (1995) não nega a influência que o biológico exerce nesse processo, como nos lembra Oliveira (2006) ao se referir às leis da natureza como a base de todo o desenvolvimento histórico-social do homem:

A não consideração dessas leis e processos em função de meros interesses sócio-político-econômicos de uma minoria, como se constata hoje em dia mais do que nunca, tem gerado em todo o planeta o desequilíbrio do meio ambiente e, conseqüentemente, do próprio organismo humano. Pois bem, a base biológica do homem é uma

característica básica ineliminável, por mais que haja os avanços científicos e tecnológicos. (OLIVEIRA, 2006, p. 06).

Além de Oliveira, Duarte (2007), ao abordar reflexivamente a relação entre os processos de apropriação e objetivação, bem como o caráter contraditório do processo de humanização produzido historicamente pelas relações de dominação entre os homens e as consequências decorrentes desse processo, afirma que “Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio, seja pela guerra, seja pela degradação ambiental.” (DUARTE, 2007, p. 24). Cabe assinalar que isso serve para demonstrar que não é nossa intenção estabelecer uma oposição entre o natural e o social. Portanto, reconhecemos a relação existente entre o mundo natural e o mundo social, mas ressaltando um aspecto bastante conhecido na teoria de Vygotski (1995), a saber, a importância do papel ativo do sujeito na constituição de sua individualidade. Assim, se consideramos em nossa interpretação que o social, o cultural são as únicas fontes de desenvolvimento das formas superiores de conduta, ou que essas formas sejam exclusivamente um produto do biológico dos processos internos, tanto em um caso como em outro, estaremos prestes a cair, como diz Beatón (2005), em uma visão dicotômica, hiperbolizada ou reducionista do processo de desenvolvimento humano.

Além disso, estaremos nos arriscando a nos postar contraditoriamente ao quadro teórico-metodológico utilizado por Vigotski, ou seja, sendo antidialéticos, pois o fundamental é o processo do produto e não o produto em si. É essencial também estabelecer os nexos e as inter-relações existentes nesse processo que se dá como uma unidade complexa e dialética.

[...] o conteúdo psicológico não é um produto apenas das condições sociais, culturais ou ambientais, nem tampouco um produto das forças internas dos processos psicológicos ou produto de esquemas iniciais ou condições *a priori* da psicologia humana. É essencialmente um processo que se produz na unidade dialética e na interdependência das condições que dão lugar ao surgimento do conteúdo psicológico humano. (BEATÓN, 2005, p. 23, grifos do autor, tradução nossa).

Duarte (2007), ao discutir a necessidade da produção de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, reflete sobre a dialética entre a objetivação e a apropriação que “[...] expressa a dinâmica essencial da autoprodução do homem pela sua atividade social” (DUARTE, 2007, p. 22). Contudo, o referido autor afirma que essa dialética “[...] pode acabar sendo reduzida, numa teoria da formação do indivíduo, como mera relação entre processos de externalização e internalização [...]” (*ibidem*, p. 23).

E, para que não caiamos na armadilha de uma “redução psicologizante”, como nos alerta Duarte (2007), pensamos a necessidade de compreender a dialética da apropriação e da objetivação como uma relação estabelecida historicamente por meio da atividade humana.

Como escreve Duarte (2011), a apropriação e a objetivação se constituem na dinâmica essencial do trabalho e na relação entre o homem e a natureza. O homem apropria-se da natureza e, na medida em que produz os meios necessários à sua sobrevivência, por meio da sua atividade transformadora, objetiva-se. E tal atividade, agora parte de uma realidade objetiva, torna-se objeto de apropriação pelo homem, pois, a satisfação das necessidades básicas primárias gera a criação de novas “forças e necessidades humanas” (DUARTE, 2011, p. 120).

Concomitantemente ao processo de apropriação, ocorre o processo de objetivação, pelo qual o homem cria uma realidade objetiva, portadora agora, de características de uma prática social, isto é, cria-se um conjunto de atividades humanas o que, por decorrência, gera a necessidade de uma nova forma de apropriação dos instrumentos da atividade humana (DUARTE, 2006).

Os instrumentos abrangem objetos não físicos como a linguagem e, desse modo, não se resumem a objetos físicos. Nesse sentido, os objetos passam, em razão da transformação da atividade humana, a fazer parte de finalidades de uma prática humana, ou seja, já não são mais objetos, mas, constituem-se como instrumentos, uma vez que o que tinha anteriormente características puramente naturais passa a ter características socioculturais (DUARTE, 2006).

Desse modo, a partir do conhecimento das propriedades naturais de um objeto – apropriação – “O homem cria novo significado para o objeto” (DUARTE, 2006, p. 118), isto é, o objeto torna-se um instrumento dotado de características e finalidades sociais e, assim, o homem objetiva-se no instrumento à medida que transforma o objeto em instrumento da cultura humana: eis o processo de objetivação. É a historicidade da relação dinâmica entre apropriação e objetivação – produção e a reprodução da cultura humana – se configura pela criação de novas necessidades, capacidades, faculdades que se objetivam na consciência humana, pela convivência do sujeito com as objetivações já produzidas pelas pessoas que o antecederam. “ada geração precisa se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 2006, p. 122).

Isso fica especialmente evidente no estudo do processo de formação das funções psíquicas superiores em consonância com a lei geral do desenvolvimento humano. A Teoria Histórico-Cultural postula que essas funções especificamente humanas são formadas a partir das relações do sujeito da atividade com os objetos da cultura humana elaborada historicamente, as quais se constituem em dois planos interdependentes e dinâmicos: o plano intersíquico (por meio da interação com o outro) e o plano intrapsíquico (no interior do indivíduo). A relação entre esses dois planos é mediada pelo processo histórico de formação do gênero humano e pelo processo ontológico de constituição do ser humano. Vygotski (1995), ao tratar dos problemas do desenvolvimento das funções psíquicas, realiza um desdobramento cuidadoso desse problema, o qual resulta em duas esferas que o constituem.

A primeira esfera é a necessidade do estudo da história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para compreender o desenvolvimento da personalidade da criança. Em estreita vinculação com isso, o autor aponta para a ausência de uma teoria e de um método de investigação que apresentem e enfoquem os problemas fundamentais que possam dar suporte a uma hipótese de trabalho que subsidie o investigador para que esse possa “compreender e explicar os fatos e as regularidades obtidos no processo de seu trabalho.” (VYGOTSKI, 1995, p. 11, tradução nossa).

A segunda esfera trata da ambiguidade, da confusão e da falta de precisão do próprio conceito das funções psíquicas superiores que são apresentadas por um ponto de vista naturalista e biologizante, por tendências psicológicas anteriores e contemporâneas a Vygotski (1995), o qual considera o referido conceito como um dos fundamentais da psicologia genética.

Vygotski (1995) formula o problema e propõe caminhos para uma possível solução, o que implica focar os problemas básicos, apresentar os conceitos fundamentais e elucidar as tarefas de investigação, compreendendo o desenvolvimento psíquico da criança de um ponto de vista que não o da concepção tradicional:

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os considera unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VYGOTSKI, 1995, p. 12, tradução nossa).

Como resultado desse enfoque de análise das funções psicológicas superiores, perdia-se a visão de sua gênese, “[...] dando assim a ideia de que o que se desenvolve não é a forma em sua unidade, mas seus elementos isolados que, somados, formam em cada etapa uma ou outra fase de desenvolvimento de tal forma de conduta”. (VYGOTSKI, 1995, p. 13, tradução nossa).

É conhecido que a teoria de Vigotski ressalta o desenvolvimento infantil como um processo complexo e de caráter ativo do ser humano na relação dinâmica entre o mundo natural e o mundo social que envolve o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. E, para compreendermos como se dá o processo de desenvolvimento infantil, é preciso que compreendamos algumas circunstâncias históricas e as

concepções presentes nelas, como, por exemplo, a concepção de desenvolvimento e a concepção de criança.

1.2 O Processo de Desenvolvimento das

Funções Psíquicas Superiores

Na crítica que fazia aos estudos da psicologia infantil de sua época, Vigotski assinalava que o que se fazia era analisar “[...] o desenvolvimento da conduta por analogia com o desenvolvimento embrionário do corpo, ou seja, como um processo totalmente natural, biológico” (VYGOTSKI, 1995, p. 17, tradução nossa). Embora reconheça a importância de que nos três primeiros anos de vida há um intensivo desenvolvimento do cérebro humano, durante os quais se desenvolvem as principais funções psíquicas da criança e que coincidentemente aumenta de modo significativo o peso do cérebro, Vigotski avalia que o desenvolvimento cultural não é uma simples operação lógica nem pode ser reduzido a processos elementares ou a uma ideia de que suas partes se somam e de que são desenvolvidas isoladamente, o que caracterizaria uma investigação da “embriologia do espírito humano.” (VYGOTSKI, 1995, p. 17, tradução nossa).

Ao criticar tanto a “velha psicologia” empírica subjetiva como a “nova psicologia” behaviorista (Estados Unidos) e com base na reflexologia (Rússia), Vigotski afirma que ambas

[...] compartilham da mesma atitude analítica, na identificação das tarefas da investigação científica com a divisão do todo nos elementos primários e a redução das formações e formas superiores às inferiores, do desprezo ao problema qualitativo, que não pode reduzir-se a diferenças quantitativas. (VYGOTSKI, 1995, p. 15, tradução nossa).

As duas tendências psicológicas têm em comum o fato de que o seu pensamento científico não é dialético, compondo assim “[...] um enorme mosaico de vida psíquica, formado por fragmentos diversos de vivências, um grandioso quadro atomístico do fracionado espírito humano” (VYGOSTKI, 1995, p. 15, tradução nossa).

Contrariamente a essas tendências, Vygotski (1995) afirma que há uma diferença fundamental entre as formas superiores de comportamento e os processos inferiores, e essa diferença reside na peculiaridade qualitativa existente nas formas superiores de comportamento, visto que é algo muito além de um sistema de hábitos com certas regularidades. Desse modo, o conceito de uma determinada função psíquica pressupõe como essencial a existência de uma relação com o todo dinâmico.

Essa concepção do desenvolvimento infantil como um processo complexo, além de ser explicitada do ponto de vista da Psicologia, também é explicada do ponto de vista da História. Kramer (2013) trata da questão de concepções relacionadas à infância e se refere ao historiador francês Philippe Ariès, o qual tem influenciado vários pesquisadores em se tratando da evolução na mudança de atitudes em relação à família ao longo dos séculos. Seu estudo se deu por meio da análise de túmulos, pinturas, diários de famílias, dentre outras fontes documentais, apresentando as transformações do sentimento de infância, como consciência das particularidades infantis.

Desta forma, é possível afirmar que a noção de criança como um ser em formação, que precisa de condições específicas para seu desenvolvimento, é [uma noção] relativamente recente. Por meio dos estudos de Ariès, foi comprovado que a criança era, anteriormente,

considerada um adulto em miniatura, em razão dos setores econômico e político da estrutura social da época. Com relação a isso, escreve Benjamin:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas – para não falar do tempo que levou até que essa consciência se impusesse também em relação às bonecas. É sabido que mesmo as roupas infantis só muito tardiamente se emanciparam das adultas. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos. (BENJAMIN, 1984, p. 86).

Do ponto de vista da Psicologia, essa concepção da criança como um adulto em miniatura é apresentada por Vygotski como preformismo ou teoria da preformação, que revela a ideia de que a criança se diferencia do adulto apenas pelas proporções do seu corpo, uma vez que o desenvolvimento é considerado como um fenômeno gradual e puramente quantitativo e, além disso, o que há nesse processo é um embrião que tem implicitamente seu organismo plenamente acabado, um processo análogo ao processo de crescimento das plantas:

[...] é muito mais tranquilizante e contém menos culpabilidade, considerar que uma pessoa não possui um pensamento formal, porque é vítima de uma causa biológica, genética ou neurofisiológica, do que pensar que pode ser em razão de um inadequado modo de vida social e cultural, porque a sociedade em que vive o tenha marginalizado ou discriminado geração após geração. (BEATÓN, 2005, p. 210, tradução nossa).

Para a superação dessas ideias reducionistas que consideram o desenvolvimento infantil como um processo simples, em busca da elaboração de um pensamento dialético acerca do desenvolvimento infantil, Vygotski (1995) propõe o esclarecimento de alguns conceitos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento cultural da criança: o conceito de funções psíquicas superiores que implica a compreensão do conceito de desenvolvimento cultural da conduta; e o domínio dos próprios processos de comportamento, esse que interpretamos como a autorregulação, a autoconsciência, a autoavaliação que Beatón (2005) denomina de “sistemas psicológicos ainda mais complexos”. (BEATÓN, 2005, p. 213, tradução nossa).

Assim, sob a luz das ideias de Vygotski (1995), consideramos que em virtude do desenvolvimento histórico da humanidade são desenvolvidas as formas superiores de conduta especificamente humanas, as quais correspondem a todo o desenvolvimento histórico da humanidade, desde o homem primitivo até a cultura contemporânea.

No entanto, há que clarificar tal conceito. O desenvolvimento das formas superiores de conduta se dá de maneira complexa e é constituído por duas vias de fenômenos que são ao mesmo tempo essenciais e distintas, as quais, segundo Vygotski (1995), ainda que sejam uma unidade dialética e indissolúvel nunca se fundem. Por um lado, trata-se de processos de domínio do pensamento e dos meios externos do desenvolvimento da conduta cultural, como o desenvolvimento da linguagem, do cálculo, da escrita, da pintura, do desenho da criança, dentre outros. Por outro lado, consistem nos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, que são a memória lógica, a atenção voluntária, a formação de conceitos, dentre outras.

Nesse sentido, para compreendermos o desenvolvimento das formas superiores de conduta é necessário distinguir as duas linhas de desenvolvimento humano: a esfera cultural do desenvolvimento da conduta (o desenvolvimento histórico da humanidade); e a esfera biológica do desenvolvimento da conduta (a evolução biológica das espécies animais).

Essas formas superiores de conduta, em ambos os pontos de vista, filogenético – o qual considera o desenvolvimento da espécie humana – e ontogenético – o qual considera o desenvolvimento de cada indivíduo – implicam essas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural.

Por um lado, do ponto de vista filogenético, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores resulta da relação contínua entre a atividade humana, os fenômenos culturais e os fenômenos biológicos, mas que ocorrem de maneira separada, independente, isto é, a única relação existente entre o biológico e o cultural é a relação de sucessão (VYGOTSKI, 1995).

