

## PROCESSOS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Débora Aparecida de Aquino Lima <sup>1</sup>

Orientadora: Rosa Monteiro<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é compreender o desenvolvimento do Letramento na Educação Infantil a partir da Perspectiva Histórico-Cultural, considerando o processo simbólico da criança, onde o faz de conta, o gesto, o desenho e a narrativa se revelam como elementos importantes para compreender a trajetória da aquisição da leitura e da escrita no desenvolvimento infantil. A elaboração se deu por meio de pesquisa bibliográfica onde se coletou o material em livros e artigos que abordam o tema proposto. Este estudo concluiu, que o letramento na Educação Infantil precisa acontecer a partir do desenvolvimento simbólico da criança, onde o faz de conta, o gesto, o desenho e narrativa são centrais para a aquisição da leitura e da escrita. Desse modo, quanto maiores as oportunidades de se expressar participando dessas atividades, maior será o repertório simbólico da criança.

**Palavras-chave:** Letramento. Alfabetização. Educação Infantil. Perspectiva Histórico-Cultural.

### 1. Introdução

Durante a minha prática profissional como educadora de Ciências na Rede Estadual de ensino, percebi que um dos maiores desafios de um professor está nos processos que envolvem a leitura e a escrita. Pensando sobre estes desafios, no curso de Pedagogia, o interesse acerca do letramento na Educação Infantil e suas práticas mediadoras, se mostrou urgente. Nesse sentido, a partir da Perspectiva Histórico-Cultural, este artigo tem como objetivo compreender os processos de Letramento na Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas de Letramento.

No primeiro subtítulo, vamos tratar sobre o conceito histórico de infância e abordaremos as diferenças e semelhanças de letramento e alfabetização. Já no segundo subtítulo, iremos abordar a contribuição da Perspectiva Histórico-Cultural para a constituição do sujeito fazendo uma breve discussão acerca da centralidade da linguagem. Posteriormente, trataremos sobre a Educação Infantil e Letramento a

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras – UFLA – MG. E-mail: deboraquinu@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Educação (UnB). Professora na Secretariade Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: rosamonteiro.rosamonteiro@gmail.com

partir da Perspectiva Histórico-Cultural, explicando como o gesto, o faz de conta, a narrativa e o desenho, apresentam um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

## **2. Educação Infantil, Alfabetização e Letramento: breve histórico, semelhanças e diferenças**

O conceito alfabetização é (re) significado ao longo do processo histórico, tem diferentes sentidos, e foi nomeado a partir de diferentes termos: “ensino das primeiras letras”; “ensino de leitura”; “ensino simultâneo de leitura e escrita” (DECIETE, 2013).

Para Ariès (1981), na Idade Média a infância era conceituada como uma fase de inexperiência, dependência e incapacidade de equiparação às exigências sociais. Após o período de amamentação a criança passava a ser companheira natural dos adultos, trabalhando junto, usando as mesmas vestes e tratada igualmente. Tornar uma pessoa responsável naquela época significava ensinar a servir e se desenvolver por meio do trabalho. Dessa forma, como não havia distinção entre adultos e crianças, era determinado a elas a prática das atividades do dia a dia, e assim, elas eram levadas a outras famílias onde eram criadas e introduzidas ao aprendizado de um ofício. Sua passagem no seio familiar era curta e os contatos afetivos e sociais aconteciam longe do círculo familiar.

Ainda segundo Ariès (1981), no Renascimento, início do século XVII, não existiam instituições escolares e os então denominados educadores praticavam o ensino em forma de aulas em locais públicos como igrejas e praças. Os estudantes participavam em grupos sem classificação de idade, o que denotava ausência de critérios com o desenvolvimento específico da infância, por exemplo. Em razão da convivência com adultos e com o objetivo instruir para um futuro ofício, “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais”

O início do processo de escolarização começa a ser percebido durante o século XVII onde surge a escola e posteriormente denominada de série ou turma, onde as crianças foram confinadas, no que era chamado de quarentena, separadas dos adultos (SIQUEIRA, 2012).

Segundo Cabral (2012), o autor Rousseau em seu livro “Emilio”, denuncia o duro tratamento dado às crianças até então.

“Este tratado, de uma total novidade para a época, encontrou grande

sucesso, revolucionando a pedagogia e serviu de ponto de partida para as teorias de todos os grandes educadores dos séculos XIX e XX. Trata-se de um romance pedagógico que conta a educação de um órfão nobre e rico, Emilio, de seu nascimento até seu casamento. Fiel a seu princípio, segundo o qual o homem nasce naturalmente bom, Rousseau estima que é preciso partir dos instintos naturais da criança para desenvolvê-los". (CABRAL, 2012).

Não havia ainda uma definição de infância que conduzisse o processo educacional. Somente no final desse século e por influência da Igreja, do envolvimento da família no processo, do aparecimento das vacinas e das práticas de higiene, é que a concepção de infância começou a mudar em decorrência da ampliação da expectativa de vida da criança (SIQUEIRA, 2012).

