



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE
LONDRINA

MARILZA CRISTINA NAZARIO MIRANDA

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA INFANTIL
SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Londrina
2009

MARILZA CRISTINA NAZÁRIO MIRANDA

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA INFANTIL
SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof^a Ms.: Cristina
Nogueira de Mendonça

Londrina
2009

MARILZA CRISTINA NAZÁRIO MIRANDA

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA INFANTIL
SEGUNDO A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia
da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Cristina Nogueira de Mendonça
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Beatriz Carmo Lima de Aguiar
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Ms. Cassiana Magalhães Raizer
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

À meus filhos , Nathália e Otávio que, durante esta trajetória passaram a compreender inesperados momentos de angústia em que necessitei afastar-me deles.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão importante, não deixaria de agradecer a Deus, que durante todo o tempo, independente dos obstáculos manteve-me firme em meus propósitos. Também àqueles que durante toda minha trajetória não mediram esforços no sentido de possibilitar a realização deste trabalho.

À toda minha família que dentro das possibilidades de cada um, jamais se negaram a auxiliá-lo nos momentos inesperados.

Em especial à minha mãe que durante os quatro anos do curso, esteve presente, colaborando diretamente nos cuidados com meus filhos em minha ausência.

À minha orientadora, em quem depus todas as esperanças e possibilidades de efetivar este trabalho.

MIRANDA, Marilza Cristina Nazário. **A construção da escrita infantil segundo a teoria histórico-cultural**. 2009. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

RESUMO

Esta pesquisa traz à luz uma questão que há tempos vem ocupando um lugar de destaque nos debates em torno da alfabetização infantil. A aquisição da linguagem escrita é, segundo a abordagem histórico-cultural, um momento que exige do educador, conhecimento detalhado acerca dos processos psíquicos infantis, modificados à medida que a criança vivencia inúmeras formas de expressão. No bojo dessa abordagem, surge uma concepção que aponta a criança como sujeito histórico, participando ativamente de seu processo de apropriação do conhecimento cultural. Com a necessidade de superar uma visão idealizada de ensino, praticada em inúmeras instituições educacionais, na qual a criança é vista como um sujeito passivo e incapaz de produzir seu próprio conhecimento busca-se, com a abordagem teórica em questão, compreender como a criança estrutura seu pensamento e se relaciona com os objetos da cultura que servirão de mediadores na aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, apontamos como tem sido apresentada a escrita à criança pré-escolar, ressaltando algumas implicações do ensino pautado no treino estéril da mesma. Constatamos, nesta pesquisa, a existência de uma linha tênue entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis e o quanto a compreensão destes torna-se indispensável no processo inicial do ensino da escrita. Nesse sentido, é válido ressaltar que a forma de se conduzir essa etapa do desenvolvimento infantil influenciará na relação que a criança estabelece com a escrita também fora do contexto escolar.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Atividades produtivas. Linguagem escrita.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
1.1 Justificativa	07
1.2 Metodologia	09
2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM ESCRITA	11
2.1 A história da escrita no decurso da história da humanidade	11
2.2 A pré-história da linguagem escrita de acordo com a teoria histórico – cultural	15
2.3 Concepção de criança para a teoria histórico-cultural	21
3 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA	28
3.1 Letramento e Alfabetização	30
3.2 Jogos e Atividades Produtivas	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

A sociedade espera que as escolas transmitam à criança a cultura produzida historicamente. Cabe a elas a responsabilidade de dispor de meios para que os alunos consigam apropriar-se criticamente dos saberes definidos como relevantes para o desenvolvimento pleno da inteligência e personalidade. Assumir tal tarefa significa reconhecer que a apropriação dos saberes relevantes de uma cultura não são consequência direta das capacidades individuais dos alunos. É preciso que a escola organize as condições de ensino de maneira que tal apropriação seja possível e adequada para todas as crianças.

Historicamente, a formalização da Alfabetização na Educação Infantil tem sido negada, porém, não podemos negar que vivemos numa sociedade letrada, e sabemos que o mundo da escrita faz parte do cotidiano infantil. O significado da palavra “alfabetizado” nos dias de hoje está muito mais amplo em relação há algumas décadas, não se limitando ao domínio da escrita. Um sujeito plenamente alfabetizado é aquele que, além de dominar a codificação e decodificação da palavra escrita, domina principalmente as formas de discurso, as condições e situações de uso.

Independentes das instituições e sem pedir permissão, as crianças começam a aprender sobre a língua. Sempre que estão em contato com ações que outras pessoas realizam com os textos, começam a se interessar pelas marcas textuais (letras, números, imagens), constroem hipóteses, tentam escrever e interpretar a escrita. A educação infantil pode e deve dar oportunidades, sistemática e continuamente, para as crianças entrarem em contato com a linguagem escrita, desde muito cedo. Isso não significa ensinar as letras e suas combinações, mas considerar que para aprender a escrever é necessário que escreva desde sempre. O processo de construção de escrita é permanente e contínuo, não tem data para iniciar.

Pensar a criança como um sujeito histórico e social, autor de seu conhecimento por meio da interação, constitui a diretriz que norteará a presente pesquisa. Na educação infantil, de acordo com Stemmer (2007, p. 136), são inúmeras as possibilidades de trabalho com a linguagem escrita, como

[...] o fortalecimento da comunicação gestual e oral entre educadores e crianças; a organização do espaço físico que lhes permite interagir com seus pares, criando diferentes formas de manifestações através da brincadeira; o contato com livros de histórias, jornais, enciclopédias, dicionários, gibis...; as salas e os espaços externos que se constituem em espaços textualizados, elaborados com a cumplicidade das crianças; a expressão corporal através da música, das dramatizações e do faz-de-conta; a escrita que aparece com significado e funcionalidade para as crianças de várias maneiras: na receita do bolo, nas cartas para os amigos, no jornal que está sendo elaborado, nos bilhetes e avisos, nos convites diversos, nos jogos de palavras, de percurso, bingo de letras, na visita ao museu, à biblioteca, ao supermercado.

Observa-se, nas instituições de educação infantil, uma prática equivocada em relação ao ensino da linguagem escrita: os professores, preocupados com o ingresso das crianças no ensino fundamental, praticam atividades de decifração e treino das letras, enfatizam os aspectos técnicos da escrita, atividades mecânicas e sem sentido, as velhas práticas de alfabetização tomam lugar das atividades produtivas, bases para a alfabetização. Para Miller e Mello (2008, p.2)

Esse treino de “escrita”, num momento em que a criança não está ainda preparada para essa aprendizagem, torna-se lento e demorado, exige um esforço enorme da criança e, por isso, acaba por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disso, na maior parte das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso para criança, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora que é inadequada para a idade da criança [...]

Essa perspectiva anula na criança qualquer desejo de expressão por meio da linguagem escrita, pois sem ter o que dizer, não vê sentido no que faz, não tem necessidade de escrever.

Buscaremos relatar, ao longo desta pesquisa bibliográfica – por meio da análise da teoria histórico-cultural, defendida por Vygotsky – como deve ser tratada a infância e a criança para sua inserção no universo letrado. Como devemos trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil? Apresentaremos algumas

atividades que devem ser propostas às crianças, com o objetivo de construir o cognitivo da mesma, voltado para a aquisição da linguagem escrita, de forma significativa.

A compreensão da complexidade do aprendizado da linguagem escrita pela criança necessita ser apreendida pelo educador comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky, existe a pré-história da escrita, momento em que serão delineados aspectos da estrutura psíquica e da personalidade infantil. Nesse sentido, é fundamental expor a criança às inúmeras formas de linguagem, levando-a ao entendimento de que a escrita, assim como a brincadeira ou o desenho, também constitui uma forma de comunicação.

Na fase pré-escolar, é necessário criar na criança a vontade de expressar suas idéias e sentimentos pela escrita, ela precisa conhecer a função social da escrita na sociedade, fazer uso verdadeiro desse instrumento cultural. Para que isso ocorra, é fundamental a prática de atividades, tais como o jogo ou brincar de faz-de-conta, a pintura, o desenho, atividades verdadeiras de produção textual para uma destinação real.

1.2 Metodologia

Utilizamos nesta investigação um percurso bibliográfico, de natureza qualitativa, tendo como base autores que compactuam da perspectiva histórico-cultural da educação. Este levantamento visa ampliar o grau de conhecimento acerca da proposta que compreende a criança como um sujeito social que absorve e constrói um significado em torno do conhecimento cultural que lhe é apresentado. O trabalho desenvolvido foi organizado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, foram apresentados aspectos históricos do surgimento da escrita, bem como o fim para o qual esta foi criada e aperfeiçoada, de acordo com as necessidades de cada cultura. Na busca pela compreensão de como ocorre a construção da escrita pela criança, apresentamos uma análise delineando a existência de um período fundamental no desenvolvimento psíquico da criança. Segundo a concepção Histórico-Cultural, a pré-história da escrita infantil incide sobre

este momento, no qual o simbolismo torna-se bastante característico nas diversas linguagens protagonizadas pela criança. Enfatizamos também, neste capítulo, a concepção de criança preconizada por essa teoria, fazendo um paralelo com a visão de criança concebida até o século XIX, e como tem sido o olhar e a compreensão hoje entorno dos aspectos relativos à criança. Nesse contexto, foram focadas a aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento infantil, visando a estabelecer como ocorre esta aprendizagem neste estágio.

