

# Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades

## Writing in Early Childhood Education and Historical-Cultural Theory: challenges and specificities

*Elieuza Aparecida de Lima<sup>1</sup>*  
*Aline Escobar Magalhães Ribeiro<sup>2</sup>*  
*Mariana Natal Prieto<sup>3</sup>*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir questões referentes à Educação Infantil, especialmente a criação da necessidade de expressão da criança por meio da escrita e as especificidades desse processo. Nosso diálogo com leitor(a) ampara-se em pesquisa bibliográfica, motivada a partir das seguintes questões: a aprendizagem da escrita restringe-se a aspectos técnicos? A aprendizagem desses aspectos efetiva a constituição de leitores e produtores de textos? Alicerçadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos a escrita como instrumento cultural complexo (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1989), usado pela humanidade para comunicar e expressar pensamentos, aprendizagens e ideias. Nessa perspectiva, o ensino da escrita, nas Escolas de Educação Infantil (EEI), supera práticas alicerçadas em aspectos técnicos, expressadas na

### ABSTRACT

This article aims to discuss issues related to the Early Childhood Education, especially the creation of the child expression necessity through writing and the specificities of this process. Our dialogue with the reader is based on a bibliographical research that was motivated by the following questions: Is the learning of writing limited by the technical aspects? Does the learning of these aspects fulfill the reader constitution and the text producers? Based on the Historical-Cultural Theory assumptions, we understand writing as an complex and cultural instrument (VYGOTSKI, 1995; LURIA, 1989) used by mankind to communicate and to express thoughts, learning and ideas. From this perspective, the teaching of writing in the Early Childhood Education schools overcomes practices consolidated on technical aspects that are expressed at the presentation and letter reproduction as well the word formation

<sup>1</sup> Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil – GEPEDEI. E-mail: [aelislima2013@gmail.com](mailto:aelislima2013@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Campus de Marília, SP. Membro do Grupo de Pesquisas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Coordenadora Pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental I do Colégio Esquema Único, unidade de Marília, SP. E-mail: [alineescobar201@gmail.com](mailto:alineescobar201@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Unesp, Campus de Marília. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Especificidades da Docência na Educação Infantil - GEPEDEI. Professora de Educação Infantil no município de Itaiá (SP) e na Faculdade Sudoeste Paulista - FSP – Avaré (SP). E-mail: [mazinhaprieto@yahoo.com.br](mailto:mazinhaprieto@yahoo.com.br).

apresentação e reprodução de letras e da formação de palavras, que, por não contemplarem a essência do processo, podem limitar e comprometer o desenvolvimento pleno da criança. A fim de que a escola possa contribuir para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil em relação à linguagem escrita, é fundamental considerar que toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. No que concerne à linguagem escrita, o desenho pictográfico e o jogo de papéis sociais são atividades que antecedem a aquisição da escrita, por impulsionarem o surgimento da representação simbólica na criança. Os estudos de Vygotski (1995) e Luria (1989) revelam o valor de a escola conhecer a pré-história da linguagem escrita como fundamento para contemplar, em suas propostas pedagógicas, as especificidades desse processo e, a partir disso, possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais utilize a escrita como instrumento cultural, em sua função social.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Escrita. Teoria Histórico-Cultural.

that, by not considering the essence of the process, can limit and compromise the child whole development. So that the school can contribute for the child learning and development regarding to the written language it is essential to consider that all learning the child develops at school has a pre-history. Concerning to the written language, the pictorial drawing and the social role game are activities that come before the writing acquisition by stimulating the arising of the child symbolical representation. The studies developed by Vygotski (1995) and Luria (1989) reveal how important it is for the school to know the pre-history of the written language as a cornerstone to consider in their pedagogical proposals the specificities of this process, and from then, to enable children to live situations on which they can use writing as a cultural instrument in its social function.

**Keywords:** Education. Child Education. Writing. Historical-Cultural Theory.

## 1 Introdução

Este texto envolve nossos esforços de compreensão da natureza social da formação humana, a partir do entendimento de que cada pessoa aprende a ser homem e mulher ao longo de sua vida, e, ao nascer, é uma candidata a se apropriar das riquezas culturais produzidas ao longo da história da humanidade e, nesse processo, aprende características típicas do humano como formas de pensar, perceber, sentir, agir, se relacionar (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995). De modo particular, nosso objetivo é, nos limites desta exposição, discutir questões referentes à Educação Infantil, especialmente a criação da necessidade de expressão da criança por meio da escrita e as especificidades desse processo.

