

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

JAQUELINE MACHADO GARCIA

MARINGÁ
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação apresentada por Jaqueline Machado Garcia, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito

MARINGÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G216c

Garcia, Jaqueline Machado

Contribuições da educação infantil para o processo de apropriação da língua escrita /
Jaqueline Machado Garcia. -- Maringá, PR, 2020.
96 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Língua escrita. 2. Educação infantil. 3. Sistema de escrita alfabética. I. Saito, Heloisa
Toshie Irie, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.62

JAQUELINE MACHADO GARCIA

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) –
UEM

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof.^a Dr.^a Ângela Mara de Barros Lara – UEM

Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello – Unesp/Marília

Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros – UEL

Maringá, 10 de maio de 2020.

GARCIA, Jaqueline Machado. **CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.** (96 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2020.

RESUMO

Muito conhecimento já foi produzido acerca do sistema de escrita alfabética (SEA) e do processo de apropriação da língua escrita, todavia ainda há lacunas referentes às propostas curriculares, bem como aos encaminhamentos didático-pedagógicos para o início dessa apropriação na educação infantil. Considerando-se que, no SEA as letras representam as menores unidades da língua oral e que, desde a educação infantil, é importante que, gradativamente, a criança tome consciência desse sistema em um contexto de desenvolvimento da função simbólica, esta pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições da educação infantil para o processo de apropriação da língua escrita pela criança. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental cuja fundamentação é a Teoria Histórico-Cultural (THC) vinculado à Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM) e ao Grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (GEFOPPEI/UEM/CNPQ). Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, dividimos o trabalho em quatro seções, contando com a introdução que é a primeira delas. Na segunda seção abordamos sobre os aspectos fundamentais do SEA e sua diferenciação em relação aos demais sistemas. Na sequência, tratamos sobre a especificidade da educação infantil a partir de sua trajetória histórico-pedagógica. Por fim, na quarta seção, investigamos acerca da maneira que a educação infantil pode contribuir para o processo de apropriação da língua escrita pela criança, tendo como subsídio os pressupostos da THC. A análise revela que, historicamente, houve um movimento pendular no que se refere às propostas de alfabetização: de uma prática considerada tradicional, centrada na memorização, na codificação e na decodificação, passou-se a uma prática que atribui pouca importância à tomada de consciência sobre o funcionamento do SEA. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de, na educação infantil, ser realizado um trabalho pedagógico que atenda às especificidades das crianças pequenas, colocando-as em contato com a escrita presente em inúmeros espaços e situações sociais. Isso posto, há que se fomentar reflexões acerca dessa temática entre sujeitos que atuam com crianças pequenas em instituições educativas brasileiras, já que a educação infantil é uma etapa da educação básica na qual, não raro, percebe-se a ausência de ações práticas que contribuem para o processo de apropriação da língua escrita e que, ao mesmo tempo, considerem as especificidades desse nível de ensino.

Palavras-chave: língua escrita; educação infantil; sistema de escrita alfabética.

GARCIA, Jaqueline Machado. **CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.** (96 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2020.

ABSTRACT

Much knowledge has already been produced about the alphabetical writing system (SEA) and the process of appropriation of the written language, however there are still gaps regarding the curricular proposals, as well as the didacticpedagogical referrals for the beginning of this appropriation in early childhood education. Considering that, in the SEA, the letters represent the smallest units of the oral language and that, since early childhood education, it is important that, gradually, the child becomes aware of this system in a context of development of the symbolic function, this research aims to analyze the contributions of early childhood education to the process of appropriating the child's written language. This is a bibliographic and documentary study based on the Historical-Cultural Theory (THC) linked to the Teaching, Learning and Teacher Education Research Line of the Graduate Program in Education at the State University of Maringá (PPE / UEM) and to the Study Group on teacher training and pedagogical practices in early childhood education (GEFOPPEI / UEM / CNPQ). To achieve the objective of this research, we divided the work into four sections, with the introduction, which is the first of them. In the second section, we discuss the fundamental aspects of SEA and its differentiation from other systems. Then, we deal with the specificity of early childhood education based on its historicalpedagogical trajectory. Finally, in the fourth section, we investigate the way that early childhood education can contribute to the process of appropriation of the written language by the child, based on the assumptions of THC. The analysis reveals that, historically, there has been a pendular movement with regard to literacy proposals: from a practice considered traditional, centered on memorization, coding and decoding, it has become a practice that attaches little importance to raising awareness about the functioning SEA. In this sense, there is a need for pedagogical work to be carried out in early childhood education that meets the specific needs of young children, putting them in contact with the writing present in numerous spaces and social situations. That said, it is necessary to foster reflections on this theme among subjects who work with young children in Brazilian educational institutions, since early childhood education is a stage of basic education in which, not infrequently, the absence of practical actions that contribute for the process of appropriation of the written language and that, at the same time, consider the specificities of this level of education.

Keywords: written language; child education; alphabetic writing system.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONHECENDO O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	13
2.1 Sistemas de escrita	13
2.2 O Sistema de Escrita Alfabética	17
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DOS ANOS	21
3.1 Educação infantil: trajetória histórico-pedagógica	22
4. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	32
4.1. Contexto do surgimento da Teoria Histórico-Cultural	33
4.2. Língua escrita e filogênese	40
4.3. Língua escrita e ontogênese	48
4.4. Língua escrita e desenvolvimento humano	51
4.5. Escrita e desenvolvimento infantil	53
4.6. Educação infantil e língua escrita.....	63
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Placa de trânsito: área de desmoronamento	15
Figura 2: Sinalização pictográfica: proibido fumar	16
Figura 3: A escrita segundo seus sistemas	16
Figura 4: O sistema de escrita alfabética pensado como código	19
Figura 5: Percurso motor silábico	80

1. INTRODUÇÃO

O pressuposto que orienta a nossa pesquisa é o de que o sujeito, para se humanizar, deve se apropriar de conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, a convivência social é um aspecto fulcral, sendo a escola a instituição que exerce papel preponderante nesse processo formativo, pois ela é responsável por sistematizar e por possibilitar ao aluno o acesso aos conhecimentos que as gerações precedentes conquistaram nas mais diferentes áreas. Leontiev, em trabalho realizado em 1947, ao se referir ao processo de desenvolvimento do indivíduo, faz a seguinte consideração:

O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...] (LEONTIEV, 1978, p. 285).

Entendemos que a linguagem escrita é um desses conhecimentos produzidos no decorrer da experiência histórico-social do homem e, portanto, um conhecimento cuja apropriação pela criança não ocorre espontaneamente, ou seja, depende de um processo de ensino adequadamente organizado. Por se tratar de uma produção histórica e social, a apropriação da linguagem escrita está entre as condições para a humanização; pode-se dizer que sua apropriação é um dos aspectos que possibilitam a diferenciação entre o homem e as demais espécies animais. “Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física, mas social difere-o do animal” (VYGOTSKY, 2003, p. 42).

A aprendizagem da linguagem escrita, por não ser instintiva, requer um longo processo de inserção do indivíduo em situações sociais que a empreguem. Ela tem início muito antes de a criança ser exposta a um programa sistematizado na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; as suas bases são construídas desde a primeira infância. Nas palavras de Vygotsky:

Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas. **A única forma de nos**

aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 1984, p. 70-71, grifo nosso).

No processo de apropriação da língua escrita pela criança, algumas atividades realizadas por ela desde os seus primeiros meses de vida exercem papel importante por serem utilizadas para a representação da realidade, ainda que de modo primitivo. Isso significa que a apropriação da língua escrita se relaciona ao desenvolvimento dos gestos e à linguagem simbólica, tanto por meio do desenho quanto da brincadeira.

Os gestos são uma forma de comunicar e de expressar ideias, desenvolvem-se desde muito cedo e estão condicionados às relações sociais. Na vida social, a criança descobre que, ao executar dado movimento, desencadeia determinada ação no adulto que está ao seu redor. Assim, um simples movimento torna-se um gesto, isto é, um mecanismo de comunicação e de expressão que participa do processo de apropriação da língua escrita, uma vez que esta é também uma forma de representação. Como salientou Vygotsky (1984, p. 128), “os gestos são a escrita no ar”.

Já as brincadeiras protagonizadas, quer dizer, os jogos de faz de conta, caracterizam-se pelo fato de, por meio delas, a criança desempenha papéis relativos às atividades que observa entre os adultos com quem convive, mas que ainda não consegue realizar ou não tem permissão para fazê-las em razão de sua pouca idade. Nesse sentido, a brincadeira surge na criança devido à

[...] necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV, 2010, p. 125).

Por ser o mecanismo por meio do qual a criança simboliza as suas vivências sociais, a brincadeira possui também uma grande contribuição para o desenvolvimento da sua escrita.

Vygotsky afirma que, na experiência que precede o trabalho sistematizado da apropriação da escrita, o desenho também ocupa um lugar de destaque pelo fato de que por meio dele a criança realiza as suas primeiras experiências de traçar linhas em um papel com o intuito de se comunicar. Luria (1988) reconhece que, ao desenhar o mundo ao seu redor, a criança se prepara para desenhar a oralidade. O desenho é considerado pelos teóricos da concepção histórico-cultural um simbolismo de primeira ordem, já que é uma representação artística direta do objeto a ser comunicado. Por isso, para posteriormente representar por meio de signos gráficos a segmentação sonora da fala – simbolismo de segunda ordem –, a criança precisa estar inserida em um contexto pensado e organizado para lhe possibilitar tal transição.

Defendemos que ao possibilitar às crianças da educação infantil situações diversas que exploram o desenvolvimento dos gestos, do desenho e do faz de conta impulsionamos assim o desenvolvimento das funções simbólicas. Desse modo, estamos contribuindo com estratégias que ajudem a criança a tomar consciência da organização da escrita e de sua função social.

Essa ideia respalda-se neste fato: embora os professores recebam uma formação inicial que contempla o trabalho com a língua escrita em diferentes níveis de ensino, na educação infantil há dificuldade para a execução de práticas que favoreçam a apropriação desses conhecimentos sem que se limitem aos aspectos técnicos da escrita. Por isso, muitas vezes, acabam aderindo a procedimentos que fazem dela um adiantamento do processo de alfabetização formal. Ao se estimular excessiva e precocemente o reconhecimento, a grafia e a nomeação das letras, o trabalho com a língua escrita na primeira infância se reduz a práticas desprovidas de sentido e de significado para as crianças.

É esse encaminhamento dado ao trabalho pedagógico com a língua escrita na educação infantil que nos tem inquietado e nos motivou a realizar este estudo, já que os próprios autores que embasam nossa pesquisa apresentam elementos que indicam que essa prática não é suficiente para a criança tomar consciência da língua escrita em toda a sua complexidade. Não

estamos defendendo que os professores abordem a temática em questão desde a mais tenra idade, promovendo estimulações precoces a esse respeito, mas que eles precisam compreender de que maneira se pode realizar um trabalho com a linguagem escrita que seja significativo e que, ao mesmo tempo, atenda às especificidades da criança pequena. Por delimitação de pesquisa, elegemos voltar nosso olhar para as práticas pedagógicas com a linguagem escrita realizadas na pré-escola que abarca crianças cuja faixa etária vai de 4 a 6 anos.

Nesses termos, sem desconsiderar a especificidade da criança, compreender que a língua escrita viabiliza o processo de humanização e refletir sobre o papel que a educação infantil exerce no processo de apropriação desse conhecimento são motivos que justificam nossa pesquisa. Desse modo, nosso objetivo é analisar as contribuições da educação infantil para o processo de apropriação da língua escrita.

Assim, as questões que orientam este estudo são as seguintes: em que medida a educação infantil contribui para o processo de apropriação da língua escrita? Considerando-se o SEA, bem como as especificidades da criança em idade pré-escolar, como a educação infantil pode proceder para atuar de modo efetivo na contribuição para o processo de apropriação da língua escrita? Com o intuito de responder a essas questões, elencamos os seguintes objetivos específicos: compreender as especificidades do sistema de escrita alfabética; ressaltar as especificidades da educação infantil; analisar as contribuições da educação infantil no processo de apropriação da língua escrita pela criança.

Nesta dissertação, os resultados da pesquisa estão apresentados em três capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, segunda seção deste trabalho, dedicamo-nos ao estudo da organização do SEA. Para tanto, apresentamos, inicialmente, os diferentes tipos de sistema de escrita; posteriormente, centramos a discussão no SEA e em suas especificidades de representação.

Na seção seguinte, intitulada “A trajetória da educação infantil no decorrer da história”, refletimos sobre o percurso histórico desse nível de ensino, a fim de compreendermos suas peculiaridades, seus avanços, suas possibilidades e seus desafios.

Já na quarta seção, “Contribuições da educação infantil para o processo de apropriação da língua escrita”, nossa análise recai sobre elementos considerados fundamentais para que, na educação infantil, seja desenvolvida uma prática pedagógica que contribua para que as crianças se apropriem da língua escrita, de modo que esta lhes faça sentido, isto é, que não se limite à codificação e à decodificação. Um ensino que tenha essa intencionalidade não perde de vista as particularidades da criança e da educação infantil; não se reduz a um momento de preparação para a alfabetização, ou seja, não se caracteriza como uma antecipação do ensino fundamental.

Para concluir, nossas considerações apontam a necessidade de as instituições de educação infantil, juntamente com os seus agentes pedagógicos, reverem suas propostas curriculares e suas práticas pedagógicas no sentido de contribuírem para o processo de apropriação da língua escrita pela criança e, por conseguinte, para um processo de formação que a humanize. Ressaltamos, pois, que não se trata de alfabetizar as crianças já na educação infantil, mas sim, por meio de atividades lúdicas, planejadas e intencionais criar as bases sobre a qual se alicerçará a aprendizagem da escrita pela criança.

2. CONHECENDO O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Para obtermos subsídios que permitam uma análise consistente do nosso objeto de pesquisa, qual seja, a contribuição da educação infantil no processo de apropriação da língua escrita, nesta seção, buscamos compreender o SEA, tomando como base os estudos de Cagliari (1994), de Oliveira (2005), de Soares (2017) e de Tolchinsky (1993). Na tentativa de alcançarmos o objetivo proposto, iniciamos pela compreensão do que vem a ser um sistema de escrita. Em seguida, discorreremos sobre alguns dos sistemas de escrita existentes, bem como sobre as características de cada um deles. Na sequência, tratamos do SEA de modo específico e mais aprofundado, buscando compreender a representação da oralidade por meio de letras e o caráter notacional desse sistema.

Ao compreendermos o SEA, centramo-nos na temática da pesquisa, a fim de termos clareza sobre como proceder para inserir a criança no processo de aprendizagem da língua escrita.

2.1. SISTEMAS DE ESCRITA

Um sistema pode ser definido como um conjunto de elementos que se inter-relacionam formando um todo. Nesse sentido, um sistema de escrita é um agrupamento de diversos componentes que interagem entre si com vistas à comunicação por meio de aspectos gráficos.

Para chegarmos à melhor compreensão sobre os sistemas de escrita, é imperioso entendermos como se organiza a língua humana. Segundo Oliveira (2005), a língua humana encontra-se organizada em dois planos: o plano do conteúdo e o plano da expressão. Enquanto o primeiro está relacionado ao significado do que é dito, o segundo diz respeito ao significante, isto é, à maneira por meio da qual se propala o significado. De acordo com Oliveira (2005), falar uma língua é promover a junção de ambos os planos aqui mencionados, ou seja, é unir som e sentido. Desse modo, sendo a escrita uma forma de representar a fala, ela precisa basear-se nesses dois elementos: no significante e no significado; ou em um deles, ao menos.

Ao longo da história, foram desenvolvidos diversos sistemas de escrita que se diferenciam em relação ao plano que enfatizam. Considerando-se esse aspecto, Cagliari (1994) afirma que os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos: de um lado, estão aqueles que se baseiam no significado; de outro lado, os que se baseiam no significante.

Embora tratamos mais profundamente sobre os diversos tipos de escrita no último capítulo desta dissertação, quando analisamos a filogênese da língua escrita, é importante apontar, neste momento, alguns aspectos fundamentais para a diferenciação entre esses dois grandes grupos nos quais os sistemas de escrita se dividem, tal como defende Cagliari (1994).

Nos sistemas que se baseiam no significado, a mensagem é transmitida por meio de imagens ou de desenhos que representam aquilo que se deseja comunicar. Por não estar relacionada à oralidade, essa forma de comunicação gráfica pode ser utilizada por falantes de diversas línguas; como, porém, está intrinsecamente ligada ao significado, a sua operação exige determinado nível de conhecimento cultural. Esse grupo agrega a escrita pictográfica e a ideográfica¹. No caso desta, Cagliari (1994) considera que a menor unidade semântica traduzida é a palavra.

Já os sistemas de escrita que se baseiam no significante mantêm uma relação intrínseca com os elementos sonoros que compõem determinada língua. Aqui, a menor unidade não é a palavra, como no caso dos sistemas baseados no significado, mas o som, podendo ser ele a sílaba ou o fonema. Esse tipo de escrita teve sua origem nos sistemas tratados anteriormente. Conforme explicação de Cagliari (1994, p. 115),

Os sistemas ideográficos em geral tiveram sua origem numa escrita pictórica, icônica, cujas formas lembravam coisas do conhecimento do escritor e do leitor. Na própria combinação de caracteres icônicos surgiu a possibilidade de escrita motivada foneticamente através desse mesmo processo, tornando a relação icônica cada vez mais fraca, e a relação fonográfica cada vez mais forte.

¹ A escrita pictográfica consiste em um tipo de representação por meio de figuras que buscam registrar objetos e fatos. Esse tipo de representação foi a base para a escrita cuneiforme e a hieroglífica, as quais também se caracterizam pelos registros por meio de desenhos. A escrita ideográfica se assemelha à pictográfica no que tange à forma de representação, tendo sido comum entre os povos do Egito e a civilização maia, por exemplo.

No grupo das escritas cuja motivação é o som de determinada língua, temos a escrita silábica e a alfabética. Conforme Oliveira (2005), os sistemas de escrita silábica foram os primeiros sistemas de escrita baseados no plano da expressão (sons). A diferença crucial entre eles e os sistemas de escrita alfabética é que, nos primeiros, conforme o próprio nome indica, a representação escrita é feita por meio de sílabas, em cujo interior pode haver muitos outros sons individuais; já nos sistemas de escrita alfabética, a representação ocorre pela menor unidade sonora da língua, quer dizer, pelo fonema. Assim, cada aspecto gráfico que compõe o alfabeto corresponde a uma unidade sonora.

Embora nosso sistema seja alfabético, muitos elementos dos sistemas pictográfico e ideográfico de escrita permanecem entre nós. Exemplo disso são as placas utilizadas em locais públicos, como em rodovias, em hospitais, em shoppings, em estabelecimentos de ensino, em supermercados etc. As figuras a seguir são exemplos de pictogramas presentes em nosso meio social.



Figura 1: Placa de trânsito: área com desmoronamento
Fonte: Clube Detran.



Figura 2: Sinalização pictográfica: proibido fumar
Fonte: Brasil escola.

As figuras 1 e 2 representam, de modo direto, a realidade e tornam possível a comunicação sem que, para isso, seja necessário o uso da escrita alfabética. Ao direcionar o olhar à placa demonstrada na Figura 1, o sujeito que conhece as sinalizações de trânsito é capaz de compreender que, nas proximidades, há uma área com risco de desmoronamento. Trata-se de uma forma de comunicação com a qual se espera que os motoristas redobrem a sua atenção e conduzam os seus veículos com maior cuidado, a fim de evitar quaisquer danos. Já a placa apresentada na Figura 2, comumente presente em lugares frequentados por muitas pessoas, como shoppings, restaurantes e hospitais, informa que é proibido fumar naquele espaço, quer seja pelo risco de incêndio, quer seja pelo prejuízo que tal ação pode trazer à saúde de pessoas não fumantes que circulam naquele ambiente.

O esquema apresentado na Figura 3 sintetiza a discussão exposta até o momento acerca dos sistemas de escrita.

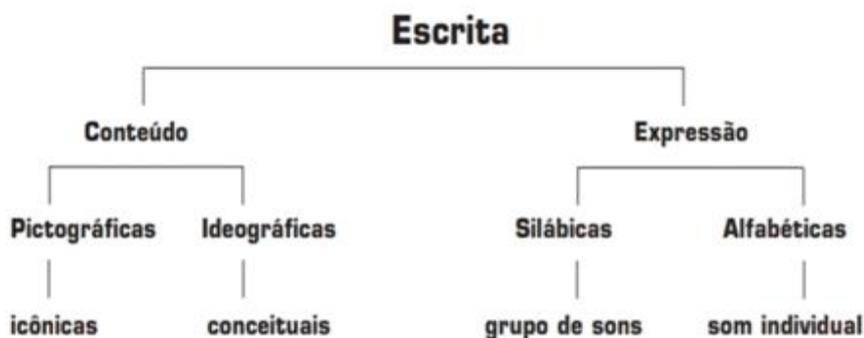


Figura 3: A escrita segundo os seus sistemas
Fonte: (OLIVEIRA, 2005, p. 22).

