

Capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Basic skills for the development of written language: contributions from Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology

*Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento¹
Elsa Midori Shimazaki²*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tecer considerações sobre capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita que devem ser abordadas na formação de professores, de modo a serem incorporadas às práticas educativas. Apontamos as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Concluimos que a apropriação da linguagem escrita se realizará plenamente no ensino fundamental, mas que a educação infantil tem importantes contribuições nesse percurso, tais como as que consideramos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem Escrita; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article aims to make considerations about basic resources for the development of written language and which must be addressed in teacher training, in order to be incorporated into educational practices. We point out the contributions of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology. We conclude that the appropriation of written language will be fully realized in elementary school, but that early childhood education has also important contributions in this path, such as the ones we consider.

Keywords: Early Childhood Education; Written Language; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

Introdução

Neste artigo objetivamos tecer considerações sobre capacidades basilares para o desenvolvimento da linguagem escrita que devem ser abordadas na formação de

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista. Graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2289224705759264>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4932-9531>. E-mail: bsandra2@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de Campinas. Docente da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual de Maringá. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9372609347074339>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>. E-mail: elsa@unoeste.br.

professores, de modo a serem, de fato, incorporadas às práticas educativas. Tais discussões integram nossa pesquisa de mestrado, em que discutimos concepções e práticas para o ensino da linguagem escrita na pré-escola. Versamos sobre as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, aportes que têm em comum as bases epistemológica e ontológica do método que norteou a pesquisa, o Materialismo Histórico-Dialético.

O alinhamento e complementaridade desses aportes é evidenciado por Martins (2016a, p. 2) ao denotar que a educação escolar tem como objetivo a promoção do máximo desenvolvimento e que deve ser orientada pela tríade conteúdo, forma e destinatário evidenciada pela “unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo”. As contribuições e conformidades ao materialismo histórico dialético são também apontadas por Abrantes ao defender que a psicologia histórico-cultural “orienta e sistematiza as decisões do processo aula no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo e à formação da consciência” (ABRANTES, 2018, p. 112)

Em consonância com o método adotado, buscamos apreender a essência do objeto, e para isso “ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica”, sem, contudo, descartá-la, pois é “um nível da realidade” (PAULO NETTO, 2011, p. 22). A investigação científica não pode prescindir da aparência e conforme Kosik (1976, p. 16) “captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”.

Isto posto, destacamos a fundamental importância da apropriação da linguagem escrita, sendo uma questão que temos nos deparado com dificuldade, já que ainda há um longo caminho a percorrer para que todas as crianças conquistem capacidades condizentes com o *status* desse objeto cultural necessário à plena humanização e inserção social. A linguagem escrita é uma importante objetivação humana, sendo que sua apropriação se realizará plenamente no Ensino Fundamental, contudo, a Educação Infantil tem importante contribuição nesse percurso.

A linguagem escrita integra um processo amplo e fundamentado no desenvolvimento psíquico, visto que depende dialeticamente desse desenvolvimento, mas também o incrementa (VIGOTSKI³, 2000; LURIA, 2004). Isso porque a escrita, conforme Vigotski (2021, p. 105), é “produto do longo desenvolvimento de funções complexas do comportamento da criança”. A unidade evidenciada pela forma, conteúdos escolares e alunos (SAVIANI, 2013) refuta a escola de educação infantil como espaço de práticas antecipatórias, apoiadas em propostas normalmente realizadas no ensino fundamental e, muitas vezes justificadas pela falsa ideia de que se ganhou “tempo” no processo de alfabetização. De outro modo, esse enfoque contrapõe-se também a práticas baseadas no espontaneísmo, caracterizadas pelo predomínio do cotidiano, evidenciadas pela supervalorização do interesse e das necessidades cotidianas da criança e da negação da escola de Educação Infantil como espaço promotor de aprendizagem.