Essas riquezas culturais expressam-se no conjunto das produções humanas, referentes às Artes, Ciências, Linguagem, Filosofia, dentre outras. A apropriação, ou seja a aprendizagem desses bens socialmente elaborados, eleva os níveis de consciência e aperfeiçoamento da inteligência e da personalidade do

indivíduo desde seu nascimento. É o que Leontiev (1978) denomina de aprender a ser homem, humanizar-se.

Compreender que o homem é, ao mesmo tempo, um ser biológico e social, dá nova função às relações sociais produzidas na escola, em todos os níveis. De modo particular, as Escolas de Educação Infantil (EEI) têm o desafio de criar possibilidades de as crianças se relacionarem de modo ativo com o mundo de objetos culturais e pessoas. Nesse desafio está, sobretudo, a garantia, planejamento e desenvolvimento de situações pedagógicas promotoras da aprendizagem de diferentes formas de linguagem, dentre as quais a linguagem escrita.

No trabalho docente com crianças pequenas, no processo de formação de professores no Ensino Superior, assim como em atividades de pesquisa e extensão universitária, questões impulsionam-nos a repensar o processo de formação leitora e escritora nos anos iniciais da vida: a aprendizagem da escrita restringe-se a aspectos técnicos? A aprendizagem desses aspectos efetiva a constituição de leitores e produtores de textos?

As páginas seguintes expressam o nosso exercício de discussão, na ótica histórico-cultural, dos desafios e das especificidades desse complexo processo de se apropriar da necessidade de expressar, registrar e comunicar, por meio da escrita, já na Educação Infantil.

Para as reflexões apresentadas, amparamo-nos em resultados de pesquisa bibliográfica, com atenção especial a elementos da produção científica decorrente dos estudos e investigações de autores como Leontiev (1978), Luria (1989) e Vygotski (1995), assim como de estudiosos contemporâneos (GOBBO, 2011; BOMFIM, 2012; SILVA, 2013; JUNQUEIRA, 2015).

A partir daqui, convidamos o leitor e a leitora a refletir sobre questões e desafios postos à educação escolar, como possibilidade de provocação de necessidades humanizadoras em crianças, jovens e adultos nessas décadas iniciais do século XXI.

## 2 Escrita na ótica da Teoria Histórico-Cultural: aproximações



Fonte: Google imagens<sup>4</sup>

O cartunista argentino Quino<sup>5</sup> impulsiona-nos a refletir sobre como a escola, em pleno século XXI, concebe e trata o ensino e a aprendizagem da escrita, considerando seu papel no processo de humanização. Pautamo-nos na ideia de que a escrita é um sistema de símbolos de segunda ordem e implica a apropriação de uma necessidade tipicamente humana: a de se expressar por meio desse sistema, aprendizado que provoca revoluções no desenvolvimento cultural da pessoa.

Neste texto, defendemos que a EEI pode se tornar espaço propício para a apropriação de novas necessidades humanizadoras, dentre as quais a de expressão por meio da escrita. Essa premissa advém dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural com representantes notáveis como Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979).

Os princípios basilares dessa teoria evidenciam a historicidade da formação humana e o papel do entorno nesse processo, explicitando o valor das relações sociais estabelecidas pelas pessoas ao longo da sua formação como ser

<sup>4</sup> Esta tirinha foi adaptada para fins de ilustração das reflexões realizadas neste artigo. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mafalda+aprender+a+escrever&sa=X&biw=1517&bih=714&tbm=isch&tbid=u&source=univ&ved=0ahUKEwimhOz6kJLPAhXDHJAKHWgQDYkQsAQIHw&pr=0.9#imgrc=LjufaoShXR1p7M%3A>. Acesso em: 12/09/2016. Localizamos a mesma tirinha em Silva (2013, p. 110), trabalho citado e descrito nas referências bibliográficas deste artigo.

<sup>5</sup> Joaquín Salvador Lavado Tejón (1932): Sua carreira como cartunista se firma com “O mundo de Quino” (1963), seu primeiro livro. Em 1964, nasceu outra personagem: Mafalda – uma menina de cabelos negros, contestadora e que odeia sopa. Atualmente publica seus desenhos no jornal “O Clarín” de Buenos Aires, Argentina.

humano e o papel da cultura como fonte de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento da inteligência e personalidade de cada sujeito.