De todos esses sistemas interessa-nos, para o propósito deste trabalho, compreender o SEA, uma vez que é o sistema de escrita utilizado no Brasil.

2.2. O SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

Conforme vimos em momento anterior, diferentemente do sistema de escrita pictográfica e do sistema de escrita ideográfica que grafam o significado daquilo que se deseja representar, o SEA grafam os significantes, isto é, os sons da linguagem oral. Há, pois, duas maneiras de se fazer isso: por meio de sílabas e por meio de fonemas.

No nosso sistema de escrita, a representação é de caráter fonográfico. Isso significa que a representação acontece por meio de fonemas – as menores unidades sonoras da língua – que são elementos abstratos, quer dizer, só se realizam na escrita. Destaca-se ainda que, devido à sua abstração, são também impossíveis de serem pronunciados isoladamente. De acordo com Oliveira (2005, p. 30), “[...] ninguém fala através de fonemas. Os fonemas, enquanto unidades da língua, são, assim como a língua, de caráter abstrato”.

Embora abstratos, os fonemas são unidades fundamentais da língua. Vejamos alguns exemplos: se tomarmos a palavra **mala** e, no lugar do grafema inicial **m** inserirmos o **b**, teremos a palavra **bala**. Ao pegarmos a palavra **bola** e substituírmos o **l** por **t**, teremos a palavra **bota**. Esses exemplos indicam que os fonemas são unidades mínimas representadas por meio de grafemas e que promovem a distinção entre as diversas palavras.

Assim, escrever de acordo com o SEA significa converter os sons da linguagem oral em grafemas, a fim de que as devidas combinações deem origem a palavras. Em contrapartida, ler exige que as junções de letras sejam convertidas em sons, em oralidade. Nas palavras de Soares (2017, p. 46),

[...] aprender a escrita alfabética é, fundamentalmente, um processo de converter sons da fala em letras ou combinações de letras – escrita, ou converter letras, ou combinações de letras em sons da fala – leitura. Essa ‘conversão’ de sons em letras, de letras em sons que é a essência de uma escrita alfabética, é [...] uma invenção cultural [...].

A conversão de fonemas em grafemas e de grafemas em sons, chamada por Soares (2017, p.46) de “essência de uma escrita alfabética”, é comumente conhecida como princípio alfabético. Essa conversão mencionada é o ponto fundamental e central de nosso sistema de escrita. Assim, para ler e para escrever de acordo com o nosso SEA é necessário compreendê-lo, em outros termos, é necessário compreender que as letras representam os elementos sonoros da fala e vice-versa.

Esses processos de grafar sons por meio de letras e de transformar letras em sons têm sido comumente chamados de codificação (escrita) e de decodificação (leitura). O uso desses termos decorre da concepção do sistema de escrita como um código, o qual, por sua vez, é entendido como um conjunto de elementos que esconde ou que substitui os elementos de um sistema já existente. Segundo Soares (2017, p. 47, grifos da autora):

[...] se se considera seu significado literal, o verbo *codificar* denota a utilização de um sistema de sinais ou signos que substituem os grafemas do sistema alfabético, e o verbo *decodificar* denota, literalmente, a decifração de sinais ou signos traduzindo-os para o sistema alfabético.

Assim, é possível criar um código para o SEA, ou seja, criar um símbolo para cada letra do alfabeto, que é o signo já existente, tal como exemplifica o material elaborado por Morais, Albuquerque e Leal (2005) disposto na Figura 4.

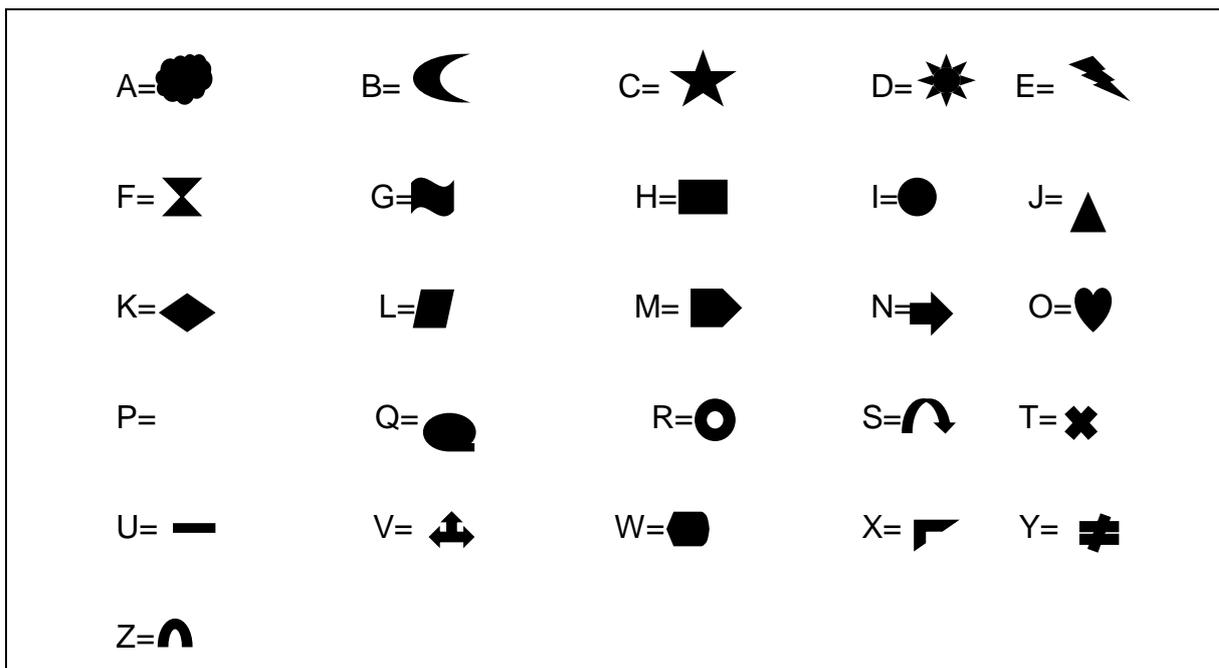


Figura 4: O sistema de escrita alfabética pensado como código.

Fonte: (Leal, Morais e Albuquerque 2005, p.31).

Dessa forma, temos um código que substitui os signos da escrita alfabética; sua leitura somente será feita por aquele que já o conhece.

Considerando esse exemplo, podemos inferir que o SEA não é um código, uma vez que não é um sistema criado para substituir outro sistema, mas um sistema elaborado para representar as menores unidades da língua. Ele é, de acordo com Soares (2017), “o sistema primeiro”. Nas palavras da própria autora, fazemos a seguinte leitura:

Assim, este, o sistema alfabético, é o sistema primeiro, não é um sistema de substituição de outro preexistente – não é um *código*, a não ser que se considerasse que os grafemas ‘substituem’ os sons da fala, o que não é linguisticamente verdadeiro [...] (SOARES, 2017, p. 47, grifo da autora).

Acrescentamos que compreender o sistema de escrita como um código traz como consequência ao seu ensino o treino gráfico e o desenvolvimento de habilidades auditivas, o que por si só não são suficientes, uma vez que, para se apropriar da escrita, é necessário compreender também os seus atributos conceituais. Como, então, classificar esse sistema?

Conforme vimos anteriormente, a língua escrita é composta por signos criados para que, mediante sua interpretação, possam dar significado a algo.

Na compreensão de Landsmann (1993), no signo, a relação entre significante e significado possui um caráter totalmente arbitrário e convencional. Ainda, o significado de cada símbolo subordina-se ao sistema do qual ele faz parte. Por isso, podemos dizer que “[...] os símbolos cumprem diferentes *funções*, conforme o sistema no qual estão inseridos” (LANDSMANN, 1993, p. 115, grifo da autora).

No sistema de escrita alfabética, a representação se materializa por meio de elementos que podem ser grafados sobre determinada superfície. Estes, por sua vez, possuem cada qual um nome específico e ocupam uma posição determinado no SEA. Destaca-se, ainda, que cada um possui aspectos diversos, contribuindo para que possam ser distinguidos visualmente.

Tais elementos gráficos podem ser copiados sem que percam sua identidade, ou melhor, sem que deixem de representar aquilo para o qual foram criados. Por exemplo, mesmo que cada pessoa realize a cópia ou a representação escrita utilizando uma caligrafia ou um tipo de letra que denotam a sua particularidade, desde que sejam conservados os elementos fundamentais das letras, será possível que a escrita produzida por diferentes sujeitos seja compreendida por qualquer indivíduo que domina o SEA.

Ao tratar sobre os tipos de escrita, Tolchinsky (2003 apud Soares,2017) afirma que uma delas é a notação que se caracteriza por um conjunto limitado de elementos no qual cada um tem uma determinada posição, um nome e uma forma específica. Além disso, os símbolos de um sistema notacional podem ser copiados e reproduzidos sem que percam as suas respectivas identidades.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o SEA é um sistema notacional. Isso significa que ensinar a criança apenas a codificar e a decodificar não é suficiente para realmente alfabetizá-la, aliás, sequer é possível, já que a escrita não é um código. É necessário, então, levá-la a compreender a complexidade que envolve esse sistema.

A perspectiva da escrita como sistema notacional é, portanto, a que norteia este trabalho, pois compreendemos ser a concepção que mais contribui e que melhor orienta a organização da prática pedagógica com a língua escrita, compreendendo-a como instrumento complexo de comunicação que deve estar presente na educação escolar desde a educação infantil.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DOS ANOS

Depois de termos compreendido as especificidades do SEA, com o intuito de esse conhecimento nortear a discussão sobre o trabalho com a língua escrita na educação infantil, voltamos nossa atenção às peculiaridades da educação infantil como a primeira etapa da educação básica para, então, podermos pensar o que caracteriza uma ação adequada com a língua escrita nesse nível educacional.

Nesse sentido, buscamos os aspectos históricos da educação infantil de modo a explicitarmos a sua trajetória e os contornos que ela foi assumindo em decorrência do público atendido. Estudos de pesquisadores da área, como os de Kishimoto (1986), de Pasqualini (2010) e de Abramovay e Krammer (1988), evidenciam que, inicialmente, a maior parte das instituições destinadas às crianças pequenas não tinham quaisquer preocupações com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos sujeitos que as frequentavam. Eram, na verdade, uma espécie de resposta às necessidades advindas do desenvolvimento da sociedade capitalista impulsionada, em um primeiro momento, pela chamada Revolução Industrial que, em razão de requerer mão de obra menos especializada, possibilitou o ingresso das mulheres na atividade fabril. O trabalho feminino na indústria trouxe a demanda de um espaço para que os filhos das operárias pudessem permanecer durante a jornada de trabalho de suas mães.

Necessidades históricas e reivindicações populares levaram essas instituições a alterarem o tipo de serviços por elas prestados, no entanto, permaneceu a concepção de que a educação infantil tem como função o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Fundamentados em Arce (2013) nossa defesa, porém, é a de que a educação infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos sujeitos e que, por isso, deve ser lócus de apropriação de conhecimento.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

A origem da educação institucionalizada de crianças de tenra idade está ligada a demandas da população em contextos específicos. Isto é, a criação de uma instituição voltada ao atendimento de crianças em idade pré-escolar foi uma resposta a necessidades sociais e históricas.

A compreensão da trajetória histórico-pedagógica dessa instituição remete-nos à concepção de criança. Conforme apontaram Vygotsky e Luria (1996), durante um longo período, a criança foi vista como um sujeito semelhante ao adulto, sendo que as diferenças entre eles estavam no tamanho e na capacidade intelectual de ambos. Conseqüentemente, na maioria das vezes, desde muito cedo, os pequenos eram deixados à própria sorte, já que o entendimento era o de que seriam capazes de se cuidarem sozinhos.

Com o avanço de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento que apontam adultos e crianças como sujeitos com características próprias para muito além do seu tamanho e da sua inteligência, despertou-se a compreensão de que a infância e a vida adulta são duas etapas distintas. Resultou dessa concepção a ideia de que o tipo de atendimento que é oferecido aos pequenos no período que estão sob os cuidados dos adultos deveria ser ampliado (PASQUALINI, 2010).

Além do cuidado que visa assegurar a vida da criança, passou a ser visto como fundamental transmitir às crianças os saberes necessários à vida social. De início, não se tratava de uma educação institucionalizada, mas familiar. Na estrutura familiar predominante, enquanto o pai trabalhava para prover os recursos necessários à sua prole, a mãe permanecia em casa e se responsabilizava pelas atividades do lar e por tudo o que se relacionava aos filhos pequenos. Esse cenário, porém, começou a se alterar por volta da segunda metade do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial (1760-1860) nos países europeus.

Essa revolução significou a passagem de um modelo produtivo manufatureiro para o modelo industrial potencializado pelas descobertas científicas do período que culminaram no desenvolvimento de máquinas-ferramentas. O propósito de criação de tais máquinas, segundo Marx (1989), não foi aliviar a labuta do trabalhador, mas diminuir o tempo de produção e,

consequentemente, aumentar a produtividade. Para ele, “Na manufatura, o revolucionamento do modo de produção começa com a força de trabalho; na grande indústria, com o meio de trabalho” (MARX, 1989, p. 548). Desse modo, se, na manufatura, o trabalhador precisava saber manusear a ferramenta para poder produzir, na maquinaria, a máquina incorpora essas ferramentas, cabendo ao trabalhador a ação de vigiá-la. O trabalhador, portanto, passa a exercer um papel secundário no processo produtivo, todavia não nulo.

Com a introdução, no processo de produção, de máquinas que exigiam cada vez menos destreza dos trabalhadores, sujeitos que não tinham habilidades e determinadas características para fazer parte do processo produtivo passam a ser não apenas úteis, mas imprescindíveis. Como a força física deixa de ser necessária para a execução do trabalho na fábrica – vigiar a máquina –, mulheres e crianças passam a ser incorporadas ao processo produtivo. Segundo Marx (1989), se antes o homem vendia sua força de trabalho, agora vende toda a sua família ao proprietário dos meios de produção.

O ingresso da mulher no mercado de trabalho trouxe a necessidade de alguém que pudesse assistir seus filhos pequenos durante sua jornada diária como operária. Sobre essa questão, Didonet (2001, p. 12) explica:

A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Como os homens e as crianças também trabalhavam nas incipientes indústrias têxteis, os pequeninhos ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles.

Observamos, então, que as transformações ocorridas no processo produtivo influenciaram, de maneira direta, a configuração familiar, dando origem à demanda por instituições direcionadas à primeira infância, a princípio, meramente assistencialistas.

Kishimoto (1986) explica que, na França, por exemplo, a primeira creche foi criada no ano de 1844, em resposta ao aumento das taxas de mortalidade infantil que marcaram a inserção do trabalho feminino na produção industrial. As mães operárias expunham seus filhos a situações inapropriadas, deixando-os, muitas vezes, até mesmo sob os cuidados dos irmãos mais velhos, quando

também estes não estavam trabalhando. Observa-se, então, que as circunstâncias vividas pelas mães não lhes davam outra escolha a não ser colocar em risco a integridade das crianças.

Assim, podemos dizer que a criança pequena passou a ser notada mediante o caos decorrente das transformações sociais, econômicas e políticas da Europa em transição para o período de franca industrialização. Em Didonet (2001, p. 12), lemos a seguinte passagem:

A consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidados à criança estão associadas também à transformação da família, de extensa para nuclear. Naquela, muitas pessoas podiam ocupar-se dos cuidados com a criança pequena: avó, tia, primos, irmãos maiores. Nesta, ao sair para o trabalho, os pais têm que deixar sua filha ou filho recém-nascido ou ainda bebê sozinho. Mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos passaram a chamar a atenção e despertar sentimentos de piedade e solidariedade de religiosos, empresários, educadores...

Foi por esse lado, ou seja, como problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade... E com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família.

Na França, por exemplo, as primeiras creches destinavam-se ao atendimento a crianças de faixa etária do nascimento até os 2 anos de idade. Para que esse público fosse atendido, suas mães precisavam, além de estar trabalhando, apresentar um bom comportamento social. Já as crianças com idade superior a 2 anos eram recebidas nos chamados asilos infantis.

Surgidos no fim do século XVIII, os asilos infantis eram instituições de caráter filantrópico ou religioso cujo objetivo era atender crianças abandonadas, filhos pequenos de mães trabalhadoras e crianças que viviam sob condições de extrema pobreza. Esses asilos, embora destinados inicialmente ao cuidado e à proteção dos pequenos, gradativamente, passaram a assumir uma função pedagógica de disciplinamento para a boa ordem social. No entanto, como aponta Kishimoto (1986), o trabalho desenvolvido nesses espaços permaneceu muito distante dos ideais educativos, principalmente devido às suas condições objetivas, tais como a precariedade da formação profissional daqueles que neles atuavam.

Em outros países, o processo de criação de espaços institucionais para a primeira infância ocorreu por motivação semelhante à da França. Nos Estados Unidos, por exemplo, foram organizados espaços para evitar que as crianças ficassem pelas ruas enquanto seus pais estivessem no trabalho e, assim, obstar uma imagem oposta à que a nação desejava propagar. Com essa ação, “o objetivo principal não era o desenvolvimento das crianças, mas evitar que elas perambulassem pelas ruas” (FREITAS; SHELTON; TUDGE, 2008 apud PASQUALINI, 2010, p.198).

Concomitantemente ao surgimento das creches, emergia um outro espaço institucionalizado para crianças pequenas: os jardins de infância. Criado no ano de 1840 na Alemanha, o primeiro jardim de infância recebeu de Friedrich Froebel (1782-1852), seu fundador, o nome de *Kindergarten*. Ao atribuir-lhe esse nome, o objetivo de Froebel era comparar a educação das crianças ao processo de crescimento das plantas, assinalando ser fundamental a promoção do desenvolvimento de cada um. Sobre esse fato, Saito (2019, p. 47) expõe:

Enaltecendo a natureza no nível de uma religião na formulação do nome de sua instituição infantil denominada 'Kindergarten', palavra que possui um sentido metafórico de 'jardim de crianças', Froebel tem como pressuposto a comparação da criança a uma planta que precisa de cuidados para se desenvolver no sentido de fazê-lo segundo uma verdade que estaria pré-estabelecida por vontade divina.

Ao serem disseminadas para outros países, essas instituições perderam a conotação assistencialista e assumiram um caráter elitista, embora seu objetivo pedagógico tivesse sido conservado.

No Brasil, o surgimento da primeira creche destinada aos filhos da classe proletária ocorreu somente no ano de 1899. No século XX, muitas outras creches surgiram com o mesmo objetivo. No entanto, tratava-se de espaços com caráter meramente assistencialista, isto é, destinavam-se exclusivamente a oferecer cuidados às crianças que os frequentavam. Essas primeiras creches brasileiras, por atenderem, majoritariamente, crianças abandonadas, foram, de certa forma, confundidas com os asilos infantis, como aponta Kishimoto (1986, p. 36), ao dizer que

As primeiras creches instaladas em São Paulo no início da República, como as de Anália Franco, confundem-se com os asilos infantis, por atender basicamente crianças órfãs, em regime de internato, ao invés de proteger os filhos dos operários durante o período de trabalho dos pais.

Esses estabelecimentos vinculavam-se à assistência social e, conseqüentemente, não exigiam de seus profissionais quaisquer qualificações necessárias ao entendimento voltado ao desenvolvimento infantil. Bastavam-lhes ser capazes de desempenhar a função relativa aos cuidados pessoais e protetivos, tal como a que uma mãe desempenha, ou seja,

[...] acreditava-se que as habilidades maternas, supostamente naturais, qualificavam toda e qualquer mulher a desempenhar essa função, uma vez que o objetivo era simplesmente fornecer alimentação, higiene, segurança – em síntese, a guarda ou cuidado (PASQUALINI, 2010, p. 83).

Em suma, é possível afirmar que a fundação de espaços institucionais destinados ao atendimento da criança pequena não esteve ligada à preocupação efetiva com o desenvolvimento infantil. Tratava-se apenas de um mal necessário, quer dizer, diante da nova configuração social gerada pela mudança na organização do processo produtivo, instaurou-se um caos social que precisava ser contido. Nesse contexto, a alternativa foi a criação dessas instituições como uma possibilidade para se reestabelecer a ordem.

Já a introdução dos primeiros jardins de infância no Brasil se deve à iniciativa privada; seu objetivo era o atendimento de crianças de tenra idade pertencentes à elite do país. As mães dessa clientela, de uma classe de alto poder aquisitivo, geralmente, não exerciam uma profissão fora do lar. Por isso, essa instituição recebia crianças em período parcial, com o intuito de promover-lhes o desenvolvimento integral.

De acordo com Kishimoto (1986), o primeiro jardim de infância público brasileiro foi criado no prédio da Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, no século XIX. Embora gratuito, conservava os aspectos de sua origem, destinando-se exclusivamente ao atendimento daquelas que, segundo os padrões burgueses, eram consideradas as melhores famílias paulistanas.

