

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – METODOLOGIA DE ENSINO**

**A PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA NA IDADE  
PRÉ-ESCOLAR NA SOCIEDADE LETRADA:  
contribuições da teoria histórico-cultural**

**Rosana Vieira**

São Carlos  
-2006-

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – METODOLOGIA DE ENSINO**

**A PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM ESCRITA NA IDADE  
PRÉ-ESCOLAR NA SOCIEDADE LETRADA:  
contribuições da teoria histórico-cultural**

Rosana Vieira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Metodologia de Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Claudia Raimundo Reyes

São Carlos  
-2006-

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V658ph

Vieira, Rosana.

A pré-história da linguagem escrita na idade pré-escolar na sociedade letrada: contribuições da teoria histórico-cultural / Rosana Vieira. -- São Carlos : UFSCar, 2006.  
126 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Aprendizagem. 2. Linguagem. 3. Mediação. 4. Psicologia histórico-cultural. 5. Educação infantil. I. Título.

CDD: 370.1523 (20ª)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª Drª Sueli do Amaral Mello

*Claudia Reyes*

*Maria Aparecida Mello*

*Sueli do Amaral Mello*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro, agradeço a Deus pela conquista do mestrado, parte de um sonho....

Em seguida, como não poderia deixar de mencionar, agradeço minha família pelo amor, carinho e confiança cedidos. Ao incentivo incondicional diante das alegrias e dificuldades. Obrigada pai e mãe por me ensinarem o quanto é valioso o saber.

Para minhas grandes companheiras, Stella, Erika, Luciana, Gisele, Fernanda, Tata e Thaís, obrigada pela paciência, compreensão e amor que me concederam nos momentos de angústias, medos e incertezas. Agradeço pelo apoio e pelos incomparáveis momentos de descontração, renovadores das energias para a conquista deste sonho... Palavras não são suficientes para expressar meu carinho.

Aos amigos, Vanessa, Lia, Daniela, Poliana e André, que me incentivaram e alegraram nos momentos mais adversos durante a elaboração deste trabalho, o meu inesquecível reconhecimento.

A Hélio, Ivone, e família, pela força, amizade e afeto dedicados nesta caminhada.

Uma palavra especial para minha orientadora Claudia que durante toda esta trajetória me conduziu de forma carinhosa e sábia. Você é uma inspiração a ser seguida, exemplo de mulher, amiga, educadora... Sinto-me privilegiada pelos momentos que compartilhei ao seu lado.

Meus agradecimentos às professoras Itacy Salgado Basso, Suely do Amaral Mello e Maria Aparecida Mello, pelas valiosas contribuições que me ofereceram para a conquista deste trabalho.

Obrigada aos professores e professoras que participaram da minha formação como educadora. Vocês foram fundamentais na construção de saberes e valores pessoais e profissionais.

À Maria Helena, Joseane, Rafael, Magda e Evely, enfim, a todos os profissionais que contribuíram direta ou indiretamente na produção desta dissertação.

À diretora, professores, pais e crianças da instituição de Educação Infantil que realizei a investigação pela oportunidade e experiência vivenciada, fundamentais para elaboração desta pesquisa, e acima de tudo, para minha aprendizagem profissional.

E, finalmente, a CAPES pelo apoio financeiro que propiciou a realização deste trabalho.

## **RESUMO**

Buscamos, em nosso trabalho, analisar se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar. Entendemos que a sociedade letrada ao promover a interação da criança com a escrita, nas diversas situações sociais envolvendo os portadores de texto, poderia antecipar o processo de apropriação da escrita durante sua pré-história, período relatado por A.R. Luria. Na elaboração da atividade de escrita, consideramos algumas das características do experimento do autor. Realizamos ainda uma entrevista semi-estruturada com os pais ou responsáveis com o objetivo de averiguar o contexto cultural de mediação com a escrita e o contato com os portadores de texto, que as crianças vivenciam, na situação social que estavam inseridas. Os resultados nos permitiram observar que a presença dos portadores de texto não garante a antecipação dos estágios pertencentes à “pré-história da escrita”. No entanto, esses portadores, inseridos em situações intencionais de uso funcional da escrita, mediadas socialmente, levaram a criança, na idade pré-escolar, a uma significação efetiva da escrita em sua pré-história no contexto letrado.

## **ABSTRACT**

We try, in our work, to analyze if the experience in the scholar society anticipates the process of appropriation of the written language, in its pre-history, in preschool age children. We understand that the scholar society, when promoting the interaction of the child with the writing, in the diverse social situations involving the text carriers, it could anticipate the process of appropriation of the writing during its pre-history, as wrote A.R. Luria. In the elaboration of the written activity, we consider some of the experimental characteristics of the author. We still did a half-structuralized interview with their parents to inquire the mediation cultural context with the writing and the contact with the text carriers, where the children live deeply, in the social situation that they were involved. The results show us that the presence of the text carriers does not guarantee the anticipation of the pertaining periods of training to the “pre-history of the writing”. However, these carriers, inserted in intentional situations of functional use of the writing, mediated socially, they had taken the child, in the preschool age, to the meaning that accomplishes of the writing in their scholar pre-history context.

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b>	p. 08
<b>Capítulo I</b>	
<b>O desenvolvimento cultural humano e a apropriação da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural</b>	p. 14
1.1. A constituição do homem na perspectiva histórico-cultural	p. 14
1.2. O desenvolvimento cultural da criança na idade pré-escolar	p. 28
1.3. O processo de apropriação da linguagem escrita em sua pré-história	p. 41
<b>Capítulo II</b>	
<b>Percurso metodológico</b>	p. 48
2.1. O método e os procedimentos de pesquisa da teoria histórico-cultural	p. 48
2.1.1. <i>A metodologia da pesquisa</i>	p. 51
2.2. Caracterização das famílias dos sujeitos	p. 58
2.3. O contexto da pesquisa	p. 62
2.4. Seleção dos dados	p. 66
<b>Capítulo III</b>	
<b>Análise dos Dados</b>	p. 67
3.1. Fase pré-instrumental	p. 68
3.2. Fase topográfica	p. 87
3.3. Fase pictográfica	p. 91
3.4. Fase simbólica	p. 99
3.5. Reflexões e possibilidades a respeito da “pré-história da escrita”	p. 105
<b>Considerações Finais</b>	p. 114
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	p. 120
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	p. 122
<b>APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA</b>	p. 124
<b>APÊNDICE II – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS</b>	p. 125
<b>APÊNDICE III – MAPA DA CIDADE DE ARARAQUARA</b>	p. 126

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resultou do nosso interesse pelo processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, alvo de diversos questionamentos despertados durante o curso de graduação em Pedagogia. Procuramos compreender a apropriação da linguagem escrita devido à importância que esta assume na prática pedagógica do professor alfabetizador; e no contexto do mundo letrado, uma vez que a escrita transformou-se em um dos principais instrumentos a serem aprendidos pelos homens, para sua inserção social.

Participando de atividades em salas de alfabetização, observamos a construção da linguagem escrita pela criança e formulamos indagações que se constituíram como motivadoras para o desenvolvimento desta pesquisa. Notamos que a criança, ao iniciar o Ensino Fundamental, possui conhecimentos elaborados previamente a respeito da escrita. No contexto histórico-cultural atual, a criança interage constantemente com o uso funcional da escrita em diferentes situações sociais; e com uma grande quantidade de meios culturais propagadores da escrita, destacando-se, entre estes meios, os portadores de texto – jornais, revistas, livros, bíblia, panfletos de toda natureza e gibis, que promovem a interação entre a criança e a linguagem escrita.

Percebemos que a linguagem escrita ganha notável destaque na realidade social atual, já que esta se caracteriza por práticas escritas, podendo ser definida como sociedade letrada. Segundo Tfouni (1995), uma sociedade letrada é aquela que se organiza principalmente por meio de práticas escritas. Neste sentido, o letramento, palavra usada frequentemente neste meio cultural, “(...) focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (TFOUNI, 1995, p. 9).

De acordo com Soares (1998), “(...) *letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita*” (p. 44). A sociedade letrada é aquela que utiliza as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, usa tanto a linguagem oral como a linguagem escrita para a comunicação. Assim, para que o homem possa se inserir de forma significativa neste meio cultural, ele precisa não só dominar as diferentes práticas sociais que envolvem a linguagem oral, bem como aquelas práticas que envolvem a linguagem escrita em seus diferentes gêneros – narração, poesia, prosa etc.

Soares (1998) define que um homem letrado é aquele que interage de forma significativa com o meio cultural porque se apropriou das diferentes práticas sociais de leitura e escrita. O letrado é aquele que vive em estado de letramento. Isto significa que letrado “(...) *é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita*” (SOARES, 1998, p. 40).

Desta forma, percebemos como a apropriação da linguagem escrita se faz importante na sociedade letrada, pois permite ao homem tornar-se letrado, inserindo-se de forma ativa e significativa na realidade social que vivencia. Além disso, considerando a abordagem histórico-cultural assumida no presente trabalho, a aquisição da escrita também se faz necessária para a constituição das funções psíquicas humanas, construídas simbolicamente a partir dos signos.

Pensamos que o contexto histórico-cultural letrado, ao permitir o contato do homem com a escrita nas diferentes situações de sua vida, possibilitou avanços no desenvolvimento psíquico humano e na compreensão simbólica da linguagem. Entendemos que a sociedade letrada, ao promover a interação da criança com a escrita nas diversas situações sociais

envolvendo os portadores de texto, poderia despertar a necessidade da criança de se expressar através da linguagem escrita, antecipando seu processo de apropriação durante a “pré-história da escrita”, período que antecede a aprendizagem sistematizada do signo escrito, nas instituições escolares.

Desse modo, a partir dos pressupostos de Luria (2001) sobre o processo de apropriação da linguagem escrita, elaborado pelas crianças na fase anterior à escolarização, formulamos a questão: *A sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita em sua pré-história nas crianças na idade pré-escolar?*

Para estudar a apropriação da linguagem escrita durante sua pré-história utilizamos uma atividade experimental de escrita, onde respeitamos, em sua elaboração, as características da atividade realizada por Luria (2001) em seu trabalho. No entanto, desejamos salientar que não reproduzimos o método do autor, porque temos objetivos diferentes ao dele e, além disso, reproduzir seu método não seria possível, já que o contexto histórico-cultural letrado se difere do período por ele pesquisado.

Utilizamos em nosso trabalho dois procedimentos metodológicos. Realizamos uma atividade experimental de escrita com crianças na idade pré-escolar que nunca haviam participado de nenhum tipo de atividade escolar sistematizada, ou seja, não tinham frequentado nenhuma instituição de Educação Infantil. Fizemos também, uma entrevista semi-estruturada com os pais ou responsáveis pela criança, buscando averiguar o contexto cultural de mediação com a escrita e o contato com os portadores de texto, que as crianças vivenciam, na situação social que estavam inseridas.

Baseamos nossa análise da fase denominada de “pré-história da escrita” nos estágios abordados pelo autor, com o objetivo de analisar se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade

pré-escolar. Descrevemos o processo de apropriação da linguagem escrita como parte da “natureza histórica da humanidade”, pois segundo Luria (2001), as crianças passariam por estágios que se repetem culturalmente no processo de aquisição do signo escrito. No entanto, a escrita, apesar de se constituir como parte da “natureza histórica da humanidade”, sendo apropriada por caminhos semelhantes ao longo do desenvolvimento cultural do homem; encontra-se em constante transformação, já que se constitui como um produto cultural humano, o que pode gerar uma antecipação dos estágios pertencentes à “pré-história da escrita”, já que os significados e sentidos das palavras nascem nas relações do homem com o outro e com o meio cultural, nas diferentes situações sociais.

Nosso desejo por realizar a pesquisa com o tema proposto aumentou quando verificamos a existência de outros trabalhos que abordavam a mesma problemática, para averiguar os resultados obtidos. Percebemos, neste momento, que as publicações sobre a apropriação da linguagem escrita consideravam os níveis de evolução e hipóteses propostos por Ferreiro y Teberosky (1979) e Ferreiro (1993, 1998, 2001), como norteadores de seus pressupostos e ações a respeito do processo de alfabetização.

Verificamos dois estudos que faziam menção à teoria histórico-cultural, em especial às investigações de Luria (2001), que estudou em profundidade a “pré-história da escrita”. Primeiro, encontramos Azenha (1997) que realizou uma interlocução entre as teorias de Ferreiro e Luria para explicar algumas divergências entre as formas de identificar e entender as diferenciações gráficas observadas na criança no desenvolvimento da escrita; e, em segundo, Gontijo (2001, 2002, 2003) que estudou a evolução da utilização da escrita como recurso mnemônico pelas crianças que se encontravam na fase inicial de alfabetização. Ambos trabalhos foram selecionados por nós como representantes dos estudos na teoria histórico-cultural sobre a apropriação da linguagem escrita, constituindo-

se em pesquisas acadêmicas na área de mestrado e doutorado, respectivamente, que deram origem a livros publicados, além de estarem ligados mais diretamente aos objetivos de nosso trabalho.

As pesquisas de Azenha (1997) e de Gontijo (2001, 2002, 2003) reafirmaram a importância do desenvolvimento de trabalhos que utilizem o referencial histórico-cultural como norteador para a análise do processo de apropriação da linguagem escrita. As autoras ressaltaram a validade das investigações realizadas por Luria (2001) a respeito da elaboração do signo escrito pelas crianças, uma vez que seus resultados, mesmo referentes ao contexto letrado, levaram-nas a conclusões semelhantes às aquelas relatadas pelo autor em seu experimento.

Assim, procuramos descrever o processo de apropriação da linguagem escrita em sua pré-história a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural. Consideramos que este processo ainda precisa ser explorado, oferecendo subsídios aos pais e educadores na realização de atividades significativas para a aquisição do signo escrito pelas crianças, na idade pré-escolar.

No Capítulo I apresentamos uma exposição das bases teóricas nas quais fundamentamos o trabalho, descrevendo a constituição do homem na perspectiva histórico-cultural, relatando a importância dos processos mediados pelos instrumentos culturais e pelo outro, na construção e transformação do psiquismo humano, destacando a linguagem neste processo de mediação. Englobamos a descrição da constituição do psiquismo infantil na idade pré-escolar, pois é neste momento que ocorre a fase denominada de “pré-história da escrita”, relatada por Luria (2001). Por fim, descrevemos o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural.

No Capítulo II fazemos uma exposição do método “instrumental ou histórico-genético”, característico da teoria histórico-cultural, descrevendo em específico a metodologia utilizada por Luria (2001), para investigar o processo de apropriação da linguagem escrita em crianças não escolarizadas. Posteriormente, relatamos os procedimentos metodológicos que utilizamos na realização de nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos uma caracterização das famílias dos sujeitos participantes da pesquisa e, ainda, contextualizamos a cidade, o bairro e a instituição onde a realizamos. Esboçamos, no final deste capítulo, como os dados foram analisados.

No Capítulo III tratamos dos dados coletados, organizando-os de acordo com os estágios apresentados por Luria (2001) ao investigar a “pré-história da escrita”, sendo estes respectivamente: a) fase pré-instrumental, b) fase topográfica, c) fase pictográfica e d) fase simbólica. Realizamos, primeiro, uma caracterização inicial de cada estágio do desenvolvimento da escrita. Em seguida, mostramos os registros escritos das crianças na idade pré-escolar que participaram de nossa pesquisa, separando-os dentro das respectivas fases. Posteriormente, analisamos estes registros, comparando-os com aqueles encontrados pelo autor em seu experimento, verificando se houve uma antecipação dos estágios descritos por ele.

Para encerrar nosso trabalho, descrevemos as conclusões gerais que encontramos ao final deste estudo, buscando estabelecer as relações correspondentes entre a teoria abordada e os resultados alcançados.

# **Capítulo I**

## **O desenvolvimento cultural humano e a apropriação da linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**

Neste capítulo, apresentamos as bases conceituais da teoria histórico-cultural que fundamentaram nosso estudo, com o objetivo de analisar se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar. Acreditamos que, para isso, seja de suma importância abordar como ocorre a constituição do homem nesta teoria, tratando a aquisição da escrita como função psíquica superior, apropriada nas interações sociais do homem com o outro e com o meio cultural. Neste sentido, abordamos o papel da mediação semiótica para a constituição da consciência humana. Ressaltamos a relevância da mediação da educação intencional no processo de apropriação das construções humano-genéricas e tratamos da importância da linguagem para a constituição do homem. Em seguida, descrevemos as características pertencentes ao desenvolvimento cultural infantil na idade pré-escolar, já que é neste período que se desenvolvem os estágios pertencentes à “pré-história da escrita”. Por último, relatamos o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, pelas crianças na idade pré-escolar, por ser este nosso objeto de estudo.

### **1.1. A constituição do homem na perspectiva histórico-cultural**

A partir da teoria histórico-cultural estudamos o homem como categoria humano-genérica, constituindo-se como fruto das relações sociais que estabelece com o meio

cultural e com o outro. A constituição do homem como categoria humano-genérica se dá a partir de um processo histórico-cultural de humanização, pois conforme Leontiev (1978b),

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (p. 267).

Leontiev (1978b) explica que o homem “não nasce homem”, ao contrário, o homem “aprende a ser homem”, porque o homem como um produto histórico-cultural, precisa se apropriar das construções humano-genéricas – meios culturais materiais e não materiais – elaboradas através da evolução histórica da humanidade, já que:

(...) as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objectivas de sua vida. São estas estruturações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são reflectidas (p.138).

De acordo com Leontiev (1978b), ao contrário do animal, que possui necessidades biológicas de sobrevivência adaptando-se ao ambiente para satisfazê-las, o homem, como ser histórico-cultural, tem suas necessidades criadas e satisfeitas na produção dos meios culturais, ocorrida nos diferentes contextos sociais, advindas das relações dos homens entre si.

Luria (1979a) explica que:

Se na formação do comportamento animal as condições biológicas de vida desempenham papel determinante, na formação do comportamento do homem esse papel é desempenhado pelas condições da história social, que cria formas novas de uma complexa relação com a realidade, mediada

pelas condições de trabalho, formas essas que são as fontes especificamente humanas de atividade psíquica (p. 10).

Podemos entender as necessidades humanas como historicamente criadas e socialmente mediadas, pois a realidade social, através dos processos culturais, promove a criação de novas possibilidades de atuação do homem sobre o ambiente, e, nesse processo, cria no sujeito novas necessidades. Ao contrário do animal, que tem seu comportamento determinado pelas condições biológicas, o homem possui um comportamento cultural, mediado pelos meios culturais, criados durante o desenvolvimento da história humana.

A construção humanizada da realidade social e do meio cultural, produzida no desenvolvimento histórico do homem, constitui-se na fonte de compreensão do próprio homem, pois é responsável pela organização de seu comportamento cultural. Vygotsky (1995) afirma que “(...) *la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo*” (p. 34).

O comportamento cultural humano diferencia-se do comportamento animal pelas funções que o caracterizam. O animal interage com o ambiente a partir de funções elementares, ligadas diretamente às condições do meio em que estes se inserem, enquanto o homem tem seu comportamento mediado por funções superiores, originadas na interação com o meio cultural e com o outro. Podemos compreender a diferença das funções elementares e superiores segundo explicação de Vygotsky (1984) ao dizer que:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (p.44).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), o homem ao operar sobre o ambiente modifica-o, tornando-se objeto desta transformação, operando simultaneamente sobre si próprio.

No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente resulta em mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer o ambiente se torna interiorizado; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios (VYGOTSKY e LURIA, 1996, p. 179).

Desta forma, entendemos que, a transformação do ambiente em realidade histórico-cultural pelo homem gerou a transformação do próprio homem. Isto porque, o homem quando constrói os meios para a satisfação de suas necessidades, ao produzir uma realidade humanizada, acaba por humanizar a si próprio.