Por outro lado, do ponto de vista ontogenético, isto é, “[...] a criação de traços inelimináveis do ser do homem, do gênero humano” (OLIVEIRA, 2006, p. 12), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é apresentado como um processo único entre o desenvolvimento cultural da conduta e o desenvolvimento biológico, que não admite a relação de continuidade entre essas duas esferas do desenvolvimento. O ponto de vista ontogenético assume, então, que a evolução desde o homem primitivo até o homem culturizado, este último, com seus órgãos artificiais (as ferramentas/instrumentos culturais desenvolvidos), se dá pela atividade humana em uma relação dinâmica entre o mundo natural e o mundo social.

De modo especial, para Vygotski (1995), as mudanças que ocorrem no natural e no cultural se intercomunicam e se constituem em um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança.

[...] o *Homo habilis* necessitou construir instrumentos que lhe facilitaram a adaptação ao meio, também necessitou agrupar-se e realizar as tarefas em grupo, para, desta maneira, vencer mais facilmente as dificuldades que lhe impunha o meio mais hostil [...]. [...] é a partir desse momento, que se produz um incremento considerável do volume do cérebro, o qual parece que marcha ao ritmo do processo de construção dos conteúdos essenciais da cultura: o descobrimento do fogo, a construção da linguagem, a elaboração de procedimentos e metodologia para a caça, a criação de animais, a produção de cerâmica, metais, a agricultura, o desenho, a construção de ídolos e os ritos funerais, entre outros. (BEATÓN, 2005, p. 180, grifo nosso, tradução nossa).

Podemos afirmar, desse modo, que no ser humano o desenvolvimento histórico não passa pela troca de seus órgãos nem pela estrutura de seu corpo, mas pelo desenvolvimento de seus órgãos artificiais: “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1995, p. 34), haja vista que a troca do tipo biológico é a base do tipo evolutivo do desenvolvimento humano, enquanto o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre sem que se modifique o tipo biológico do homem.

Vygotski (1995) afirma que no aparato biológico do ser humano não está incluída a possibilidade de voar, contudo, em razão de o processo de desenvolvimento psíquico da criança ser peculiarmente complexo e radicalmente diferente do desenvolvimento dos animais, uma vez que o

raio de sua atividade se amplia e complexifica infinitamente, o ser humano pôde, por meio da extensão de seu cérebro, de sua mão, de seus órgãos artificiais – as ferramentas – e da observação da natureza (do conhecimento de suas leis) criar o dirigível e o avião - no caso brasileiro, lembremos do 14-bis de Santos Dumont - e, assim, pôde voar com a ajuda de um instrumento cultural construído por meio da sua capacidade de imaginação, planejamento e criação, como explicita bem Oliveira (2006, p. 11):

[...] embora não tenha condições físico-biológicas para executar certas atividades próprias de outras espécies, o homem observa essas condições e atividades e inventa aparelhos e modos de ser que permitem a ele executá-las, embora a seu modo e para suas finalidades. Isto é, sua atividade vital – o trabalho – rompe e ultrapassa barreiras biológicas de sua espécie animal e cria novo modo de ser e novos objetos para além do que foi previsto pela natureza para sua espécie biológica.

No desenvolvimento da criança, esse processo de utilização de ferramentas da cultura se realiza ao final do primeiro ano de vida, contudo, há um momento prévio a esse no qual a criança manifesta sua intenção de alcançar algo com a ajuda de algum objeto e, para isso, age com um objeto sobre o outro. Além do desenvolvimento do domínio das ferramentas, desenvolvem-se os movimentos, as percepções, o cérebro e as mãos, isto é, todo o organismo da criança.

Compreendemos, por exemplo, que os processos de desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento do caminhar são distintos, haja vista que são pertencentes a duas vias de fenômenos diferentes, mas que, ao mesmo tempo, constituem-se em uma unidade dialética real, ao longo do processo de desenvolvimento da criança – tratando-se aqui da criança sem algum tipo de deficiência orgânica, como

a surdez, a cegueira, dentre outras. São dois sistemas que se desenvolvem conjuntamente: o sistema de atividade da criança está determinado pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau do domínio das ferramentas. E forma-se assim um sistema qualitativamente novo e completamente peculiar: as funções psíquicas iniciam seu desenvolvimento cultural em um sistema de atividade complexo na medida em que superam os limites do sistema de atividade orgânica (VYGOTSKI, 1995). Nesse sentido, o autor concebe uma

[...] nova interpretação da forma psicológica superior, que não é uma estrutura puramente psíquica, como supõe a psicologia descritiva, nem uma simples soma de processos elementares, como afirmava a psicologia associacionista, mas uma forma qualitativamente peculiar, nova em realidade, que aparece no processo de desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995, p. 106, tradução nossa).

Vygotski (1995) afirma que o ponto de arranque de todo o processo de desenvolvimento cultural do ser humano se dá na troca, destruição e reorganização das primeiras estruturas – as primitivas – de base biológica pelas estruturas superiores que nascem durante esse processo de desenvolvimento cultural e que representam uma forma mais complexa de conduta, como, por exemplo, a linguagem escrita. Os signos têm papel capital quando o ser humano dá início à modificação de sua estrutura natural, isto é, subordina a seu poder os processos naturais, pois com a ajuda dos signos é que é possível dominar o seu próprio processo de comportamento – a sua própria conduta – portanto, trata-se de um processo que é mediado por meio das ferramentas e por meio dos signos. As ferramentas são orientadas ao exterior e são compostas por corpos

materiais. Os signos são orientados para o interior e são compostos por operações psíquicas:

Se, é certo que o signo foi ao princípio um meio de comunicação somente depois passou a ser um meio de conduta da personalidade, resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa. (VYGOTSKI, 1995, p. 147, tradução nossa).

Com efeito, com base no conceito dialético de superação, as formas inferiores não são eliminadas, mas são incluídas na superior uma vez que continuam existindo nela de forma regulada. É o caso dos instintos (o fundo inato) – que constituem a primeira esfera de desenvolvimento – que não desaparecem, mas são superados pelos reflexos condicionados, e também é o caso dos hábitos – que constituem a segunda esfera de desenvolvimento – que continuam na reação intelectual – terceira esfera de desenvolvimento – e, além disso, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais.

Hegel diz que há que recordar o duplo significado da expressão alemã <snimat (superar)>. Entendemos esta palavra em primeiro lugar como <ustranit-eliminar>, <otristsat – negar> e dizemos, segundo isso, que as leis estão anuladas, <uprazdneni – suprimidas >, mas esta mesma palavra significa também <sojranit – conservar > e dizemos que algo <sojranim – conservaremos >. O duplo significado do termo <snimat – superar > se transmite habitualmente bem no idioma russo com ajuda da palavra <sjoronit – esconder ou enterrar > que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação. (VYGOTSKI, 1995, p. 118, grifos do autor).

De modo especial, no transcorrer de todo esse processo de superação surge a quarta e nova esfera de desenvolvimento da conduta humana – “os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais”: a memória e a atenção voluntária, o pensamento abstrato; os sistemas psicológicos que constituem o conteúdo da consciência: domínio da própria conduta, autorregulação, autoavaliação; e “os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural”: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, a pintura (VYGOTSKI, 1995) – que, em realidade, se trata de um sistema completamente novo e complexo, o qual se converte em parte inseparável do todo da personalidade. Beatón (2005) enfatiza o fenômeno pessoal no desenvolvimento ontogenético “[...] que ocorre em cada geração com os conteúdos acumulados pela cultura e se expressa de maneira individual em cada pessoa, de acordo com seu contexto e conteúdo cultural específico [...]”. (BEATÓN, 2005, p. 188).

Desse modo, toda forma superior de conduta está diretamente mediada pelas relações sociais, isto é, a sua natureza é social e cultural. Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural tudo o que constitui uma pessoa, seus sentimentos, sua linguagem, suas habilidades, isto é, sua personalidade, tudo é aprendido.

O desenvolvimento humano para essa perspectiva é decorrente da atividade que o sujeito tem em seu entorno, num processo articulado: entre o outro (outras crianças e adultos), o sujeito, o qual é ativo nesse processo, e o meio. Dessa forma, é num processo de apropriação (quando tornamos nosso o que assimilamos) e de objetivação (processo que vai culminar no produto que criamos a partir da apropriação) que desenvolvemos na forma ideal: a humanização.

Tal concepção é divergente em relação a outras teorias, como, por exemplo, a de Piaget, que consideram que o desenvolvimento é que gera a aprendizagem, visto que essas têm como suporte uma concepção naturalista do desenvolvimento humano, isto é, uma concepção orgânica, a qual considera o desenvolvimento como um processo de maturação biológica (VIGOTSKII, 2017) desconsiderando a criança como sujeito real e ativo do processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem ou de conhecimento, para Leontiev (1978), se configura em um processo vital, que tem por sua natureza, um caráter ativo, isto é, material e prático. E é disso que trataremos no próximo item.

1.3 A Relação Entre Atividade e o Desenvolvimento das Formas Superiores de Conduta

De acordo com Vygotski (1995), o processo de aprendizagem engendra o processo de desenvolvimento, que se produz pela relação dialética entre duas formas de desenvolvimento que estão atreladas entre si: a revolução e evolução que ocorrem num processo constituído por rupturas. O desenvolvimento da criança se dá, dessa forma, em razão do encontro dinâmico entre as formas primitivas do comportamento infantil e as formas culturais de conduta desenvolvidas nas relações sociais. Disso resultam os saltos qualitativos e as viradas na psique do indivíduo, uma vez que as involuções e os regressos também fazem parte desse processo. Entretanto, não são apenas negados, são superados, visto que ficam latentes no processo, mas não desaparecem.

Nesse processo, ocorre a transformação de umas formas em outras com o entrelaçamento de fatores externos e internos: as formas superiores de conduta são de natureza social e, por sua vez, o homem é um ser que se humaniza, à medida que ocorre a estruturação das suas formas superiores de conduta, de sua inteligência, personalidade e de sua consciência, formadas pela atividade humana. Nesse sentido, escreve Vygotski:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte forma: toda a função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, a princípio, entre os homens como categoria intersíquica e, logo, no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Os animais trazem ao nascer o conjunto de habilidades que vão desenvolver na idade adulta. O homem precisa aprender as habilidades que poderá desenvolver. Logo, o animal não se desenvolve para além daquelas habilidades que já lhe vêm dadas biologicamente. O ser humano, sem as habilidades dadas biologicamente, aprende-as com a geração com que convive e no mundo em que vive. Então, a diferença fundamental entre o homem e o animal: o homem é produto e produtor da história humana, com a capacidade de transformar a natureza, de acordo com suas necessidades, modificando suas condições de vida e a si próprio:

Trata-se da atividade humana – o trabalho humano. É, portanto, uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela *specie homo*, isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além

daquilo que foi previsto pela natureza. (OLIVEIRA, 2006, p. 03, grifos do autor).

De modo especial, como escreve Leontiev (1978), o desenvolvimento humano se apresenta inicialmente por meio de uma ativa adaptação do indivíduo ao meio, isto é, por meio da atividade adaptativa que o homem realiza à medida que transforma a natureza em razão das necessidades vitais de sua sobrevivência. Mas não só: também, por meio da atividade produtiva especificamente humana pela qual o homem se apropria dos instrumentos culturais acumulados pelas gerações anteriores e objetiva-se nele na medida em que o homem, em busca da satisfação de necessidades que existem somente no plano da consciência, cria um infundável processo de produção e reprodução da cultura humana, como, por exemplo, a criação artística. Beatón (2005) enfatiza o fenômeno pessoal no desenvolvimento ontogenético “[...] que ocorre em cada geração com os conteúdos acumulados pela cultura e se expressa de maneira individual em cada pessoa, de acordo com seu contexto e conteúdo cultural específico [...]”. (BEATÓN, 2005, p. 188, tradução nossa).

É certo, portanto, que o gênero humano tem a capacidade do ato criativo: o conhecimento e a arte, tudo isso transmitido de uma geração para outra e produzido por meio da atividade criadora por excelência humana: o trabalho. Dessa forma, o desenvolvimento da criança se dá por meio da aprendizagem da utilização social dos objetos da cultura, isto é, por meio da atividade que o sujeito realiza no contato com esses objetos. Tal processo é mediado pelos signos e pela linguagem e tem como um dos elementos centrais o outro que faz parte do círculo de relações da criança, tanto na família quanto na escola. Dessa forma, o que está na base da aprendizagem é a atividade assim definida por Leontiev (1978):

A atividade é uma unidade molar da vida real não aditiva do sujeito corporal e material. Em um sentido mais específico, isto é, a nível psicológico, esta unidade da vida se vê mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste no que se orienta o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, assim como também não é um conjunto de reações, mas é um sistema que possui uma estrutura, passos internos, conversões e desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 66, tradução nossa).

Para Leontiev (1978), Marx considera que a atividade tem um sentido materialista. Em sua forma inicial, a atividade tem um caráter prático sensitivo na medida em que as pessoas se relacionam com as propriedades objetivas e exercem influências sobre os objetos culturais do seu entorno, podendo modificá-los por meio da atividade.

Na própria organização corporal dos indivíduos está implícita a necessidade de estabelecer um contato ativo com o mundo exterior, para sobreviver devem atuar, produzir os meios de que necessitam para a vida. Ao influir sobre o mundo exterior o transformam e com isso eles se transformam também. Por isso, tudo o que são está determinado por sua atividade que, por sua vez, está condicionada pelo nível de desenvolvimento que têm alcançado seus meios e formas de organização. (LEONTIEV, 1978, p. 16, tradução nossa).

Em “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (2007) afirmam que não é o fato de pensar que faz com que o homem se diferencie dos animais, mas, a atividade revolucionária. Essa atividade consiste no fato de que o homem começa a produzir seus meios de vida, em um determinado

contexto histórico e em sua dinâmica com o restante da natureza; eis o primeiro ato histórico dos indivíduos:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar a sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos dos autores).

Segundo Marx e Engels (2007), a divisão do trabalho, à qual os indivíduos se encontram submetidos, produz a divisão das condições de trabalho, dos instrumentos e dos materiais, gerando uma dependência entre esses indivíduos. E na medida em que essa divisão provoca “[...] a fragmentação do capital acumulado em diversos proprietários e a fragmentação entre capital e trabalho [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 72) torna-se claro que as forças produtivas se separam dos indivíduos, tornando-se uma força estranha a eles:

[...] essas forças só são forças reais no intercâmbio e na conexão desses indivíduos. Portanto, de um lado, há uma totalidade de forças produtivas que assumiram como que uma forma objetiva e que, para os próprios indivíduos, não são mais as forças dos indivíduos, mas as da propriedade privada e, por isso, são as forças dos indivíduos apenas

na medida em que eles são proprietários privados. (MARX; ENGELS, 2007, p. 72).