Enquanto a elite recebia uma educação com qualidade diferenciada, os filhos da classe trabalhadora frequentavam as creches nas quais recebiam um atendimento que se limitava aos cuidados mínimos. A ideia dominante à época – e, talvez, ainda reinante – é a de que à classe trabalhadora basta a garantia das suas necessidades vitais, conseqüentemente, o desenvolvimento humano e o intelectual ficam em segundo plano. Afinal, o que se almejava, de fato, não era a emancipação dos sujeitos que compõem esse estrato da sociedade.

Um fato relevante para a compreensão da atenção destinada às crianças pequenas em nosso país é a consolidação das leis trabalhistas ocorrida em 1943. A partir desse momento, explica Pasqualini (2010), empresas que tivessem mais de 30 mulheres em seu quadro de funcionários passaram a ter a obrigatoriedade de oferecer creche para cuidar dos filhos das trabalhadoras durante o período em que permaneciam no trabalho. Tratava-se, pois, de estabelecimentos cuja base era o ideal assistencialista, visando oferecer os cuidados básicos aos filhos da classe proletária.

Entre os anos de 1960 e de 1970, disseminou-se no Brasil a chamada abordagem da privação cultural que defende a necessidade de preparo das crianças carentes para a entrada no ensino regular, suprindo-lhes as carências linguísticas, culturais e afetivas que, conforme se acreditava, constituíam-se empecilhos à aprendizagem. A concepção reinante era a de que as crianças provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo não conseguiam obter bons resultados escolares em virtude das suas condições de vida. No entanto, desde o surgimento das primeiras instituições destinadas a esse público, verificou-se uma enorme discrepância entre o atendimento por elas prestado e o oferecido nas instituições de elite, mostrando que, de fato, estava na baixa qualidade do atendimento realizado por estabelecimentos populares a variável determinante para o fracasso escolar das crianças que os frequentavam, as quais pertenciam à classe baixa.

A ânsia pela preparação dos pequenos para melhorar o índice educacional do país concorreu para que a pré-escola se transformasse em um tipo de escolarização antecipada à qual foram incorporados conteúdos escolares sem a preocupação em adaptá-los ao período de desenvolvimento dos sujeitos por ela atendidos. Conforme aponta Pasqualini (2010),

prevaleciam, na pré-escola, práticas mecânicas e desprovidas de sentido para o seu público. Segundo a autora,

Esse dado é revelador de que a perspectiva de preparação das crianças pobres para a escola expressa historicamente menos uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança e mais a produção da adaptabilidade ou ajustamento dessa criança ao ambiente escolar, tendo em vista a redução formal dos níveis de repetência, evasão e distorção idade/série. Em outras palavras, parece construir-se a expectativa de que a prática social do ensino pré-escolar produza crianças adaptadas ao funcionamento da instituição escolar e, portanto, menos propensas a ‘fracassar’ na escola (PASQUALINI, 2010, p. 97).

No que diz respeito aos conteúdos, a ênfase estava no processo de alfabetização, visando solucionar as dificuldades de leitura e de escrita, em razão de essas habilidades serem consideradas fundamentais para a sociedade em desenvolvimento. Entendida como uma excelente ferramenta a serviço da economia, a pré-escola, de caráter preparatório, recebia o apoio de diversos organismos internacionais – como o do Banco Mundial – que afirmavam a necessidade da expansão do atendimento à primeira infância. Era preciso assegurar que essa ampliação no atendimento fosse realizada mediante o menor custo possível, sem a ajuda do Estado. Rosemberg (2002, p. 34) constatou que, seguindo a exigência de redução de investimentos públicos, os programas deveriam

[...] se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados ‘não formais’, ‘alternativos’, ‘não institucionais’, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na ‘comunidade’, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos.

Esses estabelecimentos, porém, não conseguiam sequer compensar as carências culturais trazidas pelas crianças; na verdade, acabavam por reforçá-las, pois, sem um órgão gerenciador, apresentavam problemas na organização de aspectos de diferentes ordens.

Nesse panorama, eclodiram no Brasil, ainda nos anos 1970, movimentos sociais compostos por mães trabalhadoras que reivindicavam a

ampliação da oferta de creches, a melhoria na qualidade do atendimento por elas prestado e, ainda, a responsabilização estatal por essas instituições. O resultado dessas manifestações começou a se materializar quando a Constituição Federal de 1988 colocou a educação infantil na esfera da educação básica, estabelecendo como dever do Estado a oferta de vagas em creches ou em pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Por isso, conforme apontou Kuhlmann Júnior (2010), embora seja possível referir-se à educação infantil em um sentido amplo, englobando todo tipo de educação de criança em qualquer âmbito, com a Constituição de 1988, emergiu um significado mais preciso e limitado para essa etapa da educação básica. Além disso, foi a partir dessa lei que as instituições infantis passaram a ser vistas como direito tanto das mães que precisavam trabalhar fora do lar para garantir o custeio das despesas familiares como das crianças que precisavam ser cuidadas e atendidas para a promoção do seu desenvolvimento.

Já no ano de 1996, temos outro marco significativo: a promulgação da Lei n.º 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e inseriu as creches como parte dos sistemas municipais de ensino, o que representou um passo importante para a dissociação entre assistencialismo e educação. Com a incorporação das creches no sistema educativo, o atendimento ao público infantil começou a ser perpassado por uma preocupação pedagógica – ainda que apenas teórica –, independentemente da classe social da criança à qual ele se destina. Além disso, representou um marco no que concerne à concepção da criança como um sujeito de direitos a serem garantidos pelo poder público.

Em termos legais, tais passos foram importantes para a educação infantil, mas, na prática, pouco se avançou. Infelizmente, permanece arraigada a ideia de educação infantil, principalmente na etapa da creche, como mero depósito de crianças, destinada a práticas assistencialistas.

Nesse sentido, mesmo com a ampliação na oferta de vagas na educação infantil, podemos afirmar que em nosso país ainda permanece uma ideia assistencialista uma vez que a abertura de novas vagas não significa a ampliação de um atendimento que tenha o intuito de possibilitar uma prática pedagógica significativa para o desenvolvimento de cada sujeito, mas sim uma

forma de inserir as crianças num contexto educativo enquanto seus pais trabalham. Vale lembrar que para a ampliação desse direito faz-se necessário ter profissionais para tal atendimento e muitas vezes as prefeituras conseguem criar estratégias que revelam a compreensão de que para atuar na educação infantil não é necessário formação, como por exemplo, a criação de cargos que exigem apenas o Ensino Médio com uma carga horária elevada e um salário restrito. Ou seja, prevalece esta ideia: para as crianças da classe proletária basta o atendimento às suas necessidades básicas, enquanto às crianças que frequentam estabelecimentos privados de educação infantil – geralmente filhos da elite – é oferecido o conhecimento mais elaborado.

Conforme explicitado no capítulo anterior, de acordo com Saviani (1999), o conhecimento instrumentaliza o homem, possibilitando-lhe conquistar a sua liberdade. Por meio dele, os sujeitos podem analisar e compreender as situações objetivas de modo aprofundado, desvelando as relações de dominação sobre a qual se assenta a sociedade burguesa. Por esse motivo, privar a classe proletária dessa poderosa ferramenta significa uma estratégia da sociedade capitalista para manter a sua reprodução.

Além disso, entendemos que o conhecimento constitui poderosa via para que os sujeitos avancem para além de suas funções psicológicas elementares, pois a apropriação da cultura impulsiona o desenvolvimento de capacidades cada vez mais sofisticadas de sentir, de pensar e de agir. Por conseguinte, negá-la às crianças, oferecendo-lhes somente o necessário à sua sobrevivência, como ocorre em práticas assistencialistas, é privá-las do direito à humanização.

Diante do exposto, com relação ao poder emancipatório e humanizador do conhecimento historicamente produzido, podemos inferir que as instituições destinadas à primeira infância não podem abrir mão do papel pedagógico que lhes cabe e se limitarem a práticas assistencialistas. Nas palavras de Arce (2013, p. 35):

O ato de ensinar, de transmitir conhecimentos sistematizados tem, nos séculos antecedentes, garantido a reprodução de nossa sociedade humana. Por isso, defendemos como um direito infantil a transmissão de conhecimentos, o ensino.

Faz-se necessário que a educação infantil proporcione às crianças sua aproximação com os conhecimentos historicamente produzidos pela

humanidade, assumindo uma conduta compromissada com aqueles que têm a instituição educativa como único lócus de acesso à cultura mais elaborada e, por conseguinte, de libertação e de humanização. Nós, da mesma forma como Arce (2013, p. 36) defende:

Esperamos, assim, contribuir para pensarmos a educação infantil para além de um atendimento meramente assistencialista, preparatório para o ensino fundamental [...] Desejamos que as crianças brasileiras tenham o direito a um ensino de qualidade que leve ao real desenvolvimento de todas as suas potencialidades humanas.

Pautando-nos na concepção de que a educação infantil é um espaço para a apropriação do conhecimento sistematizado, concordamos com Saito e Oliveira (2018) quando afirmam:

O desafio é organizar o cotidiano das crianças considerando o tempo e o espaço para ensinar e aprender com propostas diárias de ensino e de cuidado no sentido de compreender o que a criança sabe e o que ela precisa saber para a sua formação integral (SAITO; OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Na próxima seção, nossa atenção se volta ao modo como essa instituição pode concretizar a sua função pedagógica no que diz respeito à apropriação da língua escrita na direção do que defendemos.

4. CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Nesta seção, buscamos analisar as contribuições da educação infantil para o processo de apropriação da língua escrita. Para tanto, amparamo-nos em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, pelo fato de esse referencial teórico, mediante escritos de pesquisadores como Lev Vygotsky (1896-1934), Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), lançar luz à possibilidade de práticas pedagógicas na perspectiva do desenvolvimento humano e de uma educação emancipatória.

Inicialmente, dedicamo-nos ao contexto do surgimento da Teoria Histórico-Cultural, partindo do pressuposto marxista de que as ideias não podem ser analisadas desvinculadas do contexto histórico-social no qual foram constituídas, já que surgem em decorrência da realidade empírica. Nesse sentido, procuramos evidenciar que a concepção desenvolvida pela chamada Troika, grupo formado por Vygotsky, por Leontiev e por Luria, teve como mola propulsora o cenário conturbado da sociedade soviética instaurado após outubro de 1917, quando os bolcheviques tomaram o poder. Nesse período, a Rússia esteve diante da possibilidade de transição de um regime que estava principiando-se como capitalista para um sistema socialista e, portanto, era preciso refletir sobre como formar o novo homem para o modelo social que se pretendia construir. Vygotsky e seus companheiros engajaram-se nesse propósito.

Na sequência, fundamentando-nos na Teoria Histórico-Cultural, refletimos sobre o papel da escrita no processo evolutivo denominado filogênese, verificando a maneira pela qual, em virtude do trabalho, o homem elaborou, gradativamente, mecanismos de expressão e de comunicação que, com o passar do tempo, culminaram na escrita atual.

Posteriormente, considerando que o processo evolutivo permitiu ao sujeito a ampliação de sua ação sobre a natureza e, por conseguinte, a produção de conhecimentos cuja transmissão não ocorre por herança genética, mas que são essenciais para a vida em sociedade, explicitamos o papel da escrita na ontogênese. Aqui, nossa reflexão se volta à forma como esse conhecimento histórico – a língua escrita – insere-se no movimento de caráter

especificamente humano, como ele se realiza em cada indivíduo e de que modo se perpetua. Na sequência, procuramos compreender em que medida a apropriação da escrita impacta o desenvolvimento humano em seus variados aspectos.

Já a relação entre a apropriação da escrita e o desenvolvimento infantil é o aspecto com o qual finalizamos esta seção. Aqui, destacamos que, à medida que a criança vai desenvolvendo sua capacidade de representar e de simbolizar por meio de diferentes atividades próprias da infância, ocorre também um salto significativo e qualitativo em seu desenvolvimento. Essas considerações são basilares para a educação infantil que se preocupa em contribuir com o processo de apropriação da língua escrita pela criança, sem reduzi-lo a seus aspectos técnicos e levando em conta, ao mesmo tempo, as especificidades da infância.

4. 1. CONTEXTO DE SURGIMENTO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural surgiu no contexto social que envolvia a população russa no fim de 1917 e nos anos subsequentes, ou seja, no período da chamada Revolução Bolchevique cujo impulso está no fato de que, mesmo após o rompimento com o sistema feudal, a população russa ainda vivia sob um sistema, de certa forma, servil, o czarismo. Sua economia baseava-se na atividade agrária; em poucos lugares, a industrialização começava a despontar. Nessas condições, a maior parte da população vivia no campo e era desprovida de conhecimentos básicos como a leitura, a escrita e o cálculo.

Foi nesse cenário que o Partido Bolchevique, composto por defensores da social-democracia e liderado por Vladimir Ilyitch Ulianov (1870-1924), popularmente conhecido como Lênin, tomou o poder, em outubro de 1917. O objetivo de Lênin era, segundo os princípios elaborados pelo filósofo alemão Karl Heinrich Marx (1818-1883), romper com o antigo regime e formar uma grande nação socialista, com a colaboração de países mais prósperos, o que não se consolidou, fazendo que a Rússia ficasse sozinha nessa batalha (HOBBSAWM, 1995). Desse modo, o Partido Bolchevique poderia simplesmente abandonar o ideal marxista e deixar que a sociedade seguisse normalmente seu fluxo ou, então, ser ágil e tomar medidas imediatas. O líder

do Partido Bolchevique optou pela segunda alternativa e, assim, agiu com rapidez para manter o primeiro e único país socialista que estava emergindo, pois

Nenhuma das condições que Marx ou qualquer um de seus seguidores tinham até então considerado essenciais para o estabelecimento de uma economia socialista estava presente nessa enorme massa de território que era praticamente um sinônimo de atraso econômico e social na Europa (HOBBSAWM, 1995, p. 366).

Para manter viva a utopia bolchevique, Lênin precisou tomar medidas que se alinhavam muito mais aos interesses burgueses do que aos proletários, pois, antes de tudo, era preciso alavancar a economia, promovendo uma espécie de revolução industrial russa por meio da elevação do nível cultural da população. Tal iniciativa, embora na contramão do que fora idealizado por Marx, para o líder bolchevique, era a única alternativa capaz de manter vivo o sonho de uma sociedade justa, livre e igualitária.

Quando ficou claro que a Rússia ia ser por algum tempo, que certamente não seria curto, o único país onde a revolução proletária triunfara, a política lógica, na verdade a única convincente para os bolcheviques, era transformar sua economia e sua sociedade atrasadas em avançadas o mais breve possível. A maneira mais óbvia de fazer isso que se conhecia era combinar uma ofensiva total contra o atraso cultural das massas notoriamente 'escuras', ignorantes, analfabetas e supersticiosas com uma corrida total para a modernização tecnológica e Revolução Industrial (HOBBSAWM, 1995, p. 367).

Como em qualquer período histórico, também notamos nesse a atribuição de um papel redentor à educação, ou seja, ela foi considerada a única via capaz de instrumentalizar os sujeitos com as ferramentas necessárias para a modernização e para o desenvolvimento econômico do país para que, a partir de então, pudessem ser trilhados os caminhos em direção à concretização da utopia marxista. Foi nesse contexto e motivado pela ânsia de transformação social que se desenvolveu e que ganhou notoriedade o trabalho de Vygotsky e de pesquisadores como Luria e Leontiev.

Em 1924, Vygotsky viajou a Leningrado a fim de participar do evento mais importante sobre psicologia daquele momento: o Segundo Congresso Psiconeurológico. Blanck (1996) elucida que, na ocasião, ele impressionou a

todos com uma exposição oral sobre “A metodologia da investigação reflexológica e psicológica” e foi convidado por Kornilov, então diretor do Instituto de Psicologia de Moscou, a fazer parte do instituto como pesquisador. O convite foi aceito e, um tempo depois, Vygotsky deixou a cidade de Gomel para morar em Moscou.

A partir desse momento, Vygotsky, juntamente com Luria e com Leontiev, passou a dedicar-se intensamente ao estudo das teorias psicológicas vigentes à época, as quais viam o homem de modo um tanto quanto fragmentado e tinham como base as ciências naturais. A esse respeito, Tuleski (2008, p. 91) esclarece o seguinte:

Ainda que as ciências naturais tenham uma premissa materialista, elas revelam uma matriz idealista, que a psicologia aceita sem espírito crítico, ao seguir esta mesma premissa. Na ânsia de tornar-se uma ciência objetiva, partiu da premissa de que é suficiente observar e descrever fenômenos, negando qualquer interpretação ou explicação, considerada como subjetivismo.

A Troika compreendia que essa concepção de psiquê humana era extremamente limitada e que, por isso, não daria conta de responder às necessidades de uma sociedade em plena transformação. Essa problemática levou os pesquisadores soviéticos a se engajarem na criação de uma nova psicologia ou, conforme Vygotsky denominou, uma psicologia geral, que haveria de ser, segundo ele, uma concepção capaz de compreender e de explicar o homem como produto não apenas biológico, mas, sobretudo, histórico e social. Ele entendia que essa não era uma tarefa fácil, porém imprescindível à edificação da tão sonhada sociedade socialista. Nas palavras de Tuleski (2008, p. 91):

A superação destas psicologias só seria possível com a elaboração de uma ‘nova psicologia’ que tratasse a relação homem e natureza de uma perspectiva histórica, na qual o homem fosse produto e produtor de si e da própria natureza. Caberia a esta ‘nova psicologia’ a tarefa histórica de superação deste dualismo, mais condizente com o ‘novo homem’ que se produziria na sociedade comunista.

Vygotsky, Luria e Leontiev revisitaram teóricos importantes para a psicologia daquele período, como Werner, Stern, Karl e Bühler. Além disso,

Vygotsky era um grande estudioso e adepto da teoria marxista, conforme aponta Blanck (1996, p. 39): “A confiança de Vygotsky no *Capital* de Marx, na *Dialética da natureza* de Engels e nos *Cadernos filosóficos* de Lênin demonstram sua orientação clássica em relação ao marxismo”.

Ao revisitar os teóricos anteriormente mencionados e tomar como base filosófica o marxismo, a Troika conseguiu dar origem a uma psicologia que se responsabilizaria pela tarefa não apenas de refletir sobre o comportamento humano, mas, principalmente, de transformá-lo e, finalmente, colaborar com a formação de um novo homem para uma nova sociedade. Uma autêntica sociedade socialista exigia abandonar o velho homem da velha ordem – fragmentado, individualista e supersticioso – para dar lugar a um sujeito plenamente desenvolvido, dotado de espírito coletivo e de senso crítico.

Com essa base e objetivando melhor direcionar suas ações, os estudiosos da Troika trataram de realizar uma periodização para evidenciar que, no processo de desenvolvimento humano, há atividades que exercem, em momentos específicos, papel dominante. Tal tarefa ficou sob a responsabilidade de Leontiev (2004) e de Elkonin (1987). Segundo Leontiev (2004, p. 311),

A característica da atividade dominante não se reduz de modo algum a índices puramente quantitativos. A atividade dominante não é aquela que se encontra o mais das vezes numa dada etapa do desenvolvimento, aquela à qual a criança consagra a maior parte do tempo.

Trata-se, pois, da principal atividade, mediante a qual emerge a maioria das aprendizagens presentes, bem como se criam as condições para que novos conhecimentos venham a se desenvolver. Além disso, a atividade dominante é aquela sob a qual ocorrem as maiores mudanças psicológicas referentes à personalidade em determinado período da vida, sendo o principal elemento para a compreensão das relações pessoais e sociais que ocorrem no meio que integra o sujeito e que o constitui.

Com base em Leontiev (2004) é possível afirmar que a atividade dominante se caracteriza como aquela por meio da qual se obtêm os saltos mais significativos de desenvolvimento ao longo da existência do indivíduo. Há diferentes tipos dessa atividade, os quais ocorrem em faixas etárias

determinadas, sem se subordinar a elementos cronológicos; estão, por sua vez, ligados a aspectos histórico-culturais.

Leontiev (2004) classificou as atividades dominantes em quatro estágios. O primeiro deles diz respeito ao período pré-escolar e compreende crianças de, aproximadamente, 3 a 6 anos de idade. É o estágio das brincadeiras ou dos chamados jogos de papéis. O segundo estágio é o teórico, o qual ocorre por volta dos 6 aos 12 anos de idade e está relacionado ao início da escolarização. Na adolescência, em torno dos 13 anos, um novo estágio emerge e se estende até os 17 anos, explica Leontiev (2004). Trata-se de um período marcado por novas características que acabam colocando o adolescente, muitas vezes, em igualdade com o adulto. Nesse período, o sujeito não se interessa por conhecer o mundo, mas, sim, pelas explicações existentes sobre este; por isso, a atividade de estudo alça ao posto de dominante. Na última fase, o indivíduo tende a assumir uma nova função social, a de trabalhador. Assim, a atividade dominante, ou seja, a ação que mais desenvolve o sujeito adulto, passa a ser exercida pelo trabalho, o qual, muitas vezes, está aliado aos estudos. De acordo com Leontiev (2004), esse período inicia-se, aproximadamente, aos 18 anos, estendendo-se aos subsequentes.