No século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades, obtendo o seu próprio quarto, alimentação considerada específica e adequada e ocupando importância maior no meio social (SIQUEIRA, 2012; HEYWOOD, 2004).

Durante o século XIX com a evolução da tecnologia, a distinção do tratamento escolar da criança burguesa e da criança proletária vai se evidenciando e a diferença entre as classes sociais é marcada no período da Revolução Industrial e persiste até hoje. No século XX, a alfabetização passa a denotar outros aspectos da sociedade. A proporção de pessoas alfabetizadas, passa a indicar o nível econômico e de desenvolvimento de uma sociedade (CARMO, 2010). Nesse sentido, saber ler e escrever significava acessar espaços melhores na sociedade, alcançando oportunidades qualitativamente diferentes de pessoas não alfabetizadas. A alfabetização de um modo mais abrangente, pode ser definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento (SENNA, 2007).

Batista e colaboradores (2007) explicam que a partir dos anos 1980, o conceito de alfabetização foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente, com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Os trabalhos dessas autoras identificaram que o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita,

construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (SILVA, 2020).

De acordo com Coelho e Castro (2010, p.79), com as mudanças sociais e a geração de novos conhecimentos, surge na educação uma nova palavra, o “letramento”. Esse tem o objetivo de ampliar o ato de alfabetizar, de inserir no ato educativo um sentido social de aprender a ler e a escrever. Com essa ampliação, o processo de alfabetizar está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético, abrangendo o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais.

O letramento começa antes mesmo de a criança ter alguma experiência concreta com materiais didáticos, e por meio de suas vivências cotidianas com a família, com a sociedade ou com seus pares, participam de tal prática de maneira intensa, através de situações diversificadas e no contato com materiais escritos em lugares diversos e de variadas formas (COELHO & CASTRO, 2010, p. 79).

Desse modo, a aquisição do código escrito está intimamente relacionada com as interações e as finalidades da participação social em diferentes contextos. O letramento denota uma perspectiva de criticidade, de cidadania e democratização (PCN, 1998).

O processo de escrita é fruto do processo simbólico da criança, das situações no seu dia a dia, a maneira em que ela percebe, observa e analisa os fatos que acontecem ao seu redor. Ela precisa adquirir um repertório simbólico e expressá-los através das atividades criadoras para se tornar capaz de passar o que entendeu para o papel, em forma de escrita.

Para a perspectiva Histórico-cultural, a alfabetização não se limita apenas à codificação e decodificação de símbolos, mas à formação de leitores que saibam interpretar, criticar e formar opiniões, atuando nas práticas sociais. Goulart (2006) mostra que:

O letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade”. Essa autora acrescenta: “Compreendo que o letramento está relacionado à apropriação de conhecimentos, que constituem a cultura chamada letrada (GOULART, 2006, p. 452).

A Educação Infantil da forma que entendemos hoje, como uma etapa obrigatória e período importante para o desenvolvimento infantil, nem sempre esteve historicamente neste bojo.

Durante os séculos XV e XVI, foram criados modelos educacionais para

compreender como a nova sociedade Europeia se desenvolvia. O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas surgiram no período Renascentista e favoreceram o aparecimento de uma nova educação em relação à criança. Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) afirmavam que a educação infantil deveria considerar a natureza da própria criança, estimular a atividade da criança e adicionar o jogo à aprendizagem. Para Montaigne, no domínio da educação, deve-se respeitar a personalidade da criança (OLIVEIRA, 2007).

Tais jogos eram o próprio ato de estimular a curiosidade por tudo e incentivar a manipulação de objetos concretos para reconstruir, reinventar, desenvolver e adaptar, bem como os jogos educativos e sensoriais.

Considerando a existência do lúdico em contextos, épocas e povos distintos, Almeida (1998) propõe a percepção da importância da ludicidade no campo pedagógico infantil e também para as outras áreas do conhecimento, afirmando que:

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador. (ALMEIDA, 1998, p. 31).

No início do século XX começou a surgir estudos científicos sobre a criança elaborada por médicos e sanitaristas, que tiveram maior participação na orientação do atendimento às crianças em instituições de educação infantil ficando em evidência, os programas de atendimento a crianças. Estes programas tinham como objetivo diminuir a taxa de mortalidade infantil, sendo aplicados em lares e creches. Os materiais especiais que eram utilizados na realização das atividades das crianças foram criados pelos médicos Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1879-1952) que tinham grande interesse na educação (FERRARI, 2008).

A história da Educação Infantil no Brasil acompanha, de certa maneira, as mudanças históricas do mundo, assumindo características próprias. Durante o século XIX não havia atendimento assistencial específico às crianças pequenas no país em situação de abandono ou maus tratos. As crianças que eram abandonadas pela própria família na zona rural eram cuidadas pelas famílias de fazendeiros e os bebês abandonados na zona urbana eram colocados na “roda de expostos” que havia em algumas cidades no começo do século XVIII (CAMPOS, 1988; SIQUEIRA, 2012).

