

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

### CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE APROPIACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

### CONSIDERATIONS ABOUT THE APPROPRIATION PROCESS OF THE WRITTEN LANGUAGE IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abel Gustavo Garay GONZÁLEZ<sup>2</sup>  
Maria Aparecida MELLO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo é parte de pesquisa de doutorado em Educação e discute sobre o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças de Educação Infantil, abordando os fundamentos teórico-metodológicos necessários para a compreensão da formação e do desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças nessa etapa de escolarização, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. As atividades mediadas realizadas com as crianças são necessárias nos processos de formação e de desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, especificamente, o pensamento conceitual. Ele ocorre, primeiramente, na relação com o plano social (intersíquico) e depois, no plano psicológico (intrapsíquico), transformando internamente o psiquismo da criança em um processo dialético de apropriação e objetivação, caracterizado pela comunicação entre adulto e criança. Na Teoria Histórico-Cultural a apropriação da linguagem escrita pela criança é um processo complexo e não ocorre de maneira natural e nem linear. A partir do estudo aprofundado da pré-história da escrita, Vigotsky afirma que ela não pode ser entendida como uma variável do conhecimento individual, mas, como uma construção histórico-cultural. Portanto, nesta perspectiva, a alfabetização na escola torna-se um ato político concreto e determinante para a vida das crianças; para a inserção delas na sociedade e desenvolvimento futuro como cidadãs ativas, conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria histórico-cultural. Alfabetização. Pensamento e linguagem. Funções psíquicas superiores. Mediação.

**RESUMEN:** *Este artículo es parte de la investigación de doctorado en Educación y discurre sobre el proceso de apropiación del lenguaje escrito por niños de la Educación Infantil, trata de los fundamentos teórico-metodológicos necesarios para la comprensión de la formación y el desarrollo del pensamiento conceptual de los niños en esa etapa de escolarización, bajo la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural. Las actividades mediadas realizadas con los niños son necesarias en los procesos de formación y de desarrollo de las Funciones Síquicas Superiores, específicamente, el pensamiento conceptual. Él ocurre, en primer lugar, en la relación con el plano social (“intersíquico”) y después, en el plano psicológico (“intrapsíquico”), transformando*

<sup>1</sup> Artigo referente à Pesquisa de Doutorado em Educação, com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade da Habana (Cuba), financiado pela CAPES (007288/2015-08).

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Departamento de Educação – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Programa de pós-graduação em Educação, São Carlos, Brasil. E-mail: agarayhj@gmail.com.

<sup>3</sup> Docente. Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, Brasil. E-mail: mmelo@ufscar.br.

*internamente el siquismo del niño en un proceso dialéctico de apropiación y objetivación, caracterizado por la comunicación entre adulto y niños. En la Teoría Histórico-Cultural la apropiación del lenguaje escrito por el niño es un proceso complejo y no ocurre de manera natural ni linear. A partir del estudio profundizado de la prehistoria de la escrita, Vigotsky afirma que ella no puede ser entendida como una variable del conocimiento individual, pero, como una construcción histórico-cultural. Por lo tanto, en esta perspectiva, la alfabetización en la escuela se convierte en un acto político concreto y determinante para la vida de los niños; para su inserción en la sociedad y su desarrollo futuro como ciudadanos activos, conscientes de su papel en la transformación de la sociedad.*

**PALABRAS CLAVE:** *Teoría histórico-cultural. Alfabetización. Pensamiento y lenguaje. Funciones síquicas superiores. Mediación.*

**ABSTRACT:** *This article is part of the doctoral research in Education and discusses about the appropriation of the written language process by children in the Early Childhood Education focusing the theoretical and methodological foundations necessary for understanding of the formation and development children 4 to 6 years old's conceptual thinking from the perspective of the Cultural-Historical Theory. The activities mediated conducted with children is necessary in the formation and development of Higher Psychological Functions process, specifically conceptual thinking. It occurs, firstly, in the relationship with the social plan (interpsychic) and then, in the psychological plan (intrapsychic), transforming internally the children's psyche in a dialectical process of appropriation and objectification characterized by communication that occurs between adult and child. In the Cultural-Historical Theory the appropriation of the written language by children is a complex process and it doesn't occurs of the natural neither linear way. Starting deep studies about the pré-history of the written, Vigotsky say that it cannot be understood as a variable of the individual knowledge, but, as a cultural-historical construction. Therefore, in this perspective the literacy in the school became a concrete political act and determinative for the children life; for the insertion them in the society and the future development them as active citizen, conscious of them role in the transformation of the society.*

**KEYWORDS:** *Historical-cultural theory. Literacy. Thought and language. Higher psychical functions. Mediation.*

## **Introdução**

Este artigo refere-se à parte de pesquisa teórica de doutorado em Educação que teve como um dos seus objetivos discutir a importância e a necessidade do desenvolvimento do pensamento conceitual da criança de 4 a 6 anos de idade, destacando a relação dialética existente entre o pensamento e a linguagem. Assim, os aportes da Teoria Histórico-Cultural são fundamentais para a compreensão do domínio da linguagem como produto cultural necessário ao processo comunicativo e ao desenvolvimento do pensamento. Da mesma forma, a linguagem escrita e sua consequente leitura são aquisições humanas que vão além da apropriação do alfabeto.