Elkonin (1987), ao aprofundar os estudos de Leontiev (2004) sobre a periodização, isto é, sobre a atividade principal, acrescentou outros dois estágios: além dos estágios indicados por Leontiev, segundo Elkonin (1987), há o da comunicação emocional direta do bebê e o da atividade objetal manipulatória.

O estágio da comunicação emocional direta do bebê, conforme Elkonin (1987), tem início quando a criança nasce e com a sua inserção na vida social. Em decorrência da sua completa dependência em relação aos adultos à sua volta, o bebê vai desenvolvendo formas diversas de se comunicar, quer seja por meio do choro, quer seja por meio do balbúcio, quer seja por outras vias.

Esse estágio se finda por volta de 1 ano de idade, quando começa o chamado estágio da atividade objetal manipulatória. Como o próprio nome dá indícios, nele prevalecem atividades de manipulação de objetos que compõem o meio social da criança.

Sobre esses estágios, é importante salientar que foram elaborados com base no contexto da época e serviram positivamente às necessidades daquele período. Hoje, porém, é necessário que tais estágios sejam repensados em virtude das mudanças ocorridas desde aquele período até os dias atuais.

Conforme veremos de modo mais aprofundado posteriormente, de acordo com Marx (1989), o trabalho é uma atividade humana que permite ao homem transformar a natureza e a si próprio. É por meio dessa atividade que o sujeito constrói sua humanidade e produz bens que lhe permitem certa emancipação. No entanto, em meio às mudanças no cenário produtivo da sociedade atual, o trabalho que era uma via à emancipação e à humanização tornou-se alienante e, portanto, desumanizador.

Na sociedade capitalista, o trabalho foi tornando-se cada vez mais fragmentado, de modo que o sujeito que o executa não se reconhece no produto final da sua ação, isto é, há um estranhamento entre ambos. Além do mais, a produção nessa sociedade ocorre de forma coletiva, mas a apropriação do resultado da atividade produtiva é individual. Por esses motivos, o trabalho deixa de ser para o homem motivo de realização e se converte em uma espécie de prisão. Nas palavras de Marx (2004, p. 86):

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro. Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem.

Por conseguinte, o sentimento de liberdade e o de realização tornam-se possíveis ao homem somente nas horas em que se encontra distante do trabalho. No seu momento de descanso, aproveita para realizar atividades como comer e dormir. Assim, suas ações acabam limitando-se àquelas que não contribuem para sua classificação como membro da espécie humana.

Apesar de, ainda hoje, estar na ordem do dia o discurso de que “o trabalho dignifica o homem”, sabemos que, na verdade, trata-se de um discurso sem o qual a sociedade de classes não se sustenta, uma vez que, para ela se manter, é necessário um grande número de proletariados. Considerando-se, pois, essa situação na qual o trabalho se tornou alienado,

martírio para o homem, podemos inferir que, atualmente, não é o trabalho a atividade que mais desenvolve o homem adulto e, sim, o ócio, já que este possibilita ao sujeito tempo e disposição para se dedicar àquilo que o humaniza, ou seja, à apropriação do conhecimento historicamente produzido. Pelo alto nível de desenvolvimento tecnológico alcançado na sociedade atual, seria possível uma vida humanizada para todos, o que não se concretiza em razão da manutenção da sociedade de classes na qual uma classe domina a outra.

Conforme foi dito, embora o aspecto referente ao trabalho precise ser repensado para o tempo presente, a periodização elaborada por Leontiev (2004) e por Elkonin (1987) adequou-se perfeitamente ao cenário da época, permitindo traçar estratégias que muito contribuíram para aquele momento. Assim, por responder tão adequadamente às necessidades sociais da Rússia em transição, a Teoria Histórico-Cultural, como ficou conhecida, ganhou um grande espaço no contexto da época.

Como a principal estratégia leninista era elevar o nível cultural da população a fim de alcançar, por essa via, um desenvolvimento econômico capaz de sustentar a primeira e única nação socialista daquele período, Lênin preocupou-se, de imediato, em diminuir as altas taxas de analfabetismo do povo russo. Por isso, a partir da tomada do poder, passou a desenvolver uma série de programas voltados a esse objetivo. No entanto, fazia-se necessário remar contra a maré das metodologias anteriores e desenvolver ações que de acordo com Bortolanza e Ringel (2016), ao alfabetizar também contribuíssem para a manutenção das conquistas políticas e sociais da Revolução. Nesse cenário, a Troika acatou o convite que lhe foi feito para participar do programa de alfabetização, cujos “[...] esforços para alfabetizar rapidamente uma nação quase analfabeta tinham que lidar com as contradições implícitas do maior país em espaço territorial de sua época” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1036).

Os estudos desenvolvidos pelos teóricos histórico-culturais no contexto descrito evidenciam que as ações voltadas à alfabetização naquela nação tão diversa e marcada por intensas contradições deveriam levar em conta como ocorreu historicamente o desenvolvimento do homem e de que maneira, a partir desse desenvolvimento, foi criada a escrita e como a construímos e nos apropriamos dela. Somente assim, seria possível alfabetizar de modo que os

sujeitos deixassem de perceber a escrita apenas como uma ferramenta técnica e passassem a compreendê-la como um conhecimento essencial à constituição humana e à práxis social necessária àquele momento.

Essa reflexão nos reporta aos processos de filogênese e de ontogênese e a relação de cada um desses com a língua escrita, conceitos tratados no próximo tópico deste trabalho.

4.2 LÍNGUA ESCRITA E FILOGÊNESE

A língua escrita, quando comparada a outras linguagens, é um tanto quanto recente; no entanto, a história da expressão humana por meio de diferentes formas é bem mais antiga. Por isso, para os propósitos deste trabalho, faz-se necessário explicarmos o surgimento histórico da língua escrita até chegarmos à representação atual, a qual relaciona oralidade e grafismos.

Marx e Engels (1998), na obra *Ideologia alemã*, afirmam que toda filosofia surge da necessidade prática e deve orientar-se para ela. Se tomarmos a referida filosofia como conhecimento, veremos o surgimento da língua escrita como um conhecimento produzido em virtude da necessidade de o homem se expressar e agir no mundo de modo a transformá-lo, o que demonstra que “A história da escrita não está isolada, portanto, das mudanças ocorridas no próprio homem e nas inter-relações estabelecidas entre eles e a natureza” (DOMINGOS, 2017, p. 45). Logo, historicamente, a produção desse instrumento cultural significou não apenas a transformação da realidade social, mas, também, modificações profundas na psique humana.

Friedrich Engels (1820-1895) – revolucionário alemão que, ao lado de Marx, deu origem à concepção filosófica que orientou o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural – escreveu que o trabalho, ação na qual há a interação entre homem e natureza, “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana, em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1876, p. 1). Nesse sentido, a criação da língua escrita se deve, primeiramente, ao fato de o homem, pelo trabalho, ter-se feito homem e prosseguido, ao longo do tempo, agindo sobre a natureza e a transformando a seu favor. Tomando por base essa premissa – fundamental e central para a Teoria Histórico-Cultural –, propomo-nos a

investigar a criação da língua escrita por meio da explicitação da filogênese humana, pois,

Com efeito, o que é o seu meio para o organismo e como este meio se manifesta para ele, isso depende da própria natureza do organismo em questão; desta natureza dependem igualmente as transformações que ele pode sofrer ontogeneticamente, sob a influência do meio. É isto que assegura a sucessão das gerações, o movimento da evolução filogenética (LEONTIEV, 1978, p. 171).

Engels (1876), para tratar sobre a filogênese, recorreu a um longínquo e indeterminado período histórico no qual viviam os chamados macacos antropomorfos. Segundo ele, a origem da espécie humana reside nesses animais, os quais “Eram totalmente cobertos de pêlo, tinham barba, orelhas pontiagudas, viviam nas árvores e formavam manadas” (ENGELS, 1876, p. 1). Em virtude das necessidades de sobrevivência e em decorrência do trabalho que realizavam, os símios, como são também conhecidos os seres dessa espécie, foram modificando-se até alcançarem o estágio do homem atual.

Nesse processo evolutivo, explica Engels (1876), a transformação fundamental se processou à medida que os macacos precisavam realizar com os pés movimentos diferentes aos das mãos para subirem em árvores e, assim, foram desenvolvendo, pouco a pouco, a capacidade de se manterem em postura ereta, locomovendo-se sem precisar do apoio dos membros superiores. Simultaneamente à condição de ter as mãos livres, eles ampliaram a possibilidade de domínio sobre a natureza e puderam executar tarefas cada vez mais variadas que concorreram para o seu aperfeiçoamento gradativo. Como o organismo é um todo interdependente, “O aperfeiçoamento gradual da mão do homem e a adaptação concomitante dos pés ao andar em posição ereta exerceram indubitavelmente, em virtude da referida correlação, certa influência sobre outras partes do organismo” (ENGELS, 1876, p. 1).

Como os símios viviam em manadas, a partir do momento que tiveram as mãos livres, passaram a realizar trabalho coletivo, o que fez surgir a linguagem entre eles, ampliando a comunicação e a interação. Tal necessidade “[...] criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca

aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após o outro” (ENGELS, 1876, p. 1).

Enfim, são inúmeros os exemplos apresentados por Engels que buscam explicitar o papel do trabalho para a constituição da espécie humana; no entanto, é importante salientar que as transformações que passaram a ser transmitidas geneticamente de geração para geração não se findaram com a consolidação da hominização. Como afirmam Vygotsky e Luria (1996, p. 106):

Aparentemente, o desenvolvimento do homem como espécie biológica completou-se basicamente no momento em que começa a história do homem. É claro que isso não quer dizer que a biologia humana se imobilizou a partir do momento em que se iniciou o desenvolvimento histórico do homem. Claro que não.

A plasticidade na natureza humana continuou a mudar. Contudo, essa mudança biológica da natureza humana já se tornou um valor dependente do desenvolvimento histórico da sociedade humana e a ele está subordinada.

Potencializado pela transformação de caráter biológico, o homem permanece em constante atividade de transformação da natureza e de si próprio. Nesse processo, a linguagem – desenvolvida, inicialmente, com um caráter primitivo – vai sendo aprimorada em virtude das necessidades cotidianas, dando origem a novas formas de comunicação, das quais interessamos, nesta pesquisa, a língua escrita.

Quando nos perguntamos o que é escrita, de imediato, aparecem em nosso pensamento imagens de signos gráficos que caracterizam nosso atual sistema de escrita e se relacionam aos aspectos sonoros da linguagem oral. A escrita, todavia, é um sistema complexo que envolve aspectos que ultrapassam, em muito, aqueles técnicos.

Segundo Fischer (2009), para a escrita ser completa, precisa ter como objetivo a comunicação, constituir-se de marcações gráficas feitas em uma superfície durável ou eletrônica e usar algumas marcas que, por convenção, articulam-se à fala ou a algum tipo de programação eletrônica que garanta o ato comunicativo. No entanto, a escrita nem sempre teve essas características e, por isso, “Cada expressão gráfica que constitui uma escrita antiga – a escrita antiga preenche pelo menos um, mas nunca todos os três requisitos – pode ser vista como ‘escrita’ num sentido amplo, embora permaneça ‘escrita

incompleta” (FISCHER, 2009, p. 14). Seu formato atual resulta de um longo processo de atividade humana impulsionado por necessidades específicas de cada período histórico. Sendo assim, a criação da escrita e a sua modificação ao longo dos tempos são processos histórico-sociais decorrentes da ação humana.

Stemmer (2013, p. 126) afirma que “Acompanhando a história da escrita veremos que decorreram mais de 6000 anos para que os diferentes sistemas de escrita se consolidassem da forma como os conhecemos hoje”. As variadas formas assumidas pela escrita no transcorrer do tempo nos diz muito sobre as necessidades humanas em momentos distintos, contudo, talvez, o objetivo mais comum relacionado à modificação dos sistemas de escrita seja a melhor reprodução gráfica da fala (FISCHER, 2009).

Até os homens chegarem à configuração atual da escrita, eles utilizaram diversos recursos para armazenar informações que consideravam importantes, dentre os quais se destacam as marcações gráficas e as ferramentas que auxiliavam a memória, os chamados símbolos mnemônicos. Fischer (2009) explica que as figuras em superfícies rochosas, ou seja, em paredes das cavernas, em um primeiro momento, consistiam apenas em reproduções gráficas do mundo físico; concomitantemente, no mesmo período, como recursos mnemônicos, utilizavam-se cordas com nós, ossos, paus entalhados etc. O autor afirma que cada uma dessas formas de representação e de memorização pertenceu a contextos diferentes até que, em um determinado momento, houve a união entre esses dois artifícios, quando se tornaram símbolos gráficos mnemônicos.

Uma das formas de registro mnemônico mais comum na Antiguidade originou-se no período neolítico². Trata-se do chamado Quipu, nome pelo qual ficaram conhecidos os nós realizados em cordas usadas como um recurso para o indivíduo recordar determinada informação. Esse modo de registro poderia ser feito por meio de simples nós em uma corda, mas, também, eram possíveis meios mais sofisticados, como nós coloridos em cordas unidas uma à outra, a fim de representar diferentes coisas. Foi, porém, com os povos incas que o ato

² Período que vai de 8000 a.C. a 5000 a.C. Trata-se do segundo período da pré-história. Nesse momento, uma das técnicas desenvolvidas pelos homens foi o polimento de pedras com vistas à fabricação de instrumentos para a facilitação de sua ação sobre a natureza. Por isso, é conhecido também como Idade da Pedra ou Idade da Pedra Polida.

de dar nós em cordas para se lembrar de algo foi utilizado de maneira mais aprimorada:

Os incas do Peru antigo usavam elementos mnemônicos quase exclusivamente para alcançar o que a escrita alcançou em contextos iguais ou semelhantes em outras sociedades. Os incas tinham vários tipos diferentes de nós para registrar as transações mercantis diárias e de longo prazo ou pagamentos de tributos do império. Cada nó tinha determinado valor decimal (ausência de nós em determinado lugar significava zero) (FISCHER, 2009, p. 16-17).

Em todo o mundo, foram utilizadas marcações semelhantes a essas, ainda que de maneira mais rudimentar. Em suma, os nós em cordas consistiram em uma estratégia encontrada pela humanidade em determinado período perante a necessidade de comunicação e de memorização. Apesar disso, não estabeleciam qualquer relação com a linguagem oral e, portanto, não se tratava ainda da escrita propriamente dita.

Outro artifício utilizado pela humanidade foram os entalhes – ossos de animais, pedaços de troncos de árvores, pedras etc. – nos quais se realizavam marcações para gravar coisas e acontecimentos importantes, bem como para estabelecer a comunicação. Embora fossem marcações simples que serviam apenas de recurso à memória ou para alguma comunicação, não havendo, assim, relação entre os símbolos e a oralidade, Fischer (2009, p.18) infere que “O que é importante é que dezenas de milhares de anos atrás, as marcas gráficas, ainda que primitivas, provavelmente registravam algum tipo de percepção humana, por alguma razão. Isso era armazenagem de informação”. Ainda que distantes do sistema de escrita atual, tais marcações representam uma forma primitiva por meio da qual o homem buscou armazenar informações e se comunicar por meio de símbolos.

Em vista de uma melhor maneira de registrar e de se comunicar, nossos antepassados elaboraram a pictografia: um sistema de representação que incorpora uma maior riqueza de detalhes daquilo que se quer simbolizar, utilizando, para isso, signos gráficos e mnemônicos. Segundo Fischer (2009), o recurso pictográfico é bastante antigo e já era utilizado há dezenas de milhares de anos, quando os homens começaram a usar as pinturas rupestres. Tais pinturas tinham a pretensão de

[...] ensinar às futuras gerações técnicas de sobrevivência, como a caça, a pesca, comunicando seu modo de vida por meio de desenhos, já que a fala ainda não era totalmente desenvolvida e a única forma de registro que encontraram foram os pictogramas (DOMINGOS, 2017, p. 53).

Isso evidencia que, já nessa fase, o registro era compreendido como um relevante meio de transmissão de conhecimentos. O desenvolvimento do sistema pictográfico também representou um grande salto para a humanidade. Os pictogramas, embora difíceis de serem interpretados, conforme salientou Cagliari (1994), não estavam associados a um som, mas à imagem do que se queria representar; apesar disso, apresentavam certa ligação com a oralidade, pois as imagens representavam objetos da linguagem real. Por esse motivo, de acordo com Fischer (2009), ao desenvolver essa técnica, o homem aproximou-se, de maneira significativa, da nossa atual escrita.

Ao agir sobre a natureza, o homem foi adquirindo um maior domínio sobre ela e, assim, precisou desenvolver novas maneiras para se organizar socialmente no que tange às suas propriedades, aos trabalhadores e a seus respectivos salários. Diante dessas necessidades sociais, foi preciso criar um novo tipo de ferramenta, já que os recursos de registro que haviam sido criados até aquele momento não davam conta das novas exigências. Essa situação motivou a origem dos símbolos gráficos que “São riscos, em formato de pentes ou suásticas, entalhados em placas de argila ou cerâmica [...]” (DOMINGOS, 2017, p. 52).

As fichas feitas com argila e utilizadas como recurso à comunicação e à memória estiveram presentes, sobretudo, no Oriente Médio onde havia uma grande quantidade desse material, cuja maleabilidade permitia que fosse marcado com maior facilidade, devendo a isso a grande opção por ele. Fischer (2009) afirma que, no quarto milênio, de 8000 a 1500 a.C., foram criados envelopes de argila – *bullæ* – nos quais eram inseridas fichas e realizadas marcações correspondentes. Com eles, os homens vislumbraram avanços, de modo que essa técnica foi sofisticando-se até que chegaram à utilização de símbolos para marcar os envelopes de acordo com as fichas neles contidas.

[...] as marcas da *bullæ* logo se tornaram padronizadas e sistematizadas. Isto produziu uma nova relação semiótica na

armazenagem de informações: algo indireto. (Semiótica envolve a referência de símbolos e sinais a significados). Isto é, as marcas e impressões externas nos envelopes da *bulla* eram símbolos de símbolos: cada ficha dentro da *bulla* remetia ao tipo de ficha (fichas de ovelhas) que havia dentro (FISCHER, 2009, p. 26).

Os homens foram desenvolvendo novas formas de uso dessas fichas até que, transcorrido um período indeterminado, chegaram a formas de sistematizá-las de modo a saber, pelas marcas do lado externo da *bulla*, o conteúdo do envelope. Esse momento foi, para a teoria que defende as fichas de argila como a principal origem da escrita, o princípio da escrita completa.

Há controvérsias a esse respeito, mas, mesmo assim, é inegável a contribuição do sistema de fichas para a criação da escrita da forma como hoje a conhecemos; é importante, porém, reconhecer, conforme salientou Fischer (2009), que esse sistema não surgiu sozinho.

Uma contribuição significativa para o desenvolvimento da escrita veio da criação do sistema ideográfico. Os ideogramas tiveram origem, na maioria dos casos, nos pictogramas e são, também, uma representação que utiliza os desenhos como recursos de expressão. São, no entanto, desenhos mais simples do que os elaborados na fase pictográfica e, como ressaltou Cagliari (1994), trazem consigo, em geral, significados mais abrangentes do que em outros sistemas de escrita. Enquanto na fase pictográfica da escrita uma mensagem era transmitida por meio de um único desenho, na fase ideográfica são necessários muitos desenhos para transmitir uma única frase, pois cada um deles representa uma unidade diferente.

Esse sistema indica que uma frase é composta por unidades menores – as palavras – e, por isso, cada uma delas precisa de uma unidade representativa específica. Nota-se que, à medida que o homem age sobre a natureza e se relaciona com os demais membros da sociedade, ele vai alcançando formas cada vez mais sofisticadas de representação.

Além da escrita chinesa, que se mantém viva até os dias de hoje, a escrita egípcia – já perdida no tempo e conhecida como hieroglífica – é um exemplo de escrita ideográfica. Os hieróglifos eram um tipo de representação de palavras por meio de desenhos que conservavam, de acordo com Higounet (2003), o uso de sinais falantes e vivos.

Por meio da representação de palavras, a escrita egípcia chegou à representação de unidades ainda menores: as sílabas. Conforme alega Higounet (2003, p. 40),

Por intermédio das palavras de uma sílaba, a escrita egípcia chegou também à notação das consoantes isoladas. Ela poderia, desse ponto, ter passado ao sistema alfabético, mas contida pela fórmula ideográfica, não soube conceber claramente esse progresso.

Durante o reinado do primeiro rei da dinastia Tinita, essa modalidade de representação sofreu grandes alterações, mas, “A partir da terceira dinastia, a escrita hieroglífica alcançou sua perfeição espetacular e desde então praticamente não variou até o fim de sua utilização no século III d.C.” (HIGOUNET, 2003, p. 38).