Nessa direção, Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 19) pontuam que a “concepção antiescolar de educação infantil acabou por firmar-se hegemônica nas normativas político-pedagógicas para o segmento em âmbito nacional, expressando-se e reafirmando-se na Base Nacional Comum Curricular” (BNCC, 2017). Como resultado histórico, a Educação Infantil no Brasil ainda permanece carecendo “da consolidação das escolas de educação infantil como espaços educativos mediadores entre as esferas cotidiana e não-cotidiana da vida das crianças” (PASQUALINI; MARTINS, 2022, p. 444).

A partir da mediação entre o cotidiano e o não cotidiano, a escola de Educação Infantil precisa se firmar como instituição responsável por “propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p. 14) e com isso superar, tanto em nível das políticas públicas quanto do trabalho pedagógico, concepções compensatórias, de caráter preparatório ou espontaneísta que ainda persistem nessa etapa da Educação Básica.

³ Encontramos o nome do psicólogo soviético grafado de diferentes formas, como Vigotski, Vygotsky, Vygotiski ou Vigotskii. Neste artigo utilizamos o modo presente na edição utilizada.

1 Linguagem oral e escrita

A linguagem na história da humanidade, surgiu pela necessidade de comunicação imposta pelo trabalho coletivo. Trabalho e comunicação, originariamente formavam um processo único, constituindo-se em uma ação ao mesmo tempo produtiva e de comunicação. Essas funções, posteriormente separam-se, pois os movimentos de trabalho perdem o contato prático com o objeto e assim “como os sons vocais que os acompanham, separam-se da ação de trabalho e só conservam a função que consiste em agir sobre os outros homens, a função de comunicação verbal” (LEONTIEV, 2004, p. 93). A comunicação⁴ é convertida em linguagem, ou seja, na capacidade de expressar o pensamento, e segundo Martins (2015, p. 167), “[...] graças a ela, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos”. A linguagem possibilitou que a imagem mental de algo seja denominada, tornando-se signo ou representação.

O domínio da atividade linguística não se limita ao domínio do código linguístico em si, dadas as complexas conexões entre a linguagem e os demais processos funcionais, constituindo-se em um sistema interfuncional. Desta forma, o domínio da atividade linguística não se restringe à capacidade de falar (MARTINS, 2021). Na acepção de Luria, a fala é um meio particular de comunicação, que por meio da linguagem transmite informações, é uma “forma complexa e especificamente organizada de atividade consciente que envolve a participação do indivíduo que formula a expressão falada e a do indivíduo que a recebe” (LURIA, 1981, p. 269). Destarte, a língua é uma produção humana, sendo “constituída por vocabulário, gramática e sistemas fonológicos específicos, instituindo-se como um sistema particular de comunicação por meio da linguagem” (MARTINS, CARVALHO, DANGIÓ, 2018, p. 339).

Luria (1987, p. 25) define a linguagem humana como “um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações”. É,

⁴ Vigotski (2009) afirma que a comunicação que não é feita por meio da linguagem ou por outro sistema de signos ou meio de comunicação, acontece apenas de forma primitiva e limitada, como nos animais.

portanto, um sistema de signos, capaz de “transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (LURIA, 1987, p. 25). A linguagem é um processo funcional bastante complexo, e o seu desenvolvimento depende das relações sociais, portanto da qualidade das mediações.

A linguagem, sendo uma função psíquica superior e, dessa maneira, uma função social, segue a lei geral do desenvolvimento, conforme enunciado por Vigotskii. No percurso do desenvolvimento, todas as funções psicointelectuais superiores aparecem a primeira vez nas atividades coletivas, sociais, como funções intersíquicas e, posteriormente aparecem como funções intrapsíquicas, isto é, como “propriedades internas do pensamento da criança” (VIGOTSKII, 2014, p. 114).

Tanto a linguagem oral e a linguagem escrita são abstrações, contudo, a escrita é uma abstração de segundo grau, porque segundo Vigotski (2001, p. 312):

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material.

A escrita não repete a história da fala porque “é uma função específica de linguagem” que “requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2000, p. 312). Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala (VIGOTSKI, 2000, p. 318). Nesse sentido, destacamos a importância da escola de Educação Infantil para o desenvolvimento da capacidade abstrativa de bebês e crianças e, desse modo, suas contribuições para a apropriação das bases da linguagem escrita.