Vygotski (1995) afirma que o ensino da escrita é realizado em seu sentido prático restrito. “Al niño se le enseña a trazar las letras y a formar con ellas palabras, pero no se le enseña el lenguaje escrito.” (VYGOTSKI, 1995, p.183). Argumenta que o ensino do mecanismo da linguagem escrita e da leitura se sobrepõe à utilização racional delas. Assim, ensinar a ler e escrever reduz-se a traçar letras e formar palavras e por isso a aprendizagem não ultrapassa os limites tradicionais da ortografia e caligrafia.

Para Vygotski (1995) o domínio da linguagem escrita pela criança implica em apropriar-se, ao mesmo tempo, de um sistema complexo de signos simbólicos que, certamente, não pode ser realizado, unicamente, de forma mecânica. E, complementa que, na realidade esse aprendizado é “[...] *el resultado de un largo desarrollo de las funciones superiores del comportamiento infantil*”. (VYGOTSKI, 1995, p.128).

O domínio aprofundado dessas aquisições necessita de metodologias de ensino que não enfatizem apenas ensinar letras e conhecer o alfabeto como finalidades em si mesmas, mas, ao contrário, é fundamental o enfoque do sentido e do significado para os estudantes de aprender a escrita padrão da língua materna nas suas diferentes dimensões: gramatical, ortográfica e semântica, de modo que esses indivíduos possam ir além da grafia correta das palavras, mas utilizá-las para a comunicação escrita do pensamento, das emoções, das percepções, ideias; em direção ao desenvolvimento cada vez mais aprofundado das funções psicológicas superiores [abstração, memória lógica, voluntária, formação de conceitos, etc.], tipicamente humanas.

### **Desenvolvimento do pensamento e da linguagem humana como processos de humanização**

A ferramenta é o resultado da atividade humana concretizada no trabalho e constitui-se em mediadora do processo de transformação da natureza e do próprio ser humano. O signo tem essa função de modificar o ser humano na sua própria essência. Ele atua nas ações internas do ser humano e como atividade mediadora possibilita-lhe verdadeira revolução no processo de desenvolvimento.

Vygotski (1995) ao diferenciar a ferramenta de signo afirma o seguinte:

*Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio del que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. (VYGOTSKI, 1995, p.94).*

Neste sentido é muito importante compreender que o signo modifica a própria consciência humana. Ao modificar sua consciência, o ser humano começa a superar o seu estado biológico em direção ao estado do processo de humanização. A modificação da consciência pelos signos nos indica que:

*El signo opera inicialmente en la conducta infantil como un medio de relación social, como una función intersíquica. Posteriormente se convierte en un medio por el que el niño controla su conducta de modo de que el signo simplemente transfiere al interior de la personalidad la actitud social hacia el sujeto. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p.51).*

O signo é uma função intersíquica, já que modifica o interior do ser humano e porque atua como função mediadora no desenvolvimento histórico-cultural da conduta do ser humano. Importante ressaltar que para Vygotski (2006) a linguagem, tanto interior, escrita e falada, constitui o principal sistema de signos que modifica interiormente o ser humano no seu processo de desenvolvimento.

Vygotski (1995) indica que a criança no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ao ampliar o seu vocabulário vai, paulatinamente, compreendendo e apropriando-se do significado dos signos que ela adquire com a mediação do adulto ou das ferramentas disponíveis em seu contexto social. Por intermédio destes mediadores a criança descobre a função simbólica da linguagem que lhe permite ao longo desse processo de apropriação e assimilação compreender a funcionalidade dos signos e suas relações com o significado cultural.

Vygotski (1993, p.21) discute que: “[...] *el lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión*”. E, ainda, diz que sendo a linguagem a combinação das funções comunicativa e a de pensar; então, o **significado da palavra** é uma **unidade** das funções da linguagem [comunicação, expressão e compreensão] da mesma forma que é **unidade** do pensamento.

