



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO MIRACEMA  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CAMILA DE SOUSA ROSA**

**A CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA:  
UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL**

**Miracema do Tocantins, TO**

**2022**

**Camila de Sousa Rosa**

**A construção da língua escrita na pré-escola:  
um estudo a partir da teoria histórico-social**

Monografia apresentada à Banca examinadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema do Tocantins - TO, como exigência parcial para a obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Professora Suzana Brunet Camacho.

Miracema do Tocantins, TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

R788e Rosa, Camila de Sousa.  
O ensino da leitura e da escrita na pré - escola: A pré - história da  
língua escrita e o fazer docente: Camila de Sousa Rosa - Miracema,  
TO, 2022. / Camila de Sousa Rosa. – Miracema, TO, 2022.  
33 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.  
Orientadora : Suzana Brunet Camacho da Rocha

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Educação Infantil. 4. Título. I. Título

**CDD 370**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que  
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da  
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

CAMILA DE SOUSA ROSA

A CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA:  
UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de Licenciatura, sob orientação da Professora Suzana Brunet Camacho

Data da apresentação: 14/07/2022

Banca Examinadora:

---

Professora Mestre Suzana Brunet Camacho da Rocha, Orientadora, UFT

---

Professora Doutora Ana Corina Machado Spada, Avaliadora, UFT

---

Professora Doutora Layanna Giordana Bernardo Lima, Avaliadora, UFT

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus por ter me permitido vivenciar essas experiências que foram tão significativas e valorosas, as quais, as tive dentro da Universidade Federal do Tocantins.

Refletindo sobre todo o tempo que permaneci na graduação, me vem a mente as inúmeras dificuldades desta caminhada longa, dura, mas necessária para meu crescimento intelectual, profissional, e como ser humano. E por tanto, pessoas foram imprescindíveis, insubstituíveis para tornar possível a minha formação, e por isso, não poderia deixar de ressaltar o tamanho da importância da minha família, em especial a minha mãe, Sebastiana, por ter me incentivado todos os dias com palavras, e com atitudes, cuidando da minha filha com todo amor e carinho para que eu pudesse ir tranquila estudar.

Gostaria de agradecer ao meu esposo, Orlando, por ter me dado as condições para que eu pudesse frequentar as aulas, além disso, por ter estado ao meu lado me dando bons conselhos e demonstrando sempre fé em minha capacidade. A ti também agradeço, por ter me aguentado nos momentos em que o estresse tomava conta de mim, em todos os momentos em que me sentia impotente e pensava em desistir, e você seguia acreditando em mim, e através de suas palavras conseguia enxugar as lágrimas sacudir a poeira e me reerguer, pois você me dava segurança na sua torcida pelo meu sucesso.

Agradeço também aos colegas que tive a oportunidade de conhecer durante a formação, pelos incentivos, por sempre estenderem a mão quando precisei, por oferecerem tanta disponibilidade nas horas que as dúvidas começavam a me incomodar. Com carinho especial agradeço-te Rafaela Barbosa, por ter sido a ponte ao qual pude ter acesso a esse mundo maravilhoso que é a universidade, com certeza sem a sua ousadia e atitude eu não estaria hoje na conclusão deste curso maravilhoso que é a pedagogia.

Sem dúvidas alguma tenho muito que agradecer aos professores que tive na graduação, e que foram fundamentais com grandes contribuições através de seus conhecimentos para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

A minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Suzana Brunet Camacho, que em muito me ajudou, me acolheu no instante em que a pedir que me orientasse e se prontificou a me ajudar a superar dúvidas, medos e toda dificuldade que surgisse no período da escrita

monográfica. Muito obrigada por todo tempo dedicado ao meu trabalho, por suas correções e por sua paciência, persistência e apoio que foram de suma importância para a realização do mesmo.

Por fim, agradeço a minha pequena, minha filha, Ana Júlia, pois apesar da pouca idade se mostrou durante esse processo minha maior incentivadora, madura e compreensível com minha ausência e esgotamento em certos momentos. Grata, filha, por você ter sido a força que eu precisava para lutar e nunca desistir dos meus objetivos.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar o percurso inicial de apropriação da escrita pelas crianças. Entende-se que a pré-escola é uma etapa importante para a construção da ideia de simbolismo e signo linguístico e para compreender a apropriação da escrita no período pré-escolar é fundamental identificar as suas origens nas relações que a criança vai gradativamente estabelecendo com as funções do signo. Para compreender como deve ocorrer a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita nessa etapa escolar definiu-se os seguintes objetivos específicos: entender como a criança começa a compreender um sistema simbólico e signos, como a criança começa a perceber a escrita como recurso de memória e qual o papel da escola. Para isso, a dimensão teórico-metodológica deste estudo fundamenta-se nos princípios do desenvolvimento humano apresentados pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2010) que traz em seu bojo a importância da mediação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a pré-história da língua escrita. Fundamenta-se, ainda, nos estudos de Luria (2010), que aponta os caminhos que compõem a pré-história da escrita, delineando as origens dessa forma de linguagem em sua gênese, no período pré-escolar. Utiliza-se também de reflexões de autores como Mello (2006), Smolka (1988), Geraldi (2011) dentre outros para entender o processo de apropriação da escrita como processo histórico como, e dessa forma, possibilitar repensar o ensino da leitura e da escrita. O estudo apontou caminhos para uma ação pedagógica que crie circunstâncias que possibilitem a apropriação da escrita em sua funcionalidade social, propiciando uma mudança qualitativa na relação da criança com esse tipo de linguagem, pois ela apresenta a necessidade de escrever. Apontou-se, também a importância das brincadeiras, do faz-de-conta e do desenho como atividade importante para a construção do signo linguístico, durante a etapa pré-escolar.

**Palavras-chave:** Pré-história. Linguagem. Pré-escola

## **ABSTRACT**

This work aims to identify the initial course of appropriation of writing by children. It is understood that preschool is an important stage for the construction of the idea of symbolism and linguistic sign and to understand the appropriation of writing in the preschool period, it is essential to identify its origins in the relationships that the child gradually establishes with the sign functions. In order to understand how the learning and development of writing should occur at this school stage, the following specific objectives were defined: to understand how the child begins to understand a symbolic system and signs, how the child begins to perceive writing as a memory resource and which the role of the school. For this, the theoretical-methodological dimension of this study is based on the principles of human development presented by Vygotsky's Historical-Cultural Theory (2010) which brings in its core the importance of mediation and development of higher psychological functions and the prehistory of written language. It is also based on the studies of Luria (2010), which points out the paths that make up the prehistory of writing, outlining the origins of this form of language in its genesis, in the pre-school period. It also uses the reflections of authors such as Mello (2006), Smolka (1988), Geraldi (2011) among others to understand the process of appropriation of writing as a historical process, how, and in this way, make it possible to rethink the teaching of reading and writing. The study pointed out ways for a pedagogical action that creates circumstances that allow the appropriation of writing in its social functionality, providing a qualitative change in the child's relationship with this type of language, as it presents the need to write.

