

A CRIANÇA E A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Mariano Rodrigues Junqueira
(UNIUBE – Universidade de Uberaba)
Anderson Oramisio Santos
(UFU – Universidade Federal de Uberlândia)

Resumo

Os estudos teóricos mostram que, para colaborar na constituição autora e leitora da criança, o professor deve primeiramente compreender como se dá o desenvolvimento infantil, as principais atividades da criança em cada idade psicológica na qual se encontra e as atividades pedagógicas que deverá disponibilizar no processo educativo. Educação Infantil é compreendida como um espaço que transcende a visão assistencialista do cuidar, tornando-se um espaço para educar. O objetivo deste estudo é apresentar uma análise sobre a constituição autora e leitora de crianças pequenas segundo a Teoria Histórico-Cultural, em suas relações com o espaço da Educação Infantil. Para a Teoria Histórico-Cultural o sujeito torna-se humano ao se apropriar dos objetos da cultura histórica socialmente construídos. Fundamentamos teoricamente o estudo em autores como Vygotsky, Mukhina e Elkonin. Em Vygotsky, buscamos os princípios da pré-história da linguagem escrita, encontramos os fundamentos da linguagem, desenvolvimento e aprendizagem; Mukhina e Elkonin nos proporcionaram os princípios da atividade objetiva e, em Elkonin, e a importância do brincar na aprendizagem infantil. Com base nesses e nos demais autores consultados, buscamos identificar como ocorre a constituição autora e leitora da criança pequena.

Palavras-chave: Educação Infantil; Constituição autora e leitora da criança; Atividades pedagógicas intencionais.

Abstract

The Child and the Construction of Reading and Writing in Child Education

Theoretical studies show that, in order to collaborate in the author's and child's constitution, the teacher must first understand how the child develops, the main activities of the child in each psychological age in which he is and the pedagogical activities that he must provide in the process educational. Early Childhood Education is understood as a space that transcends the care giving vision of caring, becoming a space to educate. The objective of this study is to present an analysis about the author and reader constitution of small children according to the Historical-Cultural Theory, in their relations with the space of Early Childhood Education. For the Historical-Cultural Theory, the subject becomes human by appropriating the socially constructed objects of historical culture. We base the study theoretically on authors such as Vygotsky, Mukhina and Elkonin. In Vygotsky, we seek the prehistory principles of written language, we find the foundations of language, development and learning; Mukhina and Elkonin provided us with the principles of object activity and, in Elkonin, and the importance

of playing in children's learning. Based on these and other authors consulted, we sought to identify how the author and reader constitution of the small child

Keywords: Early Childhood Education; Constitution author and child reader; Intentional educational activities.

Introdução

A Educação Infantil é compreendida historicamente como um espaço para educar, ou seja, um local onde deixar as crianças pequenas durante a jornada de trabalho dos pais ou responsáveis. Houve mudanças também na legislação, voltadas à formação plena do cidadão, tornando-se indispensável adequar e melhorar o espaço educativo para atender às necessidades de crianças de zero a cinco anos.

Tendo como objeto de pesquisa a constituição autora e leitora da criança de três anos de idade, neste artigo optamos por trabalhar com fundamentos metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que essa abordagem nos permite compreender e analisar a constituição autora e leitora de crianças pequenas em suas relações com o espaço educativo de Educação Infantil, tendo a professora como mediadora da cultura escrita nesse processo.

Educação Infantil é compreendida por Marcolino (2013, p.25) como “o tempo/espaço em que condições são intencionalmente criadas com o objetivo de

promover a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.” Neste sentido, entendemos que o espaço onde a criança brinca é fundamental para criar as condições e situações necessárias às atividades significativas na Educação Infantil, pois na idade pré-escolar, a criança tem uma forte relação de dependência com a realidade, uma relação que ocorre de forma empírica e na qual a imaginação tem um papel fundamental. Sob esse olhar, o espaço educativo para a apropriação da escrita precisa apresentar características que apóie a criança a fim de que possa formar e desenvolver sua constituição autora e leitora.