Na segunda metade do século XIX, a situação começa a mudar após a abolição da escravatura no país, aparecendo condições para o desenvolvimento cultural e tecnológico. Com a Proclamação da República houve iniciativas isoladas de proteção à infância tendo como meta lutar contra as altas taxas de mortalidade infantil da época (ARIÈS, 1981).

No fim do século XIX, a elite do país influenciada pelos preceitos educacionais do movimento “Escola Nova”, influência europeia trazida para o Brasil, fundou os “jardim de infância”, que tinham como metas a caridade que se destinava aos mais pobres, trazendo debates entre os políticos da época (HEYWOOD, 2004).

Já no século XX, e com o avanço das ideias da Escola Nova, Campos (1988) afirma que na Constituição de 1988, a educação pré-escolar já era apontada como necessária e de direito de todos, além de sinalizar a urgência em ser integrada ao sistema de ensino, ofertada tanto em creches como em escolas pelo Estado (CAMPOS, 1988).

A instituição da Educação Infantil cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998). Nesse sentido, entende-se que a criança é um sujeito histórico, constituído pelas relações sociais em toda sua singularidade:

Devemos desenvolver atividades que possam contribuir com o seu desenvolvimento integral, ou seja, por meio da leitura, escrita, música, roda de conversa, brincadeira, filmes, dentre outros, oferecer possibilidades para que a criança consiga falar, pensar, agir de modo crítico e reflexivo, consiga se relacionar de forma afetiva e respeitosa, consiga se autorregular para atender aos seus objetivos e necessidades (COSTA, GODOY & MANHENTE, 2017, p. 555).

Um dos objetivos da Educação Infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI -1998), é o de tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social.

Apesar de serem termos complementares, na Educação Infantil o letramento assume um papel mais central, colocando a escrita como culminância das experiências culturais que a criança vive com os elementos processuais da leitura e escrita. Desse modo as vivências relacionais da criança surgem antes do ato de ler e escrever propriamente dito (GUZZI, 2012; MOLLICA, 2012).

Da perspectiva do desenvolvimento integral da criança, que envolve também

o acesso à leitura e escrita, seria o papel da Educação Infantil alfabetizar? Ainda que a alfabetização e o letramento sejam termos distintos devemos considerá-los.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2004, p. 59).

Nesse sentido é importante entender que o letramento é a base para o processo de escrita, da alfabetização. Dessa forma torna-se fundamental que a criança tenha oportunidades de se expressar, de entender o mundo que rodeia e analisar as situações que ela vivencia, segundo o Currículo Referência de Minas Gerais (2017, p.63), a linguagem associada a brincadeira e a interação, precisa constituir os eixos do trabalho na Educação Infantil.

A linguagem escrita, segundo DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, é um objeto de interesse da criança, chamando a atenção para a necessidade das práticas pedagógicas, pois trata-se de especificidades da primeira infância. Porém, o trabalho com a língua escrita não pode ser “uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito”.

No convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita, que se revelam em rabiscos e garatujas, à medida que vão conhecendo letras, com escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 40).

Conforme afirma Goulart (2006), o foco não está determinado somente no domínio de leitura e de escrita, mas, principalmente, das ações que circunscrevem essa experiência. Os conceitos de decodificação de sistema gráfico vindo das técnicas de alfabetização nortearam o ensino durante muito tempo. A Educação Infantil, hoje, assume as práticas de letramento buscando assim um sentido mais amplo do que apenas aprender a ler e escrever, mas inserir no processo de ensino e aprendizagem todo o conhecimento de mundo e as compreensões adquiridas do ponto de vista da criança.

Sem dúvida, o fato de a palavra letramento já fazer parte do repertório cotidiano dos educadores significa, de alguma maneira, um indício de que o problema da aquisição da leitura e da escrita não consiste em apenas ensinar a ler e a escrever, mas,

principalmente, em promover aos sujeitos acesso, reconhecimento e uso dos diversos processos de simbolização, que implicam diferentes formas de ler e representar o mundo, de interpretá-lo e expressá-lo (COSTA & SILVA, 2012, p. 59).

Nesse sentido, é fundamental que a Educação Infantil seja organizada a partir das práticas de letramento, adequando o ensino ao meio social em que vivem as crianças e as produções simbólicas existentes nesse meio. Como resultado dessas práticas as crianças entendem o mundo e escrevem sobre ele, fazendo assim o primeiro contato com o processo de escrita. A linguagem escrita é uma das formas de descrever e interpretar o mundo, e, por vivências tão diversas, cada criança traz para a sala de aula sua forma de ver e conceber a realidade em que vive (CARVALHO, 2009).