A construção dos meios culturais (instrumentos e signos), meios de satisfação das necessidades humanas, produziu a humanização do próprio homem, porque levou à apropriação dos modos de ser, pensar, sentir e agir, caracteristicamente humanos. Desse modo, o homem se humaniza e se diferencia do animal, pois os instrumentos e signos lhe permitem se apropriar das construções humano-genéricas, produzidas historicamente. Através destes meios culturais, o homem torna-se capaz de transmitir às novas gerações as conquistas históricas da humanidade, enquanto o animal se adapta<sup>1</sup> ao

---

<sup>1</sup> A diferença entre o processo de adaptação, no sentido em que este termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato,

meio, não sendo capaz de transferir, aos membros de sua espécie, conhecimentos e habilidades, relativos ao ambiente que estão inseridos.

O homem em interação com os instrumentos e signos, criados histórico-culturalmente, constrói as capacidades específicas da genericidade humana – consciência, funções psíquicas superiores e personalidade – características do desenvolvimento cultural humano. Segundo Vygotsky (1995), tanto os instrumentos como os signos, constituem-se em importantes mediadores na elaboração do psiquismo humano.

Vygotsky (1995) define os instrumentos e signos da seguinte maneira:

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad. La herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos (p. 94).

A partir da definição de Vygotsky (1995), percebemos que instrumentos e signos não podem ser considerados igualmente no desenvolvimento humano, já que diferem em sua orientação. Os instrumentos são voltados para a transformação do ambiente externo, enquanto que, os signos servem à mudança interna do psiquismo do próprio homem. No entanto, apesar dos instrumentos e signos servirem a propósitos diferenciados na atividade humana, ambos permitem a evolução e constituição das capacidades especificamente

---

modificação provocada pelas exigências do meio (ambiente). A apropriação é um processo que tem por resultado a **reprodução** (ativa) pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente (LEONTIEV, 1978b, p. 320 – grifos do autor).

humanas, pois ambos são mediadores entre o ser humano e a realidade social, construída historicamente pela humanidade.

Os instrumentos criados pelo homem possibilitam estender a capacidade humana para além do corpo biológico, permitindo-lhe desenvolver atividades que vão além de suas capacidades orgânicas, hereditárias. O instrumento também leva à apropriação das qualidades humanas, pois é portador de sua função social desde o início, uma vez que sua criação e uso são mediados por uma finalidade. Assim, a utilização de um determinado instrumento leva o homem à apropriação das funções psicofisiológicas produzidas pelo gênero humano.

De acordo com Vygotsky (2000), “*A essência do intelecto está nos instrumentos*” (p. 24). No entanto, o desenvolvimento cultural humano não reside nos instrumentos em si mesmos, já que estes não carregam materialmente todas as elaborações humanas. O desenvolvimento humano opera-se a partir dos significados dos instrumentos, que levam o homem a atribuir sentido à realidade social e aos meios culturais nela presentes.

A apropriação da realidade social, realizada pelo homem nas relações que estabelece com o meio cultural e com o outro, é mediada semioticamente pelos signos. Os signos representam a realidade social de forma simbólica, permitindo ao homem significá-la, atribuindo sentido às relações sociais e às construções humano-genéricas, elaboradas histórico-culturalmente.

Vygotsky (1995) define os signos como estímulos artificiais criados pelo homem e utilizados por ele como meio de domínio da sua própria conduta. Isto porque, através dos signos o homem reconstrói modos de ação externos, criando seus próprios processos mentais. Nas palavras do autor,

Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación, adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo (p. 83).

De acordo com Vygotsky (1995), a significação da realidade social, engendrada pelos signos, emerge nas relações sociais. Para o autor, o outro é o lugar simbólico da humanidade histórica, porque internalizamos não as coisas em si mesmas, mas as significações que as coisas têm para as pessoas.

Nas relações sociais, o homem apropria-se ativamente do meio cultural, pois atribui um sentido próprio às coisas, em relação à significação recebida de outrem. O homem, a partir da apropriação ativa da experiência humana em situações mediadas pelo outro, envolvendo os instrumentos e signos, torna-se um ser humano-genérico.

Conforme Leontiev (1978a),

(...) la conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva sólo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual en forma de reflejo conciente, de imágenes concientes (p. 103).

Desse modo, a consciência humana deriva-se da apropriação dos meios culturais – instrumentos e signos – pertencentes ao gênero humano, sendo fruto das mediações dos homens entre si. A mediação do outro no processo de apropriação da realidade social constitui-se em condição *sine qua non* para a construção do homem como ser histórico-

cultural, permitindo a ele atribuir significado e sentido à realidade social que, ao mesmo tempo, produz e vivencia.

Leontiev (1978b) explica o processo de apropriação da realidade social pela necessária mediação do outro, dizendo que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente **dadas** aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí **postas**. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim a criança **aprende** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de **educação** (p. 272 - grifos do autor).

Desta forma, os processos mediados não só permitem ao homem a apropriação dos significados e sentidos presentes no contexto histórico-cultural, mas encerram em si processos significativos de aprendizagem à medida que permitem a compreensão e significação da realidade social. A atividade intencional, mediada pelo outro, caracterizada como uma atividade educativa, constitui-se na fonte das produções histórico-culturais elaboradas pelo homem ao longo de sua evolução.

Leontiev (1978b) afirma que:

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa (p. 273).

Neste contexto, enfatizamos a importância dos processos educativos intencionais e mediatizados, para que ocorra a apropriação ativa da realidade social pelo homem, já que a

historicidade humana é transmitida nas relações sociais. Sob a influência da educação intencional, o homem é capaz de apropriar-se de forma consciente da realidade social que vivencia, atribuindo significados e sentidos às interações que estabelece com o meio cultural e com o outro. Além disso, a aprendizagem significativa, engendrada nos processos educativos intencionais e mediados, constitui-se essencial ao desenvolvimento humano, porque o impulsiona.

Vygotsky (2001b) explica que:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (p. 115).

O desenvolvimento cultural humano ocorre mediado pelas construções humano-genéricas. Não é fruto da maturação biológica das funções pertencentes ao homem como espécie. Ao contrário, o desenvolvimento humano depende das apropriações realizadas pelo homem na interação com o meio cultural e com o outro, sendo mediado por estas relações. Assim, a aprendizagem significativa da realidade social, a partir dos processos de apropriação, mediados pelo meio cultural e pelo outro, permite a evolução das funções psíquicas humanas.

Neste sentido, salientamos a importância da mediação intencional na organização de um ambiente de aprendizagem visando o desenvolvimento do psiquismo humano, já que: *“Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem”* (VYGOTSKY, 2001b, p. 117).

Segundo Luria (1979a),

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com a colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ela assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são resultados de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações (p. 73).

Desse modo, percebemos que, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento cultural do homem em si, e da criança em específico, ocorre nos processos de interação social, a partir da mediação do outro, que encerram em si processos de educação humana.

Compreendemos que o processo de apropriação da realidade social, dentro e fora dos ambientes educativos, tem a linguagem como mediadora principal. A linguagem estabelece a mediação do homem com o outro e com o meio cultural, a partir de sua propriedade simbólica, constituindo-se na fonte básica de construção da consciência, já que:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978b, p.172).

Conforme Luria (1979a), a linguagem é fator fundamental para a formação da consciência, imprimindo com o seu surgimento três mudanças fundamentais no psiquismo humano. A primeira é que ao designar os objetos e eventos do mundo exterior, com

palavras isoladas ou combinadas, a linguagem leva a discriminação dos objetos e sua conservação na memória; permitindo ao homem lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo em sua ausência. Sendo assim, a linguagem leva à duplicação do mundo perceptível, pois ao conservar a informação do mundo exterior, cria um mundo de imagens interiores. A segunda mudança na atividade psíquica provocada pela linguagem relaciona-se ao fato de que as palavras, não só indicam as coisas externas a partir de sua função de referência objetal, mas, através de sua função significativa, abstraem as propriedades essenciais das coisas externas; permitindo a análise das relações existentes entre os objetos e fenômenos da realidade social, generalizando-os em diferentes categorias, pelas relações existentes entre eles. Desta forma, a linguagem permite a abstração e a generalização das coisas externas do mundo, aspectos fundamentais da consciência simbólica humana. A terceira mudança liga-se ao fato de que a linguagem se constitui no principal veículo de transmissão da informação entre os homens; permitindo a eles assimilar toda a experiência construída durante a história social da humanidade.

Compreendemos que a linguagem constitui-se em um importante elemento mediador entre o homem e a realidade social, pois permite ao homem significá-la ao longo de seu desenvolvimento cultural, levando-o a atribuir sentido às interações que estabelece com o meio cultural e com o outro. A linguagem possibilita o desenvolvimento de uma atividade consciente pelo homem, fazendo com que este controle sua conduta de forma intencional, comunicando-se com o outro, para atingir seus objetivos e satisfazer suas necessidades humano-genéricas.

Segundo Leontiev (1978a), a linguagem é a consciência prática, sendo, através de sua propriedade significativa, que a prática social se cristaliza e se reestrutura. Isto porque, a união dos elementos da palavra (significado e sentido) permitiu ao homem desenvolver

uma ação dirigida pela consciência, nas diferentes situações sociais em que se encontra inserido.

Vygotsky (2001a) diferencia os significados e sentidos que compõem a palavra no processo de apropriação da realidade social. Segundo o autor,

(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (p. 465).

Para compreendermos a diferenciação da propriedade significativa da palavra, envolvendo significado e sentido, utilizamos um exemplo descrito por Luria (1986).

A palavra “carvão” possui um **significado** objetivo determinado. É um objeto preto, a maioria das vezes de origem vegetal, resultado da calcinação de árvores, com uma determinada composição química em cuja base está o elemento C (Carbono). No entanto, **sentido** da palavra “carvão” designa algo completamente diferente de pessoa para pessoa e em circunstâncias diversas. Para a dona de casa a palavra “carvão” designa algo com o qual acende o samovar [Caldeira portátil de água quente] e do qual precisa para acender a estufa. Para o cientista, o carvão é um objeto de estudo, ele separa a parte do significado desta palavra que lhe interessa – a estrutura do carvão, suas propriedades. Para o pintor, é instrumento com o qual pode fazer um esboço provisório do quadro. E, para a menina que sujou seu vestido branco com carvão, esta palavra tem um sentido desagradável, é algo por causa do qual sofre (p. 45 – grifos do autor).

Apesar de ambos, significado e sentido, constituírem-se em componentes da propriedade significativa da linguagem, Luria (1986) afirma que o sentido predomina sobre o significado, na compreensão de uma palavra, na atividade consciente humana. Segundo o

autor, é através do sentido que ocorre a reelaboração do significado presente na palavra, nos diferentes momentos históricos, já que o homem atribui sentidos próprios às significações das palavras, nas situações sociais de interação com o outro.

Luria (1979b) descreve que o significado da palavra se transforma ao longo do desenvolvimento cultural humano, a partir das várias interações sociais realizadas entre o homem e o outro, nos diferentes meios culturais em que se inserem. Nas palavras do autor,

Em realidade, **o significado da palavra passa por uma complexa evolução**, e se a representação material da palavra continua a mesma, desenvolve-se o seu significado, ou seja, o sistema de relações e ligações que ele implica, o sistema de generalizações realizado pela palavra. Por isto, a palavra não apenas muda de estrutura em etapas diferentes da evolução, como passa a basear-se em novas correlações de processos psicológicos (p. 29 – grifos do autor).

A variação na propriedade significativa da palavra provoca a transformação das estruturas psíquicas, fazendo com que os processos psicológicos de compreensão da realidade social também sofram alterações. A propriedade do significado das palavras varia não só de acordo com os diferentes contextos culturais, provocando mudanças no psiquismo humano, como também, o significado se modifica ao longo do desenvolvimento individual, já que a significação da criança é diferente daquela feita pelos adultos, porque o processo de generalização que ambos realizam é diferente.

O adulto possui uma concepção simbólica avançada da realidade social, dominando os significados e sentidos atribuídos ao meio cultural de forma abstrata, enquanto a criança, no início de seu desenvolvimento psíquico, percebe a realidade social de forma imediato-concreta. Um exemplo disso é encontrado no relato de Luria (1986), ao afirmar que, no início do processo de apropriação da linguagem escrita, primeiro, as crianças identificam os

substantivos, pois estes as remetem a elementos concretos do meio cultural que já foram apropriados, tornando-se significativos para elas.

Assim, abordamos a importância da linguagem como ferramenta essencial na constituição do homem, sendo os significados e sentidos por ela engendrados responsáveis pela significação da realidade social e pela comunicação entre os homens.

Desejamos agora, salientar a linguagem escrita como fator essencial no desenvolvimento cultural humano. Isto porque, a linguagem escrita se constitui em uma prática social essencial à inserção ativa do homem na realidade social letrada, ganhando destaque como uma das principais formas de comunicação neste contexto histórico-cultural, como dissemos anteriormente. Além disso, a linguagem escrita compõe e desenvolve as funções psíquicas características do gênero humano.

Conforme Vygotsky (1995), a linguagem escrita pode ser entendida como uma função constituinte das funções psíquicas superiores, promovendo um avanço das mesmas ao ser apropriada pelo homem, constituindo em si mesma como função superior que deve ser apropriada culturalmente pelo homem. Isto porque, ao mesmo tempo em que, a escrita foi criada pelo homem em seu desenvolvimento cultural, fazendo parte da natureza do gênero humano; ela constitui-se em uma das funções superiores humanas, porque os signos que veicula constroem e organizam a atividade consciente do homem, a partir de seus significados e sentidos.

Buscamos até o presente momento descrever, em linhas gerais, como ocorre o desenvolvimento cultural humano de acordo com o ponto de vista da teoria histórico-cultural. Como estudamos o processo de apropriação da linguagem escrita em sua pré-história, acreditamos que antes de relatar este processo, devemos caracterizar o desenvolvimento cultural infantil na idade pré-escolar, pois é nesta fase que se

desenvolvem os estágios pertencentes à “pré-história da escrita”, e além disto, este período do desenvolvimento cultural humano apresenta suas especificidades, de acordo com os pressupostos teóricos norteadores do trabalho. Tratamos, primeiro, da atividade principal característica da idade pré-escolar, e em seguida, abordamos as funções que constituem o psiquismo do pré-escolar.

## **1.2. O desenvolvimento cultural da criança na idade pré-escolar**

Leontiev (2001) afirma que o desenvolvimento cultural depende do conteúdo de cada estágio, ou seja, é governado pelas condições histórico-culturais concretas de interação da criança com a realidade social. Não são os estágios do desenvolvimento, segundo a idade da criança, que originam as mudanças no seu psiquismo, mas sim, as atividades desenvolvidas em cada etapa do desenvolvimento cultural, ligadas ao lugar ocupado pela criança dentro das relações sociais que ela se encontra inserida.

Nas palavras de Leontiev (2001),

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (p. 63).

Conforme Leontiev (2001), a ação da criança será caracterizada em cada período de seu desenvolvimento por uma atividade principal. A atividade principal não é aquela mais

realizada pela criança em termos de quantidade, mas sim aquela que permite o maior desenvolvimento psíquico em determinada faixa etária. Segundo explicação do autor,

Chamamos “atividade principal” da criança a caracterizada pelos três atributos seguintes: 1. **Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.** (...) 2. **A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.** (...) 3. **A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento** (p. 64-5 - grifos do autor).

Segundo Elkonin (1998), a atividade principal que caracteriza a idade pré-escolar<sup>2</sup> é o jogo lúdico, sendo este definido pelo autor como: “(...) *uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais*” (p. 19).

Em outras palavras, o jogo lúdico surge frente à necessidade que a criança possui de vivenciar situações sociais reais, presentes no contexto cultural que se encontra inserida, que estão além de suas possibilidades. Nos jogos lúdicos, desenvolvidos na idade pré-escolar, o motivo que incita a criança a agir, deixa de estar relacionado com o resultado objetivo de suas ações e passa a residir no próprio processo, porque o interesse do pré-escolar se concentra nas relações sociais observadas no mundo adulto.

Elkonin (1998) afirma que o jogo na idade pré-escolar não surge de maneira espontânea, pois deriva da atividade objetal realizada pela criança, na fase anterior de desenvolvimento cultural – primeira infância. A evolução da atividade objetal para a lúdica apresenta-se mediada pelo adulto, que deve propiciar à criança situações diferenciadas de observação e vivência, pois quanto mais ricas forem as experiências infantis, maior será o

---

<sup>2</sup> De acordo com MUKHINA (1995), a idade pré-escolar está compreendida entre os três e sete anos da criança.

conteúdo lúdico dos jogos. Os conteúdos dos jogos baseiam-se em experiências reais vivenciadas e observadas pela criança no contexto histórico-cultural em que se encontra inserida.

“O mundo do jogo” tem suas leis rígidas, que são reflexo ou cópia das relações reais existentes entre as pessoas e os objetos. O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismo, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que reconstituído por meios singulares (ELKONIN, 1998, p. 319).

Desse modo, percebemos que os conteúdos dos jogos lúdicos advêm das relações reais observadas pela criança, que imita em sua brincadeira os diferentes papéis vivenciados pelo adulto – pai, mãe, professora, advogado, dona-de-casa, etc. O jogo lúdico possui duas características: *“A primeira consiste em que o jogo é a interpretação de um papel assumido pela criança. Esse é o motivo principal do jogo. A segunda, em que durante o desenvolvimento muda a maneira de a criança compreender o seu papel”* (ELKONIN, 1998, p. 275).

De acordo com Mukhina (1995), em linhas gerais, os conteúdos dos jogos infantis estão baseados no aspecto principal das atividades do adulto que a criança representa na atividade lúdica, em cada fase da idade pré-escolar. Para a autora, os pré-escolares mais novos repetem muitas vezes as ações realizadas com os mesmos objetos, pois o conteúdo principal de seus jogos consiste em reproduzir as ações reais dos adultos com os objetos. Os pré-escolares medianos representam em seus jogos as relações sociais vivenciadas pelas pessoas, observadas no contexto cultural, sendo este o conteúdo principal. Já os pré-escolares mais velhos respeitam as regras sociais, apropriadas na realidade social, ao representar diferentes papéis em seus jogos.

Elkonin (1998) fala que a mudança na representação do papel assumido pela criança ocorre porque a simbolização que ela possui da realidade social evolui, sendo que no jogo lúdico, a simbolização varia dos objetos para as ações representadas. Nas palavras do autor,

No desenvolvimento do jogo vemos a “simbolização” pelo menos duas vezes. A primeira, como passagem da ação de um objeto para outro, ao transnomeá-lo. Aqui, a função da simbolização baseia-se em destruir a rigidez da ação com o objeto. A simbolização apresenta-se como condição para modelar a importância geral da ação de que se trate. Deparamo-nos com a simbolização uma segunda vez ao assumir a criança o papel de um adulto, com a particularidade de que a síntese e a abreviação das ações manifestam-se como condição modeladora das relações sociais entre as pessoas durante a sua atividade e, por isso, como revelação do seu sentido humano. Graças, precisamente, a esse plano duplo de “simbolização”, a ação insere-se na atividade e obtém o seu sentido no sistema de relações inter-humanas (p. 355-6).

Desta forma, conforme Elkonin (1998), os jogos lúdicos da idade pré-escolar se dividem basicamente em duas modalidades, segundo as formas de simbolização da criança. A primeira modalidade dos jogos lúdicos constitui-se pelos jogos temáticos e, a segunda, pelos jogos protagonizados. O autor descreve que:

Na primeira (de 3 a 5 anos) o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos) as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (p. 301).

Elkonin (1998) relata que no jogo temático a criança aprende a operar com os significados simbólicos dos objetos dentro das relações instituídas socialmente, ou seja, apropria-se da utilização funcional dos objetos, significando-a, sendo capaz de usá-los com proveito social. Neste tipo de jogo, a atividade da criança tem seu interesse voltado, inicialmente, para a utilização dos objetos em complemento com o brinquedo central do

jogo; por exemplo, uma menina que tem sua boneca como filhinha e utiliza um prato para dar-lhe a comida. Com o desenvolvimento da brincadeira, a criança começa a usar um objeto em substituição ao outro, sendo que esta substituição se torna possível apenas quando os objetos utilizados estabelecem uma relação funcional com aqueles que substituem, como por exemplo, um pau para substituir uma colher, na situação onde a criança vai dar comida para sua boneca.

