

DESENVOLVIMENTO E LINGUAGEM NA INFÂNCIA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

CHILD DEVELOPMENT AND LANGUAGE: EPISTEMOLOGICAL IMPLICATIONS FROM CULTURAL- HISTORICAL THEORY

DESARROLLO Y LENGUAJE INFANTIL: IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL

Ana Maria Esteves Bortolanza¹

<https://orcid.org/0000-0003-4608-2139>

Resumo: Discute-se neste artigo os aspectos epistemológicos de desenvolvimento infantil e da linguagem. Parte de uma pesquisa (2017-2020), o estudo aborda as implicações epistemológicas do desenvolvimento infantil, baseando-se em autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin e outros. Em atividades para formar crianças como sujeitos de linguagem, o professor pode proporcionar situações de aprendizagens que impulsionam a formação das funções psíquicas superiores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Conclui-se que a linguagem exerce um papel fulcral no desenvolvimento infantil, cabendo à escola planejar e executar atividades com essa finalidade. À vista disso, é indispensável conhecer as implicações epistemológicas sobre desenvolvimento com foco na linguagem, tendo em vista a apropriação das máximas qualidades humanas pela criança nas relações com o outro, por meio de atividades que fazem sentido para ela.

Palavras-Chave: Desenvolvimento da criança. Fala e escrita. Perspectiva histórico-cultural. Formação docente.

Abstract: This article discusses the epistemological aspects of child and language development. Part of a research (2017-2020), the study addresses the epistemological implications of child development, based on authors such as Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin and others. In activities to train children as subjects of language, the teacher can provide learning situations that drive the formation of higher psychic functions in Early Childhood Education and the early years of Elementary School. It is concluded that language plays a key role in child development, and it is up to the school to plan and execute activities for this purpose. In view of this, it is essential to know the epistemological implications on development with a focus on language, with a view to the appropriation of maximum human qualities by the child in relationships with others, through activities that make sense to them.

Keywords: Child development. Speaking and writing. Historical-cultural perspective. Teacher training.

¹ Docente da UNISUL

E-mail: amebortolanza@uol.com.br

Resumen: Este artículo discute los aspectos epistemológicos del niño y el desarrollo del lenguaje. Parte de una investigación (2017-2020), el estudio aborda las implicaciones epistemológicas del desarrollo infantil, con base en autores como Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin y otros. En las actividades para formar a los niños como sujetos del lenguaje, el docente puede propiciar situaciones de aprendizaje que impulsen la formación de funciones psíquicas superiores en la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Primaria. Se concluye que el lenguaje juega un papel clave en el desarrollo infantil, y corresponde a la escuela planificar y ejecutar actividades para este fin. Ante ello, es fundamental conocer las implicaciones epistemológicas sobre el desarrollo con enfoque en el lenguaje, con miras a la apropiación de las máximas cualidades humanas por parte del niño en las relaciones con los demás, a través de actividades que le den sentido.

Palabras-clave: Desarrollo infantil. Hablando y escribiendo. Perspectiva histórico-cultural. Formación del profesorado.

1. INTRODUÇÃO

Parto do princípio de Leontiev (2004) de que toda criança nasce com uma única aptidão: formar todas as aptidões especificamente humanas, processo no qual a linguagem exerce um papel basilar. Tendo como foco o princípio leontieviano, estabeleço como objetivo deste artigo analisar a relação entre o desenvolvimento infantil e a linguagem apontando as possíveis implicações epistemológicas para a docência.

O artigo é um recorte da pesquisa “A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na educação infantil” (2017-2020), financiada pelo CNPq, cujos participantes são crianças de 5 anos de três escolas públicas de Educação Infantil situadas no interior do estado de Minas Gerais. Neste recorte, elejo como objeto de análise compreender como as crianças se desenvolvem e qual é o papel da linguagem nesse processo, tendo em vista as implicações epistemológicas que podem contribuir para a qualificação da docência na Educação Básica.

É uma pesquisa de caráter etnográfico realizada tendo como procedimentos observações, entrevistas e experimentos pedagógicos. O estudo contemplou três etapas ao longo de 36 meses. Na 1ª etapa (2017-2018) foram realizadas observações com o objetivo de verificar as atividades de linguagem e a participação das crianças nessas atividades. Na segunda etapa (2018-2019), foram realizadas entrevistas por meio de diálogos informais com grupos de crianças de 5 anos. Na 3ª etapa (2019-2020) foram desenvolvidos quatro experimentos pedagógicos, com 2 atividades em cada um.

A escolha dos experimentos pedagógicos se justifica pela possibilidade de organizar o cenário com elementos da cultura escrita para as atividades planejadas: a brincadeira, a roda inicial de conversa, a interpretação pelas crianças de seus próprios desenhos, e a criação de textos coletivos após a escuta de histórias.

O estudo apoia-se principalmente nos fundamentos da teoria histórico-cultural, especificamente em Vygotsky, Luria, Leontiev e Mukhina que discutem a temática. Essa opção teórica se deve à qualidade e à quantidade de estudos teórico-metodológicos desenvolvi-

dos pelos autores o que resultou na teoria histórico-cultural, uma visão que parte do papel das relações sociais no desenvolvimento da criança e da importância da linguagem nesse processo.

2. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para se tornar humano, o indivíduo necessita reproduzir as qualidades humanas que vivencia em suas experiências com os objetos culturais e as relações sociais, no mundo da cultura produzida historicamente pela humanidade.

Os autores russos Vygotsky, Luria e Leontiev criaram na década de 1920 uma nova abordagem da psicologia denominada mais tarde como teoria histórico-cultural, assentada principalmente nos estudos de Vygotsky (1896-1934), “um dos mais importantes pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2013, p.58), e seus colaboradores Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977).

Vygotsky questionou as explicações dadas sobre a formação da consciência humana que derivavam do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, presentes no início do século XIX, cujos estudos não explicavam a consciência de modo adequado na medida que se detinham nos elementos do comportamento humano como algo herdado biologicamente ou como dádiva divina agraciada a alguns e negada a outros. Num movimento dialético de discordância dessas teorias tendo em vista sua superação, Vygotsky debruçou-se sobre os estudos de Marx para buscar uma matriz teórica e fundamentar sua teoria, partindo do princípio de que o homem se humaniza por meio da atividade e relações sociais, agindo sobre a realidade, modificando-a e modificando a si próprio (MELLO, 2004).