Desse modo, a investigação foi sequenciada, no segundo capítulo, pela explanação acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita nos pressupostos da teoria. Nesse sentido, foram articuladas as implicações de se propor um ensino que supere o exercício mecânico de escrever, mas que o indivíduo saiba a função social que este aprendizado representa, bem como os prejuízos sociais da supressão dessa premissa.

Abordamos ainda, nesse capítulo, o conceito de letramento, apontando em quais aspectos ele se difere da alfabetização, além de expormos nossas contribuições ao ensino de educação infantil, por meio deste trabalho. Para atingir esses propósitos, serão analisadas as implicações de expor as crianças a diferentes situações de aprendizagem, nas quais ela possa expressar suas apreensões acerca da cultura, destacando o jogo e as atividades produtivas desenvolvidas no contexto escolar.

2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A LINGUAGEM ESCRITA

2.1 A história da escrita no decurso da história da humanidade

A linguagem configura-se como um elemento cultural responsável por levar conhecimento, expor ideias, sentimentos, fatos históricos a um grande número de pessoas, em sociedades e épocas distintas. Entretanto, sua função inicial foi proporcionar meios para a comunicação entre os homens.

Em algumas culturas mais primitivas, essa comunicação ocorria por meio de sinais ou gestos, cuja finalidade era representar algo imediato. No entanto, a busca por outras formas mais evoluídas de expor ideias, fazia-se necessário. Dessa forma, a mais primitiva escrita que se tem registro é a escrita embrionária, caracterizada por desenhos e pinturas gravadas nas paredes das cavernas pelo Homem Paleolítico superior, remontando cerca de 20.000 a.C.. Segundo Diringer (1968, p.29), esse estilo de escrita constitui [...] “figuras esquemáticas de animais, modelos geométricos, pinturas e objetos de várias espécies”.

Apesar de sua dispersão geométrica, “[...] suas impressões ou ideias desconexas, arbitrárias e estáticas, o desenho (escrita embrionária) destacou-se por expressar tanto acontecimentos imediatos, quanto por transmitir, de forma autêntica, fatos ocorridos a outras pessoas”. (DIRINGER, 1968, p.31).

A essa forma de expressão dá-se o nome de pictografia, cujo significado é exatamente associar o desenho a um momento ou fato, utilizando-se de esquemas que os identifique.

Há indícios históricos de que a escrita embrionária e a pictografia, revelados por Diringer (1968) como os precursores da escrita, foram utilizadas em diversas regiões do mundo e representaram apenas um dos muitos métodos de comunicação.

A pictografia corresponde aos desenhos ou pictogramas, os quais não estão associados a um som, mas à imagem daquilo que se pretende representar. Diringer (1968) subdividiu esta fase em classe “pictográfica A” e

“pictográfica B”. A primeira caracteriza-se por inscrições em locais diversificados como vasos, pedras de edifício, sinetes de cristal de rocha. Na segunda fase, desenvolveu-se uma escrita com traço mais cursivos, sendo encontrados sinais desta escrita em barro cozido, possivelmente utilizado como rótulo ou algum tipo de relatório. Neste período, havia cerca de 135 símbolos representados por figuras diversas, sendo que algumas destas eram exclusivamente geométricas.

A partir dessas técnicas primitivas de escrita, surgem os sinais gráficos de comunicação associados à expansão urbana, devido à necessidade de trocar informações de maneira prática, uniforme e acessível a uma maior quantidade de pessoas. Origina-se por volta do quarto milênio a.C. com os sumérios, da região da Mesopotâmia, a escrita cuneiforme [...] “uma espécie de escrita figurativa, com a incomodidade decorrente da pictografia.” (MAN, 2002, p.38)

A cuneiforme suméria tinha palavras e sílabas que misturavam escrita, significado e som.

[...] Algumas eram escritas de forma diferente, mas apresentavam o mesmo som, ou eram escritas da mesma forma, porém, tinham significados diferentes (como em português: vela, do verbo velar e vela para iluminar), e outras apresentavam o mesmo som, porém com escrita e significado diferentes (como olho, do verbo olhar, e óleo, substância gordurosa), tratava-se de um sistema de escrita completo, mas durante séculos era ainda muito limitado, por razões técnicas. (MAN, 2002, p.43-44)

Os três milênios que se seguiram, diversas culturas semelhantes à suméria fizeram uso da escrita cuneiforme ou readaptaram-na de acordo com sua disseminação. Além da praticidade para comunicar, tiveram, também, notável importância no registro de grandes realizações culturais daqueles povos.

Outra forma de escrita antiga que possui traços bastante atuais é a escrita chinesa. Embora não tenha sido comprovada sua origem, tampouco quando esta ocorreu, sabe-se que sobrepõe à anteriormente citada. No entanto, a escrita chinesa existente hoje já possuía tais traços no ano 1400 a.C. Segundo alguns estudiosos da tradição chinesa, existem alguns princípios que regem a utilização dessa escrita:

[...] os pictogramas antigos (atualmente apenas 1%); um estágio misto no qual o mesmo símbolo servia para palavras diferentes, porém similares (...) e o mesmo símbolo para palavras diferentes com significados relacionados (...); e um estágio final, representado só 97% dos sinais que eliminam as ambigüidades com o uso dos determinativos [...] (MAN, 2002. p.58)

Juntamente com a cuneiforme e a chinesa, a escrita hieroglífica, desenvolvida pela civilização do Antigo Egito, teve fundamental importância no conservadorismo das escritas tradicionais. Em sua gênese, a escrita hieroglífica ou hieróglifos determinava que apenas um signo representasse toda uma frase. A partir dessa técnica denominada sintética, foi desenvolvida a escrita ideográfica, caracterizada, a princípio, por sinais gráficos correspondentes a cada palavra contida numa frase.

Esta escrita apresentava imagens ou figuras que remetessem a uma ideia, cuja decifração dependia do contexto em que estava inserida e também do senso comum. A ideografia perde seu valor pictográfico, ou seja, sua representação por meio de imagens, passando a possuir um valor fonético. Inicialmente, subdividiu-se essa escrita em: hieróglifo habitual, que podia ser lido por todos; e em hierático, versões abreviadas, utilizadas em assuntos pessoais.

Por volta do ano 1800, foram encontrados indícios de que os hieróglifos egípcios possuíam equivalência fonética. Nota-se, portanto, que naquele sistema de escrita já havia uma percepção acerca da fragmentação do signo (palavra) quanto às sílabas e os fonemas.

Decorrente desse processo gradativo e extremamente significativo de representações surge a escrita alfabética, da qual originaram-se diversas escritas com características semelhantes a um alfabeto, inclusive a grega que pode ser considerada a raiz da escrita alfabética utilizada na atualidade. [...] “O alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem”. (HIGOUNET, 2004, p.59)

O surgimento das primeiras inscrições com aspectos de lineamento e escrita consonantal datam aproximadamente do século IX a.C., encontradas

principalmente na região dos povos semíticos ocidentais. A linguagem por eles utilizada foi essencialmente constituída por consoantes.

A decifração destas teve como base as dez inscrições da escrita pseudo-hieróglifa, utilizada pelos escribas responsáveis pelos Biblos, gravada em pedra de bronze por volta do século XV ou XIV a.C. Segundo seu decifrador, E. Dhorme, apesar de possuir aspectos de sinais, não há qualquer relação com o sistema ideográfico. Isso revela que cada escriba tinha à sua disposição uma quantidade a mais de sinais para representar o mesmo som. Essa análise apresenta duas notáveis particularidades. Primeiramente, que tal sistema oferecia singularidades em relação à passagem de uma escrita silábica para uma escrita alfabética. A outra destaca que o valor fonético de seus sinais é independente de sua origem, ou seja, os gravadores de Biblos decidiram que determinada figura representaria um som específico, sendo anunciada essa importante decisão juntamente com a criação do alfabeto.

Além da função de transmissor de um pensamento incomparável, esse sistema serviu também como intermediário histórico, geográfico, [...] “pois foram os gregos os primeiros a terem a idéia da notação integral das vogais” (HIGOUNET, p.87, 2004).