Para Vygotsky (2010), o desenvolvimento da criança tem sua origem nas relações com os objetos de sua cultura e com o outro, por meio das atividades das quais participa desde que nasce. As relações que as crianças estabelecem com a cultura escrita e com os objetos desta cultura no espaço da Educação Infantil precisam ser mediadas pelo educador. Quando esse ambiente é planejado e organizado intencionalmente para essa finalidade, as atividades desenvolvidas são coletivas, sendo

importante a convivência da criança com seus pares mais experientes.

A brincadeira, como atividade principal dessa faixa-etária, e as atividades que as crianças realizam por meio da brincadeira, são o caminho para garantir-lhe o aprendizado da cultura e o desenvolvimento de sua personalidade. Conforme Mello (2007), as crianças aprendem brincando e assim desenvolvem as relações interpessoais, apropriando-se da linguagem oral e, posteriormente, da linguagem escrita. É nesta perspectiva que este artigo é desenvolvido, tendo, como objetivo, analisar a constituição autora e leitora de crianças pequenas segundo a Teoria Histórico-Cultural, em suas relações com o espaço da Educação Infantil.

Ao nos referirmos à cultura escrita, pensamos nela como instrumental cultural complexo e não como código linguístico que treina mecanicamente as crianças para identificarem sinais e sons desprovidos de significados, isto é, uma técnica de codificação e decodificação de letras que representa sons.

Compreendemos que a criança deve ser desafiada a apropriar-se da função social da escrita por meio das atividades desenvolvidas e organizadas intencionalmente para essa finalidade, com cenários temáticos no sentido de priorizar a descoberta da função social da escrita pelas crianças, por meio de brincadeiras com os

objetos do mundo da escrita em sua diversidade de suportes, textos, materiais, situações e usos.

As concepções que os professores têm sobre a escola de Educação Infantil, sobre a criança e as atividades elaboradas e desenvolvidas no cotidiano escolar, refletem-se diretamente no espaço educativo, pois ao adentrarmos uma instituição de Educação Infantil percebemos como este trabalho é realizado.

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado e, na dissertação, foram selecionadas e consultadas, entre outras bibliografias, oito pesquisas cujo cerne foi a abordagem ao tema proposto neste estudo. Estas pesquisas ratificam as atividades que consideramos imprescindíveis para o desenvolvimento da constituição autora e leitora da criança na primeira infância e às quais demos ênfase, como: a importância do brincar; o desenvolvimento das formas superiores de conduta; o desenho; a atividade criadora da criança; a criação da necessidade na criança para que se aproprie da escrita e, finalmente, encontramos dois estudos que utilizam o código alfabético e abordagens fônicas, isto é, que se apóiam em outras práticas pedagógicas para o processo inicial da apropriação da escrita pela criança.

Todas estas pesquisas colaboraram para pensarmos sobre o trabalho a ser desenvolvido junto às crianças de até três anos de idade em creches e refletir sobre as práticas pedagógicas para que, na pré-escola, não sejam alfabetizadas nessa etapa da educação básica. Entretanto, não encontramos nenhum estudo que partisse da organização do espaço educativo em cenários temáticos para trabalhar a formação da atitude autora e leitora de crianças na primeira infância. Nesse sentido, consideramos que a relevância do nosso trabalho consiste exatamente nesta questão: explicar a gênese da constituição autora leitora de crianças de três anos de idade em atividades do brincar organizadas para essa finalidade.

Teoria Histórico-Cultural

Vygotsky (2000) explica que o desenvolvimento humano parte das estruturas orgânicas elementares pelas quais o sujeito desenvolve funções mentais complexas por meio das experiências sociais vividas, um processo que compreende duas linhas: a primeira, a linha elementar, de base biológica, presente na criança e animais cujas características são as ações involuntárias; a segunda, a superior, de origem sociocultural, é o resultado da interação dos fatores

biológicos e dos culturais presentes no sujeito, sendo caracterizada pela intenção das ações mediadas pela linguagem e pelo outro.