**Keywords:** Prehistory. Language. Pre school.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>LINGUAGEM.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Concepções de linguagem.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2</b>	<b>Emília Ferreiro e Vygotsky.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3</b>	<b>Escrita como prática cultural.....</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>PRÉ- HISTÓRIA DA LÍNGUA ESCRITA.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1</b>	<b>A escrita como recurso Mnemônico.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2</b>	<b>Vygotsky e a mediação por signos.....</b>	<b>20</b>
<b>3.3</b>	<b>O desenvolvimento do simbolismo no desenho.....</b>	<b>21</b>
<b>3.4</b>	<b>O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo.....</b>	<b>23</b>
<b>3.5</b>	<b>O papel do professor.....</b>	<b>25</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>30</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender como ocorre a construção de um sistema simbólico no período pré-escolar. Entende-se que a construção da escrita ocorre antes do período inicial de alfabetização no Ensino Fundamental, e dessa forma, a pré-escola torna-se um momento importante para a construção da ideia de simbolismo e de signo linguístico. Para compreender o processo de apropriação da cultura escrita no período pré-escolar, é fundamental identificar as suas origens nas relações que a criança vai gradativamente estabelecendo com as funções do signo.

A dimensão teórico-metodológica deste estudo bibliográfico fundamenta-se nos princípios do desenvolvimento humano apresentados pela Teoria Histórico-Cultural, que traz em seu bojo a importância da mediação e da pré-história da língua escrita para a apropriação de um sistema simbólico que se inicia antes da criança ingressar no Ensino Fundamental. Buscou-se entender os conceitos principais deste autor, como mediação, desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a linguagem e seu papel fundamental no desenvolvimento humano e os signos como ferramentas para apropriação e a significação cultural.

Fundamenta-se, ainda, nos estudos de Luria (2010), que aponta os caminhos que compõem a pré-história da escrita, delineando as origens dessa forma de linguagem em sua gênese, no período pré-escolar. Utiliza-se também de reflexões de autores como Mello (2006), Goulart (2011), Smolka (1988), Geraldi (2011) dentre outros.

Dessa forma, o processo de apropriação da escrita só pode ser compreendido como processo histórico, ou seja, de que maneira a criança se apropria dos conhecimentos culturais, pois, como afirma Vygotsky (2010):

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras. (VYGOTSKY, 2010, p.184).

O trabalho inicial com a leitura e a escrita deve ser orientado por concepções que considerem a linguagem escrita como objeto cultural complexo. Sua apropriação deve ocorrer a partir de experiências que partam da vivência das crianças, por meio de relações dialógicas, sustentadas por processos discursivos, na interação com o outro e como atividades de expressão.

O que se observa na pré-escola é a preocupação com a preparação para o Ensino Fundamental, e dessa forma, as atividades de cortar e amassar papel e pintar e cobrir letras são voltadas para preparar a mão e desenvolver o valor sonoro de letras. O treino e a repetição são as bases dessas atividades e tratam a linguagem como um código que precisa ser memorizado. Para melhor entender como deve ocorrer a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita da criança, definiu-se os seguintes objetivos específicos: compreender as concepções de linguagem que sustentam o ensino da leitura e da escrita, entender como a criança começa a compreender um sistema simbólico e de signos, como a criança começa a perceber a escrita como recurso de memória e qual o papel da escola, nessa etapa de ensino. Dessa forma, para responder aos objetivos deste trabalho, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Como os professores da pré-escola devem planejar as atividades que permitem o entendimento da função da linguagem escrita? Observa-se que as atividades de cópia ainda predominam nesta etapa escolar com o intuito de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

Este trabalho de conclusão de curso será dividido em duas seções. Em uma primeira sessão realizou-se um entendimento acerca das concepções de linguagem e como interferem no planejamento da prática docente. A linguagem como interação entende que a função da língua é a interação social e, dessa forma, o sujeito passa a ser visto como constituído na e pela linguagem e vai produzir significados e se situa como sujeito. Buscou-se entender também a linguagem para Emília Ferreiro e Vygotsky e suas contribuições para o ensino da língua escrita.

Em segunda seção realizou-se um estudo acerca da pré-história da língua escrita. Esse estudo, a partir dos entendimentos de Vygotsky e Luria mostra os caminhos que levam as crianças a construir compreensão acerca da função da escrita e compreenderam o sistema simbólico e de signos. Buscou-se entender os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Essa história começa com o aparecimento do papel do brinquedo, do desenho e do gesto como um signo visual para a criança.

Buscou-se também entender o papel do professor como instância responsável pela inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita. Entende-se que devesse levar em conta as experiências de vida das crianças e seus interesses. Destaca-se a importância de refletir e repensar acerca do papel do professor e o entendimento da linguagem como objeto de conhecimento e, também como mediadora na constituição do conhecimento e do sujeito.

Concluiu-se que a criança precisa estabelecer uma relação funcional com a escrita e que a gênese da formação da atitude autora e leitora na infância residem nas formas de linguagem que antecedem a apropriação da escrita simbólica, isto é, nos desenhos e nas brincadeiras que constituem a base para o desenvolvimento da atividade criadora. Dessa forma, é necessário repensar o fazer docente na pré-escola, pois, as atividades de leitura e de escrita não deve ter como objetivo a alfabetização, mas espera-se proporcionar à criança formas significativas de acesso ao mundo escrito.

## **2. LINGUAGEM**

A linguagem permeia a vida de todos os indivíduos, interagimos por meio dela e nos tornamos seres sociáveis através da linguagem. Portanto, considerar os aspectos relativos às concepções de linguagem propõem basicamente ao modo de conceber a mesma.