A criança, nos jogos temáticos, imita as funções sociais observadas em situações simples, onde ocorre a repetição de atos isolados na imitação das ações sociais dos adultos. A criança repete várias vezes estes atos, mas não se preocupa em representar de forma complexa os modelos de ação das relações adultas, observadas na realidade social. Por exemplo, a criança ao brincar de dar comida à boneca, limita-se à ação lúdica de colocar a comida em um prato e lhe dar. A criança não reproduz de forma complexa o modelo de ação adulto, pois não irá preparar a comida, para depois dar de comer à boneca, lavar a louça, enxugá-la e guardá-la.

Elkonin (1998) afirma que a evolução dos jogos temáticos culmina no jogo protagonizado. Neste momento a criança reproduz, em situações fictícias, os modelos de ação das relações humanas que observa no mundo circundante, apropriando-se dos modos de ser, pensar, sentir e agir da humanidade, construídos nos processos histórico-culturais. O jogo protagonizado surge quando a criança imita um adulto, assumindo seu nome, agindo em consonância com o modelo de ação das relações sociais que representam o lugar ocupado por este adulto na realidade social.

Segundo Elkonin (1998), o jogo protagonizado apresenta-se consolidado na atividade infantil, quando várias crianças imitam as relações sociais assumidas por diferentes adultos e, cada participante do jogo possui um papel próprio, agindo e falando de

acordo com o mesmo. Neste momento, ocorre uma organização da atividade infantil em ações sucessivas, referentes aos vários papéis assumidos e negociados pelas crianças.

Desta forma, nos jogos protagonizados a imitação da criança constitui-se em um ato complexo, porque ela deixa de imitar atos isolados das ações dos adultos, para representar modelos de ações humanas. O sentido do jogo está em representar o papel como um ato complexo, que reproduz as relações sociais da vida. Nestes jogos, a criança imita não só atos isolados das ações do adulto, mas todo o ato complexo da relação social representada no contexto lúdico. Assim, a criança ao brincar de mamãe e filhinha com a boneca, dando-lhe comida, vai primeiro preparar, para depois colocar no prato, dar de comer à boneca, lavar a louça, enxugar e guardar.

No início dos jogos protagonizados, a criança se interessa pela imitação das relações sociais vivenciadas pelos adultos, que presencia em seu contexto cultural. Com a evolução destes jogos, o interesse da criança se fixa nas regras instituídas socialmente, sendo que ela tenta reproduzir estas regras de forma fiel, criticando a si própria e aos colegas, em situações coletivas de jogos, quando as regras são desrespeitadas. A presença de outras crianças facilita o acatamento à regra, já que a criança tem sua conduta avaliada pelos outros.

Conforme afirmações de Elkonin (1998), a evolução das regras durante os jogos lúdicos obedeceria ao seguinte processo:

**Primeira fase.** Não há regras, uma vez que, de fato, também não há papel. Nesses casos é natural que triunfe o impulso direto ou o desejo momentâneo. (...) **Segunda fase.** A regra ainda não se manifesta claramente, mas nos casos de conflito vence o desejo direto de atuar com o objeto. (...) **Terceira fase.** A regra entra claramente em função, mas ainda não determina de todo a conduta e é infringida ao surgir o desejo súbito de realizar outra ação atrativa (...) **Quarta fase.** A conduta é determinada pelos papéis assumidos, no seio dos quais se manifesta

claramente a regra de conduta. Na luta entre a regra e o desejo de realizar uma nova ação prazerosa vence a regra (p.322-3 - grifos do autor).

A complexificação dos jogos protagonizados leva a criança a estabelecer relações com seus semelhantes e a negociar as regras do jogo. O desejo da criança em reproduzir de forma fiel as relações sociais vivenciadas pelos adultos faz com que ela necessite estabelecer acordos com seus companheiros. Neste momento, a criança assume uma posição cooperativa, segundo seu desejo crescente em obedecer às regras do jogo, e, começa a superar o egocentrismo característico da idade pré-escolar, pois: *“No jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com os demais e a ajudar-se mutuamente”* (MUKHINA, 1995, p.163).

Os jogos protagonizados assumem função primordial na constituição da moral da criança, pois esta ao imitar o comportamento do adulto, assimila não só os modelos de ação de conduta ligados a ele, mas os valores e normas nele implícitos. Para Elkonin (1998) “o jogo é a escola da moral na ação”, pois os modelos de ação e relações sociais imitados pela criança, na realização do jogo lúdico, culminam em sua conduta arbitrada. A criança aprende a agir em função do papel dos companheiros, desenvolvendo o controle do seu comportamento em relação ao comportamento dos outros, segundo os diferentes modelos de ação imitados.

Desta forma, em linhas gerais, as atividades lúdicas permitem a evolução do psiquismo infantil, já que: *“O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais”* (ELKONIN, 1998, p. 415).

Mukhina (1995) considera que além das atividades principais, a criança realiza outras atividades ao longo de seu desenvolvimento cultural. Estas últimas, segundo a

autora, também são importantes para a complexificação do psiquismo e para o controle da conduta infantil. Isto porque, para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre de maneira interligada, onde todas as funções psíquicas estabelecem entre si inter-relações dinâmicas. Assim, todas as atividades desempenhadas pela criança contribuem para a formação das funções superiores e para a constituição da personalidade infantil.

De acordo com Mukhina (1995), as atividades produtivas<sup>3</sup>, desenvolvidas pela criança na idade pré-escolar, permitem a ela assimilar as propriedades dos objetos. A autora, ainda, afirma que as atividades produtivas auxiliam no desenvolvimento de uma atividade planejada. Em suas palavras, *“A colagem e a modelagem têm um valor psicológico semelhante ao desenho e à construção. Todas essas ocupações permitem à criança imaginar de antemão o que deveria fazer, ajudando-a a adquirir **capacidade para uma atividade planejada**”* (p. 177 – grifos da autora).

Assim, abordamos a importância da atividade principal, bem como das atividades produtivas para o desenvolvimento do psiquismo infantil na idade pré-escolar. Desejamos, agora, enfatizar as características das funções psíquicas da criança neste período.

Mukhina (1995) afirma que na idade pré-escolar as funções psíquicas superiores se complexificam, tornando-se voluntárias, possibilitando um avanço no desenvolvimento cultural infantil. A autora explica que o desenvolvimento do psiquismo, ocorrido neste período, liga-se ao processo de regulação verbal da conduta infantil, relacionado com as

---

<sup>3</sup> As atividades produtivas são definidas por MUKHINA (1995) como: atividades plásticas – desenho e pintura; e, atividades construtivas – blocos de montar, colagem, recorte e modelagem.

atividades que a criança realiza com a mediação do adulto e, principalmente, com a linguagem egocêntrica<sup>4</sup>.

Segundo Vygotsky (2001a), a linguagem egocêntrica surge socialmente, e ao se internalizar, transforma-se em linguagem interna, já que a abreviação da linguagem egocêntrica evolui para uma predicação, quando atinge o estágio da linguagem interna.

De fato, a linguagem egocêntrica ainda se funde inteiramente com a linguagem social em termos estruturais. Mas, na medida em que se desenvolve e que se destaca funcionalmente como forma autônoma e independente do discurso, ela revela cada vez mais a tendência para a abreviação, para o enfraquecimento da decomposição sintática, para a condensação. No momento de sua extinção e de sua transformação em linguagem interior, ela já introduz a impressão de linguagem fragmentária, uma vez que já está quase inteiramente subordinada à sintaxe puramente predicativa (VYGOTSKY, 2001a, p. 461).

Desta forma, a linguagem egocêntrica se funde à linguagem externa em termos estruturais, carregando a conotação da comunicação social, pois observamos que a criança fala enquanto realiza uma atividade, para controlar sua conduta. No entanto, a linguagem egocêntrica assume a função autônoma e independente do discurso da linguagem interna, revelando a tendência para a predicação, permitindo o controle voluntário da conduta infantil.

Vygotsky (2001a) afirma que a linguagem egocêntrica constitui-se como uma linguagem interior por sua função psicológica. O autor explica que:

Os resultados dos nossos experimentos mostram que a função da linguagem egocêntrica é semelhante à da linguagem interior: é menos um acompanhamento, é uma melodia independente, uma função autônoma

---

<sup>4</sup> A linguagem egocêntrica, característica da idade pré-escolar, é responsável pela transição entre a linguagem externa (voltada para a comunicação social) e a linguagem interna (ligada aos processos internos do psiquismo e do controle da conduta), permitindo à criança iniciar o controle voluntário de seu comportamento.

que serve aos objetivos de orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança (p. 430).

Assim, a partir da função planificadora da linguagem egocêntrica a criança passa a planejar seu comportamento, hierarquizando os motivos de sua atividade. *“A hierarquização das motivações é a nova aquisição mais importante na evolução da personalidade do pré-escolar, conferindo uma linha determinada a toda a conduta”* (MUKHINA, 1995, p. 205-6).

A criança ao hierarquizar suas motivações, torna-se cada vez mais consciente delas, ou seja, compreende os motivos que determinam a sua conduta e a conseqüência dela. Torna-se capaz de subordinar sua conduta aos interesses sociais, submetendo-se a desejos que, muitas vezes, não são diretamente seus. Agora, a criança consegue controlar sua conduta voluntariamente, freando seus impulsos de atuação sobre a realidade social em que se encontra inserida, para atender necessidades que lhe são dadas pelo outro.

De acordo com Mukhina (1995), ao longo da idade pré-escolar, da mesma forma que a conduta ganha estabilidade, os sentimentos também se tornam estáveis e profundos. Ao final desta idade, a criança é capaz de definir de forma consciente os afetos que possui e tenta preservá-los, tornando-se mais comum o estabelecimento de amizades permanentes com crianças da mesma idade. Para a autora,

**Uma das grandes características dos sentimentos na idade pré-escolar é que eles se tornam mais “razoáveis”, devido ao progresso intelectual da criança.** A criança começa a conhecer o mundo circundante, a perceber a conseqüência de seus atos, a distinguir entre o bem e o mal (p. 215 – grifos da autora).

Nesta idade, ocorre a realização de atividades intencionais pelo pré-escolar, baseadas em três aspectos interligados: “(...) 1) *persistência para alcançar o objetivo*; 2) *relação entre o objetivo das operações e sua motivação*; 3) *o crescente papel regulador da linguagem no cumprimento das ações*” (MUKHINA, 1995, p. 221).

O desenvolvimento da vontade permite ao pré-escolar controlar sua percepção e pensamento. O desenvolvimento da percepção leva a criança nesta idade a assimilar os padrões sensoriais aceitos socialmente, transformando-os em modelos abstratos, que podem ser utilizados em situações futuras que trabalhem com as propriedades e relações dos objetos e fenômenos histórico-culturais. Mukhina (1995) define que:

Os padrões sensoriais são os pontos de referência estabelecidos pela humanidade para avaliar as diferenças nas propriedades dos objetos: cor, forma, tamanho, posição no espaço, altura dos sons, duração dos intervalos de tempo. Esses padrões de referência são produto do desenvolvimento histórico do homem, que os emprega como modelos ou amostras para estabelecer e indicar propriedades e relações (p. 244).

Os padrões sensoriais são apreendidos pelas crianças durante sua atividade prática, na interação com o adulto. De acordo com Mukhina (1995), o desenvolvimento sensorial ocorre, principalmente, por duas causas: 1) a criança começa a operar de forma abstrata com as propriedades e relações dos objetos e fenômenos; e, 2) passa a dominar novas operações perceptivas que lhe permitem compreender a realidade social de forma mais completa.

Segundo Mukhina (1995), o pensamento da criança na idade pré-escolar é caracterizado como imaginativo, pois ela trabalha com palavras-imagens. O pensamento imaginativo permite à criança iniciar o planejamento de suas ações e a reflexão de questões que estão desvinculadas de sua experiência pessoal. Na inteligência imaginativa, a criança

opera com signos icônicos, com imagens dos objetos que lhe permitem resolver mentalmente um problema, imaginando uma operação real com o objeto e seu resultado.

Conforme Mukhina (1995), a inteligência imaginativa oferece as bases para a evolução do pensamento conceitual, porque permite à criança operar com os objetos a partir de sua imagem. No entanto, as imagens produzidas pela inteligência imaginativa não se transformam de forma espontânea em conceitos, mas são utilizadas pela criança na formação dos mesmos, no processo de desenvolvimento do pensamento lógico-conceitual.

As imagens, características da infância, não podem se transformar de modo espontâneo em conceitos. Podem apenas ser utilizadas para formar conceitos. À medida que adquire conhecimentos científicos, a criança assimila os conceitos e as formas lógicas de pensamento que neles se baseiam (MUKHINA, 1995, p. 277).

Mukhina (1995) afirma que a inteligência imaginativa do pré-escolar menor evolui para a esquemática no pré-escolar mediano e maior. A inteligência esquemática permite a compreensão das conexões entre objetos e suas propriedades, transferindo estas informações para outras situações, levando a criança a resolver problemas indiretos. Esta inteligência opera com imagens esquemáticas que levam, posteriormente, à constituição de um pensamento mais complexo, dado pela inteligência lógica, que opera a partir de conceitos abstratos. Segundo a autora,

A capacidade de criar e fazer uso de imagens esquemáticas representa um grande avanço para a inteligência da criança. As operações mentais apoiadas nessas imagens permitem à criança conhecer as relações complexas dos objetos e compreender aspectos substanciais dos objetos, que não seriam captados por uma mentalidade imaginativa (p. 272).

Neste período do desenvolvimento infantil, Mukhina (1995) relata que a atenção fica mais concentrada e fixa, levando a criança a se prender na observação dos objetos e ações presentes na realidade social vivenciada. A complexificação da atividade da criança permite a ela dirigir sua atenção de forma consciente para objetos e fenômenos, mantendo sua concentração por um tempo maior, com o auxílio da mediação do adulto. Este deve orientar a atenção da criança de forma intencional para novas atividades e objetos, auxiliando-a no desenvolvimento da capacidade de concentração, estimulando assim, a evolução da atenção.

Na idade pré-escolar a memória passa a conservar as impressões sobre os objetos e fenômenos, sendo importante instrumento do pensamento nesta fase do desenvolvimento infantil, porque permite à criança se remeter e trabalhar com as propriedades e relações dos objetos e fenômenos da realidade social de forma abstrata. A memória predominante nesta etapa é a chamada de eidética, que permite à criança reproduzir as imagens apropriadas do meio cultural de forma fiel, já que: *“A memória eidética é capaz de criar imagens que por sua precisão e vivacidade se assemelham às imagens perceptivas: ao evocar algo, a criança volta a ver, poderíamos dizer, o que viu antes e consegue descrever com todos os detalhes”* (MUKHINA, 1995, p. 290).

A imaginação da criança pré-escolar também evolui, influenciada pelos jogos e pelas experiências sociais vivenciadas. Nas situações fictícias dos jogos, a criança desenvolve sua imaginação e, através dela, amplia seus conhecimentos sobre a realidade social. Isto porque, nestas situações a criança trabalha abstratamente com os significados e sentidos dos objetos e fenômenos pertencentes ao meio cultural em que se insere. Vygotsky (1987) declara que as crianças *“(…) no se limitan em sus juegos a recordar*

*experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre si y edificando con ellas nuevas, acordes com sus aficiones y necesidades” (p. 12).*

Desta forma, tratamos da caracterização das funções do psiquismo infantil na idade pré-escolar, pois o desenvolvimento das funções superiores, ocorrido nesta idade, leva a criança a desenvolver processos abstratos de compreensão das relações existentes entre os objetos e fenômenos da realidade social, permitindo-lhe trabalhar com os significados e sentidos da linguagem oral e escrita de forma simbólica. O desenvolvimento das funções do psiquismo infantil do pré-escolar cria as bases para a aquisição da escrita, pois para que a criança compreenda a função simbólica de representação dos signos escritos, ela necessita operar de forma abstrata com a linguagem.

Por isso, descrevemos as atividades e as características do psiquismo infantil relativas à idade pré-escolar. Consideramos necessário apresentar as atividades realizadas nesta idade, bem como as características das funções psíquicas do pré-escolar, pois a evolução destas, ocorrida neste período, possibilita o desenvolvimento dos estágios pertencentes à “pré-história da escrita”. Para encerrar a exposição teórica de nosso trabalho, abordamos como ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, pela criança na teoria histórico-cultural.

### **1.3. O processo de apropriação da linguagem escrita em sua pré-história**

Segundo Vygotsky (1995), o processo de apropriação da linguagem escrita se inicia muito antes da atividade escolar da criança, constituindo-se ao longo dos períodos do desenvolvimento cultural infantil. A origem do signo escrito está nos gestos realizados pela criança, este é o signo visual que, posteriormente, irá cristalizar-se no signo escrito. Isto

porque, a criança através do gesto, inicialmente, atribui significados e sentidos ao que registra. Nas palavras do autor,

La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza (p. 186).

O gesto é a primeira forma de comunicação social que permite à criança operar com os significados construídos culturalmente. Ele constitui-se na base primitiva do comportamento humano, existindo primeiro para o outro, para somente depois ser apropriado pela criança. No início do desenvolvimento cultural infantil o gesto constitui-se na tentativa da criança de pegar um objeto que despertou seu interesse. Neste momento, a tentativa de agarrar um objeto, realizada pela criança, não visa estabelecer contato com outras pessoas, muito menos intervir em seu comportamento. Posteriormente, o gesto é significado pelas pessoas, ganhando um caráter indicativo, transformando-se para a criança no que é para os outros, adquirindo para ela significado e sentido.

De acordo com Vygotsky (1995), a criança se apropria dos significados e sentidos atribuídos socialmente aos gestos, nas situações de mediação social com o outro. Dentro das relações sociais, mediadas pelo outro, a criança compreende a função simbólica dos gestos indicadores. Para o autor,

El niño, por lo tanto, es el último en tomar consciencia de su gesto. Su significado y funciones se determinan al principio por la situación objetiva e después por la gente que rodea al niño. El gesto indicativo empieza a señalar por el movimiento lo que comprenden los demás; tan sólo más tarde se convierte en indicativo para el propio niño (p. 149).

No primeiro momento, a união entre o gesto e o signo escrito ocorre a partir dos rabiscos que a criança faz no papel, já que ao desenhar ela assinala pelos gestos o que deseja representar. *“Para nosotros los primeros dibujos de los niños, sus garabatos, son más bien gestos que dibujos en el verdadero sentido de la palabra”* (VYGOTSKY, 1995, p. 187).

Conforme Vygotsky (1995), os primeiros rabiscos da criança podem ser compreendidos como gestos grafados no papel, sendo que quando se solicita à criança que desenhe um objeto muito complexo, esta acaba representando-o pelo gesto. Assim, o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita, porque possui uma função psicológica ao indicar o que se deseja representar, constituindo-se em uma linguagem gráfica peculiar, pois:

Un niño de 3 años, como se puso de manifiesto, todavía no conoce de antemano el significado simbólico del dibujo e tan sólo hacia los 7 años lo domina plenamente. El análisis antes realizado del dibujo infantil demuestra sin lugar a dudas que desde el punto de vista psicológico lo debemos considerar como peculiar lenguaje infantil (VYGOTSKY, 1995, p. 191).

Vygotsky (1995) explica que a ligação que ocorre entre o gesto e a linguagem escrita, em um segundo momento, nos leva aos jogos infantis, pois nos jogos a criança aprende a operar com os significados dos objetos, quando um é usado para representar o outro. Toda a atividade simbólica representacional realizada pela criança nos jogos está repleta de gestos indicadores, que lhe possibilitam uma crescente significação e atribuição de sentidos à realidade social, fazendo com que a criança possa operar com ela de forma abstrata.