Os referidos autores postulam que os indivíduos precisam apropriar-se das forças produtivas na relação com o intercâmbio universal, isto é, tal apropriação se constitui no “desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção”, e

Somente nessa fase a auto-atividade coincide com a vida material, o que corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos até se tornarem indivíduos totais e à perda de todo seu caráter natural; e, assim, a transformação do trabalho em auto-atividade corresponde à transformação do restrito intercâmbio anterior em intercâmbio entre os indivíduos como tais. Com a apropriação das forças produtivas totais pelos indivíduos unidos, acaba a propriedade privada. (MARX; ENGELS, 2007, p. 74).

Nessa perspectiva, Oliveira (2006) considera que “[...] se as relações de produção estão alienadas, a atividade humana se torna também alienada e alienante.” (OLIVEIRA, 2006, p. 16). Entretanto,

[...] se essa situação foi criada pelo homem, ela pode ser superada pelo próprio homem. [...] a dicotomia entre indivíduo e sociedade é fruto de circunstâncias históricas. E, desde que as estruturas sociais sejam transformadas, desfaz-se essa dicotomia. E, para serem transformadas, o homem precisa conhecer essas circunstâncias históricas na sua multiplicidade e complexidade e, com base nesse conhecimento, precisa organizar sua atividade para transformar essas circunstâncias. (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Nessa direção, remetemo-nos originalmente ao “*trabalho dos homens sobre a natureza* [...]” e ao “[...] *trabalho dos homens sobre os homens* [...].” (MARX; ENGELS, 2007, p. 39, grifos dos autores), este último caracterizado por relações interpretadas como relações alienadas entre os homens em meio à divisão social do trabalho que tem como produto a propriedade privada:

[...] a história não termina por dissolver-se, como ‘espírito do espírito’, na ‘autoconsciência’, mas que em cada um de seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Duarte (2007), ao discutir a relação entre apropriação e objetivação na humanização dos indivíduos e de suas possibilidades de produção de uma “existência livre e universal”, considera de fundamental importância a realização de uma análise acerca do

[...] caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que se tem efetivado ao longo da história humana, a objetivação e a apropriação do homem, na medida em que as relações sociais concretas, nas quais se realizam a objetivação e a apropriação, têm sido relações de dominação de classes e grupos sobre outras classes e grupos. (DUARTE, 2007, p. 23).

Segundo Duarte (2007), dessa forma, as possibilidades de humanização estão sendo geradas historicamente por um processo de dominação dos homens entre si que tem como decorrência a pobreza, a miséria e a fome e, portanto, há uma necessidade de superação das formas alienadas de produção e de dominação. Nesse sentido, a produção da consciência do homem, em princípio, bem como a de sua personalidade e dos produtos de seu pensar, está direta e dinamicamente relacionada com a ação realmente ativa e material realizada pelo homem e entre os homens, pois, “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Nesse sentido, a atividade humana, isto é, a transformação dos objetos realizada pelo homem, com suas propriedades naturais em instrumentos da cultura humana, permite a formação de uma nova forma qualitativamente nova do psiquismo, a consciência.

A consciência, segundo Leontiev (1978), no processo de desenvolvimento histórico se apresenta inicialmente na criança por meio da atividade externa e prática na medida em que gera uma imagem psíquica do mundo que a cerca. Em um momento posterior, a consciência se apresenta como reflexo das ações das pessoas que cercam a criança e, por conseguinte, das próprias ações da criança e manifesta-se por meio da comunicação, seja pelos gestos, seja pela linguagem oral.

Desse modo, no transcorrer do processo de desenvolvimento histórico, a consciência humana passa a guiar a atividade prática sensorial, uma vez que aquela se libera da relação antes estabelecida diretamente com esta. Surge, assim, uma transformação fundamental na consciência humana que tem como implicação a formação de indivíduos que, a partir da consciência em si, possam construir a consciência para si, isto é, a autoconsciência:

[...] o ato de colocar um fim (específico para cada atividade) é um ato da consciência (que é já um produto histórico-social) e, enquanto tal, é um ato dirigido pelas leis histórico-sociais (e não pelas leis genéticas). É preciso, porém, deixar bem claro, que essa consciência pode ser ainda uma consciência *em si*, isto é, uma consciência que necessariamente, não tem consciência dessa consciência. Portanto, não é sempre um ato da consciência *para si*, no qual a consciência tem consciência dessa consciência. (OLIVEIRA, 2006, p. 08-09, grifos da autora).

A atividade, que é caracterizada pelo processo de apropriação e objetivação, é o motor do desenvolvimento da consciência do homem. Toda atividade tem um caráter teleológico, isto é, é orientada para um fim, constitui-se em “uma atividade dirigida por um fim que obedece não mais a leis biológicas, mas a leis histórico-sociais.” (OLIVEIRA, 2006, p. 08). Nesse sentido, é na relação da atitude ativa do sujeito com o objeto da cultura, isto é, a apropriação, que a atividade gera a objetivação do homem:

Ao objetivar-se cria sempre novas necessidades e, conseqüentemente, novos instrumentos, novas técnicas e, de igual modo, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Cria assim, a cultura. Esse processo ininterrupto de apropriação-objetivação, portanto, é instigado pela necessidade da vida social que gera cada vez mais novas necessidades, não previstas pela natureza, bem como as respostas mais adequadas a elas. (OLIVEIRA, 2006, p. 08).

Nas palavras de Oliveira (2006), atividade é:

[...], portanto, compreendida ontologicamente como uma unidade orgânica e recíproca entre teoria e prática, através da qual o homem foi criando sua própria essência, histórica e socialmente, criando, portanto, a cultura – o patrimônio cultural do gênero humano. (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

A atividade, de acordo com Leontiev (2006), se materializa por meio de ações (meio de realizar a atividade e de satisfazer o motivo), operações (modo pelo qual as ações são realizadas, circunstâncias específicas que estão envolvidas na execução) e tarefas (que envolvem o alvo e as condições que uma dada forma de ação exige), sendo sua força de direção caracterizada pelas necessidades e pelos motivos que vão sendo reconfigurados no decorrer de sua existência.

Como dissemos anteriormente, em toda a sua trajetória de vida, a posição que a criança ocupa nas relações humanas vai sendo alterada em função das condições materiais que caracterizam o meio dentro do qual ela vive. Em cada momento de seu desenvolvimento essas relações se configuram de uma determinada maneira, constituindo aquilo que denominamos como a sua atividade principal ou atividade-guia responsável pelas principais mudanças qualitativas de seu desenvolvimento psíquico.

Segundo Leontiev (2006), nos primeiros meses de vida, a atividade-guia da criança é a comunicação emocional com os adultos que cuidam dela e, posteriormente, a necessidade de manipulação dos objetos que a rodeiam. A partir disso a criança acumula experiências que a ajudarão a desenvolver seu pensamento, sua linguagem, sua memória, e sua atenção.

Leontiev (2006) considera que, por volta dos três anos, a criança passa a imitar os adultos em suas relações sociais e com o mundo da

cultura. É nesse momento, de acordo com Elkonin (2009), que se manifesta a aparição do papel no jogo.

Nesse sentido, para Leontiev (2006), algumas atividades são de fundamental importância em certo momento, e, em outros, são de menor importância; alguns representam o papel principal e outros o papel subsidiário. Por isso, há uma dependência entre o desenvolvimento psíquico e a atividade-guia, à medida que ocorrem mudanças no decorrer do desenvolvimento da criança, por meio de um processo que implica rupturas e/ou viradas: as mudanças qualitativas no desenvolvimento. Eis uma das características da atividade-guia: “A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observados em um certo período de desenvolvimento.” (LEONTIEV, 2006, p. 64).

Por isso, ressaltamos que um momento de desenvolvimento não está isolado do outro, nem mesmo as atividades-guia de cada momento, ou seja, o todo desse processo está complexamente relacionado. Em virtude disso, para o aparecimento da comunicação emocional, a manipulação de objetos e a imitação do papel da vida são de suma importância e estão inseridos no processo da gênese do brincar, pois é com o desenvolvimento da comunicação emocional que a criança enquanto ainda bebê percebe que há um outro com o qual ela pode se relacionar, sentir, se comunicar por meio de uma linguagem peculiar, isto é, por um olhar ou um sorriso.

A partir de então, ela vai descobrindo que pode manipular objetos que estão no seu entorno e, assim, que é possível descobrir cores, formas, texturas, cheiros, sabores que lhe aprimoram os sentidos. Desse modo, quando a criança se encontra no momento em que a atividade-guia é o brincar, ela já iniciou o processo de formação de algumas funções psíquicas superiores, como, por exemplo, a atenção e a memória ativas que lhe

proporcionaram a apreensão de experiências. E, quanto maiores as experiências vividas pela criança, mais rica será a sua imaginação e, por conseguinte, mais rica será a atividade do brincar.

No brincar, a criança percebe também que os objetos que antes ela apenas manipulava podem ser utilizados em uma brincadeira e, além disso, entende que a função social desses objetos da cultura pode ser substituída no brincar, como, por exemplo, uma escova pode ser um microfone para brincar de cantor. É nesse momento que a formação da função simbólica, tão importante para a apropriação da linguagem escrita, se inicia.

Nessa perspectiva, o brincar se mostra como a atividade-guia da criança, aproximadamente entre os três e seis anos, uma vez que é a atividade que, nesta fase, propicia a formação das capacidades máximas humanas que configuram o desenvolvimento infantil. Com isso, o brincar gera novas necessidades de conhecimento na criança que terá, na atividade de estudo, a atividade-guia do momento seguinte, o momento propício para encontrar as respostas às suas indagações.

Capítulo 2

O Brincar Como Fonte de Humanização da Criança Pré-Escolar

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar a concepção do brincar conforme a Teoria Histórico-Cultural e evidenciar sua importância como atividade-guia no desenvolvimento da criança pré-escolar. Diante disso, propomo-nos, sob a lente da respectiva teoria, apresentar em que consiste o desenvolvimento do brincar em si e, com isso, evidenciar o seu papel e a sua importância no desenvolvimento do psiquismo da criança, isto é, na formação das formas superiores de conduta, uma vez que consideramos a atividade do brincar como fonte de desenvolvimento da criança pré-escolar⁴.

2.1 A CONCEPÇÃO DO BRINCAR NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao longo do tempo, muitos aspectos do valor do lúdico no desenvolvimento humano têm sido trabalhados por diferentes pesquisas, particularmente as relacionadas ao enfoque histórico-cultural, as quais mostram como o brincar constitui-se em uma atividade capital para o desenvolvimento das formas superiores de conduta.

⁴ Ao nos referirmos à criança em idade pré-escolar, consideramos, de acordo com Vigotski, a criança que se encontra no período que compreende as idades entre 3 e 6 anos, aproximadamente, sendo a primeira infância o período que se estende até os 3 anos; e a idade escolar compreende aproximadamente as idades de 7 a 10 anos.

Para compreendermos melhor a especificidade do brincar na formação das formas superiores de conduta, é necessário, antes, apresentar as características e/ou definições do brincar e de termos que são utilizados como sinônimos, bem como o processo do desenvolvimento do psiquismo infantil relacionado à importância do brincar nesse processo. Assim, para iniciar as caracterizações ou definições dos diversos termos que permeiam a esfera da brincadeira, utilizamos, por meio de pesquisa teórico/bibliográfica, autores que definem, ou caracterizam tais expressões.

Faz-se presente, dessa forma, a necessidade de buscar as características de tais termos, apesar de se tratar de uma tarefa complexa, uma vez que são termos utilizados em diversas teorias como a Psicologia, a Estética, a Antropologia e a Filosofia. E para isso buscamos referências teóricas que procuram conceitualizar os termos “jogo”, “brincar”, “brincadeira” e “brinquedo”, já que é comum haver uma confusão entre tais termos, por duas razões.

Em primeiro lugar em razão das diversas traduções existentes das obras publicadas no original que estão em outros idiomas. E em segundo lugar, em razão da multiplicidade de fenômenos inerentes à categoria brincar, causando, assim, a inexactidão de tais termos e que, sobretudo, revelam a concepção de desenvolvimento humano latente em cada terminologia. As diversas possibilidades, por exemplo, de

[...] denominações e significados atribuídos à palavra "jogo" são apenas um reflexo das diversas dificuldades e limitações a que estamos sujeitos em um estudo científico do tema, uma vez que, na escolha da terminologia utilizada, está embutida uma concepção de estrutura psicológica própria de cada corrente teórica que a embasa. (MUDADO, 2008, p. 19).

Inicialmente, reconhecemos a importância dos estudos de Huizinga (2010), nos quais o autor apresenta uma análise crítica das concepções do brincar⁵, na medida em que se contrapõe a muitas delas. Uma das concepções considera que o jogo consiste em uma descarga de energia vital, outras o concebem como a preparação do jovem para as atividades sérias da vida adulta, ou ainda, como um escape para impulsos prejudiciais.

Entretanto, para Huizinga (2010, p. 5), “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas”. E, com efeito, o Dicionário de Filosofia Ferrater Mora (2001) apresenta a discussão de que o jogo é considerado uma energia psíquica ou biopsíquica, concepção que foi muito disseminada no começo do século XX, visto que, consideravelmente todas as concepções naturalistas aderiram a ela. Como um dos exemplos, é apresentada a concepção de Spencer que em seus *Princípios de Psicologia* “[...] sustentou que o instinto do jogo se explica como uma energia biológica remanescente que pode ser vertida de duas formas: uma inferior que é o esporte, e outra superior, a arte”. (MORA, 2001, p. 1601).

Percebemos a relação existente entre o pensamento de Vigotski (2009) e o pensamento de Huizinga (2010) no que diz respeito ao brincar e, também, reconhecemos a importância dos estudos de Huizinga (2010). Isso tudo, especialmente, pela introdução histórica de uma ótica de totalidade acerca do brincar que mais se aproxima da singularidade do homem e das peculiaridades de sua cultura universal, ou seja, uma visão que considera que a origem do jogo se deu na linguagem criadora, isto é,

⁵ Jogo é o termo utilizado por Huizinga e por Elkonin. No entanto, pensamos que temos de levar em consideração o idioma do autor e, por conseguinte, a tradução realizada da obra no original. Logo, consideramos que Huizinga e Elkonin admitem como jogo o que para nós admitimos como brincar, isto é, uma atividade que propicia a humanização.

em inúmeras línguas e não em um pensamento científico ou lógico, e, sobretudo, por uma visão que destaca o amplo espectro estético do jogo:

A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas de jogo. [...] em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza. (HUIZINGA, 2010, p. 11-10)

E assim o define:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana'. (HUIZINGA, 2010, p. 33).