2 Capacidades basilares para o desenvolvimento da escrita

Luria investigou a pré-história da escrita para compreender suas origens a partir das técnicas primitivas de escrita usadas pelas crianças. Em seu experimento, colocou crianças que ainda não sabiam escrever “em uma situação que lhes exigia a utilização de certas operações manuais externas, semelhantes à operação de escrever para retratar ou relembrar um objeto” (LURIA, 2014, p. 147). A tarefa dada às crianças era relembrar sentenças que lhes foram ditadas, sendo disponibilizados lápis e papel após as crianças perceberem que não seria possível utilizarem somente a memória. Mediante tais experimentos, Luria indicou os seguintes estágios representativos da pré-história da escrita e antecedentes da escrita simbólica: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada e escrita pictográfica.

No estágio pré-instrumental, a criança não tem qualquer compreensão da função da escrita, sendo apenas um ato imitativo e, por conseguinte, sem nenhuma funcionalidade, ou seja, os rabiscos feitos pelas crianças não serviam como instrumentos para auxiliar a memória e o ato de escrever independe do que foi ditado. “Escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa [...]” (LURIA, 2014, p. 150). Martins e Marsiglia (2015, p. 47) asseveram que para atuar na área de desenvolvimento iminente da criança, “o professor deve provocá-la a superar a mera imitação, fazendo com que utilize os registros gráficos como meio, ou seja, que a escrita lhe auxilie a recordar algo e assim assuma uma função de operação psicológica”.

A contação de histórias e a representação dos personagens com materiais que ajudam a recordar são exemplos de atividades, assim como o uso de algodão para fazer os carneirinhos da história “Os três carneirinhos” ou ainda celofane azul para desenhar a lago do sapo da cantiga de domínio público “O sapo não lava o pé”. Citamos ainda a confecção de teias para a cantiga “A dona aranha” com fios de lã, cola quente etc. O importante é desafiar os alunos a utilizarem esses registros como forma de recordar para, assim, começarem a entender que há formas de registros gráficos que têm essa função.

No estágio da escrita gráfica não-diferenciada, a criança produz uma escrita não diferenciada, mas que tem o papel de signo auxiliar de memória. A criança, ao ouvir a sentença, faz um rabisco não-diferenciado, mas que para ela serve como função auxiliar de um signo. “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, 2014, p. 157).

No estágio da escrita gráfica diferenciada, segundo Luria (2014, p. 165), “cada rabisco da criança já reflete conteúdo particular”. Ao usar uma atividade gráfica, ainda que primitiva, porém diferenciada, todo o comportamento da criança se modificou. Ao utilizar esse tipo de registro, a criança passa a ler a sua escrita. São muito importantes para esse avanço os fatores quantidade, como no caso da frase ditada: “Há duas árvores no pátio”, e também cor, forma ou tamanho. A criança começa a fazer diferenciações e, com isso, cria um instrumento funcional.

Na “escrita pictográfica”, o desenho é utilizado como um meio para o registro, como expediente que auxilia a escrita. A criança escreve por pictogramas ou desenhos. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2014, p. 166). No estágio da escrita pictográfica, assim como no dois anteriores, o professor deve trabalhar a função social da escrita e dos números, introduzindo a técnica propriamente dita. São fundamentais as atividades de modelagem, desenho, colagem, pintura, recorte, dobradura. Martins e Marsiglia (2015) apontam que os investimentos devem ser tanto na face fonética, quanto semântica da língua, ou seja, no seu significado e também na sua sequência sonora.

A “escrita simbólica”, de acordo com Martins e Marsiglia (2015, p. 68), configura-se pelo “uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas ou desenhos”. Esses experimentos desenvolvidos por Luria (2014) confirmam o defendido por Vigotski (2021, p. 105) ao afirmar que “o domínio da fala escrita significa para a criança o domínio de um sistema simbólico peculiar e extremamente complexo de signos”. Martins, Carvalho e

Dangió (2018, p. 343), ao analisarem o desempenho de crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental, constataram que “o estágio pictográfico se encaminha para o estágio da escrita simbólica pela mediação de duas subetapas, as quais denominamos como pré-gráfica e subetapa do simbolismo gráfico”.