Isso posto, compreendo como Leontiev (2004, p.279), que “o homem é um ser de natureza social, tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Ainda que tenha sua origem animal, ele é diferente de todas as espécies de animais por formar-se nas relações com objetos culturais e relações sociais, desenvolvendo assim sua consciência, inteligência e personalidade o que o torna um indivíduo singular, único e irrepetível.

Os homens criaram e aperfeiçoaram, ao longo de sua história, os objetos materiais e imateriais, resultado de suas forças e faculdades para transformar a natureza de acordo com suas necessidades vitais e assim produzir sua existência. Nesse percurso, o homem modificou suas condições de vida e a si mesmo: produziu conhecimentos na ciência, na agricultura, na escrita, nas artes, na indústria etc., desenvolvendo concomitantemente todas as suas funções psíquicas superiores.

Nos produtos da cultura humana, material e imaterial, estão cristalizadas as marcas históricas do trabalho do homem e de seu desenvolvimento psíquico, isto é, o processo histórico de humanização de geração em geração denominado por Vigotski (2010a) de filogenético. Diferentemente de qualquer outro animal, apenas o homem é capaz de elaborar a

realidade objetiva e concreta por meio da atividade numa esfera social, de forma a objetivar a si mesmo em seu produto social. De acordo com González (2012, p. 83), o homem se “relaciona com o seu produto, se apropria da essência primeira e primária do objeto e encontra nele, no mundo real, a forma das necessidades sociais, características sociais humanas”.

Nessa perspectiva, a atividade do trabalho como uma atividade de apropriação é também uma forma de objetivação em que a cultura humana, historicamente criada, manifesta-se, segundo Leontiev (2004, p. 177), “como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano”.

À vista disso, o desenvolvimento cultural de cada indivíduo – sua ontogênese – é produto de um processo particular no qual se reproduzem as aptidões e as funções humanas historicamente constituídas. Assim, a formação das funções psíquicas superiores se constrói na atividade da criança, em seu processo de apropriação e objetivação dos fenômenos externos e internos, pois, para tornar-se humano cada indivíduo precisa apreender, internalizar e utilizar a cultura historicamente acumulada.

Isto posto, analisar como a criança se desenvolve e o papel da linguagem demanda compreender a relação dinâmica de apropriação e objetivação realizada pela criança em diferentes ciclos ou idades na infância. Consequentemente, organizar a escola da infância é, sobretudo, definir o que se ensina em relação às necessidades de aprendizagem da criança, condição *sine qua non* para seu desenvolvimento pleno, processo esse bastante complexo que passo a tratar no próximo tópico.

2.1 A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO CULTURAL: INCLUSÃO NO MUNDO DOS OBJETOS CULTURAIS E DAS RELAÇÕES SOCIAIS

Desde seu nascimento, a criança é incluída no mundo de objetos culturais e das relações sociais. Começa nos primeiros meses de vida a manipular e interagir com os objetos a ela oferecidos, descobre suas qualidades específicas e começa também, a partir de suas funções elementares a formar suas funções psíquicas superiores, como “a formação de ideias, sentimentos, hábitos morais e traços de personalidade” (MELLO, 2004, p. 135).

Entretanto, de nada adianta apenas inserir a criança num meio social ricamente culturalmente, para internalizar as experiências vivenciadas, a criança precisa da mediação de pessoas com mais experiência que possam ensinar os usos e funções dos objetos em suas formas mais elaboradas. No início da vida da criança, são a família e a escola as promotoras de suas condições de vida e educação. Isso demanda que os docentes conheçam como são formadas na criança as funções psíquicas superiores e criem as condições necessárias ao seu desenvolvimento que se realizam em atividades significativas no cotidiano da família e da escola.

Vigotski (2000b) explicou as funções psíquicas superiores ao mostrar que elas são formadas qualitativamente e se constituem através do domínio dos meios externos do de-

envolvimento cultural. O pensamento, a fala, o cálculo, a escrita, o desenho, a atenção voluntária, a autorregulação do comportamento, a imaginação criadora, a memória, como funções psíquicas superiores formam-se na criança a partir de suas experiências com os objetos e as relações sociais na atividade, em sua esfera social.

Como já mencionado, para a teoria histórico-cultural, a criança nasce apenas com a aptidão de formar as capacidades humanas em seu desenvolvimento cultural, inicialmente nos estreitos limites da família que a cerca e que se ampliam cada vez mais com sua entrada na escola da infância. Gradativamente, dependendo das condições de vida e educação, a criança se apropria da cultura ao redor dela e aprimora suas qualidades especificamente humanas.

Nos primeiros anos, o bebê relaciona-se com as pessoas e os objetos ao seu redor. Para Mukhina (1996), assim começa seu desenvolvimento biológico e, principalmente, psíquico. Dessa forma começa a humanizar-se, num processo dinâmico e dialético desde o seu nascimento. Incluída na cultura humana, a criança estabelece relações sociais, comunica-se, interage, internaliza os conhecimentos produzidos pelas gerações precedentes e, como indivíduo, ser singular, único e irrepetível, passa a ocupar um lugar no sistema de relações humanas, interagindo com objetos e fenômenos e relacionando-se com as pessoas, outras crianças e adultos.

Na primeira infância, o bebê explora diferentes objetos pelo tato e faz descobertas que movem seu desenvolvimento até aproximadamente os três anos. Ao manipular os objetos, acumula experiências que possibilitam apropriar-se da fala, das ações e gestos significados pelo adultos e crianças mais experientes a sua volta. A linguagem, com sua função semiótica materializada na fala, gestos e ações são a fonte inicial de seu desenvolvimento. Nessa atividade com objetos culturais e as relações sociais, descobre as características e as propriedades dos objetos que trazem os traços da atividade humana, exercita e desenvolve a atenção, a percepção, a memória, o pensamento. Ela começa a explicar e a interpretar o que descobre ampliando seu conhecimento de mundo, assim surge a função simbólica necessária à formação da consciência e da personalidade.

Para desenvolver-se, contudo, a criança depende de algumas condições necessárias em toda a sua infância. Essas condições são, segundo Mukhina (1996, p. 36), “as propriedades naturais do organismo da criança (em primeiro lugar, a estrutura e o funcionamento do cérebro) e a sociedade humana na qual a criança é educada”. A herança biológica marca seu nascimento natural, importante, mas não determinante para seu desenvolvimento, já que o nascimento cultural, como indivíduo inserido na vida social e na educação, é o maior responsável pelo seu desenvolvimento. É por isso que suas condições de vida e de educação são tão importantes para a formação de sua consciência e personalidade, diante de sua herança genética.