Entendemos, de acordo com a Perspectiva Histórico-Cultural, que o desenvolvimento da escrita está circunscrito no processo simbólico da criança, que ocorre mesmo antes do processo escolar específico de alfabetização, onde o faz de conta, o gesto e narrativa são elementos importantes para compreender tal trajetória. Na seção seguinte, falaremos um pouco mais sobre o caminho da escrita para Vigotski e seus colaboradores.

### **3. A perspectiva Histórico-Cultural e a constituição do sujeito: brevediscussão acerca da centralidade da linguagem**

Vygotsky e seus colaboradores (2014) explicam que a criança nasce num mundo humano e que seu desenvolvimento não é “natural”. A partir das vivências com o meio humano e com signos e instrumentos por eles criados, a criança, internaliza seu contexto conforme desempenha as atividades culturalmente humanas (FONTANA & CRUZ, 1999, p. 65).

Ao contrário do animal que sobrevive graças ao seu instinto, o ser humano cria instrumentos que são inseridos entre ele e o ambiente a fim de transformar suas ações: “Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo outro”. (FONTANA & CRUZ, 1999, p. 66). Isso significa dizer que o desenvolvimento do homem apresenta características qualitativamente superiores em relação a outras espécies. Ao ter a sua realidade mediada pelo instrumento e, principalmente, pelo signo, o homem altera a realidade em que vive ao mesmo tempo que altera a si mesmo (Vigotski & Luria, 2007).

O instrumento pode ser representado por qualquer objeto/artefato/ferramenta que se interpõe entre o homem e o meio, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, é uma ferramenta que permite atingir um objetivo: cortar pedaços de madeira, derrubar uma árvore, ajudar na construção de algo. Uma bacia, de outra feita, permite ao homem armazenar água ou alimentos de forma mais organizada e prática (Fontana & Cruz, 1999).

O signo, se caracteriza como um elemento mediador especificamente humano. Dizemos isso, porque alguns animais, especificamente os primatas, também utilizam instrumentos, mas de uma forma muito rudimentar se comparado ao homem. Isso revela na verdade, que existe uma diferença radical que constitui o psiquismo humano em relação aos outros animais. Segundo Fontana & Cruz (1999, p. 67) tudo que o homem usa para demonstrar ou fazer presente o que está ausente, chamou de signo, ou seja, qualquer forma de representação como a palavra, desenho ou símbolo.

Para Fontana e Cruz (1999) e conforme o princípio orientador abordado por Vigotski, é a dimensão histórica e cultural do psiquismo que diferencia o homem das outras espécies e nasce da vida em sociedade. As formas de percepção, representação, explicação e atuação no ambiente e, enfim, a conduta psicológica se constrói nas e pelas relações sociais.

Desse modo, a linguagem ocupa um lugar central na teoria vigotskiana. É pela presença do signo (a palavra, linguagem) no psiquismo, que o gênero humano se constitui. O signo promove um salto qualitativo das funções psíquicas, configurando o que o autor nomeia de funções psicológicas superiores (Vigotski, 2009). Nesse sentido, como afirmado anteriormente, a partir das experiências com a palavra na e pelas relações sociais, a criança vai inaugurando novas formas de conduta, revelando o funcionamento refinado de seu psiquismo.

Se tratando da educação escolar, o papel da linguagem é nuclear para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Para que os processos complexos do psiquismo infantil ocorram, é necessário que a relação da criança com a linguagem seja intencional, premeditada, organizada pedagogicamente para o desenvolvimento (MARTINS & RABATINI, 2012; VIGOTSKI, 2001). Martins, Carvalho e Dangió (2018), discutem a relevância da linguagem para a formação de conceitos – o desenvolvimento do pensamento, atentando para o fato da linguagem constituir o sujeito em uma nova relação psíquica: do esfera da percepção para o campo

conceitual.

Destarte, é no cotidiano escolar, mas especificamente da Educação Infantil, loco de nosso interesse, que fica evidente o protagonismo da linguagem oral, por exemplo. Por meio dela, e, de outros signos, os pequenos progridem sobre si mesmos, categorizando, nomeando, atribuindo novos sentidos e expandindo significados. Outras funções psicológicas surgem, de modo mais refinado e complexo, estabelecendo novas dinâmicas de pensamento e linguagem (BAKHTIN, 1992; MARTINS & RABATINI, 2012; MARTINS, CARVALHO & DANGIÓ, 2018).

No ínterim do desenvolvimento, a partir de novas situações de desenvolvimento, novos níveis de abstração vão surgindo, culminando em acessos culturalmente constituídos, como a escrita: “(...) a escrita está baseada em outras relações estruturais e funcionais, em comparação a outras formas de fala, e possui suas próprias leis de desenvolvimento” (Prestes, 2012, p. 277).

Nesse contexto, nos parece promissor compreender melhor o desenvolvimento simbólico da criança no seu processo de Letramento. As contribuições da teoria histórico-cultural permitem ver o sujeito como um sujeito inteiro e não mais fragmentado: isto implica que não basta o exercício motor para a aprendizagem de um instrumento tão complexo como a escrita (MELLO, 2010, p.1).