Na subetapa pré-gráfica, embora a criança compreenda que a cada palavra exista uma representação gráfica, o que representa um avanço na capacidade abstrativa, ainda não há relações estáveis entre sons e símbolos (MARTINS; CARVALHO; DANGIÓ, 2018). Na subetapa do simbolismo gráfico, segundo as autoras (idem, p. 344), “o domínio do mecanismo acústico possibilita à criança a identificação da correspondência entre fonemas e grafemas, bem como a correspondência entre o grafema e o código léxico”.

O gesto é o primeiro signo visual da criança, constituindo a base para a representação simbólica. Conforme Vigotski (2021), “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado”. Saccomani (2018, p. 201) afirma que “os gestos são base para a representação simbólica à medida que funcionam como signos visuais a partir dos quais se desenvolvem a linguagem oral, o jogo simbólico, o desenho e a linguagem escrita”. Para Vigotski (2021), o primeiro momento que liga o gesto ao signo escrito é a garatuja. São nesses primeiros desenhos que a criança complementa o que foi iniciado pelos gestos. Vigotski (2021, p. 110) cita como exemplo que “a criança queria demonstrar com o desenho como se faz escuro ao fechar as cortinas e fez um traço forte de cima a baixo na lousa, como se estivesse baixando a cortina”.

O segundo momento que, segundo Vigotski (2021, p. 111), “liga geneticamente o gesto à fala escrita nos leva à brincadeira da criança”. Os objetos, que na brincadeira significam outros, transformam-se em seus signos, pois os substituem. O que importa para a criança é sua “utilização funcional, a possibilidade de realizar com ele o gesto representado” (VIGOSTSKI, 2021, p. 111). A esse respeito, Bortolanza e Costa (2017, p. 945) esclarecem que

Se na fase inicial o gesto constitui a primeira escrita das crianças, o qual vem acompanhado pelos rabiscos ou garatujas, representando uma imitação do ato da escrita; numa fase posterior, as crianças utilizam o desenho como forma de representar uma ideia, elevando esta forma peculiar de representação, ou seja, convertendo o desenho em signo, pois a história da pré-história da escrita é a história da produção do signo.

O gesto, o jogo de papéis e o desenho fazem parte dos primórdios da escrita. Escudeiro, Barbosa e Silva (2016, p. 2290) argumentam que o desenvolvimento do desenho possibilita que as crianças utilizem registros gráficos para expressar o que “sabem sobre os objetos e fenômenos, e ainda, com uma importância indireta sobre o desenvolvimento da linguagem em geral e da escrita em particular”.

Sendo assim, o trabalho pedagógico desde o início da educação infantil deve focar, de forma intencional, a pré-história da escrita, o que é corroborado por Dangió (2017, p. 332) ao enunciar que

[...] esse momento comporta elementos que subsidiam a alfabetização desde as primeiras significações gestuais, transitando pelo processo abstrativo — requerido às substituições dos objetos no jogo de papéis —, até a representação gráfica no desenho, e tem como sua primeira demanda a conversão da marca em conteúdo simbólico.

O trabalho pedagógico com os gestos deve ser realizado com músicas, brincadeiras cantadas, jogos, literatura etc., como explorar músicas com gestos, brincadeira de imitação de animais, uso de fantoches, dedoches, entre outros. Citamos como exemplos as músicas “Ciranda dos bichos”⁵, do grupo Palavra Cantada e “Viro, vira, virou” do Grupo Triii⁶.