Em se tratando de discussões dirigidas à compreensão da natureza social da aprendizagem da escrita, nos limites deste artigo, pautamo-nos em conhecimentos científicos que nos permitem refletir sobre esse complexo processo. No exercício docente com crianças pequenas, nas práticas da docência no Ensino Superior e nas de pesquisa e extensão universitária, motivam-nos questões tais como: a aprendizagem da escrita restringe-se a aspectos técnicos? A aprendizagem desses aspectos efetiva a constituição de leitores e produtores de textos?

A resposta a essas indagações exige a retomada de conhecimentos científicos elaborados socialmente e contemporaneamente constituintes da produção de conhecimentos na área da Educação. Numa revisão bibliográfica em fontes de informações digitais – Acervus (Unicamp), Athena e P@therton (Unesp), Dedalus (USP), Scielo Brasil e Banco de Teses e Dissertações da Capes –, com as expressões de busca “escrita and Teoria Histórico-Cultural and Educação Infantil” e “escrita na Educação Infantil”, considerando os trabalhos publicados no período de 2011 a 2016, localizamos e reunimos 1 (uma) tese (SILVA, 2013) e 3 (três) dissertações (GOBBO, 2011; BOMFIM, 2012; JUNQUEIRA, 2015), fundamentadas em pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Os estudos de Gobbo (2011), Bomfim (2012), Silva (2013) e Junqueira (2015) revelam práticas escolarizantes, visando a antecipação do Ensino Fundamental e o que prejudica o ensino e a aprendizagem da escrita em sua plenitude na Educação Infantil.

Com o objetivo investigativo de “[...] evidenciar o papel da mediação do desenho no processo de inserção das crianças pré-escolares na cultura escrita, considerando a linguagem escrita em sua perspectiva discursiva por crianças pré-escolares” (GOBBO, 2011, p. 8), em pesquisa de mestrado, Gobbo (2011) evidenciou que o trabalho com a escrita em Escolas de Educação Infantil é realizado a partir do ensino do traçado das letras e da formação de palavras, práticas pautadas em treinos cansativos que não levam em conta a atividade

principal da criança, o brincar, e tampouco provocam nela a formação de atitudes como escritora de textos. De modo geral, esse processo é constituído como um conjunto de ações repetitivas que não possibilitam à criança a compreensão da escrita como linguagem humana, nas palavras da autora “[...] um conjunto de procedimentos artificiais, cujo objetivo é aprender a fazer letras e escrever as palavras e seus traços”, gerando um conhecimento “[...] imóvel e estático da escrita, negando novas formas de conhecimento para a infância” (GOBBO, 2011, p. 52).

Em consonância com os resultados alcançados por Gobbo (2011), Bomfim (2012) investigou o papel da brincadeira no processo de aquisição da escrita. A pesquisadora destaca que as propostas de ensino da escrita para crianças pequenas são monótonas e maçantes por se restringirem à representação de traços e sons de letras, ensinando a escrita como técnica que requer a aquisição de habilidades motoras. Em seu entendimento, a antecipação do ensino da escrita pautado nesses métodos reduz a linguagem escrita a grafemas e fonemas, subtraindo sua real função de instrumento cultural da humanidade usado pelo homem para expressar ideias, pensamentos, experiências e sentimentos (BOMFIM, 2012).

Em tese de doutorado, Silva (2013) reflete sobre o ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, com o objetivo central de “analisar como ocorre o processo de apropriação da escrita das crianças de cinco e seis anos por meio de gêneros discursivos no contexto das técnicas Freinet” (SILVA, 2013, p. 9). Seus estudos apontam, também, para um ensino da escrita apoiado em treinos, cópias, exercícios de coordenação motora, discriminação visual e auditiva e a oralização dos nomes das letras do alfabeto. De acordo com a autora, são exercícios mecânicos e enfadonhos, sem vínculo com a realidade, que acabam limitando a formação das crianças como leitoras e escritoras de textos, impossibilitando a compreensão do funcionamento da língua como instrumento cultural. Sobre isso, ressalta:

Sob o pretexto de evitar uma possível desmotivadora experiência com textos cuja compreensão estaria, supostamente, para além das possibilidades das crianças pequenas, evidenciando um conceito de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem

empobrecidos, continuam a ser apresentados a elas, textos simplificados, artificiais, cartilhescos, seguidos por exercícios que não permitem que a criança se insira e participe da cultura escrita pela principal via: a do significado e do sentido. (SILVA, 2013, p. 16-17).