Em relação à estrutura primitiva e o funcionamento do organismo da criança, Mukhina (1996, p. 36) esclarece que ela já nasce com “um sistema nervoso humano, um cérebro

capaz de se transformar no órgão da complexíssima atividade psíquica do homem”. Quanto ao seu desenvolvimento cultural, possível graças à plasticidade do cérebro, Mukhina (1996, p.39) explica que a criança:

[...] carece de um comportamento humano, carece das qualidades psíquicas que caracterizam o homem. Mas tudo isso é compensado por sua capacidade de assimilar o que as condições de vida e a educação lhe oferecem [...] A extraordinária plasticidade, a capacidade de aprender, é uma das qualidades mais importantes do cérebro humano, é o que o diferencia do cérebro animal. [...] A criança nasce com grande parte do cérebro “limpo”, disponível para captar e fixar o que a experiência e a educação lhe proporcionarem.

É necessário frisar que ao nascer a criança não possui as formas típicas de comportamento do adulto, apenas os reflexos não condicionados e condicionados, inicialmente, permitem que ela interaja socialmente e assimile as experiências sociais. Nesse processo, determinados mecanismos reflexos isolados integram-se em sistemas complexos nos órgãos funcionais para a formar suas funções psicológicas superiores.

Os primeiros sete anos de vida são a base para a maturação intensiva do organismo humano, particularmente do sistema nervoso e do cérebro da criança. Com essa maturação do cérebro, a criança assimila melhor suas experiências e desenvolve as capacidades humanas. A escola tem, portanto, um papel central na vida da criança, pois seu desenvolvimento depende da ativação do cérebro e da educação, aqui entendida como processo de humanização.

Todavia, o cérebro da criança “é particularmente sensível às sobrecargas resultantes de uma ação monótona e prolongada. Disso decorre a importante necessidade de dosar e variar a influência educacional” (MUKHINA, 2006, p. 430. Isso implica que o sistema educacional na escola da infância deve definir como objetivo formar plenamente a criança, o que requer considerar os processos vividos por ela em cada etapa etária e seu desenvolvimento para planejar ações pedagógicas que atendam às suas necessidades.

As atividades pedagógicas precisam apoiar-se em um ensino intencional, planejado para que a criança aprenda o sistema da vida dos adultos apropriando-se da cultura, de modo a conduzir a um resultado externo determinado, e formando simultaneamente as ações internas que lhe permitem conhecer os objetos, compreender sua constituição e as relações entre eles, bem como as relações sociais no contexto de sua vida. O desenvolvimento das ações internas pressupõe que a criança realize atos psíquicos como operações de percepção, pensamento, imaginação, memória etc. (CHAIKLIN; HEDEGAARD, 2013).

A escola da infância, que se organiza a fim de que a criança desenvolva sua consciência e personalidade, depende das atividades mediadas por pessoas mais experientes, adultos e crianças e, da elaboração dessas ações internamente que podem impulsioná-la para resolver novos problemas cada vez mais complexos e variados criando novas neces-

sidades. Isso demanda que o professor conheça esse processo para atender as necessidades da criança, de complexificar e criar novos desafios que façam surgir cada vez mais novas necessidades, de modo que ela assimile as máximas qualidades humanas historicamente construídas.

Nesse processo, o adulto é o responsável pela criança, que organiza e dirige sua vida. Segundo Chaiklin e Hedegaard (2013), as ações práticas e os atos psíquicos infantis resultam de aprendizagens significativas e de um ensino planejado para esse fim. Portanto, cabe ao professor conhecer o tripé conceitual – ensino, aprendizagem e desenvolvimento – para, baseando-se nessa relação tríade, planejar o que ensinar e como ensinar a criança nos diferentes estágios etários da infância tendo como foco seu desenvolvimento.

2.2 PARTICULARIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM DIFERENTES CICLOS NA INFÂNCIA

Desde o nascimento, as idades da criança se distinguem por um tipo de sensibilidade que seleciona o que lhes é ensinado, bem como as possíveis influências dos adultos em sua vida. Isso se explica em razão de a necessidade do ensino incidir principalmente no desenvolvimento das funções em formação, sendo que cada criança “aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento”. (MELLO, 2007, p.95).

O desenvolvimento da criança é, portanto, um processo específico em que surgem novas qualidades e particularidades que não estavam presentes, mas que se formam ao desenvolver-se culturalmente. Marcado pelas transformações qualitativas, o desenvolvimento da criança passa por ciclos ou idades, que não correspondem às idades cronológicas, sendo cada ciclo caracterizado por um período, diferente de outros ciclos quanto aos conteúdos e tempos. Em cada ciclo o conteúdo específico se interliga à relação da criança na atividade promotora de desenvolvimento que reestrutura essas relações entre seu organismo e sua personalidade. Vigotski (2018, p. 25) explica como se realiza esse processo, ao esclarecer que

Existem algumas leis básicas que mostram que, em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento. Antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. Isso significa que no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente.

Isso justifica porque em cada ciclo uma função psíquica ocupa a linha principal no desenvolvimento infantil enquanto as outras funções, simultaneamente, apenas colaboram nesse processo.

Para Vigotski (2010b), os ciclos ou seu equivalente, as *idades psicológicas* se constituem e se diferenciam quanto ao tempo e ao conteúdo – significado e sentido – particulares em cada criança e em cada um dos ciclos que, por sua vez, dependem de suas condições de vida e de educação e sua relação com o meio, particularmente suas vivências, entendidas como uma unidade psíquica que sintetiza as relações dela com o meio sociocultural que a afetam de alguma maneira.

O critério para demarcar o desenvolvimento infantil por ciclos ou idades psicológicas é o surgimento de formações novas qualitativas que se destacam em cada ciclo, as neofomações, conceituadas por Vigotski (2006, p. 255) como

[...] um novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, em seu aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação como meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um determinado período.

Nesse processo, as neofomações se dão em dado período e transformam a relação da criança com a atividade daquele ciclo bem como suas relações sociais, de forma a criar nela novas necessidades e motivos, o que reorganiza seu psiquismo, isto é, o desenvolvimento interfuncional de todas as suas funções psíquicas superiores e sua consciência, por isso ela começa a tomar consciência de particularidades da realidade que ainda não haviam sido percebidos por ela.

Os ciclos de desenvolvimento da criança são alternados por crises e períodos estáveis. Segundo Vigotski (2006, p. 255), nas idades psicológicas mais estáveis, “o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças microscópicas da personalidade da criança”, que se acumulam e “se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova de uma idade”.