Segundo Vygotsky (1995), há momentos no jogo lúdico que o objeto se emancipa de sua qualidade de signo e gesto, ganhando significado em si mesmo, não necessitando mais do gesto correspondente para ser compreendido, pois o significado dos gestos se transfere para os objetos e ações. Os objetos e ações conservam o significado atribuído a eles no jogo lúdico, mesmo na ausência do gesto indicativo. Neste momento, o signo adquire um desenvolvimento objetivo que não depende do gesto infantil.

De acordo com Vygotsky (1995), *“Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido”* (p. 187-8). Desta forma, o significado reside no gesto e não no objeto, por isso não importa a classe de objetos que a criança maneje, o que atribuirá significado a estes objetos é o gesto realizado com os mesmos. Por exemplo, *“Para el niño, un palo se transforma en un corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado”* (VYGOTSKY, 1995, p. 188).

Os significados e os sentidos atribuídos pela criança à realidade social durante a atividade lúdica são transplantados, posteriormente, para a atividade escrita. A criança aprende a operar de forma simbólica com os signos escritos, do mesmo modo que aprendeu, durante o jogo, a trabalhar simbolicamente com os significados e sentidos dos objetos e fenômenos do meio cultural.

Segundo Vygotsky (1995), o jogo e o desenho permitem à criança operar de forma significativa e abstrata com o signo, porquê:

(...) el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el

dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente (p. 188).

Vygotsky (1995) afirma que o jogo, o desenho e a escrita, surgidos a partir de formas indicativas do gesto, constituem-se em diferentes momentos do processo único de apropriação da linguagem escrita, já que:

(...) para el desarrollo del hábito de escribir los momentos señalados por nosotros – dibujo y juego – deben ser etapas preparatorias para el desarrollo del lenguaje escrito infantil. El pedagogo debe organizar la actividad infantil para pasar de un modo de lenguaje escrito a otro, debe saber conducir el niño a través de los momentos críticos e incluso hasta el descubrimiento de que no sólo puede dibujar objetos, sino también el lenguaje (p. 203).

Neste sentido, Luria (2001) relata que, ao longo do desenvolvimento cultural, a criança compreende que pode se utilizar não só da fala, mas, de sinais, marcas e desenhos, expressando significados que desejou registrar. Ela passa a se comunicar de forma gráfica e icônica, compreendendo significativamente as diferentes formas de representação da linguagem. No entanto, antes de compreender o sentido e o mecanismo da escrita, a criança realiza inúmeras tentativas primitivas de elaboração do registro escrito, pois: *“(...) não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão”* (LURIA, 2001, p. 188).

Vygotsky (1995), ainda afirma que, para a criança se apropriar da linguagem escrita *“El niño ha de sentir la necesidad de leer y escribir”* (p. 201). A escrita, para ser apropriada, deve possuir um sentido social, construído culturalmente, a fim de que se crie a necessidade de sua aprendizagem, fazendo com que esta ocorra efetivamente.

Eso significa que la escritura debe tener sentido para el niño, que debe ser provocada por necesidad natural, como una tarea vital que le es imprescindible. Únicamente entonces estaremos seguros de que se desarrollará en el niño no cómo un hábito de sus manos y dedos sino como un tipo realmente nuevo y complejo del lenguaje (VYGOTSKY, 1995, p. 201).

Conforme Luria (2001), a apropriação da linguagem escrita ocorre como um processo que faz parte do desenvolvimento cultural da conduta humana, envolvendo a compreensão de um sistema simbólico criado histórico-culturalmente. O autor entende que a aquisição da escrita depende da substituição de uma técnica por outra, onde a criança reelabora de forma ativa e constante as significações e os sentidos da linguagem escrita.

Luria (2001) descreve o processo de apropriação da linguagem escrita da seguinte maneira:

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 (p.180 - grifos do autor).

De acordo com Luria (2001), a aquisição do signo escrito inicia-se antes da aprendizagem escolar, sendo este período chamado pelo autor de “pré-história da escrita”. O autor trata a apropriação da linguagem escrita como parte da “natureza histórica da humanidade”, porque este processo envolve um conjunto de estágios que se repetem culturalmente, e que evoluem por um caminho gradual, sendo que:

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não-diferenciados; a criança registra qualquer idéia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde – e vimos como se desenvolve – começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar (LURIA, 2001, p. 180-1).

Assim, abordarmos como se realiza o desenvolvimento cultural humano para a teoria histórico cultural, tratando em específico das características do desenvolvimento cultural da criança na idade pré-escolar, período em que ocorre o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história. Encerramos a exposição teórica de nosso trabalho descrevendo como ocorre o processo de aquisição da escrita durante a fase denominada de “pré-história da escrita”.

Passamos, agora, para o relato do percurso metodológico que trilhamos, com o objetivo de analisarmos se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar. Escolhemos este tema, conscientes da influência do contexto letrado na aquisição da escrita, bem como da importância da apropriação da linguagem escrita para o desenvolvimento do psiquismo humano.

## **Capítulo II**

### **Percurso metodológico**

Apresentamos neste capítulo, primeiro, uma exposição do método “instrumental ou histórico-genético”, característico da teoria histórico-cultural, descrevendo, a partir dos procedimentos metodológicos desta teoria, a metodologia usada por Luria (2001) em seu experimento. Optamos por fazer esta descrição, para explicar a atividade de escrita que realizamos em nossa pesquisa, já que respeitamos as características da atividade experimental descrita pelo autor. Posteriormente, fazemos uma caracterização das famílias das crianças que participaram da atividade experimental de escrita, para verificar a situação social de mediação com a escrita e com os portadores de texto que estas crianças vivenciavam. Além disso, contextualizamos a cidade, o bairro e a instituição onde realizamos a pesquisa. Para encerrar este capítulo, explicamos como os dados foram analisados no trabalho.

#### **2.1. O método e os procedimentos de pesquisa da teoria histórico-cultural**

Os pressupostos da teoria histórico-cultural propõem o estudo de um fenômeno ou objeto, ligados ao desenvolvimento cultural humano, a partir das transformações históricas que estes atravessam. Segundo Vygotsky (1995), estudar algo historicamente significa estudá-lo em seu movimento.

O método de estudo da teoria histórico-cultural envolve três momentos:

(...) análisis del proceso e no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo; y, finalmente, el análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual és un fósil psicológico (VYGOTSKY, 1995, p. 106).

O método de pesquisa descrito acima é chamado de “método instrumental ou histórico-genético”, sendo que este admite a utilização dos procedimentos metodológicos da observação e da experimentação. A observação possibilita a verificação de como se formam os processos psíquicos nos sujeitos, enquanto que, a experimentação permite analisar, através de situações propostas, como está ocorrendo o desenvolvimento psíquico humano, em contextos reais vivenciados pelo homem, onde se insere a pesquisa.

De acordo com o método da teoria histórico-cultural, Luria (2001) afirma que a investigação considerada adequada para pesquisar o desenvolvimento da “pré-história da escrita” é a experimental. A partir do uso desta investigação, o autor analisou como crianças não escolarizadas conseguiam, a partir do uso de sinais, marcas e desenhos, interagir de forma funcional com o conteúdo registrado, lembrando-se das sentenças que haviam motivado o registro.

Luria (2001) relatou que na investigação do processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, a criança ainda não deve ter adquirido a habilidade para escrever. Deve-se exigir dela, em situação experimental, o uso de operações manuais externas, semelhantes à da escrita, com a finalidade de retratar e lembrar um determinado conteúdo. Para o autor, *“A pré-história da escrita só pode ser estudada, na criança, de forma experimental, e para tanto esta habilidade deve, primeiramente, surgir. O sujeito deve ser uma criança que ainda não aprendeu a escrever”* (p.147).

Segundo Luria (2001), a atividade experimental de investigação da apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, onde a criança utiliza um expediente escrito auxiliar na lembrança do conteúdo registrado, pode ocorrer por dois caminhos. No primeiro, o pesquisador pode tentar forçar a criança a inventar signos, dificultando a tarefa; ou no segundo, propor à criança uma tarefa acessível às suas habilidades e observar os estágios sucessivos pelos quais ela passa para a assimilação da técnica de escrita.

Luria (2001) afirma que utilizou o segundo caminho, explicando que:

Nosso método, era na verdade, muito simples: pegávamos uma criança que não sabia escrever e lhe dávamos a tarefa de lembrar um certo número de sentenças que lhe tinham sido apresentadas. Comumente, este número ultrapassava a capacidade mecânica da criança para recordar. Uma vez que a criança compreendia ser incapaz de lembrar o número de palavras dado na tarefa, nós lhe entregávamos um pedaço de papel e lhe dizíamos para tomar nota ou ‘escrever’ as palavras por nós apresentadas. É claro, que na maioria dos casos, a criança ficava completamente desorientada com nossa sugestão. Dizia-nos não saber escrever, não ser capaz de fazê-lo. Mostrávamos a ela que os adultos escrevem coisas quando devem lembrar-se de algo e, em seguida, explorando a tendência natural da criança para a imitação puramente externa, sugeríamos que tentasse inventar alguma coisa e que escrevesse aquilo que lhe iríamos dizer. Geralmente nosso experimento começava depois disso e nós apresentávamos à criança várias (quatro ou cinco) séries de seis ou oito sentenças simples, curtas e não-relacionadas umas com as outras (p. 147).

Luria (2001) considerou que a atividade experimental descrita acima foi produtiva para investigar a aquisição da escrita em sua pré-história pela criança. O autor afirmou que o desenvolvimento de um estudo longitudinal, onde se propõe à criança que escreva várias séries de sentenças em diferentes situações, permitiu acompanhar todo o processo de evolução da escrita nas crianças não escolarizadas. Segundo ele, o estudo longitudinal levou à observação, na forma mais pura, de todos os estágios de interação da criança com a escrita, desde sua cópia imitativa até o domínio inteligente desta técnica.

Optamos por fazer esta exposição da metodologia de pesquisa utilizada por Luria (2001) na investigação da aquisição da escrita, segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural, para relatar, abaixo, a metodologia adotada em nosso trabalho, explicando as diferenças e semelhanças com os procedimentos metodológicos utilizados por Luria (2001) em seu experimento. Isto porque, não adotamos o estudo longitudinal como procedimento metodológico de nossa pesquisa, entretanto, realizamos uma atividade experimental de escrita, onde respeitamos as características descritas no experimento do autor.

### ***2.1.1. A metodologia da pesquisa***

Luria (2001), em sua pesquisa, utilizou-se da atividade experimental e do estudo longitudinal para investigar como crianças não escolarizadas se apropriavam da linguagem escrita, no período por ele designado de “pré-história da escrita”. Desse modo, desejamos salientar que não reproduzimos o método do autor, já que nossa intenção não era investigar como ocorre o processo de apropriação e evolução da linguagem escrita em crianças não escolarizadas. Além disso, compreendemos que a sociedade letrada possui características diferenciadas da sociedade russa das décadas de 20 e 30 do século passado, já que esta era predominantemente rural. Tais diferenças impossibilitariam a reprodução deste método.

Pensamos que a sociedade letrada ao promover a interação da criança com a escrita, nas diversas situações sociais envolvendo os portadores de texto, poderia despertar a necessidade da criança de se expressar através da linguagem escrita. Neste sentido, a necessidade de apropriação da linguagem escrita não precisaria ser despertada através de um processo longitudinal de investigação. A necessidade de se expressar através da escrita seria apropriada pelo fato da linguagem escrita fazer parte do universo de convivência da

criança na sociedade letrada, levando a uma antecipação dos estágios relatados por Luria (2001) como pertencentes à “pré-história da escrita”.

Desta forma, não desenvolvemos um estudo longitudinal do processo de apropriação da linguagem escrita, pois nossa pesquisa não visava provocar e avaliar o desenvolvimento das técnicas pertencentes à aquisição da escrita, em sua pré-história, como fez o autor a partir do uso do estudo experimental longitudinal. Ao contrário, já que objetivamos analisar se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar, coletamos apenas um registro escrito pontual de cada criança, participante de nossa pesquisa.

No entanto, apesar de não reproduzirmos o método utilizado por Luria (2001), utilizamos uma atividade experimental de escrita em nossa pesquisa, respeitando, em sua elaboração, as características descritas pelo autor em seu experimento. Utilizamos a atividade experimental de escrita, pois, segundo o autor, somente em situação experimental podemos analisar se a criança adquiriu a habilidade de retratar um conteúdo que lhe foi dado a partir de um signo, recordando-se do registro; ou, se sua relação com o registro permanece absoluta, sem mediação, levando-a à não utilização do signo em seu aspecto funcional auxiliar, ou seja, o signo não permite à criança lembrar o conteúdo registrado.

Descrevemos a apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar, como parte da “natureza histórica da humanidade”, segundo os estágios relatados por Luria (2001). Em seu experimento, o autor descreve o percurso de elaboração do signo escrito a partir de quatro estágios: a) fase pré-instrumental, b) fase topográfica, c) fase pictográfica e d) fase simbólica. Iremos utilizar estes estágios em nosso trabalho, para descrever o percurso de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, verificando se houve uma antecipação dos mesmos na sociedade letrada.

De acordo com Luria (2001), para que uma criança seja capaz de escrever ou anotar alguma coisa, dois requisitos devem ser preenchidos:

Em primeiro lugar, as relações das crianças com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que ela gostaria de possuir ou com as quais brinca; b) ou os objetos são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só têm sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca (p. 145).

Respeitamos os fatores descritos acima como importantes para o desenvolvimento da atividade experimental de escrita, ao elaborarmos o conteúdo das sentenças que seriam registradas pela criança, durante nossa pesquisa. Além destes fatores, inserimos nas sentenças as características assinaladas pelo autor como possibilitadoras da identificação do signo escrito, sendo estas: contraste, ritmo, quantidade, forma, tamanho e cor. Outra característica, considerada significativa por Gontijo (2001) em seu trabalho, que inserimos nas sentenças é a palavra-composta pelo mesmo signo, em nosso caso: esconde-esconde. A pesquisadora constatou que palavras formadas pelo mesmo signo, devido a sua indiferenciação, podem levar a criança a uma interpretação correta da escrita.

Elaboramos, para a atividade experimental, um conjunto de nove sentenças, englobando palavras ou frases. Apresentamos, no quadro abaixo, as sentenças pertencentes à nossa pesquisa com as respectivas características apontadas por Luria (2001) e por Gontijo (2001) como identificadoras da escrita.

<b>Sentenças</b>	<b>Características identificadoras</b>
1) Prédio	contraste
2) Garrafa	contraste
3) O cachorro late	ritmo – diferença entre palavras e frase
4) A menina brinca de esconde-esconde	signo indiferenciado
5) Tem 5 cachorros na rua	quantidade
6) A bola é redonda	forma
7) O rato tem rabo comprido	tamanho: comprimento
8) O elefante é grande	tamanho: altura
9) O céu está preto	cor

Descrevemos, acima, as características, abordadas por Luria (2001) em sua pesquisa, que utilizamos para elaborar nossa atividade experimental de escrita. Além destas características, como relatou o autor na explicação de seu experimento, escolhemos crianças que ainda não sabiam escrever, pedindo a elas que relembassem certo número de sentenças que lhe seriam ditadas. Então, algumas sentenças eram ditas para a criança que não conseguia lembrá-las pela memória direta, compreendendo que era incapaz de memorizar este conteúdo sem utilizar um meio auxiliar, que no caso de nossa pesquisa constituía-se no signo escrito. Então, neste momento, explicamos à criança que os adultos escrevem quando desejam se recordar de alguma coisa, e lhe entregamos caneta e papel, pedindo que anotasse as sentenças que lhe seriam ditadas, descritas no quadro acima, da forma que sabiam escrever.

Utilizamos também, como parte de nossa metodologia, uma entrevista semi-estruturada com um membro da família – ver questões no APÊNDICE I. Consideramos

importante abordar a situação social de contato com a escrita que a criança vivenciava, envolvendo os portadores de texto, para analisar se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar.

Optamos, ainda, pela escolha da entrevista semi-estruturada, pois ela possibilita liberdade aos entrevistados para relatar fatos interessantes da situação social de interação da criança com o uso funcional da escrita e com os portadores de texto, que nós nem sempre conseguimos abordar na elaboração das questões referentes à entrevista; e, que são importantes para nossa investigação.

Nossa pesquisa, envolvendo a atividade experimental de escrita e a entrevista semi-estruturada, foi realizada no ano letivo de 2005, no período de 15 de fevereiro a 15 de março. O período de coleta de dados foi definido com o objetivo de eliminar a interferência de processos deliberados de ensino que visem à apropriação da linguagem escrita na idade pré-escolar. Assim, realizamos nossa pesquisa no primeiro mês de ingresso dos pré-escolares, mais especificamente, na primeira semana de aula de cada criança na instituição de Educação Infantil.

Escolhemos uma instituição de Educação Infantil, pois esta nos permitiria fazer a seleção das crianças participantes da pesquisa, sendo que seu ambiente físico ainda nos possibilitaria a realização da atividade experimental de escrita dentro da situação social real de vida das crianças. Selecionamos uma escola que ficava em um bairro periférico da cidade, buscando averiguar o desenvolvimento da necessidade de aquisição da escrita, nas crianças na idade pré-escolar, no contexto histórico-cultural letrado.

As crianças na idade pré-escolar, que ingressavam pela primeira vez na instituição, foram selecionadas com a ajuda da diretora. Esta possuía um arquivo com um registro

específico, dado por um número identificador diferente, para cada criança que já havia frequentado qualquer instituição de ensino público. Assim, as crianças que ingressavam pela primeira vez na Educação Infantil não possuíam este número de identificação oferecido pela Secretaria de Educação da cidade. E ainda, as crianças que haviam vivenciado qualquer experiência educativa na rede particular de ensino, que não tinham este número de identificação, foram identificadas pela pesquisadora em reunião organizada pela diretora com os pais e responsáveis pelos pré-escolares.

Na reunião, a pesquisadora explicou aos pais ou responsáveis a atividade experimental de escrita que realizaria com as crianças, comunicando sobre a entrevista semi-estruturada que seria feita com aqueles que concordassem em autorizar seus filhos a participarem da pesquisa. Neste momento, entregamos ao membro da família uma autorização, que seria levada para sua residência e, posteriormente, deveria ser entregue assinada por aqueles que aceitavam participar do trabalho – ver autorização no APÊNDICE II. Quando a autorização foi devolvida, iniciou-se a atividade experimental de escrita com as crianças e as entrevistas semi-estruturadas com os pais ou responsáveis foram marcadas.

Coletamos os dados no período matutino, pois era somente neste, que existiam crianças que nunca haviam participado de um processo educacional sistematizado. A pesquisadora permaneceu na instituição durante toda a manhã, no mês de coleta dos dados, sendo que, quando não estava realizando a atividade experimental de escrita ou a entrevista semi-estruturada, ficava nas salas de aula correspondentes aos sujeitos da pesquisa. No entanto, a presença da pesquisadora na instituição de Educação Infantil não objetivava a análise do contexto educativo. Consistia apenas na adaptação das crianças à sua presença, para que nas situações experimentais ocorresse uma interação positiva entre a pesquisadora e os sujeitos, favorecendo a realização da atividade experimental de escrita.

A atividade experimental foi realizada na sala em que funcionava a Classe Intermediária - CI, onde ficavam as crianças com aproximadamente dois anos e meio, pois estas começavam a freqüentar a sala da pré-escola somente quando completavam três anos. Esta turma realizava muitas atividades de área livre no parque e na casa de bonecas, assim, a professora e a berçarista cederam o espaço, para a realização da atividade experimental de escrita com as crianças. Desta forma, quando as atividades foram realizadas, encontravam-se na sala apenas a pesquisadora e a criança, sendo que todas foram gravadas em fita cassete. Na totalidade, 8 sujeitos participaram da pesquisa, sendo quatro meninos e quatro meninas, entre 3 a 5 anos de idade, onde: um sujeito tinha 3 anos, cinco sujeitos tinham 4 anos e dois sujeitos tinham 5 anos.