O ensino da leitura é de suma importância na vida de todos os indivíduos. Porém é importante refletir sobre a forma que a leitura deve ser ou deveria ser, por isso, o ideal é ter conhecimento e consciência de qual prática adotar em sala de aula, e para tanto, o ideal é conhecer as concepções de linguagem e escolher a que possa possibilitar um processo de aquisição onde é possível despertar o lado mais crítico do aluno, que estimula a curiosidade e não somente a identificar normas gramaticais.

### **2.1 Concepções de linguagem**

O fenômeno da linguagem é complexo, e vários estudiosos se propuseram aprofundar-se na discussão das concepções de linguagem. Geraldi (1997) aponta três concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e, por fim a linguagem como forma de interação.

O importante é perceber, no decorrer das definições de cada concepção de linguagem, que alguma delas irá direcionar o professor dentro da sala de aula, em sua prática pedagógica, e do mesmo modo influenciará no ensino da gramática e da leitura e da escrita. De acordo com Travaglia (2002) o modo como concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o modo como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino.

A linguagem como expressão do pensamento, é considerada uma tradução do pensamento, então se o sujeito se expressa de maneira incorreta é por que não pensa. E desconsidera as demais variações linguísticas que não estejam de acordo com a gramática normativa. Segundo Travaglia (2002, p.21) essa concepção privilegia as normas gramaticais como condição para o que é considerado falar bem, e escrever bem. Aqui o conceito de certo e errado é imprescindível para a distinção do que se que fala.

Esta forma de conceber a língua, valoriza um ensino estático, na qual o ideal é priorizar, unicamente, as formas gramaticais sem dar espaço para as tantas variações

linguísticas existente na nossa língua. Notoriamente percebe-se um grande problema em relação a essa concepção, por que desconsidera o indivíduo na sua essência. O sujeito não pode, muitas vezes, se expressar dentro de sala de aula por que a sua forma de falar lhe fará sentir-se constrangido já que muitas vezes lhe fora dito que fala errado, que tá fora dos padrões da gramática. Muitas vezes esse tipo de concepção da língua acaba por formar apenas ouvintes e reprodutores e não pessoas críticas.

O texto, nesta concepção é dado como um produto pronto e acabado e o seu sentido é único, logo a leitura é vista como um processo de decodificação de códigos, ou seja, quando fazemos a leitura estamos apenas codificando o que está escrito, mas não estamos abertos a possibilidade de novas interpretações. A unidade básica de análise é a palavra, uma vez que foca muito nos morfemas, fonemas e a relação de uma com a outra. Há um predomínio da escrita sobre a oralidade a forma com a qual escrevemos deve ser seguida oralmente.

Para Geraldi (2011), na linguagem como instrumento de comunicação, a gramática é descritiva, isto é, elas descrevem as regras que os falantes de determinadas comunidades utilizam e a função da língua é transmitir informação, dessa maneira a linguagem é dada como competência. O sujeito diz a sua mensagem em que o receptor, aquele que recebe, espera-se que codifique exatamente da maneira que foi internacionalizada. O texto é entendido como um modelo a ser seguido e o seu sentido continua sendo único, desse modo a leitura baseia-se em interpretar os códigos da comunicação e entender o estabelecimento das relações superficiais. A produção textual baseia-se em seguir modelos preexistentes, baseadas nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação e a unidade básica de análise é a frase. (GERALDI, 2011, p.34)

E por fim, abordaremos a linguagem como uma forma de inter-ação. Nesta concepção os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin são extremamente relevantes e também das novas correntes linguísticas que surgiram, como; a linguística textual, análise do discurso, pragmática e semântica. Para Geraldi (2011), a gramática nessa concepção é contextualizada e a função da língua é agir sobre o mundo. Dessa forma, a função da língua é a interação social. O sujeito passa a ser visto como constituindo na e pela linguagem e vai produzir significados e se situar como sujeito.

Nessa perspectiva, Geraldi (2011) entende que o texto é o principal meio de interação dos sujeitos e os sentidos mudam de acordo com o contexto. O sentido na inter-ação será estabelecido de acordo com a relação de todo o contexto. A leitura

passa ser a compreensão da relação entre o texto nos diversos contextos e a produção textual deixa de ser vista como um modelo que deve ser seguido e passa a ser levado em consideração a função dos gêneros discursivos em que cada situação de interação verbal. Para Geraldí:

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala. (GERALDI, 2011, p. 34).

Nesta tendência, entende-se a importância de se conhecer formas e normas, no entanto, valoriza-se o uso e função da língua. As formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes. Outra questão que se destaca nessa perspectiva é que admite que a língua é variada e variável, pois a população não é homogênea e, considera-se que se fala de forma diferenciada com variedades dialetais regionalmente caracterizadas ou variedades sociais socioculturalmente marcada.

É importante que o educador entenda as concepções de linguagem, pois, o modo como se concebe a natureza da língua altera o modo como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. Isso leva à constatação de que o docente necessita compreender os paradigmas teóricos dessas concepções para compreender como ocorrem as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos. Ao perceber que o texto é o principal meio de interação, pois são constituidores de sentido na interação, é possível repensar as atividades com letras e sílabas isoladas, onde não é possível proporcionar conhecimento sobre as funções da linguagem.

## **2.2 Emília Ferreiro e Vygotsky**

Os estudos de Emília Ferreiro, na década de 1980, centra-se na natureza interna da escrita, considerando a criança como construtora da linguagem. Na teoria da psicogênese da língua escrita, a autora apresenta a escrita como representação da linguagem, e não como código de transcrição gráfica das unidades sonoras, tal como nas cartilhas. Seus estudos mudam o foco dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, prevalecendo o entendimento de que a criança é um sujeito ativo, e vai confrontando suas hipóteses de escrita. Nesse processo, o

papel do adulto é o de possibilitar o desenvolvimento da escrita, criando conflitos cognitivos.

Emília Ferreiro (2011) critica a concepção de escrita como um código e questiona o uso de cartilhas e atividades de cópia e de repetição propostas nesses materiais. Segundo Ferreiro

“a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. No código de transcrição da fala os elementos já estão predeterminados e na representação da linguagem, a representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma adequada de uso coletivo. Uma vez construído o sistema de representação, o sistema não pode ser apreendido como um sistema de codificação. A criança deve compreender o processo de construção e as regras de produção dos sistemas de representação (da linguagem e numérico). (FERREIRO, 2011, p. 16).