Ainda de acordo com Vygotsky (2000), a cultura dá origem aos níveis do sistema comportamental em desenvolvimento no sujeito. Nesse sentido, estudar algo historicamente significa analisar o seu desenvolvimento a partir de fatos socioculturais promovidos pelos sujeitos nas atividades das quais participa. O homem criou, ao longo de seu desenvolvimento histórico, instrumentos facilitadores de suas atividades materiais e ferramentas psicológicas como alternativas auxiliares que correspondesse às suas necessidades no controle de seus processos comportamentais. Nesse sentido, cada criança aprende a ser humano.

De acordo com Mello (2007, p. 86), “o que a natureza lhe dá no nascimento é condição necessária, mas não basta para promover seu desenvolvimento.” A criança precisa se apropriar da cultura historicamente criada pelos homens e o faz por meio de suas inter-relações sociais, internalizando e se apropriando das funções psíquicas que são tipicamente humanas: a linguagem, o pensamento, a autorregulação da vontade, a imaginação, desenvolvendo, assim, sua inteligência e identidade, sendo este um processo de

humanização compreendido como método de educação.

Entendemos que no movimento entre a apropriação e a objetivação ocorre a humanização, quando, então, o sujeito assimila a experiência e produz novos objetos nos quais se cristalizam as qualidades humanas sócio-historicamente criadas. As faculdades humanas criam produtos e o sujeito aprende a utilizá-los de acordo com a função social para a qual foram produzidos.

1.1 A Idade Psicológica e a Atividade do Brincar

O desenvolvimento da criança ocorre em fases que são diferentes em cada idade psicológica. De acordo com Mello (2007), existem momentos da infância diretamente relacionados ao ato de brincar, de estabelecer comunicação com as pessoas na convivência diária, de adquirir a linguagem oral e, posteriormente, a linguagem escrita, entre outros aspectos. A criança é, portanto, desde pequenina, um sujeito social. Desde o nascimento, ela recebe estímulos na relação com o adulto que, no início, é sua figura norteadora para aprender a falar, escrever, interagir com o meio em que vive etc. Nesta relação a criança se desenvolve de forma consciente ou inconsciente. Portanto, o

papel da Educação Infantil por meio de um ensino intencional é fundamental para o seu desenvolvimento.

A história da Educação Infantil mostra que as atividades desenvolvidas na escola podem afirmar ou negar o desenvolvimento cultural da criança. O que temos constatado é a antecipação dos conteúdos e das formas de ensinar no Ensino Fundamental para a Educação Infantil, desconsiderando que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão a partir de situações concretas. Assim, devem ser criadas as condições e as circunstâncias para o desenvolvimento infantil em relação aos espaços, tempo, objetos e relações sociais de forma adequada e organizada no espaço escolar.

Quando se antecipa o Ensino Fundamental, não se dá a devida atenção a essas condições indispensáveis para a organização da escola de Educação Infantil que deve ser norteadora para o desenvolvimento da criança de acordo com sua idade psicológica. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2006), essas fases são subsequentes: cada etapa que avança é um novo período com novas formações (estruturas da personalidade, novos interesses e atividades, aspectos psíquicos e sociais). Isso distingue a essencialidade de cada etapa, formando gradativamente na criança sua consciência e sua relação com o meio, em sua vida

interior e exterior. Cada idade tem sua própria dinâmica que conduz à próxima idade com novas características.

É necessário considerar as forças motrizes que impulsionam o desenvolvimento da criança e como ocorrem as transições de uma etapa para a outra. Vygotsky, Luria e Leontiev (2006) referem-se às pequenas e lentas transformações que ele chama de períodos estáveis do desenvolvimento da personalidade e que, em determinados momentos, provocam um salto qualitativo que exige da criança uma mudança em relação à sua posição nas relações sociais.