As entrevistas com os pais ou responsáveis pelas crianças também foram realizadas na instituição de Educação Infantil. No momento da entrevista estavam presentes apenas a pesquisadora e as entrevistadas. Estas foram gravadas em fita cassete, com exceção de uma entrevista, pois a mãe pediu que anotasse as respostas das questões. As entrevistas eram sempre realizadas após a entrada das crianças na instituição, ou antes, da sua saída. Os responsáveis pela criança que compareceram à entrevista foram: em sete casos a mãe e, em um caso a avó.

Desejamos destacar que, tanto as atividades experimentais de escrita com as crianças, como as situações de entrevista com um membro da família, não excederam o tempo máximo de 45 minutos cada uma.

Vejam os a caracterização das famílias dos sujeitos que participaram de nossa pesquisa, para verificar, posteriormente, as possibilidades de mediação da criança com a escrita e com os portadores de texto, presentes na situação social que vivenciavam.

## 2.2. Caracterização das famílias dos sujeitos

A escolha dos sujeitos e da instituição de Educação Infantil onde realizamos a pesquisa acabou por condicionar as características das famílias, sendo a maioria delas de renda baixa. Estas famílias possuíam aspectos semelhantes com relação à profissão, à idade, ao nível de escolarização e aos portadores de texto que tinham em suas casas, com os quais as crianças se relacionavam. Descrevemos abaixo estes aspectos, apresentando-os em quadros para que possamos visualizá-los melhor.

Com relação à profissão, a maioria das mães não exercia atividade remunerada fora do lar, pois seis delas, eram donas de casa; enquanto duas trabalhavam em empresas: uma no cargo de serviços gerais e outra no cargo de operária. Ao contrário, todos os pais trabalhavam, sendo que dois deles eram operários contratados em empresas da região, exercendo as funções de soldador e operador de caldeira; três eram motoristas e os outros três eram trabalhadores autônomos, nas profissões de ajudante, eletricista e vendedor de carros.

Retratamos as profissões dos pais, relacionando-os aos sujeitos de nossa pesquisa no quadro abaixo:

<b>Sujeitos</b>	<b>mãe</b>	<b>pai</b>
Sujeito 1	Dona de casa	Ajudante
Sujeito 2	Dona de casa	Eletricista
Sujeito 3	Dona de casa	Soldador
Sujeito 4	Serviços Gerais	Motorista
Sujeito 5	Operária	Motorista
Sujeito 6	Dona de casa	Operador de Caldeira
Sujeito 7	Dona de casa	Motorista
Sujeito 8	Dona de casa	Vendedor de carro

Com relação à idade dos pais dos sujeitos, verificamos que as mulheres eram mais novas do que os homens: três mães estavam na faixa etária entre 20 a 30 anos; e cinco mães tinham entre 30 a 40 anos. No entanto, somente um pai possuía de 20 a 30 anos; enquanto seis pais localizavam-se na faixa etária entre 30 a 40 anos; sendo que um pai encontrava-se na idade de 40 a 50 anos. Vejamos estes dados no quadro:

<b>Sujeitos</b>	<b>mãe</b>	<b>pai</b>
Sujeito 1	35	34
Sujeito 2	33	32
Sujeito 3	27	31
Sujeito 4	30	39
Sujeito 5	29	39
Sujeito 6	37	42
Sujeito 7	24	28
Sujeito 8	38	37

Constatamos que as mães das crianças possuíam um nível avançado de escolarização quando comparadas aos pais. Entretanto, duas mães não responderam a questão durante a entrevista, assim ficamos com os dados da escolaridade de seis mães e pais. As mães nos relataram que: duas delas tinham o segundo grau completo; somente uma havia finalizado o primeiro grau; enquanto que, três mães não terminaram o primeiro grau. Com relação aos pais: nenhum concluiu o segundo grau; e, apenas um deles chegou neste nível de ensino. O restante dos pais cursou até o primeiro grau, sendo que dois deles o concluíram; enquanto que, três não chegaram ao final.

A escolaridade dos pais, segundo os sujeitos de nossa pesquisa, está representada no quadro abaixo:

<b>Sujeitos</b>	<b>mãe</b>	<b>pai</b>
Sujeito 1	8ª série	8ª série
Sujeito 2	7ª série	1º colegial
Sujeito 3	Não respondeu	Não respondeu
Sujeito 4	Não respondeu	Não respondeu
Sujeito 5	3º colegial	5ª série
Sujeito 6	3ª série	4ª série
Sujeito 7	3º colegial	8ª série
Sujeito 8	4ª série	3ª série

A fim de encerrar a caracterização das famílias dos sujeitos que participaram da pesquisa, apresentamos uma descrição dos portadores de texto – jornais, revistas, livros, bíblia, panfletos de toda natureza e gibis - que estas famílias possuíam, e, conseqüentemente, faziam parte do cotidiano das crianças. Com relação ao material escrito que as famílias geralmente compravam para seus filhos, encontramos semelhanças. Afirmamos isso, pois estes eram, em sua maioria, livros de história infantis; e em cinco casos, além dos livros, a mãe também comprava gibis, mas estes não eram apresentados com freqüência às crianças, segundo entrevista das mães. Em dois casos, as crianças possuíam contato freqüente com revistas e panfletos religiosos. E, em apenas um caso a criança tinha contato com outro tipo de panfleto; e, em outro caso a criança tinha contato com a bíblia freqüentemente.

Para observar os portadores de texto que cada criança participante de nossa pesquisa tinha contato, na situação social em que se encontrava inserida, vejamos o quadro abaixo:

	Livros	Gibi	Jornal	Revista	Panfletos	Bíblia
Sujeito 1	X	X				
Sujeito 2	X				X	
Sujeito 3				X		
Sujeito 4	X			X (igreja)	X (igreja)	
Sujeito 5	X	X				
Sujeito 6	X	X				
Sujeito 7	X	X	X	X (igreja)	X (igreja)	X
Sujeito 8	X	X				

Apresentamos os portadores de texto que as crianças de nossa pesquisa tinham contato, no meio cultural que vivenciavam, para posteriormente, analisarmos a influência dos mesmos no desenvolvimento da necessidade de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história. Isto porque, em nossa pesquisa, temos como objetivo analisar se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar.

Assim, encerramos a caracterização das famílias das crianças que foram sujeitos de nosso trabalho. Passamos agora para uma descrição do contexto da pesquisa.

### **2.3. O contexto da pesquisa**

Pretendemos fazer uma breve descrição do contexto onde foi realizada a pesquisa, apresentando a cidade, o bairro e a instituição. Visamos, assim, esclarecer as possibilidades de contato com a linguagem escrita e com os portadores de texto que a população podia ter acesso. Demonstramos, ainda, as características da região onde residiam os sujeitos de nosso trabalho. Além disso, buscamos caracterizar a instituição de Educação Infantil onde realizamos nossa pesquisa.

Realizamos a pesquisa na cidade de Araraquara. O município de Araraquara foi fundado em 24 de agosto de 1833, contando com uma área de 1.063 quilômetros quadrados. De acordo com o Diário Oficial do Estado de 27/07/04, segundo dados do IBGE, sendo que estes ainda permanecem relevantes no contexto atual, estimou-se, para a cidade, uma população de 189.634 habitantes no total. O município tinha 7 emissoras de rádio e uma emissora de televisão, possuindo 3 jornais diários. Existiam 7 Bibliotecas, uma Casa da Cultura, 3 Cinemas localizados nos 3 Shoppings da cidade, 3 Museus e 3 Teatros.

Quanto à educação pública, a cidade tinha aproximadamente 28 instituições de ensino pré-escolar, 38 escolas municipais e estaduais com ensino de primeiro e segundo graus e 2 Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescente – CAIC, oferecendo educação pré-escolar e ensino de 1ª a 4ª séries. Com relação à educação particular havia, aproximadamente, 38 escolas, englobando todos os níveis de ensino. A cidade ainda contava com 3 instituições de ensino superior particulares, sendo estas: Universidade Paulista - UNIP, Centro Universitário de Araraquara - UNIARA e Faculdade de Engenharia de Araraquara – LOGAT. Além destas instituições, existia a instituição pública de ensino superior: Universidade Estadual Paulista - UNESP. Encontramos ainda na cidade, várias escolas de ensino profissionalizante, destacando-se: o Serviço Nacional de Aprendizagem

Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC e a Escola Técnica Estadual “Profª. Anna de Oliveira Ferraz”.

No campo industrial crescia o ramo de produtos alimentícios. A concentração maior de indústrias localizava-se no bairro do CECAP – Distrito Industrial de Araraquara, que tem como bairro vizinho o Iguatemy, bairro selecionado por nós para a realização da pesquisa. Os bairros CECAP e Iguatemy possuíam aproximadamente 7 mil habitantes, localizando-se na região periférica da cidade, mais especificamente na zona sul de Araraquara. Ver mapa da cidade e localização dos bairros no APÊNDICE III.

O CECAP caracterizava-se por ser um bairro predominantemente industrial, tendo um comércio bem desenvolvido, enquanto que, o Iguatemy constituía-se em um bairro residencial, sendo seus moradores geralmente trabalhadores das empresas localizadas no bairro vizinho - CECAP. Estes bairros tinham suas próprias instituições educativas e de saúde, pois cada um possuía: ensino pré-escolar, ensino fundamental e posto de atendimento médico, sendo este último, localizado, geralmente, ao lado da instituição de ensino pré-escolar.

A instituição de Educação Infantil participante da pesquisa atendia a um total aproximado de 330 crianças entre período matutino, vespertino e integral, oferecendo as modalidades de Berçário, Pré-escola e Recreação. Possuía 3 alunos de inclusão com Síndrome de Down, estando um na turma de 5 anos no período da manhã, outro na turma de 5 anos no período da tarde, e o último no berçário.

A modalidade da pré-escola apresentava-se organizada da seguinte maneira: este ensino era oferecido para crianças de 3 a 6 anos dentro de um período de 4 horas – parciais e 8 horas – integrais. As turmas eram atendidas por professoras no período parcial e, por professoras e recreacionistas no período integral. A composição de cada turma ocorria de

acordo com a faixa etária das crianças. Todas as turmas obedeciam a um sistema de rodízio diário, onde cada uma utilizava dois espaços educativos por dia, sendo que ao concluir uma semana, todas as turmas utilizaram todos os espaços da instituição.

O rodízio se organizava de acordo com o tipo de atividade realizado em cada turma, estabelecendo-se uma relação com a faixa etária da criança. Assim, as crianças da turma de 3 anos, ocupavam em maior quantidade as áreas externas do parque, destinadas geralmente à brincadeira livre. Enquanto as crianças de 6 anos ficavam com mais frequência na sala estruturada, usada para a realização de atividades classificadas pela instituição como cognitivas e intelectuais, sendo estas: atividades escritas de letras, palavras e números, contagem, entre outras.

A instituição de Educação Infantil possuía: *sala estruturada*, destinada para a realização das atividades cognitivas e intelectuais, como dito anteriormente; *sala de recursos*, onde ocorriam atividades planejadas de jogos, como: montagem de quebra-cabeças, brincadeira com jogos de encaixe, atividades produtivas de colagem e pintura, sendo que a biblioteca também se localizava nesta sala que era escolhida, preferencialmente, para atividades de leitura; *sala de multi-meios*, usada para a realização de jogos lúdicos, livres e mediados pelos educadores, tendo: brinquedos, fantoches, fantasias, além de televisão, aparelho de som e vídeo; *casa de bonecas*, que ficava na área externa do parque, reservada para a brincadeira lúdica livre com brinquedos e fantasias; *área livre*, na parte externa do parque, onde eram praticadas atividades de coordenação motora ampla, como jogos com regras coletivos; *quiosque*, espaço externo coberto, onde as crianças brincavam livremente, sendo a elas apresentados. vários brinquedos; e duas *caixas de areia*.

Ainda pertencia à estrutura física da instituição: dois berçários, um destinado para crianças de 0 a 1 ano, e o outro para crianças de 1 a 2 anos, com uma cozinha própria; uma classe intermediária, onde ficavam crianças de 2 a 3 anos; uma sala com brinquedos, televisão e livros de história, onde as crianças assistiam televisão, dormiam e brincavam; e um solário, região externa com uma caixa de areia reservada a estas crianças. A instituição de ensino pré-escolar tinha um galpão onde se realizavam as refeições e comemorações, uma cozinha para o preparo das refeições da pré-escola, uma diretoria, além dos banheiros infantil e adulto.

No quadro de funcionários a instituição contava com uma diretora, 02 professoras substitutas, 08 professoras efetivas, 04 recreacionistas, 09 berçaristas, 02 merendeiras, uma lactarista e 02 porteiros. A população que a escola atendia não se restringia somente ao bairro do Iguatemy, mas se estendia aos bairros vizinhos como: CECAP I e II, Victorio De Santi I e II e Jardim dos Industriários.

Em nossa pesquisa, no entanto, sete dos sujeitos participantes residiam no bairro do Iguatemy, e uma criança morava no Jardim dos Industriários, bairro também predominantemente residencial, localizado próximo à zona rural da cidade. Esta criança vinha para a pré-escola com o ônibus rural destinado a esta região, oferecido pela prefeitura.

Desse modo, encerramos a caracterização da pesquisa, oferecendo as informações que consideramos importantes para a compreensão do percurso metodológico, buscando um melhor entendimento dos resultados alcançados. Apresentamos agora como os dados foram organizados no próximo capítulo.

#### **2.4. Seleção dos dados**

Organizamos os dados do trabalho segundo a descrição dos estágios que caracterizam o período da “pré-história da escrita”, apontados por Luria (2001) em seu experimento, sendo estes: fase pré-instrumental, fase topográfica, fase pictográfica e fase simbólica. Em seguida, apresentamos os registros dos sujeitos de nossa pesquisa, de acordo com os estágios a que pertenciam seus grafismos. Comparamos, então, os registros obtidos pelo autor em seu experimento com os resultados que encontramos. Para finalizar, analisamos se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar.

## **Capítulo III**

### **Análise dos Dados**

O presente capítulo trata a apropriação da linguagem escrita em sua pré-história como parte da “natureza histórica da humanidade”. Pretendemos detalhar os diferentes estágios de aquisição da escrita, descritos por Luria (2001), analisando se a vivência na sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, nas crianças na idade pré-escolar. Para isso, consideramos como a situação social de mediação da criança com a escrita envolvendo os diversos portadores de texto tem contribuído para a criação da necessidade de apropriação da linguagem escrita no contexto letrado, podendo antecipar os estágios descritos pelo autor como pertencentes à “pré-história da escrita”.

Discutimos as produções infantis obtidas ao longo de nossa pesquisa, traçando um paralelo com os dados apresentados por Luria (2001) em seu trabalho. Buscamos estabelecer as diferenças e semelhanças entre os registros infantis obtidos por ele no século passado, entre as décadas de 20 e 30, com os registros coletados por nós, referentes às crianças inseridas na sociedade letrada. Neste sentido, organizamos este capítulo em 4 partes de acordo com os estágios pertencentes à “pré-história da escrita”: a) fase pré-instrumental, b) fase topográfica, c) fase pictográfica e d) fase simbólica. Primeiro, descrevemos as características destes estágios, para em seguida, apresentarmos e analisarmos os registros escritos dos sujeitos de nossa pesquisa.

### **3.1. Fase pré-instrumental**

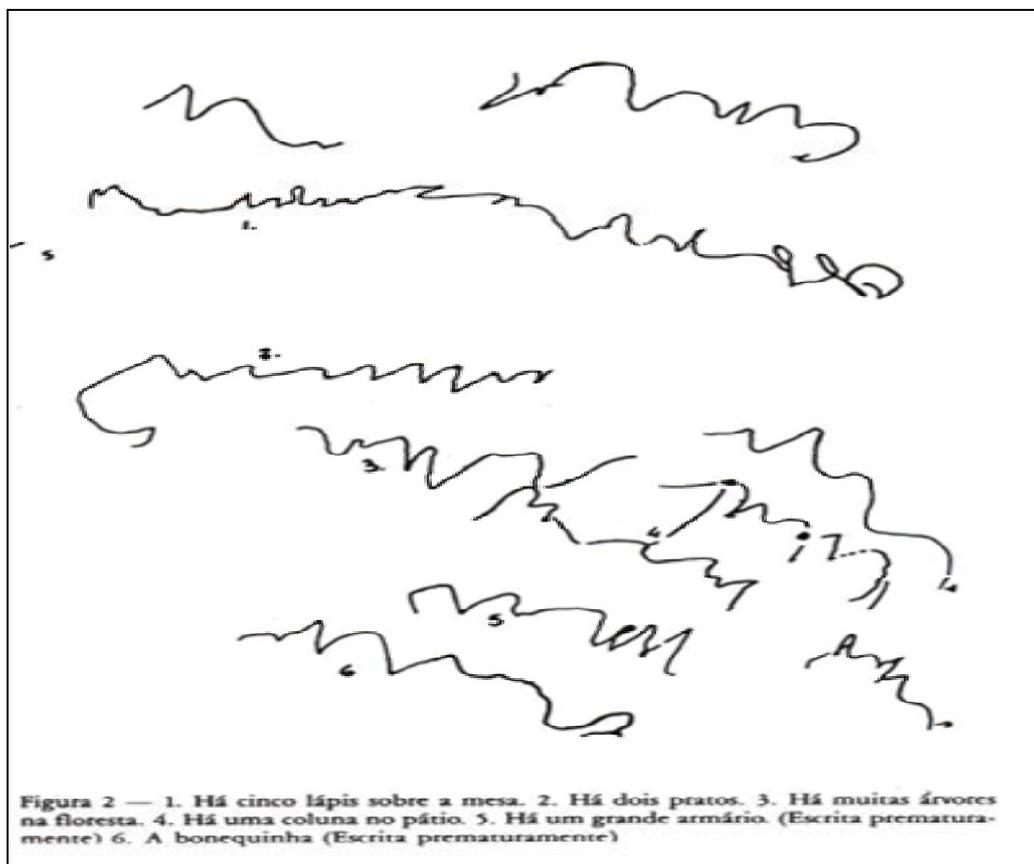
A fase pré-instrumental é a primeira etapa apresentada por Luria (2001) ao pesquisar como se desenvolve a escrita em sua pré-história. Neste período, o registro da criança caracteriza-se por não guardar relação com seu significado, não ocorrendo a diferenciação entre os traços. A escrita não é utilizada de forma funcional pela criança, ou seja, esta não consegue se remeter ao conteúdo que motivou a atividade de registro, porque sua grafia carece de significado.

Este tipo de escrita, ao invés de auxiliar, muitas vezes, prejudica a recordação do conteúdo registrado, já que a criança ao se concentrar nos traços, acaba não conseguindo relembrar as marcas grafadas. Para Luria (2001), neste período, a escrita pode ser encarada apenas como um rabisco imitativo externo da escrita do adulto, transformando-se facilmente em brincadeira. Segundo o autor, os caracteres traçados nesta fase, geralmente, são lineares e contínuos.

Luria (2001) afirma que as crianças na fase pré-instrumental ainda não são capazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio. O escrever não mantém relação com a idéia invocada pela sentença a ser escrita. Neste estágio, as crianças, geralmente, não esperam o experimentador terminar a enunciação da palavra ou frase a ser escrita para iniciar seu registro, já que elas não estabelecem ainda relação entre o registro e o significado a ser escrito. Utilizam-se da memória direta na lembrança dos conteúdos anotados, remetendo-se primeiro às últimas sentenças escritas, para tentar recordá-las enquanto estão frescas na memória.