Enquanto as crises se caracterizam pelo caráter transitório em que surgem as neofomações desses períodos, em cujo processo se dissolvem, modificam-se e se incorporam no ciclo seguinte com existência própria, como uma linha acessória de desenvolvimento. As neofomações em cada ciclo de desenvolvimento caracterizam a criança como um indivíduo qualitativamente diferente cujo desenvolvimento segue as leis específicas de cada ciclo de sua vida, mas sob a direção da lei geral do desenvolvimento, e por isso, se estruturam como uma totalidade única.

À vista disso, os ciclos ou idades psicológicas se estruturam em primeira infância, que compreende de zero a três anos aproximadamente, sendo que o primeiro ano do bebê se caracteriza pela comunicação emocional, desenvolvendo no período de um a três anos a atividade objetal manipulatória.

Em torno dos três anos, a criança dirige seus interesses para a utilização dos objetos conforme são usados pelos adultos, passa então a imitá-los brincando. Para Leontiev (2006), a brincadeira é atividade guia da criança, embora não seja predominante, é a con-

dutora da linha principal de seu desenvolvimento. Por meio dela a criança constitui suas funções psíquicas e forma a função simbólica, necessárias para a assimilação da linguagem escrita mais adiante.

Na brincadeira de papéis sociais, assim chamada por Vigotski, a criança imita e assimila o mundo do adulto, amplia seu conhecimento e se desenvolve ao diferenciar os diferentes papéis sociais da vida adulta que desempenha na atividade do brincar. Dessa forma, o interesse da criança ao brincar não é construir um produto final mas vivenciar o processo em si para se apropriar recriando o sistema da vida adulta que ela deseja vivenciar, mas que física e psicologicamente não tem as condições necessárias.

Ao brincar, a criança reproduz/recria as ações humanas, tornando-a uma atividade objetiva que realiza com os objetos, antes somente manipulados. A função social desses objetos culturais pode ser substituída pela criança que brinca com um objeto substituto. Assim, “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV, 2006, p. 122).

Portanto, na brincadeira, forma-se a função simbólica, necessária para a criança apropriar-se futuramente da linguagem escrita. À vista disso, a brincadeira passa a dirigir-se aos processos internos que desenvolvem a linguagem, o pensamento, a imaginação, o controle da vontade, a atenção, a memória, os valores e princípios etc. Nessa atividade, a criança começa a aprender a conviver em grupo e a controlar a própria conduta, toma consciência das regras de comportamento que regem as relações do mundo adulto, “expressa suas impressões da vida vivida – combinando elementos da realidade com elementos que cria a partir de suas experiências. O que na vida real passa despercebido para a criança, na brincadeira, transforma-se em regra” (PRESTES, 2010, p. 159).

Elkonin (2009, p. 406) chama de jogo protagonizado a brincadeira, e explica que nela se dá a mudança das razões em forma de desejos imediatos, incontroláveis, emotivos para “uma nova forma psicológica [...] as razões em forma de designios sintéticos próximos da consciência”. A criança modifica suas ações imediatistas e impulsivas para ações mais racionais e mais próximas da consciência, e começa a adotar a conduta do adulto operando uma mudança qualitativa em sua personalidade e consciência.

Enfim, a brincadeira não é para a criança apenas uma atividade de reprodução da vida adulta por meio da imitação de ações com objetos culturais e relações sociais das quais ela participa, é, também, uma atividade criadora em que a criança elabora/reelabora os modos de perceber, apreender e significar o mundo e de nele relacionar-se.

Pode-se conceituar a brincadeira como uma atividade em que a criança se apropria e objetiva suas experiências sociais, mediadas pela linguagem verbal que as significa e possibilita a ela formar sua consciência. Esse processo é condicionado pela significação como unidade entre o pensamento e a palavra, e a brincadeira é um tipo de linguagem que desenvolvendo a função simbólica, desenvolve também a consciência da criança. Vygotsky

a situa na pré-história da linguagem escrita e mostra sua relevância para o desenvolvimento infantil.

Depois da brincadeira de papéis sociais, entre os sete, oito anos, a criança entra na idade escolar e sua atividade guia é a atividade de estudo caracterizada por um ciclo em que se formam os conceitos científicos incorporando os conceitos espontâneos que a criança desenvolvera na idade também chamada por Vigotski (2010a) de idade pré-escolar.

Como já foi destacado, o meio exerce um papel fulcral no desenvolvimento da criança, dadas às suas condições de vida e de educação e a maneira como ela se relaciona nas interações de seu cotidiano com os objetos culturais e as relações sociais. Isto posto, passamos no próximo tópico a tratar desse papel.

3. O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM SUA PRÉ-HISTÓRIA: GESTOS, DESENHOS E BRINCADEIRAS

A criança se desenvolve influenciada pela educação a que tem acesso, particularmente, por atividades realizadas na escola da infância para atender suas necessidades. À vista disso, a criança estabelece relações com o meio que são indispensáveis para que desenvolva todas as suas funções psicológicas superiores.

Para conhecer o meio e sua relação com o desenvolvimento da criança faz-se necessário estabelecer parâmetros relativos; de modo que o meio seja visto como uma “circunstância do desenvolvimento, por encerrar [...] qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança”. Assim, “só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio” (VIGOTSKI, 2010b, p. 682).

Ao desenvolver-se, a criança amplia gradativamente o meio em que vive e, por sua vez o meio favorece seu desenvolvimento se lhe são oferecidas as condições de vida e educação ideais. Nessa perspectiva, o papel do meio é fundamental para seu desenvolvimento, de maneira que o significado dos elementos que compõem o meio, embora sejam os mesmos, é vivenciado de maneira diferente pela criança em cada ciclo da infância, pois a relação dela se altera conforme as particularidades do ciclo de desenvolvimento em que se encontra. O que determina a influência do meio no desenvolvimento da criança é a vivência, como já apresentado no tópico anterior.

O papel da vivência no desenvolvimento da criança apresenta ainda outros fatores, segundo Vigotski (2010a), sendo um deles as particularidades que determinam a atitude da criança diante de uma situação, uma vez que algumas têm um papel mais significativo enquanto outras desempenham um papel secundário, por conseguinte a relevância está em destacar quais dessas particularidades constitutivas são determinantes para formar a atitude da criança em uma determinada situação.

Enfim, o papel que o meio desempenha para o desenvolvimento da criança é condição *sine qua non* para a compreensão do professor no sentido de ver a criança como ser histórico e social, que se forma nas relações sociais, em interação com objetos culturais e relações sociais.