Nesse tipo de escrita, a grafia não tem um sentido exato, ela pode ocorrer quer seja na direção vertical, quer seja na horizontal; tanto da esquerda para a direita, como da direita para a esquerda. Já a direção das figuras depende do sentido da grafia, posto que, como salientou Higounet (2003), elas estarão sempre viradas para o início da linha. No entanto, a “Leitura da direita para a esquerda era a direção ‘padrão’, quando não havia uma razão clara para escolher o contrário – facilitação da leitura, respeito ao rei (exigindo transposição de certos signos reais), simetria artística, etc.” (FISCHER, 2009, p. 38). Além de carregar o germe da escrita completa, por ser composta por desenhos bastante próximos da realidade esteticamente bonita, a escrita hieroglífica diz muito sobre as sociedades daquele período.

O sistema ideográfico carrega em si a base sobre a qual se edificou nosso sistema alfabético. Com o tempo, o valor ideográfico foi perdendo-se, resultando em uma forma de escrita cujo núcleo se constitui por letras do alfabeto que, por sua vez, representam as menores unidades da língua, os fonemas.

O caminho percorrido até se chegar a essa forma de representação não foi repentino; foram necessárias inúmeras transformações. Mesmo assim, independentemente da forma assumida pela escrita, ela “[...] sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural” (CAGLIARI, 1994, p. 112). Hoje, a escrita está em todos os

âmbitos sociais, sendo necessária para a vida coletiva e para a humanização, bem como importante para se compreender como esse conhecimento se faz presente também na ontogênese.

4.3 LÍNGUA ESCRITA E ONTOGÊNESE

Agindo sobre a natureza e modificando-a em seu benefício, os homens realizaram conquistas tanto filogenéticas como ontogenéticas. Potencializado pelas alterações filogenéticas, o homem pôde, na relação com a realidade objetiva e com os demais membros do corpo social, elaborar conhecimentos necessários à sua relação com a natureza. Logo, “É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 185). Em suas obras, os teóricos pertencentes à vertente histórico-cultural afirmam que a apropriação do patrimônio cultural – por se tratar de um produto humano – ocorre por intermédio do ensino. A língua escrita, por sua vez, insere-se nesse conjunto de conhecimentos elaborados historicamente pelos homens; por conseguinte, não pode ser transmitida hereditariamente.

Conforme explica Leontiev (1978), os processos que compõem a ontogênese não fazem parte da natureza humana. Por isso, para que o sujeito aprenda, é preciso que alguém lhe conduza. Nesse sentido, a aprendizagem da língua escrita não é um processo espontâneo; ela depende de um ensino sistematizado, em que a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento seja realizada de tal modo que lhe permita apropriar-se da função social da escrita, assim como construir uma aprendizagem significativa para a sua vida.

Para Gontijo (2008), a escrita não é simplesmente um sistema de simbolismos gráficos. O seu desenvolvimento está integrado ao da linguagem e, por isso, a sua apropriação possibilita aos sujeitos que a dominam ampliarem e diversificarem as formas de interação e de expressão. Conforme proferiu Luria (1988), a aprendizagem relativamente rápida, por parte do escolar, de um sistema que levou milhares de anos para ser construído só pode ser explicada pelo constante processo de aprendizagem no qual a criança é inserida desde os primeiros anos de sua vida, ou seja, remonta a muito antes de a criança grafar as primeiras letras. Nas palavras de Luria (2010, p. 144),

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita.

Logo, existe um caminho que prepara os sujeitos para a aprendizagem do sistema de escrita. A apropriação desse sistema pela criança, por sua vez, ocorre gradativamente por meio de atividades próprias à fase da vida infantil, as quais são capazes de promover o desenvolvimento da consciência acerca da escrita, bem como da necessidade desse sistema à vida social.

Vygotsky (2001) critica o fato de algumas teorias afirmarem que, ao aprender a escrever, o sujeito refaz o percurso traçado no desenvolvimento da sua fala. Assim, a Teoria Histórico-Cultural opõe-se a essa premissa, evidenciando que a escrita e a fala seguem vias distintas e, por esse motivo, o argumento é contrário à repetição denunciada por Vygotsky.

O teórico evidencia que há diferenças funcional e estrutural entre a fala e a escrita, o que explica o fato de a escrita ser um processo extremamente difícil para os jovens estudantes, mesmo àqueles que têm um nível bem desenvolvido de linguagem oral. Isso ocorre porque, enquanto a fala é um mecanismo de representação do real, a escrita se caracteriza como um simbolismo de segunda ordem, pois é composta por símbolos que representam a linguagem falada e não diretamente o mundo real. Sendo assim, “Ao aprender a escrever a criança tem que se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras” (VYGOSTKY, 2001, p. 98). Tal ação requer um alto nível de abstração que se apresenta como um dos maiores obstáculos à efetiva apropriação da língua escrita. Aqui está a relevância de a instituição de ensino contribuir para a compreensão de que a escrita representa a pauta sonora da palavra que nomeia o objeto e não o objeto em si. Entendemos que isso se dá à medida que a educação infantil explora diferentes maneiras de representações, como o uso de gestos, o desenho e a brincadeira de faz de conta que servirão de base, posteriormente, para a compreensão de que a escrita é uma representação de segunda ordem.

Além disso, a aprendizagem da linguagem oral tem seus motivos fincados no contexto da vida cotidiana; já as justificativas para a aprendizagem da língua escrita encontram-se, de certa forma, distantes do imediatismo e, por isso, inicialmente, são poucos os estímulos que impulsionam a criança a aprendê-la. Como a criança não compreende, exatamente, qual é a função da escrita, não sente a necessidade de dominar tal conhecimento e, nesse sentido, a educação infantil é um espaço importante para criar tal necessidade.

Outro aspecto importante é que, ao falar, não é necessário que a criança tome consciência dos sons que pronuncia, tampouco que se conscientize das operações mentais que realiza. Em contrapartida, a ação de escrever requer dela a tomada de consciência de que os símbolos gráficos representam os aspectos sonoros da fala e que, por meio das combinações e das sequências adequadas, são escritas as mais variadas palavras. Conforme explica Vygotsky (2001, p. 99),

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase.

Em suma, esses aspectos, cuidadosamente estudados por Vygotsky, esclarecem os motivos pelos quais aprender a escrever é uma atividade distinta do processo de aprendizagem da fala; evidenciam, ainda, as razões de a fala se desenvolver relativamente cedo nos indivíduos, enquanto a língua escrita se desenvolve somente mais tarde, exigindo maiores esforços para ser apropriada.

Esses esforços, porém, não são em vão, pois, ao se apropriar da escrita, um novo homem emerge. Além disso, em um contexto como o atual, esse conhecimento é essencial para a participação ativa do sujeito na vida social.

Do ponto de vista da consecução do objetivo da nossa pesquisa, isso nos leva a, no próximo item, discorrer acerca da influência do domínio da escrita no desenvolvimento humano.

4.4 LÍNGUA ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Com as reflexões anteriores, foi possível vislumbrar a criação da linguagem como instrumento capaz de ampliar as possibilidades e as formas de comunicação e de expressão entre os indivíduos, desenvolvendo em cada um maior consciência sobre o mundo do e no qual são produtos e produtores. Isso evidencia que, historicamente, a escrita participou do desenvolvimento humano, nos seus variados aspectos. Assim explicou Vygotsky (1996, p. 95):

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também, produto do desenvolvimento histórico. No processo de desenvolvimento histórico da humanidade ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e desenvolveu-se.

Em consequência dessas mudanças ocorridas no decorrer de longo período de tempo, constituiu-se um tipo psicológico de homem cultural moderno, o europeu ou norte-americano.

No processo de constituição dos homens está envolvida a relação entre os aspectos biológicos e históricos. A busca por respostas às necessidades sociais levou-os a elaborar ferramentas e signos. Valendo-se destes para a realização de ações sobre a natureza, os comportamentos dos homens se tornam conscientemente planejados e controlados, pois, ao utilizar objetos físicos e psíquicos, concomitantemente realizam ações internas que promovem o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores (MARTINS, 2013, p. 119).

Uma vez o sujeito apropriando-se da língua escrita – ou seja, operando por meio de signos escritos –, ele desenvolve novas formas de agir, quer seja consigo mesmo, quer seja com os demais membros do seu meio social e com o mundo; ele pode, ainda, apropriar-se de novos conhecimentos, além de elaborar outros instrumentos para mediar as suas ações – internas e externas – com a natureza. Não fosse a criação da escrita, o ato comunicativo entre o passado, o presente e o futuro por meio do registro físico, com suas

implicações no desenvolvimento do pensamento, ficaria comprometido ou sequer seria possível.

Conforme verificamos em momento anterior neste trabalho, os signos escritos se originaram nas relações sociais decorrentes da necessidade de agir sobre a natureza e de modificá-la. Isso significa que, na vida coletiva, o homem se fez como tal, porque, por meio dela e perante os desafios por ela impostos, desenvolveu funções especificamente humanas. Por isso, ao apropriar-se da escrita, as formas primitivas do comportamento humano tendem a ceder espaço às formas superiores, significando uma nova forma de existência. Daí decorre que a apropriação da língua escrita é uma das condições para a humanização.

Além de promover nos sujeitos um grande desenvolvimento psíquico, historicamente a língua escrita exerceu e continua exercendo profundas contribuições também de ordem objetiva, pois, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, é quase impossível imaginarmos como seria viver sem tal recurso, haja vista que ele está na base de grande parte dos processos sociais. Nesse sentido, aprender a língua escrita deve ser um direito de todo cidadão que vive em uma sociedade letrada. Esta concepção encontra respaldo em vários documentos oficiais brasileiros, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo o documento, a escrita inclui-se no conjunto de conhecimentos que compõem o patrimônio cultural da humanidade e que são essenciais à participação social efetiva e consciente dos sujeitos.

O exercício da cidadania exige o acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes para a intervenção e a participação responsável na vida social. O domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas, domínios de saber tradicionalmente presentes nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático, até outras tantas exigências que se impõem no mundo contemporâneo (BRASIL, 1997, p. 27).

Para Saviani (1999), uma educação democrática é aquela que, por meio do conhecimento, potencializa o aluno para compreender criticamente a sua realidade e para atuar no mundo que o cerca, de modo a exercer a sua liberdade, pois, caso contrário, o indivíduo será sempre conduzido por outrem.

O conhecimento, portanto, é uma ferramenta cultural essencial à luta do homem em seu constante processo de busca pelo exercício de sua liberdade e de sua cidadania, sobretudo em uma sociedade como a nossa, marcada por condições de dominação cada vez mais acentuadas.

Considerando que a escrita é um instrumento de representação e de transmissão de conhecimentos que interligam passado, presente e futuro e, além disso, ocupa lugar central em nossa sociedade, a sua apropriação é essencial para a inserção e para a participação social dos cidadãos. A não apropriação da escrita marginaliza o sujeito, o que, nos termos de Saviani (1999), quer dizer que ele permanece à margem da sociedade devido à ausência de ferramentas essenciais à vida cidadã.

Em síntese, a escrita exerce papel fundamental em nosso meio social e, por isso, garantir a todos os indivíduos a sua apropriação é uma das primeiras condições para viver verdadeiramente a democracia. Além disso, desde o seu nascimento, o homem inicia o seu longo caminho rumo à sua constituição como indivíduo humano e, por conseguinte, começa, já nesse momento, o longo percurso de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos. Assim, desde pequenos, os sujeitos constroem aprendizagens referentes às determinadas temáticas, dentre elas a escrita. Esse entendimento nos leva a, no próximo item, tratarmos da língua escrita em sua relação direta com o desenvolvimento infantil.

4.5 ESCRITA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Conforme dito em outro momento, de acordo com Vygotsky (1996), historicamente, foi comum conceber a criança como um adulto em miniatura, sendo que a distinção entre ambos estava apenas no tamanho e na capacidade de cada um. No entanto, à medida que a sociedade progrediu cientificamente, foi possível constatar que os pequenos são sujeitos providos de grandes singularidades e que diferem profundamente dos adultos em variados aspectos. Embora diferentes dos adultos por sua lógica, por sua percepção de mundo e pelas suas características físicas, é importante reconhecer que as crianças são também sujeitos dotados de competência. Nas palavras de Vygotsky (1996, p. 156-157):

É absolutamente errado pensar que a criança, com dois ou três anos de idade, por exemplo, seja simplesmente mais bronca que o adulto – que seja simplesmente um adulto subdesenvolvido. A criança é inteligente a seu modo, mas, comparada conosco, percebe o mundo mais primitivo; lida com ele de modo diferente, pensa diferentemente de nós.

Nos processos filogenéticos e ontogenéticos, à medida que o homem agia sobre a natureza, desenvolvia, concomitantemente, muitas funcionalidades, como a visão, a audição, o olfato, o tato e o paladar. Estas, por sua vez, promoviam diversas mudanças internas e ampliavam as possibilidades de ação do indivíduo sobre a natureza. O desenvolvimento dessas funções, porém, depende das relações estabelecidas entre o homem e o meio, ou seja, não são dadas ao nascer. Assim sendo, “Embora esse mundo esteja cheio de ruídos e borrões, os órgãos de percepção da criança ainda não funcionam para ela: ela não tem percepções isoladas, não reconhece objetos e não destaca nada nesse caos generalizado” (VYGOTSKY, 1996, p. 155). Quando a criança nasce, sua única ponte de acesso ao ambiente – puramente orgânica – é o paladar, sendo a boca o meio pelo qual ela supre a necessidade de saciedade e desenvolve as suas primeiras reações.

Outra forma de ligação da criança com o mundo vai desenvolvendo-se já nos seus primeiros meses de vida. Para Vygotsky (1996), a partir do primeiro mês de vida, a criança começa a direcionar o olhar para o mundo à sua volta; aos 2 meses, aproximadamente, ocorre a acomodação do globo ocular. A criança consegue observar e reconhecer o rosto das pessoas ao seu redor entre 2 meses e meio e 3 meses, mas somente a partir dos 4 ou 5 meses que ela desenvolve completamente a sua visão, o que pode propiciar-lhe conhecer o mundo pelo olhar.

É, portanto, nas relações sociais que o sentido visual vai desenvolvendo-se, passando a ocupar o lugar que inicialmente pertencia à sensação de caráter puramente biológico. No entanto, a percepção visual da criança é, inicialmente, muito rudimentar, o que faz que, naturalmente, sua noção espacial seja também limitada; por isso, é comum que ela estenda as mãos na intenção de pegar um objeto distante, já que, diferentemente dos adultos, pela sua limitada experiência social, ainda não desenvolveu a noção de perspectiva (VYGOTSKY, 1996).

À medida que a criança vai passando por situações de observação do mundo, ela vai retendo os efeitos gerados pelas imagens. Assim, suas experiências visuais passam a direcionar seu olhar, provocando modificações no que é percebido de tal modo que as percepções iniciais e de caráter fisiológico são substituídas pelas chamadas “imagens visuais”. Nesse estágio perceptivo que, em si, contempla três longos estágios, é comum a criança confundir fantasia e mundo real, imaginando situações peculiares. Além disso, nesse momento – que compreende um longo período da vida infantil –, a criança começa a operar por meio dos jogos de papéis, utilizando ludicamente objetos e, por meio de sua imaginação, transformando-os em outros, de acordo com suas experiências sociais. Vygotsky mencionou que uma vassoura poderia tornar-se um cavaleiro; hoje, podemos dizer que a criança faz de um controle de televisão um telefone etc. Desse modo, “[...] é que por meio do desenvolvimento da percepção da criança que se inicia o desenvolvimento de suas capacidades de simbolizar, as quais, mais adiante, em sua trajetória, constituirão o caminho em direção à escrita” (DOMINGOS, 2017, p. 68).

A escrita é, segundo a Teoria Histórico-Cultural, um instrumento complexo cuja elaboração perpassa a história humana perante as necessidades sociais. Nesse sentido, apropriar-se desse conhecimento requer sistematização e instrução; não podemos, porém, pensar que a compreensão da língua escrita desenvolve-se somente a partir do momento em que o sujeito é submetido a um programa de alfabetização. De acordo com Vygotsky (1984), essa aprendizagem tem início muito cedo na criança; é produto de um longo processo não linear no qual a criança, em suas relações com o meio, vai desenvolvendo certas funções comportamentais complexas referentes aos signos.

Posto isso, é relevante discorrermos acerca da pré-história da linguagem escrita – nomenclatura atribuída por Vygotsky –, ou seja, do processo no qual, por meio de atividades próprias da vida infantil, a criança vai desenvolvendo conhecimentos essenciais à aprendizagem da escrita. Sobre essa questão, respaldamo-nos na seguinte premissa: “A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança”

(VYGOTSKY, 1984, p. 70-71) que, inicialmente, acontece por meio dos gestos, dos simbolismos no brinquedo e do desenho.

Os primeiros movimentos que a criança realiza com o corpo são involuntários, de caráter biológico, mas, pelo convívio em sociedade, certos movimentos vão adquirindo um significado social. Exemplo disso é o bebê que, sem intencionalidade, estende a mão em direção a um brinquedo, que, na sequência, é-lhe entregue pela pessoa que está ao seu redor. A repetição de situações parecidas a essa faz a criança perceber que o seu movimento a leva a conseguir o objeto almejado, logo, toda vez que desejar algo tende a repetir essa mesma atitude. Assim, um simples movimento corporal desprovido de intencionalidade torna-se um mecanismo de comunicação para o bebê.

Os gestos exercem funções semelhantes às da língua escrita – de expressão, de comunicação e de representação –, por isso, segundo Vygotsky (1984), são uma atividade necessária para que a criança possa compreendê-la. Eles são um mecanismo por meio do qual o sujeito de tenra idade realiza suas primeiras comunicações, expressões e representações. Nas palavras do autor: “O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho” (VYGOTSKY, 1984, p. 121).

Os gestos são parte significativa da vida infantil, fazendo-se presentes também nos primeiros rabiscos da criança. Em seus primeiros contatos com uma folha de papel em que traça linhas aleatórias³, o objetivo da criança não é a representação; sua tendência é utilizar os gestos para representar aquilo que deseja ou que poderia expressar por meio dos rabiscos.

Vygotsky (1984) cita diversos exemplos de como os gestos permeiam a fase dos rabiscos infantis. Um deles refere-se a uma criança que precisa desenhar o ato de correr. Inicialmente, ela representa essa ação por meio dos dedos; somente depois faz traços e pontos no papel para evidenciar a corrida. Por isso, os primeiros traços em uma superfície de papel são, na verdade, gestos.

Quanto ao ato de brincar, com base na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, essa atividade, tão característica à infância, também faz parte do conjunto daquelas que trazem grande contribuição à aprendizagem da escrita.

³ Essas linhas não são desenhos no sentido próprio da palavra.

Trata-se de uma atividade relevante para a tomada de consciência do sistema de escrita, porque é capaz de possibilitar à criança, pela imaginação e pela criatividade, a representação de situações e de papéis sociais que ela observa no seu cotidiano e que, dada a sua limitação etária, ainda não pode experimentá-los de outra forma senão na brincadeira. Nesse sentido, a importância da brincadeira para a aprendizagem da escrita reside no seguinte fato:

[...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos: não é importante o grau de similaridade entre a coisa com que brinca e o objeto denotado. 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 na criança (VYGOTSKY, 1984, p. 122).

A maneira como a criança utiliza o brinquedo como instrumento de representação expressa também seu nível de consciência de mundo. Segundo Leontiev (2010), o brinquedo aparece na criança devido a

[...] sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV, 2010, p. 125).

O objeto (aqui um brinquedo) torna-se um simbolismo de segunda ordem: a criança deixa de lado o seu significado social e lhe atribui outro significado na brincadeira, fazendo que ele adquira a função de signo. E, sendo a escrita também um simbolismo de segunda ordem, a brincadeira de faz de conta contribui significativamente para o processo de apropriação da língua escrita. Por esse motivo, na educação infantil, certamente, a essa atividade tão prazerosa para a criança e essencial a sua aprendizagem é necessária que seja dedicada especial atenção.

Vygotsky (1984) infere que, inicialmente, os desenhos das crianças baseiam-se em sua memória. Isso significa que elas não desenham o que

veem, mas sim o que suas vivências lhes permitiram conhecer até aquele momento. Por isso, desenham com base naquilo que aprenderam, sem observar o original, motivo pelo qual os seus desenhos não mantêm, muitas vezes, conexão exata com a realidade.

Outro momento que faz parte dessa fase dos desenhos infantis é o que Vygotsky (1984), fazendo referência a K. Buhler, denominou desenhos de raio-x. Nesse momento, a criança desenha, além das características visíveis, aquelas que não estão aparentes, mas que ela tem conhecimento de que existem. Nos chamados desenhos de raio-x, “Uma criança pode desenhar uma pessoa vestida e, ao mesmo tempo, desenhar suas pernas, sua barriga, a carteira no bolso, e até mesmo o dinheiro dentro da carteira [...]” (VYGOTSKY, 1984, p. 127). Embora incluam informações secundárias aos seus desenhos, as crianças tendem a omitir partes essenciais, como braços, olhos etc., evidenciando que, em seus primeiros desenhos, não são ainda impulsionados pelo objetivo de representação, mas sim pelos de identificação e de designação.