Por meio do desenho e da brincadeira de papéis as crianças conquistam maior capacidade de abstração à medida que percebem que a realidade pode ser representada. O desenho possibilita à criança a expressão, além de ser

⁵ [...] A dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar/a dança da cascavel, quero ver quem sabe dançar/rebola para lá, rebola ondulado/e estica o pescoço assim/e sobe no galho/balança o chocalho/depois dá a mão para mim [...]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H9fXoZmMHK8>. Acesso em maio.2023.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ClAzpTnscKE>.

importante para o desenvolvimento da capacidade de simbolização. Assinalamos que o desenho, assim como a brincadeira de papéis, precisa ser planejado pelo professor. Brigatto (2018) destaca que a abstração necessária para a brincadeira de papéis não é espontânea, mas deve ser promovida pelas ações propostas; em seu estudo, elaborou uma sequência didática para investigar as possibilidades de intervenção pedagógica na atividade de brincadeira de papéis. Como resultados, observou que as ações propostas na sequência didática tinham relação direta com a temática, porque um dos objetivos era “enriquecer o repertório do grupo em termos do conteúdo propriamente dito, intervindo, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da linguagem oral, linguagem escrita e resolução de problemas (BRIGATTO, 2018, p. 40).

Bortolanza e Costa (2017, p. 945) ressaltam a importância de que atividades de desenho e de brincadeiras de papéis trabalhem a cultura escrita em sua funcionalidade, ou seja, em situações reais de uso da escrita, como “escrever para se comunicar, para se orientar, para registrar uma ideia, como meio de identificação, como recurso auxiliar da memória, enfim, como instrumento para significar e interagir no mundo em que as crianças vivem”. As autoras acrescentam que, na brincadeira de papéis sociais, “a relação das crianças com o objeto escrita se modifica, e elas a significam em consonância com o papel que assumem, o que lhes possibilita separar o aspecto semântico do material” (BORTOLANZA; COSTA, 2017, p. 945).

Em consonância com o movimento dialético de superação⁷ por incorporação apresentamos as capacidades necessárias para a leitura e a escrita ou os problemas que a criança precisa resolver para se alfabetizar a partir dos estudos de Lemle (2000). Essas capacidades foram apontadas nos estudos de Dangió (2017); Marsiglia e Carvalho (2017); Dangió e Martins (2018); Saccomani (2018) e se relacionam com a capacidade abstrativa e com o desenvolvimento da consciência fonológica no processo da apropriação da leitura e da escrita. Sendo assim, por meio desse movimento e com base em

⁷ Para aprofundar essa questão, sugerimos a leitura de SAVIANI (2015).

autores que são referência na discussão histórico-crítica, apontamos estudos de outras áreas do conhecimento, mas que, relevam contribuições importantes para o ensino da linguagem escrita.

Isto posto, a primeira capacidade salientada por Lemle (2000, p. 8) é compreender a ideia de símbolo, porque “uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos, não conseguirá aprender a ler”. Entender o símbolo é tarefa bastante complicada, visto que muitas vezes não há nenhuma semelhança entre o que é simbolizado e o símbolo. As cores do semáforo, o sinal de “joia, ou tudo bem”, bandeira branca na praia para que os banhistas saibam que o mar está calmo etc. Explorar com as crianças os significados dos sinais de trânsito, dos emblemas, das placas e sinalização de modo geral são exemplos de como trabalhar a ideia de símbolo (LEMLE, 2000). Saccomani (2018) entende que, na idade pré-escolar, o trabalho pedagógico com os gestos, o desenho e a brincadeira de papéis podem ter papel fundamental no desenvolvimento dessa capacidade.

A segunda capacidade realçada por Lemle (2000, p. 8) é a discriminação das formas das letras, porque o aluno precisa entender que “cada um daqueles risquinhos vale como símbolo de um som da fala”. Acrescenta a autora que “a criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas, não aprende a ler”, pois que são bastante semelhantes, como exemplificado pela autora, no caso das letras p/b/d/q. A capacidade de discriminar as formas, de acordo com Lemle (2000), é imprescindível para a alfabetização, pois as letras são muito parecidas e a criança precisa perceber as sutis diferenças entre os traçados das letras.

A discriminação das formas das letras também não é tarefa simples, porque como assinalamos, as letras têm muitas semelhanças entre si, bastando virar de ponta-cabeça ou de um lado para outro e temos uma letra diferente. Reconhecer essas diferenças é fundamental para aprender a ler. Essa também é uma capacidade que deve ser ensinada desde o início da educação infantil ao comparar objetos notando semelhanças e diferenças em seus aspectos. Citamos a

modelagem, pintura, alinhavo, jogos de encaixe, rasgadura de papéis, dobraduras etc., como atividades que favorecem a mecânica da escrita ou o traçado das letras.