### **3.1 Educação Infantil e Letramento a partir da Perspectiva Histórico-Cultural: o gesto, o faz de conta e o desenho em cena**

Os estudos de Vigotski e de seus colaboradores (1991) acerca do desenvolvimento da escrita, pressupõe que este ocorre em um complexo processo simbólico do desenvolvimento do psiquismo infantil. Nessa perspectiva, o gesto, o faz de conta e o desenho, são elementos centrais para compreender os processos do desenvolvimento simbólico infantil, revelando que tais aspectos tem uma relação direta com a escrita (Vigotski, 2008).

Para essa perspectiva, o gesto é caracterizado como signo visual de onde originará futuramente a escrita: “gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados” (Vigotski, 2008, p. 128). As ideias de Wurth sobre a escrita pictórica foram fundamentais para a elaboração de Vigotski sobre o gesto. Na escrita pictórica foram evidenciados “gestos figurativos”, o que revela uma espécie de cópia de um signo gráfico. Estes, são, muitas vezes, a fixação de gestos em um registro. Isto é, as constituições simbólicas da pictografia tiveram

origem na linguagem gestual, mesmo que posteriormente, sejam distintas em seu funcionamento (COSTA & SILVA, 2012).

Assim no desenho como no faz de conta, “o gesto constitui a primeira representação do significado”. (COSTA & SILVA, 2012). O autor explica, que existem dois momentos em que se pode perceber a íntima relação do gesto com a escrita. O primeiro deles é no faz de conta, e o segundo, no desenho. Isso significa dizer, que o processo de escrita, pensado sob este ponto de vista do desenvolvimento simbólico ontogenético, tem uma importância no cotidiano na Educação Infantil. Vigotski (2008) no estudo do desenho de crianças, aponta que no momento de desenhar, as crianças dramatizam por meio de gestos o que seria mostrado na forma de desenho, e daí os traços são utilizados como estrutura para simbolizar o gesto, corroborando com a ideia de que o gesto compõe o universo simbólico da escrita.

O gesto na perspectiva histórico-cultural se torna o signo visual, a base para a escrita que será desenvolvida posteriormente, é através desse processo de simbolismo, de transformar o gesto em um signo que faça sentido, que a criança constrói a capacidade de escrever. Desse modo, a aquisição da escrita está na relação entre o gesto e o faz de conta e com o desenho, dessa maneira pode-se perceber como é complexo o processo de representação, que na verdade é um caminho a ser percorrido até que a criança tenha a capacidade de interpretar os signos (COELHO, 2010).

A criança se expressa através de seus gestos antes mesmo de conseguir formar uma palavra. Ela se comunica por expressões corporais, organizando seu pensamento que se compõe também em seu corpo. Quando imagina algo, por exemplo, ela primeiro performa o que pensa através de seus gestos. E é através do uso dos gestos que ela é capaz demonstrar aquilo que lembra (KRIEGER, 2008; Nogueira & URT, 2014). Nesse sentido, existe uma participação importante do gesto e do corpo nos processos de letramento. Isso se mostra bastante relevante para as práticas pedagógicas que norteiam o trabalho docente na Educação Infantil. Um outro elemento que compõe o letramento, é o faz de conta. Para Vigotski (2008), o brincar tem um papel basilar no desenvolvimento infantil. Ao brincar, a ação da criança é organizada pelo uso da linguagem, da gestualidade e dos objetos. Em determinadas brincadeiras, os objetos adquirem diferentes significados, configurados pelo universo simbólico (FRIEDMANN, 2006).

O autor explica ainda, que o que é mais importante não é a similaridade do objeto - do brinquedo, com o que se brinca, mas as possibilidades de executar um “gesto representativo” (Vigotski, 2008, p. 130). Um exemplo clássico de Vigotski para ilustrar tal afirmação, é o episódio em que uma criança transforma uma trouxa de roupas em um bebê. Conforme a criança compõe sua representação, com gestose expressões cuidadosamente escolhidos, concebe a cena de uma pessoa segurando um bebê: a forma como aninha a trouxa em seus braços, balança, beija, tudo isso nos revela que o objeto exerce a função de signo (DANIELS, 2004). Sobreisso, Costa, Silva e Souza (2013) comentam:

Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de *fala* através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado (COSTA, SILVA & SOUZA, 2013, p. 15).

Em um segundo momento, a atividade simbólica se torna mais complexa, ocorre uma flexibilização de significados. A criança abstrai algumas características do objeto, significando de maneira independente do gesto (Vigotski, 2008). Um exemplo disso, é quando uma bandeja vira, por exemplo, um oceano com muitos navios, de onde sairá uma aventura marítima. O objeto adquire uma função simbólica desvinculada de uma representação objetiva.

Desse modo, através de brincadeiras imaginativas, o faz de conta, a criança faz muito mais do que se divertir, ela expressa seus pensamentos e reproduz experiências que ela vivencia em suas relações. Assim ela consegue compreender as experiências pelas quais ela passa, bem como entender seus sentimentos e emoções (QUEIROZ *et al.*, 2006; OLIVEIRA, 2007).