Petrovski (1981) afirma esta relação intrínseca, entre pensamento e linguagem, desta forma:

*El pensamiento humano, en cualesquiera de sus formas, es imposible sin el lenguaje. Toda idea surge y se desarrolla en indisoluble relación con el lenguaje. Cuanto más profunda y fundamentada sea una u otra idea, tanto más clara y precisa se expresará en palabras, tanto en forma oral como escrita. Y viceversa, cuanto más se perfecciona la formulación verbal de cualquier idea, tanto más clara y comprensible resultará la idea. (PETROVSKI, 1981, p.411).*

Entretanto, Vygotski (1993) alerta que pensamento e palavra não se relacionam por meio de um vínculo primário. Essa relação surge, se modifica e cresce “[...] *en el transcurso del propio desarrollo del pensamiento y la palabra*”. (VYGOTSKI, 1993, p.287).

Podemos destacar que o pensamento da criança se desenvolve quando começa a desenvolver a sua linguagem e a fala se internaliza, porque é por meio da linguagem interior ou discurso interior que ela vai adquirindo novas estruturas funcionais psíquicas que lhe permitem elaborar um raciocínio lógico, comunicar-se com os outros e exercer o controle da sua conduta.

No entanto, a criança, quando se relaciona com o objeto por intermédio da mediação do adulto ou outra pessoa com mais conhecimento do que ela, desenvolve pensamento conceitual sobre o objeto, capta as suas particularidades e essencialidades, ou seja, pode generalizar o objeto porque pensamento e linguagem se relacionam de forma intrínseca.

Petrovski (1981) caracteriza o pensamento humano desta forma:

*El pensamiento es el proceso psíquico socialmente condicionado e indisolublemente relacionado con el lenguaje, dirigido a la búsqueda y descubrimiento de algo sustancialmente nuevo, o sea, es el proceso de reflejo indirecto (mediatizado) y generalizado de la realidad objetiva a través de las operaciones de análisis y síntesis. El pensamiento surge basado en la actividad práctica del conocimiento sensible y rebasa considerablemente sus límites. (PETROVSKI, 1981, p.407).*

O pensamento, como processo psíquico superior, possibilita ao ser humano apropriar-se da realidade objetiva, por meio das operações lógicas de análise e síntese.

Vygotski (1993) analisa a relação dialética existente entre o desenvolvimento do pensamento e a linguagem da criança, a partir da estruturação do pensamento verbal,

sendo que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem “[...] *no son la premisa, sino el producto del proceso de formación del ser humano*”. (VYGOTSKI, 1993, p.287).

Para Vygotski (1993), o significado da palavra é a unidade dialética entre pensamento e linguagem, desta forma:

*Hemos encontrado esta unidad, que refleja la unión del pensamiento y el lenguaje, en la forma más simple, en el significado de la palabra. El significado de la palabra, como hemos intentado explicar anteriormente, es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento. [...] Esto significa que el significado de la palabra es a la vez un fenómeno verbal e intelectual. Y esa pertenencia simultánea a dos ámbitos de la vida psíquica no es sólo aparente. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento está ligado a la palabra y encarnado en ella y viceversa, es un fenómeno del lenguaje sólo en la medida en que el lenguaje está ligado al pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra. (VYGOTSKI, 1993, p.288).*

Portanto, o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza na palavra. A palavra em si é a própria unidade entre pensamento e linguagem porque a própria palavra leva em si a significação ou essência do objeto ou fenômenos da realidade. Essa significação da essência do objeto e dos fenômenos da realidade que foram apropriados e assimilados fica visível por meio da palavra. Por isso, pensamento e linguagem constituem um único e mesmo processo pela significação que a própria palavra carrega. Vygotski (1993) diz que o estudo funcional da palavra nos mostra diferentes formas de conceitualização que a criança começa a formar e desenvolver. Quando a criança internaliza o significado da palavra começa a compreender a realidade a partir da sua essência e não a partir das características particulares que compõem os objetos e fenômenos. Assim, quando a criança começa a compreender o significado da palavra “cavalo”, pode até chamar de “cavalo” a um objeto, como um cabo de vassoura, nas suas brincadeiras, mas compreenderá que “cavalo” designa um tipo de animal e que tem suas características próprias. Ela sabe que o cabo de vassoura não é um cavalo, o objeto está apenas cumprindo uma função simbólica na brincadeira. A criança começa a diferenciar os objetos da realidade, usando para isso as palavras, socialmente, assimiladas, possibilitando a ela a desenvolver seu pensamento lógico-abstrato.