A terceira capacidade ou problema apontado por Lemle (2000, p. 9) é a conscientização ou discriminação dos sons da fala, pois “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. Prossegue a autora que “essas três capacidades analisadas são as partes componentes da capacidade de fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto” (LEMLE, 2000, p. 9).

Sacomani (2018) apontou contribuições relevantes para o desenvolvimento dessa capacidade a partir das habilidades auditivas⁸, incluindo a consciência fonológica, com respaldo em autores como Stampa (2012); Elkonin (1974); Lamprecht *et al.* (2012); e Adams *et al.* (2006). Dangió (2017) corrobora a importância de a consciência fonológica ser trabalhada desde a educação infantil, pois compreende que tais conteúdos são essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita.

A quarta capacidade indicada por Lemle (2000, p. 11) é captar o conceito de palavra ou desenvolver a consciência da unidade palavra, e “o importante, na ideia da unidade palavra, é que ela é o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem linguística: a relação entre conceitos e sequências de sons da fala”. Adams *et al.* (2006) enfocam o conceito de palavra, exemplificando com os jogos que ajudam a criança a entender o significado e também que podem ser palavras longas ou curtas⁹.

A quinta capacidade apontada por Lemle (2000) é reconhecer sentenças, que de acordo com a autora é uma dimensão que deve ser desenvolvida principalmente por meio da leitura. Pontuamos, corroborando Adams *et al.*, (2006, p. 77), que quando as crianças compreenderem que as frases são formadas

⁸ De acordo com Stampa (2015) as habilidades auditivas são: consciência auditiva, localização auditiva, identificação auditiva, memória auditiva, memória sequencial auditiva, discriminação auditiva e análise-síntese auditiva/consciência fonológica.

⁹ Exemplo: “Para jogar, pronuncie um par de palavras (por exemplo, leão e mosquito) e pergunte às crianças qual delas acham que é maior. Quando tiverem respondido, mostre-lhes a palavra escrita para que possam ver se suas avaliações estão corretas” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 73).

por palavras é o momento de apresentar-lhes que as palavras são “formadas por sequências de unidades ainda menores de fala: as sílabas”. Adams *et al.* (2006, p. 17) defendem que “crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e produtiva para a escrita e para a leitura criativas”.

Desse modo, enunciam que a consciência fonológica abrange a consciência dos sons que compõem o sistema de uma certa língua. Ela é composta por níveis: a consciência fonêmica, a consciência silábica e a consciência intrassilábica. A consciência intrassilábica refere-se à manipulação de unidades sonoras menores do que a sílaba e maiores do que um fonema. A consciência silábica reporta-se à manipulação de sílabas. Ainda para os autores, “as pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas” e “a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica” (ADAMS *et al.*, 2006, p. 19).

Nessa direção,

Então, para aprender a ler a criança necessitará realizar a análise sonora dos sons da palavra falada. Mas, como encontrar “[...] a forma elementar da qual é necessário começar a fim de guiar o desenvolvimento de análise de sons das palavras como uma ação mental completa”? (ELKONIN, 1963, p. 166). Esse processo ocorre, de acordo com o programa de aprendizagem da leitura proposto por este autor (1963; 1976), em três etapas: a orientação da criança aos sons do idioma; a determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra; e o estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas (HURTADO; ANGELETTI, 1995) (DANGIÓ, 2017, p. 285).

De acordo com Umbelino (2014), a orientação nos sons do idioma tem como objetivo destacar os sons que fazem parte do idioma. Realça que por esse motivo o professor deve enfatizar a pronúncia, junto às crianças, de diferentes formas: alto, baixo, devagar e rápido. Posteriormente o foco passa a ser o tamanho das palavras,

usando expressões de referências como: curtas, longas e médias. Dessa forma, através da percepção auditiva, a criança se torna consciente dos sons que emite, quando pronuncia uma palavra e da diferença de tamanho entre elas, durante a sua pronúncia (UMBELINO, 2014, p. 241).