Ferreiro concebe a aprendizagem da língua como um sistema de representação, assim, nessa concepção, a escrita é vista como compreensão do modo de construção de um sistema de representação e, valoriza os aspectos construtivos e as produções espontâneas revelam explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita.

Não podemos deixar de destacar as contribuições da teoria psicogenética de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que essa teoria contribuiu para romper as concepções tradicionais de alfabetização e possibilitou que os professores alfabetizadores comesçassem a refletir sobre a participação da criança no processo de aprendizagem e sobre o trabalho que realizavam para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Sabemos que os fundamentos que norteiam os estudos de Ferreiro são notadamente construtivistas e assim, a principal categoria que orienta seus estudos é o interacionismo, que implica as noções de adaptação e de equilíbrio da relação entre o organismo e o meio. Do ponto de vista da Perspectiva Histórico-Cultural na Psicologia, o modelo interacionista não possibilita “a compreensão da relação histórico-social entre objetivação e apropriação que caracteriza a especificidade do desenvolvimento humano tanto do ponto de vista do gênero humano quanto do indivíduo” (Duarte, 1993, p.108).

Ao considerar que o desenvolvimento do indivíduo se realiza a partir de aspectos históricos e sociais, este se realiza por intermédio de mediações exteriores ao organismo e não resultado da herança genética como Piaget. Por isso, a este

trabalho busca entender a alfabetização em uma perspectiva histórico-cultural que leva em conta o processo de apropriação da escrita.

Em uma perspectiva histórico-cultural, Vygotsky criou o conceito de mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. O autor defende que é através da mediação que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Para o autor, por meio da linguagem é possível estabelecer relações com o mundo, lidar com objetos que estão ausentes, possibilitando a “abstração” e a “generalização”.

A mediação possui dois elementos básicos: o instrumento e o signo. O primeiro mencionado tem a função de regular as ações sobre os objetos e o segundo que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Segundo Rego (1995) “Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, “que ele chama de “instrumentos psicológicos”, que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas.” (REGO, 1995, p. 52) Para Vygotsky, com o auxílio dos signos o homem pode controlar sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção, memória, acúmulo de informações e outras. Vygotsky define a linguagem:

Como um sistema simbólico fundamentalmente de todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. Através da linguagem é possível designar os objetos do mundo exterior (como, por exemplo, a palavra faca que designa um utensílio usado na alimentação), ações (como cortar, andar, ferver) qualidades dos objetos (como flexível, áspero) e as que se referem às relações entre os objetos (tais como: abaixo, acima, próximo). (REGO, 1995, p. 53).

Em vista disso, o surgimento da linguagem imprime três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem: a linguagem nos permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando eles estão ausentes, a linguagem se refere ao processo de abstração e generalização, ou seja, através da linguagem é possível analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade e por último a linguagem garante a função da comunicação. A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. (REGO, 1995, p. 54).

Vygotsky valoriza a interação social para o desenvolvimento humano. Para ele, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num

determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie. (REGO, 1995, p. 65). Dessa forma, o aprendizado, de modo geral, e em particular o aprendizado escolar é essencial para alcançarmos o ápice do nosso desenvolvimento como seres humanos.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a linguagem é o recurso mediador central, de modo que permite ao homem criar instrumentos para a solução de tarefas, planejar e controlar seu comportamento. Nesse sentido, as palavras constituem um meio de contato social com outras pessoas e ampliam as funções cognitivas e comunicativas do ser humano. Smolka acredita que, os signos, dentre eles, a linguagem, constituem um instrumento cultural, por meio do qual são elaboradas novas formas de comportamento e pensamento, assim, a linguagem seria uma “atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora” (SMOLKA, 1988, p. 57).

### **2.3 Escrita como prática cultural**

A alfabetização assume um papel extremamente relevante na vida dos seres humanos, por conseguinte na sociedade, pois através desta ocorre uma transformação na vida do sujeito, desde que não aprenda apenas a decifrar o código alfabético, mas, precisa de fato apropriar-se da linguagem escrita. Para Vygotsky, a linguagem escrita possui um conceito muito amplo, e que vai para além da simples apreensão do código linguístico, ela abarca principalmente as necessidades naturais da criança, por isso não deve algo imposto pelo professor ao aluno como ocorre normalmente nas escolas.

Vygotsky afirma que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade. A partir do momento em que a criança se apropria desse sistema de signos e compreende a função da escrita seu pensamento evolui, e se transforma em novos instrumentos que organizam a estrutura de seu pensamento. Mas, a linguagem escrita sendo um legado da humanidade só pode ser adquirido pela criança por meio da cultura, onde internalizará e se habilitará a transformar a própria sociedade na qual está inserida.

Levando em conta que, em muitos casos, os objetivos da leitura e escrita não são de fato alcançados, pois o modelo tradicional se prende na artificialidade do ensino do código. Deixando de explorar a função da linguagem escrita, tornando o ensino apenas uma mera decodificação, é comum as práticas pedagógicas não

reconhecerem a escrita como instrumento de inserção social. Por isso, muitos indivíduos que leem e escrevem, desconhecem a funcionalidade daquilo que ambas as ferramentas têm a oferecer.

A escrita é instrumento cultural complexo e não um código linguístico que precisa ser treinado mecanicamente com as crianças para identificarem sinais e sons desprovidos de significados, ou seja, como uma técnica de codificação e decodificação de letras que representam sons. Compreende-se que a criança deve se apropriar da função social da escrita em atividades organizadas para essa finalidade. Então, é preciso rever as atividades de treino, ainda muito frequentes, no ensino da leitura e da escrita para as turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental

As crianças se apropriam da linguagem escrita no convívio em seu meio social, com outros sujeitos, e nas experiências em que esse objeto é apresentado como necessidade para elas. De acordo com Vygotsky (2010, p. 201), ao tratar a escrita como um simbolismo, esta deve ser incorporada como necessária e relevante para as crianças, entendida como sendo vital para elas, como algo imprescindível.

Na prática da educação escolar, dá-se uma grande importância à leitura e relega-se a segundo plano a linguagem escrita. As crianças aprendem a desenhar letras e a formar palavras, mas não aprendem a linguagem escrita, senão de forma mecânica, com ênfase nos aspectos ortográficos do código linguístico. Para Soares (2003), a escola alfabetiza como se esta fosse uma aprendizagem neutra, despida de qualquer sentido político. Aprender a ler e escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um instrumento para a futura obtenção de conhecimento, a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista política.