3.1 SOBRE A RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Toda criança tem uma pré-história de desenvolvimento da escrita, como já foi enunciado em outro tópico. Para conhecer um pouco mais o papel central que a escrita exerce em seu desenvolvimento, busco Vygotsky, Luria e Leontiev que produziram vários estudos de ordem teórico-metodológica sobre a fala e a escrita.

Historicamente, a aquisição da palavra possibilitou à humanidade e a cada indivíduo representar os objetos e os fenômenos, as relações sociais, desenvolver o pensamento e outras funções psicológicas superiores e, sobretudo, formar a consciência como uma função altamente simbólica, uma vez que a palavra é compreendida por Vigotski como “o microcosmo da consciência”. O autor faz uso de várias metáforas para dimensionar essa relação entre palavra e consciência.

A consciência se reflete na palavra da mesma maneira que o sol em uma pequena gota de água. A palavra é para a consciência o mesmo que o microcosmo para o macrocosmo, a célula para o organismo, o átomo para o universo. A palavra é o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKI, 2001, p. 346-347).

Ao criar e utilizar signos para significar o mundo, principalmente, as palavras como signos verbais ditos ou escritos, a humanidade criou formas humanas que diretamente agem na criança em desenvolvimento. Como meios artificiais, os signos são utilizados pela criança para resolver qualquer tarefa psicológica, pois são os significados e os sentidos que lhe permite apropriar-se da cultura, objetivá-la, tornando seus esses conhecimentos. A escrita é, nesse sentido, o principal meio artificial criado pelos homens e, a criança em sua pré-história da escrita a utiliza como um poderoso instrumento cultural (VIGOTSKI, 2010a).

Nessa perspectiva, os signos da escrita exercem um papel funcional auxiliar para a criança expressar e comunicar suas ideias. Luria (1986) conceitua a escrita como o uso funcional de sinais gráficos que estruturam as palavras sendo responsável pela comunicação, pela transmissão de ideias, de conceitos, de recordação, este último uma função mnemônica importante.

Vygotsky (2010a), ao conceituar a escrita como um sistema de signos simbólicos complexos, sistema de segunda ordem porque, inicialmente, os signos verbais escritos identificam convencionalmente os sons da fala que, por sua vez, representam objetos e

fenômenos. Ao se apropriar da escrita, a criança passa gradativamente do simbolismo de segunda ordem ao simbolismo de primeira ordem, representando diretamente os objetos, fenômenos e relações, sem transitar pelos signos sonoros da fala.

Ressalta-se que, nesse processo dinâmico e dialético, desenvolvem-se todas as funções psíquicas superiores da criança, especificamente, do pensamento e da linguagem. Ao se apropriar de significados e sentidos, a criança constrói para si mesma os conhecimentos postos na escrita que foram elaborados historicamente pela humanidade. Vigotski (2010a), ao explicar o desenvolvimento da linguagem escrita, afirma tratar-se do domínio de um sistema externo muito complexo, instrumento cultural que se constitui historicamente, que exige da criança o desenvolvimento de sua função simbólica ainda não suficientemente desenvolvida, que paradoxalmente se desenvolve no ato escrever, ou seja, a criança aprende a escrever escrevendo.

A pré-história de desenvolvimento da escrita, que conduz a criança até a aquisição da escrita simbólica, começa com os gestos, signos visuais. Esse olhar para a escrita, permite afirmar, como Vygotsky (2000a), que os gestos do bebê já prenunciam a futura escrita desenhada no ar assim como na escrita simbólica estão as marcas de seus gestos. Assim, os gestos são signos de uma linguagem que guardam diretamente relação com as palavras, apontando para a futura materialização da escrita. Depois deles, surgem as garatujas, a criança desenha para representar algo, também aqui há um vínculo entre o gesto a escrita. Os sinais traçados pelo lápis que a criança comanda já são alguma coisa na direção do que representa o gesto como linguagem primeira em sua relação com o mundo.

Na segunda etapa de desenvolvimento da pré-história, segundo Vygotsky (2000), surgem as brincadeiras de papéis sociais, em que os objetos da atividade do brincar podem significar outros, serem substituídos e se tornarem signos novos. A semelhança entre o objeto-brinquedo e o objeto real não é tão relevante quanto sua utilização funcional, e, novamente, são os gestos que auxiliam na representação e possibilitam significar e criar sentido, processo esse em que um lápis como objeto substituto pode ser tornar, por exemplo, um trem.

Os signos verbais em sua função semiótica vão ganhando espaço nos papéis que a criança desempenha na brincadeira. Isso também se dá nos desenhos da criança, os gestos da mão que segura o lápis apontam e significam o objeto representado. Nos traços do desenho infantil revela-se a escrita ainda não dominada pela criança que, gradualmente, vai acrescentando as palavras ao desenho e, finalmente, as palavras precedem o desenho. São passos da criança em direção à escrita simbólica.

No desenho, para Vygotsky (2000a), a criança recorre habitualmente à fala, evidenciando a predominância dos signos em seu desenvolvimento. Ela recorre à função mnemônica para relatar e significar seus desenhos, processo esse que exige dela descrever verbalmente seus desenhos, caminho que lhe possibilita desenvolver o pensamento abstrato.

Assim, a caminho da escrita simbólica, a criança percorre um caminho nada linear, entre idas e vindas, movimentos evolutivos e involutivos, adquire os conhecimentos necessários para a apropriação e objetivação da escrita. Começa usando as letras sem diferenciá-las, relaciona com os sons da fala, distancia-se em seguida e passa a significar diretamente o mundo que a cerca e a si mesma por meio dos signos gráficos, isto é, da escrita. Essa representação de letras ainda não diferenciadas precisa ser acompanhada na escola pela contextualização em textos, frases, palavras, de tal forma que a criança perceba a função que a letra exerce quando contextualizada (VYGOTSKY, 2000a).

Ao descobrir a escrita, a criança compreende que pode não só desenhar as coisas, mas desenhar também as palavras. Isso mostra que ensinar a escrita requer organizar essa passagem natural da criança no percurso de sua pré-história da escrita, de modo consciente pelo professor, partindo das experiências da pré-história da escrita para o ensino da escrita simbólica.