O faz de conta auxilia no desenvolvimento da criatividade, empatia e competências sociais importantes na infância, possibilitando viagens mentais onde a exploração do imaginário não tem limites. Durante as brincadeiras de faz de conta as crianças colocam em prática seus próprios pensamentos, gostos e habilidades, nesse momento ela pode ser o que ela quiser, e ela utiliza todo seu corpo para se expressar (HAETINGER, 2013; KISHIMOTO, 2006).

No faz de conta o gesto se torna a maneira de se expressar, é através do posicionamento do corpo que a criança expressa sua ideia, isso acontece com um letramento prévio dessa criança, através do seu conhecimento de mundo, do que ela entende do que se está sendo contado e como ela decide representar esse objeto. A

maneira como ela posiciona o corpo, se locomove e se expressa é o que dá sentido à sua interpretação.

Em síntese, podemos afirmar que não é só o objeto que precisa se adequar à brincadeira, mas o corpo também se transforma. Constatamos, então, que tanto o objeto-pivô quanto o corpo realizam a mudança de significado. O corpo é organizado conforme o que a criança deseja representar, compondo uma leitura e escrita (não gráficas) da ação lúdica (COSTA, SILVA & SOUZA, 2013, p. 59).

O processo de criar e imaginar são muito importantes para a aprendizagem, eles possibilitam que a criança desenvolva a linguagem e a comunicação, uma vez que permite que ela se expresse falando e argumentando com os outros durante a brincadeira. Elas aprendem como as palavras são importantes para representar uma história e organizar o jogo.

Dessa forma, as brincadeiras de faz de conta abrem espaço para o uso dos símbolos, uma vez que utilizam objetos para representar algo, um pente para simbolizar um microfone, uma rede simulando um barco. Esse tipo de raciocínio é a base para a linguagem, pois as próprias palavras são símbolos, durante esse processo a criança se torna capaz de fazer conexão entre a linguagem falada e a escrita, habilidade que mais tarde auxiliará na aprendizagem da leitura e na forma de se expressar (KLEIMAN, 2007; LACERDA, 2008).

Os estudos de Costa, Silva e Souza (2013) trazem uma contribuição importante sobre essa temática. As autoras, ao investigar os processos de letramento na Educação Infantil com base nos estudos de Vigotski, constataram que as experiências de letramento se caracterizam em dois tipos: *gráficas* e *não gráficas*. Isso só evidencia que o desenvolvimento simbólico da escrita não está vinculado à uma experiência gráfica, e que outros elementos constituem as trajetórias de letramento, muitas vezes pouco explorados na prática escolar. Segundo as autoras, as experiências gráficas se referem ao desenho e a escrita. Neste artigo, abordaremos somente o desenho. As não gráficas, correspondem ao faz de conta, que acabamos de discutir e a narrativa, que abordaremos a seguir.

De acordo com Costa, Silva e Souza (2013), a produção de narrativas possibilita diferenciar espaços, tempos, realidades, personagens etc., oportunizando aproximações e afastamentos daquilo que é real, convencional, lógico, enriquecendo o processo imaginativo.

Possibilitar que uma criança faça parte de uma narrativa, oferecer a ela

informações para expandir o imaginário, como pessoas, animais, situações que ela já conheça e que a partir dessa prática poderá ser reelaborado em novos cenários, permite que a narrativa e o faz de conta se complementem, nesse momento a criança passa a criar uma situação onde ela conta uma história ao mesmo tempo que imagina uma situação hipotética, ao mesmo tempo em que a criança narra ela brinca.

A criança não imagina sem encenar, ela não separa o espaço que a circunda dela mesma, campo tanto de seus movimentos como de suas narrativas. É por meio de suas atitudes e expressões que ela realiza o teatro daquilo que lembra, fazendo presente aquilo que evoca (COSTA, 2012, p. 62).

Durante uma narrativa, a criança busca se fazer entender através das suas expressões corporais, assim elas conseguem pautar aquilo que ela entende como real. Quando uma criança imita um animal ou um personagem conhecido, ela demonstra que é importante o gesto de imitar para se fazer entender, para a criança dizer somente o nome do animal não traz o sentido que ela busca expressar, dessa maneira ela gesticula, imita e faz os movimentos para deixar clara a informação que procura transmitir.

Pode-se perceber, que a narrativa e o faz de conta, estão, muitas vezes, vinculados. É na brincadeira, que a criança reinventa cenas do real, constituindo com novos elementos a sua interpretação da realidade. Ela *narra* o tempo todo a partir de sua fala, suas vivências, (re)criando novas possibilidades de existir. Esse desenvolvimento simbólico do psiquismo será importantíssimo para a aquisição da língua escrita posteriormente (Costa, Silva & Souza, 2013). Acerca do desenho, Luria e Vigotski (2007), explicam que a escrita da criança se inicia quando ela se utiliza do registro como um recurso da memória. Ou seja, inicialmente, a escrita não apresenta um significado em si, mas aparece como um “signo auxiliar” (Fontana & Cruz, 1997, p. 198). Posteriormente, comenta Luria e colaboradores (1988), com o avanço do desenvolvimento simbólico, a criança entende que registro é na verdade um recurso mnemônico e que exatamente por isso, esse registro precisa ter um significado comum para todos.