A forma primitiva de utilização do alfabeto era representada apenas por letras maiúsculas, escritas da direita para a esquerda e, somente, pelas consoantes. Sendo as vogais inseridas posteriormente pelos gregos e, para possibilitar maior agilidade no registro, a escrita cursiva surgiu em Roma no século IV. “[...] Tanto a escrita hieroglífica quanto a cuneiforme contribuíram como viveiro para o florescimento do alfabeto” (MAN, 2002, p.56). Durante sua trajetória passou por adaptações quanto ao número de letras, estilos, fonemas, grafemas.

Nesse sentido, a linguagem escrita, foi um recurso inicialmente utilizado para registrar simples acontecimentos, sendo sua evolução, resultada de um processo cumulativo que aos poucos foi adaptando-se às necessidades latentes de cada momento histórico. Concebido hoje como uma ferramenta necessária para o acesso e aprimoramento dos conhecimentos e informações já existentes, a utilização da escrita representa todo um universo cultural, historicamente construído

pela ação e interação humana, cujo conhecimento amplia-se significativamente ao ser proporcionado o acesso ao universo letrado.

2.2 A pré-história da linguagem escrita de acordo com a Teoria Histórico-Cultural

A aquisição sistemática da linguagem escrita, permeada por suas especificidades linguísticas, psicológicas, social, cultural, caracteriza-se como um estágio elementar no desenvolvimento e nas relações sociais do indivíduo. Desde os primeiros traçados, a escrita esteve imbuída da função de comunicação, ou seja, de materializar a fala, socializar uma ideia e, principalmente, registrar aspectos sociais e particularidades de uma determinada cultura, construindo, assim, a história desta. Pautado nesta abordagem, o ensino das letras, bem como a utilização destas em diferentes situações sociais como ferramentas indispensáveis à comunicação, devem ocorrer simultaneamente, de maneira que o indivíduo construa significação entorno do ato de escrever.

[...] 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. (MELLO, 2005, p.33)

A autora postula a tese de que esse processo, que culmina com a aquisição da linguagem escrita, tem um efetivo significado no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, pois ao dominar o sistema de escrita, o indivíduo domina também um complexo sistema simbólico que favorece a elaboração de novas ideias.

A estruturação dessa teoria é formulada de maneira a abranger a interação infantil em suas relações sociais, analisando a importância do simbolismo contido nas diversas atividades infantis e a representatividade que este possui na construção da escrita. Isso implica em considerar o processo de construção da

linguagem escrita um momento dotado de extrema relevância na interação do indivíduo com seu meio. Luria (2001, p.143) defende que

[...] A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão e lhe mostra como formar letras (...) podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Dessa forma, compreende-se que as interações e as diversas situações vivenciadas pela criança correspondem às bases orientadoras na construção da linguagem escrita. Estabelecendo uma relação intrínseca com a história do surgimento da escrita humana, Luria (2001) demonstra que os primeiros sinais da escrita infantil surgem a partir de rabiscos que aparentemente não representam qualquer relação com o objeto real. Esta trajetória atinge uma escala na qual a imagem ou o desenho representa a expressão da criança. Neste ponto, a relação estabelecida entre imagem e o objeto a ser representado, constrói-se à medida que a criança é estimulada a realizá-la.

Denominada por Vygotsky como a pré-história da linguagem escrita, o gesto, a brincadeira, o jogo, o desenho, o faz-de-conta e as atividades produtivas, configuram-se como elementos estruturais nos estágios de desenvolvimento do psiquismo infantil. Mello (2005, p. 27) coaduna com tal concepção salientando que esta é na verdade “[...] Esta história – que é, na verdade, a história das formas de expressão da criança – é constituída por ligações em geral não perceptíveis à simples observação [...].

Cole (2007) defende que a forma mais remota da escrita infantil é o gesto, caracterizado como a escrita no ar. O autor constatou por meio de observações da realidade, que frequentemente as crianças utilizam a linguagem gestual ao dramatizarem ou visando à representação de algum ato específico.

Couto (2007, p.56) ratifica essa ideia destacando que no processo de aquisição da linguagem escrita, a criança gradativamente vai “transformando os riscos indiferenciados em signos indicadores, uma vez que os riscos e garatujas

sinalizadores são substituídos por pequenas figuras e desenhos e estes últimos oferecem suporte aos signos”.

Segundo André (2007), o gesto é uma forma de comunicação aprendida nos primeiros anos de vida, resultante da interação com os adultos e com outras crianças. Já em ambiente educativo, a autora destaca a importância de explorar esta forma de comunicação, assim a mesma propõe,

[...] A mímica pode ser uma brincadeira interessante para as crianças representarem a linguagem usando gestos (...) o que faz a criança refletir sobre como pode se comunicar de modo que o outro entenda. Adaptar o modo de se comunicar aos diferentes registros e fazer-se entender é importante para o desenvolvimento da escrita como função cultural complexa. (ANDRÉ, 2007, p.117)

Passando a um segundo estágio, evidenciam-se os desenhos, a priori compreendidos como simples rabiscos, caracterizam-se nesse estágio mais como gestos do que como desenho no significado real da palavra.

A importância da representação gráfica consiste na relação direta que possui com a fala, pois quando a criança entender que pode representar a fala por meio do desenho, está apta a compreender o sistema simbólico da escrita. Referenciando Vygotsky, André (2007, p.56), menciona que ao desenhar, a criança “[...] Representa tudo aquilo que está na memória. Este é o motivo porque costuma falar e relatar enquanto desenha.” Entretanto, não significa que o produto dessa relação, o desenho, venha representar as palavras, este é uma abstração que a criança faz do objeto.

No estágio inicial da representação por meio do desenho, a criança não observa semelhança, mas o encara como um objeto em si, sem a conotação de simbolismo. Por meio de sua análise, o autor afirma que “[...] Não há evidências decisivas de que o processo de assemelhação de um desenho a um objeto signifique, ao mesmo tempo, a compreensão de que o desenho é uma representação do objeto”. (COLE, 2007, p.137).

Trilhando no mesmo sentido, o brinquedo representa uma possibilidade de desenvolvimento no simbolismo infantil. Neste, Cole (2007, p.130)

ênfatiza que “[...] Não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto denotado [...] o próprio movimento da criança, seus próprios gestos é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado”.

Vygotsky (2001) assinala que o brinquedo surge da necessidade da criança se expressar e representar aquilo que observa no contato direto com seus pares e também do mundo adulto. Para isso, a criança utiliza esquemas já internalizados e solidificados, adquiridos por meio de experiências diversificadas e também aprimora as linguagens desenvolvidas até então. Ao elaborar formas de imitação no brincar, o autor afirma que a criança imita o que é observável, mas consegue ir além, estabelecendo relações e inserindo novos significados entre o objeto real e a situação imaginária.

[...] a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação, assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2001, p.127)

É válido ressaltar que a criança estabelece para si o significado de um objeto e o transforma em brinquedo. Essa construção de significância incita na estruturação do pensamento, ponto indispensável à aprendizagem da escrita.

Com a mesma importância simbólica para a criança, visto que se desenvolve no contato com o brinquedo, “[...] destacamos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita.” (COLE, 2007, p.133). Essa atividade enriquece a identidade da criança, pois a mesma experimenta formas diferentes de ser e de pensar, ampliando seu modo de pensar as coisas e as pessoas

[...] a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõe um linha única de desenvolvimento que leva ao gesto_ a forma mais inicial de comunicação- às formas superiores da linguagem escrita. (MELLO, 2005, p.28)

Vygotsky (2001) enfatiza que no brincar a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto/significado. Isso ocorre devido à necessidade que a brincadeira exige em representar a realidade com fidelidade nos detalhes. A criança, nesse momento, resgata em seu psiquismo, apreensões obtidas por meio de observação e das inúmeras interações protagonizadas em seu meio.

Nossas crianças têm direito ao faz-de-conta, a outras brincadeiras, ao tempo livre e ao convívio com outras crianças a fim de atribuir um significado ao mundo cultural no qual estão imersas, precisam conhecer a natureza e a si mesmas para produzirem a cultura infantil. A infância é um período especial da vida em que a criança não precisa se preocupar em buscar a própria sobrevivência e nem ser produtiva. Essa conquista histórica precisa ser valorizada para a concretização do conceito de criança como capaz ainda em construção. (MELLO, apud COUTO, 2007, p.59)

Entretanto, o que se observa nas instituições de educação infantil é uma nítida inversão quanto ao que realmente é significativo para a criança nesta etapa de seu desenvolvimento. Na maioria das vezes substituem-se as brincadeiras por exercícios motores visando o aprendizado das letras, desconsiderando assim aos saberes que a criança já adquiriu com sua leitura de mundo. Busca-se, com tais atitudes, atender a uma exigência, ou dos pais que desejam exibir seus filhos pequenos já decifrando as letras, ou um currículo focado no treino mecânico e sem significado das letras. Essa perspectiva anula na criança a possibilidade de expressão através das diferentes linguagens, pois se acredita que o ensino deva ocorrer apenas por meio de atividades de treino, sobretudo com uma cota a ser atingida por cada criança num determinado período.