Para Vygotski (1979), a internalização tem este significado:

*Llamamos internalización a la reconstrucción interna de una operación externa. Un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar. Al principio, este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance; sus manos tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran agarrar algo. En este estadio inicial, el acto de señalar está representado por los movimientos del pequeño, que parece estar señalando un objeto y nada más. Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino de otra persona. Por consiguiente, el significado primario de este fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar. En esta coyuntura, se produce un cambio de esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona, en un medio de establecer relaciones. El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar. (VYGOTSKI, 1979, p.92).*

As atividades humanas encontram-se reguladas externamente e, quando a criança consegue a interiorização dessas estruturas sociais e semióticas, usando-as para regular internamente os processos de humanização, dá origem ao desenvolvimento e formação das Funções Psíquicas Superiores, entre elas o pensamento, com as quais poderá fazer frente às outras atividades que poderão exigir novamente o uso de mediadores externos mais complexos ou diferentes que ajudam a criança a resolver um problema ou a realizar uma determinada atividade ou ação prática e intelectual. A internalização das formas externas, sociais e culturais modifica a estrutura interna da criança, desenvolvendo o seu pensamento crítico, lógico e racional. Desta forma, os objetos e os fenômenos da realidade internalizados são humanizados e a própria criança forma e desenvolve sua personalidade.

Vygotski (1993) discute a internalização do significado da palavra como algo inerente ao pensamento e à linguagem, como fator de qualidade para o desenvolvimento verbal e intelectual da criança. A criança realiza um salto qualitativo na sua linguagem e no seu pensamento quando assimila o significado da palavra, desta forma:

*Al principio, el niño no diferencia el significado verbal y el objeto, el significado y la forma sonora de la palabra. A lo largo del desarrollo, esa diferenciación se produce a medida que se desarrolla la generalización y, al final del mismo, donde nos encontramos ya con conceptos verdaderos, surgen las complejas relaciones entre los distintos planos del lenguaje a los cuales nos hemos referido más arriba. (VYGOTSKI, 1993, p.304).*

Na etapa do que Vygotski (1993) denomina de pensamento sensitivo-perceptivo, a criança não possui uma compreensão real dos objetos, o seu conhecimento não é lógico, pois, ainda, experimenta um sincretismo frente à compreensão da realidade. Por isso, a internalização do significado da palavra será o divisor entre esse pensamento sincrético e o pensamento conceitual, lógico-abstrato.

A apropriação dos conceitos científicos pela criança na Educação Infantil desempenha um fator muito importante para o seu desenvolvimento psíquico, a formação da sua personalidade como sujeito inteligível e cognoscível.

Kostiuk (2005, p.19) enfatiza que “[...] conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade”. Assim, a criança, por meio de uma educação intencional, se apropria dos conceitos científicos resultantes do conhecimento e da cultura onde está inserida. Ressaltamos, ainda, que o fato do autor falar em “dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade” não significa cercear sua criatividade, vontade, percepção, etc., mas, sim, organizar as atividades de maneira que a criança possa desenvolver o sentido e significado em realizá-las, bem como seu pensamento.

O pensamento como processo psíquico tem como função fazer cognoscível o mundo dos objetos e dos fenômenos da realidade. Como processo, o pensamento do ser humano tem origem histórico-cultural, ou seja, se desenvolve no âmbito da sociedade humana, primeiramente, por meio da sua atividade prática, relativamente sensitiva e perceptiva e; depois, pela sua necessidade ontológica e cognitiva, que criam a necessidade do ser humano internalizar e compreender os nexos existentes entre os objetos e fenômenos. O pensamento é abstrato e lógico. Abstrato porque é a maneira pela qual o ser humano consegue compreender a realidade de forma objetiva, captando a sua essência, suas diversas complexidades, causas, efeitos, etc. Por meio do pensamento sensitivo e perceptivo o ser humano não consegue elaborar abstrações e generalizações da própria realidade, o que alcança apenas via pensamento abstrato.

Petrovski (1995) destaca a junção dialética entre pensamento e linguagem humana, de modo que:

*Para la actividad racional de la persona es fundamental la interconexión no sólo con el conocimiento sensorial, sino también la interconexión con el idioma, con el lenguaje. En esto se manifiesta una de las diferencias principales entre la psiquis humana y la psiquis animal. Sólo el lenguaje hace posible la abstracción de propiedades del objeto de conocimiento y el que se pueda fijar la representación, el concepto del mismo en una palabra especial. El pensamiento humano – sea cual fuere la forma en que se realice – es imposible sin el idioma. (PETROVSKI, 1995, p.294).*

Portanto, a relação existente entre pensamento e linguagem é fundamental para que o ser humano possa comunicar e fazer cognoscível o seu pensamento. Daí que a linguagem seja a forma exteriorizada do pensamento humano. Assim, a criança consegue comunicar e fazer cognoscível o seu pensamento interior por meio da linguagem, que pode ser oral, escrita, por sinais ou por meio de outros instrumentos. Por isso, há interconexão dialética entre pensamento e linguagem, na qual ambas são construções sociais que se desenvolvem a partir da atividade prática e intelectual de cada indivíduo.