Nesse contexto, inicialmente a criança registra no papel, como forma de composição gráfica o que deseja manifestar como forma de desenho, ou seja, ela (criança) desenha o que abstrai de um objeto e, lentamente, quando passa a reconhecer que seus riscos têm significado, o desenho se converte em linguagem escrita.

O desenho é uma das formas mais significativas de expressão da criança que ainda não domina a linguagem escrita, através do ato de desenhar ela é capaz de explorar habilidades, trabalhar a coordenação motora e atenção, além de ampliar as possibilidades de representação e expressão simbólicas, ele permite que a criança se expresse graficamente explorando o seu imaginário, baseados no seu conhecimento de mundo, aquilo que ela vê ou convive, seus anseios sobre a realidade, através do desenho ela consegue representar suas experiências.

Os aspectos envolvidos no grafismo implicam processos complexos que perpassam as relações entre imaginação e atividade(s) criadora(s) configuradas nas experiências culturais das quais a criança participa. Em uma constante reelaboração e recombinação de elementos que a circundam, a criança cria. Fantasia e realidade se misturam no desenho (COSTA, SILVA e SOUZA, 2013, p. 67).

Através do desenho a criança cria diversas possibilidades de exploração, o ato de desenhar auxilia de maneira eficaz no desenvolvimento cognitivo, afetivo e na aprendizagem, permitindo que a criança expresse seus sentimentos, descobertas e anseios. Além de auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, da atenção e da capacidade de concentração favorecendo a autonomia de pensamento e de escolha das atividades.

Desenho e escrita são manifestações posteriores da função semiótica. No entanto diferem por um lado, o desenho mantém uma relação de semelhança com os objetos ou os acontecimentos aos quais se refere à escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991, p. 64).

A partir do momento que uma criança desenha e nomeia o que desenhou, tentando explicar o que reproduziu no papel, mesmo que não seja condizente com a realidade, ela começa a desenvolver o processo de linguagem, ela cria através do desenho uma maneira de representar suas concepções (BARBOSA, 2006).

É muito comum ver uma criança que desenha e depois escreve, em forma de rabiscos, imitando a letra cursiva o significado do desenho, como se fosse uma maneira de garantir que o que ela quis representar seja entendido. Para Leite (1998, p. 131) “O desenho é um diálogo permanente entre criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade”.

Assim, através do ato de desenhar a criança entende que essa é uma maneira de dizer algo e isso pode ser um valioso instrumento do dia a dia do professor, que pode buscar interpreta-los, garantindo o sucesso do processo de aprendizagem.

Dessa maneira se torna essencial pensar em práticas pedagógicas, que

permitam que a criança se expresse através dos desenhos, onde o professor deve buscar entendê-los, levando em conta o contexto que o desenho foi feito, além da multiplicidade de fatores que ele pode ser explorado. De forma a garantir que o desenho vai revelar e confirmar as experiências das crianças. De acordo com Leite (1998),

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas; criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que deve ser entendido o desenho infantil (LEITE, 1998, p. 135).

Nesse sentido, o desenho não pode ser compreendido como um elemento *inferior* do processo de escrita. Ao contrário, ele se mostra uma prática potente para entender que a culminância de transformar grafemas em fonemas, se origina muito anteriormente na história do desenvolvimento do gênero humano.

#### **4. Considerações finais**

Na defesa de uma visão histórico-cultural dos usos da escrita, promove-se o pensamento sobre os significados do letramento, importância e suas consequências para indivíduos e comunidades.

O aprimoramento de estudos que focam as práticas e os eventos do letramento aclaram tais práticas e estão diretamente atreladas à inserção do indivíduo nas esferas da atividade humana.

Num momento contemporâneo onde circulam infinidades de textos e gêneros escritos, a capacidade letrada já apropriada pode definir as oportunidades e o proveito tirado das práticas sociais e culturais com o atributo da escrita.

O ambiente escolar na promoção da aprendizagem é imprescindível na estimulação e orientação dos processos internos do desenvolvimento.

Autonomia e protagonismo são resultantes do aprendizado da leitura e da escrita e têm papel crucial na inserção do indivíduo em sociedade.

O ciclo da alfabetização e letramento inicial com bases sólidas e projetando a formação do educando, vai refletir na continuidade da educação e avanço da aprendizagem visando alcançar o ensino superior. A alfabetização é a base para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Compreender a realidade de maneira concreta fornece melhores condições conhecimento e de intervenção.