Em síntese, a pré-história do processo de desenvolvimento da escrita se constrói pelos gestos, desenhos e brincadeiras que trazem o germe da escrita e conduzem a criança ao domínio da escrita simbólica. As implicações epistemológicas desse processo apontam para a escola da infância a necessidade de os professores planejarem o ensino da escrita, inicialmente, assumindo a função de escriba para criar na criança a necessidade de uma atitude responsiva em relação à escrita, isto é, de alguém que ao escrever participa e responde na interlocução com o outro (VOLÓCHINOV, 2017).

Isso é possível quando as atividades da criança são significativas e se realiza pelo professor que registra os textos produzidos por ela. Começa assim seu percurso para formar a atitude autora e leitora diante de diferentes suportes da escrita, como o livro, a revista, os rótulos, os gibis etc., e de infinitos gêneros discursivos no processo de enunciação da língua em movimento (BAKHTIN, 2011).

Gradualmente, a criança vai se apropriando da escrita na interlocução com os textos, e começa a perceber a função das letras na palavra, da palavra no texto, dos textos que circulam no mundo da cultura escrita e do contexto em que os textos são produzidos como objeto histórico. É preciso enfatizar que esse percurso se dá em duas vias, do geral para o particular, isto é, do texto para a letra, e do particular para o geral, ou seja, da letra para texto, mas não se pode isoladamente ensinar a as letras como se o código alfabético pudesse substituir a linguagem escrita em sua complexidade.

Para aprender os atos de ler e de escrever na escola são necessários contextos significativos, da vida da criança no cotidiano, planejados e organizados pelo professor, nos quais a criança interaja com a escrita – lendo e escrevendo – com o professor e outras crianças mais experientes, guiada pelos significados e sentidos, no qual o código alfabético é apenas uma pequena parte nesse complexo processo.

Vygotsky (2010a) explica que a criança aprende num processo dinâmico e dialético, primeiramente no nível interpsíquico, nas interações da criança com o outro, e no nível

intraprésíquico, isto é, na atividade interna, mental que permite a ela elaborar significados e sentidos nos atos de leitura e escrita, atividades que não se separam e podem ou não acontecer concomitantemente. Para o autor, a escrita é uma função muito especial da linguagem, diferente da fala na estrutura e no funcionamento. O ato de escrever torna-se uma ação voluntária e deliberada da criança, portanto, consciente, o que requer planejamento e monitoramento. Isso contribui para sua aprendizagem como motor do desenvolvimento infantil, particularmente para a formação do pensamento abstrato e formação da consciência, impulsionando todas as suas funções psíquicas superiores em suas relações.

Ao diferenciar a língua falada e a língua escrita e compará-las, Bajard (2016, p. 222) alerta para a ausência de métodos de aprendizagem que considerem as diferenças de estrutura e natureza da fala e da escrita.

Se a língua falada é autônoma por operar a partir do signo sonoro constituído de fonemas, aceitemos o postulado segundo o qual é autônoma também a língua escrita, já que ela opera baseada no *signo gráfico*², constituído de caracteres. É espantoso que essa última instância seja ignorada pela maioria das pesquisas e pelos métodos de aprendizagem vigentes no Brasil.

A fala se assenta em um signo sonoro enquanto a escrita no signo gráfico, Bajard destaca no artigo *O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita*, no qual se insere a citação anterior, que ainda hoje persistem práticas pedagógicas e estudos teóricos que privilegiam o método fônico, apresentado às crianças o código alfabético apenas seu aspecto externo – letras e sons – e sua correspondência, como se a escrita fosse tão somente um amontoado de letras que se juntam. Esse olhar para o ensino da escrita às crianças cria um “acesso caótico” ao significado.

[...] a consciência fonológica, objeto de tantas pesquisas, baliza a relação dos grafemas visíveis com o signo sonoro mediante as unidades acústicas da língua falada, os fonemas, possibilitando um acesso “caótico” ao significado. Assim, ela opera fora do vínculo direto da grafia com o significado. Esse afastamento entre a grafia e a compreensão – entre o visível e o legível (CHISTIN, 2011, p. 52) – é correlato ao déficit em compreensão apontado na prática da escrita dos jovens pelas avaliações nacionais e internacionais. Se quisermos que os cidadãos de amanhã saibam utilizar a língua escrita como instrumento da vida cotidiana nas suas diversas funções simbólicas, devemos ensiná-la por meio da função discursiva enraizada no signo gráfico. (BAJARD, 2016, p. 223).

O acesso caótico e tortuoso para a criança chegar ao significado impede a criança de elaborar significados e sentidos para a escrita em sua complexidade. Nesse sentido, o método fônico não contribui para ensinar a escrita à criança não contribui para sua apren-

2 Grifo do autor.

dizagem, conseqüentemente, não forma a criança autora e leitora de textos. Ao decorar os aspectos linguísticos externos da escrita, a criança não se propicia dos significados e sentidos da escrita. É isso que Bajard (2016) chama de acesso “caótico” à escrita. Por esse caminho, as experiências vivenciadas pela criança na escola não desenvolvem sua personalidade e dificultam a formação da consciência, uma vez que esta se liga umbilicalmente à linguagem verbal, particularmente à escrita. A escrita é, portanto, uma linguagem essencial no desenvolvimento da criança

No final da idade pré-escolar, estarão criadas as condições para apropriação e objetivação da escrita. Serão os primeiros anos do ensino fundamental o momento de apreensão da escrita ortográfica, destacando o conteúdo de suas produções escritas para ensinar a escrita convencional, em seus aspectos sintáticos, semânticos e ortográficos. Nessa fase, o vocabulário da criança triplica, ela passa a construir frases adequadas às regras gramaticais e a sua consciência linguística possibilita atribuir sentidos aos significados apropriados. Finalmente, ela passará a operar com a linguagem oral e a escrita, se forem criadas as condições adequadas (MUKHINA, 1996). Passo então aos apontamentos sobre a escrita que precisam estar presentes na organização do ensino dos atos de leitura e de escrita.

3.2 IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS PARA A DOCÊNCIA

Na discussão que faz sobre ensino e aprendizagem, Mukhina (1996, p. 51-52) destaca que

A diferença entre o que a criança é capaz de realizar junto com o adulto (com as demonstrações, indicações e correções que o adulto introduz em seus atos) e o que é acessível a ela devido a seu próprio desenvolvimento é denominada *zona de desenvolvimento imediato da criança*. A magnitude da zona de desenvolvimento imediato é um indicador importante da *capacidade de aprendizagem* da criança, de suas reservas de desenvolvimento em cada momento determinado. (grifos da autora).