Práticas pedagógicas sustentadas em habilidades técnicas ensinam as crianças a codificarem e decodificarem, mas não ensinam a se apropriarem da linguagem escrita com sua função real de registrar, comunicar, informar, expressar vontades, pensamentos e, por consequência, não contribuem para o desenvolvimento da personalidade e inteligência das crianças (SILVA, 2013).

Na mesma direção dessas constatações, Junqueira (2015) estudou a formação autora e escritora das crianças de três anos. A estudiosa sintetiza, em sua dissertação, que a linguagem escrita é apresentada às crianças pequenas como código alfabético, que se relaciona a figuras padronizadas e estabelecidas pelos adultos e não se articula às máximas possibilidades de formação humana a partir do processo de apropriação ativa e efetiva da escrita como linguagem. Tal afirmativa toma por base o uso, nas salas de turmas de crianças da Educação Infantil, de alfabetos nos quais cada letra está associada a um desenho cujo nome se inicia com a respectiva letra. Assim, a letra 'A' é apresentada nas formas maiúscula e minúscula – A; a – e é associada ao desenho padronizado de um avião, por exemplo. Comenta ainda que, ao apresentar as letras como elementos isolados, a escola não ensina sua função como parte integrante de uma palavra, de um texto, de um discurso. Aponta, em suma, a falta de organização espacial relacionada a materiais escritos acessíveis às crianças, que contemple e favoreça atitudes leitoras e escritoras em crianças de turmas da Educação Infantil (JUNQUEIRA, 2015).

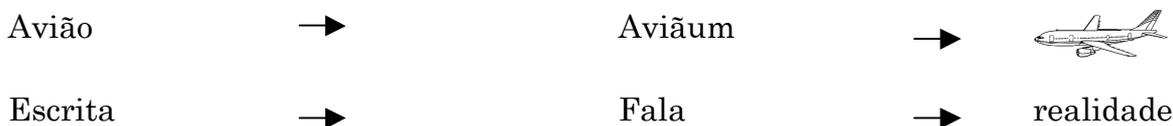
Parece comum para as autoras citadas, de modo geral, a constatação de que a escrita tem sido apresentada às crianças, na Educação Infantil, de forma mecânica e sem sentido, limitando as possibilidades de êxito e plenitude de sua apropriação como linguagem e fonte de desenvolvimento da inteligência e personalidade na infância. Porque seus estudos têm como referência conceitos da Teoria Histórico-Cultural, elas afirmam que apenas conhecer o código escrito não

é suficiente para que a criança utilize a linguagem escrita como instrumento cultural, uma vez que toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história e é preciso conhecê-la para que as propostas feitas nesse espaço contribuam para as aprendizagens e o desenvolvimento infantis (VYGOTSKI, 1995; GOBBO, 2011; BOMFIM, 2012; SILVA, 2013; JUNQUEIRA, 2015).

Essa constatação das pesquisadoras contemporâneas vem ao encontro dos ensinamentos de Vygotski (1995) e de Luria (1989) datados das primeiras décadas do século XX, especialmente suas proposições sobre a pré-história da linguagem escrita.

Nos anos 20 e 30 do século XX, Vygotski (1995) denunciava que a escrita ocupava um lugar sem destaque nas práticas escolares se comparado ao papel que exerce no desenvolvimento da criança. Suas contribuições direcionam nossas reflexões, considerando a atualidade de suas ideias, ao alertar sobre o ensino da escrita baseado no traçado das letras, cuja união revelaria a formação de palavras. Já naquela época, questionava o fato de a escola não ensinar as crianças a linguagem escrita e sua função, mas técnicas que se resumiam ao trabalho com caligrafia e ortografia, comparando esse ensino técnico ao de um aluno que aprende a tocar piano desenvolvendo a agilidade dos dedos e aprendendo a ler partituras, mas sem compreender a natureza da música (VYGOTSKI, 1995).