Souza (2007, p.124) aponta que a vivência da criança com atividades diversificadas possibilita que a mesma “[...] elabore os significados que lhe chegam, atribui sentido a eles e realiza apropriações cada vez mais complexas do mundo da cultura”.

Mello (2005, p.27) preconiza que “[...] na forma como em geral apresentamos a escrita para a criança, o ensino do mecanismo prevalece sobre a utilização racional, funcional e social da escrita.” A imposição do ensino nestes

moldes ocorre de fora para dentro, anulando assim toda a essência e o simbolismo desta linguagem.

Perdendo-se de vista o significado cultural para o qual foi criada, a escrita, desde o início da escolarização, é considerado pela criança uma atividade maçante e cansativa, pois a finalidade atribuída à sua ação muitas vezes são apenas cópias de textos, respostas prontas nas interpretações de textos e mesmo nas elaborações próprias das crianças, o foco é sempre na atividade em si e não como uma forma de expressão. Neste contexto, a criança repete o exercício mecanicamente imprimindo a esta ação um sentido de obrigatoriedade, não relacionando a escrita a um instrumento cultural complexo, indispensável à comunicação.

Tecidas estas considerações, Mello (2005) propõe a seguinte reflexão, no sentido de apresentar a escrita à criança como uma forma de expressão:

[...] 1) que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela; 2) que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, 3) que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar, 4) que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Mediando tais situações, o professor permite que a criança sinta a necessidade de ter contato com a aprendizagem de forma satisfatória e realmente significativa para sua vida. Nesse sentido, é indispensável que o professor compreenda a aprendizagem como um processo contínuo e contextualizado, destacando que esta ação impulsiona o desenvolvimento abrindo perspectivas para novos aprendizados.

2.3 Concepção de criança para a Teoria Histórico-Cultural

O enfoque histórico-cultural propõe um olhar bastante detalhado aos aspectos relacionados à criança e sua significância dentro do contexto social. Seus pressupostos opõem-se completamente à visão concebida até o século XIX, cuja

caracterização pautava-se no conceito de “adulto em miniatura”, com especificidades próprias da realidade destes. Durante séculos, acreditou-se na premissa de incapacidade da criança de construir ou elaborar seus próprios pensamentos. Essa visão de criança centrava-se numa concepção naturalista, na qual a criança passava por essa transição naturalmente, sem maiores significados ou atividade. Desse modo, a criança partilhava, alienadamente, a concepção de mundo imposta pelo adulto.

[...] somos sujeitos da história e compreende a infância como categoria social e cultural. O sujeito infantil, também sujeito lúdico, tem sua constituição e sua significação nas muitas práticas culturais existentes; dessa forma, a infância (a criança-sujeito) é resultado da construção cultural e histórica da e na sociedade em que (con)vive. (BENJAMIN apud REDDIG, s.d., p.7)

A reflexão proposta nesta afirmação permite esclarecer que a criança é o presente, um momento singular da vida humana. Segundo Souza (2007, p. 130) “[...] a idéia de infância se formou muito lentamente, ao longo dos últimos séculos. Portanto, a infância é uma construção social. [...]” Isso indica que em cada época e sociedade os papéis atribuídos à infância são reconfigurados de acordo com o momento histórico e cultural no qual esta se insere.

De acordo com Leontiev (1978), a criança não se adapta ao meio, mas apropria-se dele e transforma-se. Ela apropria-se dos objetos materiais e fenômenos humanos criados pelas gerações precedentes, sendo que “estes conhecimentos adquiridos, diferentemente dos do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade.” (LEONTIEV, 1978, p.323)

Os animais mantêm uma relação direta com a sua natureza biológica e hereditária, o homem desenvolveu seu processo de humanização via trabalho. Foi através deste que se inaugurou a produção de instrumentos e linguagem que passaram a mediar, a partir de então, a atividade humana. Como ação decorrente desse processo e de seu produto, a reflexão sobre a ação permitiu transformações, tanto no psiquismo humano, quanto em seu entorno.

O enfoque histórico-cultural idealiza uma infância permeada pela atividade da criança, dada a importância que esta possui no desenvolvimento de suas potencialidades. A criança necessita interagir com a cultura construída historicamente, de forma significativa para ela, obtendo, assim, conhecimentos que modificarão sua estrutura cognitiva e seu modo de pensar, seu lugar na sociedade.

Souza (2007, p.123) enfatiza que a “[...] a criança só se desenvolve por meio das modificações provocadas pela sua interação social, fato que a leva a uma nova e singular situação no mundo”. Vygotsky (2001) enfatiza que tudo o que a criança vivencia no individual, primeiramente vivenciou no social, é um trajeto percorrido por ela naturalmente.

O autor é enfático ao lançar a ideia de que o desenvolvimento humano é parte de um processo histórico, socialmente construído, em uma permanente articulação entre desenvolvimento filogenético e ontogenético, possibilitando re-significações e transformações das funções cognitivas do ser humano, nas suas percepções e compreensões do mundo e da realidade.

[...] A apropriação é um processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamentos humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, e devido à hereditariedade, à transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie. (Leontiev, 1978, p.320)

A aprendizagem para Vygotsky é compreendida em dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que se refere à aprendizagem que a criança já realiza, ou seja, às funções mentais que já amadureceram e completaram; o nível de desenvolvimento próximo, que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. O nível de desenvolvimento próximo é um domínio psicológico em constante transformação.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2001, p.103).

O autor explicita em sua teoria que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos interligados que acompanham a criança desde os primeiros dias de vida. Resultados de inúmeras pesquisas empíricas, o mesmo constata:

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento (...) por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p.115)

Mello (2007) distingue dois planos de desenvolvimento infantil, denominados funcional e evolutivo ou geral. O primeiro não proporciona a transformação significativa da personalidade, pois o processo de assimilação do conhecimento ocorre de forma isolada de um significado para a criança. Entretanto, o desenvolvimento evolutivo, por meio do envolvimento das relações da criança em seu ambiente, permite atingir níveis mais elevados da compreensão da realidade. O caráter evolutivo do desenvolvimento infantil está condicionado à apropriação da experiência social. Nesse sentido, é válido destacar que

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é o seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. (VIGOTSKY, apud PASQUALINI, 2008, p.9)

Esta análise é justificada pela íntima relação do desenvolvimento infantil com a organização social. A posição ocupada pela criança no sistema das relações humanas vai se modificando à medida que esta desenvolve um papel ativo nas condições reais desse sistema. Assim, o resultado se caracteriza por uma reestruturação que vai determinar a transição para um novo estágio do desenvolvimento. Neste momento, a criança organiza o que para ela constitui como atividade principal, elegendo novas prioridades em seu relacionamento social.

Nas palavras de Mello, confirma-se tal reflexão: “[...] Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem deixa de ser o produto do desenvolvimento e passa a ser o motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento” (MELLO, 2007, p.89).

Os pesquisadores da teoria histórico-cultural analisam destacadamente a aprendizagem infantil e suas implicações pedagógicas. As pesquisas apontam que há certa dependência do desenvolvimento psíquico da criança em relação aos processos educativos. Essa proporção se estabelecerá de acordo com o modo que é proporcionado o agir da criança. Nesta perspectiva, Pasqualini (2008, p.5) destaca:

A atividade principal não é aquela que ocupa mais tempo na vida da criança durante um estágio de seu desenvolvimento, mas aquela: a) no interior da qual surgem e se diferenciam outros tipos de atividade; b) na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são organizados; c) da qual dependem de forma mais íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

Observando a evolução no desenvolvimento global da criança, constata-se que a aprendizagem infantil se inicia muito antes das atividades escolares, entretanto há diferenças essenciais entre os dois processos. Vygotsky (2001, p.110) argumenta que a aprendizagem escolar vem para sistematizar os saberes apropriados pela criança até o momento, propondo algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança “[...] quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem”. Para Souza (2007, p.129),

O desenvolvimento só se constitui mediante as contradições vividas pela criança desde que nasce, mediadas pelas situações com as quais entra em contato a interação com outras crianças, com os adultos, com os objetos culturais e com todo o legado histórico.

Vygotsky e seus seguidores conduziram suas pesquisas de forma a superar a ideia de linearidade e determinismo no desenvolvimento infantil. Segundo os autores, o que ocorre são rupturas, alternando períodos estáveis e críticos. Para Souza (2007, p.145),

As crises em cada momento do desenvolvimento podem ser superadas, ou mesmo deixam de existir, se o processo educativo for racionalmente conduzido. [...] a ação educativa deve considerar e reconhecer a importância em problematizar, planejar e organizar uma diversidade de experiências sociais e culturais.