Compreende-se a apropriação da linguagem escrita como um processo que envolve a imersão das crianças em experiências significativas. Estas, por sua vez, demandam do professor a organização de atividades em que o sentido atribuído à escrita coincida com o seu sentido social. Desse modo, as crianças passam a compreender que as ações de escrever e ler possuem finalidades sociais. Mello (2012, p. 78) alerta que “quando retiramos da escrita sua função social, dificultamos sua apropriação plena pelas crianças”. Portanto, o professor assume um papel crucial para que as crianças possam atribuir sentido à leitura e à escrita.

### **3. PRÉ- HISTÓRIA DA LÍNGUA ESCRITA**

Para Vygotsky, a prática pedagógica tem dado muito pouca atenção à linguagem escrita como tal, isto é, como um sistema particular de símbolos e signos. Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. Existem dois outros domínios onde os gestos estão ligados à origem dos signos escritos. O primeiro é o dos rabiscos das crianças. A segunda esfera de atividades que une os gestos e a linguagem escrita é a dos jogos das crianças. Para elas, alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo das crianças.

O período de desenvolvimento da escrita na criança de acordo com Luria (2010) começa muito antes do ingresso desta na sala de aula, seus estudos e experimentos feitos sobre o desenvolvimento da escrita nas crianças indicam que desde muito cedo elas passam por estágios de desenvolvimento da língua escrita e que os processos psíquicos da linguagem escrita inicia-se na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento da criança.

Vygotsky (2010;2007) e Luria (2010), denominam esse processo como “ pré-história da escrita na criança”, e consideram que entender os estágios, nos quais puderam observar nas crianças, é de suma importância para que o professor possa saber o que e como ensinar, pois, conhecendo a pré-história conseguirá identificar o trajeto de desenvolvimento da escrita.

#### **3.1 A escrita como recurso Mnemônico**

A pré-história da escrita passa por momentos que têm características próprias, mas para determiná-los é preciso entender antes como esses teóricos definem as funções da escrita, pois é a partir dessa conceituação que eles em seus experimentos determinam como as crianças passam de técnicas de escrita primitiva para a simbólica.

A criança precisa estabelecer relação funcional com a escrita, para que, gradualmente, consiga compreender a funcional social que a escrita apresenta, e que deve apropriar-se desta função dentro e fora da escola. No entanto na fase inicial dos estágios, onde predomina a “escrita” por linhas, pontos, letras soltas, entre outros, funcionam como signos auxiliares, por que com o avançar de um estágio para o outro a criança perceberá que os mesmos permitem registrar algo que lhe foi dito, e posteriormente recordar em outro momento o que fora escrito. Luria (2010, p.146) define a escrita como uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos, e com isto o autor se debruçou no estudo da pré-história da escrita na criança, como forma de entender em que momento a criança passa a utilizar-se da “escrita” como um recurso auxiliar da memória.

Luria (2010) descreveu, no seu trabalho sobre o desenvolvimento da escrita, como as crianças, que ainda não haviam sido submetidas ao processo formal de ensino, passam a usar sinais, marcas e desenhos como símbolos funcionais. Luria (2010) descreveu dados de sua pesquisa desenvolvida com crianças que conheciam algumas letras do alfabeto, mas que ainda não podiam escrever convencionalmente usando as letras conhecidas. Com base nesses dados, ele afirmou que “a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos” (LURIA, 2010, p.198)

Luria (2010) considerava que a criança, antes de participar de um processo escolar de alfabetização, compreende que pode usar sinais, marcas, desenhos etc. como símbolos, pois estes passam a expressar significados que ela desejou registrar. Assim, para Luria, as crianças iniciam o desenvolvimento da escrita mesmo antes de estarem expostas a um processo escolar de aprendizagem da linguagem escrita. Esse período, anterior à aprendizagem escolar é constituído por estágios: Inicialmente, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita, escrever não é um meio de registrar alguma ideia. Envolve somente a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui significado funcional. Nesta fase a criança realiza rabiscos não-diferenciados. Por fim, quando começa a diferenciação, o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.

No entanto, Luria acredita que isso não a habilita a utilizar esses conhecimentos quando é exposta às formas culturais de escrita, ou seja, quando começa a aprender, na escola, o sistema de escrita utilizado socialmente. Para o autor, é exatamente a

substituição de uma técnica por outra que leva a um aprimoramento das habilidades de ler e escrever. A aprendizagem de uma nova forma de escrita pode propiciar o retorno às formas primárias de se relacionarem com os registros e, por isso, no início da alfabetização escolar, as crianças escrevem utilizando as letras que estão sendo aprendidas, mas ainda não conseguem estabelecer uma relação funcional com elas.

Desse modo, partimos do princípio de que a linguagem escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais, especificamente à memória e que pode ser construída, antes mesmo, da criança participar de um ensino de leitura e de escrita formas que ocorre nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, iremos buscar entender os caminhos que a pré-história da língua escrita percorre para que a criança construa a ideia de signo.

Isso mostra que a escrita tem uma relação direta com a função mnemônica, ou seja, a escrita surge como um instrumento que auxilia a lembrar de coisas sem ter que memorizá-las de forma direta, o que possibilita a retenção e transmissão de ideias, conceitos e relações muito mais amplos do que se tivesse que gravá-las.

### **3.2 Vygotsky e a mediação por signos**

Vygotsky busca compreender a especificidade humana, focalizando o trabalho mediado pelo uso de instrumentos e de signos. Ele argumenta que os elementos mediadores acarretaram transformações no comportamento, permitindo ao homem se relacionar com a natureza. Tanto os instrumentos como os signos são mediadores. Os instrumentos vinculam-se a uma ação consciente historicamente construída, que ultrapassa a relação direta do homem com o meio, pois, ao se orientar externamente, o instrumento possibilita a atuação e a transformação do homem no ambiente natural e seu próprio funcionamento psíquico. Com a preparação e a utilização do instrumento, o ser humano adquire novas formas de ação e de pensamento. (REGO, 1995, p.45)

Por sua vez, os signos são criações humanas que agem no campo intrapsicológico, orientados para o próprio sujeito, por meio da apropriação da palavra. Para Vygotsky, os signos são interpretáveis como representação da realidade e revelam os modos de organizar, sentir e pensar de uma sociedade, pois são construídos a partir das necessidades de comunicação e representação dentro de um determinado tempo histórico. (REGO, 1995, p.51)

Os sistemas semióticos constituem a base de estruturação do funcionamento mental superior (imaginação, memória, emoção, percepção, etc.). De fato, a dimensão intrapsicológica é resultado da relação do homem com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Ao nascer, a criança vai-se apropriando das significações simbólicas por meio das dinâmicas sociais, das experiências compartilhadas. (REGO, 1995, p.51)

A escrita assume interesse particular nos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil. O autor tece considerações importantes acerca da relação entre a escrita e o funcionamento simbólico da criança. Os gestos e sua articulação com a evolução do desenho e o uso de objetos-pivô emergentes nas brincadeiras de faz-de-conta. Sendo o gesto, o signo visual característico da criança, Vygotsky (2007) o aponta como a origem da linguagem escrita. Para o autor: "os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados" (Vygotsky, 2007, p. 128).