Na primeira infância (0 a 3 anos), de acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (2006), a linguagem representa a linha central de desenvolvimento da criança, em seu modo de comunicação e expressão com o ambiente exterior, onde os objetos e instrumentos estimulam seu interesse imediato, mesmo sem usá-los como os adultos. Esta exploração dos objetos vai até os três anos de idade e equivalem a experiências das quais a criança criará modelos que vão contribuir para a evolução do seu pensamento. Ao interagir com seus pares em seu meio, ela tentará solucionar problemas gerados pela manipulação dos objetos.

Trata-se de uma atividade objetual que estimula desenvolvimento do cérebro e, por meio dela, a criança descobre suas

características e propriedades. Assim, começa a ampliar o conhecimento do mundo ao seu redor, desenvolvendo funções psicológicas superiores como a percepção, a memória, a atenção, a linguagem e o pensamento. A criança transforma esse processo, em sua fase inicial, em percepção categorial, intensificando o desenvolvimento da linguagem oral.

As conquistas fundamentais da primeira infância para o desenvolvimento da criança são o andar ereto, a atividade objetual e o domínio da linguagem. Esses aspectos da vida das crianças de zero a três anos são responsáveis pela conscientização do processo de desenvolvimento psicológico e intelectual e constituem a base para todo o desenvolvimento infantil (Mukhina, 1996).

A mesma autora nos diz que, no primeiro ano de vida, a criança aprende a caminhar sozinha e, ao adquirir o autodomínio, busca os desafios para a superar obstáculos até alcançar um objetivo desejado. Dessa maneira, a sua habilidade de andar desenvolve sua capacidade de orientação espacial, pela qual aprende a medir a distância entre ela e localização de um objeto de seu interesse.

Assim ela tem possibilidades de manipular objetos à sua volta em locais diferentes e compreende que pode alcançá-los e manipulá-los no seu cotidiano. Com a

mediação da mãe ou outro adulto, ela aprende a manuseá-los, mas seu objetivo é tão somente fazer uso das propriedades externas dos objetos, ou seja, “a criança manipula a colher da mesma maneira que o pau, o lápis ou a pá”, fator que amplia sua capacidade de resolver problemas mais em relação aos objetos (Mukhina, 1996, p. 106).

Essa atividade, conforme Mukhina (1996) nos esclarece, permite que a criança entenda a função do objeto e de seu manuseio. Ao desenvolver ações instrumentais com os objetos, ela adquire novas atitudes, um processo que ocorre em etapas, sendo a princípio, usando o instrumento como prolongamento de sua mão para alcançar objetos mais distantes. Depois, ela relaciona o uso do instrumento ao manuseio do objeto e aprende a manipulá-lo, entrando em jogo o pensamento lúdico agregado ao ato de manipulação para vivenciar uma ação da vida cotidiana e, nesse processo, ela vai se apropriando dos instrumentos.

Na primeira infância, a criança faz garatujas e busca compreender a função representativa do desenho para um determinado objeto, ao ter consciência de que o lápis serve para traçar linhas. Concentra-se nos traços e passa “a preferir certos traços a outros e repete os preferidos; quando obtém um resultado que desperta seu interesse, ela observa bem,

interrompe o movimento, depois volta a traçar outras garatujas parecidas com as primeiras e também as observa.” (Mukhina, 1996, p. 119).

Esta fase é conhecida como etapa pré-representativa. A passagem das garatujas para a imagem tem dois estágios: no primeiro, a criança reconhece o objeto numa combinação casual de traços e, no segundo, percebe a imagem feita intencionalmente.

A crise dos três anos é um passo da primeira infância para a idade pré-escolar, marcada por novos aspectos da personalidade da criança. Trata-se de uma fase de obstinação e de mudanças visíveis em que a criança se mostra voluntariosa, caprichosa, com conflitos internos e externos (Vygotsky; Luria; Leontiev 2006).