Os aspectos aqui apresentados indicam que o desenho compõe o período que antecede o desenvolvimento da escrita. No entanto, conforme expressou Vygotsky (1984), o momento de transição do desenho das coisas para o desenho da fala não é algo repentino. Até chegar nele, a criança enfrenta um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de sinais gráficos que representam e significam coisas diversas. Por isso, é importante compreender as fases pelas quais passa a escrita infantil.

A primeira dessas fases foi por Luria (2010) denominada pré-escrita ou pré-instrumental. Nela, o ato de escrever é, para a criança, apenas a imitação daquilo que ela observa em seu convívio com adultos que fazem uso da escrita. Nesse sentido, ela se restringe a imitar o aspecto externo da escrita. Luria (2010) realizou uma série de experimentos com crianças de 3, 4 e 5 anos de idade e constatou que, nessa fase, elas

Apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam; eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim (LURIA, 2010, p. 149).

Nesse momento, o ato de escrever não tem ainda funcionalidade representativa. Os rabiscos são todos iguais e a criança não realiza qualquer marcação para diferenciar um traço do outro. Aqui a escrita tem, para a criança, a função de uma brincadeira, de uma atividade lúdica que lhe permite agir como um adulto; ela imagina que está escrevendo tal como os adultos à sua volta escrevem. Nas palavras de Luria (2010, p. 150), “[...] escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares”.

Em seus experimentos, ao solicitar que as crianças anotassem determinada sentença, Luria (2010) observou que, nesse estágio, a escrita não tem qualquer relação com o conteúdo do fato ou do fenômeno sobre o qual elas deveriam tomar nota, pois sendo ainda incapazes de entender toda a complexidade que envolve a escrita, prendem-se a seu aspecto externo, sem dar atenção ao conteúdo.

Além disso, a escrita, nessa fase, ainda não tem uma função mnemônica. Ao contrário, Luria (2010) observou que essa escrita pode, muitas vezes, ser um empecilho à memória, pois, ao confiar em suas anotações, a criança não vê a necessidade de arquivar a informação em sua memória. Algumas crianças, segundo o autor, conseguiam lembrar-se do conteúdo da sentença que lhes tinha sido ditada, todavia faziam isso pelo acesso à memória; não pela leitura do que fora anotado.

Em suma, a pré-escrita caracteriza-se pela “Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do ‘escrever’ para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita [...]” (LURIA, 2010, p. 154).

Em seus experimentos, porém, Luria (2010) averiguou que essa mesma escrita de aparência indistinta, em determinado momento, torna-se uma ferramenta à memória. Em algumas sessões, o pesquisador notou que a criança dispôs seus rabiscos em um padrão que não correspondia ao das linhas retas. Em cada uma de suas escritas, a criança realizava pequenas marcações diferenciadas, evidenciando a transformação da atividade mecânica

desprovida de funcionalidade em um signo auxiliar da memória, por meio do qual era possível lembrar-se de cada uma das sentenças ditadas pelo experimentador.

Assim, essa criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória (LURIA, 2010, p. 157).

Esta forma de representação é a primeira forma de escrita, haja vista que apresenta uma função. Essa maneira de representação contém a origem dos pilares internos – psicológicos – que auxiliarão a criança a se apropriar da escrita sistematizada. Trata-se de uma espécie de signo primário por meio do qual são realizadas as primeiras anotações funcionais e que contempla duas características essenciais: “[...] organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado” (LURIA, 2010, p. 158).

É importante ressaltar que, embora a criança oriente-se pelas suas marcações para se recordar da sentença enunciada, ela não se lembra – com exatidão – das palavras, mas encontra um correspondente para cada uma delas. Luria (2010, p. 159) exemplifica com o experimento feito com uma criança de 4 anos e 8 meses para quem foi solicitado que tomasse nota das palavras “quadro-livro-menina-locomotiva”. Após ter terminado suas anotações, a criança fez a seguinte “leitura”: “menina-boneca-cama-caminhão”. A quantidade de palavras anotadas foi a mesma da ditada; além disso, embora não fossem exatamente as mesmas palavras, eram suas correspondentes.

Essa fase da escrita não diferenciada, ao representar o primeiro passo rumo à apropriação da escrita, é, sem dúvidas, um momento importante em seu desenvolvimento, todavia é preciso que a criança avance para um estágio em que consiga representar conteúdos específicos por meio de signos diferenciados. Isso significa que ela

Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança

tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganho um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance (LURIA, 2010, p. 161).

Esse momento – denominado escrita diferenciada – é caracterizado pela utilização de signos que possuem um significado objetivo. Nessa fase, a criança, ao registrar, busca utilizar outros aspectos que lhe possam ajudar a se recordar do conteúdo de modo um pouco mais preciso; por isso, introduz-se um signo diferenciado.

Existem dois caminhos para que essa nova forma de representação se desenvolva. Em um deles, a criança tenta tomar nota do conteúdo sem abandonar a escrita imitativa; no outro, ela passa de uma forma de representação cuja base é o conteúdo para uma forma em que o foco se volta à ideia a ser representada. Trata-se de uma escrita pictográfica. Ambos os caminhos exigem da criança o emprego de um signo com significado específico e, por conseguinte, a alteração da sua forma anterior de representação. Logo, “Se esta diferenciação realiza-se com sucesso, transforma um signo-estímulo em um signo-símbolo, e um salto qualitativo é dado, assim, no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural” (LURIA, 2010, p. 161).

É comum observarmos entre as crianças pequenas a tentativa de representar palavras curtas por meio de linhas curtas e palavras longas com linhas igualmente mais extensas. Segundo Luria (2010), isso ocorre porque a escrita da criança passa a ser um reflexo um tanto quanto primitivo do que fora enunciado, fazendo com que, muitas vezes, ao escrever, ela se prenda ao ritmo com que foi proferida a palavra. Esse tipo de escrita, porém, é instável e a criança, mesmo que já o tenha usado em outra ocasião, pode retomar a escrita não diferenciada.

Embora a percepção rítmica das palavras seja um aspecto importante no desenvolvimento infantil, a criança precisa avançar para um nível no qual represente não apenas o ritmo da palavra ou da frase, mas, sobretudo, o seu conteúdo, isto é, é preciso “esperar” o momento em que um signo adquire significado (LURIA, 2010).

Luria (2010) observou que a passagem de uma escrita não diferenciada para uma diferenciada é influenciada por fatores como forma e quantidade. Ao

se deparar com um deles, a criança tende a utilizar aspectos diferenciados para representá-los. Desse modo, “É possível que as origens da escrita venham a ser encontradas na necessidade de registrar o número ou a quantidade” (LURIA, 2010, p. 164). Apesar de se tratar de uma representação ainda primitiva, é inegável que, ao usá-la, ocorre uma grande modificação no comportamento do sujeito: “[...] a mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança e, o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita” (LURIA, 2010, p. 165).

Luria (2010) evidenciou que esses mesmos fatores anteriormente elucidados – forma e tamanho – fazem emergir uma representação pictográfica, pois a criança, a fim de se recordar do conteúdo, passa a fazer marcações por meio de desenhos. Estes, porém, são diferentes dos desenhos propriamente ditos, pois, muitas vezes, uma criança pode desenhar bem, mas não saber utilizar esse recurso de maneira funcional.

A fase da escrita pictográfica encontra seu ápice na criança de, aproximadamente, 5 e 6 anos de idade. Todavia, quando ela se encontra nessa faixa etária e sua escrita não apresenta características próprias desse estágio, significa que seu desenvolvimento está atingindo um novo patamar: o da escrita alfabética simbólica.

Nesse estágio, a criança, já conhecendo o alfabeto, passa a utilizá-lo em suas anotações, entretanto, inicialmente, acaba, de certa forma, “regredindo” ao estágio da escrita não diferenciada, pois usa aleatoriamente os aspectos gráficos do alfabeto, sem estabelecer qualquer relação com o conteúdo pretendido.

Os próximos momentos da apropriação da escrita dependem da assimilação dos mecanismos da escrita elaborados pela humanidade, mas isso não significa que as fases pelas quais a criança passou anteriormente são secundárias; são momentos essenciais para a apropriação desse conhecimento histórico-social.

Por fim, podemos concluir que, antes mesmo de a criança apreender a escrita tal como a conhecemos e a utilizamos, ela percorre um caminho que se assemelha ao que a humanidade trilhou até chegar ao atual sistema, motivo

pelo qual cria formas primitivas de representação perante suas necessidades. Nas palavras de Cagliari (1994, p. 106):

O caminho que a criança percorre na alfabetização é muito semelhante ao processo de transformação pelo qual a escrita passou desde a sua invenção. Assim como os povos antigos, as crianças usam o desenho como forma de representação gráfica e são capazes de contar uma história longa como significação de alguns traços por elas desenhados... Elas também podem utilizar 'marquinhos', individuais ou estabelecidas por um consenso de grupo, para representar aquilo que ainda não sabem escrever com letras.

No entanto, essas elaborações primitivas – elementos importantes para o processo de aprendizagem da escrita formal – dependem sempre das relações estabelecidas entre a criança e o seu meio social. Pelo fato de a educação infantil ser o nível de ensino que atende crianças de até 5 anos e 11 meses de idade, é importante refletirmos, com base nos fundamentos teóricos apresentados nesta pesquisa, sobre o trabalho realizado nessa etapa da educação básica, com vista à sua contribuição ao processo de apropriação do SEA pelas crianças.

4.6 EDUCAÇÃO INFANTIL E LÍNGUA ESCRITA

Refletir sobre a relação entre educação infantil e língua escrita pressupõe pensar acerca dos objetivos desse primeiro nível da educação básica de modo que o seu ensino considere as especificidades da criança e seja promotor do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, nosso ponto de partida é o de que a função pedagógica da educação infantil é diferente da dos demais níveis, sendo que as temáticas a serem trabalhadas com os pequenos precisam ser pensadas e sistematizadas de maneira específica, já que cada faixa etária tem suas características próprias.

O fato de que, em cada momento de nossas vidas, aprendemos de modos específicos leva-nos a entender que a língua escrita, ao ser introduzida na educação infantil, precisa atender às especificidades do seu público, não podendo ser trabalhada do mesmo modo como se faz nos anos iniciais do ensino fundamental. Logo, o trabalho pedagógico com a escrita na educação

infantil requer, antes, a compreensão de quem é o sujeito desse nível educacional, ou seja, as idiossincrasias da criança de até 6 anos de idade.

Conforme explicitado no capítulo anterior, agindo sobre a natureza, o homem foi capaz de modificar tanto a realidade externa como a sua constituição interna, transformando o mundo objetivo em subjetivo. Nesse sentido, a atividade é ponto de partida para toda aprendizagem e, portanto, fundamental no processo de apropriação da língua escrita.

Para compreendermos o papel da criança nesse processo, é importante explicitar que, para a vertente adotada neste trabalho, atividade e ação são conceitos distintos, embora, muitas vezes, sejam utilizados como sinônimos para fazer referência a quaisquer processos.

Para Leontiev (2004), o termo atividade refere-se às ações cujo objetivo é responder a uma necessidade do sujeito, o que pressupõe a existência de relação com as motivações objetivas que o levam à sua realização. Esse aspecto leva-nos a pressupor que, no processo de aquisição da língua escrita, a memorização por si só das letras do alfabeto não é uma atividade, pois o motivo que leva a criança a realizá-la não se relaciona a uma necessidade pessoal. Enquanto a atividade pressupõe correlação com o motivo que a desencadeia, a ação refere-se aos procedimentos cujos motivos que levam à sua efetivação não correspondem ao seu objetivo. Exercícios de memorização de “junções de letras”, em si, não se constituem em atividade, nos termos defendidos por Leontiev, mas em ações, pois o motivo que leva a criança a efetua-los lhe é externo.

O trabalho com a língua escrita na educação infantil – que se caracteriza como um processo significativo para o desenvolvimento dos pequenos – exige que sejam considerados os estágios de desenvolvimento que compõem essa etapa, conforme demonstramos no início desta seção ao contextualizar o surgimento da Teoria Histórico-Cultural.

Pelo fato de a educação infantil, em nosso país, atender crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, neste tópico, interessa-nos os seguintes estágios: o da comunicação emocional e direta do bebê, o da atividade manipulatória e o das brincadeiras ou dos jogos de papéis. De acordo com aspectos sobre os quais já discorreremos em momentos anteriores neste trabalho, os três estágios elencados indicam que, na primeira infância, o desenvolvimento do

pensamento e das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, o da língua escrita dependem de uma conduta ativa da criança com o meio e com os sujeitos à sua volta.

Nessa perspectiva, desde muito cedo, há que se proporcionar às crianças um ambiente que as desafie a se expressarem e a se comunicarem de diferentes maneiras, quer seja com adultos, quer seja com outras crianças. É necessário, ainda, possibilitar que manipulem objetos ao seu redor como forma de contribuir para o processo de compreensão da diferenciação do eu, bem como para a utilização e para a ampliação da linguagem.

Com base nos estágios apresentados, podemos verificar, também, que as brincadeiras são um importante mecanismo para promover a aprendizagem infantil, sendo não apenas atividades às quais as crianças dedicam a maior parte de seu tempo, mas, sobretudo, a partir das quais ocorrem os maiores saltos no desenvolvimento infantil. Por meio delas, a criança explora o mundo e vai, gradativamente, apreendendo sobre as relações existentes nesse contexto. De acordo com Vygotsky (2007), ao nascer, a criança se insere na vida social que lhe é externa; por meio das brincadeiras toma consciência da organização desse contexto de forma prazerosa e divertida. Todavia, ainda que a brincadeira seja característica da infância, não podemos dizer que se trata de uma atividade natural; ela tem um caráter social. A criança aprende a brincar em seu convívio e em seu contexto, o que nos leva a pensar que, na educação infantil, o trabalho pedagógico requer planejamento e ensino. Como a criança brinca com base em suas vivências sociais, a tendência é ela imitar ações dos sujeitos que observa, inclusive daqueles que não estão presentes no seu meio físico. De acordo com Mascioli e Mello (2014),

O cérebro humano é compreendido não apenas como um órgão que pode conservar e reproduzir as experiências vividas, mas também como um órgão que pode combinar e reelaborar tais experiências para então, partindo de tais elementos, desempenhar a atividade criadora.

Assim sendo, a atividade criadora terá sua origem nas experiências da criança. Posto isso, é importante refletir acerca da qualidade das brincadeiras no âmbito da educação infantil.

Por esse motivo, é significativo pensar se, por meio das brincadeiras, a educação pode contribuir para impedir a repetição da barbárie, considerando que muitas crianças são expostas a comportamentos violentos e individualistas, a escola, como instituição formativa, pode e deve assumir um posicionamento oposto a atitudes individualistas, preconceituosas, violentas e opressoras, ou seja, àquelas que a sociedade propaga, a fim de educar contra a barbárie.

Assim sendo, na educação infantil, o brincar necessita de intencionalidade pedagógica. No âmbito escolar, é um brincar que se difere daquele da vida cotidiana; é uma atividade complexa e relevante para o desenvolvimento infantil. O faz de conta, os gestos e os desenhos contribuem tanto para a formação da personalidade da criança quanto para a construção do pilar sobre o qual se edificará a aprendizagem da escrita. Logo, essas atividades permitem que as crianças tomem consciência da escrita, já que, ao possibilitarem a experiência com diversas formas de simbolismo, preparam-nas para o momento em que as simbolizações serão realizadas por meio de sinais gráficos.

Luria (2010) explica a importância que tem o desenvolvimento das funções simbólicas primitivas na criança pequena, que ocorrem por meio das brincadeiras e das interações, para a apropriação de um sistema de representação mais complexo. Para ele, bem como para os demais estudiosos da Escola de Vygotsky, esse período que antecede a alfabetização formal, conforme exposto na seção anterior, é chamado de pré-história da língua escrita. De acordo com Luria (2010), a rapidez com que a criança aprende a escrita, técnica extremamente complexa, pode ser explicada pelo fato de que, antes mesmo de ela ingressar na educação escolar, já desenvolveu certos conhecimentos referentes a esse sistema por meio de simbolismos.

Vygotsky (1984) afirmou que é papel da escola preparar o caminho para essa transição natural: do simbolismo nos gestos, nas brincadeiras e nos desenhos para o momento de simbolizar por meio de sinais gráficos. O termo natural, porém, é utilizado pelo autor não para se referir à escrita como um processo biológico pelo qual todos os sujeitos passam independentemente de quaisquer circunstâncias, mas para se referir a um processo pelo qual a

humanidade passou durante a elaboração da escrita até chegar ao seu formato atual e, por conseguinte, pelo qual todo escolar poderá passar desde que o ensino seja organizado adequadamente.

Proporcionar à criança pequena envolver-se no processo de aprendizagem, isto é, estar em atividade, pressupõe que se deixem de lado práticas de ensino da língua escrita que compreendem a criança como sujeito passivo ante o mundo e o conhecimento. Por isso, exige uma abordagem metodológica que tenha em vista a criação de motivos para a apropriação da escrita pela criança.

Na época em que Vygotsky desenvolveu suas pesquisas, a organização do ensino da língua escrita estava, de certa forma, comprometida, levando-o a afirmar que a escola ensinava apenas a mecânica do ato de escrever e deixava de lado a língua escrita propriamente dita. A concepção da Troika sobre a língua escrita trouxe grandes contribuições para o trabalho com esse conhecimento na sociedade russa e também para o desenvolvimento do país naquele momento histórico, pois, para que o novo modelo social e econômico se concretizasse, era fundamental alfabetizar a população. A contribuição da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com a língua escrita naquele momento significou, sobretudo, a adesão a uma maneira de se conceber a escrita como elemento indissociável do processo de humanização e não apenas como um processo mecânico, alheio aos sujeitos e às suas vidas. Durante muito tempo, porém, o trabalho pedagógico com a língua escrita permaneceu praticamente inalterado, limitando-se à ações mecânicas que não levavam em consideração os usos da escrita em contextos reais.

No Brasil, uma mudança epistemológica significativa ocorreu somente a partir dos anos de 1980, período marcado pela chegada do termo letramento que, ao lado da alfabetização, passou a imprimir uma nova roupagem à maneira de se conceber o ensino da escrita. Para a compreensão dessa questão, é fundamental discorrer acerca das mudanças ocorridas a partir da implantação da chamada produção flexível, pois, à medida que se alteram as exigências no processo produtivo, a educação também se modifica.

No ano de 1929, houve uma crise econômica mundial, pois a oferta de mercadorias era muito superior à procura por elas. Nesse contexto, a

recomposição da economia veio a ocorrer por meio da implantação das ideias de Eiji Toyota (1913-2013) na fábrica japonesa Toyota.

Nesse modelo denominado Toyotismo, de acordo com Harvey (2003), em vez de serem produzidas grandes quantidades de um mesmo produto, enfatizando-se a oferta, como ocorria no modelo anterior, passou-se a uma produção flexível, ou seja, o foco deslocou-se para a demanda por produtos. Por conseguinte, produziam-se pequenas quantidades de produtos diversificados. O trabalhador que, na produção fordista, realizava apenas uma parte da produção, no Toyotismo, precisou remodelar-se. Nessa nova organização, na qual surge uma série de tecnologias, ele precisa executar várias funções que não lhe exigem conhecimento aprofundado sobre o que faz, mas apenas habilidades e competências. Isso, por sua vez, impõe da educação remodelar-se para responder às exigências da chamada acumulação flexível.

Os princípios desse modelo de organização da produção passaram a ser disseminados pelo mundo afora a partir dos anos de 1970. É nesse cenário que o letramento ganha espaço também na educação brasileira, já que as novas exigências no âmbito do trabalho requerem sujeitos que saibam fazer uso social da escrita, quer dizer, que tenham habilidades e competências para lidar com a escrita a qual passa a se fazer mais presente em diferentes instâncias da vida social e profissional.

O foco central do letramento está na ideia de que escrever é um processo complexo e que, por isso, exige não apenas o conhecimento do alfabeto de modo a garantir um domínio externo da escrita, mas, principalmente, a compreensão por meio da utilização da escrita em contextos reais, ou seja, o motivo pelo qual os sujeitos escrevem. Para Soares (2017, p. 27, grifo da autora), trata-se da

[...] aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita.

A concepção de letramento visa eliminar a distância tradicionalmente existente entre o aprender a escrever e o escrever, de fato. Procura mostrar que os pequenos podem comunicar-se, interagir e se expressar utilizando-se dessa ferramenta ainda que não a dominem completamente. Dito de outra forma, trata-se de conceber a criança como sujeito capaz, não como um ser em potencial, isto é, sujeito que, apesar de suas especificidades, pode fazer uso e vivenciar a escrita antes mesmo de chegar a seu pleno domínio.

A ideia é de que a alfabetização só se efetiva quando relacionada ao letramento, supondo que os dois processos devem caminhar juntos. Ninguém há de discordar que apenas o domínio técnico da língua escrita não é suficiente; também é preciso ler, compreender e escrever de modo a se fazer compreendido, ou seja, é preciso, além de dominar a técnica, dar-lhe uma utilidade dessa aprendizagem para a vida social.