A compreensão histórico-cultural da apropriação da escrita afirma essa linguagem como um sistema simbólico de segundo grau por representar, a princípio, a fala que, por sua vez, representa a realidade. Vejamos um exemplo:



No decorrer do processo de apropriação da escrita ela transforma-se em sistema simbólico de primeiro grau, porque a fala é extinta e a escrita passa a representar diretamente a realidade. O domínio da linguagem escrita pela criança envolve e implica o conhecimento e a apropriação de um sistema de signos sofisticado e complexo.

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionada com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Porém, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento [...] (VYGOTSKI, 1995, p. 185, tradução nossa).

Essa concepção de linguagem tem implicações pedagógicas decisivas para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. Em primeiro lugar, trata-se de um ensino que entenda a escrita como linguagem e instrumento cultural, o que ultrapassa a proposição de exercícios monótonos e exaustivos referentes a técnicas motoras que distanciam a criança da compreensão real do que essa linguagem realmente representa.

De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a escrita “[...] pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação.” (LURIA, 1989, p. 144). Nesse sentido, a aquisição da escrita pela criança pressupõe que um estímulo que não tenha qualquer relação com o conceito, ideia ou frase a ser registrada, sirva como signo auxiliar. Por exemplo, quando a criança utiliza uma linha, um ponto, ou qualquer outra marca como signo funcional auxiliar, sem um significado ou sentido em si mesmo, ele pode tornar-se uma função auxiliar para memorizar.

Nesse sentido, o processo de apropriação da escrita implica a compreensão de que se trata de uma trajetória especial, que precede a entrada da criança na escola e o momento em que o professor coloca o lápis em suas mãos, pedindo a ela que trace letras e palavras: a história da escrita começa com o gesto, os primeiros signos visuais da criança. “Os gestos contém a futura escrita como a semente contém o futuro carvalho. [...] O signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida” (VYGOTSKI, 1995, p. 186, tradução nossa).

A ligação entre gesto e signo escrito é representada por dois momentos: o desenho e o jogo de papéis sociais. O primeiro refere-se às garatujas da criança. As marcas feitas com o lápis sobre o papel são como complementos do que a

criança representa com seus gestos. Tomemos um exemplo: uma criança representa a escuridão produzida pelo fechamento de cortinas, traçando uma linha forte de cima a baixo na lousa ou no papel. Trata-se da representação do movimento feito com as mãos para fechar as cortinas. Desse modo, quando desenha, a criança não representa os objetos em si, mas suas propriedades; seus primeiros desenhos são gestos indicativos (VYGOTSKI, 1995).

O desenho, como etapa que antecede a aquisição da escrita, é, também, nascido da linguagem verbal. “Quando a criança manifesta em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na linguagem, como se estivesse relatando” (VYGOTSKI, 1995, p. 192, tradução nossa). Isso significa a existência de um momento crítico e de valor incomparável para o desenvolvimento da linguagem: o desenvolvimento do desenho infantil. As garatujas feitas no papel são usadas como signos que representam algo.

Esse processo não ocorre de maneira simples, mas percorre um longo caminho que se manifesta, inicialmente, por rabiscos, num processo autocontido que envolve a imitação da escrita do adulto. Gradualmente os rabiscos passam à diferenciação, de modo que o símbolo adquire um significado funcional e passa a refletir o conteúdo que a criança pretende anotar.

Luria (1989) retrata com clareza aspectos desse processo de apropriação complexo e sofisticado. Para ele, num primeiro momento, a criança utiliza rabiscos indiferenciados para escrever o que lhe é solicitado. O ato de escrever é intuitivo e imitativo da ação do adulto e a criança não se utiliza da escrita para recordar algo ou representar algum significado, mas como um brinquedo, como um ato em si mesmo.

Podemos resumir esse primeiro momento com palavras do próprio autor:

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 são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental. (LURIA, 1989, p. 154).

Assim, esse momento de apropriação da escrita se configura, para a criança, como um momento de atos imitativos, pré-culturais e pré-instrumentais, sem uma função mnemônica, ou seja, auxiliar à memória.