Ilustramos as características do grafismo encontrado nas crianças neste estágio do desenvolvimento da escrita, apresentando o exemplo de um registro obtido por Luria

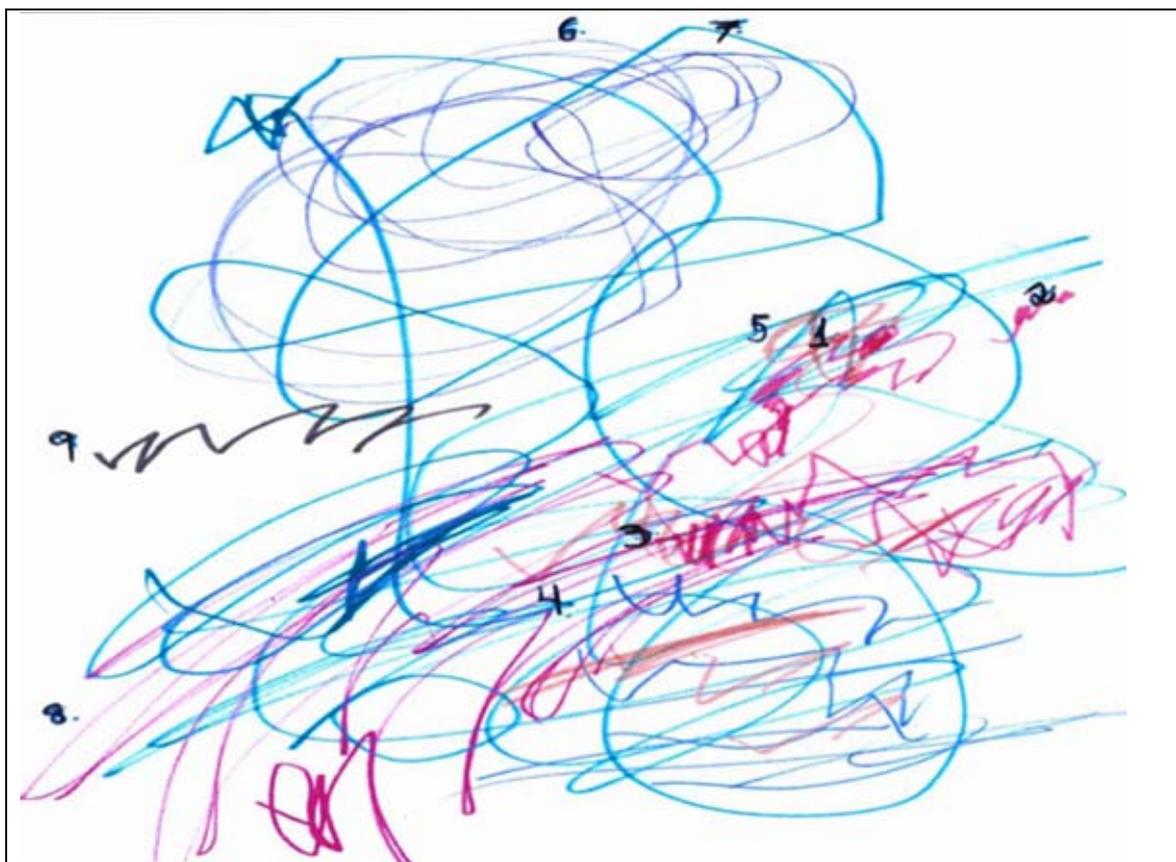
(2001) em sua pesquisa. O registro que descrevemos corresponde ao experimento realizado pelo autor com uma criança de 4 anos de idade chamada Lena.



O autor relata que esta menina ouviu as três primeiras sentenças e, depois de cada uma delas, anotou rabiscos indiferenciados, sendo que as duas últimas frases foram registradas pela criança de forma prematura, antes de terminarem de serem propostas. Esta escrita encontrava-se dissociada de seu objetivo imediato. A criança imitava a escrita do adulto de forma puramente externa na atividade de registro e não usava seus traços funcionalmente para significar o conteúdo anotado.

Nos registros obtidos em nossa pesquisa, encontramos cinco crianças nesta etapa do desenvolvimento da escrita.

Começamos a análise dos dados da fase pré-instrumental da escrita com o grafismo do sujeito 1 de 3 anos e 9 meses no período em que a pesquisa foi realizada. O registro desta criança apresentou-se diferente daquele descrito por Luria, pois se mostrou mais indiferenciado do que o registro de Lena. Veja-o abaixo.



SUJEITO 1 – 3 ANOS E 9 MESES

Palavras e frases ditadas:	Leitura do sujeito:
1) Prédio	1) cor bege
2) Garrafa	2) cor rosa claro
3) O cachorro late.	3) cor rosa claro
4) A menina brinca de esconde-esconde.	4) cor azul
5) Tem 5 cachorros na rua.	5) cor verde
6) A bola é redonda.	6) cor roxa
7) O rato tem rabo comprido.	7) cor verde
8) O elefante é grande.	8) cor rosa escuro
9) O céu está preto.	9) cor preta

O registro do sujeito 1 foi realizado da seguinte forma: a pesquisadora, inicialmente, ditou um conjunto de cinco frases para a criança, pedindo-a que recordasse estas frases. A

criança escutou silenciosa as sentenças, mas não conseguiu se recordar de nenhuma. Neste momento, a pesquisadora explicou à criança que os adultos quando desejam relembrar alguma coisa escrevem, para que depois possam ler o que registraram e recordar-se daquilo que necessitavam. A criança, mesmo antes de a pesquisadora terminar esta explicação, disse que queria escrever no papel e pegou uma folha e uma caneta que estavam sobre a mesa. Então, a pesquisadora retomou as explicações anteriores, pedindo à criança que escrevesse as sentenças que lhe seriam ditadas da forma que sabia, para que depois as lesse para a pesquisadora, iniciando o ditado do conjunto das sentenças que seriam registradas. Esta criança registrou cada sentença após esta ser ditada, avisando a pesquisadora quando terminava sua escrita. Após o término do registro de todas as sentenças a pesquisadora pediu à criança que apontasse e lesse cada registro que realizou no papel.

Esta criança ao ler seu registro, apontou aleatoriamente sua escrita, lembrando-se da palavra “garrafa”, mas podemos inferir que sua recordação ocorreu de forma direta, porque ela não se remeteu a nenhuma marca específica do registro para relembrar este conteúdo. Em seguida, apontou várias vezes seu registro, em locais diferentes, dizendo que não sabia o que estava escrito. Outras vezes, tentou dizer os nomes das cores que apontava, ficando claro que embora soubesse o nome de diferentes cores, não as discriminava de forma correta ao apontá-las. As cores faladas pela menina durante sua leitura foram descritas no registro apresentado acima, de acordo com o lugar apontado pela criança, sendo este, relativo a uma marca gráfica. A pesquisadora não interveio durante a leitura da criança, e após esta ter apontado todas as marcas gráficas, terminou sua leitura dizendo que não havia esquecido de nenhuma palavra.

Esta criança verbalizou a escrita em alguns casos, mas isto não a permitiu diferenciar seu traço, sendo suas palavras murmúrios incompreensíveis. Podemos inferir

que sua fala, neste momento, ainda não assumiu a função planejadora da ação, característica da linguagem egocêntrica na idade pré-escolar. Vygotsky (2001a) afirma que a função da linguagem egocêntrica é semelhante à da linguagem interior, pois a egocêntrica constitui-se como uma função autônoma que serve aos objetivos de orientação intelectual da criança. Para isso, a criança fala antes de realizar a atividade, planejando previamente as ações e operações que deve efetuar para alcançar os objetivos a que se propõe, o que não ocorreu neste caso, pois a fala da criança acompanhou sua atividade ao invés de antecederla.

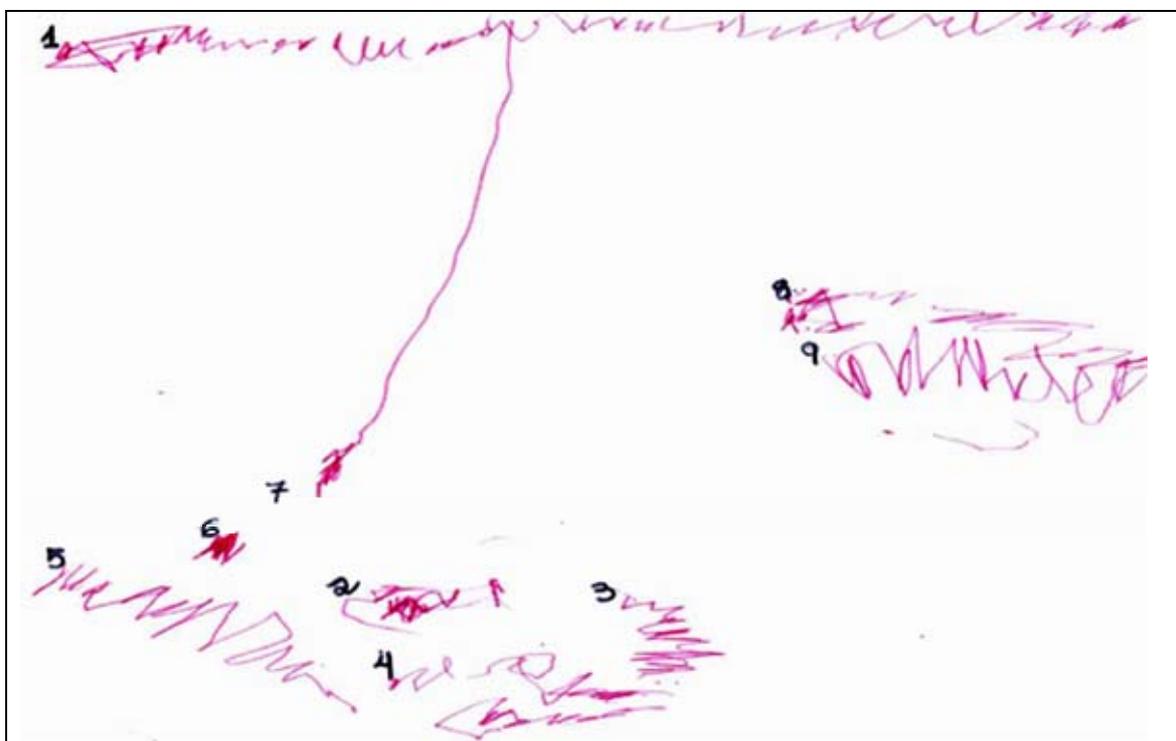
De acordo com Luria (2001), a atividade de escrita desta criança se constituiu em uma imitação externa do ato de escrita do adulto, já que ela foi capaz de registrar traços no papel, mas sua atividade ainda carecia de sentido. Nas palavras do autor,

Não obstante a criança, nesse estágio, não apreender ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença, tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada (p. 154).

O uso externo e imitativo das marcas gráficas pela criança constituiu-se característico deste estágio do processo de apropriação da linguagem escrita. No entanto, o caráter de seu grafismo, mais indiferenciado que o de Lena, pode estar associado à diferença de idade existente entre as crianças. Além disso, esta criança não vivenciava um contexto de mediação frequente com a escrita e com os portadores de texto, o que pode ter influenciado no processo de apropriação da escrita, realizado por ela. Isto porque, na situação de entrevista, a mãe relatou que a relação que o sujeito 1 estabelecia com a escrita e com os portadores de texto, ocorria pelo contato com livros e gibis, sendo este contato,

apenas em alguns momentos, mediado pela ação de outros membros mais experientes da família.

Vejam agora o registro do próximo sujeito deste período da “pré-história da escrita”. O sujeito 2 tinha 4 anos na época em que a pesquisa foi realizada, sendo a única criança da pesquisa que não residia no bairro do Iguatemy, mas no Jardim Industriário. Este sujeito, ao contrário de Lena, esperou o término do ditado de todas as sentenças para iniciar seu registro. Vamos vê-lo abaixo.



SUJEITO 2 – 4 ANOS

Palavras e frases ditadas: 1) Prédio 2) Garrafa 3) O cachorro late. 4) A menina brinca de esconde-esconde. 5) Tem 5 cachorros na rua. 6) A bola é redonda. 7) O rato tem rabo comprido. 8) O elefante é grande. 9) O céu está preto.	Leitura do sujeito: 1) Batata. 2) Batata. 3) Batata. 4) Batata. 5) Batata. 6) Cama. 7) Cama. 8) Batata. 9) Batata.
---	---

O registro do sujeito 2 apresentou-se também de forma indiferenciada, não permitindo lembrar o conteúdo registrado, e ocorreu da seguinte forma: primeiro, a pesquisadora explicou à criança que ia ditar algumas sentenças que ela deveria prestar atenção, para depois lembrá-las. Após ditar as sentenças, a pesquisadora perguntou à criança se recordava de alguma, sendo que esta permaneceu um tempo calada, sem responder à pergunta, até dizer que não se lembrava de nenhuma das sentenças que lhe haviam sido ditadas. Posteriormente, a pesquisadora explicou à criança que os adultos, quando desejam se lembrar de algo, escrevem no papel. Neste momento, a pesquisadora pediu à criança que escolhesse uma canetinha do conjunto que se encontrava sobre a mesa, e, dando-lhe papel, explicou que ia ditar novamente algumas sentenças e, que agora a criança deveria escrevê-las no papel da forma que sabia, para que depois lesse sua escrita. Esta criança não verbalizou enquanto escrevia, e quando lhe pedimos para ler, apontou cada registro que havia grafado, passando o dedo por cima deles de forma corrida, sem se deter em nenhum grafismo. Durante a leitura esta criança falou “batata” para sete das sentenças escritas e “cama” para duas delas, sendo que na sala onde realizamos a atividade experimental de escrita não havia nenhuma imagem que pudesse remetê-la a estas palavras. Assim, a significação atribuída pela criança ao seu registro é aparentemente arbitrária em relação ao conteúdo motivador da escrita. Destacamos, que esta criança apontou sozinha seus registros, durante o início da leitura das sentenças, sendo que, ao final da leitura, a pesquisadora apontou para a criança os dois últimos registros que faltavam ser lidos, perguntando a ela o que havia escrito, mas a criança deu a mesma resposta para estas marcas gráficas.

A escrita do sujeito 2, predominantemente representada por caracteres lineares e contínuos, estabeleceu uma grande semelhança com o registro de Lena, criança do

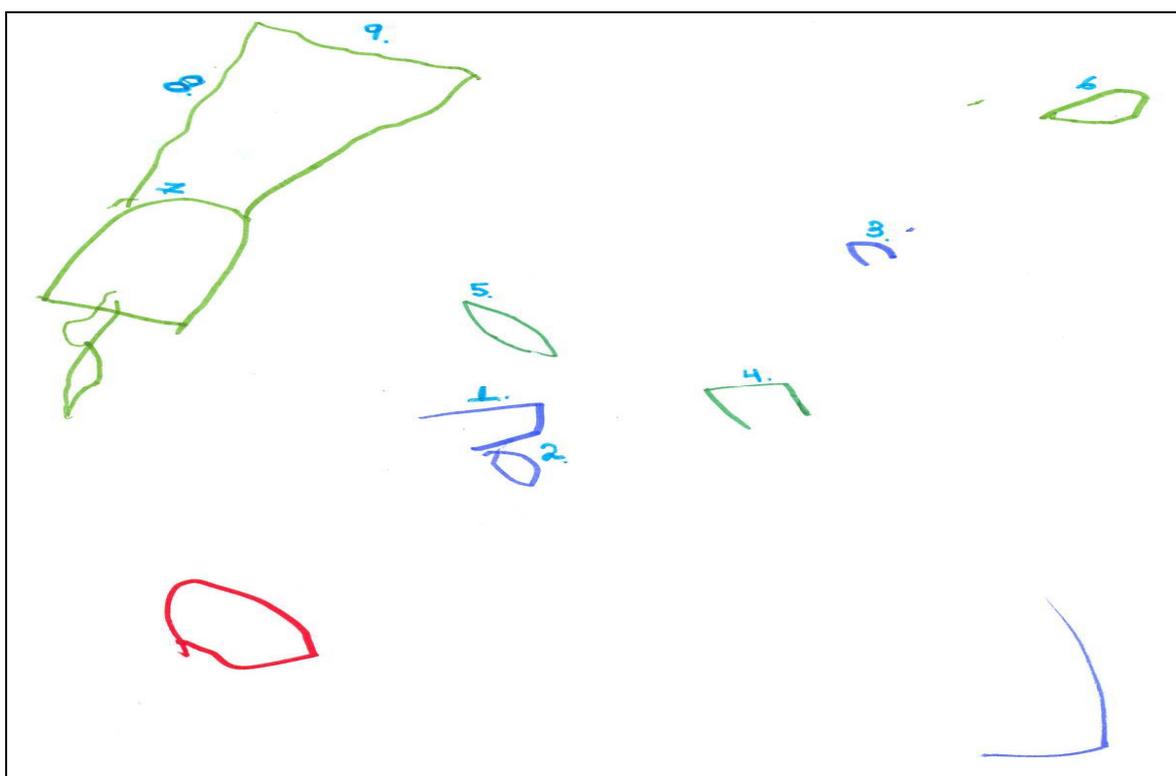
experimento de Luria (2001). Percebemos que o ato de escrever para o sujeito 2 estava dissociado da sentença que deveria representar, estando em consonância com a forma de representação e significação característica desta fase, pois: *“O escrever não mantinha qualquer relação com a idéia invocada pela sentença a ser escrita; não era instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo do que tinha de ser escrito”* (LURIA, 2001, p.150-1).

Luria (2001) afirma que as crianças que se encontravam nesta fase eram capazes de imitar externamente a escrita do adulto, mas, o ato de escrever não era usado pela criança para relembrar-se do conteúdo que registrou. A conexão entre as marcas gráficas da criança e o conteúdo que pretendiam representar era puramente externa. Desta forma, para o autor, as crianças na fase pré-instrumental,

Apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam; eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim (p. 149).

A relação externa que a criança estabeleceu com seu grafismo, além de estar associada a este estágio do desenvolvimento da escrita, também poderia ser relativa ao contexto cultural que ela estava inserida. Segundo relato de sua mãe, a relação que a criança estabelecia com a escrita se dava através dos seguintes portadores de texto: livros de histórias e panfletos. No entanto, a mãe disse que o contato com os portadores de texto e com a escrita que esta criança vivenciava, apenas em algumas situações isoladas, era mediado pela ação de outros membros da família.

Vejamos agora o registro do sujeito 3 de nossa pesquisa, de 4 anos e 2 meses de idade no mês em que esta foi realizada. O registro desta criança se diferenciou daquele descrito por Luria, pois nosso sujeito escreveu usando marcas gráficas que não eram lineares e contínuas, denotando um avanço na forma de representação do conteúdo a ser registrado. Apresentamos seu registro.



SUJEITO 3 – 4 ANOS E 2 MESES

<p>Palavras e frases ditadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio</li> <li>2) Garrafa</li> <li>3) O cachorro late.</li> <li>4) A menina brinca de esconde-esconde.</li> <li>5) Tem 5 cachorros na rua.</li> <li>6) A bola é redonda.</li> <li>7) O rato tem rabo comprido.</li> <li>8) O elefante é grande.</li> <li>9) O céu está preto.</li> </ol>	<p>Leitura do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 e 2) Janela.</li> <li>2) (...)</li> <li>3) Casa.</li> <li>4) Bicicleta.</li> <li>5) Ovo.</li> <li>6) Bicicleta.</li> <li>7) Foguete.</li> <li>8 e 9) Casa.</li> <li>9) (...)</li> </ol>
---	---

O sujeito 3 não conseguiu estabelecer nenhuma relação significativa com sua escrita, pois não se recordou de nenhuma palavra ou frase que foi ditada para ele. A

atividade experimental de escrita se iniciou com a pesquisadora explicando à criança que primeiro lhe diria algumas sentenças que ela deveria se lembrar ao final do ditado, mas a criança, quando solicitada a relembrar o que lhe havia sido dito falou que não se recordava de nenhuma sentença ditada. Neste momento, a pesquisadora explicou para a criança que os adultos escrevem quando querem se recordar de alguma coisa, e que ia novamente ditar algumas sentenças para ela e que agora esta deveria escrevê-las no papel, pois teria como tarefa lê-las, posteriormente, para a pesquisadora. Esta ainda explicou para a criança que poderia escrever da forma que sabia e da cor que desejasse, pois encima da mesa havia um conjunto de canetinhas com várias cores. Esta criança registrou todas as sentenças que lhe foram ditadas ao final de cada uma delas e não verbalizou enquanto escrevia. No entanto, estava muito agitada durante a realização da atividade, pois levantou três vezes da cadeira até terminar a atividade experimental de escrita, e quando a pesquisadora terminou o ditado das sentenças, registrou uma marca no papel, na cor vermelha, que não se referiu durante sua leitura. Quando a pesquisadora pediu que lesse seu registro, esta apontou as marcas que havia grafado no papel separadamente, atribuindo a cada marca um significado diferenciado daquele que lhe havia sido ditado, pois percebemos, pela exposição acima, que as palavras lidas pela criança eram referentes ao seu cotidiano. É interessante observar em seu registro que misturou as grafias das sentenças 7, 8 e 9, o que acabou levando ao desenho de uma forma que, durante a leitura, foi interpretada como um “fogete”, sendo que esta palavra foi lida pela criança após a pesquisadora insistir se não havia faltado ler algum registro, então, a criança o apontou, fazendo esta interpretação. Salientamos que não havia qualquer tipo de influência na sala onde foi realizada a pesquisa, para que a criança se remetesse a estas palavras ao ler seu registro.