Nesse sentido, o trabalho com a língua escrita requer ações que vinculem alfabetização e letramento; nas últimas décadas, porém, a alfabetização perdeu espaço para o letramento, ou seja, o trabalho voltado à função social da escrita acabou sobrepondo-se a ações com questões basilares do SEA, tais como relação grafema-fonema; consciência de frases, de palavras, de sílabas e a fonêmica. Nas palavras de Freitas (2016, p. 20):

Do ponto de vista da língua escrita, as práticas pedagógicas voltam-se ao uso social da língua e não à sua apropriação. De certa forma, o aprender a fazer – e não o conhecimento – tem sido priorizado no que diz respeito à apropriação da língua escrita.

Apesar de fundamental, apenas o trabalho voltado ao letramento não é suficiente para a compreensão da lógica que envolve o nosso sistema de escrita. Essa prática, no processo de organização do ensino da língua escrita, não foi capaz de reverter os problemas enfrentados pelo Brasil no que se refere ao domínio da língua escrita. Conforme revelam os dados de 2016 do Instituto Paulo Montenegro, quanto a esse conhecimento,

A grande maioria de quem chegou ou concluiu a educação superior permanece nos grupos Elementar (32%) e Intermediário (42%), enquanto apenas 22% situam-se na

condição de Proficiente da escala considerada (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016, p. 9).

Esse panorama não se restringe ao Brasil, já que a flexibilização da produção é uma forma assumida pelo capital que hoje não tem fronteiras geográficas. No entanto, se a escola pretende proporcionar aos alunos um ensino que vise uma verdadeira apropriação da língua escrita, é preciso considerar que, ao contrário do que têm sugerido essas propostas relativamente recentes sobre alfabetização, a aprendizagem desse conhecimento não é um processo que depende apenas das relações estabelecidas entre o sujeito e o universo da escrita. São necessárias, também, a sistematização e a instrução explícita. Como afirma Oliveira (2013-2014, p. 24):

[...] um programa de ensino de alfabetização requer a explicitação desses passos e do estudo sistemático e explícito dessas relações. A simples exposição ao material escrito não é suficiente para que a criança descubra o princípio alfabético.

Isso indica que a exposição da criança a materiais escritos, bem como a sua introdução a práticas sociais de leitura e de escrita, apesar de indispensáveis, não bastam ao processo de apropriação da escrita; é preciso ampliar esse universo.

A compreensão dessa questão nos leva a voltarmos a atenção ao que diz a Teoria Histórico-Cultural a respeito da apropriação do SEA. Isso fica bastante claro quando Vygotsky (2001) escreve sobre a diferença entre a aprendizagem da fala e a da escrita:

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão. Da mesma forma deliberada, tem que dar às palavras uma certa sequência para formar uma frase (VYGOTSKY, 2001, p. 99).

Como produto histórico, a linguagem oral se desenvolveu em decorrência das necessidades dos homens por comunicação. Não sendo um

atributo indissociável do ser humano, precisa ser aprendida; assim, a criança a aprende por meio da interação com os demais sujeitos que fazem parte do corpo social. Isso significa que, apesar de o ser humano nascer com o aparato biológico para a fala, seu desenvolvimento está condicionado às necessidades que exigem do homem a comunicação e a convivência com sujeitos falantes. É nesse contato com as pessoas ao seu redor que a criança, desde muito cedo, “[...] se apropria de palavras, expressões, entonações e modos de comunicação com os quais toma contato” (BISSOLI, 2014, p. 833).

Em virtude do convívio entre falantes, o sujeito, ainda bebê, passa a emitir sons que, inicialmente, são desprovidos de significado. Trata-se dos chamados balbucios que, para o neném, são como uma imitação dos sons produzidos na fala pelos adultos do seu entorno. Paulatinamente, vão surgindo as primeiras palavras que ainda se encontram estritamente ligadas às situações vivenciadas pela criança no cotidiano. Sendo assim, a linguagem, nessa fase, possui um caráter puramente prático. Por volta do segundo ano de vida, a criança vai deixando essa forma de linguagem para fazer uso de uma comunicação por meio da qual se torna possível um diálogo. Nesse momento, ela já possui uma linguagem mais intelectualizada; podemos dizer, inclusive, que há uma relação entre pensamento e linguagem. Isso quer dizer que a criança consegue usar seu pensamento para se comunicar, não mais dependendo unicamente das situações práticas, como outrora.

Esses aspectos dão conta de que a linguagem oral, em virtude da relação da criança com os sujeitos com quem convive, desenvolve-se relativamente cedo. Segundo Smirnov et al. (1978, p. 289, grifo do autor, tradução nossa),

O *sistema fonético* do idioma se assimila nos primeiros anos de vida, quando a criança se relaciona com os adultos. Quando uma pessoa fala por alguns anos na língua materna, os mecanismos de pronúncia dessa língua se tornam tão firmes que lhe é difícil passar para outro sistema fonético.⁴

⁴ El *sistema fonético* del idioma materno se asimila en los dos primeros años de vida, cuando el niño se relaciona con los adultos. Cuando una persona habla durante unos cuantos años en la lengua materna, los mecanismos de pronunciación de este idioma se hacen tan firmes que le es difícil pasar después a otro sistema fonético (SMIRNOV, 1978, p. 289).

A aprendizagem precoce da linguagem oral decorre do fato de que, para sua assimilação, o sujeito não necessita conhecer todo o sistema que, em nosso caso, é o fonético. Ele não precisa ter consciência dos sons que produz quando fala ou das regras gramaticais que regem a língua. Basta apropriar-se dos significados daquilo que escuta e que vivencia.

O indivíduo pode assimilar o sistema do idioma sem se dar conta dele. Pode falar bem e com exatidão em um idioma, sem conhecer a sua gramática nem saber a sua história. Isso se explica porque, quando se fala, a atenção está voltada ao significado do que se diz e não ao meio que se utiliza para isso. As relações objetivas do que manifesta formam um sistema tão entrelaçado que, ao falar, umas expressões motivam outras, sem que se tenha necessidade de se fazer um esforço especial. Se o indivíduo, antes de expressar algo, tivesse que pensar nas regras gramaticais que regem sua linguagem, seguramente não poderia terminar a frase que começara. Quando o homem fala, utiliza a sistematização da linguagem que nele está fixada firmemente e dificilmente presta atenção a seus conhecimentos gramaticais (SMIRNOV et al., 1978, p. 291, tradução nossa).⁵

Já o aprendizado da escrita segue por uma via oposta à da fala. A escrita desenvolve-se mais tarde nos sujeitos e precisa ser ensinada; enquanto para falar o sujeito não precisa tomar consciência dos sons produzidos, para escrever, ele precisa ter conhecimento acerca dos sons que está a notar. Logo, para a criança apropriar-se da escrita, não basta o convívio com pessoas que fazem uso da escrita em diversas situações nem enxergá-la como ferramenta necessária à sua vida; é preciso que lhe sejam proporcionadas situações sistematizadas de ensino que lhe auxiliem a compreender o funcionamento do SEA.

Conforme dito anteriormente, ao desenvolver a fala ou a língua de sinais, a criança apropria-se apenas de seu significado. A outra dimensão da

⁵ El individuo puede asimilar el sistema del idioma sin darse cuenta del ello. Puede hablar bien en un idioma y con exactitud sin conocer la gramática, sin saber la historia del idioma. Esto se explica porque, cuando se habla, la atención está concentrada en la significación de lo que se dice y no en el medio que se utiliza para ello. Las relaciones objetivas de lo que manifiesta forman un sistema tan entrelazado que, al hablar, unas expresiones motivan otras, sin que se tenga necesidad de hacer un esfuerzo especial. Si el individuo, antes de expresar algo, tuviera que pensar en las reglas gramaticales por las que se ha de regir su lenguaje, seguramente no podría terminar la frase que hubiera comenzado. Cuando el hombre habla utiliza la sistematización del idioma fijado en él firmemente y casi no presta atención a sus conocimientos gramaticales (SMIRNOV, 1978, p. 291).

linguagem, ou seja, o significante, precisa de momentos organizados para que seja compreendida e contribua para o entendimento de que nossa língua é composta por unidades, tais como frases, palavras, sílabas e fonemas.

Crianças de pré-escola e de primeira série estão em idade ideal para aprender a ler e a escrever. Contudo, compreender o mapeamento entre a linguagem escrita e a oral depende de um claro conhecimento de frases, palavras e fonemas, porque a linguagem escrita é organizada explicitamente segundo essas unidades (ADAMS et al., 2006, p. 31).

Assim sendo, a criança precisa compreender que, embora pareça contínua, a fala é composta por uma espécie de cadeias que usamos para a transmissão de nosso pensamento por meio de frases que, por sua vez, são compostas por palavras organizadas sequencial e logicamente. Também é necessário entender que as palavras são formadas por unidades ainda menores: as sílabas e os fonemas. As sílabas são constituídas por junções de fonemas e podem ser pronunciadas em uma única emissão de voz; já os fonemas não são pronunciáveis na fala, pois ninguém fala por meio de fonemas – uma unidade abstrata.

Nessa perspectiva, para que possa apropriar-se da escrita, a criança carece compreender a abstração que envolve a nossa língua, o que é um processo complexo; por isso, empregar situações que viabilizem o desenvolvimento dos gestos, dos desenhos e das brincadeiras na educação infantil é algo importante. Isso não significa alfabetizar as crianças nesse nível educacional, mas iniciá-las na compreensão da língua escrita por meio da simbolização que é peculiar da lógica que envolve o SEA, considerando sempre as especificidades da criança pequena. Tais atividades são essenciais à assimilação da escrita como sistema de representação, já que são ações que desenvolvem a representação de primeira ordem e auxiliam, desse modo, o desenvolvimento da representação de segunda ordem, como a escrita.

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brincar, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o

desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mãos adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto (VYGOTSKY, 2007, p. 73-74).

Portanto, em uma educação cuja organização se baseia na perspectiva aqui apontada, as brincadeiras infantis não são abandonadas de modo a ceder espaço às práticas exaustivas de treino motor e de repetições mecânicas de escrita. Elas são, ao contrário, usadas como estratégias pedagógicas.

A educação infantil não pode perder de vista o desenvolvimento da criança em toda a sua complexidade e nem os elementos fundamentais para a aquisição da língua escrita. Por isso não pode simplesmente permanecer a criança imóvel em sala de aula enquanto ela escuta seu professor reproduzindo sons isolados e desprovidos de significado, mas sim, permitir, por exemplo, que a criança observe os sons do ambiente desenvolvendo a acuidade auditiva necessária à apropriação da escrita, de modo a permitir que ela experiencie o mundo ao seu redor por meio da constante atividade externa e interna. Muitos são os sons que fazem parte do nosso cotidiano, contudo, se não aprendermos a ouvi-los e a discriminá-los, eles podem passar despercebidos. Desse modo, desenvolver na criança uma conduta frequente de ouvir atentamente os sons ao seu redor e analisá-los é fundamental.

Escutar sons que não sejam da fala é relativamente fácil e natural para as pessoas, desde que prestem atenção. Aqui reside o principal motivo para que os jogos de escuta sejam os primeiros: introduzir as crianças na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente (ADAMS et al., 2006, p. 37).

Tal ação contribui para que, posteriormente, a criança consiga atentar-se à pauta sonora da língua a fim de analisá-la com maior precisão. Isso pode ser

feito, por exemplo, ao proporcionar às crianças a escuta de rimas⁶ e de aliterações⁷.

Rimas e aliterações, segundo Soares (2017, p. 184), representam “[...] um nível de sensibilidade fonológica que, se desenvolvido, pode trazer efeitos significativos para o processo de alfabetização: levam a criança a dirigir a atenção para a cadeia sonora das palavras [...]”. Um exemplo de rima que pode ser utilizada na educação infantil está na parlenda *Cadê o toucinho que estava aqui?*⁸:

- Cadê o toucinho que estava aqui?
- O Gato comeu.
- Cadê o gato?
- Fugiu pro mato.
- Cadê o mato?
- O fogo queimou.
- Cadê o fogo?
- A água apagou.
- Cadê a água?
- O boi bebeu.
- Cadê o boi?
- Tá amassando trigo.
- Cadê o trigo.
- A galinha espalhou.
- Cadê a galinha?
- Tá botando ovo.
- Cadê o ovo?
- Frade comeu.
- Cadê o frade?
- Tá dizendo missa.
- Cadê a missa?

⁶ Rimas caracterizam-se pela repetição de sons dentro de um verso, porém nem sempre as letras coincidem.

⁷ A aliteração é uma figura de linguagem que se caracteriza pela repetição de sons consonantais que podem ser apenas parecidos ou idênticos.

⁸ Disponível em: <https://bobtorbit.wordpress.com/2014/12/19/cade-o-toucinho-que-tava-aqui-folclore/>. Acesso em: 30 abr. 2020.

- Já acabou.
— E você não me chamou?

Como exemplo de aliteração para despertar a atenção das crianças quanto aos elementos sonoros é a que segue, cujos sons consonantais se repetem ora no início, ora no fim das palavras:

Olha o sapo dentro do saco
O saco com o sapo dentro
O sapo batendo papo
E o papo soltando vento⁹.

Para a escuta dessas rimas e aliterações podemos utilizar meios eletrônicos, todavia o ideal, sobretudo para o bebê, para quem a afetividade é o ponto de partida para o seu desenvolvimento, é que sejam entoadas por pessoas do seu círculo próximo, como pais, professores, avós etc.

Para o início do processo de desenvolvimento da atenção em relação aos aspectos sonoros, outro exemplo de brincadeira é a popularmente conhecida como “Gato, mia”. Nessa brincadeira, um dos participantes tem seus olhos vendados, enquanto outro vai a um lugar próximo e faz o papel de gato, reproduzindo um som semelhante ao do miado. A criança que está de olhos vendados deverá, então, indicar em que local se encontra o “felino”.

Até mesmo por meio de um passeio pelo entorno da escola é possível desenvolver nos pequenos a sensibilidade à sonoridade do meio externo. Para tanto, basta que lhes seja chamada a atenção para os sons ao redor do ambiente em que se encontram, como os dos pássaros cantando, da buzina de automóveis etc. Essa atividade pode ser ampliada, por exemplo, com a análise para verificar se os sons são fortes, fracos, altos, baixos, agudos ou graves; também é possível analisar a duração dos sons, que podem ser longos ou curtos. Aos poucos, as crianças, por meio dessas atividades, terão mais elementos para ouvirem, com maior atenção, os sons ao seu redor, sobretudo os da fala. Importante destacar a importância de se realizar essas ações em

⁹ Disponível em: <http://brincandocomaspalavras.weebly.com/trava---liacutenguas.html>. Acesso em: 30 abr. 2020.

contextos que tenham significado para a criança. Conforme dissemos em outro momento, não se trata de analisar sons isoladamente, mas sim, estimular a criança ao desenvolvimento dessa consciência sonora por meio de ações que levem em consideração situações reais e lúdicas, bem como a maneira específica de aprender e se desenvolver da criança.

No que concerne à aquisição da escrita formal, a educação infantil pode contribuir com esse processo se encaminhar práticas pedagógicas que estejam na direção do que exemplificamos acima de forma a considerar a infância nas suas especificidades. Podemos desenvolver atividades que permitam a compreensão de elementos importantes da organização da nossa língua, dando indícios do conceito de palavras e frases por exemplo.

Sem dúvida, aprender a ler e escrever depende de se ter uma noção do que é e do que não é uma palavra. Mesmo assim, as pesquisas afirmam que as crianças pequenas geralmente possuem apenas uma consciência muito vaga das palavras e de sua natureza (ADAMS et al., 2006, p. 65).

Essa “[...] consciência muito vaga das palavras e de sua natureza” (ADAMS et al., 2006, p. 65) decorre do fato de que os pequenos sabem identificar as palavras quando isoladas; a dificuldade, porém, reside em separar significante de significado. Logo, costumam pensar que o nome atribuído a cada objeto resulta de suas características. Por exemplo: carro se chama carro, pois tem rodas; cadeira é assim nomeada por ser um local em que nos sentamos. Nesse sentido, levar a criança a diferenciar a sonoridade da palavra de seu significado é uma das ações que caracterizam a participação da educação infantil num trabalho que também se preocupa com a aquisição da língua escrita. Nas palavras de Vygotsky (2001, p. 111),

Este complexo processo de transição do significado para o som tem também que se desenvolver e aperfeiçoar. A criança tem que aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e a compreender a natureza da diferença entre uma e outra coisa. A princípio, começa por utilizar o pensamento e as formas verbais e os significados sem ter consciência deles como coisas distintas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota. Tal concepção parece ser característica da consciência linguística primitiva.

Sendo assim, defendemos que o professor da educação infantil deve criar estratégias que permitam que o aluno avance para além dessa consciência linguística primitiva em relação não apenas às palavras, mas também às frases. Para que a criança compreenda o que é uma frase, é importante que o professor leve-a a perceber que uma frase é uma construção linguística que possui um significado completo em dado contexto, podendo expressar ideias, emoções, ordens, desejos, apelos etc., independentemente da quantidade de palavras que a constitui.

Nesse sentido, uma possibilidade de encaminhamento metodológico é eleger uma literatura infantil para se trabalhar, primeiramente, a fruição que o acesso a ela causa e, na sequência, encaminhar ações que permitam a criança compreender alguns conceitos. Durante a leitura da história, a fim de proporcionar à criança a familiaridade com o material escrito, o professor pode explorá-la questionando os alunos sobre onde se encontra escrito o nome do autor, o título da história, a editora etc. Ao realizar a leitura com as crianças tendo o livro como suporte, o professor pode demonstrar que lemos os sinais gráficos numa determinada direção, podendo, por exemplo, em alguns momentos apontar o que está sonorizando para que a criança, gradativamente, compreenda que lemos os grafemas e que a direção da nossa escrita é da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Após a contação da história e discussão coletiva sobre ela, o docente pode selecionar, junto com as crianças, as personagens principais que fazem parte da história, expondo as imagens desses personagens no quadro ou na parede. Na sequência, as crianças, instigadas por ele, relacionam a frase com a personagem, colando os dizeres na figura correspondente. Feito isso, o grupo pode conversar sobre o significado de cada uma das frases, podendo até contar a quantidade de palavras existentes em cada frase ou destacar algumas letras, relacionando-as com as iniciais dos nomes das crianças. Por fim, é interessante promover a encenação da história, a fim de que o grupo compreenda a entonação com que cada uma das frases deve ser dita, de modo a contribuir para a fluência da leitura e para a compreensão do significado social do registro escrito.

Para apropriar-se do SEA, é importante ainda que as crianças percebam que as palavras são compostas por sílabas, as quais são as menores unidades

sonoras da língua que podem ser produzidas de forma isolada. No entanto, ao contrário das palavras, as sílabas não carregam sentido e, por isso, não despertam interesse nas crianças:

Visto que, diferentemente das palavras, as sílabas não têm significado, é provável que as crianças jamais as tenham notado ou refletido sobre elas. Mesmo assim, as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas: elas correspondem às pulsações de som da voz, bem como aos ciclos de abertura e fechamento das mandíbulas (ADAMS et al., 2006, p. 77).

Sendo assim, o que se deve fazer é proporcionar à criança ouvir e sentir as sílabas a fim de que desenvolva a consciência silábica e chegue ao nível de fonetização da escrita, isto é, momento em que ela toma palavras, realiza recortes orais delas e procura por letras que melhor se adequam a tais recortes. Um exemplo de estratégia metodológica que se adequa a essa finalidade é a proposição de um percurso motor com base em uma história contada.

Para exemplificar esse encaminhamento, podemos tomar como ponto de partida a história *Os três porquinhos*, de Joseph Jacobs. Supondo que as palavras selecionadas pelo grupo sejam porquinhos, madeira e tijolos, podemos criar um percurso motor em forma de brincadeira. As sílabas devem ser dispostas no chão e a criança, por sua vez, precisa pular nos espaços correspondentes da palavra, de modo que no fim do percurso consiga formar uma palavra. A ideia é que cada sílaba esteja acompanhada da imagem referente à palavra à qual ela pertence. Ao finalizar o percurso, o aluno deve localizar, em um banco de palavras preparado pelo docente – no qual precisa estar disponível, além do termo, também o desenho –, a palavra que compôs durante o percurso. Por fim, o professor perguntará aos pequenos quantos pulos foram necessários para que formassem as palavras. Vejamos um exemplo de como montar esse percurso motor.