Posteriormente, a criança começa a associar a escrita ao rabisco não diferenciado, ou seja, o seu rabisco começa a servir como meio auxiliar à memória, como função auxiliar de um signo. Por exemplo, se lhe ditarmos “cavalo”, a criança escreve  $\wedge\wedge\wedge\wedge\wedge\wedge$  e consegue se lembrar do que lhe foi ditado, feito que não conseguiria até o estágio anterior. A criança passa, então, por um processo de criação de um sistema de auxílio técnico da memória de modo que, em sua aparência externa, o rabisco não possui significado algum, porém, “[...] sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiram-lhe a função de auxiliar técnico da memória.” (LURIA, 1989, p. 157).

Nesse momento, o rabisco da criança, ainda que não tenha modificado sua forma externa, ganha um novo sentido para ela, que consegue associar a marca registrada no papel a uma ideia ou sentença, auxiliando sua memória.

Essa mudança na “escrita” da criança, que se assemelha à escrita tipográfica encontrada nos povos primitivos, embora não tenha um conteúdo próprio, organiza o seu comportamento. Além disso, indica a presença de algum significado, ainda que não determine qual seja esse significado. A marca registrada no papel serve como sugestão de que ali se encontra uma sentença, um conceito, mas não proporciona nenhuma ideia à criança do conteúdo que ali está registrado.

A compreensão de que uma marca no papel é o registro de um conceito, uma sentença, é o primeiro grande passo para a compreensão da escrita pela criança. De acordo com Luria (1989, p. 160): “É claro, em termos psicológicos, que ela não é ainda uma escrita, mas apenas sua precursora, na qual são forjadas as condições mais rudimentares e necessárias para o seu desenvolvimento.”

No momento em que a criança relembra uma ideia por intermédio de um signo já está apta a diferenciar esse signo e fazê-lo expressar um conteúdo específico. Para Luria (1989, p. 161):

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

No processo de diferenciação do signo primário não-diferenciado para outro, diferenciado, a criança pode seguir dois caminhos: tentar retratar o conteúdo utilizando, ainda, os rabiscos ou tentar registrar o conteúdo utilizando uma ideia, isto é, os pictogramas.

A partir dessa diferenciação, o signo-estímulo se transforma em signo-símbolo, promovendo um salto qualitativo no desenvolvimento das formas complexas de comportamento cultural na criança.

O jogo de papéis sociais também é fundamental no processo de apropriação da escrita, uma vez que, durante esse jogo, a criança utiliza objetos para representar outros. Para essa substituição de um objeto pelo outro, a semelhança entre eles não é relevante, mas a possibilidade de realização de gestos representativos: por exemplo, uma peça de um jogo de encaixe se transforma em um batom porque suas propriedades permitem à criança fazer, com este objeto, os gestos que representam as ações como se ele fosse o batom. O desenvolvimento dessa representação simbólica dos objetos é vital para a apropriação da escrita (VYGOTSKI, 1995).

Durante o jogo de papéis sociais, o significado simbólico nasce com o auxílio do gesto representativo e da palavra. Com a evolução do jogo, as ações lúdicas diminuem e a linguagem se torna predominante e esta conduz a criança à apreensão da linguagem escrita: “[...] a representação simbólica no jogo em uma etapa inicial é, em essência, uma forma peculiar de linguagem que leva diretamente à linguagem escrita” (VYGOTSKI, 1995, p. 191, tradução nossa).

O desenho pictográfico e o jogo de papéis sociais se constituem, assim, como linguagens que, mediadas por gestos, anunciam as intenções representativas da criança e, nesse processo, adquirem significado e se transformam em signos. Tais atividades fomentam o surgimento da representação simbólica na criança: tanto o desenho como o jogo de papéis sociais constituem, como já enfatizado, a pré-

história do processo de desenvolvimento da linguagem escrita – “único por sua essência” (VYGOTSKI, 1995, p. 197) – por serem linguagens peculiares da criança, por meio das quais elas representam a realidade (VYGOTSKI, 1995; GOBBO, 2011).

De acordo com Luria (1989), quando a criança passa a utilizar o desenho como forma de registro de uma sentença, de uma ideia – semelhante à pictografia – como atividade intelectual complexa, desenvolve a primeira escrita diferenciada. Assim, “as linhas que traçara mecanicamente tornaram-se um instrumento diferenciado, expressivo, e todo o processo de recordação, pela primeira vez, começou a se dar por mediação”. (LURIA, 1989, p. 171).