Vygotsky; Luria; Leontiev (2006) explica-nos o conceito de crise, afirmando que:

[...] toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica incompleta em relação à criança. Desse ponto de vista, a essência de toda a crise reside na reestruturação da vivência anterior reestruturação que se firma no momento da mudança de suas necessidades e motivos que impulsionam o seu comportamento.

(Vygotsky; Luria; Leontiev, 2006, p. 385, tradução nossa).

Para o autor, esta fase de obstinação é um momento de autoafirmação e de curta duração, mas representa uma evolução importante em seu desenvolvimento que se refletirá na sua personalidade. Portanto, não é simples teimosia e requer do professor um conhecimento específico, auxiliando a criança em seu desenvolvimento e na conquista da sua autonomia. Nessa idade, a atividade da brincadeira de papéis sociais, de acordo com Vygotsky (2009, p. 28), é a atividade principal da criança, em que ela “[...] aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível [...]” (Vygotsky, 2009, p. 29).

Para Elkonin (2009, p. 20), a qualidade da brincadeira depende de uma condição de ensino para que a criança aprenda a manejar os instrumentos de forma correta, o que amplia a atenção e a sua percepção para uma dada realidade. Destaca, ainda, que por meio da brincadeira, a criança realiza as ações que observa na vida real e procura agir como o adulto.

Os estudos de Elkonin (2009, p. 34) demonstram que a necessidade interna da criança é agir sobre o objeto, refletindo em suas ações as relações sociais percebidas

por elas em adultos. Assim, a brincadeira tem em si mesma um motivo, pois por meio dela a criança age sobre o mundo e, ao mesmo tempo, assimila os padrões comportamentais da sociedade na qual está inserida, reproduzindo-os em suas ações lúdicas, momento muito importante no desenvolvimento de sua personalidade.

Para Elkonin, fundamentado nas ideias apresentadas por Vygotsky, o jogo tem para a criança um sentido real. Neste sentido, entendemos a importância da brincadeira de papéis sociais como atividade principal na fase pré-escolar, visto que a manifestação externa de uma ação com um objeto possui suas raízes genéticas no interior do campo semântico do pensamento infantil, ou seja, no sentido atribuído pela criança ao objeto em determinada situação. A ação objetual em consonância com o pensamento representa a materialização do processo de significação empreendido pela criança na execução da atividade. Isso é o que torna a brincadeira a atividade fundamental.

1.2 O Desenvolvimento da Linguagem Verbal

Trazemos o conceito de linguagem verbal, linguagem que emprega a palavra, de acordo com Luria ao tratar da linguagem e do pensamento no quarto

volume do *Curso de Psicologia Geral*. Diz o autor:

Entendemos por linguagem o processo de transmissão de informação, que emprega recursos da língua. [...] em termos reais, a linguagem se apresenta em duas formas de atividade. Uma delas – *transmissão da informação ou comunicação* – requer a participação de duas pessoas: um falante e um ouvinte. A segunda forma de linguagem une falante e ouvinte em um só sujeito e, neste caso, a linguagem não é um meio de comunicação, mas um *veículo de pensamento* (Luria, 1979, p. 61-62, grifos do autor).

Mais adiante, o autor diferencia a linguagem afirmando que “o enunciado verbal pode apresentar duas modalidades básicas: uma de *linguagem falada* e outra de *linguagem escrita*”. Ao diferenciá-las, Luria aponta que “cada uma usa diferentes meios de expressão da linguagem bem como na estrutura psicológica; simultaneamente, cada uma apresenta suas variedades.” (Luria, 1979, p. 66, grifos do autor).