Esta criança estabeleceu uma relação externa com o conteúdo registrado, estando sua atividade de escrita totalmente alheia à motivação das sentenças ditadas, o que a impediu de utilizar sua escrita de forma funcional, não lhe permitindo se recordar do conteúdo anotado. Podemos utilizar as palavras de Luria (2001), para explicar o registro desta criança, já que: *“Há dois pontos aqui que se destacam de forma especialmente clara: escrever está dissociado de seu objetivo imediato e as linhas são usadas de forma puramente externa; a criança não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares”* (p. 150).

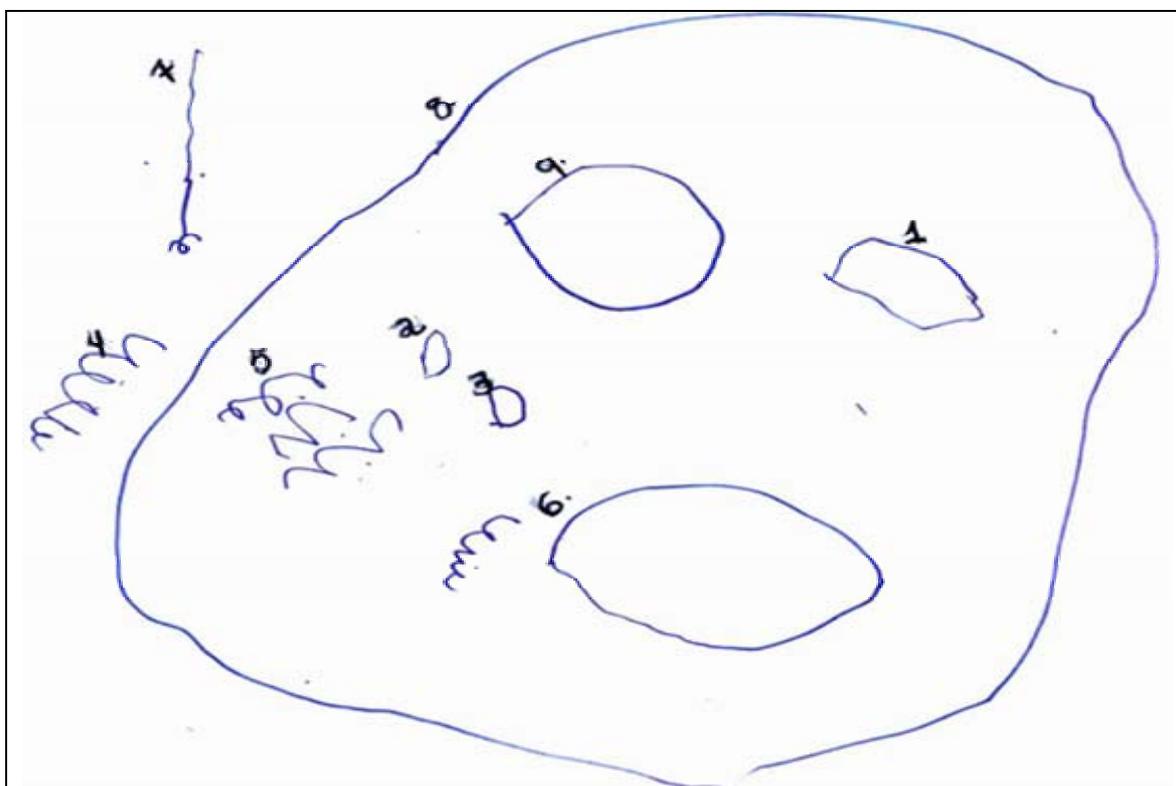
Desse modo, a atividade experimental de escrita desta criança confirmou os dados de Luria (2001), que em seu trabalho afirma que:

A escrita da criança não desempenha ainda uma função mnemônica, como se tornará óbvio se examinarmos as “sentenças” escritas pela criança após o ditado. Na maior parte das vezes, a criança se lembrava de menos sentenças após tê-las “anotado” desta forma do que quando não as “escrevia”. Escrever não auxiliava a memória, pelo contrário, a atrapalhava. Na verdade, a criança não fazia, de modo algum, qualquer esforço para se lembrar, pois confiando em suas “anotações”, estava convencida de que estas se encarregariam da recordação (p. 155-6).

Podemos ver que o sujeito 3 estava iniciando uma tentativa de tornar suas marcas gráficas compreensíveis, ao representá-las de forma diferenciada dos caracteres lineares e contínuos. Esta tentativa de diferenciação das marcas gráficas podia estar associada à sua idade, pois esta criança era mais velha que Lena. Além disso, a diferenciação das marcas da criança poderia estar ligada à situação social de interação com os portadores de texto e com a escrita que a criança vivenciava. Segundo relato de sua mãe, este sujeito estabelecia relação com um único portador de texto, representado pela revista. No entanto, o contato com a escrita que esta criança vivenciava, no contexto cultural em que se inseria,

apresentava-se mediado em diferentes ocasiões. Isto porque, este sujeito brincava com uma irmã mais velha de escrever, sendo que esta estava na pré-escola. Esta criança também presenciava a mãe fazendo a tarefa da escola para o pai.

Apresentamos agora o registro do sujeito 4 de nossa pesquisa, com 4 anos e 5 meses de idade na época em que esta foi realizada. Esta criança, ao contrário de Lena, não utilizou o mesmo traço indiferenciado em seu registro. As marcas do sujeito 4 apresentaram duas formas de traços predominantes, sendo estas: círculos e aspirais. Vejamos seu registro.



SUJEITO 4 – 4 ANOS E 5 MESES

<p>Palavras e frases ditadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio</li> <li>2) Garrafa</li> <li>3) O cachorro late.</li> <li>4) A menina brinca de esconde-esconde.</li> <li>5) Tem 5 cachorros na rua.</li> <li>6) A bola é redonda.</li> <li>7) O rato tem rabo comprido.</li> <li>8) O elefante é grande.</li> <li>9) O céu está preto.</li> </ol>	<p>Leitura do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Não lembrou.</li> <li>2) Não lembrou.</li> <li>3) Não lembrou.</li> <li>4) Não lembrou.</li> <li>5) Não lembrou.</li> <li>6) Não lembrou.</li> <li>7) O rabo do gato.</li> <li>8) O elefante.</li> <li>9) O sol é preto.</li> </ol>
---	--

Antes de apresentar a análise do registro escrito do sujeito 4 vamos descrever como a atividade experimental foi realizada. Inicialmente, a pesquisadora pediu que a criança prestasse atenção nas sentenças que lhe seriam ditadas, pois posteriormente ela deveria relembra-las. Esta criança lembrou-se de duas sentenças entre o conjunto das cinco sentenças que lhe foram ditadas, dizendo que não conseguia se recordar das outras. Neste momento, a pesquisadora lhe explicou que os adultos escrevem para recordar-se de algo e, que agora, ia ditar novamente um conjunto de sentenças que ela deveria escrever no papel como sabia, pois depois iria lê-las para a pesquisadora. Esta criança não verbalizou enquanto escrevia e esperou que todas as sentenças fossem ditadas, para somente depois iniciar seu registro. Após o término do registro, a pesquisadora pediu que a criança apontasse as marcas gráficas que havia realizado, lendo-as para ela. Durante a leitura, esta criança apontou várias vezes a mesma marca, ou seja, as 3 últimas grafias que conseguiu identificar, repetindo as mesmas interpretações, dizendo que não se recordava do restante das sentenças. Posteriormente, a pesquisadora apontou para cada marca restante, mas a criança disse que não se lembrava.

Percebemos que ela conseguiu recordar os núcleos das sentenças 7, 8 e 9, pois estes correspondiam, em nossa análise, aos fatores apontados por Luria (2001) como significativos para a recordação do conteúdo registrado pela criança, sendo neste caso, respectivamente: “rabo, elefante e preto”, referentes aos elementos: tamanho e cor.

Apesar da natureza dos grafismos desta criança terem envolvido círculos e espirais, sua escrita não diferia muito daquela caracterizada por marcas lineares e contínuas da fase pré-instrumental da escrita. Segundo Luria (2001),

Não obstante a excepcionalidade de sua forma, esse espécime não é fundamentalmente diferente dos que já foram apresentados. É também indistinto, casual e associado de forma puramente externa com a tarefa de escrever. E também é muito imitativo. Assim, como nos exemplares anteriores, a criança era incapaz de ligar os círculos que havia desenhado com as idéias transmitidas nas sentenças e, em seguida, usar este círculo como auxílio funcional. Esta fase é a primeira dos atos diretos, a fase dos atos imitativos, primitivos, pré-culturais e pré-instrumentais (p. 154-5).

Desta forma, destacamos que este registro foi lembrado pela memória direta da criança, já que esta se remeteu às últimas sentenças, não conseguindo estabelecer uma relação significativa com o restante de seus grafismos. A recordação que esta criança realizou do registro está em consonância com o relato de Luria (2001), ao dizer que:

(...) quando lhe pedimos que relembresse o que havia escrito, ela não leu suas notas desde o começo, mas foi direto às últimas sentenças, para apanhá-las enquanto ainda estavam frescas em sua memória – um procedimento típico do fenômeno de tomar notas mentalmente (p. 156).

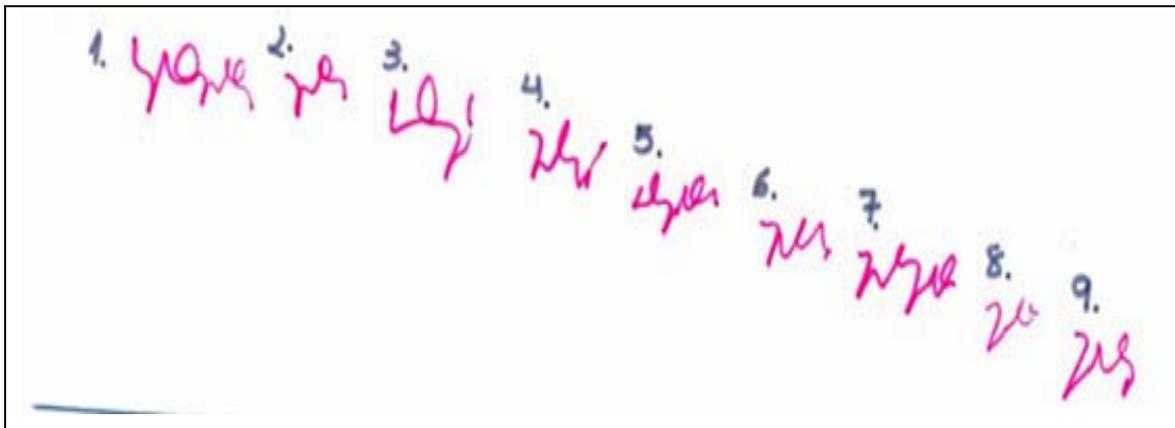
Finalizamos a análise do registro desta criança, apontando que o estabelecimento da relação entre o núcleo das sentenças ditadas e a grafia correspondente poderia ligar-se à relação com a escrita que ela vivenciava em seu contexto cultural. Ela possuía contato com os seguintes portadores de texto: livros, revistas e panfletos, sendo que a mãe relatou, em sua entrevista, que lia para a criança. A mãe ainda disse que a criança observava o irmão e um sobrinho fazendo a tarefa da escola, situações onde também escrevia, sendo ambos mais velhos que ela.

Inferimos isso, pois de acordo com Luria (2001), a escrita pré-instrumental, ao invés de auxiliar, prejudica a recordação, mesmo que pela memória direta, do conteúdo que motivou o registro. Isto porque, a criança ao se concentrar nos traços, acaba não conseguindo lembrar o conteúdo registrado. No entanto, nosso sujeito, mesmo que se

remetendo às últimas sentenças do registro, para relembrar de forma direta o conteúdo anotado, conseguiu estabelecer uma relação significativa com parte de sua escrita.

As atividades de uso funcional da escrita, mediadas intencionalmente pelo outro, fazem com que a criança compreenda a função social da linguagem escrita, estabelecendo uma relação significativa com sua propriedade simbólica, despertando o interesse em aprendê-la para se comunicar com o outro. De acordo com Vygotsky (1995), a compreensão do sistema simbólico cultural complexo da escrita, deve ser baseada no desenvolvimento das necessidades naturais da criança em se apropriar da escrita para se comunicar com o outro, sendo este contato despertado nas situações de interação da criança com a escrita, mediadas pelo outro, pois: “(...) *al niño no se le debe imponer la escritura, sino cultivarla*” (p. 203).

O último registro, pertencente ao estágio pré-instrumental do desenvolvimento da escrita, que apresentamos em nosso trabalho corresponde ao do sujeito 5, com 4 anos e 9 meses de idade quando a pesquisa foi realizada. Vejamos sua escrita.



SUJEITO 5 – 4 ANOS E 9 MESES

<p>Palavras e frases ditadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio</li> <li>2) Garrafa</li> <li>3) O cachorro late.</li> <li>4) A menina brinca de esconde-esconde.</li> <li>5) Tem 5 cachorros na rua.</li> <li>6) A bola é redonda.</li> <li>7) O rato tem rabo comprido.</li> <li>8) O elefante é grande.</li> <li>9) O céu está preto.</li> </ol>	<p>Leitura do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio.</li> <li>2) Cachorro.</li> <li>3) Menininha que ta na rua brincando de esconde-esconde.</li> <li>4) Prédio.</li> <li>5) Garrafa.</li> <li>6) Cachorro que ta na rua.</li> <li>7) O elefante.</li> <li>8) Rato.</li> <li>9) Sapo.</li> </ol>
---	--

A atividade experimental de escrita do sujeito 5 ocorreu da seguinte forma: ao entrarmos na sala onde foi realizado o registro escrito a pesquisadora explicou para a criança que lhe diria algumas frases e que ela deveria prestar atenção nas mesmas para lembrá-las depois. Esta criança, quando solicitada a se lembrar do conteúdo que lhe havia sido ditado, conseguiu se recordar de três sentenças das cinco que lhe dissemos, não conseguindo recordar-se do restante. Então, a pesquisadora lhe explicou que os adultos para se recordarem das coisas as escrevem, para que possam lê-las posteriormente. Em seguida, pediu à criança para escrever o que lhe seria ditado da forma que sabia, pois depois deveria ler para a pesquisadora aquilo que havia escrito. Esta criança esperou o término do ditado de todas as sentenças para iniciar o registro das mesmas, verbalizando durante a escrita de todas as sentenças, sendo que sua fala não se mostrou significativa para a recordação dos

registros. Durante a leitura, esta criança apontou as marcas gráficas que havia realizado, lendo-as sem olhar para o papel, ela as apontava de forma aleatória e rápida, olhava para o teto, e então os interpretava. A pesquisadora não interveio na interpretação dos registros que a criança realizou, mas pediu a ela que lesse mais devagar, no entanto, o pedido da pesquisadora não foi atendido pela criança, que continuou a interpretar seus registros da mesma maneira – de forma aleatória, rápida e sem olhar para os mesmos.

O registro desta criança, caracterizado por marcas indiferenciadas para todas as sentenças ditadas, permitiu a ela estabelecer uma relação correta entre o conteúdo da sentença l e sua escrita, levando à recordação da palavra “prédio” que havia motivado o registro. A criança foi capaz de lembrar parte do conteúdo das outras sentenças, mas não conseguiu estabelecer uma relação funcional entre as marcas grafadas e seu significado. Desta forma, nestes casos, não foi capaz de utilizar sua escrita de forma significativa. Embora, a aparência do registro escrito desta criança recordasse a distribuição topográfica, pertencente ao próximo estágio da “pré-história da escrita”, esta distribuição não garantiu que a criança relembresse o conteúdo anotado, utilizando seu grafismo como signo auxiliar na significação do registro.

Podemos afirmar neste caso, de acordo com Luria (2001), que:

Assim, a maneira pela qual, em nossos experimentos, as crianças recordavam as sentenças ditadas (se é que elas se recordavam) demonstra claramente que seus esforços gráficos, nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independentes da tarefa de recordar e até mesmo não relacionados com ela. A criança, nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória (p. 156).

Acreditamos que o contexto cultural de mediação com a escrita que esta criança vivenciava não se mostrou significativo para o uso funcional de seu grafismo. Segundo relato do responsável, na situação de entrevista, o sujeito 5 passava a maior parte do dia brincando sozinho, relacionando-se de forma direta com portadores de texto como livros e gibis. No entanto, esta criança realizava atividades de uso funcional da escrita para registrar seu nome, mediada pelo pai ou pela mãe, em algumas situações.

Analisando os resultados descritos por nós nesta fase de apropriação da linguagem escrita, notamos que os fatores descritos por Luria (2001) ou por Gontijo (2001) como possibilitadores da identificação do signo escrito não se mostraram significativos na recordação das sentenças registradas. Destacamos que os fatores apontados por Luria (2001) como o tamanho e a cor, em nosso experimento, não foram significativos para a recordação do conteúdo anotado, nesta fase da aquisição da escrita. Isto porque, acreditamos que, no caso do sujeito 4, a lembrança do conteúdo ocorreu de forma direta, pois ao ler seu registro esta criança se remeteu apenas às últimas sentenças, repetidas vezes, não se recordando do restante do conteúdo registrado. No caso do sujeito 5 o fator contraste também não se mostrou significativo, pois não permitiu à criança estabelecer uma relação correta entre registro e grafia no caso das sentenças 1 e 2, já que a recordação de uma palavra deveria remeter à lembrança da outra, devido ao contraste existente entre as palavras “prédio” e “garrafa”.

Vimos que as crianças, neste momento da aquisição da escrita, não conseguiram se remeter de forma significativa às sentenças que lhes foram ditadas durante a atividade experimental de escrita. De acordo com as afirmações de Luria (2001),

Em muitas crianças de jardim de infância, rabiscar um papel já é uma atividade usual, embora seu significado funcional, auxiliar, ainda não tenha sido apreendido. Por isso, em muitas crianças dessa fase, observamos rabiscos semelhantes, não-diferenciados, que não tinham qualquer significado funcional e que, surpreendentemente, se transformaram em simples rabiscos feitos sobre o papel, apenas por brincadeira (p. 152).

Notamos que a afirmação de Vygotsky (1995), ao dizer que as crianças de 3 a 4 anos de idade não consideravam a escrita como um meio auxiliar na recordação do conteúdo registrado, continua válida para nosso experimento, já que podemos explicar nossos resultados pelo relato abaixo do autor.

Los experimentos han demostrado que los niños de 3-4 años no consideran la escritura como un medio: hacen anotaciones puramente mecánicas de la frase que deben recordar por encima de los garabatos hechos y la anotan antes de oírla. El niño escribe imitando al adulto, pero se hallan en una edad y en una etapa de la escritura infantil que no les permite utilizarla como signos mnemotécnicos: en nada les ayudan las anotaciones para recordar las frases propuestas; cuando procura recordar no mira siquiera sus anotaciones (p.195).