Vigotski (2008) considera que, quando a criança brinca, seu comportamento diverge de maneira considerável do seu comportamento na realidade, por isso, a nosso ver, Vigotski tem uma visão do brincar muito próxima à de Huizinga, com a qual compactuamos, pois, considera que:

Nas principais situações de vida, a criança comporta-se de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira. Nesta, a ação da criança submete-se ao sentido, mas, na vida real, a ação, é claro, prevalece em relação ao sentido. (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Por meio da discussão realizada no primeiro capítulo desta pesquisa e considerando o momento histórico em que as discussões acerca

do brincar estavam sendo postas, isto é, no decorrer no século XX, percebemos a relação que se revela entre a concepção de desenvolvimento humano e a terminologia utilizada para designar a atividade do brincar. Assim como as concepções de desenvolvimento humano anteriores e contemporâneas a Vigotski revelavam uma concepção “embrionária”, “naturalista” e “biologizante”, as terminologias utilizadas para caracterizar o brincar também denunciam essa concepção pela qual se “hiperboliza” a esfera biológica do desenvolvimento humano, na medida em que reduz o desenvolvimento infantil a um desenvolvimento embrionário.

Entretanto, a concepção de Groos (apud Elkonin, 2009) acerca do brincar, apresentada por Elkonin (2009) ao abordar as teorias gerais do jogo, e conhecida também como teoria do exercício ou da autoeducação “bastante conhecida, principalmente difundida no primeiro quartel do século XX” (ELKONIN, 2009, p. 84), pode ser caracterizada, da seguinte maneira:

Se, é certo que o desenvolvimento das adaptações às sucessivas tarefas vitais constitui o objetivo principal da nossa infância, não é o menos que cabe ao jogo lugar preponderante nessa relação de conveniência, de modo que podemos dizer perfeitamente, empregando uma forma um tanto paradoxal, que não brincamos porque somos crianças, mas que nos é dada a infância justamente para que possamos brincar. (GROOS, 1916, p. 72, apud ELKONIN, 2009, p. 86).

Não negamos a importância da teoria de Groos, pois não houve um autor que tivesse escrito sobre o jogo sem utilizar-se do referencial de Groos, mesmo que fosse para apontar observações críticas, como bem destaca Elkonin (2009) ao afirmar que a história do trabalho criador da teoria geral do jogo foi um processo de adições e emendas à teoria de

Groos. No entanto, Groos “[...] não decifrou o enigma do jogo, enigma que ainda hoje continua por averiguar até o fim.” (ELKONIN, 2009, p. 86). Portanto, percebemos sua concepção de brincar como uma tarefa vital na infância, mas que está longe de ser considerada como uma atividade criadora em sua complexidade, pois, expõe a sua transcendência e não a sua natureza, esta que, para nós, é social.

É nesse sentido que a teoria de Groos não nos é suficiente, já que o brincar é visto como um “exercício prévio”, daí subentende-se o seu caráter essencialmente biológico. Segundo Elkonin (2009), Stern, ao tratar da sua concepção de jogo, inclui e retifica tal ideia do jogo de Groos, uma vez que “W. Stern escreve que o jogo é para a vida o que as manobras são para a guerra.” (ELKONIN, 2009, p. 90).

Portanto, em vez de significar um avanço em relação à teoria do jogo de Groos, essa emenda de Stern aprofunda ainda mais os aspectos errôneos no que se refere à incompreensão da diferença cardenal existente entre o desenvolvimento das crianças e o dos filhotes de animais. (ELKONIN, 2009, p. 93).

Cabe destacar que não negamos a dinâmica que se dá entre os pressupostos de base biológica e os pressupostos de base histórico-social no desenvolvimento do brincar, isto é, a necessidade de considerar todo o desenvolvimento biofísico da criança, como escreve Elkonin:

A evolução da atividade lúdica está intimamente relacionada com todo o desenvolvimento da criança. Da evolução do jogo só se pode falar depois de se terem formado as coordenações sensorio-motoras

fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos. (ELKONIN, 2009, p. 207).

No entanto, a definição sobre a função e a gênese do brincar e de qual o seu papel no desenvolvimento humano, para nós, não se reduz a pressupostos de finalidades biológicas, mas remete essencialmente a pressupostos de finalidades sociais, uma vez que consideramos que a natureza do brincar é social, na medida em que sua dinâmica é mediada pela linguagem estabelecida entre a criança, os signos e seus pares. Para a realização da imitação, a criança necessitou, antes, realizar a observação das ações dos adultos e dos pares que fazem parte de seu entorno, isto é, ela precisou de experiências que já reuniu em sua história de desenvolvimento.

Considerando tais discussões acerca não só das diferentes terminologias utilizadas, mas, sobretudo, das concepções do brincar latentes nessas terminologias, e tendo claro que, por vezes, durante as discussões que se realizam em volta das terminologias e nomenclaturas, pode-se mudar o foco de uma determinada discussão, consideramos os termos “jogo” e “brincadeira” como sinônimos de “brincar”. Contudo, elegemos para utilização nesta pesquisa e tomamos como nosso o termo brincar, em razão de o termo “jogo” ser, por vezes, associado ao objeto material do brincar, como, por exemplo, o jogo de damas, ou ainda, em razão de o termo “brincadeira” ser associado à caracterização de uma determinada atividade do brincar, como, por exemplo, brincadeira de “corre cotia”⁶. Como decorrência, entendemos o termo “brinquedo” mais

⁶ Brincadeira na qual os participantes se sentam em roda no chão e cantarolam a seguinte cantiga: “corre cotia na casa da tia, corre cipó na casa da avó, lencinho branco caiu no chão, moça bonita do meu coração, posso jogar? (pergunta quem está em pé com o lenço) Pode! (respondem os demais que estão sentados na roda) Ninguém vai olhar? (pergunta quem está com o lenço) Não! (respondem os demais que estão sentados na roda). Então, a pessoa que está com o lenço deve deixá-lo atrás de alguém que está sentado. E, esse alguém, assim que percebe que está com o lenço, deve correr atrás da pessoa que

adequado para o desígnio do objeto concreto utilizado como instrumento para a realização do brincar.

É preciso destacar que, por vezes, os adultos acabam por impor as brincadeiras e os brinquedos às crianças numa perspectiva, como diz Benjamin (1984), de que esses brinquedos são aquilo que o adulto imagina que as crianças exigem de brinquedos:

E ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo significava ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. (BENJAMIN, 1984, p. 69).

No entanto, não é o objeto que determina o brincar, mas a função lúdica, ou simbólica, que a criança atribui à brincadeira na materialização do brincar, ou seja, é a criança quem deve livremente determinar qual brincadeira ela deseja brincar e qual será o objeto que ela vai utilizar em sua realização, muito embora tenhamos claro que “[...] essa liberdade é ilusória.” (VIGOTSKI, 2008, p. 28), já que a criança se submete a regras que são inerentes à situação imaginária.

Esse ato livre do brincar se realiza na medida em que a criança, por exemplo, ao brincar de cantora, troca a função social de um objeto e a transfere para outro objeto, atribuindo a uma escova a função social de um microfone e, por vezes, deixando de lado um microfone que pode ter mais

lhe deixou o lenço e, essa pessoa que estava com o lenço no começo, deve correr e sentar-se no lugar daquele que ele escolheu para deixar o lenço.

de vinte e cinco funções eletrônicas que seus pais tenham comprado em alguma loja de produtos industrializados.

Vigotski constrói, segundo Elkonin (2009), uma teoria do brincar, cujas ideias foram expostas numa conferência detalhada em 1933, sendo publicada em 1966. De modo especial, a teoria do brincar elaborada por Vigotski é a superação das teorias naturalistas do brincar. “Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta. [...] A dificuldade de uma série de teorias sobre a brincadeira é, de certa maneira, a intelectualização desse problema.” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

As ideias de Vigotski, especialmente seus trabalhos no campo da Psicologia Infantil, deram uma contribuição substancial à teoria do brincar, em razão de seu interesse pela Psicologia da Arte, e também, pelo estudo do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (ELKONIN, 2009). Nesse contexto, foi-se cristalizando a noção de brincar como atividade específica “da criança que dá forma, em si mesma, à atitude do adulto em face da realidade circundante, sobretudo, em face da realidade social, e que possui seu conteúdo específico e sua estrutura: um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações.” (ELKONIN, 2009, p. 204-205). Nessa perspectiva, Vigotski (2008) apresenta a definição do brincar, para ele sinônimo de brincadeira, “que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta ‘por que a criança brinca?’.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Nesse sentido, é necessário conceber o brincar do ponto de vista do prisma afetivo, considerando os motivos, as necessidades e os desejos da criança, isto é, sob a perspectiva de sua atividade, uma vez que “[...] significaria intelectualizá-la extremamente recusar-se a admitir o modo

como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos.” (VIGOTSKI, 2008, p. 24).

A nosso ver, no termo brincar desvenda-se uma abstração, na medida em que se produz uma complexa riqueza conceitual, de sentidos e de significados, os quais caracterizam a atividade da brincadeira como uma atividade efetivamente real e humana e que em sua materialização, isto é, quando a criança brinca, propiciam os níveis mais altos de desenvolvimento das funções essencialmente humanas: as formas superiores de conduta.

Desse modo, se consideramos que a terminologia, embebida por determinadas circunstâncias históricas e sociais, revela uma concepção latente de desenvolvimento, consideramos o brincar como uma atividade que revela uma linguagem peculiar da criança, isto é, um instrumento cultural de representação da realidade e que está complexa e intrinsecamente relacionada ao seu desenvolvimento psíquico, bem como de sua personalidade e de sua consciência. Portanto, consideramos que o termo por nós assumido – brincar – revela a seguinte concepção de desenvolvimento: um desenvolvimento infantil que se constitui num processo complexo e revolucionário de intercâmbio entre a história, a cultura e a atividade da criança, e que consiste na produção dinâmica de momentos reais de desenvolvimento que se caracterizam pelas necessidades e as atividades que a criança realiza em um determinado momento de seu desenvolvimento. E, assim, entendemos o brincar como a atividade-guia, pois ocupa lugar central no desenvolvimento histórico da criança, especificamente no período correspondente à infância pré-escolar.

2.2 O Brincar Como Atividade-Guia na

Humanização da Criança Pré-Escolar

Vigotski (2008) esclarece que para compreendemos o processo de desenvolvimento histórico da criança, bem como a passagem de uma situação de desenvolvimento para outra, que são determinantes para o desenvolvimento psíquico infantil, é necessário primeiramente assumirmos que existem na criança determinadas necessidades e determinados impulsos que são inerentes a cada situação de seu desenvolvimento, porque, como sabemos, a atividade da criança está intimamente ligada a cada situação de desenvolvimento em que ela se encontra.

Além disso, compreendemos também que, à medida que a criança aprende, ela se desenvolve e que, sobretudo, é a atividade desenvolvida por ela em cada situação de desenvolvimento. A atividade é movida pelos motivos e necessidades da criança, isto é, por um processo que carrega em si a emoção inerente à vivência pela qual constitui-se o sentido atribuído a cada experiência vivida. Tal processo proporciona a formação das formas superiores de conduta do ser humano: eis a unidade dialética entre o afetivo e o cognitivo. E, na passagem de uma situação de desenvolvimento à outra, ocorrem mudanças em suas necessidades e impulsos e, portanto, em sua atividade. Assim,

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar

que a brincadeira seja um tipo específico de atividade. (VIGOTSKI, 2008, p. 24-25).

No momento da idade pré-escolar, segundo Leontiev (2006), o brincar tem extrema importância, já que é por meio dele que a criança representa ou, reproduz as ações humanas, e estas estão, nesse momento de sua vida, passando por uma fase de expansão. Nessa idade, seu mundo é composto por dois círculos: o primeiro é composto pela família, um círculo mais íntimo, com relações diretas; e o segundo, composto pelas demais pessoas, com as quais ocorre uma relação mediada pelo primeiro círculo, o que explica, por exemplo, a razão pela qual a criança sofre quando tem que ir pela primeira vez ao jardim de infância. No entanto, à medida que sua relação com a professora vai crescendo, pouco a pouco a criança cria com ela um vínculo muito forte, passando a professora a fazer parte do íntimo círculo de relações da criança.

Em ambos os círculos que compõem o mundo infantil, o brincar é fonte de seu desenvolvimento, constituindo sua atividade-guia (ou principal), que propicia a formação das capacidades máximas humanas, isto é, as formas superiores de sua conduta, bem como da inteligência e da personalidade. “Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

No período da entrada da criança na escola, segundo Leontiev (2006), surge uma nova obrigação na vida da criança, sendo esta, agora, uma obrigação para com a sociedade. E isso se torna mais claro para ela em razão do ato de estudar; dessa forma, a criança sente-se ocupada com algo muito importante. Seus contatos, nesse novo contexto, passam a ser

determinados por relações mais amplas. Assim, “[...] podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.” (LEONTIEV, 2006, p. 63).

É nesse sentido que o brincar, o qual tem, ao final de seu desenvolvimento, como um de seus elementos centrais a regra, oferece condições máximas para a ampliação de suas necessidades de relacionamento com o meio em que vive. À medida que a criança opera com as regras que sempre estão acompanhadas de um objetivo, as regras passam a ser determinantes na regulação da atividade da criança, as quais são essenciais na idade escolar:

Dessa forma, a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente [ou proximal – JCB] na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. (VIGOTSKI, 2008, p. 35).⁷

Entendemos, de acordo com Vigotskii (2017) e Prestes (2010), que o desenvolvimento da criança consiste na relação dialética entre a zona de desenvolvimento atual (que é o nível no qual a criança realiza uma atividade sem a ajuda do adulto, isto é, realiza sozinha) e a zona de

⁷ Nesta citação, brincadeira foi utilizada como tradução do termo do original em russo *igra* da obra de Vygotski. Entretanto, não é nossa pretensão discutir os termos no âmbito das traduções, pois não temos condições reais para isso, já que não somos conhecedores do idioma russo. Portanto, leia-se brincadeira como brincar.

desenvolvimento iminente⁸ (no original em russo: *zona blijaichego razvítia*, que é o nível no qual a criança tem possibilidades para a realização de uma atividade com a ajuda dos adultos). Nesse sentido, pensamos que no contexto de educação formal, o ensino deve objetivar o desenvolvimento das possibilidades que a criança ainda não tem, isto é, deve agir na forma ideal; no nível de desenvolvimento iminente e não no nível de desenvolvimento atual:

Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual*. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A *zona de desenvolvimento iminente* em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2004, p. 485, *apud* PRESTES, 2010, p. 173-174, grifos do autor).⁹

⁸ Ou zona de desenvolvimento proximal. Neste trabalho, adotamos a tradução realizada por Prestes (2010) do termo do idioma russo para o idioma português.

⁹ Prestes (2010), em sua tese de doutorado, buscou examinar a atividade de tradução das obras de Lev Semionovitch Vigotski, demonstrando os equívocos, descuidos e distorções, por vezes ideológicas, dos conceitos desse autor. Prestes (2010) apresenta também sugestões alternativas de tradução dos conceitos de Vigotski.