O professor precisa considerar para organizar o ensino o que a criança é capaz de fazer sozinha porque já sabe, para ajudá-la naquilo que não pode ainda realizar por si mesma, contudo pode fazer com o auxílio alguém mais experiente, que age dessa forma na zona de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2010). Assim, a criança aprende quando o ensino incide na zona de desenvolvimento iminente, isto é, quando a criança aprende com o auxílio de outra pessoa mais experiente. Esse é um bom ensino que contribui para a aprendizagem e favorece o desenvolvimento infantil.

O que se observa nas concepções de Vygotsky, Luria e Leontiev é a inversão da relação *desenvolvimento > aprendizagem* para a relação *aprendizagem > desenvolvimento*.

Nesta última relação, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a linguagem desempenha uma tarefa fundamental.

O papel do ensino se concretiza, de acordo com Vénguer e Vénguer (1993), quando a experiência social da criança é o ponto de partida para organizar seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o ensino espontâneo é superado e dá lugar a um ensino consciente, que foca a formação de todas as funções psicológicas da criança tendo em vista um indivíduo consciente, crítico e autônomo.

O ensino a ser oferecido à criança precisa ter a finalidade de desenvolver plenamente a criança de maneira que ela se aproprie das máximas qualidades humanas. Sobre isso, Vénguer e Vénguer destacam que,

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Porém não qualquer ensino. É necessário saber com que sequência se deve introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além disso, considerar as possibilidades da criança, seus interesses e recordar sempre que ela não só se prepara para a vida futura, mas que está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz. (VÉNGUER E VÉNGUER, 1993, p. 12)

Os estudos de Vénguer e Vénguer (1993) destacam a organização do ensino tendo em vista as possibilidades e as características de cada criança, o respeito às etapas de seu desenvolvimento, e, também sua relação com o mundo para ampliar sua formação integral.

Vigotski (2000a), ao falar do ensino da leitura e da escrita na Rússia, das décadas de 1920-1930, esclarece que é preciso, primeiro, centrar no significado, dado pela função simbólica dos signos verbais, não na técnica da escrita em seus aspectos externos, de modo a responder às necessidades da criança. Segundo, para aprender a ler e a escrever, a criança precisa sentir necessidade de ler e de escrever e só criará essa necessidade por meio de atividades significativas cujos motivos a conduzam a alcançar o objetivo final. Terceiro, o meio que cerca a criança exerce uma influência no processo de aprendizagem dos atos de ler e de escrever. É preciso criar situações de usos da leitura e da escrita no cotidiano da vida da criança, de forma a cultivar um momento natural em seu desenvolvimento, situações que advenham de seus desenhos e brincadeiras, de contextos e situações que favorecem o diálogo nas interações da criança no cotidiano. E, finalmente, em quarto lugar, é preciso trabalhar a escrita nas atividades de desenhos e brincadeiras.

Quanto à fala, Mukhina (1996) realizou um estudo sobre os tipos de linguagem que a criança desenvolve na idade pré-escolar. Segundo a autora, o papel dos interlocutores da criança, daqueles que interagem com ela, é fundamental para a aquisição da linguagem. Como a linguagem infantil ainda é marcadamente situacional, a criança emprega palavras sem mencionar seus referentes. Ela tem que se esforçar para sua comunicação tornar-se mais clara, para isso precisa distanciar-se da situação concreta, o que a motiva a desen-

volver a função simbólica da linguagem. Quando o professor conhece esse processo, pode colaborar com a criança.

Ao distanciar-se do objeto representado em sua fala, segundo Mukhina (1996), a criança emprega a linguagem contextual, embora a linguagem funcional ainda esteja fortemente presente. Assim, a apropriação da linguagem contextual depende de um ensino planejado para essa finalidade, que considere situações de uso da linguagem contextual para auxiliar a criança a falar sobre o objeto representado em sua ausência. No fim da idade pré-escolar, a criança já faz narrativas sem depender da situação concreta, ou seja, ela já abstrai e usa a linguagem em sua função simbólica, aproximando-se do falar do adulto.

De acordo com Mukhina (1996), a criança emprega também a linguagem explicativa, quando desenvolve a estrutura da exposição e precisa explicar um conteúdo, em situações de linguagem que requerem relações e circunstâncias situacionais para comunicar-se com seu interlocutor.

A linguagem desempenha também a função de planejamento e regulação da própria conduta da criança. No final de sua infância, ao tentar resolver um problema, ela usa um tipo de linguagem pronunciando várias palavras que não são dirigidas a alguém, mas a si mesma com a função de planejar e regular seu comportamento, trata-se da linguagem egocêntrica. Mukhina (1996, p. 242) a conceitua como “exclamações que expressam a atitude da criança diante do que ocorre ou então palavras com que ela explica a operação e seus resultados [...]”.

Luria (2006), um dos colaboradores mais próximos de Vygotsky na elaboração de princípios e conceitos a respeito da linguagem, explica que a criança ao iniciar sua vida escolar já adquiriu conhecimentos que a auxiliam na aprendizagem da escrita, pois, durante os primeiros anos de desenvolvimento ela aprende e assimila algumas técnicas que a preparam para depois dominar a escrita simbólica, processo esse longo e complexo em sua escolaridade.

A criança inicia seus registros escritos, palavras ou frases, apenas por imitação ao gesto do adulto, reproduzindo apenas em sua forma externa. Nessa fase, Luria (2006, p. 146) evidencia uma “total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa [...] uma simples brincadeira” pela criança. Isso implica que ao escrever a criança também não a emprega como função mnemônica. Ela ainda “não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória”. No estágio seguinte, a relação da criança com a escrita se modifica e se transforma em “um signo auxiliar da memória”. A criança associa as garatujas ainda não diferenciadas com alguma coisa que quer lembrar, passando por “um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória semelhante à escrita dos povos primitivos. “Em si mesmo, nenhum rabisco significa coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos” passam a conferir “a função de auxiliar técnico da memória”. (LURIA, 2006, p.157).

Os sinais gráficos realizados nesse estágio organizam o comportamento infantil, embora sem nenhum conteúdo próprio, indicando que a criança começa a atribuir significado ao que escreve. Contudo, esse significado não está determinado, e não são raras as vezes que ela esquece o que representam seus registros. Aparecem então os primeiros indícios da escrita em que a criança usa o registro como signo para se recordar de alguma coisa, ainda que as marcas não expressem nada em comum com aquilo que ela quer representar.