### **3.3 O desenvolvimento do simbolismo no desenho**

Vygotsky (2010) acredita que o desenho infantil é a fase que antecede a linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. Ao buscar compreender a apropriação da escrita pela criança, a partir dos estudos de Vygotsky e Luria, encontrou-se como relevante o papel do brinquedo e do gesto como um signo visual para a criança. A imaginação, os rabiscos, os desenhos e os gestos são importantes para a construção do conceito de signo, da ideia de simbolismo e de abstração.

Para Vygotsky, no gesto está a futura escrita da criança, e por isso ele é considerado um signo, por que possibilita a criança comunicar-se, de modo que transmita uma mensagem visual com significado para quem faz e para quem vê. Com isto, o gesto é considerado um simbolismo de primeira ordem e irá gradualmente, tornar-se o signo escrito. Isto ocorre por que a criança inicialmente atribui sentido e significado a algo, e os expressa através do seu próprio corpo. Primeiramente, no desenvolvimento cultural infantil o gesto é apenas uma forma da criança demonstrar que se interessou por determinado objeto, como ocorre com os bebês por exemplo. Mas, posteriormente o gesto passa a indicar algo, transformando-se para a criança que passa a tê-lo como algo que pode intervir em seu comportamento.

Segundo Vygotsky (2010), os primeiros rabiscos da criança podem ser compreendidos como gestos grafados no papel, isso fica claro quando é pedido que a criança represente algo que para ela seja considerado complexo, torna-se mais fácil tanto para sua própria assimilação, quanto para quem vê, representá-lo através do gesto.

Por tanto, nesta etapa o desenho infantil passa a ser antecipação da linguagem escrita e o mesmo tem função psicológica para designar o que se quer demonstrar. Para Vygotsky, o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Nesse sentido, passamos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

Notamos que quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história. A principal característica dessa atitude é que ela contém um certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos, assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. (VYGOTSKY, 2010, p.75)

A passagem do simples rabisco para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo é visto por Vygotsky (2010) como um momento crítico. Ele explica que há uma concordância entre todos os psicólogos de que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo. Para explicar essa passagem do rabisco para o símbolo, o autor cita os estudos de Sully e mostra que essa passagem não é um caminho direto, pois a criança desenha como se fosse outro objeto e não uma simbolização do mesmo.

“ Sully ilustra essa descoberta usando o exemplo de uma criança que, por acaso, desenhou uma linha espiral, sem qualquer intenção e, de repente, notando uma certa similaridade, exclamou alegremente: "Fumaça, fumaça! ". Embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo na infância, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica como, aliás, as observações têm demonstrado. Nesse estágio inicial, mesmo sendo a criança capaz de perceber a similaridade no desenho, ela o encara como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo. (Vygotsky, 1991, p.75).

A compreensão acerca da importância de construir a função simbólica contribui para a aquisição da escrita. Espera-se que práticas pedagógicas proporcionem a construção do entendimento de que é possível simbolizar, por meio do desenho, objetos, acontecimentos e ideias. Futuramente as crianças sentirão necessidade de

se apropriar de um sistema simbólico mais elaborado para dar conta da complexidade de informações que desejam registrar.

### **3.4 O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo**

Em relação ao brinquedo, Vygotsky (2007), entende que o prazer não pode ser visto como sua característica definidora. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, e em segundo, os jogos esportivos são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, as crianças, para resolver essa tensão, envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.

“A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (Vygotsky, 2007, p.62)

Para o autor, sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Esse brinquedo aparece em crianças em idade pré-escolar, e surge como uma forma de suprir a necessidade da criança em agir como um adulto, ou seja é uma forma de adentrar num mundo na qual objetos, funções, e ações não lhes caberia na realidade, e num mundo ilusório as crianças podem fazer muitas coisas, porém com objetos que lhes são acessíveis. A criança sente essa necessidade de agir como um adulto, e por isso, no brinquedo ocorre um tipo de substituição, daqueles objetos que ela tem acesso e que passam a representar o objeto desejado pela criança. Numa

brincadeira onde a criança monta num cabo de vassoura e com a pular e a correr, em sua imaginação o cabo de vassoura transformou-se em um cavalo.

O brinquedo é uma atividade que proporciona o desenvolvimento cultural que por sua vez se evidencia na infância. No entanto ele funciona como um instrumento mediador, o mesmo possui uma funcionalidade e significado como objeto quando construído socialmente, e ganha outro significado no momento em que a criança o utiliza. Para Vygotsky (2010), o brinquedo é uma das formas que a criança encontra para se relacionar com aquilo que lhe provoca curiosidade, desejos.

O brinquedo surge como uma forma de suprir a necessidade da criança em agir como um adulto, ou seja, é uma forma de adentrar em um mundo na qual objetos, funções, e ações não lhes caberia na realidade, e num mundo ilusório os objetos lhes são acessíveis. A criança sente a necessidade de agir como um adulto, e por isso no brinquedo ocorre um tipo de substituição, pois, os objetos que ela tem acesso passam a representar o objeto desejado pela criança.

O brinquedo auxilia no desenvolvimento da criança e na possibilidade de construir o entendimento acerca do simbolismo. Para Leontiev (2010), no período pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, redundante e dependente, enquanto a moldagem da atividade fim que não é uma brincadeira constitui a linha principal do desenvolvimento.