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2008), o brincar é a via capital do desenvolvimento da criança pré-escolar e o assumimos do ponto de vista do espectro afetivo, isto é, como uma atividade de satisfação dos desejos, da criança, não realizáveis de imediato. Por isso, na primeira infância a atividade-guia caracteriza-se prioritariamente pela manipulação de objetos, pois a criança pequena necessita da realização imediata de seus desejos, uma vez que, é difícil para ela adiar a referida realização e controlar seus impulsos:

Na primeira infância, a criança comporta-se da seguinte maneira: ela quer pegar um objeto e tem de fazê-lo no mesmo instante. Caso isso não seja possível, ou ela apronta um escândalo, deita-se no chão e bate com os pés, ou conforma-se e não pega mais o objeto. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Há, portanto, um diferencial entre a criança na primeira infância e a criança pré-escolar, pois a segunda já é capaz de generalizar as reações afetivas em relação ao fenômeno independentemente da situação real (VIGOTSKI, 2008). Nessa perspectiva, “A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 25), e é aproximadamente entre os três e seis anos que o brincar se constitui como a atividade-guia da criança (LEONTIEV, 2017; VYGOTSKI, 2009, 2008, 1995; ELKONIN, 1981, 2009; MUKHINA, 1996).

Vigotski (2008), ao tratar do experimento de James Sully, apresenta a discussão sobre a relação entre a regra e a situação imaginária e afirma que em qualquer brincadeira imaginária há regras ocultas. E aqui a

recíproca é verdadeira. Em qualquer brincadeira com regras há em si uma situação imaginária, isto é:

O que significa, por exemplo, jogar xadrez? Criar uma situação imaginária. Por quê? Porque ainda que sejam conceitos próprios do xadrez o peão poder andar somente de uma forma, o rei de outra, a rainha de outra; “comer”, perder peças, etc., mesmo assim há uma certa situação imaginária que está sempre presente e não substitui diretamente as relações reais da vida. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Tendo isso em vista, imaginemos que uma criança brinque de cantora e levemos em conta que para essa brincadeira se realizar não será necessário o desenvolvimento de regras prévias. Entretanto, a criança vai precisar pensar sobre como é este comportamento de ser cantora, pois na vida real ela não tem a necessidade de pensar sobre isso e, também vai precisar se submeter às regras do comportamento de uma cantora: “Todo jogo na situação “fictícia” é ao mesmo tempo, jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo com a situação “fictícia”; o prazer específico do jogo”. (ELKONIN, 2009, p. 200). Portanto, “Aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira”. (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

De modo especial, inicialmente, quando a criança pequena reproduz as ações dos adultos na atividade do brincar, a situação imaginária da criança está diretamente ligada à realidade, pois, ela imita o que vê, isto é, o brincar consiste em uma memória de uma situação real que a criança viu, portanto ainda não se trata de uma imaginação em sua forma plena. No decorrer do processo de desenvolvimento do brincar, a imaginação acentua-se e, ao final do referido desenvolvimento, as regras vão se constituindo como elementos centrais na atividade do brincar.

Contudo, percebemos que o que constitui o desenvolvimento do brincar da criança é a unidade dialética existente entre a regra e a situação imaginária, pois, de acordo com Vigotski (2008), no início do desenvolvimento do brincar na criança a situação imaginária é predominante e a regra permanece oculta, ao passo que ao final do referido desenvolvimento a regra é predominante e a situação imaginária permanece oculta. Logo, “Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária. Parece-me que essa tese está clara.” (VIGOTSKI, 2008, p. 28).

Desse modo, a vinculação do real, ou a sua desvinculação das ações e dos objetos na atividade do brincar estão relacionadas aos momentos da infância, ao desenvolvimento que ocorre na atividade do brincar, o que supõe o nível de desenvolvimento da consciência da criança. Nesse sentido, por meio do jogo de papéis a criança começa a controlar o seu comportamento, uma vez que tem de se submeter às regras impostas por ele. O desejo da criança precisa ser freado de modo a cumprir as regras determinadas pelo jogo.

No jogo criam-se continuamente situações que fazem a criança recuperar-se pela linha de maior resistência [o que o autor quer dizer com isso?], e que não são devidas a um impulso imediato. O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel. (ELKONIN, 2009, p. 200).

Percebemos que crianças de diferentes idades brincam com as mesmas brincadeiras, todavia, em cada fase com um jeito diferente. Uma criança de seis anos num jogo de pega-pega, por exemplo, pode obedecer às regras assiduamente, enquanto uma criança de três não, mas nem por isso ela deixa de brincar de pega-pega.

A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado pelas descobertas experimentais de Elkonin, diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel latentes. (LEONTIEV, 2017, p. 133).

Dessa forma, admitimos o desenvolvimento psíquico da criança e o desenvolvimento das específicas atividades em cada situação de desenvolvimento como uma unidade de análise, isto é, uma relação dinâmica que constitui a atividade-guia da criança em determinada situação de desenvolvimento. Logo, consideramos que, antes do aparecimento do brincar na idade pré-escolar, a criança teve como atividade-guia a comunicação emocional enquanto ainda bebê, a manipulação de objetos de seu entorno no decorrer da primeira infância, e a imitação do papel da vida próximo aos três anos, as quais são de suma importância e estão inseridas no processo da gênese e na natureza do brincar realizadas em ações e atividades conjuntas com os adultos, ou outras crianças.

Se considerarmos que o processo de desenvolvimento psíquico infantil e o processo de desenvolvimento do brincar na criança se entrecruzam constituindo uma unidade, então, é com base na análise das formas do brincar na primeira infância até as formas do brincar com regras,

que compreendemos o critério utilizado para diferenciar o brincar das demais atividades da criança. Ele consiste no fato de que a criança cria uma situação imaginária na medida em que brinca e realiza as suas necessidades e desejos não realizáveis imediatamente, porém, ao mesmo tempo, está submetida a certas regras (VIGOTSKI, 2008).

Vigotski (2008), ao abordar a questão das diferentes peculiaridades entre a atividade da criança pequena e a atividade da criança pré-escolar, cita o estudo de Lewin. O referido estudo demonstrou que a atividade da criança na primeira infância é impulsionada pelos objetos que exercem uma influência determinante no comportamento da criança pequena e, diante desse estudo, Vigotski (2008, p. 29) afirma:

Onde está a raiz das amarras situacionais da criança? Nós a encontramos num fato central da consciência, característico da primeira infância, e que diz respeito à união entre o afeto e a percepção. Em geral, nessa idade, a percepção não é um momento independente, mas um momento inicial na reação motora-afetiva, ou seja, qualquer percepção é estímulo para a atividade (VIGOTSKI, 2008, p. 29)

Nessa perspectiva, Vigotski (2008) considera, com base nos experimentos e observações, que as crianças na primeira infância não conseguem ainda separar o campo ótico e o campo semântico. A palavra está intimamente ligada à função de a criança orientar-se no espaço; assim, “[...] a palavra significa um lugar conhecido na situação” (p. 30) e, “até mesmo uma criança de dois anos, quando tem de repetir, olhando para a criança sentada à sua frente: ‘Tânia está andando’, modifica a frase e diz: ‘Tânia está sentada’.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Contudo, é por meio do brincar, de acordo com Vigotski (2008), que a criança no decorrer de seu desenvolvimento, por volta da idade pré-escolar, vai aprendendo a agir independentemente daquele objeto que vê, “[...] a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Nesse sentido, quando a criança cria uma situação imaginária, ela faz isso por meio do pensamento, pois não vê a situação, apenas a imagina e, portanto, age com base no significado dessa ação e, da mesma forma, ela opera com o sentido das coisas, situação que é a via principal para o desenvolvimento do pensamento abstrato, ou seja, “[...] na brincadeira: a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Sobre essa mesma questão, Mukhina (1996) afirma que a criança se utiliza do jogo dramático e reproduz as relações e as atividades de trabalho dos adultos de forma lúdica.

[...] a autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra, e manuseia um objeto subentendendo outro. *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*. No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil. (MUKHINA, 1996, p. 155, grifos da autora).

E, com isso, o brincar se posiciona como uma atividade que está permeada pela linguagem, isto é, está constituída pela mediação dos signos, e, sobretudo, como um momento crítico do desenvolvimento psíquico da criança, pois, proporciona a ela o desenvolvimento de uma capacidade

extremamente difícil que consiste em divergir o campo semântico do campo ótico. Por conseguinte, o brincar modifica “[...] radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade” (VIGOTSKI, 2008, p. 30), e essa estrutura psicológica é a percepção:

A especificidade da percepção humana, que surge na primeira infância, constitui-se no que se denomina de percepção real. Na percepção animal não há nada que se assemelhe a isso. Essencialmente, isso quer dizer que eu vejo o mundo não apenas de cores e formas, mas vejo-o como um mundo que possui significado e sentido. (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Mukhina (1996) afirma também que, na atividade lúdica, as qualidades psíquicas e individuais da criança se desenvolvem com muita intensidade, influenciando a formação dos processos psíquicos e desenvolvendo a atenção ativa e a memória ativa da criança. Ainda, a ação lúdica influencia de forma permanente a atividade mental do pré-escolar, sendo o jogo elemento principal para introduzir a criança no mundo das ideias, em razão de a criança aprender a substituir certos objetos por outros e a interpretar diversos papéis, o que servirá de suporte para a sua imaginação:

Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas do que nos experimentos de laboratório. O objetivo consciente da criança em concentrar-se e recordar manifesta-se, sobretudo, e da melhor forma no jogo. As próprias condições de jogo obrigam a criança a concentrar-se nos objetos na situação lúdica, no conteúdo das ações e no argumento que interpreta. (MUKHINA, 1996, p. 164).

No brincar “A criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado.” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Com isso, o brincar propicia o desenvolvimento de outras estruturas psicológicas como o controle da vontade, ou controle da conduta, pois “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 [...]” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

E isso tudo ocorre em razão de que, de acordo com Vigotski (2008), por meio do brincar, a criança aprende a se desprender da esfera situacional, pois começa a ter maior importância o sentido das coisas e não as coisas em si. Além disso, o pensador russo afirma que no brincar se criam dois paradoxos: no primeiro, a criança age com o significado de forma separada do objeto, ela “[...] vê o objeto por detrás da palavra” (p. 32), e isso se dá em uma situação real; no segundo, ao mesmo tempo em que a criança brinca para satisfazer seus desejos, ela também nega os seus impulsos imediatos na medida em que se submete às regras do brincar. Isso ocorre porque no brincar há uma maior satisfação do que a provocada na realização dos impulsos imediatos, ou seja, a regra se constitui como a característica essencial do brincar: “A idéia que virou afeto, o conceito que virou paixão.” (SPINOZA, *apud* VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Resumindo, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se

transformarão em seu nível médio real, em sua moral. (VIGOTSKI, 2008, p. 22).

É por isso que o jogo é propulsor do desenvolvimento da personalidade da criança, uma vez que, por meio do jogo, a criança compreende o comportamento e as relações dos adultos que lhe servem de modelo de conduta (MUKHINA, 1996). E, é na infância que o brincar proporciona maiores possibilidades de a criança compreender o mundo físico, e ter estruturados os seus processos psíquicos.

O jogo é o tipo de atividade, senão, predominante, pelo menos principal da idade pré-escolar. Contém todas as tendências do desenvolvimento; é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas do mais imediato; na esteira do jogo ocorrem as mudanças de necessidades e as de consciência de caráter geral. (ELKONIN, 2009, p. 200).

Além disso, é por meio do brincar que a criança interpreta os papéis sociais, pela mediação dos signos que testemunha em seu entorno, à medida que utiliza os instrumentos e signos da cultura humana. Em um processo que vai do tateio puro e simples à manipulação social desses instrumentos e signos, a criança pré-escolar desenvolve – entre tantas outras funções psíquicas – a função simbólica, a qual é essencial à apropriação da linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995). De modo especial, o jogo cumpre papel primordial na pré-história da linguagem escrita, uma vez que a criança passa a utilizar um objeto com o valor de outro (a tampa de panela significando o volante do carro para brincar de motorista), por meio do gesto significativo. Este é um salto qualitativo de extrema importância para a psique da criança, pois, por meio da imaginação, das experiências individuais e das características do meio, a criança cria estratégias de adaptação dos objetos às suas necessidades que ainda não são

passíveis de concretização (ela ainda não pode na realidade dirigir um carro). Dessa forma, enquanto brinca, a criança vai desenvolvendo funções psíquicas e atitudes que são condição para seu desenvolvimento futuro na escola e na vida.

Podemos compreender, então, que o brincar não é uma válvula de escape para energia vital acumulada, nem mesmo de sentimentos e impulsos prejudiciais, ou como momento de descanso das atividades ditas comumente como “sérias”, as de sala de aula, isto é, de alfabetização, ou raciocínio lógico matemático.

Em divergência às teorias gerais de jogo de Groos e Stern, criticado por Elkonin (2009), as quais demonstram o seu caráter puramente biológico, uma vez que consideram que o jogo nada mais é do que o exercício prévio para a vida futura, e com base no pressuposto da lei genética geral do desenvolvimento humano, proposto por Vygotski (1995), inferimos, por outro lado, que o brincar se constitui em uma unidade dialética entre ações externas e ações internas. A criança realiza seus desejos por meio da atividade do brincar e tem vontades que precisam ser controladas em razão da submissão às regras dessa atividade, isto é, a satisfação dos desejos e o controle da vontade são processos internos numa ação externa.

O brincar é a atividade-guia da criança pré-escolar, pois, nesse momento, permite à criança os saltos qualitativos fundamentais para a formação da sua consciência e da sua personalidade, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como o controle da vontade, a atenção, a memória e o pensamento e, sobretudo, a função simbólica, que é primordial para a apropriação de uma forma superior de conduta, que é o foco desta investigação, a linguagem escrita.

Capítulo 3

O Brincar e a Pré-História do Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar o brincar como uma forma peculiar de linguagem da criança pré-escolar e, por conseguinte, como um dos momentos constituintes da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. Além disso, apresentamos, brevemente, o modo como o ensino da escrita vem se configurando no contexto educacional brasileiro.

3.1 A Questão do Ensino da Linguagem Escrita para as Crianças Pré-Escolares na Atualidade

A educação infantil é o momento crucial no qual deve ser possibilitada a criação, nas crianças, de novas necessidades, não só as necessidades básicas de sobrevivência, mas também, necessidades mais complexas, gerando assim, as formas superiores de conduta, como, por exemplo, o desejo pela arte, pelo cálculo, e, sobretudo, pela escrita, uma vez que vivemos em um mundo onde a escrita é a principal forma de expressão.