Assim, de acordo com Petrovski (1995), por meio da linguagem, o ser humano exterioriza o seu pensamento, a sua experiência social e individual adquirida ao longo do seu processo de desenvolvimento psíquico.

### **Formação e desenvolvimento da linguagem escrita**

Para Vygotsky (1977) a linguagem escrita não pode ser entendida como uma variável do conhecimento individual, mas, como uma construção histórico-cultural, próprias das Funções Psíquicas Superiores do ser humano.

Em outro livro o autor define a linguagem escrita como um sistema simbólico que pouco a pouco vai se convertendo num simbolismo direto para o ser humano, desta forma:

*El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos. (VYGOTSKI, 1979, p.160).*

Para o autor, o desenvolvimento da linguagem escrita é uma linha divisória do desenvolvimento cultural humano porque está relacionada ao “[...] *dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso del desarrollo cultural de la humanidad*”. (VYGOTSKI, 1995, p.185).

Portanto, nesta perspectiva, a alfabetização na escola torna-se um ato político concreto e determinante para a vida das crianças; para a inserção delas na sociedade e desenvolvimento futuro como cidadãs ativas, conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Para compreender este processo de formação e desenvolvimento da linguagem escrita, Vygotski (1979) indica a necessidade do entendimento da evolução dos signos na criança e o lugar que ocupa a escrita nesta evolução. Assim, ele parte da necessidade de entender e de analisar o que ele denomina de “pré-história da linguagem escrita nas crianças”, processos que permitiriam compreender o que leva as crianças a escrever, qual é esse processo e que relação tem com os processos de ensino e de aprendizagem na educação.

Assim, Vygotski (1995) discute que o gesto é o primeiro momento relacionado à futura escrita da criança:

*El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza. (VYGOTSKI, 1995, p.186).*

Esses estudos de Vygotski (1995) sobre a história da aprendizagem da escrita pela criança relacionam o gesto e o signo escrito em dois importantes momentos desse processo de desenvolvimento: primeiramente, as garatujas que ela realiza, pois a criança pequena ao desenhar, geralmente, representa com o gesto o que está pensando e, segundo, as brincadeiras de faz de conta, nas quais a criança, frequentemente, substitui o significado de uns objetos por outros, convertendo-os em signos seus.

No que diz respeito ao primeiro momento, se observarmos uma criança fazendo garatujas, perceberemos a sua necessidade de ao desenhá-las realizar movimentos que reproduzam concretamente o que está pensando, como se fosse uma forma de planificar sua percepção para colocá-la no papel.

Vygotski (1995) cita como exemplos alguns experimentos de Wilhelm Stern, psicólogo alemão, que descobriu o parentesco longínquo entre o gesto e o desenho:

*Un niño de 4 años confería, con el movimiento de la mano, sentido a lo que había dibujado. El hecho se produjo pocos meses después de que los garabatos fueran substituidos por dibujos corrientes, muy poco concretos. Una vez, por ejemplo, represento el aguijón de un mosquito con un gesto aparentemente punzante de la mano, con la punta del lápiz. Otra vez intento dibujar la oscuridad que se produce cuando se corren las cortinas y trazó en la pizarra una línea vigorosa de arriba abajo como cuando se tira del cordón de la cortina. El movimiento que intentaba dibujar no se refería al cordón sino precisamente ao movimiento de cerrar las cortinas. (VYGOTSKI, 1995, p.187).*

No segundo momento, nas conhecidas brincadeiras infantis; o faz de conta, Vygotski (1995) nos alerta que o mais importante nelas para o desenvolvimento da criança não é a semelhança entre as brincadeiras e os objetos que as representam, mas a sua utilização funcional, ou seja, a possibilidade de realizar com a ajuda dessas brincadeiras o gesto que a criança quer representar.

Para os professores de Educação Infantil esses dois momentos de relação entre o gesto e a futura aprendizagem da escrita são importantes fontes de avaliação do desenvolvimento da criança em direção à aquisição dessa linguagem. O primeiro deles - a relação entre o gesto e a garatuja - por meio da escuta e da observação da criança ao desenhar, os professores podem entender as representações das crianças sobre as suas relações com outras pessoas, ambientes, lugares, etc. Assim, o desenho não seria somente uma linguagem gráfica para representar um objeto, mas, uma linguagem oral, uma forma de “narrar” os fenômenos e objetos pela mediação dos signos.