A etapa da determinação dos sons consecutivos que formam uma palavra, ainda corroborando com Umbelino (2014, p. 242), é realizada por meio de “três conjuntos de procedimentos didáticos denominados de ‘esquemas’: pronúncia enfatizada; utilização de esquemas das palavras e materialização dos sons com fichas”. A pronúncia enfatizada da palavra consiste em destacar cada som da palavra, identificando-o. Vejamos o exemplo dado por Umbelino (2014) apoiando-se em Hurtado e Angeletti (1995):

A pronúncia enfatizada, busca-se identificar na palavra, na forma de símbolo, escrita, os sons que são pronunciados. No exemplo que se segue, as autoras utilizam a palavra “MAR”: 1. Busca-se o primeiro som: – MMMAR – aponta-se para o primeiro som 2. Busca-se o segundo som: – MAAAR – aponta-se para o segundo som 3. Busca-se o terceiro som: – MARRR – aponta-se para o terceiro som (UMBELINO, 2014, p. 242).

Se na pronúncia enfatizada o foco é realçar cada som, mantendo a unidade da palavra, como demonstramos no exemplo da palavra MAR, na utilização do esquema de palavras o objetivo é que a criança saiba a quantidade de sons. Esses sons são materializados em esquemas.

A materialização dos sons no esquema de palavras nada mais é senão o esquema gráfico citado por Elkonin e o uso das fichas para cada som (ELKONIN, 1999a; 1974; 1963), composto por pequenos quadrados horizontais correspondentes aos números de sons constitutivos da palavra, que citamos anteriormente. Esse recurso ficou conhecido como “Elkonin boxes” ou “Caixas de Elkonin” (SACCOMANI, 2018, p. 257).

Solovieva e Rojas (2008) assinalam que é importante destacar que se trata da quantidade de sons e não de letras. Cita o exemplo da palavra “hombre” (homem), que tem cinco sons e seis letras. Nesse caso, o esquema contém cinco espaços. A ideia é que as crianças aprendam a escutar as palavras. Para cada som, uma ficha branca. Na representação materializada de sons das vogais, sugerimos que essas sejam representadas por fichas vermelhas. Antes de realizar

esse trabalho com as fichas, as crianças precisam conhecer as vogais por meio de músicas, jogos, brincadeiras etc.

Em conformidade com Solovieva e Rojas (2008, p. 82), depois de trabalhar com as representações das vogais, passa-se, então, a apresentar os sons das consoantes às crianças, que no esquema de palavras serão materializadas pela cor verde. Os autores propõem, após essa etapa, que as crianças passem a utilizar as fichas por eles intituladas de “análise fonética no plano perceptivo”.

Na etapa do estabelecimento da função diferenciadora dos fonemas, Saccomani (2018, p. 263), com base em Hurtado e Angeletti (1995), explicita que “parte-se da transformação de uma palavra em outra, ou seja, evidenciar que a mudança na forma sonora resulta na mudança de significado”. O objetivo é que a criança perceba a mudança de fonema. “Por exemplo, na palavra “bola”, mudar a última ficha (o som /a/ por outra que expresse o som /o/, as crianças devem determinar a mudança produzida (bolo)” (SACCOMANI, 2018, p. 263).

A última capacidade indicada por Lemle (2000) é a compreensão da organização espacial da página. Tal capacidade não dispensa o ensino, ao contrário, é algo a ser ensinado, pois é uma construção de cada sistema de escrita. Essa capacidade é desenvolvida via leitura e escrita em sala de aula; pode parecer óbvia, mas é uma convenção e, portanto, nem todo sistema de escrita tem essa regra. Na concepção de Lemle (2000, p. 12), é crucial ensinar “a ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima para baixo na página”. Ao ler acompanhando com o dedo, régua etc., ao escrever na lousa, em cartolinas etc., o professor explicita esse conhecimento ao aluno, que posteriormente será aprimorado com o uso do caderno.