E, para isso, é necessário proporcionar às crianças o contato com essas formas superiores de conduta e, por conseguinte, necessário também que haja em seu entorno tudo o que compõe o mundo literário, isto é,

atividades de leitura, de contação de histórias, e de escrita, dentre tantas outras, de maneira que elas possam se apropriar desses instrumentos da cultura humana e, por conseguinte, possam objetivá-los por meio de suas próprias expressões e, ao mesmo tempo, objetivarem-se neles.

A antecipação, nas escolas de educação infantil, do ensino da escrita cuja metodologia se baseia na utilização de mecanismos que culminam na redução da língua a um código escrito, isto é, a fonemas e grafemas, é uma prática que vai de encontro à ideia de que a possibilidade de ter ao seu entorno a cultura da escrita e conviver com isso é o que gera na criança a necessidade de se apropriar da cultura escrita, isto é, de escrever e, assim, se produza escrita com sentido.

E, por que as crianças não aprendem a ler e a escrever? Respondemos isso com outra pergunta. Então, se, a escola não oferece à criança o contato com as práticas sociais da cultura escrita, oferecendo, pelo contrário, o treino de letras isoladas e uma técnica que desconsidera as necessidades da criança, já que concebe a língua como um conjunto de grafemas e de fonemas, como a criança vai se apropriar dessa cultura escrita para poder ela própria se expressar, isto é, objetivá-la para que possa continuar a fazer parte desse complexo aspecto de historicidade envolvido no desenvolvimento da cultura humana?

A linguagem escrita, de acordo com Vygotski (1995), é um sistema especial extremamente complexo, que compreende a leitura e a escrita “[...] sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma virada crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.” e “[...] está formado 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.” (VYGOTSKI, p. 184, tradução nossa). E, nessa perspectiva, Luria ao se referir à linguagem escrita afirma que:

em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si, mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um signo auxiliar cuja percepção leva a criança a recordar a ideia etc., à qual se refere. (LURIA, 2017, p. 144-145).

Desse modo, ao longo do desenvolvimento cultural e à medida que vai aprendendo a controlar o seu comportamento, a criança se apropria de instrumentos da cultura humana e das funções que esses instrumentos lhe proporcionam. Um exemplo disso está em quando a criança, ao ter manipulado objetos na primeira infância, começa a perceber que é possível não somente manipular tais objetos, mas também, utilizar e objetivar-se nesses objetos, no sentido de que eles desempenham um papel funcional auxiliar, de signo, então, esses objetos tornaram-se instrumentos.

O homem, ao longo de seu desenvolvimento histórico, passou do uso de um modo natural ao uso de um modo cultural. Quando necessita se lembrar de algo, ao não confiar apenas na memória involuntária (função psíquica primitiva), escreve o que precisa ser lembrado, ou seja, registra aquilo que quer lembrar. Para se lembrar, recorre ao registro, e ativa a sua memória de forma voluntária, o que configura a formação de uma função psíquica superior, a memória ativa. Assim, caracteriza-se a escrita como um registro que com o auxílio dos signos expressa uma ideia, isto é, apresenta-se como uma forma superior de conduta.

No que se refere à leitura, Vygotski (1995) afirma que

para nós está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens na nossa mente de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste melhor no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e ao desmembramento dos diversos pontos que passam a ocupar o centro da nossa atenção. (VYGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa).

Por meio dessas concepções, compreendemos que a discussão acerca do ensino da linguagem escrita já era posta por Vygotski (1995) há mais de 70 anos. O autor considera que à escrita, no contexto do ensino escolar, não se atribuía, à sua época, o devido valor, isto é, ela não era concebida como uma atividade que tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural da criança. E nos dias de hoje percebemos como as afirmações de Vygotski são muito atuais, pois, conforme vimos anteriormente nesta investigação, em âmbito brasileiro, de acordo com Soares (2003), Mello (2009), Belintane (2006), Bajard (2006) e Smolka (2018), o ensino da linguagem escrita vem se configurando de uma forma preocupante pela qual não se concebe a linguagem escrita como uma complexa atividade da conduta cultural elaborada historicamente pela humanidade. O ensino da escrita se dá de forma limitada por meio do desenho dos traços de letras sem ultrapassar os limites da caligrafia, da ortografia e do reconhecimento das letras, portanto, restringindo-se ao ensino de técnicas de leitura e escrita.

Desse modo, o ensino da linguagem escrita se configura como a aquisição de uma habilidade técnico-motora determinada, assemelhando-se, por exemplo, ao ensino de tocar um piano que desenvolve a agilidade dos dedos, e o indivíduo aprende lendo as notas musicais, a tocar as teclas do piano, mas não aprende a natureza da música. Da mesma forma a

criança aprende a decifrar e a registrar letras e palavras, mas não aprende a natureza da linguagem escrita. Isso porque historicamente, no plano teórico e prático, não se desenvolveu um sistema elaborado de ensino fundamentado racional, prática e cientificamente (VYGOTSKI, 1995). Vemos então que o que a criança aprende, nas palavras de Vygotski (1995), leva a “[...] a uma escrita mecânica, a uma ginástica digital e não ao desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKI, 1995, p. 203, tradução nossa).

Mello (2009), ao se referir a Vigotski, afirma que as atividades de expressão são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de serem fundamentais para a apropriação efetiva da escrita, uma vez que a mão escreve o desejo de expressão das crianças, e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito. Portanto, o desejo de expressão constitui-se como um motor para a apropriação da linguagem escrita.

Ainda, ao enfatizar o aspecto técnico da escrita, o ensino dessa linguagem está relegando ao último plano a função social da escrita que “foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço” (MELLO, 2009, p. 182).

Para a realização de um trabalho pedagógico que leve em consideração a função social da escrita, é necessário que o(a) professor(a) crie em seus estudantes a necessidade de escrever, por meio de seu trabalho diário com a vivência de experiências significativas, as quais criam necessidades de expressar-se e comunicar-se (MELLO, 2009).

Quando o(a) professor(a) ensina a criança a ler e escrever criando nela necessidades de leitura e de escrita, e inserindo-a em atividades pelas quais ela interage com o outro, ela percebe que escrever não é desenhar as

letras, mas representar a realidade por meio do registro, da expressão de sentimentos, de informações e de ideias. Isso tudo pautado na imaginação e na criação, elementos que são essencialmente desenvolvidos e formados pelo brincar e que são fundamentais para a apropriação da linguagem escrita.

3.2 O Brincar Como o Momento Constituinte da Pré-História do Desenvolvimento da Linguagem Escrita

Luria (1987) e Vygotski (1995) consideram que o estudo da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita é um desafio, pois trata-se de um processo que contém em si contradições, uma vez que é dialético, e, portanto, não se trata de um desenvolvimento linear e ininterrupto; ocorrem transformações qualitativas pelas quais as formas velhas se reestruturam e se revelam as formas novas de comportamento cultural; o processo de desenvolvimento da linguagem escrita constitui-se como um processo histórico, ou seja, revolucionário. Nas palavras dos autores:

mas, a peculiaridade dialética mais profunda deste processo consiste, segundo nossas observações, em que a passagem a um novo procedimento faz primeiro retroceder a escritura muito atrás para que possa, posteriormente, desenvolver-se em um novo nível, mais alto. (LURIA, 1987, p. 55, tradução nossa).

Nessa perspectiva, escreve Vygotski que,

na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, isto é, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras. [...] Isso significa que juntamente com os processos de desenvolvimento de avanços e aparição de formas novas, se produzem a cada passo processos regressivos, de extinção, de desenvolvimento inverso de formas velhas. (VYGOTSKI, 1995, p. 184, tradução nossa).

É por essa razão que compreendemos, de acordo com os autores, que a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita está intimamente ligada à pré-história do desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança:

simultaneamente com esta transformação tem lugar a reestruturação radical dos mecanismos fundamentais do comportamento da criança; sobre as formas primitivas de adaptação imediata às tarefas do meio se levantam outras novas, complexas, culturais; as funções psicológicas fundamentais deixam de atuar em suas formas primitivas, naturais e começam a fazê-lo utilizando procedimentos complexos, culturais. Estes procedimentos se substituem uns pelos outros e se aperfeiçoam, reestruturando e transformando a criança: presenciamos o interessantíssimo processo de desenvolvimento dialético das formas complexas (por essência, sociais) de comportamento que no transcorrer de um longo caminho nos leva finalmente ao domínio de um procedimento que é, quiçá, um dos instrumentos mais valiosos de nossa cultura. (LURIA, 1987, p. 56, tradução nossa).

Consideramos, em concordância com Vygotski (1995), que o desenvolvimento da linguagem escrita na criança como domínio de uma forma cultural de conduta está intimamente relacionado ao desenvolvimento cultural da humanidade, já que consiste na apropriação

de um sistema externo de meios elaborados pela humanidade, que é garantida pelas relações sociais, e, especialmente, pela educação escolar; trata-se de um processo de conversão do referido sistema em uma função psíquica da criança; o que ocorre, então, é a internalização desse sistema cultural como uma função psíquica. No entanto, o objetivo de compreender de que modo esse processo ocorre configura-se como um trabalho complexo que Luria e Vygotski, por meio de seus estudos e experimentos, buscaram realizar ao investigarem na relação com a educação escolar, o que leva a criança à escrita e os momentos constituintes da pré-história da escrita.

Há um período muito anterior à aquisição da linguagem escrita que, sem dúvida alguma, não tem início apenas quando a criança passa a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. Referimo-nos à pré-história da linguagem escrita, a qual, segundo Vygotski (1995), tem início na mais tenra idade, ainda na primeira infância em que a atividade-guia é a comunicação emocional pela criança, ainda um bebê, mesmo sem a fala plenamente desenvolvida.

Ao apresentar os momentos que se entrelaçam geneticamente na pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotski (1995) apresenta a relação entre o gesto e o signo escrito. O gesto indicativo se constitui como a escrita no ar, pois, é o primeiro signo visual que se encontra no período inicial da pré-história da escrita. Dessa forma, a nosso ver, o gesto está presente no decorrer de todo o processo da história do desenvolvimento da escrita. “O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida.” (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa).

No primeiro momento, de acordo com Vygotski (1995), a relação entre o gesto e o signo escrito é representada pelos rabiscos da criança, que

são caracterizados como um desenho primitivo ou um desenho em movimento: a criança coloca no desenho o gesto que ela quer representar e, por isso, para Vygotski, são mais gestos do que desenhos propriamente ditos. Desse modo, o que a criança faz na folha de papel não é um desenho ainda, mas, o gesto indicativo de algo que ela observou em sua experiência anterior.

Como sabemos, o brincar é uma atividade peculiar da criança pré-escolar e que proporciona a ela as maiores e mais críticas transformações psíquicas que são fundamentais para a formação de sua personalidade e de sua consciência. E, é no brincar que está representado o segundo momento, de acordo com Vygotski (1995), da relação entre o gesto e a linguagem escrita. Percebemos, então, que o brincar, além de ser fonte de desenvolvimento da criança pré-escolar, é também atividade essencial na formação da função simbólica.

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. Nela afloram todos os processos internos;" (ELKONIN, 2009, p. 200).

Mukhina (1996) também nos fornece a base teórica para considerarmos o brincar como fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita, quando afirma que "[...] *A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)*. No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil." (MUKHINA, 1996, p. 155, grifos da autora). O jogo é o elemento principal para introduzir a criança no mundo das ideias, em razão de a criança aprender a substituir certos objetos por outros e a interpretar diversos papéis, dando suporte para a sua imaginação:

esse movimento no campo semântico é o mais importante na brincadeira: por um lado, é um movimento num campo abstrato (o campo, então, surge antes de a criança começar a operar com significados), mas a forma do movimento é situacional, concreta (ou seja, movimento não lógico, mas afetivo). Em outras palavras, surge um campo semântico, mas o movimento nele ocorre da mesma forma como no campo real. Nisso está a principal contradição genética da brincadeira. (VIGOTSKI, 2008, p. 34).

Dado o caráter semiótico do brincar, o que tem importância maior não é a semelhança entre o faz-de-conta e o objeto que o motivou, mas a sua utilização funcional, realizada em razão da intenção da criança e que é possibilitada pela realização do gesto indicativo ou gesto intencional da criança.

Na brincadeira, a criança opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...]. (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Nesse sentido, no brincar ocorre a substituição de uns objetos por outros, e a criação de novas funções de utilização social é possibilitada em razão do gesto representativo. Portanto, o significado não reside no objeto, mas, no gesto representativo, pois, o que confere sentido ao brincar é o movimento, o gesto, que atribuem a função de signo ao objeto correspondente: eis a função simbólica do jogo.

O central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação “fictícia” que consiste na adoção do papel de adulto pela criança e, em

circunstâncias lúdicas criadas por ela própria, representá-lo. O típico da situação “fictícia” é a transferência das significações de um objeto a outro e as ações reconstitutivas em forma sintética e abreviada das ações reais no papel de adulto adotado pela criança. Isso chega a ser possível quando se baseia na disparidade, que aparece na idade pré-escolar, entre o que se vê e o sentido que se lhe dá. (ELKONIN, 2009, p. 199-200).

Já no decorrer do segundo momento da relação entre o gesto e a linguagem escrita, o brincar vai se convertendo em signo independente e, assim, o brincar adquire o seu significado. A criança por volta dos 4-5 anos, além de se apoiar no gesto, como um instrumento da mediação do signo, começa a se apoiar na linguagem oral para designar para si mesma qual é o sentido daquilo com que ela está brincando. Além disso, a criança no desenvolvimento do brincar passa a criar uma significação independente, “[...] a estrutura habitual das coisas parece modificar-se pela influência do novo significado que adquire.” (VYGOTSKI, 1995, p. 189, tradução nossa). Dessa forma, ao final do segundo momento, o signo torna-se independente do gesto indicativo da criança.

Vygotski (1995) afirma que o terceiro momento dessa relação é constituído pelo desenho ou um relato gráfico que nasce da linguagem oral, o qual, em princípio, se caracteriza por um desenho “radiográfico”; a criança desenha uma mulher com uma bolsa, e nessa bolsa, estão a carteira e as chaves. Por outro lado, ela desenha também da mesma maneira como ela fala, isto é, omite algumas propriedades do objeto no momento em que vai representá-lo.

Nessa perspectiva, de acordo com Vygotski (1995), essa linguagem expressa por meio do desenho infantil é uma representação simbólica de primeira ordem; são representações diretas de ações ou objetos; “[...] como

disse Ch. Buhler, a criança descobre que as linhas por ela traçadas podem significar algo” (VYGOTSKI, 1995, p. 193, tradução nossa).