As atividades criadoras como o gesto, a narrativa, o faz de conta e o desenho,

são à base do letramento, que é construído através do processo de simbolização e criação. Elas complementam à medida que a criança se desenvolve e eventualmente um começa a fazer parte do outro no processo de aprendizagem, assim como sofrem alterações durante o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, quanto maiores às oportunidades de se expressar participando dessas atividades, maior será seu repertório simbólico, isso obviamente depende da qualidade dessas atividades, que devem ser pensadas de maneira a acrescentar algo às crianças e não de maneira deliberada.

Link para vídeo de apresentação disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=W5Ljoukxo4Y>>.

## Referências

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2ª ed., 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad: Pereira, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, M.C. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, A.A.G. *et al.* **Alfabetização e Linguagem**. Pró-Letramento. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

BRASIL. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, J. F. P. **A educação no “Emílio” de Rousseau**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/a-educacao-no-emilio-rousseau.htm>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CARMO, R.B. **Conceituação e história da alfabetização**. São João Del-Rei: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

COELHO, S. M. **A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural**. Marília – SP – a996. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/alfabetizacao\\_perspectiva\\_historico\\_cultural.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_perspectiva_historico_cultural.pdf). Acesso em: 12 fev. 2021.

COELHO, S.; CASTRO M. O Processo de Letramento na Educação infantil. **Pedagogia em ação**, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010. Disponível em: [http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE\\_ARQ\\_REVIS\\_ELETR2012\\_1\\_204110057.pdf](http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR2012_1_204110057.pdf) Acesso em: 29 set. 2020.

COSTA, M. T. M. S. **O papel do corpo nas práticas de letramento: Um estudo sobre as atividades criadoras na infância**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2012.

COSTA, S. S.; GODOY, J. P.; MANHENTE, W. Alfabetização e letramento em uma perspectiva histórico cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v.1, n.3, p.553-575, set./dez. 2017

COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H.; SOUZA, F. F. **Corpo, atividades criadoras e letramento**. São Paulo: Summus, 2013.

COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H. O corpo que escreve: considerações conceituais sobre aquisição da escrita. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 55-62, jan./mar. 2012.

DANIELS, H. **Vygotsky em Foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2004. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2183-8.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

FERRARI, M. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FONTANA R. A. C.; CRUZ M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Saraiva S.A. Livreiros Editores, 1999.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderno, 2006.

GOULART, Cecília. Letramento e modo de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 33, p. 450-460, set./dez., 2006.

GUZZI, S. A. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: a leitura de textos e histórias infantis e sua contribuição como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem**. 2012. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/alfabetizacao-letramento-na-educacao-infantil-leitura-textos-historias-infantis-contribuicao-como-recurso.htm>. Acesso em: 05 mar 2021.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAETINGER, D. **Recreação e jogos**. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

KISHIMOTO.T. M. **Jogos, Brinquedos, Brincadeira e a Educação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 11ª ed., Campinas: Pontes, 2007.

KRIEGER, M. G. T. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2008.

LACERDA, C. B. **É preciso falar bem para escrever bem?** In: A. L. Smolka, & M. C. Góes (Orgs.), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 12ª ed., p. 63-98. Campinas: Papyrus, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da linguagem escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LEITE, M. I. F. P. **Infância e produção cultural: Desenho infantil**. Campinas: Papirus, 1998.

LURIA, A. R. *et al.* **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B.; DANGIÓ, M. C. S. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 337-346, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018018976>>. Acesso em: 05 mar 2021.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, v.10, n. 20, dez. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2010000200011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011). Acesso em: 15 nov. 2020.

MOLLICA, M. C. *et al.* **O letramento de sujeitos típicos e atípicos**. In: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). Práticas de ensino de português. São Paulo: Contexto, 2012.

NOGUEIRA, E. G. D.; URT, S. C. Avaliação do desenvolvimento da criança. Cuiabá: EDUFMT, 2007. In: SILVA, Juliana Pereira. **Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

ONOFRE, M.R. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Jaboticabal: São Luis, 2009.

QUEIROZ, N. L. N. *et al.* Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, n. 16, v. 34, p. 169-179, 2006.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da Educação**. Genebra, Reino da França, 1762. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-educacao-no-emilio-rousseau.htm>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Z. M. S. **Ler e escrever, uma ação que vai além de resultados**. In: CONEDU: VII Congresso Nacional de Educação, Maceió/AL, 15-17 out. 2020.

SENNA, L. A. G. **Letramento - princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007

SIQUEIRA, L. M. **A família e a escola como ambientes formadores segundo Pestalozzi**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, 2012. 108 p.

SOARES, M.B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 52, p. 1- 135, fev. 2004.

VIGOTSKI L. S. *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Trad: FRIAS, R. E. São Paulo: Ed.Moraes. 1991.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. San Sebastián de los Reyes, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **As raízes genéticas do pensamento e da linguagem**. In: A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Bezerra P. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. In: SILVA, Juliana Pereira. **Educação Infantil e Avaliação**: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.