Refletir sobre essas e outras capacidades é questão primordial, bem como organizar ações pedagógicas consistentes e orientadas, pois, na acepção de Vygotski (2000, p. 184), “o domínio da linguagem escrita é resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil”. Por meio desses apontamentos, insistimos que esse investimento deve acontecer desde o início da educação infantil, contrapondo-se a ideia de centrar o ensino na técnica e nas habilidades motoras da escrita.

3 Considerações finais

Neste artigo buscamos evidenciar as capacidades indispensáveis ao desenvolvimento da linguagem escrita por parte das crianças, destacando a importância da educação escolar e, sobretudo, o papel da escola de educação infantil. A complexidade da temática guiou nossa discussão para um recorte simples, porém fundamental para o ensino da linguagem escrita: refletir sobre capacidades que precisamos desenvolver nos infantes sem cairmos na ideia equivocada de naturalização do desenvolvimento humano.

Buscamos evidenciar o desenvolvimento das bases psíquicas na educação infantil, compreendendo o nosso objeto, a linguagem escrita, como um instrumento complexo e não um hábito motor. Sendo assim, urge a necessidade de discutirmos, na academia e no contexto escolar, conteúdos e práticas que estejam em consonância com as especificidades de bebês e crianças, além de conteúdos e formas que, de fato, promovam aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa de ensino.

Competencias básicas para el desarrollo del lenguaje escrito: aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Histórico-Cultural

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo hacer consideraciones sobre habilidades que son básicas para el desarrollo de la lengua escrita y que deben ser abordadas en la formación docente, para que sean, de hecho, incorporadas a las prácticas educativas. Señalamos aportaciones de la pedagogía histórico-crítica y de la psicología histórico-cultural. Concluimos que la apropiación del lenguaje escrito se realizará plenamente en la escuela primaria, sin embargo, la educación de la primera infancia tiene importantes aportes en este camino, entre ellos, los que consideramos en este trabajo.

Palabras clave: Educación Infantil; Lengua Escrita; Pedagogía-Histórico-Crítica; Psicología Histórico-Cultural.

Referências

ABRANTES, A. A. *Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais*. In: *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Org: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A. AGUDO, M. de M. Ed. Navegando, 2018.

ADAMS, M. J. et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas. trad. Roberto Cataldo Costa*. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 02 maio 2023.

BORTOLANZA, A. M. E.; COSTA, S. A. F. da C. *A linguagem escrita: uma história de sua pré-história na infância*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947, set./dez. 2017.

BRIGATTO, F. O. *A intervenção pedagógica na brincadeira de papéis em contexto escolar: estudo teórico-prático à luz da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

DANGIÓ, M. C. dos S. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

DANGIÓ, M.C. dos S., MARTINS, L. M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

ESCUDEIRO, C. M.; BARBOSA, E. M.; SILVA, J. C. O desenho infantil de crianças de três anos e sua articulação com os rudimentos da escrita. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p.2287-2305, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp4.9194>. E-ISSN:1982-5587. Acesso em maio.2023.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMLE, M. M. *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia* (tradução de Juarez Aranha Ricardo). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13.ed. São Paulo: Icone, 2014, p. 143-189.

MARSIGLIA, A. C., CARVALHO, B. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da linguagem escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*. Vitória, ES. v. 1, n. 5, p. 49-68. jan./jun, 2017. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/216>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural*. Campinas, SP: Autores Associado, 2015.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar* [livro eletrônico]: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editores Associados, 2021.

MARTINS, L. M. Apresentação. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016a, p. 01-09.

MARTINS, L.M., CARVALHO, B., DANGIÓ, M. C. dos S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicol. Esc. Educ.* 22 (2). Ago., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/sNtXNMtyt4MvF7hW8zKTR4c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil*. Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

PASQUALINI, J.C., LAZARETTI, L.M. *Que educação infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Bauru: Editora Mireveja, 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por Campos de Experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? *RPGE. Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Acesso em 25 ago. 2022.

PAULO NETTO, J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SACCOMANI, M. C. da S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 26-43.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. *Ensenanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México: Trillas, 2008.

STAMPA, M. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

UMBELINO, J.D. *Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em cuba*. (tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*; Organização e tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem* (tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 2000.

Recebido em junho de 2023.
Aprovado em outubro de 2023.