Dessa forma, para que a criança se aproprie da escrita como uma conduta cultural superior – como já sabemos, essa apropriação não se dá de forma puramente evolutiva e linear, mas, com saltos e rupturas, pois, trata-se de um processo revolucionário – é necessário que haja a passagem da representação simbólica de primeira ordem à representação simbólica de segunda ordem, ou nível intermediário do desenvolvimento da linguagem escrita, (que consiste na representação dos símbolos verbais da palavra ainda com a utilização da linguagem oral), até que por fim, a representação simbólica de segunda ordem se converte novamente em representação simbólica de primeira ordem (quando utilizamos de forma direta os signos sem o apoio da linguagem oral, pois sua base predominante é o pensamento, convertido em processo interno, que ocorre mais precisamente na idade escolar):

para que a criança chegue a esse descobrimento fundamental deve compreender que não só se podem desenhar as coisas, mas também a linguagem. Esse foi o descobrimento que levou a humanidade ao método genial da escrita por letras e palavras, e esse mesmo descobrimento leva a criança a escrever as letras. (VYGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa).

De modo especial, segundo Vygotski (1995), a linguagem oral é decisivamente imprescindível para o desenvolvimento da escrita, em seu sentido mais verdadeiro e não como o domínio de um hábito ou técnica para a escrita, e tem relação direta com o desenvolvimento do desenho infantil e, por conseguinte, o desenvolvimento paulatino da escrita puramente pictográfica para a escrita ideográfica; a criança, ao início do

desenvolvimento do desenho, que nesse momento tem como característica uma representação que ainda é indeterminada, nomeia o que desenhou apenas quando finaliza seu desenho.

No decorrer do desenvolvimento do desenho, a nomeação do desenho ocorre simultaneamente à realização de seu desenho. Ao final desse desenvolvimento, a criança nomeia o que vai desenhar antes mesmo de começar a realizar o seu desenho: a linguagem se antecipa à realização do desenho, isto é, a criança já determina o objeto de representação em seu desenho. Compreendemos essa discussão do final do desenvolvimento da relação entre o desenho e a escrita, por meio do exemplo citado por Vygotski: “A frase ‘eu te respeito’ se transmitia do seguinte modo: uma cabeça (‘eu’), outra cabeça (‘te’), duas figuras humanas uma das quais segurava um chapéu na mão (‘respeito’) (VYGOTSKI, 1995, p. 194, tradução nossa).

Luria (1987) realizou experimentos com crianças. Nesses experimentos as crianças se convenciam de que, para se lembrarem da frase dita pelo experimentador, seria realmente necessária a realização de alguma forma de registro no papel. Dessa forma, as crianças se encontravam em uma situação que as obrigava a realizar algum tipo de anotação, já que lhes eram ditas muitas frases que sua memória não era suficiente para relembrar. O autor considera que para que a criança se aproprie da escrita como uma forma de conduta cultural – a qual foi elaborada ao longo de milhares de anos do desenvolvimento cultural da humanidade – é imprescindível que ela tenha assimilado e se apropriado de uma série de procedimentos desenvolvidos na idade pré-escolar. Esses procedimentos servem como degraus essenciais à apropriação da linguagem escrita.

Luria (1987) descreve o início da pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança como uma etapa de procedimentos

primitivos, nos quais a criança por volta dos 4-5 anos ainda não se apropriou da escrita como um instrumento/meio auxiliar, ela registra uma frase antes mesmo de terminar de ouvi-la. Esse é um momento em que a criança, observando como um adulto escreve, o imita. Dessa forma, a criança se relaciona com a escrita como se essa fosse uma brincadeira, não utiliza a escrita como um registro que lhe ajuda a recordar as frases propostas pelo experimentador, pois, quando tenta se lembrar das frases nem mesmo recorre às suas anotações.

No decorrer da pré-história do desenvolvimento da escrita na criança, a atividade motora indiferenciada se converte em algo que, segundo Luria (1987), se parece muito com a escrita dos povos primitivos: o traço independente não possui um significado em si, mas na medida em que é visto em uma disposição que se configura no conjunto com outros, a criança atribui sentido àquela disposição de seus rabiscos.

Esse fenômeno, Luria nomeia como “significação mnemotécnica”, e, nessa etapa, o registro da criança é indiferenciado e, por isso, instável; o seu significado é subjetivamente da criança. A criança pode esquecer o que os seus traços no papel representavam, isto é, o registro realizado por ela pode perder o sentido depois de alguns dias, entretanto, segundo o autor, há nesse momento, o primeiro indício dos elementos rudimentares da escrita.

À medida que os traços e os rabiscos são substituídos pelos desenhos e por fim esses são substituídos por signos, a criança é capaz de estabelecer a relação entre determinados sinais e determinados objetos; a criança percebe que aqueles sinais a fazem lembrar determinados objetos. Assim, ela também começa a diferenciar os sinais de seu registro que se torna estável independentemente da quantidade desses sinais, e nesse

momento em que ocorre a objetivação da escrita, os signos passam a ter uma significação objetiva, isto é, igual para todos. (LURIA, 1987).

Por volta dos 5-6 anos, a criança, segundo Luria (1987), se encontra na etapa pictográfica. Nesta etapa, a criança escreve com a ajuda de ilustrações que ao começo são utilizadas como uma brincadeira, e no decorrer desta etapa a criança passa a utilizar o desenho como um instrumento simbólico de registro.

Por fim, a última etapa da pré-história do desenvolvimento da escrita é concebida por Luria (1987) como simbólica; nessa etapa a criança já não representa o objeto com todos os seus detalhes, pelo contrário, utiliza algumas de suas partes para representá-lo; a criança passa a utilizar novos hábitos psicológicos e, dessa maneira, novas formas culturais de representação.

Em suma, de acordo com Luria (1987), a história do desenvolvimento da escrita na criança está intimamente relacionada com a história do desenvolvimento da escrita nos povos primitivos. À medida que vão desaparecendo e se reestruturando na criança os velhos procedimentos de registro (as formas primitivas), vão se manifestando na criança os hábitos culturais.

O signo, que ao início era um estímulo, se converte em símbolo: os rabiscos indiferenciados são substituídos por desenhos que, por sua vez, são substituídos por formas culturais de registro: os signos diferenciados, com significado objetivo. E é na passagem da etapa pictográfica para a simbólica que a escola tem papel fundamental, pois, por meio do ensino é necessário criar as bases para a superação dos procedimentos primários até a formação de procedimentos culturais e, por fim, culminar com a utilização dos signos convencionais.

Desse modo, a linguagem escrita, segundo Vygotski (1995), consiste na transformação paulatina de uma representação com um simbolismo de segundo grau para uma representação com um simbolismo direto, isto é, os signos utilizados na escrita passam a simbolizar diretamente os objetos. E, a imaginação, como processo de criação no brincar, é fundamental para a apropriação da linguagem escrita. É o que veremos a seguir.

3.3 A Imaginação Como Processo de Criação no Brincar e na Apropriação da Linguagem Escrita

De acordo com Vigotski (2009), o impulso para a produção dos processos de criação tem base na necessidade contínua que o homem tem em enfrentar desafios [que são] colocados pela vida. Desde os primórdios, quando o homem iniciou o processo de apropriação da natureza para que a pudesse transformá-la de acordo com as suas necessidades vitais, ele já interfere na natureza de maneira criativa.

Entretanto, ao longo de seu desenvolvimento histórico, são criadas novas necessidades que não só as básicas de sobrevivências, mas necessidades mais complexas, isto é, culturais, como a arte e a escrita que são formas de expressão próprias de um mundo civilizado. Nesse sentido, encontramos no comportamento humano dois gêneros de atividade: o gênero reprodutivo, que tem relação direta com a memória que conservou a experiência anterior vivenciada pelo indivíduo, isto é, repete formas de conduta anteriormente elaboradas; e o gênero criador ou combinatório, em que “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Dessa forma, a diferença entre os dois gêneros consiste em que, no primeiro, ocorre a reprodução de impressões ou ações anteriores da experiência do indivíduo; enquanto, no segundo, há a criação de novas imagens e ações produzidas a partir da combinação e reelaboração dos elementos da experiência anterior do indivíduo. Eis a imaginação ou a fantasia como base de toda atividade criadora que se manifesta na esfera cultural como processo de criação do homem e, especialmente, no desenvolvimento infantil. A criação se forma de maneira processual e configura-se com uma forma característica em cada situação de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009). Assim,

[...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação. (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Embora saibamos que a atividade criadora em sua primeira forma está intimamente ligada à experiência anterior acumulada e que, no caso do brincar, a criança quando brinca imita muito do que viu e ouviu dos adultos, as impressões das experiências que a criança teve nunca se repetem fidedignamente como ocorreram na realidade. E é por isso que o brincar se constitui como atividade criadora, pois, o que ocorre não é a simples repetição das impressões que a criança viveu, mas, uma combinação e

reelaboração criativa dessas impressões o que representa algo novo e, nesse sentido, compreendemos que “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária.” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Ainda, podemos afirmar, de acordo com Vigotski (2009), que quanto mais rica a experiência da criança, mais rica e produtiva será a sua atividade de imaginação, e se, a criança tem um repertório menor de experiência, logo, a criança possui uma imaginação ainda pequena em relação à de um adulto. Nesse sentido, “A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Quanto às demais formas de fantasia, destacamos que a segunda forma de relação entre a realidade e a fantasia, segundo Vigotski (2009), mais complexa, se produz na medida em que se constitui a experiência social, isto é, o indivíduo ultrapassa os limites da sua experiência pessoal e em razão da imaginação apropria-se da experiência histórica e social de outros indivíduos. A terceira forma de relação entre fantasia e realidade consiste no fato de que a fantasia possui uma influência emocional ou uma combinação de imagens que possuem um signo emocional comum. E, a quarta forma de relação entre realidade e fantasia é que a fantasia pode ocorrer como algo que jamais aconteceu na experiência real de um indivíduo, mas, à medida que adquire um caráter material, ela se torna pertencente ao mundo e exerce influência sobre outros objetos.

Desse modo, a base do processo de criação está na relação entre processos externos e internos e na acumulação de materiais que é produzida a partir do que a criança percebe e sente desde os primeiros anos de vida, isto é, percepções do que ela ouve e vê em seu entorno. Com isso, ela se

torna capaz de formar a sua fantasia que é gerada por meio da relação dialética entre os momentos da dissociação e da associação desse material constituído por percepções de [suas] experiências que ela tem acumulado (VIGOTSKI, 2009).

A dissociação, segundo Vigotski (2009), consiste no destaque de diferentes elementos do todo complexo de sua experiência. Com isso, ocorre um movimento dos elementos internos que, por influência de uma necessidade interna, dos sentimentos e das paixões, reelaboram os elementos externos, e, então, alguns são conservados (colocados em evidência de forma exagerada) e outros rejeitados. “Esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos.” (VIGOTSKI, 2009, p. 36). E, por isso, a imaginação é uma função capital para a apropriação da linguagem escrita.

Temos como exemplo a obra de arte, que a partir da experiência emocional do autor, exerce uma influência e afeta a esfera emocional na consciência social dos indivíduos. Como escreve Vigotski (2009, p.30), “É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana.”.

O momento seguinte ao da dissociação é a associação que consiste na união dos elementos que foram dissociados e reelaborados, os quais serão combinados e organizados para que constituam um quadro complexo. Então, o círculo do processo de imaginação criadora se conclui quando a fantasia (como uma apropriação) é cristalizada pelo homem em imagens externas (como uma objetivação). Eis a passagem da imaginação para a realidade.

A primeira forma de criação infantil, a sincrética, segundo Vigotski (2009), implica a não diferenciação pela criança dos gêneros de criação artística como a prosa e poesia, e a narrativa e o drama. A criança une os diferentes tipos de arte em uma criação artística geral, ela desenha e narra ao mesmo tempo. E, esse sincretismo, de acordo com Vigotski (2009), melhor representado pelo drama, revela a fonte de todos os tipos de arte infantil. Essa fonte é o brincar, que está diretamente relacionado ao drama.

O brincar, desse modo, se constitui como a base da formação da criação artística/literária da criança, pois é uma atividade-síntese onde a criança atua como artista, ator, atriz, autora, decoradora. Com isso, são movimentadas as dimensões intelectual, emocional e volitiva da criança. “Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo.” (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

Segundo Elkonin (1987), o brincar é a atividade mais livre da criança pré-escolar. Isso ocorre em razão de que a criança escolhe o tema de sua brincadeira e, além disso, por sua livre escolha, de acordo com sua necessidade, elege um objeto e determina o seu significado que não coincide com o uso habitual na prática social. A liberdade oferecida pelo brincar se manifesta também, de acordo com Elkonin (1987), no envolvimento emocional em que a criança se submete no momento em que brinca. Essa liberdade criativa “[...] é a fonte de desenvolvimento do caráter voluntário e da tomada de consciência, por parte da criança, de suas ações e de seu próprio eu.” (ELKONIN, 1987, p. 86). No entanto, segundo Elkonin (1987), o brincar carrega uma contradição interna que implica liberdade criativa e regras externas. Por um lado, a liberdade criativa está mais presente no faz de conta e na dramatização que são predominantes no início da idade pré-escolar. Por outro lado, as regras

estão mais presentes no jogo de regras e no jogo esportivo que são predominantes na segunda metade da idade pré-escolar.

Além disso, a essencialidade do brincar no desenvolvimento infantil se expressa na incorporação, por parte da criança, dos conhecimentos da realidade social e de suas relações levando tais conhecimentos a um nível consciente. No jogo de papéis a criança perde a liberdade no momento em que deve submeter-se a regra imposta pelo papel social que ela representará, isto é, ela terá que assumir um comportamento de acordo com os procedimentos e com o caráter das ações determinadas pelo papel/profissão. Nesse sentido, o brincar contém finalidades e resultados, “[...] A finalidade da atividade do jogo consiste na realização do papel assumido. [...] O resultado deste é como se realiza o papel assumido.” (ELKONIN, 1987, p. 95).

De modo especial, o brincar cumpre papel primordial na pré-história da linguagem escrita, uma vez que a criança passa a utilizar um objeto com o valor de outro (a tampa de panela significando o volante do carro para brincar de motorista), por meio do gesto significativo.

Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro. Como a criança "refunde" uma coisa em outra, uma ação em outra. Isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais. (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

Este é um salto qualitativo de extrema importância para a psique da criança, pois por meio da imaginação, das experiências individuais e das características do meio, a criança cria estratégias de adaptação dos objetos às suas necessidades que ainda não são passíveis de concretização (ela ainda

não pode na realidade dirigir um carro). Dessa forma, enquanto brinca, a criança vai desenvolvendo funções psíquicas e atitudes que são condição para seu desenvolvimento futuro na escola e na vida.