Um signo gráfico primário não diferenciado não é nessa fase ainda um signo simbólico, pois não traz um significado em si nem um signo instrumental, a criança não é ainda capaz de lembrar algo que foi anotado. Assim, o próximo passo é diferenciar o signo escrito fazendo com que ele expresse um conteúdo específico. Nesse momento, a criança já produz rudimentos de escrita que sinalizam sua capacidade de escrever (LURIA, 2006). Mesmo empregando arbitrariamente o signo, ela diferencia apontando seu conteúdo específico. Sua escrita se torna estável e independente do número de elementos que ela anota, e a memória é empregada como um poderoso instrumento nesse processo. As marcas gráficas começam a ganhar objetividade, e o que antes eram subjetivamente ordenado torna-se signo com um significado objetivo.

A produção gráfica da criança começa a ganhar novas formas mais definidas: cores, formas e tamanhos. Semelhante à escrita pictográfica primitiva, ela passa a empregar “a ideia de usar o desenho como meio de recordar e pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa”, transmutando-se em meio, e “o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2006, p.166).

A pictografia como forma de a criança desenvolver a escrita é uma fonte que ela experiencia em seus desenhos. Inicialmente, um processo autocontido de representações em que ela não utiliza os signos como mediadores da realidade. Posteriormente, são usados como um meio para registrar, a criança então desenha figuras e realiza desenhos espontâneos. No início, ela não usa o desenho como um recurso auxiliar que pressupõe o uso instrumental deste com uma função simbólica, cuja estrutura é diferente da escrita pictográfica e do desenho espontâneo. Nesse momento, a criança lê e escreve por meio de pictogramas, pois estes apresentam “aspectos mediadores como objetivos, meios, fins e técnicas funcionais” (COSTA, 2014, p.39). Isso significa que o desenho já não é mais utilizado pela criança unicamente como um tipo de brinquedo.

Ao se deparar com um obstáculo para registrar algo que não consegue expressar no desenho, a criança busca os meios indiretos para superar essa dificuldade. Ela deixa de representar o desenho do objeto em sua totalidade e passa a representar parte significativa do mesmo, processo esse que a conduz à abstração. A criança entra “[...] no processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica” (LURIA 2006, p. 179). Assim ela chega ao final de sua história da pré-escrita

e seguirá num movimento dialético de evolução e involução ao domínio da escrita simbólica utilizada pela humanidade.

Luria (2006, p. 180) explica que

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. O desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como uma *melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para outra*. Mas a unicidade profundamente dialética deste processo significa que a transição para uma nova técnica inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado. (grifos do autor).

Para desenvolver a escrita simbólica, a criança passa a empregar os signos, mesmo não compreendendo como fazer isso, pois ela não tem ainda a consciência do ato de escrever, entretanto, escrevendo a criança aprende a escrever. A relação que mantém com seus escritos é ainda uma ação externa, sendo que ao ler esses registros escritos ela desconhece sua funcionalidade social.

Ao se apropriar da funcionalidade da escrita, as letras grafadas pela criança se assemelham a rabiscos de sua fase da pré-história da escrita. De acordo com Luria (2006), essa é a fase da atividade gráfica primária não diferenciada da criança, em que ela encontra dificuldades para realizar seus registros escritos, mas não involui ao estágio das figuras, fixando-se no nível da escrita simbólica que produz seus próprios signos, e assim desenvolve aos poucos as técnicas diferenciadas para alcançar a escrita essencialmente em sua função simbólica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto na introdução deste estudo, de que a criança nasce com uma única aptidão e forma as aptidões humanas nas relações sociais, tendo a linguagem um papel fulcral nesse processo, a finalidade deste artigo foi evidenciar os aspectos epistemológicos do desenvolvimento infantil e o papel da linguagem nesse processo, na perspectiva histórico-cultural.

Os resultados do estudo teórico mostraram que a natureza social de desenvolvimento da criança resulta do processo de apropriação da cultura historicamente construída pela humanidade. Nessa direção, evidenciou-se a inserção da criança na cultura historicamente construída pela humanidade, já existente, para que ela aprenda e se desenvolva, formando sua inteligência e personalidade.

Nesse processo, este estudo destacou a importância das condições de vida e de educação escolar da criança, portanto, o papel da escola torna-se fundamental para seu desenvolvimento.

A linguagem verbal, a fala e a escrita têm nesse processo um papel central para o bom desenvolvimento infantil, conforme destacou-se neste artigo. Isso implica que o professor considere o conjunto de conhecimentos que auxilia a criança na aprendizagem da escrita, já adquiridos por ela fora da escola. Para isso, a pré-história da escrita da criança, aqui apresentada, é condição para o professor conhecer o caminho percorrido pela criança e, como as atividades escolares podem ou não favorecer a apropriação da linguagem escrita em sua complexidade.

O olhar da teoria histórico-cultural, pelo qual este artigo foi tecido, sublinhou a concepção de criança como indivíduo capaz de aprender, ativo em suas relações com o mundo e a função essencial da linguagem para seu desenvolvimento. À vista disso, as implicações epistemológicas sobre desenvolvimento infantil com foco na linguagem, discutidas neste artigo, apontaram que a apropriação das máximas qualidades humanas pela criança se realiza em atividades humanizadoras, que fazem sentido para ela, nas quais a linguagem verbal, particularmente, a apropriação da escrita desempenha um papel insubstituível. Nesse sentido, espera-se com este artigo contribuir para a qualificação da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, E. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em Re-Vista**, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora Martins, 2011.
- BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.25, n. Especial, p. 958-983.
- CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. Teoria histórico-cultural e práticas educacionais: algumas considerações radicais. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 30-44, jan./abr. 2013
- COSTA, S. A. F. da. **O processo de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, 2014. Disponível em: <<https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2014/listaDissertacoes/Dissertacao-SelmaAparecida11.pdf>>. Acesso em 9 nov. 2015.
- DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Magda Soares: “**Estou indignada com o MEC**”. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GONZÁLEZ, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2612/4133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 2006.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKYI L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006.
- MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: Seis Abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch VYGOTSKY no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB. 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch VYGOTSKY: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M, PUENTES, R. V. Organizadores. **Ensino Desenvolvemental**: Vida e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Actividades inteligentes**: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Tradução de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. 2. Ed. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 2000a.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. 2 ed. Madri: Visor, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. IV. Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. de Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. **PSICOL**. USP, São Paulo, v. 21, n 4, p. 01-11. 2010b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003>. Acesso em: 13 ago. 2011.

VIGOTSKI, L. S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, jul.2000b.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. (Orgs.) Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Claudia da Costa Guimaraes Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Editora 34: 2017.