O segundo momento - a relação entre os gestos e as brincadeiras - auxilia os professores a avaliar “se” e “como” as crianças estão se apropriando dos significados sociais nas relações com os adultos, com outras crianças, na escola e fora dela. Da mesma forma que o desenho, as brincadeiras não seriam apenas uma forma de expressão da fantasia da criança; mas o caminho que ela trilha no processo de seu desenvolvimento psíquico e na compreensão da sociedade em que vive.

Assim: “[...] sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete [brinquedo] va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente”. (VYGOTSKI, 1995, p.188).

Com base nos resultados de seus experimentos, Vygotski (1995) indica que a linguagem escrita é um processo complexo que não se origina de forma natural. Nas palavras do próprio autor:

*Cuando los niños cumplían la tarea asignada, tenían que hacer a menudo verdaderos descubrimientos, inventar el modo adecuado de representación y pudimos convencernos efectivamente que el desarrollo del lenguaje es en realidad decisivo para el desarrollo de la escritura y el dibujo del niño. (VIGOSTKY, 1995, p.194).*

Desta forma, a criança descobre que pode não apenas desenhar objetos, mas que pode desenhar palavras. Os signos escritos começam a funcionar como representações dos símbolos verbais, de tal maneira que a compreensão da forma escrita ocorre, inicialmente, por intermédio da linguagem falada (ou libras para surdos). Contudo, durante esse processo de alfabetização, as atividades mediatizadas por essa linguagem devem ser apropriadas em outra linguagem, a escrita, convertendo os desenhos em símbolos do pensamento.

Vigotski, Luria e Leontiev (1988) vão destacar, também, este primeiro estágio da linguagem escrita, assim:

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde - e vimos como se desenvolve - começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.181).

Nesse processo, a linguagem escrita tem o papel de ser instrumento de aprendizagem e reguladora do conhecimento. Por isso, Vygotsky (1979, 1995) ressalta a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento cultural da criança:

*Únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños, y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita. (VYGOTSKI, 1979, p.175).*

Assim, o domínio da linguagem escrita desenvolve, também, mudanças profundas e de qualidade nos processos de desenvolvimento e formação do pensamento:

*El lenguaje escrito es una función verbal muy particular. Es el álgebra del lenguaje. Permite al niño acceder al plano abstracto más elevado del lenguaje, reorganizando el sistema psíquico anterior al lenguaje hablado. (VYGOTSKI, 1979, p.260).*

Essas profundas mudanças que envolvem a apropriação da linguagem escrita pela criança lhes possibilita desenvolver o pensamento conceitual, essencial para a reorganização do seu sistema intersubjetivo, da sua conduta e a sua própria personalidade. Daí o caráter político da alfabetização, pois o ensino da língua escrita para o desenvolvimento do pensamento conceitual precisa ser realizado de forma intencional, sistemática e relacionado à realidade social mais ampla.

Vigotski, Luria e Leontiev (1988) destacam a importância do domínio da escrita pela criança, desta forma:

Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.52).

Nesta perspectiva, a aquisição da linguagem escrita proporciona à criança a possibilidade de realizar a abstração e a generalização dos conceitos em níveis cada vez mais profundos, oferecendo-lhe a possibilidade de expressão de suas ideias, emoções, percepções, de maneira clara, de modo a ser compreendida no coletivo e a internalizar os bens culturais produzidos ao longo do processo social da humanidade.

Vigotski, Luria e Leontiev (1988) destacam que a apropriação e a assimilação da linguagem escrita pela criança realizam-se por meio de um processo dialético e, não, de forma linear:

[...] a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e 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. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1988, p.180).

É fundamental para o desenvolvimento infantil que os docentes ao trabalharem os processos que envolvem a alfabetização compreendam que os retrocessos, assim como, os avanços fazem parte do complexo processo de aquisição e compreensão da linguagem escrita pela criança.

As crianças da Educação Infantil não podem ser vistas como quem necessita apenas de cuidados e de alimentação, principalmente, na faixa etária de 4 a 6 anos. As professoras devem criar situações problemáticas e desafiadoras de modo que elas possam resolvê-las, impulsionando-as a criarem o sentido para o gosto pela escrita e pela leitura, desde muito pequenas.

Certamente que esse ensino não deve pautar-se em instruções mecânicas, comumente utilizadas na alfabetização no início do Ensino Fundamental. O gosto pela escrita e pela leitura advém do sentido pessoal e do significado social que essas aprendizagens devem ter para cada pessoa. A função desse ensino deve ser a de trabalhar na direção da criação das necessidades e dos sentidos, de forma que cada criança possa aprendê-las.