Para Vygotsky (2010), no significado da palavra, existe uma unidade em que transparecem o pensamento e a linguagem. Assim, quando falamos em

generalização estamos nos referindo ao processo de formação de conceitos, o ato mais específico, único e indiscutível de pensamento. Nesse sentido, o significado é um fenômeno do ato de pensar, que se realiza na palavra e vice-versa (pensamento verbalizado).

A criança necessita diferenciar os aspectos da linguagem em sua natureza e função para, depois, entender os significados das palavras. A palavra e o seu significado independem do ato de indicar e nomear o objeto, tornando o processo de aquisição da linguagem escrita um caminho em que o pensamento passa da sintaxe dos significados para a sintaxe das palavras. Nesse processo, o ato de falar necessita transitar do plano interior para o exterior.

De acordo com Luria (1979, p. 31), “as palavras percebidas pela criança de tenra idade não suscitam, absolutamente, uma referência material precisa e ainda não têm uma função sólida significativa”, ou seja, “a palavra é percebida pela criança como o componente de toda uma situação que engloba uma série de influências extra discurso”.

Ainda em Vygotsky (2010), no final do segundo ano, as crianças começam a diferenciar morfologicamente as palavras, enriquecendo seu vocabulário. Na linguagem oral, todas as frases são impulsionadas pelo desejo ou necessidade

imediate, como fazer pedidos ou perguntas que pedem respostas, a expressão de surpresa que pede uma explicação, entre outras, o que torna a fala situacional. Já na linguagem escrita, os motivos estão mais distantes das necessidades imediatas da criança, por serem mais abstratos e intelectualizados, a ação de escrever requer da criança uma conduta mais consciente. Que ela é o resultado de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, a partir do gesto, passa pelo desenho e pela brincadeira até chegar à escrita simbólica.

Nesse mesmo aprofundamento Vygotsky (2010, p. 318), "a escrita leva a criança [...] a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego."

A linguagem escrita, portanto, exige da criança uma atividade consciente, porque a relação que ela mantém com o discurso interior é diferente da relação com a fala. Neste caso, esta última não precisa de instrução e é espontaneamente apropriada nas relações das quais a criança participa.

Vygotsky (2000, p. 183) refere-se aos métodos de ensino da escrita na escola na década de 1920, afirmando que "ensinamos às crianças traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não

ensinamos a linguagem escrita." Compreendemos que ele se referia aos professores que apresentavam a escrita para a criança por meio de um ensino mecânico, como se a escrita fosse a sombra da fala, quando ela é um simbolismo de segunda ordem que, inicialmente, passa pela fala, mas não é sua simples tradução.

No ensino da escrita, é preciso considerar que ela é formada "por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são por sua vez signos de objetos e relações reais." (Vygotsky, 2000, p. 184). Para que sua apropriação se realize é preciso romper com o vínculo intermediário – a linguagem oral –, que ao desaparecer, a escrita passa a ser um sistema de signos que simboliza os objetos e as situações designadas, sem a necessidade de sua intermediação.

A criança, ao se comunicar socialmente, apropria-se da linguagem oral e a escrita faz-se uma necessidade também natural, desde que seja criada no contato da criança com os objetos do mundo da escrita e isto depende do educador, não como um ato mecânico, mas como uma atividade cultural igual à linguagem oral. Esta cultura começa em casa, no contato da criança com objetos do dia a dia e se concretiza na escola a partir da organização de um ensino intencional, com

atividades significativas, criando as condições objetivas para esse fim.

Na prática da educação escolar, dá-se uma grande importância à leitura e relega-se a segundo plano a linguagem escrita. As crianças aprendem a desenhar letras e a formar palavras, mas não aprendem a linguagem escrita, senão de forma mecânica, com ênfase nos aspectos ortográficos do código linguístico.

Diferentemente da linguagem oral, que é aprendida de forma espontânea, a escrita precisa ser ensinada, partindo de atividades específicas para que a criança possa apropriar-se dela. A criança deve entender que a escrita possui uma função social, ou seja, serve para registrar algo que posteriormente a fará lembrar o que escreveu.