O que possibilitará à criança vivenciar múltiplas experiências é o olhar para a infância como um momento extremamente rico em descobertas. Enfatizando que estas devem ser protagonizadas pela própria criança, a partir dos interesses estabelecidos pela mesma juntamente com os elementos mediadores da cultura. “[...] uma concepção de criança que tem como elementos constitutivos de sua apreensão: a atividade, as novas formações que se organizam em torno da atividade principal e a nova situação social conquistada pela criança.” (SOUZA, 2007, p.129)

Permeando tais apontamentos, Leontiev (2001) aborda a questão do desenvolvimento das funções psíquicas na infância como atenção, memória, percepção, pensamento, emoções, imaginação, linguagem, as quais somente se formam quando respeitadas as especificidades de cada estágio do desenvolvimento, bem como o conjunto de elementos simbólicos proporcionados à interação da criança. Nesse sentido, o autor afirma: “[...] o que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança quer a atividade aparente, quer a atividade interna.” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2001p. 63)

A importância atribuída à atividade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento é devido à sua condição de modificar e impulsionar sua posição ante a um conhecimento. O agir da criança em busca de apropriar-se deste novo conhecimento provocará um movimento em seu psiquismo no sentido atribuir significado ao mesmo. Assim, agindo diretamente na zona de desenvolvimento próximo da criança, a escola impulsiona o desenvolvimento infantil. Mello (2005, p.6) define que a Zona de desenvolvimento Próximo

[...] se manifesta por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas já é capaz de fazer em colaboração com um parceiro mais experiente. Para Vygotsky, ao fazer com ajuda de um parceiro mais experiente aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, a criança se prepara para, em breve, realizar a atividade por si mesma.

Esta reflexão da autora aplica-se como uma resposta à concepção de infância que vem permeando a sociedade há algum tempo. Ela alerta para a perspectiva predominante em grande parte das escolas de infância, as quais estabelecem uma visão voltada a preparar a criança para uma vida produtiva, culminando com o encurtamento da infância. Mello (2005, p.31) reitera que

[...] Como a criança, em geral, não tem ainda as bases para essa aprendizagem complexa que é a escrita – nem na escola infantil, quando o trabalho educativo deve formar essas bases, nem na escola fundamental, já que a antecipação de escolaridade para a escola infantil impede que estas se formem – as atividades de treino propostas na escola exigem um esforço enorme das crianças e têm poucas chances de responder às expectativas da professora.

As implicações desse processo são significativamente prejudiciais ao convívio social destas crianças, pois haverá um déficit quanto às estruturas psíquicas necessariamente adquiridas na infância.

Para o enfoque histórico-cultural, a criança deve conhecer e compreender sua cultura de forma processual e significativa para que construa para si as noções e a importância desta para sua sobrevivência social.

Nos estudos desta perspectiva, Vygotsky elegeu a mediação do adulto como fundamental no processo de aprendizagem infantil. Em diversas circunstâncias, segundo a ótica histórico-cultural, essa mediação possui uma dinâmica extremamente significativa no contexto do desenvolvimento infantil. O destaque dispensado a este ponto deve-se em permitir que a criança aproprie-se da cultura a partir dos instrumentos simbólicos disponibilizados a ela. O adulto, nesse sentido, representa-os por meio da fala, ações, gestos, brinquedos, elementos constituídos pela história social ao longo dos anos. Assim, esta intervenção busca fomentar na criança, o desenvolvimento de suas potencialidades, levando-a a modificar sua posição na estrutura social. À medida que a criança vai

protagonizando novos conhecimentos, essa mediação vai obtendo diferentes conotações.

Além da mediação do adulto, é fundamental destacar a existência de outros elementos que podem mediar a relação da criança com os fatores de sua cultura. A criança pequena irá interagir com seu meio, utilizando-se deste universo simbólicos, individualmente elementares ao convívio social. A linguagem, nesse contexto, ocupa posição de destaque, uma vez que permite a comunicação entre os indivíduos e o estabelecimento dos significados de um grupo cultural. Na educação infantil, de modo especial, essa linguagem se desdobra em diferentes modalidades. Dentre outras, o faz-de-conta, o jogo e as brincadeiras possuem relação direta no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Essa mediação deve ocorrer objetivando despertar na criança o desejo de buscar pelo saber, lançar desafios partindo sempre do conhecimento já adquirido pela criança, de modo que a mesma sinta necessidade de estabelecer relações de relevância entorno do novo conhecimento.

Ao adentrar o ambiente escolar, na educação infantil, a criança já adquiriu saberes em decorrência das inúmeras experiências vivenciadas e compartilhadas por ela até o momento, habilitando-a a inferir e argumentar acerca de diferentes temáticas. É nesse ponto que a mediação necessita atuar, no sentido de conduzir o ensino valendo-se dessas experiências, elevando as habilidades já adquiridas a um nível em que a sistematização desses conhecimentos passa a obter novos significados nas relações sociais.

3 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS NO ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

Os estudos que envolvem as questões do ensino e aprendizagem da linguagem escrita segundo a ótica Histórico-Cultural pautam-se na premissa de que assim como a aprendizagem da fala infantil ocorre de maneira gradual e com significância em sua função, o ensino da linguagem escrita também deve perpassar a mesma trajetória. Lima (2007) enfoca a questão da participação da escola como uma ponte entre a escrita e o aprendiz. Para que a criança construa de fato o significado da escrita é fundamental que esteja em contato com um ambiente letrado, mas só isso não é o suficiente. A autora destaca que neste ponto se faz necessária a intervenção da instituição educativa, superando a ideia de apresentar a escrita como algo pronto, anulando, assim, a participação da criança no processo. Nesta perspectiva, afirma entender

[...] que a aprendizagem da cultura escrita e de outras formas de cultura se dá a partir da heterogeneidade (...) acreditamos que três aspectos sejam fundamentais para a organização do ensino: compreendermos os processos envolvidos na aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e a forma de como organizar esses conteúdos, dito de outro modo, a didática. (LIMA, 2007, p.34)

Contemplar tais aspectos significa ter o conhecimento e o domínio necessário daquilo que se pretende que a criança apreenda. Nesse sentido, é fundamental que se apresente a escrita à criança como um instrumento cultural construído ao longo da história, bem como sua finalidade primeira, a expressão, assim como tantos outros já assimilados por ela. Organizado dessa forma, o ensino da linguagem escrita é visto pela criança como uma aquisição indispensável à sua convivência social, portanto algo complexo e prazeroso ao mesmo tempo.

Segundo Cole (2007) a criança precisa descobrir que além de desenhar coisas, é possível também desenhar a fala. Entretanto, o autor salienta

que esta transição ocorre pelo deslocamento da atividade da criança, e geralmente os métodos que objetivam o ensino da língua escrita não permitem a observação dessa transição.

Para que a criança obtenha a noção de como ocorre tal transição, é necessário preparar e organizar adequadamente este momento, possibilitando à criança o contato com outras formas de expressão. Essa situação inevitavelmente conduzirá a compreensão, pela criança, que a escrita é um simbolismo de segunda ordem uma vez que representa a fala, passando gradualmente para um simbolismo de primeira ordem na qual o significado encerra-se em si mesmo.

O ensino da escrita necessita reconhecer esse processo de descoberta pela criança, como indispensável para que ela internalize que, assim como a fala é um meio de expressão, a escrita possui a mesma função. Essa relevância em torno da escrita deve ser construída pela própria criança de acordo com suas interações sociais dentro e fora da escola. Ressaltando tal questão, é imprescindível que o educador proporcione situações em que as crianças possam trabalhar coletivamente, visto que o aprendizado ocorre do social para o individual. Ao interagir em grupo, a criança elabora para si noções de compatibilidade ou não de opiniões, bem como formula hipóteses acerca daquilo que já conhecia com as novas possibilidades surgidas da interação.

Dessa forma, é um equívoco pensar o desenvolvimento da escrita em etapas sucessivas, variando de acordo com o grau de interação que a criança mantém em seu contexto. Como já ressaltado em capítulos anteriores, a escrita é uma construção social, elaborada com a finalidade de expressar sentimentos, registrar acontecimentos e principalmente a comunicação entre as pessoas. Desconsiderada essa premissa no momento de apresentar a escrita à criança, certamente fracassos serão constatados em seu processo educativo, ressaltando que os resquícios oriundos do ensino fragmentado e estéril, se estendem às atividades sociais em que necessite se expressar por meio da escrita.

Goulart (2007, p.78) ressalta que “as crianças possuem condições complexas de aprendizagem desde que a escola seja voltada para a vida, para o sentido social do conhecimento, para alargar significativamente suas condições de

pertencimento ao mundo”. Isso implica em uma consistente ação reflexiva em torno da conduta pedagógica acerca do ensino da escrita realizada pelas instituições educativas.