Então, especialmente, para as professoras de Educação Infantil a idade das crianças não pode ser vista como empecilho para ensinar-lhes a linguagem escrita. Para além da idade, o mais importante é estarem atentas às necessidades das crianças em adquirir a escrita, que podem se revelar por intermédio do gesto, do desenho e das brincadeiras. O fundamental é que essa avaliação aconteça para que o aprendizado das crianças não seja freado e nem mesmo antecipado, mecânica e inadequadamente. A partir do resultado dessas avaliações necessárias a decisão de como ensinar a linguagem escrita, mesmo de forma bastante inicial é um aspecto a ser priorizado, intencional e sistematicamente pelas docentes.

Como bem diz Leontiev (1978), o sentido e o significado da atividade precisam estar unidos para que a atividade não seja realizada de forma mecânica.

Se levarmos em consideração que a brincadeira é uma ferramenta importante de ensino, pois ela cria sentidos e necessidades de aprendizagem nas crianças, e, ainda,

como professoras, temos consciência do significado político da alfabetização, então temos os instrumentos necessários para criar formas alternativas de apropriação da linguagem escrita pelas crianças da Educação Infantil.

Muitas situações problemáticas que são propostas com sentido e significado para as crianças são realizadas por elas por meio de soluções, que muitas vezes nos surpreendem.

No processo de ensino de crianças de 4 a 6 anos, o fundamental é a internalização dos conceitos científicos por meio da orientação intencional da professora. Poddiákov (1987), seguindo a linha teórica de que é possível desenvolver na criança pré-escolar um pensamento abstrato, lógico e racional - claro que distinto ao que faz um adolescente ou um adulto – confirma esta ação a partir de suas pesquisas experimentais:

*Una serie de investigaciones psicológicas y pedagógicas reveló que existen amplias posibilidades para formar en los niños de edad preescolar conocimientos y procedimientos generalizados de la actividad intelectual. [...] Ha sido mucho menos investigado el problema referido a la adquisición autónoma, por parte de los preescolares, de nuevos conocimientos, nuevos datos sobre los objetos y fenómenos circundantes, sobre el perfeccionamiento autónomo de los procedimientos de la actividad práctica y cognoscitiva. Esta adquisición de nuevos conocimientos puede realizarse tanto en el accionar del niño con diferentes objetos como en el proceso en el que se transforman los conocimientos provenientes del adulto. (PODDIÁKOV, 1987, p.168).*

As investigações psicológicas e pedagógicas feitas na Rússia na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural mostram e confirmam que as crianças de 4 a 6 anos podem desenvolver um pensamento conceitual, abstrato, lógico e racional, porque internalizam os significados dos conceitos e chegam a realizar generalizações para compreender a essência dos objetos e fenômenos. Segundo Poddiákov (1987), o desenvolvimento do pensamento conceitual acontece nos tipos de atividades que têm uma grande intencionalidade e sentido para as crianças. Assim, a etapa de manipulação dos objetos, entendida como atividade prática da criança e a mediação do adulto, concebida como atividade teórica, lhe proporcionam os meios eficazes para desenvolver o pensamento abstrato, lógico e racional. Por meio dos processos de ensino e de aprendizagem a criança assimila as essencialidades da matéria e desenvolve uma capacidade generalizante sobre os objetos e fenômenos. A mediação do adulto nesse processo é

fundamental para que a criança desenvolva o seu pensamento e consiga elaborar abstrações, bem como, generalizações do mundo material.

Poddiákov (1987), ainda, destaca a força motriz que possui a criança para desenvolver o pensamento conceitual, desta forma:

*El niño no asimila simplemente los conocimientos que le da el adulto: introduce de manera activa en este proceso un contenido tal de la experiencia propia que, interactuando con los conocimientos asimilados, condiciona la generación de conocimientos nuevos, inesperados, que aparecen en forma de conjeturas, suposiciones, etc. Estos conocimientos no siempre son precisos y completamente correctos; sin embargo, ellos dan ese material que constituye la principal actividad mental de los niños. En una determinada etapa de esta actividad el pequeño llega a expresar juicios suficientemente claros y precisos, que sorprenden a los adultos por su novedad y originalidad. (PODDIÁKOV, 1987, p.168).*

Assim, a criança não assimila os conhecimentos que o adulto lhe proporciona de maneira mecânica, mas tais conhecimentos provocam-lhe inquietações, interrogações, indagações que a levam a elaborar hipóteses para aprofundar-se neles. Assim, por exemplo, a criança, por meio do pensamento sensitivo e perceptivo experimenta a sensação de calor, no entanto, quando processa um pensamento abstrato, lógico e racional, ela quer entender e compreender o que é o calor, suas fontes, suas utilidades, etc.