Nesse sentido Vygotsky (2000) assevera que o desenho infantil é a fase que antecede a linguagem escrita. Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. Na brincadeira também, o uso funcional de um objeto por meio do gesto representativo é fundamental e por isso é uma etapa do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita da criança.

A base da atividade criadora é a imaginação manifestada nas expressões da vida cultural, artística, científica e técnica do homem. Na brincadeira, as crianças

realizam a atividade criadora ao imitarem a vida do adulto, mas ao imitar as relações do adulto recriam-na, pois, de acordo com Vygotsky (2009):

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. [...]. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. (Vygotsky, 2009, p. 16-17).

Embora na brincadeira a atividade criadora esteja ligada à experiência anterior acumulada, as crianças quando brincam imitam a vida dos adultos e suas impressões das experiências vivenciadas não repetem fielmente a realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade criadora, em que as crianças combinam e reelaboram criativamente as impressões da vida adulta em algo novo e, por isso, “[...] a imaginação não é um divertimento ocioso

da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária.” (Vygotsky, 2009, p. 20).

A partir dessas considerações teóricas compreendemos que, para formar atitude autora e leitora, o primeiro passo é criar condições para que as crianças tenham acesso aos objetos do mundo da escrita, de forma a se apropriarem dela por meio de diferentes suportes, gêneros textuais, materiais gráficos, cores e texturas nos quais a linguagem escrita se materializa.

Entendemos que a constituição da atitude autora e leitora resulta das relações históricas objetivas da vida da criança, isto é, das atividades de apropriação e objetivação da cultura, em suas relações com as diversas formas desenvolvidas de conhecimentos, que passam pela imaginação e pela criatividade.

Conforme Vygotsky (2009) cabe aos professores criarem as condições para atividade criativa, alargando a experiência da criança situações em que ela possa concretamente interagir com os objetos da escrita em seu entorno. Nesse sentido, as relações que a criança estabelece com a escrita precisam ser mediadas pelos professores por meio de atividades planejadas e organizadas intencionalmente para essa finalidade.

Considerações Finais

Entendendo que o desenvolvimento infantil inicia-se desde o nascimento, a Teoria Histórico-Cultural apresenta-nos uma compreensão maior sobre a criança, a Educação Infantil e o papel do professor. Esclarece-nos o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança: humanizar a criança por meio de um ensino intencional para uma aprendizagem que a desenvolva integralmente.

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

Ao apresentar as relações entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, a brincadeira e a idade psicológica, a linguagem e o pensamento, entendemos a gênese da constituição da atitude autora e leitora na primeira infância. No que concerne à linguagem e ao seu processo de aquisição, a primeira infância é o período receptivo às

impressões sensoriais no aprendizado da linguagem e o preparo para adquiri-la começa já no primeiro ano de vida, quando a criança aprende a pronunciar os sons, descobrindo e verbalizando as primeiras palavras.

Quando a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do

desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam à pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil: podemos dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Referências

- Elkonin, D. (2009). *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/5491208/-...a-r-luria.../16>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- Marcolino, S. (2013). *A mediação pedagógica para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP.
- Mello, S.A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, 25(1), 57-82, jan. /Jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view...1371>>. Acesso em: 25 dez. 2015.
- Mukhina, V. (1996). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo (Brasil): Martins Fontes
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L.S. (2009). *Imaginação e Criação na Infância: Ensaio Psicológico: Livro para Professores*. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L.S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Os autores:

Adriana Mariano Rodrigues Junqueira é graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia em Contextos Escolares. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba-UNIUBE, e-mail: adrianamariano61@yahoo.com.br

Anderson Oramisio Santos é especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de [Uberlândia](http://www.ufes.br), e-mail: oramisio@hotmail.com

Recebido em: 20/08/2016.

Aprovado em: 25/11/2016.