Isto é, assim como antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes, mas ela não sabe, não tem consciência de que os possui e não os domina voluntariamente, na brincadeira, ela usa inconsciente e involuntariamente o significado que pode ser separado do objeto, ou seja, ela não sabe o que o objeto faz, não sabe que fala em prosa, fala sem perceber a palavra. Disso decorre a definição funcional dos conceitos, ou seja, dos objetos; disso decorre que a palavra é parte do objeto. (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

Para Vigotski (2008), na brincadeira do pré-escolar há pela primeira vez a divergência entre o campo semântico e o ótico, tarefa muito árdua para a criança nessa idade: “[...] a idéia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da idéia e não do objeto.” (VIGOTSKI, 2008, p. 30). Desse modo, na medida em que a criança faz um chinelo transformar-se em um carro, isto é, separa o significado carro de um carro real, ela opera com os significados dos objetos. “[...] nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade” (*ibidem*, p. 31). Além disso, é por essa razão que “do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato [...]” (p. 36).

Por um lado, [...] “os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo” (LEONTIEV, 2017, p. 64) e por outro, a imaginação pode se constituir como meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, na medida em que a

representação simbólica no brincar atua como uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade que leva diretamente à linguagem escrita (VYGOTSKI, 1995):

na idade escolar, a brincadeira desloca-se para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na brincadeira, a criança opera com significado separado dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais. Porém, a separação do significado 'cavalo' do cavalo real, a sua transferência para o cabo de vassoura (um ponto de apoio palpável, pois de outra forma o significado sumiria, evaporar-se-ia) e o manejo real deste como se fosse um cavalo constituem uma etapa transitória necessária para operar com os significados. Ou seja, a criança opera antes com os significados da mesma forma que com os objetos; depois, toma consciência deles e começa a pensar. (VIGOTSKI, 2008, p. 32).

A percepção que temos acerca da natureza do jogo, de acordo com Elkonin (1987), nos faz perceber que no brincar ocorrem transformações importantes nas funções psíquicas superiores da criança que estão direta e indiretamente relacionadas a ele. A imaginação e o pensamento, segundo o autor, são funções que se relacionam diretamente ao brincar as quais proporcionam uma transformação qualitativa, de forma integral, na psique da criança. Desse modo, a importância do brincar se determina em razão de exercer influência direta em aspectos do desenvolvimento psíquico da personalidade e da consciência da criança. Portanto, o brincar constitui-se como um instrumento de educação que propicia o desenvolvimento da criança pré-escolar.

Considerações Finais

Na presente pesquisa elegemos como nosso objetivo/propósito central verificar o papel do brincar no processo de apropriação da linguagem escrita na criança pré-escolar, ressaltando-o como fonte de desenvolvimento da função simbólica, tão importante no processo complexo do desenvolvimento histórico e cultural da aquisição da linguagem escrita na/pela criança pré-escolar. E, de maneira específica, nesta investigação 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. E, para isso, nos pautamos no estudo teórico e na análise interpretativa dos postulados da Teoria Histórico-Cultural.

A análise interpretativa dos dados selecionados para nossa pesquisa e organizados em unidades de análise, a saber, a formação das formas superiores de conduta, o brincar e a linguagem escrita, comprovou-nos que o brincar, como a atividade-guia do desenvolvimento da criança pré-escolar, é aquela atividade que prioritariamente conduz, nesse período de vida da criança, o processo de desenvolvimento de suas formas superiores de conduta. Sobretudo, é a atividade que proporciona o desenvolvimento de uma forma cultural importantíssima na criança, a linguagem escrita, pela qual se manifesta uma virada crítica em todo o seu desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, a criança pré-escolar, de acordo com suas necessidades e motivações específicas desse determinado momento do desenvolvimento (por volta dos três a seis anos), enquanto ainda não se apropriou da linguagem escrita como uma forma superior de conduta,

utiliza os instrumentos que ela tem para se expressar. E isso ocorre por meio do brincar que se configura como uma linguagem peculiar da criança nessa etapa do desenvolvimento, pelo qual se desenvolve a imaginação que, a partir da experiência acumulada da criança, gera a produção de novas combinações, o que pode desencadear a criação de algo novo no mundo da cultura. Portanto, a imaginação se constitui como base para a realização da atividade criadora, a qual é, por excelência, essencialmente humana.

Vimos que o desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita se caracteriza pelo aparecimento na criança dos hábitos culturais de escrita na medida em que ocorre o desaparecimento e a reelaboração de velhos procedimentos de registro (as formas primitivas) e, além disso, ao longo de todo o processo da pré-história da apropriação da linguagem escrita, o gesto está presente de maneira predominante.

Ao início, o que a criança faz na folha de papel não é um desenho ainda, mas, o gesto indicativo de algo que ela observou em sua experiência anterior. No decorrer desse desenvolvimento, os rabiscos indiferenciados são substituídos por desenhos, e estes são paulatinamente substituídos por signos diferenciados, com um significado objetivo, isto é, pelas formas culturais de registro. Portanto, o que era antes caracterizado por um estímulo se converte em símbolo.

E, é no brincar que está representado o momento seguinte, o da relação entre o gesto e a linguagem escrita, constituindo-se como a atividade essencial na formação da função simbólica, já que a criança, por meio do gesto significativo, substitui um objeto por outro e, com isso, ela cria uma função de utilização social e, também, atribui novos sentidos à brincadeira, à medida que, em virtude do gesto, opera e movimenta os objetos na sua brincadeira. Com isso, a palavra se distancia do objeto, na medida em que a criança se apropria dos conceitos que substituem os

objetos. E, ao final do segundo momento, em razão da predominância da linguagem oral, o signo torna-se independente do gesto indicativo da criança.

O terceiro momento da relação gesto e signo escrito é constituído pelo desenho ou um relato gráfico que nasce da linguagem oral. A criança ao desenhar, omite algumas propriedades do objeto no momento em que vai representá-lo e o desenha da mesma maneira como ela fala.

Dessa forma, é necessário, para que a criança se aproprie da escrita como um instrumento cultural o qual tem como base o pensamento como um processo interno (pensamento verbalizado), que a educação escolar ofereça condições para que a criança possa ter a necessidade de desenhar os objetos e, além disso, compreender que é possível manifestar um pensamento ou um sentimento por meio de palavras e conceitos, isto é, por meio da linguagem. Ou seja, ao apropriar-se da linguagem escrita, a criança se vê capaz de utilizar de forma direta os signos sem o apoio da linguagem oral.

Segundo os autores da Teoria Histórico-Cultural, em que nos pautamos nessa investigação, é por meio do ensino que se criam as bases para a superação dos procedimentos primitivos de registro até a formação de procedimentos culturais e da utilização dos signos convencionais. E a educação escolar tem fundamental importância nesse momento de desenvolvimento da escrita, pois é o momento em que a criança experimenta formas de representação que estão na passagem da etapa pictográfica para a simbólica, e a ação pedagógica pode ser organizada para mediar esse processo.

Verificamos também que a capacidade que a criança desenvolve em suas brincadeiras é essencialmente importante porque configura o brincar como a atividade que potencializa elementos da passagem de uma etapa de

desenvolvimento para outra, isto é, por meio do brincar a criança desenvolve a função simbólica, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, o controle da conduta, especialmente por meio das regras que constituem o brincar (que a princípio estão latentes no brincar, mas ao longo de seu desenvolvimento manifestam-se como a forma predominante no momento em que a criança brinca), desenvolvendo um sistema de funções psicológicas necessárias para a atividade de estudo, a atividade-guia da criança escolar.

Nessa perspectiva, o brincar é uma forma de linguagem peculiar da criança na idade pré-escolar. Contudo, ao longo do desenvolvimento cultural da criança, esta vai se distanciando pouco a pouco das ações puramente lúdicas e tem início a manifestação predominante da linguagem. Além disso, o brincar pode ser encarado como caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, muito importante para a atividade de estudo, como atividade que atua na zona de desenvolvimento *iminente* (PRESTES, 2010), uma vez que a criança age como se fosse capaz de exercer aquela atividade que na vida real ainda não é capaz, mas a cria na situação imaginária.

Em nossa análise, percebemos ainda que, em nossa realidade educacional, além de o brincar não ser considerado como atividade capital para a apropriação da linguagem escrita, ele também não é considerado como a fonte de desenvolvimento da personalidade e da consciência humana. Além disso, uma breve análise do momento histórico atual em âmbito brasileiro nos faz refletir acerca das mudanças que estão ocorrendo no ensino fundamental obrigatório, as quais desencadearam a criação de um programa de ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos, o qual traz consequências, como, por exemplo, a diminuição do tempo de duração da educação infantil.

A análise ressaltou também que a passagem da idade pré-escolar para a idade escolar é um momento delicado, pois a criança se encontra em uma fase que para ela não é fácil: ocorrem várias mudanças no âmbito de estrutura física da escola e, também, das atividades que têm em si características essencialmente diferentes das atividades realizadas na etapa anterior.

Há também a desconsideração do brincar como prioridade no primeiro ano do ensino fundamental em decorrência da ênfase em atividades de escrita que não são motivadoras nem geram a necessidade da escrita como uma forma de conduta cultural; são atividades cansativas, visto que reduzem a concepção de língua como um conjunto de grafemas e fonemas. Dessa maneira, essas atividades constituem-se como uma metodologia que prioriza o ensino da técnica da escrita, bem como do treino das letras isoladas de um contexto no qual a criança possa atribuir sentido e perceber que a escrita é um sistema pelo qual ela pode registrar e expressar sentimentos e ideias. Entretanto, para nós, a presença do brincar é imprescindível, especialmente nas atividades das crianças que se encontram na faixa etária entre três e seis anos.

Além disso, percebemos que se torna crucial, para a educação de crianças, que os(as) professores(as) concebam o brincar como uma atividade que é fonte de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e, como decorrência dessa tomada de consciência, que eles organizem, na prática educativa, atividades que priorizem o brincar, uma vez que o brincar propicia os saltos qualitativos no desenvolvimento da criança na medida em que atua como motor no nível de desenvolvimento iminente, especialmente, na criança pré-escolar.

Referências

ARELARO, L. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARELARO, L. O ensino fundamental no Brasil: avanços perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n.92, out. 2005.

AZEVEDO, M. M. *A produção de sentidos para o brincar em um contexto de educação formal e sua repercussão na aquisição da linguagem escrita*. 2006. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BAJARD, E. Nova embalagem, mercadoria antiga. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.32 n.3, p. 1-15, Set./Dez. 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BISSOLI, A. C. *Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2005.

BEATÓN, G. A. *La persona en el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.32, n. 2, p. 1-17, Maio/Ago. 2006.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 84, n. 248, 23 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. v. 1-3.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação* (PNE). Brasília: MEC, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 18 nov. 2011.

BRASIL. MEC/SEB. *O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Lei nº. 11.114, de 9 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTO, N. S. *O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para aprender a ler e escrever*. 2007. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2007.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DUARTE, N. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

GALEANO, E. *As veias abertas da America Latina*. Tradução Sergio Faraco. São Paulo: L&PM, 2010.

GALEANO, E. El derecho al delírio. In: GALEANO, E. *Patatas Arriba*: La escuela del mundo al revés. O.N.C.E. Centro Bibliográfico y Cultural: Madrid. 1998. p. 113-115.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira na Educação Infantil Japonesa: proposta curricular dos anos noventa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 18, n. 60, p. 74 - 88, dez. 1997.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.ed. São Paulo. Cortez, 2017. p. 13-43.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEONTIEV, A. S. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. 13.ed. São Paulo: ícone/Edusp, 2017. p. 120-142.

LEONTIEV, A. S. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S. et. al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13.ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2017. p. 59-83.

LEONTIEV, A. S. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre: 1978.

LIMA, E. A. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, J. M. de. A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. In: MORTATTI, M. do R. L. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 63-87.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál, Florianópolis*, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 12/jun./2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 13.ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2017. p. 143-189.

LURIA, A. R. Materiales sobre la genesis de la escritura en el niño. *In: DAVIDOV, V., SHAURE, M. (Org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología).* Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.

MARX, K.; F. ENGELS. *A ideologia Alemã.* Tradução: Rubens Enderle, Nélio Scheneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, S. A. *et al.* O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In: FARIA, A. L. G. et.al. (Orgs). Linguagens infantis: outras formas de leitura.* 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 23-40.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. *Proposições*, Campinas, v. 10, n. 1, mar. 1999. p. 16-27

MELLO, S. A. Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v. 9, n. 1, 2000, p. 83-93.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia.* Tomo II e III. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MUDADO, T. H. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 18-22, jun. 2008.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os setes anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos Filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G; MILLER, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 3-26.

PASQUALINI, J. C. *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. Campinas: Cortez, 2018.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais,

p. 26-40. *Cadernos Cedes*. Ano XX, n. 50, abril, 2000.

SOARES, M. *Letramento. um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: Visor, 1995, v. III. p. 11-46.

VIGOTSKII, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2017.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforzi
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Diagramação

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



Juliana Bomfim

Nascida em Garça, interior de São Paulo, atualmente vivencia o entrelugar Bauru/SP-Passos/MG. É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, na linha Educação, Cultura e Subjetividade. Mestre em Educação pela UNESP/Marília (2012) - realização do programa Sanduíche realizado na Universidade de Évora- Portugal - com financiamento do Programa Internacional de bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford/Brasil. Graduada em Pedagogia UNESP/Marília (2007). Atua como professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos). Tem experiência de ensino e pesquisa em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, desenvolvimento infantil, formação de professores, currículo e diferença. Líder do grupo de estudos e pesquisas DIFeduCC-Diferença, Educação, Cultura e Currículo.

Na obra, a brincadeira se fortalece como objeto de estudos e como guia para movimentos essenciais nos processos vitais à constituição da inteligência e da personalidade na infância, configurando bases fundamentais à aprendizagem da linguagem escrita em sua vivacidade. Trata-se de uma composição textual potencializadora de debates necessários em torno do papel social da escola dedicada à criança pequena – particularmente aquela em idade pré-escolar, dos lugares de seus agentes intelectuais (equipe, professoras e professores e outros profissionais atuantes no ambiente escolar) e da criança no ambiente educativo. No seio das discussões firmam-se avanços científicos e políticos sobre o valor desse ambiente escolar como espaço potencialmente organizado para fomentar condições necessárias e favoráveis à constituição humana – de adultos e crianças – em sua inteireza e plenitude. O teor do livro convoca-nos, assim, a revisitar certezas e ideias do senso comum, considerando questões e tensões sociais, econômicas, políticas, sanitárias da atualidade e perspectivando o compromisso ético, político e social de atuarmos na direção da formação de inteligências e personalidades harmônicas desde o começo da vida. Esse processo educativo tem caráter revolucionário e emancipatório – ainda que tenhamos consciência das forças contrárias e alienadoras fortalecidas por uma sociedade capitalista como a nossa – porque se refaz a cada dia para fortalecer condições concretas e efetivas à formação plena de crianças e dos profissionais que as educam.

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