No brinquedo, o conteúdo proposto em uma determinada atividade, estimula a criança a agir de maneira intencionalmente estruturada para chegar satisfazê-la na sua necessidade interna, e, portanto, coincida com o motivo que impulsionou a sua ação. Considera-se a característica psicológica fundamental que é o motor que impulsiona todo o processo, na qual é denominada de motivação. Já que o motivo está imbuído de emoções e sentimentos que fazem o sujeito sentir-se estimulado a desempenhar e se empenhar para que consiga alcançar o objetivo que tanto almeja. Por isso, no brinquedo a motivação e a ação caminham juntas.

Segundo Vigotski (2010), no brinquedo os gestos e a linguagem escrita se unem. A Brincadeira de faz de conta é importante para o desenvolvimento infantil, devido oferecer à criança a oportunidade de trabalhar com a imaginação. O brinquedo simbólico é um sistema complexo de fala através de gestos que servem como significado aos objetos na qual a criança utilizará na brincadeira, que neste sentido estarão substituindo outros objetos. Para Vygotsky, “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio

precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.” (VYGOTSKY, 2010, p.74)

No brinquedo a criança é capaz de agir em um grau de transição entre os objetos concretos (um cabo de vassoura) e o pensamento abstrato (cavalo). Observa-se uma operação que, iniciada como significado de coisas, se transfere para nível das ideais. A capacidade de substituir um objeto concreto por outro abstrato, e uma ação por outra, contribui para estabelecer as possibilidades de fazer escolhas conscientes.

### **3.5 O papel do professor**

Em relação ao trabalho na pré-escola é comum questionar se, deve-se alfabetizar as crianças na educação infantil. Coraes (2015) afirmam que “não é objetivo da educação infantil alfabetizar as crianças, no sentido de levá-las à apropriação do sistema de escrita alfabético, mas isso não significa deixarmos a linguagem escrita fora da sala de aula.” (CORAES, 2015, p.26)

Compreende-se a apropriação da linguagem escrita como um processo que envolve a imersão das crianças em experiências significativas. Estas, por sua vez, demandam do professor a organização de atividades em que o sentido atribuído à escrita coincida com o seu sentido social. Mello (2012, p. 78) alerta que “quando retiramos da escrita sua função social, dificultamos sua apropriação plena pelas crianças”. A prática docente pode dificultar a apropriação da linguagem escrita quando desenvolve situações em que a língua é apresentada de forma artificial, distante da vida, mecânica e com foco no desenvolvimento motor. Como afirma Corais (2015, p. 29), “o trabalho do professor nessa etapa da vida da criança deve promover situações significativas de aprendizagem e por sua vez, de desenvolvimento”.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação não apontam a alfabetização como meta desta etapa de ensino, no entanto, define, em seus eixos norteadores, que as crianças devem participar de experiências com diferentes linguagens.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009)

Em um movimento diferente, e, para muitos especialistas, indicando um movimento de retrocesso, em 2019, a Educação Infantil é incluída na Política Nacional de Alfabetização. Apesar de ressaltar que alfabetizar não é o objetivo a ser cumprido nessa etapa de ensino, percebe-se que ela passa a cumprir uma tarefa preparatória para o Ensino Fundamental. O PNA Define que “seis variáveis podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização” e também “cinco importantes habilidades de literacia emergente que se relacionam a práticas de literacia.” (BRASIL, 2019, p.31) O documento ressalta a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento dessas habilidades, como se lê abaixo:

“Essas onze variáveis em conjunto predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2019, p. 31).

Dessa forma, em um sentido inverso, o documento Política Nacional de Alfabetização ressalta necessário trabalhar, desde a Educação Infantil, as seguintes variáveis: conhecimento alfabético; consciência fonológica; nomeação automática rápida; nomeação automática rápida de objetos ou cores; escrita ou escrita do nome; memória fonológica; conceitos sobre a escrita; conhecimento de escrita; prontidão para a leitura e processamento visual.

O que se espera dessa etapa de ensino? Os novos documentos exigem que o professor entenda e reflita acerca de sua função e de como deve construir conhecimento acerca da linguagem. É preciso entender que as análises de unidades linguísticas menores, como letras e sílabas, também têm seu lugar, mas não como ponto de partida ou de chegada. Elas são parte do processo de apropriação do sistema de escrita e não a finalidade do trabalho de alfabetização. Se partirmos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido.

Vygotsky (2007) discorre sobre a forma reducionista que a escola trata a linguagem, priorizando o desenho das letras, do alfabeto e a construção de palavras, ignorando a especificidade do funcionamento simbólico. Segundo o autor, a escola concebe a escrita como uma habilidade advinda de fora para dentro que, para ser compreendida, basta aprender algumas técnicas.

A escrita não deve se limitar a uma habilidade motora, pois é um conjunto de signos e símbolos particulares, os quais denotam transformações em todo o desenvolvimento cultural da criança. Nessa perspectiva, a escrita deve ter sentido para a criança, indo muito além de uma decodificação e identificação de letras e fonemas.

Smolka (1988), ao estudar a escrita inicial no Ensino Fundamental, faz uma reflexão acerca do papel do professor de proporcionar as “relações de ensino” em sala de aula e proporcionar espaços/momento de construção de conhecimento. Dessa forma, o entendimento de que a linguagem é mediadora do conhecimento, requer um novo posicionamento do professor em relação ao seu próprio papel, no contexto e funcionamento sociais. A autora ressalta que as práticas têm sido reduzidas a uma simples técnica de ensino da linguagem escrita, o que revela o “simulacro em que se vive na escola” onde a escrita, sem função explícita, perde o sentido e, dessa forma, o discurso do professor predomina e se impõe. A autora ressalta a necessidade de uma prática pedagógica que se supõe que a criança é capaz de aprender a ler e a escrever, quando deve-se trabalhar o reconhecimento do outro, a interação, a relação com a criança. (SMOLKA, 1988, p.32)

De acordo com Luria (2010), a mediação é condição indispensável para que a criança se aproprie da escrita como objeto cultural, considerando que é apresentada como uma necessidade. Para o autor, a escrita, assim como outras funções psicológicas, pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação, ou seja, é por meio de outras pessoas que o indivíduo compreende o mundo, compreende a cultura. A criança compreende a escrita através de adultos ou de outras crianças. Por isso, é fundamental o papel da escola, pois mesmo não sendo o único lugar que tem interações, é onde esse processo se dá de forma intencional e planejada

Smolka (1988) analisa a escrita em sua dimensão discursiva e, para ela, a escrita é constituída de e por sentido(s) que denota interação com e para o outro, resultando na reflexão/elaboração subjetiva daquilo que se escreve e para quem se

escreve. A autora sinaliza a importância de se investir no discurso, no diálogo e na narrativa entre adultos e crianças, pois a escrita constitui um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas. Para a autora, considerar esses aspectos é fundamental para o trabalho escolar, pois a escola precisa dar às crianças a oportunidade de expressar seus desejos e suas necessidades

A alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Na realidade ela implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura: para quem eu escrevo? o que eu escrevo? e por quê? (SMOLKA, 1988, p.69).