A autora demonstra com essas palavras o indiscutível papel da escola em mediar de forma contundente os conhecimentos culturais para que a criança se insira de forma relevante no ambiente cultural. Isso ocorrerá na medida em que a escola e a família unirem forças, objetivando o reconhecimento da criança enquanto sujeito de sua aprendizagem. Dessa forma, pode-se propor que, para haver o ensino da escrita, seja necessária a criação de um ambiente alfabetizador, possibilitando a participação efetiva da criança em situações reais em que a escrita se apresente como elemento de representação e comunicação.

3.1 Letramento e alfabetização

A constante busca por uma educação escolar que preza pelo bem-estar e pela formação do sujeito enquanto cidadão ativo na sociedade faz com que os estudos, as articulações, as readequações entorno de teorias e métodos, conduzam a ação pedagógica a concretizar tal intento na conjuntura do processo educativo.

Nesse sentido, destaca-se a questão do período inicial do referido processo, no qual a criança tem contato sistematizado com conteúdos escolares, dentre os quais está a aprendizagem da linguagem escrita como uma produção cultural criada e sustentada pela sua função primeira de comunicação. Entretanto, Soares (2003) defende que há duas vias pelas quais o indivíduo pode ter acesso ao mundo da escrita. A primeira é conhecendo os aspectos técnicos da mesma, por exemplo, a relação entre som e letra (alfabetização). A segunda maneira está relacionada com a importância de utilizar esta técnica na prática social (letramento).

De acordo com a concepção da autora, alguns equívocos podem ser percebidos quanto às especificidades em relação aos conceitos de letramento e alfabetização. A importância em delinear tais questões torna-se fundamental no processo inicial de ensino da escrita. O fato de a criança estar a todo o momento em

contato com um ambiente letrado, seja manuseando materiais escritos, ouvindo histórias ou identificando marcas em propagandas comerciais justifica tal relevância visto a incontestável interação com este ambiente.

A autora alerta que ambos os processos, alfabetização e letramento, devem ocorrer simultaneamente e interdependentes na trajetória da aquisição da linguagem escrita.

O termo letramento teve sua inserção no Brasil em meados dos anos de 1980, posto que até esse momento, o ensino da escrita pautava-se praticamente em aspectos técnicos da linguagem. Focando o treino mecânico das letras, o processo apresentava-se em conteúdos desconexos subsidiados por materiais acartilhados, sendo que sua função somente era “revelada” à criança após seu aprendizado. Destaca Soares (2003) que essa prática de ensino utilizava-se um método e nenhuma teoria.

A proposta de letramento no Brasil surge a partir de questionamentos entorno da maneira como vinha sendo conduzido o processo de ensino da escrita nas instituições escolares e, por consequência, as lacunas que se formavam no processo de construção do conhecimento da criança, no que tange à utilização social daquilo que aprendera.

Esse movimento de mudança paradigmática ocasionou os equívocos mencionados anteriormente, acreditando-se que o novo conceito “letramento” substituiria a alfabetização. Nesse sentido, houve uma supervalorização entorno do ensino pautado no letrar, em detrimento do enfoque técnico do ensino da escrita.

O que se verificou, entretanto, Soares (2003) denominou como a “desinvenção da alfabetização”, conduzindo, segundo sua análise, em uma das mais relevantes causas do fracasso na aprendizagem da linguagem escrita. Se nas décadas que antecederam à adoção do letramento, verificavam-se, por meio de resultados oficiais, altos índices de repetência e evasão escolar, a partir da introdução da ideia de letramento constatou-se nos sistemas de avaliação em âmbito estadual, nacional e internacional, que o fracasso no ensino e na

aprendizagem, ainda representava um dos mais preocupantes problemas no processo educativo.

Um agravante, sobretudo, destacava-se ao entrar em vigor a lei de implantação do sistema de progressão continuada, na qual os primeiros quatro anos do ciclo básico não estão dependentes a um sistema de avaliação interna, visando à constatação da aprendizagem do aluno capacitando-o a progredir para a próxima etapa.

Na visão da autora são inegáveis as contribuições advindas da mudança de paradigma acerca da maneira como a criança constrói o significado da escrita. Porém, o que se busca explicitar são os efeitos dos equívocos quanto à perda da especificidade do ato de alfabetizar. A respeito de tais equívocos, pode-se mencionar o fato de que se passou a subestimar o aspecto linguístico, privilegiando o aspecto psicológico do processo de ensino da escrita. Em segundo lugar, a recusa da necessidade de um método de ensino, desse modo o ensino passou a estar vinculado a uma teoria, porém desvinculada de um método. Outro engano percebido nesta transposição foi a concepção de que somente através do convívio com a cultura escrita seria possível alfabetizar-se.

Nesse ponto, Soares (2003) reafirma a perspectiva de não dissociar os processos de letramento e alfabetização, pois ambas as concepções, psicológica e linguística, são de fundamental relevância na aquisição do sistema convencional de escrita, bem como no desenvolvimento das habilidades de uso nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

[...] Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.14)

A proposta da autora é, sobretudo, que o ensino da linguagem escrita em sua complexidade, necessariamente perpassa os dois processos, simultaneamente, estabelecendo uma conexão entre os mesmos, superando assim

os equívocos de sobrepor um ao outro. Em tese, respeitando as especificidades do letramento e da alfabetização a autora alerta que “[...] não há um método para aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino” (SOARES, 2003, p.15)

Kleiman (2007, p.5) acentua que a proposta de letramento necessita estar atrelada a uma nítida concepção do uso social da escrita, desse modo:

[...] uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita _ um evento de letramento não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva com vários participantes que tem diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções, objetivos individuais e metas comuns.

A autora avalia que o ensino planejado considerando as práticas sociais da escrita, necessariamente pauta-se em disponibilizar diferentes gêneros textuais em que o aluno possa relacionar significativamente o uso da escrita. Esse trabalho, segundo sua concepção, legitima a ideia de que, assim como na sala de aula, nas práticas sociais essa dinâmica contribui para inúmeras possibilidades de aprendizagem para o indivíduo. Nessa perspectiva,

[...] A concepção da escrita dos estudos de letramento pressupõe que as pessoas e os grupos sociais são heterogêneos e que as diversas atividades entre as pessoas acontecem de modos muito variados (...) partir das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se de crenças arraigadas, como a ‘superioridade’ de toda prática letrada sobre a prática oral; aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular. (KLEIMAN, 2007, p.15, 18)

Delineada a indissociabilidade contida no processo de letramento e alfabetização, pode-se inferir que, na educação infantil, tal proposta deva estar evidente, pois este é o ambiente no qual a criança desenvolve sistematicamente e processualmente as noções estruturais para a aquisição da linguagem escrita. Para Britto (2005, p.17),

[...] à medida que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, gêneros de

escrita, que ela encontrará sentidos no escrito, de modo que, quando aprender o sistema de escrita, ele terá sentido para ela.

O autor enfatiza que a questão das interações protagonizadas pela criança deve ser considerada no momento de lhe instituir o conhecimento de um universo cultural, construído ao longo da história. Nessa perspectiva, o autor conclui que

[...] O grande desafio da educação infantil está exatamente em, em vez de se preocupar em ensinar as letras, numa perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento), construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito. (BRITTO, 2005, p.16)

3.2 Jogos e atividades produtivas

Estimular, desenvolver e despertar, são apenas alguns dos inúmeros objetivos constantemente mencionados no campo da educação infantil, visando à formação global das habilidades na criança. Entretanto, o que se pode observar em instituições educativas destinadas a atender este público é uma nítida inversão no entendimento de como abranger com satisfação a concretização de tais termos.

A exigência presente nas relações de trabalho no contexto social, na qual cada indivíduo é visto como uma fonte de trabalho em potencial, igualmente tal conceito se estende para a compreensão do que seria a atividade da criança na educação infantil. Muitas vezes exige-se da criança um esforço sobre-humano para que realize as atividades propostas, visando apenas o cumprimento de uma meta pré-estabelecida, ignorando por completo a individualidade de cada criança. Nesse propósito, todas as crianças devem realizar as atividades dentro de um tempo determinado, obtendo o resultado idealizado previamente pelo mediador.

Esse formato de produtividade presente na educação infantil se opõe categoricamente ao preconizado pela teoria histórico-cultural. Mukhina (1996) propõe: “[...] a participação consciente no trabalho produtivo requer antes de mais nada a compreensão do valor social do trabalho”. (MUKHINA, 1996, p.182)

Nesta afirmativa, a autora considera que a criança necessita construir para si o valor que a atividade irá produzir em seu desenvolvimento, e isso somente ocorre na medida em que a mesma interage circunstancialmente com o ambiente e os objetos presentes neste. Nesse sentido, destacam-se o jogo de faz-de-conta e as atividades produtivas, dentre as quais, podem ser citadas as plásticas, construtivas, as de funcionalidade da escrita. Estas, segundo a autora possuem particularidades próprias que influenciam no desenvolvimento da criança.