Após iniciar sua escrita imitativa, de brincadeira, a criança, depois de um longo e gradual processo de relação com a escrita, descobre a sua natureza instrumental e elabora o seu próprio sistema de marcas no qual se apoia para recordar o que escreveu.

Dos rabiscos indiferenciados aos diferenciados, utilizando a escrita pictográfica, a criança chega ao desenvolvimento da “fase simbólica da escrita” (LURIA, 1989, p. 176).

Aprendemos com Luria (1989, p. 179) que, num estágio relativamente avançado de escrita pictográfica, é possível observar duas tendências na criança:

[...] o objeto a ser retratado pode ser substituído, quer por alguma parte dele, quer por seus contornos. Em cada caso, a criança já ultrapassou a supramencionada tendência em retratar um objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica.

Vale ressaltar que, ainda conforme o autor, há um longo período entre o momento em que a criança começa a aprender a escrever, com seus rabiscos indiferenciados, até o ponto em que domina completamente essa habilidade, de modo que:

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como

uma *melhoria gradual do processo de escrita dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (LURIA, 1989, p. 180, grifos do autor).

Conforme buscamos enfatizar, a escrita infantil segue por um caminho de gradual diferenciação dos símbolos usados. Inicialmente, a criança escreve não para registrar um conteúdo específico, mas para imitar uma atividade do adulto, para brincar. Por meio de rabiscos não diferenciados, a criança registra qualquer ideia com os mesmos registros.

Depois de um tempo, a criança consegue diferenciar os rabiscos de modo que o símbolo adquire um significado funcional e começa a refletir o conteúdo que a criança quis escrever. É o momento em que a criança começa a aprender a ler, conhece algumas letras e sabe que, por meio delas, é possível registrar algum conteúdo, mas ainda não conhece a técnica, não sabe como fazer o registro por meio desses signos convencionais, as letras.

No primeiro estágio da escrita simbólica, confiante em sua escrita, a criança passa por um momento análogo ao anterior em que utilizava rabiscos sem relação alguma com o conteúdo que deveria registrar, ou seja, mesmo utilizando algumas letras para escrever, essa fase é denotativa de uma atividade gráfica primária não-diferenciada. A inabilidade em utilizar as letras e o sistema alfabético de escrita permanecerá por um longo tempo.

De início, a criança assimila a experiência escolar, o contato com as letras do alfabeto, de forma puramente externa, sem compreender muito bem como se dá o mecanismo e o sentido da utilização de marcas simbólicas. Dessa forma, o processo de alfabetização requer a compreensão da técnica da escrita simbólica culturalmente elaborada e a utilização de símbolos que permitam à criança recordar o que foi registrado.

Luria (1989) esclarece, ainda, que a partir do momento em que a criança compreende que pode utilizar seus rabiscos como auxílio funcional na recordação,

a escrita “[...] assume a função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signos”. (LURIA, 1989, p. 189).

Ratificamos que, em sua forma ideal, o desenho e o jogo são considerados símbolos de primeira ordem por representar diretamente objetos e ações reais. Para se constituir, também, como representação de primeira ordem, o desenvolvimento da escrita exige que a criança entenda que não só pode desenhar os objetos, mas também a linguagem. Segundo Vygotski (1995), foi essa descoberta que levou a humanidade a registrar e se comunicar por meio de letras e palavras e é ela que faz com que a criança escreva. “Uma coisa é indubitável: a verdadeira linguagem escrita (e não o domínio do hábito de escrever) se desenvolve provavelmente de modo semelhante, quer dizer, passa do desenho de objetos ao desenho de palavras” (VYGOTSKI, 1995, p. 197, tradução nossa).

No entendimento de Luria (1989, p. 188):

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

De modo planejado e intencionalmente dirigido, a criança começa a empregar formas culturais complexas para se expressar e se recordar. Esse processo de aquisição da escrita passa por sucessivas tentativas e vai sendo aperfeiçoado ao mesmo tempo em que a criança também se transforma, adquire novas formas de comportamento.

Para o desenvolvimento cultural da criança, conforme aponta Vygotski (1995, p. 197-198, tradução nossa),

Basta imaginar as imensas mudanças que se produz em todo desenvolvimento cultural da criança graças ao seu domínio da linguagem escrita, graças a possibilidade de ler e, por conseguinte, enriquecer-se com todas as criações do gênero humano no terreno da palavra escrita para compreender o momento decisivo que vive a criança quando descobre a escrita.