Em relação ao entendimento acerca da pré-escola, entende-se que o tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor. Segundo Melo (2014), ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Dessa forma, a autora acredita que para as crianças se apropriem da escrita, de forma não mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo, é preciso garantir que elas se utilizem do faz-de-conta, do desenho livre e, também de muitas outras linguagem possíveis, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significação àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza. Em relação as diferentes linguagens, a autora ressalta que:

“é necessário que trabalhemos o desejo e o exercício da expressão por meio das diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e músicas, o desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeiras, com caixa de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. (...) Essa necessidade de expressão – é sempre importante lembrar – surge a partir do que as crianças veem, ouvem vivem, descobrem e aprendem. (MELO, 2014, p. 33).

A autora ainda propõe a atividade de registrar, por escrito, as experiências das crianças, usando e reelaborando suas próprias palavras. Introduzindo, assim, essas crianças ao mundo da linguagem escrita. Estimular e exercitar o desejo de expressão das crianças requer: contar histórias, deixar as crianças contarem suas histórias, estimular a observação, a solução de problemas, discussão de temas apresentados

em sala, avaliar o dia vivido na escola, participar no estabelecimento de regras e na organização da rotina na escola, relatar experiências para a turma e muitos outros.

Como afirma Vygotsky, da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve. Nesse sentido, amplia-se o caráter do trabalho do professor da educação infantil e do Ensino Fundamental. Em lugar de propor às crianças exercícios de treino de escrita, a preocupação do professor deve orientar-se para a criação de novas necessidades nas crianças, entre elas a necessidade de escrita, a partir do que as aprendizagens possam se efetivar num nível mais elevado.

Segundo Ferreiro (2000), assim como o trabalho com a alfabetização no Ensino Fundamental deve ser redefinido, também necessita-se redefinir o trabalho na pré-escola. “não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, (...) nem de manter as crianças afastadas de todo o contato com a língua escrita.” (FERREIRO, 2000, p.38) A autora ressalta que não é para alfabetizar na pré-escola, porém é possível:

Dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (FERREIRO, 2000, p. 40).

Vive-se em um mundo centrado na escrita, sendo assim, a criança convive com esse tipo de linguagem desde cedo. Na Educação Infantil, trabalhar com a escrita não deve significar alfabetizar, mas sim proporcionar à criança formas expressivas de contato com o escrito por meio do acesso a diferentes gêneros textuais, leitura de livros literários, contação de histórias, de modo a favorecer a atribuição de significados para os textos presentes no cotidiano escolar, e não apenas realizando atividades escritas desconectadas do universo infantil.

#### 4. CONCLUSÃO

Para entender como a criança constrói conhecimento sobre a escrita, este trabalho buscou abordar as concepções de linguagens a fim de apontar a importância do conhecimento dessas teorias para a aprendizagem. Neste sentido, percebeu-se que é necessário expandir as práticas discursivas que valorizem a leitura, escrita e oralidade para que haja a formação de leitores e autores críticos e autônomos. É importante que o educador entenda as concepções de linguagem, pois, o modo como se concebe a natureza da língua altera o trabalho com o ensino da língua escrita. É importante valorizar o texto como principal meio de interação, pois são constituidores de sentido na interação, dessa forma, é possível repensar as atividades com letras e sílabas isoladas, onde não é possível proporcionar conhecimento sobre as funções da linguagem.

É fundamental considerar as técnicas primitivas da escrita que a criança utiliza para se comunicar, que são vivenciadas por ela, muito antes do seu ingresso na escola, visto que a escrita é uma criação cultural presente no meio social em que ela vive, desde seu nascimento. O professor precisa conhecer a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita que possibilitarão à criança desenvolver, mais tarde, a escrita simbólica.

Entende-se que a criança precisa estabelecer uma relação funcional com a escrita, ou seja, compreender que a escrita possui uma função social, que o emprego de signos auxiliares, como linhas, letras, pontos, entre outros, permitem registrar uma ideia e, posteriormente, recordar o que fora escrito.

Concluimos neste estudo que a gênese da formação da atitude autora e leitora na infância residem nas formas de linguagem que antecedem a apropriação da escrita simbólica, isto é, nos desenhos e nas brincadeiras que constituem a base para o desenvolvimento da atividade criadora. São, portanto, atividades intersíquicas em que as crianças aprendem a representar o mundo da cultura e da natureza por meio dos desenhos e das brincadeiras e nesse processo desenvolvem suas funções psicológicas superiores

É necessário repensar o fazer docente na pré-escola, pois a linguagem é um lugar de interação humana, interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, e, dessa forma, o indivíduo emprega a linguagem não só

para expressar pensamento ou transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo.

Na Educação Infantil, as atividades de leitura e de escrita não deve ter como objetivo a alfabetização, mas espera-se proporcionar à criança formas significativas de acesso ao mundo escrito. É preciso proporcionar contato com diversos gêneros textuais e diversas formas de escrita do cotidiano. É mais do que urgente romper com práticas descontextualizadas de ensino da leitura e da escrita que fazem parte da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e que não possibilitam entender a função da escrita, assim como construir sentido a medida que se apropria dos signos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, Sealf: 2019.
- CORAIS, Maria Cristina; FONSECA, Alessandra Iguacu da. A Linguagem na vida, a vida na Linguagem! Afinal, qual a relação entre Educação infantil e Alfabetização? In: GOULART, Cecília M. A; SOUZA, Marta Lima. (orgs). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- DUARTE, Newton. A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. São Paulo: Editores e Autores Associados, 1993.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2000.
- GERALDI, João (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- GOULART, Cecília M. A. Oralidade e escrita. Guia da Alfabetização – Revista Educação, n. 1. São Paulo: Ceale, 2011.
- LURIA, Alex R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-190.
- MELLO, Suely Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 6 n. 12, p. 29-48, 2003.
- MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vygotsky e a escola atual: fundamento teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2006.
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2015, p.23-40.
- SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007