Mello (2005) traz à discussão um fator bastante relevante no que tange à elaboração das atividades no espaço da educação infantil. A autora expõe que a criança deve realizar as atividades utilizando estratégias próprias, partindo do conhecimento que já possui, requisitando auxílio do educador naquilo que ainda não está preparada para realizar sozinha. Este, entretanto, necessita instituir uma intencionalidade ao planejar cada atividade, de modo que a criança aproprie-se das informações podendo “[...] interpretá-las e expressá-las na forma de uma linguagem (...) isso implica essencialmente dar voz à criança e permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas”. (MELLO, 2005, p.33)

Verifica-se, nessa perspectiva, a importância da valorização da atividade da criança, no sentido de sujeito participativo na construção do conhecimento, bem como a realização de tarefas propostas, objetivando a apropriação significativa do mundo da cultura.

Em atividades plásticas, como o desenho, a criança estabelece um simbolismo entre o objeto e a representação gráfica, levando-a aperfeiçoar esta atividade em um longo processo. Este, segundo Mukhina (1996) surge a partir das diversas experiências de manipulação dos objetos, vivenciadas pela criança. A autora salienta que o desenho infantil, ao contrário do desenho adulto, explicita uma característica única, demonstrando o processo no qual este se constitui. O desenho da criança extrapola o limite visual sendo atribuídas impressões obtidas também através do contato tátil com o mesmo. Assim, a autora afirma que

[...] A forma gráfica que a criança confere aos objetos se deve, em primeiro lugar, a três causas: às imagens gráficas que a criança já domina, à impressão visual que lhe causa o objeto e à experiência

tátil-motora adquirida ao manipular o objeto. Além disso, a criança transmite em seu desenho não apenas a impressão que lhe causa o objeto, mas sua interpretação e seus conhecimentos sobre esse objeto. (MUKHINA, 1996, p.168)

Compreendendo nesta ótica, a atividade gráfica da criança deve superar a ideia de que no desenho, as formas, as cores ou as disposições espaciais devam seguir o padrão determinado pelo adulto. Esse percurso de descobertas na similaridade entre o desenho e o objeto real, deve ser seguido pela criança sem que haja uma insistência externa, mas deve surgir da manipulação e da observação deste objeto e também do interesse do adulto em suscitar questionamentos à criança, instigando-a ao aperfeiçoamento. Confirmando esta premissa, Mello (2005, p.29) destaca:

[...] Se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita – não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo – precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do (...) desenho livre (...) como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

A necessidade de a criança se relacionar e se expressar por meio das diferentes linguagens, configuram-se como ponto indispensável ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana, ou seja, a linguagem escrita. Nesse sentido, as atividades construtivas também são apontadas como fundamentais nesse processo, pois levam à compreensão de que, ao construir algo é necessária atenção diferenciada em alguns aspectos da construção.

Em observação realizada por Mukhina (1996), constatou-se que, contrapondo ao desenho infantil, cuja representação nem sempre obedece ao objeto real, na atividade construtiva a criança percebe que para sustentar sua criação, é necessário seguir uma lógica na articulação das partes. Sobre este aspecto, a autora pondera: “[...] A atividade construtora ensina à criança que as partes que compõem o objeto não estão relacionadas apenas exteriormente, mas também através de uma lógica interna própria do objeto.” (MUKHINA, 1996, p.174)

Com base nessa afirmação, pode-se inferir que a atividade construtora pode fornecer à criança uma expressiva autonomia e habilidade no que

se refere à elaboração de estratégias, objetivando atingir seu propósito. Muito além do exercício motor presente no brincar, a construção exige da criança observação, análise, criatividade e constante reestruturação de seu pensamento e de suas ações. “[...] A colagem e a modelagem têm um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer ajudando-a adquirir capacidade para uma atividade planejada”. (MUKHINA, 1996, p.177)

O modo como se atribui sentido às atividades mencionadas acima, possui determinada dependência da percepção do adulto/educador acerca dos processos de aprendizagem infantil. A ausência de um planejamento permeado de intencionalidade coaduna com propostas de atividades com fim em si mesmas, desviando o foco que deveria se pautar no desenvolvimento global da criança e paralelamente na apropriação do conhecimento cultural de forma relevante.

As atividades de funcionalidade da escrita são exemplos típicos desta concepção. Frequentemente deparamo-nos com equívocos cometidos por instituições de educação infantil, quanto à compreensão de como conduzir o ensino da linguagem escrita. Diante do exposto, Mello (2005, p.29-30) salienta:

[...] Ensinam-se letras e sílabas para as crianças na educação infantil (...) o problema é que, ao tornar o processo mais simples buscando ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, se perdeu de vista a função social da escrita, ou, seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada.

A escrita como construção social complexa deve ser proposta às crianças em atividades que priorizem a compreensão da sua finalidade. Esta, substancialmente deve ser expressa à criança desde o início que é uma forma de expressão, assim como a fala, o desenho, o gesto, destacando que, ao escrever, a ideia ou um sentimento ficará registrado, para uma eventual consulta posteriormente. Propor às crianças situações em que possam relatar fatos ocorridos ou mesmo quando ouvem histórias que serão recontadas posteriormente, caracteriza-se como uma forma de estimular o desejo de expressão. Assim, Mello (2005, p.37) defende: “[...] é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel

de protagonista neste seu processo de aprender e tornar-se cidadã. Isto implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender”.

Compreendendo dessa forma, a criança apropria-se da função social da escrita e, à medida que as outras formas de expressão forem se tornando insuficientes à comunicação, a escrita gradualmente vai substituindo-as de acordo com as transformações ocorridas decorrentes do desenvolvimento em seu psiquismo. A autora é bastante enfática quanto aos prejuízos psíquico-sociais observados, decorrentes de um ensino mecânico e descontextualizado.

A criança aprende que escrever é desenhar letras, não estabelecendo qualquer finalidade nesta atividade, concebendo-a apenas como uma exigência da professora. Desse modo, recorremos a aspectos anteriormente mencionados, referentes ao letramento, no qual o indivíduo, submetido a esse processo, poderá se considerar alfabetizado. No entanto, o grau de letramento verificado em situações sociais diversificadas se tornará conflitante, visto que não foram adquiridas as bases que sustentam tal habilidade.

Citamos, também, nesse contexto, os jogos e a brincadeira de faz-de-conta, como atividades indispensáveis no desenvolvimento das habilidades infantis motora, perceptiva, de elaboração, que constituirão as bases necessárias à construção do significado da linguagem escrita. É relevante mencionar que, em cada estágio do desenvolvimento infantil, o jogo se caracteriza por conter significados distintos em relação à criança, porém, é inegável sua ação de absorver a cultura e transformar em conhecimento para a criança.

Vygotsky expôs em sua teoria que o simbolismo utilizado pela criança no momento do brincar, contribuirá na compreensão de situações conflitantes, resoluções de problemas e até como lidar com determinadas normas e regras sociais. Quando a criança interpreta as ações do outro, um adulto, um personagem ou outras crianças, ocorre uma combinação de situações reais com elementos de sua fantasia. Neste momento, surge a necessidade de a criança reproduzir o cotidiano do meio em que vive, pois

[...] ao se colocar no papel do outro, a criança assume um comportamento compatível com o personagem representado, em

geral de mais idade que ela e com atitudes mais complexas e intencionalmente controladas. Ao controlar o “querer fazer” ante o “poder fazer” delimitados pelo papel assumido, a criança exercita o aprendizado do controle da conduta e o domínio da vontade. (MELLO, 2005, p.35)

Leontiev enfatiza a existência, em cada estágio do desenvolvimento infantil, de uma atividade na qual “[...] ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança [...] que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001, p.122).

Sob essa ótica, cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança possui uma singularidade que o caracteriza de acordo com a atividade predominante. Nessa fase pré-escolar é insubstituível o pape do brincar na vida da criança, sendo esta elegida pelos teóricos da vertente histórico-cultural como a forma por meio da qual a criança se relaciona com o mundo nos primeiros anos de vida. É importante salientar que esta concepção propicia à criança aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das capacidades humanizadoras na infância.

Em análise da criança no período pré-escolar, estudos constataam que a atividade considerada principal é a brincadeira de faz de conta, pois “[...] proporcionam a assimilação de normas sociais e de conduta, reestruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos”. (AGUIAR, FERREIRA, 2005, p.84)

É válido ressaltar que a criança pequena constantemente se relaciona com o brincar de forma peculiar, sem isentar o caráter lúdico desta atividade, a mesma utiliza-a como instrumento de apreensão das formas constituídas de relações. Construindo, utilizando objetos como mediadores ou mesmo reproduzindo situações observadas em seu entorno, a criança elabora inúmeros significados que a levarão a compreender a cultura em que está inserida. De outra forma, os processos educativos com finalidades a exercitar habilidades motoras visando à aprendizagem da escrita não possibilitam o surgimento de novas necessidades de conhecimento na infância, e principalmente ignora as contribuições advindas dos saberes que as crianças adquirem em suas interações com o meio.