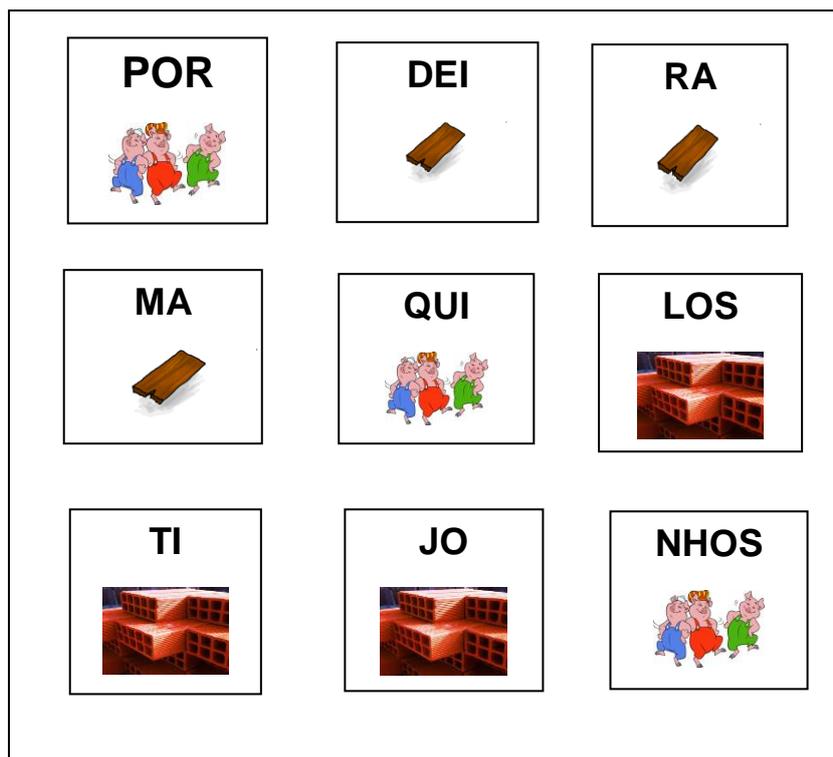


Figura 5: Percurso motor silábico

Fonte: a autora.

Outra possibilidade é partir do próprio nome das crianças, uma vez que possui significado social e pessoal para elas. O professor pode, inclusive, solicitar que as famílias escrevam o motivo pelo qual escolheram aquele nome para seu filho. É importante que o docente peça aos responsáveis que escrevam de modo sucinto, utilizando poucas linhas, considerando o tempo de atenção das crianças. Em sala, o responsável pela turma fará a leitura desse texto, a qual deve ser executada gradativamente para que não seja uma atividade exaustiva para os educandos. Sugerimos que, a cada dia, as crianças escolham uma letra do alfabeto; assim, será realizada a leitura do texto escrito pela família da criança cujo nome começa com aquela letra. Por exemplo, em determinado dia, as crianças selecionaram a letra L; nesta aula, portanto, a leitura será das atividades da Lara, do Lucas e da Laura. Ao término das histórias, o professor junto com o grupo analisa o registro escrito de cada nome, fazendo as crianças perceberem as sílabas, a quantidade de letras que compõem o nome, bem como os nomes e os sons das letras que constituem tal nome. Essas ações devem ser desenvolvidas sempre através da utilização de portadores de texto que possuam significado para as crianças. Nesse exemplo

apresentamos a oportunidade de trabalho a partir de um pequeno texto escrito pela família do aluno acerca da história de seu nome próprio. No dia a dia o professor pode ampliar esse exemplo, levando outras possibilidades de trabalho para a sala de aula. Porém, é preciso considerar que a escrita só tem significado quando explorada a partir de sua utilidade social.

Além disso, no trabalho com a língua escrita, a consciência em relação aos fonemas precisa ser desenvolvida. As crianças devem compreender que a palavra, formada por uma cadeia sonora que independe de seu significado, pode ser dissecada em unidades menores, as quais devem ser representadas por elementos gráficos específicos. Ao chegar a esse nível de compreensão, dizemos que a criança compreendeu o princípio alfabético.

Vale destacarmos que o desenvolvimento da consciência fonêmica é um processo complexo, pois, diferentemente das sílabas, os fonemas não são separados, quanto a sua forma física, da cadeia sonora da fala; são, portanto, unidades abstratas. Segundo Soares (2017, p. 194), “Sendo os fonemas representações abstratas, segmentos não pronunciáveis, a consciência fonêmica dificilmente se desenvolve de forma espontânea [...]” e, por esse motivo, depende, exclusivamente, da instrução. Posto isso, em sala de aula, tal consciência pode ser trabalhada partindo do nome da criança, conforme exemplo anterior, situação em que o professor explorará o som das letras que compõem o nome de cada aluno.

De acordo com o exposto anteriormente, depreendemos que, no processo de desenvolvimento da consciência silábica, para escrever, o ponto de partida da criança é a palavra pronunciada na oralidade, a qual é segmentada em sílabas e estas são representadas por letras. Já no processo de desenvolvimento da consciência fonêmica ou consciência grafofonêmica, o ponto de partida é a escrita que, por sua vez, possibilita à criança refletir sobre os fonemas. Nas palavras de Soares (2017, p. 205):

A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa um momento de mudança radical [...]: de início a criança parte da oralidade – da palavra fonológica e de sua segmentação em sílabas – para chegar ao conceito de escrita como representação dos sons da fala. Para atingir a representação fonêmica, constitutiva da escrita alfabética, a direção é outra: é a escrita que suscita a consciência fonêmica,

ao mesmo tempo que esta, por sua vez, impulsiona e facilita a aprendizagem da escrita, na medida em que dirige a atenção do aprendiz para os sons da fala no nível do fonema.

Nesse processo de apropriação da escrita, no qual, conforme estamos buscando evidenciar, a educação infantil pode e deve contribuir, entender que há uma maneira correta de grafar as letras é fundamental até para evidenciar que existem combinados sociais para que as pessoas possam comunicar-se mesmo a longa distância. Práticas que consideram o treino gráfico e a memorização das letras têm sido abandonadas pelas instituições de ensino devido a concepções que caracterizam tais atividades como mecânicas. Com base nessa visão, muitos defendem que essas práticas devem ser substituídas por ações espontâneas da criança por meio das quais ela desenvolveria a habilidade necessária para tal ação. Além disso, afirma-se que não se deve ensinar a grafia das letras – convenção social –, pois cada pessoa tem a sua; conseqüentemente, o ensino da grafia levaria a criança a perder a sua subjetividade.

Nós, porém, assumimos uma ideia oposta: como a escrita é um mecanismo de comunicação, acreditamos que quanto mais clara ela for, melhor cumprirá seu objetivo. Logo, defendemos que as instituições de educação infantil precisam evidenciar que, para anotar uma ideia, as pessoas usam um modo específico, criado social e culturalmente, cujo registro é feito a mão ou por instrumentos tecnológicos específicos. Não estamos a defender, porém, que se deva expor a criança a práticas nas quais o trabalho com a escrita limite-se ao treino gráfico. Nossa defesa é de que o professor busque trabalhar a escrita em situações significativas para a criança, tendo como ponto de partida as interações e as brincadeiras. Exemplo disso é encontrado no material “Leitura e escrita na educação infantil”, organizado pelo Ministério da Educação. Nele, Corsino et. al (2016, p. 46) destacam uma situação na qual a professora, ao trabalhar o tema folclore com as crianças busca, por meio da ludicidade, despertar-lhes o interesse pela escrita e a compreensão acerca de sua função social. Para tanto, enquanto as crianças brincavam no pátio, a docente adentrou a sala de aula, a desorganizou, escreveu um bilhete assinado como “Saci Pererê” e deixou algumas pistas que pudessem contribuir no processo de investigação a ser realizado pelas crianças. Ao chegarem na

sala de aula as crianças ficaram surpresas e foram, além de analisar as pistas, também tentar ler o bilhete para descobrir quem havia feito tamanha bagunça naquele espaço.

Nesse sentido, consideramos que, para a educação infantil contribuir para o processo de apropriação da língua escrita, ela precisa rever seu currículo, bem como repensar suas práticas para desenvolver um trabalho eficaz com a língua escrita, o qual deve possibilitar que a criança seja inserida no longo processo de apropriação desse conhecimento, sem deixar de lhe garantir o direito à infância, ou seja, o direito ao brincar, principal atividade impulsionadora de seu desenvolvimento. Sendo assim, em outros termos, podemos dizer que as instituições de educação infantil devem libertar-se de práticas desprovidas de significados para os pequenos, isto é, aquelas centradas na codificação, na decodificação e no reconhecimento de letras de forma descontextualizada.

Quando se trata de repensar os currículos das instituições de educação infantil, é importante considerarmos também o outro extremo em relação ao trabalho com a língua escrita. É preciso termos em mente que, em nome de práticas ditas inovadoras, perdemos, ao longo do caminho, a essência do processo de apropriação da língua escrita, que diz respeito não apenas à compreensão da função social da escrita, mas, também, ao entendimento da lógica que envolve o SEA. A nosso ver, a perda dessa essência levou a educação brasileira a altos índices de analfabetismo e, o que é mais desastroso, a inúmeros processos de não aprendizagem.

Isso exige dos profissionais que atuam com a primeira infância uma conduta de constante estudo e análise crítica acerca do que está socialmente posto à educação infantil, a fim de que se possa elaborar um currículo que permita a esse nível de ensino contribuir significativamente para o processo de apropriação da língua escrita.

Isso significa pensar na especificidade que o trabalho com a escrita deve ter na educação infantil, o qual deve considerar, sobretudo, os gestos, os desenhos e as brincadeiras como ponto de partida para o processo de apropriação da escrita. Não estamos dizendo, porém, que devam ser brincadeiras espontâneas, nas quais as crianças são deixadas por sua própria conta e risco, mas ações pedagógicas planejadas e intencionais. Não se trata,

pois, de fazer com que a criança saia da educação infantil com a compreensão alfabética da língua, mas de aprender a sua organização, bem como a sua importância para as diferentes relações humanas. Isso exige do professor não apenas gostar, saber cuidar e interagir com crianças simplesmente para distraí-las, mas, sobretudo, ter domínio do conhecimento para que possa ensinar. De acordo com Arce (2013, p. 34-34),

Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de educação infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo.

Concordamos com essa defesa, pois entendemos que trabalhar a língua escrita na educação infantil requer ações planejadas e intencionais que contemplem as questões básicas para a compreensão do SEA. Isso significa, por exemplo, explorar a relação sonora que envolve a escrita para mostrar à criança como que ela se organiza, abordando isso por meio de portadores de textos que sejam significativos. Vale considerar que:

[...] é no contato diário por meio de ações sistematizadas e intencionais com a escrita que possibilitam reflexões e apropriações diversas sobre o seu funcionamento, que as crianças, gradativamente, adquirem competência linguística para compreenderem o uso dessa forma de linguagem nas diversas situações cotidianas [...] (LUCAS; SAITO & LAZARETTI, 2019, p. 915).

De acordo com o exposto neste trabalho, no SEA, os elementos gráficos representam as menores unidades sonoras da língua oral e, para que possa compreendê-los, a criança precisa de instrução, pois se trata de algo criado pelo homem. Além disso, conforme vimos, é importante que, na educação infantil ocorra um trabalho pedagógico que permita à criança entender que, no SEA, a escrita se organiza em frases, em palavras, em sílabas e, conforme já fora dito, em letras que representam aspectos sonoros da fala. De acordo com Garcia e Saito (2019, p. 1), a escrita é “[...] um instrumento que possibilita o relacionamento do sujeito tanto com os demais membros do corpo social

quanto com o conhecimento produzido ao longo da história”; logo, é um conhecimento de grande complexidade. Por isso, abordá-la na educação infantil requer levar a criança a compreender necessariamente a sua função social e o que ela possibilita ao sujeito que vive numa sociedade grafocêntrica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sistematizados nesta pesquisa nos proporcionam elementos que nos permitem afirmar que a educação infantil é um lócus de humanização dos sujeitos; é espaço de promoção do desenvolvimento da criança, o qual proporciona a apropriação do conhecimento acumulado ao longo da história dos homens por meio de ações planejadas e intencionais. Isso inclui pensar nas contribuições da educação infantil para o processo de apropriação da língua escrita, objetivo geral desta pesquisa.

Inicialmente, buscamos entender o SEA. Para tanto, discorreremos acerca da especificidade dos diversos sistemas de escrita, a fim de mostrar a diferença entre esses e o SEA quanto ao modo de representação. Constatamos que, neste sistema, a representação é abstrata, já que os homens criaram elementos gráficos para retratarem as menores unidades da fala, o que exige, necessariamente, instrução e abstração.

Além disso, dedicamo-nos a analisar como tem sido historicamente a trajetória do nível de ensino ao qual se dedica esta pesquisa: a educação infantil. Evidenciamos que, ao longo dos anos, esse nível tem enfrentado muitos obstáculos no que diz respeito à conquista de sua identidade. Inicialmente, a educação infantil tinha um caráter assistencialista; em contrapartida, as instituições infantis com função pedagógica eram frequentadas somente pelas crianças pertencentes à elite. No entanto, em virtude de reivindicações da sociedade civil organizada, essa situação foi alterando-se até chegarmos ao contexto atual, no qual a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Apesar de tal mudança, devido, talvez, à condição da qual fez parte por longos anos, há ainda uma necessidade de tal etapa superar as ações meramente assistencialistas e, principalmente, de afirmar a sua função pedagógica, em que destacamos o seu papel essencial no processo de apropriação da língua escrita pela criança.

Na última seção, discorreremos acerca das contribuições da educação infantil para o processo de apropriação da língua escrita. Ao realizarmos tais ponderações, notamos que a escrita, conforme estudos da Teoria Histórico-Cultural, é um instrumento cultural complexo que permite ao homem humanizar-se, ou seja, diferenciar-se das demais espécies. Isso significa que,

para se apropriar da língua escrita, é necessário que o indivíduo desenvolva as funções simbólicas bem como tenha consciência de que as letras são representações dos sons da fala. Nesse sentido, reafirmamos que tais ações devem atender às especificidades da criança pequena, ocorrendo de forma lúdica e significativa, a fim de evitar que a educação infantil se transforme em uma escolarização antecipada.

Atualmente, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, empossado no dia 1.º de janeiro de 2019, o país tem assistido a uma mudança expressiva no campo da alfabetização. Com o intuito de reduzir o analfabetismo por meio de ações variadas nos diferentes níveis que compõem a educação básica, o Brasil tem assumido uma proposta de alfabetização baseada nas evidências da chamada ciência cognitiva da leitura e da escrita. Apoiando-se em dados de diferentes áreas, como a psicologia, a linguística e a neurociência, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi oficialmente lançada pelo Ministério da Educação em 15 de agosto de 2019. Encabeçada, sobretudo, pelo atual secretário da alfabetização, Carlos Francisco Nadalim, ela parte do princípio de que a melhor maneira de inserir a criança na aprendizagem da leitura e da escrita é por meio de uma abordagem fônica. A ideia é desenvolver no sujeito habilidades de codificação e de decodificação a fim de que ele se torne um leitor competente para responder às demandas sociais.

Nesse sentido, é importante destacar que, embora almejando a apropriação significativa da escrita e defendendo que na educação infantil a criança tome consciência do SEA, nossa ideia não se alinha às propostas vigentes atualmente. Sustentamos que o trabalho nessa etapa do ensino deve humanizar o sujeito e não simplesmente desenvolver habilidades e competências para a sua adaptação ao que está posto em termos de organização social. É necessário que ele compreenda a escrita para além de uma técnica; precisa entendê-la como um instrumento cultural de grande complexidade e, portanto, fundamental à comunicação e à interação entre os sujeitos. Ou seja, além de formar as bases necessárias à compreensão de como se escreve, fazendo isso por meio de ações que atendam às especificidades das crianças pertencentes à educação infantil é ainda necessário desenvolver a compreensão do motivo pelo qual as pessoas escrevem,

abordando isso por meio de materiais escritos utilizados socialmente: livros, revistas, cartas, bilhetes, etc.

Nesta pesquisa, identificamos que são necessárias a análise do currículo pelas instituições de educação infantil, bem como a revisão de suas práticas pedagógicas. Isso porque as práticas ditas inovadoras deixaram de enfatizar o conteúdo no trabalho com a língua escrita, seguindo esta ideia: para que a criança se aproprie da escrita, basta proporcionar-lhe a vivência em um ambiente letrado, no qual tenha contato com diferentes gêneros textuais. Embora importante, quando trabalhado de forma isolada, esse fenômeno fez perder pelo caminho a essência do processo de apropriação da língua escrita, ou seja, a compreensão da lógica que envolve o SEA e, por conseguinte, o desenvolvimento da capacidade de abstração acerca da língua escrita.

Isso exige dos profissionais que atuam com a primeira infância uma conduta constante de estudo e de análise crítica acerca do que está posto no campo da educação para que, de fato, a educação infantil venha a contribuir significativamente para o processo de apropriação da língua escrita, tornando-a muito mais do que uma técnica; permitindo que seja um conhecimento capaz de auxiliar à humanização dos sujeitos.

Para tanto, é preciso superar a ideia de que, na educação infantil, não há espaço para o trabalho com o conhecimento científico, uma vez que a criança precisa viver sua infância por meio de interações e de brincadeiras. De fato, a nosso ver, esses elementos são essenciais à prática pedagógica nesse nível educacional, porém devem estar articulados a ações planejadas e intencionais que envolvem o conhecimento. Isso quer dizer que as interações e as brincadeiras precisam impulsionar o trabalho com a língua escrita na educação infantil.

Assim, como o conhecimento nunca se esgota, gerando em nós novos questionamentos, ao longo deste estudo, algumas perguntas estiveram presentes frequentemente. Entre elas, destacamos as seguintes: seria a Teoria Histórico-Cultural a única via possível para um trabalho humanizador com a língua escrita? A problemática referente ao trabalho com a escrita abordada nesta pesquisa seria uma situação restrita à educação infantil ou há lacunas e incompreensões nesse processo também nos anos iniciais do ensino fundamental?

Apesar dessas indagações, a pesquisa realizada significou um avanço qualitativo tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Ao longo da nossa trajetória investigativa, foi possível compreender, com clareza e profundidade, o que compete à educação infantil em relação à língua escrita e de qual forma ela pode contribuir significativamente para o processo de apropriação desse conhecimento. Nesse sentido, esperamos que essa discussão colabore na formação dos professores que atuam na educação infantil para que as crianças tenham contatos mais profícuos com a cultura escrita e percebam a importância que ela possui nas diferentes ações e situações sociais. Enfim, esta pesquisa favoreceu significativamente a atuação profissional da autora dessa dissertação nesse nível de ensino, contribuindo para um olhar mais crítico e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes, sistematizadas e qualitativas.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas.**

Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil.**

Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo, SP: Alínea, 2013.

P. 127- 147.

BLANK, Guilherme. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, Luis C.

Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 31- 55.

BISSOLI, Michelle de Freitas. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche.

Perspectiva, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829-854, 2014.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p.

1020-1042, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Congresso Nacional Constituinte, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 7. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

CORSINO, Patrícia et al. **Leitura e escrita na Educação Infantil**: concepções e implicações pedagógicas. In: Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e escrita na educação infantil. Vol. 6. 1ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2016
DIDONET, Vital. Creche: a que veio...para onde vai... Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, 2001.

DOMINGOS, Tatiana Custódio. 128 f. **Do desenho à escrita**: contribuições da teoria histórico-cultural para a organização do ensino da linguagem escrita. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manuscritos econômico- filosóficos**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

Engels, Friedrich. (1876). **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Publicado pela primeira vez em 1896 em Neue Zeit. Retirado em 10/04/2017 <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/otrabalhonatransformacaodomacacoemhome.htm>

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CULTURAL (BILDUNG)**: sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental. 173 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

GARCIA, Jaqueline Machado; SAITO, Heloisa Toshie Irie. **LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**. In: SIPERS - Paraná/ Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/sipers-/trabalho/91450>>. Acesso em: 11/03/2020 às 01:08.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135-162.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

JACOBS, Joseph. A história dos três porquinhos. In: **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p.264-9.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita**: Processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo, SP: Ática, 1993.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; SAITO, Heloisa Toshie Irie; LAZARETTI, Lucineia Maria. Linguagem escrita na educação infantil: revisitando um tema polêmico com apontamentos à prática pedagógica. **Quaestio**, v. 21, p. 901- 919, 2019.

LEONTIEV, Alexis Nikolseovich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2010, p.119- 142.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2010, p. 143-189

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. In: MARX, Karl. **O capital**. São Paulo, SP: Bertrand Brasil, l. I, v. I, 1989. p. 389-422.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo; MELLO, Maria Aparecida. A atividade criadora e o espaço escolar infantil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 7, v. 7, n. 14, p. 70-88, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20. p. 329-343, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de; ABUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Alfabetização no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 21-32, 2013-2014.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Trabalho docente na educação infantil**: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. *Imagens da educação*, v.8, n.1, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, p. 161- 191.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar)

– Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Julio de Mesquita Filho’. Araraquara, SP, 2010b.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-69, 2002.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **História, filosofia e educação**: Friedrich Froebel. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SMIRNOV, Anatoli A. et al. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1978.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A pré-história da linguagem escrita**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras Escogidas Tomo II. **Pensamento e Linguagem**. Madrid: A. Machado libros, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003, Edição comentada.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001p. 241- 394.

VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.