Venguer (1986) discute sobre o desenvolvimento e a formação dos processos psíquicos no ensino e na educação no âmbito da Educação Infantil, especificamente com crianças de 4 anos em diante. Nesses processos de ensino e de aprendizagem, o principal é a formação das habilidades cognitivas.

Venguer (1986) apresenta a seguinte afirmação:

*Una de las tareas más importantes de la enseñanza y de la educación de los niños de edad preescolar, es la formación de sus capacidades, es decir, de las cualidades psíquicas necesarias para el dominio de diferentes tipos de actividad y para su cumplimiento exitoso. (VENGUER, 1986, p.207).*

É necessário que na Educação Infantil as crianças recebam dos adultos um ensino e uma educação de qualidade, com o objetivo de desenvolver suas habilidades cognitivas, afetivas e linguísticas, na direção do desenvolvimento de sua personalidade. Venguer (1986) destaca que na Educação Infantil o adulto deve explorar a Zona de

Desenvolvimento Proximal por meio de atividades intencionais, com sentido e significado para as crianças.

Por isso, para Venguer (1986, p.207),

*Entre los muchos tipos de capacidades, el lugar más significativo lo ocupan las capacidades cognitivas, las cuales se refieren a la esfera del conocimiento del mundo circundante por parte del niño: la percepción de los objetos y de sus propiedades externas (capacidades sensoriales) y el pensamiento, el descubrimiento de las propiedades internas de las cosas, de sus vínculos y relaciones (capacidades intelectuales).*

Após realizar com crianças do círculo da Educação Infantil pesquisas com atividades significativas e dirigidas, Venguer (1986) mostra o resultado dessas atividades experimentais e conclui que as crianças pré-escolares desenvolvem suas habilidades cognitivas, sensitivas, perceptivas e intelectivas. Demonstra, ainda, que há um aumento muito significativo das qualidades das Funções Psíquicas Superiores, perceptíveis nas crianças por meio do domínio das habilidades cognitivas e de pensamento conceitual. Seu estudo mostra, ainda, que o aperfeiçoamento das ações sensitivas e perceptivas das crianças de Educação Infantil é a base fundamental para o desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e conceitual. Desta forma, a criança elabora modelos mentais abstratos ou conceituais como forma de compreender e abstrair a essência dos objetos e fenômenos da realidade.

### **Considerações finais**

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural consideram que a apropriação da linguagem escrita pela criança tem a função de instrumento mediador para formar e desenvolver o pensamento da criança, como forma de dirigir a sua conduta, formar a sua subjetividade e desenvolver as formas mais elaboradas de pensamento, necessárias ao seu processo de humanização.

O domínio da escrita permite à criança realizar abstrações e generalizações, chegando a compreender a essência dos objetos e dos fenômenos da realidade e a desenvolver o seu pensamento. A linguagem escrita possibilita, também, que a criança

se comunique e seja compreendida pelo adulto e por outras crianças, na sua relação histórico-social.

A linguagem escrita exerce papel e função fundamentais no desenvolvimento humano, uma vez que sendo eminentemente simbólica, é uma das importantes linguagens que possibilitam o desenvolvimento do pensamento, da consciência e de outras Funções Psíquicas Superiores, próprias do ser humano.

Nesse ínterim, como forma de concluir essas ideias sobre o processo de aquisição da linguagem escrita por crianças na Educação Infantil destacamos a importância da Teoria Histórico-Cultural para subsidiar os sentidos da alfabetização em geral, uma vez que seus pressupostos teóricos apresentam aprofundamento acerca dos dois processos principais para a alfabetização e letramento: o processo de aprendizagem das crianças e o processo de ensino dos professores, que são diferentes, mas interdependentes.

## REFERÊNCIAS

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p.19-36.

PETROVSKI, A.V. **Psicología general**. Moscú: Editorial Progreso, 1995.

PETROVSKI, A.V. **Psicología general**. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1981.

PODDIÁKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.168-172.

VENGUER, I. A. El desarrollo y la formación de los procesos psíquicos en la enseñanza y la educación. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V.Y. (Org.). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.207-208.

VYGOTSKI, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor Distribuidores, S.A.,

1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Antonio Machado Libros, S.A., 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. P. Villalobos. 4.ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

### Como referenciar este artigo

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Garay; MELLO, Maria Aparecida. Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2306-2324, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9195>>. E-ISSN: 1982-5587

**Submetido em:** setembro/2016

**Aprovado em:** outubro/2016