Pelo exposto, ressaltamos que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não se nega a possibilidade de ensinar as crianças, desde pequenas, a escrever. Contudo, é imprescindível que esse ensino “se organize de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para criança” (VYGOTSKI, 1995. p. 201, tradução nossa). Para isso, é preciso que a criança compreenda a função social da escrita, que se configura como instrumento cultural sofisticado e que serve ao registro, à comunicação e à expressão. Quando utiliza a escrita para reproduzir o traçado de letras e palavras escolhidas pelo adulto, a criança apenas executa uma ação que, em pouco tempo, se tornará cansativa e enfadonha, afinal ela não tem a oportunidade de vivenciar esse momento ativamente, como sujeito do processo de aprendizagem dessa forma sofisticada de linguagem (VYGOTSKI, 1995).

Criar condições objetivas e ativas para a criança se apropriar da necessidade de escrever é ponto de partida para que ela compreenda a linguagem escrita como atividade cultural,

Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada pela necessidade natural, como uma tarefa vital que é essencial. Só então estaremos seguros de que [a escrita] se desenvolverá na criança não como um hábito motor de suas mãos e dedos, mas como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VYGOTSKI, 1995, p. 201, tradução nossa).

A fim de que, nas Escolas de Educação Infantil, a aprendizagem da escrita se efetive como processo de apropriação de uma forma de linguagem, é vital que a criança tenha a oportunidade de vivenciar, desde pequenininha, diferentes situações de usos da escrita e, a partir dessas experiências, compreenda sua função social e se aproprie dela como um instrumento cultural usado para a expressão de sentimentos, pensamentos, aprendizagens e ideias (VYGOSTKI, 1995; GOBBO, 2011; SILVA, 2013).

## **Considerações Finais**

Nesta breve exposição, nossa perspectiva foi a de trazer à reflexão questões afetas à apropriação da necessidade de escrever na Educação Infantil. Para a

composição das ideias apresentadas ao longo deste texto, buscamos amparo nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com especial destaque para os estudos de Luria (1989) e Vygotski (1995), com os quais pudemos discutir aspectos da historicidade do processo de aprendizagem da linguagem escrita e seu valor para a formação do humano em cada pessoa.

Contemporaneamente, diferentes estudos apontam como o ensino da escrita tem sido tratado em Escolas de Educação Infantil, distanciando a criança pequena do aprendizado dessa forma de linguagem sofisticada e impossibilitando sua participação ativa e propulsora da formação do autor de textos.

As investigações de Gobbo (2011), Bomfim (2012), Silva (2013) e Junqueira (2015) somam esforços para denunciar como as crianças têm sido expropriadas da possibilidade de aprenderem uma nova necessidade humanizadora já na infância, o que impacta, conseqüentemente, as possibilidades de plenitude do desenvolvimento de sua inteligência e personalidade.

O processo de educação escolar direcionado à formação plena da pessoa exige, como buscamos apresentar, o envolvimento da criança e do professor, como profissional que, com conhecimentos científicos que o instrumentalizem, possa criar novas necessidades humanizadoras nos pequenos e nas pequenas, dentre elas aquela por meio da qual se expressem de modo cada vez mais complexo: a escrita.

Está aí um desafio para a educação escolar neste século: tornar-se processo humanizador por meio do qual cada pessoa tenha acesso à cultura, tendo nos bens culturais, tal como a linguagem escrita, fontes de aprendizagem, desenvolvimento e formação humana.

## **Referências**

BOMFIM, J. C. *O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita*. 2012. 101 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2012.

GOBBO, G. R. R. *A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho*. 2011. 193 f. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2011.

JUNQUEIRA, A. M. R. *A constituição autora e leitora de crianças de 3 anos de idade*. 2015. 107 f. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade de Uberaba – UNIUBE, Uberaba, 2015.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In:\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978. p. 261-284.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/EDUSP, 1989. p. 143-189.

QUINO. *Biografia*. Disponível em: <<http://www.quino.com.ar/biografia/>>. Acesso em: 20 set 2016.

SILVA, G. F. da. *O leitor e re-criador de gêneros discursivos na Educação Infantil*. 2013. 315 f. Tese de doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus de Marília*, 2013.

VYGOTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Recebido em julho de 2016  
Aprovado em outubro de 2016