De modo particular, o faz-de-conta ocupa um lugar especial no cotidiano da criança pré-escolar, visto que neste momento é a atividade que estará solidificando a questão da representação simbólica imprescindível à aquisição significativa da linguagem escrita. Além disso, desenvolve potencialmente a capacidade da criança “[...] comparar, analisar, abstrair e generalizar, processos esses fundamentais para o período de escolarização propriamente dita”. (AGUIAR, FERREIRA, 2005, p.87). Mello ressalta que

[...] é importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece como um passe de mágica (...) ao contrário, é um processo por meio da qual, aos poucos, a criança vai deixando de se relacionar com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação com o mundo. (MELLO, 2005, p.39)

À luz dessa afirmação Aguiar e Ferreira (2005) fazem uma importante crítica quanto à forma que se conduz o brincar no ambiente escolar. As mesmas destacam que esta atividade é comumente utilizada como instrumento de ensino, anulando seu significado para a criança. Assim, elas propõem a seguinte reflexão:

O brincar envolve muito mais que a atividade cognitiva, envolve a criança por inteiro, pois independente do lugar que a brincadeira aconteça, a criança não brinca por metade, por dimensões separadas, não brinca só com o corpo, ou só com a mente. Nos seus brinquedos as criança experimentam, relacionam-se, descobrem, imaginam, e sobretudo, desenvolvem capacidades corporais, cognitivas e sócio-afetivas”.(AGUIAR, FERREIRA, 2005, p.87)

As possibilidades de expressão infantil dependerão do modo como o professor compreende os processos de aprendizagem nesse estágio do desenvolvimento da criança. Desse modo, quanto maior o aproveitamento em diversas situações de expressão, melhor será o desempenho frente às atividades de uso da escrita. Trabalhar a linguagem escrita com crianças que não possuem o domínio do código alfabético pressupõe valer-se de elementos palpáveis à realidade da criança, considerando o fato de a escrita constituir um simbolismo da realidade.

Ao permear o trabalho pedagógico propondo a expressão infantil por meio dessas diversas linguagens, a escola e o professor compreendem que “[...] é preciso considerar as regularidades do desenvolvimento infantil percebendo os períodos sensitivos nesse desenvolvimento (...) o professor da infância precisa considerar a forma da atividade da qual a criança, nas diferentes etapas de seu desenvolvimento psíquico, se apropria do mundo”. (MELLO, 2005, p.34)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender com este estudo, particularidades da aprendizagem escolar que realmente farão a diferença na vida da criança. Ao ser inserida no ambiente escolar, a criança, muitas vezes, vivencia o que se pode denominar como uma ruptura com os saberes adquiridos em outros ambientes até aquele momento. As instituições de ensino da atualidade possuem ainda concepções de ensino semelhantes às aquelas do início do século anterior. Nestas, somente a escola detém o saber, sendo a mesma imbuída de direcionar a aprendizagem do aluno, ignorando claramente os saberes adquiridos pela criança, fora da escola. Os equívocos observados a partir dessas concepções reducionistas de educação superam o aspecto educativo, comprometendo a construção da autonomia, afetando até mesmo as relações sociais desse aluno.

Dessa forma, conforme as reflexões apresentadas nesta pesquisa, o caminho trilhado pela concepção histórico-cultural se opõe explicitamente a essa concepção de educação. Isso se deve a fatores que consideram a criança como sujeito social de direitos, capaz de construir, formular, opinar, expressar suas aspirações sobre a cultura que a cerca. Muito além do espaço escolar, a criança necessita ser respeitada em sua capacidade de aprender, independentemente de uma intencionalidade agregada à mesma. Esta premissa especificamente na abordagem acerca da aquisição da escrita pela criança caracteriza-se como a base para compreender todo o processo pelo qual a criança percorre em sua aprendizagem.

Em relação à aprendizagem da escrita, o professor e a instituição educativa, necessitam promover situações reais de uso dessa forma de expressão. Considerar os saberes já adquiridos pelas crianças, bem como o estágio de desenvolvimento da criança e o que é relevante ao seu conhecimento nesta etapa, constitui como um fator indispensável no desenvolvimento das propostas pedagógicas na educação infantil.

Além disso, oportunizar à criança a expressão por meio das diversas linguagens presentes no cotidiano infantil é de extrema importância na ação

pedagógica, de modo que são estas que constituem as bases nas quais a significância da escrita se construirá. Faz-de-conta, desenho, pintura, colagem, jogos, brincadeiras, música e modelagem são algumas dessas linguagens que configuram como os instrumentos para a criança utilizar na apreensão da cultura que a rodeia. Ademais, para a efetiva compreensão da função social que a escrita possui, a criança vivencia essas diferentes linguagens sempre agregando determinado simbolismo às mesmas, sendo de forma gradativa e contextualizada que esse simbolismo vai ganhando espaço ao utilizar a linguagem escrita em suas novas aquisições.

Para os pesquisadores da teoria histórico-cultural, é necessário repensar as práticas direcionadas a esta modalidade de educação, superando a visão de que quanto antes a criança aprender a escrever, melhor se relacionará com outras situações de aprendizagens. Esse conceito pauta-se na concepção histórica que elege a educação como o caminho que proporcionará ao indivíduo uma condição sócio-econômica de destaque.

Entretanto, as contribuições oriundas da concepção aqui abordada propõem um novo olhar para as questões de ensino e aprendizagem na educação infantil. Considerar a criança como sujeito histórico e social, capaz construir para si os significados da cultura e não apenas reproduzir condutas externas já determinadas. Essas implicações, seguramente, aplicam-se à compreensão de como e para que apresentar a escrita na educação infantil. É nesse sentido que a ação educativa deve ser pensada de forma a disponibilizar a este público, um ambiente diversificado no qual a criança possa se expressar, visando à efetivação do seu conhecimento.

Apesar de serem considerados recentes os estudos acerca do enfoque histórico-cultural, mudanças significativas já podem ser constatadas em instituições de educação infantil que propõem superar visões ultrapassadas que concebiam a criança pré-escolar como folhas em branco na espera de imprimirem ali os conhecimentos já prontos.

A partir das reflexões realizadas com este estudo, pretendemos iniciar uma trajetória convicta das premissas que regem o desenvolvimento de um

bom trabalho com crianças pequenas, lançando-se ao desafio de promover efetivamente a proposta que respeita a criança como sujeito histórico e cultural capaz de apreender e transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, T. C. **O desenvolvimento da escrita segundo Vigotski: possibilidades e limites de apropriação pelo livro didático.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- AGUIAR, O.R.B.P; FERREIRA, M.S. Brinquedo e atividade principal: o lugar do brincar na educação infantil. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, n 13, p.82-92, jul./dez.2005.
- BRITTO, L.P.M. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia G.de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. P.5-21. (coleção polêmicas do nosso tempo, 93)
- COUTO, Nara Soares. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Estadual Paulista, Marília.
- COLE, M. (org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DIRINGER, D. **A escrita.** Lisboa: Gris, 1968.
- GOULART, C.M.A. Processo de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Teorias e Práticas do Letramento.** Brasília: Inep/MEC, 2007. Disponível em <www.scribd.com/doc/6211847/Teorias-e-Praticas-de-letramento>. Acesso em: 23 ago. 2009
- HIGOUNET, Charles. História concisa da escrita. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p. 1-25, dez. 2007.
- LEONTIEV, Alexis Nicolaievich. **N.O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, E.L.M. Cultura escrita: o papel da escola na formação de leitores e escritores. In: **Cultura escrita e arte: sobre construção de pontes-diálogos entre educação formal e não-formal no CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) de Mogi Guaçu.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISAL, Americana, 2007.
- MAN, J. **A história do alfabeto: como 26 letras transformaram o mundo ocidental.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 20 jan. 2009.

_____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lucia G. de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. P.23-40. (coleção polemicas do nosso tempo, 91)

MILLER, S. ; MELLO, S. A. . **O desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em Crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba/PR: Pró-Infantil Editorial, 2008.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré- escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento infantil e ensino: a análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin..In: 31ª ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4173-Int.pdf>. Acesso em: 20 jan.2009.

REDDIG, Amalhe Baesso. **A infância nas obras do museu de arte de Santa Catarina**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3821--Int.pdf>. Acesso em: 14 out. 2009.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: ANPEd, 26., 2003. Poços de Caldas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004. P.5-16.

SOUZA, M.C.B.R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília.

STEMMER, M.R.G.S. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. P.126-144.

VALIENGO, Amanda. **Reflexões sobre as bases orientadoras do aprendizado da leitura e da escrita na infância**./In: 2007, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.