Assim, as crianças de nossa pesquisa pertencentes à fase pré-instrumental não utilizaram sua escrita de forma funcional, ou seja, não conseguiram se remeter ao conteúdo que haviam registrado, significando-o. Constatamos, então, que o contato da criança com os portadores de texto e com o uso funcional da escrita, mediado pelo outro em algumas situações sociais, não levou a uma antecipação deste estágio da escrita em nossa pesquisa. No entanto, em alguns momentos, este contexto de mediação com a escrita e com os portadores de texto pode ter influenciado a criança na lembrança de parte do conteúdo registrado.

Nossos resultados confirmaram os dados de Luria (2001) com relação ao uso simbólico que as crianças faziam das marcas anotadas, nesta fase de aquisição da escrita, já

que não foram capazes de utilizar os signos como meio auxiliar significativo na interpretação de sua grafia. E ainda, nossos dados relacionam-se com os pressupostos de Vygotsky (1995) sobre a faixa etária das crianças que se encontravam neste estágio da “pré-história da escrita”.

Vamos agora descrever e analisar os resultados do nosso trabalho relativos ao próximo estágio de apropriação da linguagem escrita em sua pré-história.

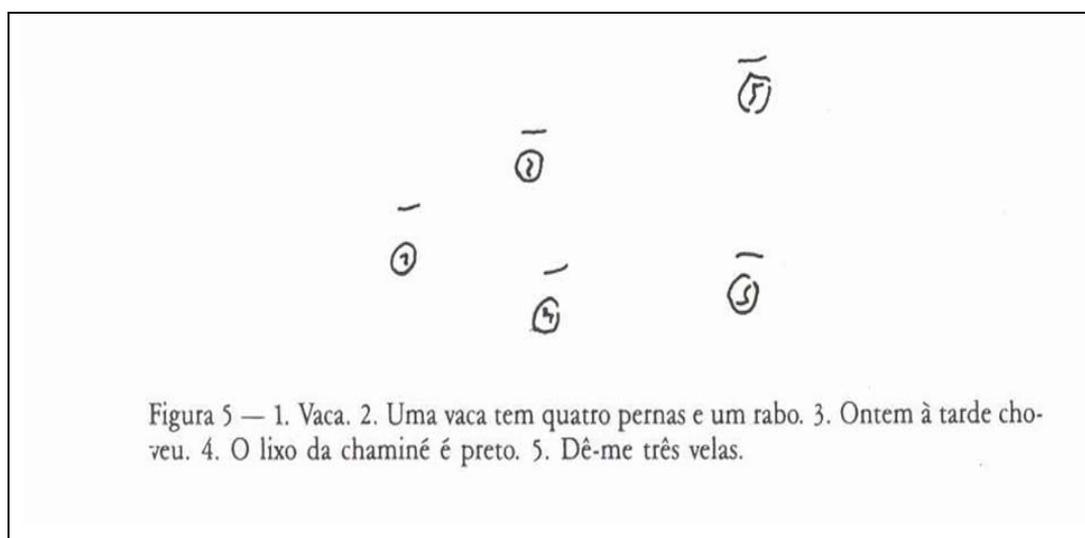
### **3.2. Fase topográfica**

A segunda fase no desenvolvimento da “pré-história da escrita”, descrita por Luria (2001) e, apresentada em nosso trabalho é a topográfica. Nesta fase, a criança ainda possui uma escrita indiferenciada. Seu traçado, muitas vezes, igual para os diferentes conteúdos das sentenças a serem registradas, é diferenciado de acordo com as variadas posições que ocupam no papel. Desta forma, este “signo primário”, que ainda não pode ser considerado como uma escrita no sentido próprio da palavra, consegue guardar uma relação com o significado que motivou seu registro. De acordo com o autor, o “signo primário” não pode ser encarado como um “signo simbólico”, já que não estabelece relação com o conteúdo anotado; ele constitui-se apenas como um “signo-estímulo” que oferece à criança uma sugestão artificial do conteúdo a ser recordado.

A escrita nesta etapa, apesar de não apresentar diferenciações em sua aparência externa, transforma-se em um signo auxiliar da memória. *“Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória”* (LURIA, 2001, p.157).

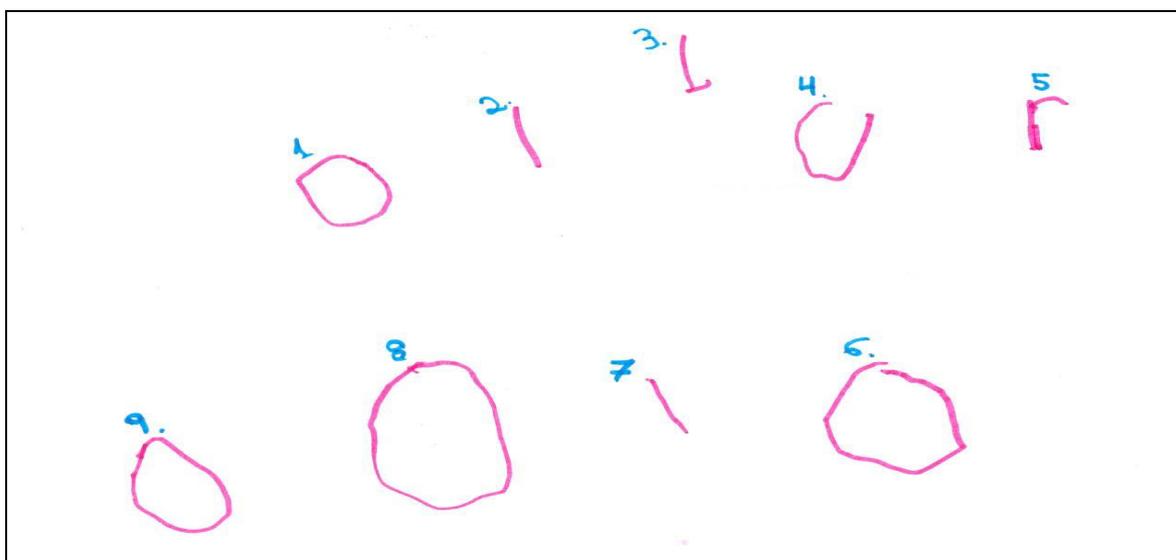
A criança agora consegue se lembrar do conteúdo anotado, associando-o a uma marca específica, e esta grafia exerce o papel de signo auxiliar na recordação do registro anotado. Este tipo de escrita apresenta duas características fundamentais: primeiro, organiza o comportamento da criança, mesmo ainda não possuindo um conteúdo próprio; e, segundo, indica a presença de algum significado, mas ainda não o determina.

Para ilustrar as características descritas por Luria (2001) na fase topográfica da escrita, apresentamos abaixo o registro de Brina, criança com 5 anos de idade, que participou dos experimentos realizados pelo autor.



Apesar do caráter indiferenciado da escrita desta criança, Luria (2001) descreveu que Brina lembrou-se de todas as sentenças ditadas ao ler seu registro. Ela foi capaz de estabelecer uma relação significativa com sua escrita, utilizando-a como meio auxiliar para a memória na recordação do conteúdo registrado. As marcas indiferenciadas levaram a uma relação inequívoca, sendo capazes de remeter a criança ao conteúdo inicial que motivou a atividade de registro.

Em nosso trabalho apenas um sujeito encontrava-se neste período da aquisição da escrita, tendo na ocasião da pesquisa 5 anos de idade. O registro do sujeito 6 mostrou-se diferente daquele realizado por Brina, porque apresentou o uso de duas marcas indiferenciadas preponderantes, sendo estas: círculos e traços; enquanto que, a criança do experimento de Luria utilizou uma única marca gráfica indiferenciada para todos os registros escritos.



SUJEITO 6 – 5 ANOS

<p>Palavras e frases ditadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio</li> <li>2) Garrafa</li> <li>3) O cachorro late.</li> <li>4) A menina brinca de esconde-esconde.</li> <li>5) Tem 5 cachorros na rua.</li> <li>6) A bola é redonda.</li> <li>7) O rato tem rabo comprido.</li> <li>8) O elefante é grande.</li> <li>9) O céu está preto.</li> </ol>	<p>Leitura do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio.</li> <li>2) Garrafa.</li> <li>3) Não sei mais.</li> <li>4) Menina brincando de esconde-esconde.</li> <li>5) Os 5 cachorros na rua.</li> <li>6) Não lembro.</li> <li>7) Não lembro.</li> <li>8) Não lembro.</li> <li>9) Não lembro.</li> </ol>
---	--

O registro do sujeito 6 ocorreu da seguinte forma: antes de iniciar a atividade de escrita, a pesquisadora explicou à criança que ia lhe ditar algumas frases e que esta deveria lembrá-las posteriormente. Como a criança não conseguiu se recordar de nenhuma das sentenças que lhe foram ditadas pela memória, a pesquisadora lhe explicou que quando os

adultos desejam se lembrar de alguma coisa eles a escrevem, para que possam lê-la posteriormente, e que a pesquisadora ia ditar algumas sentenças para a criança e que esta deveria escrever do jeito que sabia, pois as leria depois. Durante a realização da atividade experimental de escrita, este sujeito esperou o término do ditado de todas as sentenças para grafá-las e não verbalizou enquanto escrevia. Ao ler as sentenças apontou para seus registros na seqüência que estes foram escritos, interpretando as cinco primeiras da seguinte forma: 1) Prédio, 2) Garrafa, 4) Menina brincando de esconde-esconde, 5) Os 5 cachorros na rua; e após o término da leitura destas sentenças disse que não se recordava das restantes. A pesquisadora tentou apontar novamente para os registros que a criança não se recordou, perguntando se conseguia se lembrar dos mesmos, mas ela confirmou que não lembrava.

O sujeito 6 conseguiu estabelecer, em 4 casos, uma relação funcional entre as marcas feitas no papel e o conteúdo das sentenças que motivaram o registro. Neste caso, verificamos que os fatores de maior relevância para a identificação significativa do registro foram: o contraste entre a primeira e a segunda sentença; o signo indiferenciado na frase 4 e a quantidade na frase 5. Desse modo, verificamos que as afirmações feitas por Luria (2001) e por Gontijo (2001) sobre a importância destes elementos para a interpretação significativa do signo escrito se constituíram válidas em nosso trabalho.

Percebemos que a escrita da criança, apesar de não apresentar diferenciações em sua aparência externa, transformou-se em um signo auxiliar para sua memória. Podemos inferir que o contato com a escrita, envolvendo os portadores de textos como livros e gibis auxiliaram no desenvolvimento significativo de sua escrita. Consideramos também que o uso funcional da escrita pela criança, em situações mediadas pelo outro, contribuiu para que ela recordasse o conteúdo do registro anotado. Afirmamos isso, porque a mãe relatou que

lia para a criança e, além dela, havia uma irmã que também lia para ela. Segundo a mãe, a irmã ainda realizava atividades que envolviam o uso funcional da escrita com a criança. Enfatizamos, que este contexto de mediação intencional com a escrita e com os portadores de texto, possibilitou à criança uma compreensão significativa do registro realizado na atividade experimental.

Verificamos, em nossa pesquisa, que as marcas gráficas do estágio topográfico, começaram a ser utilizadas funcionalmente pela criança, permitindo a lembrança do conteúdo registrado, mesmo que este não tenha sido relembrado em sua totalidade. *“A criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a relembrá-la”* (LURIA, 2001, p.158).

Desta forma, ao apresentarmos o registro de nossa pesquisa pertencente à fase topográfica, chegamos às conclusões apontadas por Luria (2001) em seu experimento. Constatamos, então, que não houve um avanço deste estágio no processo de apropriação da linguagem escrita, nas crianças na idade pré-escolar, que vivenciavam um contexto letrado.

Assim, encerramos a análise dos registros dos sujeitos pertencentes a esta fase da aquisição da escrita e passamos a descrever o próximo estágio pertencente à “pré-história da escrita”.

### **3.3. Fase pictográfica**

Segundo Luria (2001), a próxima fase de apropriação da linguagem escrita, em sua pré-história, é a pictográfica, sendo esta extremamente importante para a aquisição da

escrita. O autor fala que é neste momento que um “signo primário” indiferenciado começa a se transformar em um “signo-símbolo” podendo ser interpretado de forma significativa.

A escrita pictográfica permite à criança utilizar seus grafismos de forma funcional, pois as formas particulares, assumidas por cada marca gráfica, adquirem um caráter mediador da memória, possibilitando a recordação do conteúdo que incentivou o registro. Através do desenho, a criança começa a operar graficamente com os significados dos signos, preparando-se, posteriormente, para operar simbolicamente com as letras no domínio do código alfabético.

De acordo com Luria (2001), esta fase do desenvolvimento da escrita baseia-se na riqueza dos desenhos infantis que, inicialmente são realizados como uma brincadeira, e em seguida, são usados como um meio para o registro, assumindo a função de signos auxiliares da memória. O autor afirma que é difícil obtermos a fase pictográfica da escrita em sua forma pura nos registros infantis, pois o desenho como um meio é frequentemente misturado ao desenho como uma brincadeira.

Conforme Luria (2001), uma criança pode desenhar bem, mas não conseguir se relacionar de forma funcional com seu desenho, isto distinguiria a escrita pictográfica do desenho como uma simples brincadeira. A passagem do uso de desenhos como escrita para o desenho espontâneo, e vice-versa, é um processo que pode ser observado com frequência em crianças pré-escolares e naquelas com necessidades especiais.

Apresentamos abaixo o registro de uma criança da pesquisa de Luria (2001) com necessidades especiais, pois segundo o autor, podemos verificar mais facilmente o estágio pictográfico do desenvolvimento da escrita nestas crianças. Marusya possuía 8 anos de idade e registrou as sentenças utilizando-se predominantemente do desenho. Vejamos sua representação.

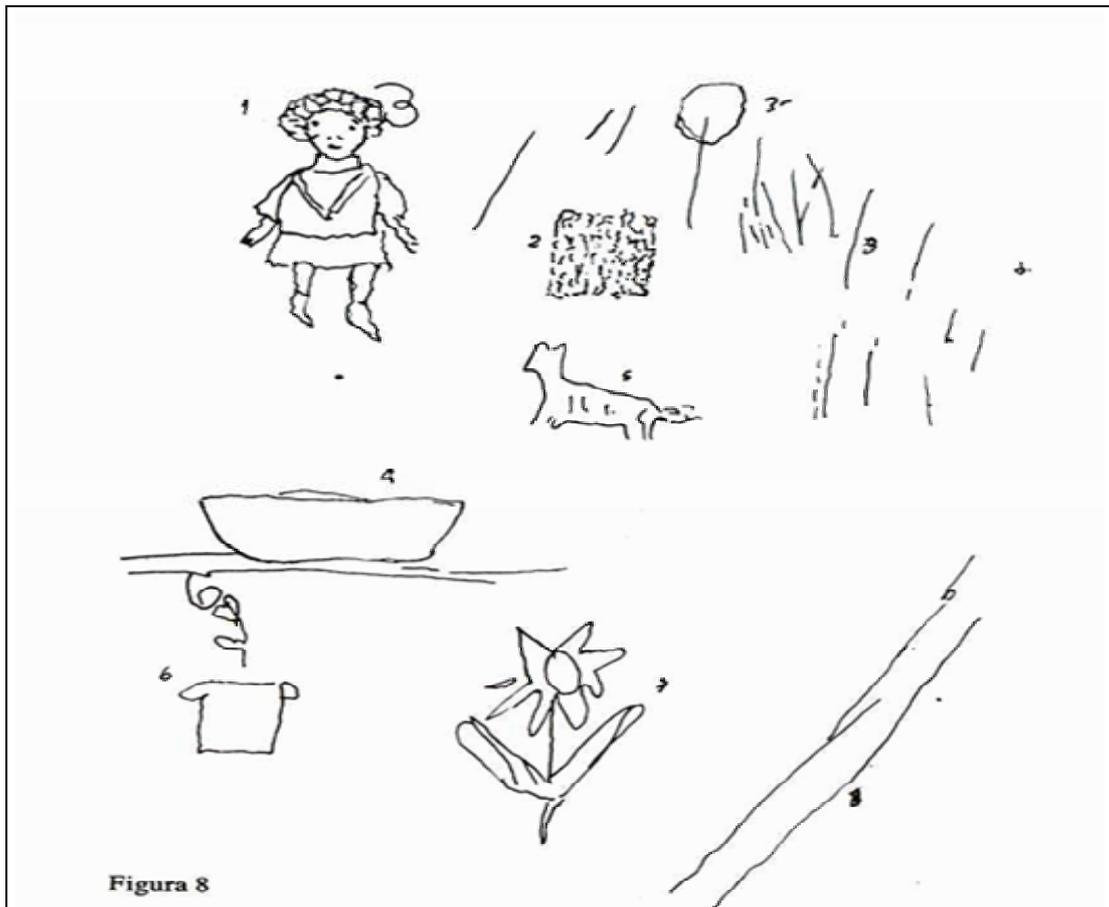


Figura 8

As sentenças registradas por Marusya foram: 1) Uma vaca tem quatro pernas e um rabo, mas ao invés de registrar esta sentença, a menina disse que era mais fácil escrever “menina”, fazendo este desenho que corresponde à representação 1 do registro; 2) O lixo da chaminé é preto, após desenhar uma caixa, desenhou uma flor; 3) Ontem à tarde choveu, fez este registro traçando algumas linhas no papel, dizendo que podia desenhar também a neve, mas desenhou uma estrela; 4) Tivemos uma sopa gostosa para o almoço; 5) O cachorro está correndo no pátio; 6) O barco está navegando no mar. Neste momento, LURIA (2001b) relatou que uma câmera foi ligada para que pudesse filmar o processo de produção do registro, sendo dito para a menina que a luz acesa era um pequeno sol. Então, ela desenhou um círculo dizendo que era o sol. Segundo o autor, no teste de recordação,

Marusya nomeou todas as figuras que havia desenhado, independente delas retratarem o que fora ditado ou serem desenhos espontâneos.

Em nosso trabalho encontramos um único sujeito na fase pictográfica. O sujeito 7 de 4 anos de idade na época em que a pesquisa foi realizada. Observamos sua escrita.



SUJEITO 7 – 4 ANOS

<p>Palavras e frases ditadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio</li> <li>2) Garrafa</li> <li>3) O cachorro late.</li> <li>4) A menina brinca de esconde-esconde.</li> <li>5) Tem 5 cachorros na rua.</li> <li>6) A bola é redonda.</li> <li>7) O rato tem rabo comprido.</li> <li>8) O elefante é grande.</li> <li>9) O céu está preto.</li> </ol>	<p>Leitura do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Cachorro preto no limão na rua.</li> <li>2) Uma cabeça.</li> <li>3) um cachorro.</li> <li>4) A menina brincando de esconde-esconde.</li> <li>5) Uma boneca.</li> <li>6) Uma bola. Um passarinho gordo.</li> <li>7) O rabo do rato.</li> <li>8) O elefante.</li> <li>9) Céu ronante.</li> </ol>
---	---

A atividade experimental de escrita do sujeito 7 ocorreu da seguinte maneira: a atividade foi iniciada com a pesquisadora explicando para a criança que ia ditar algumas frases para ela e que esta deveria prestar atenção para depois repeti-las para a pesquisadora. A criança lembrou-se de uma sentença das cinco que lhe haviam sido ditadas, dizendo que não era capaz de se recordar das frases restantes. Então, a pesquisadora explicou que os adultos escrevem para se recordarem de alguma coisa e que a criança deveria escrever as sentenças que seriam ditadas, para que depois as lesse para a pesquisadora, e que ela deveria escrever do jeito que sabia. A criança, neste momento, disse que sabia escrever e soletrou algumas letras do alfabeto, realizando algumas marcas aleatórias no papel ao dizer estas letras, antes do início do ditado da primeira sentença. Estas grafias realizadas antes da atividade de escrita foram identificadas pela criança como parte do primeiro registro referente à palavra “prédio”. Durante a atividade de escrita esta criança registrou pequenas marcas no papel, entre o intervalo do ditado de uma sentença e outra, sendo estas identificadas como aquelas não numeradas, não sendo utilizadas por ela durante a leitura. No final do registro da última sentença, “O céu está preto”, a criança disse que havia esquecido de desenhar o sol, então, desenhou primeiro a figura observada no canto superior direito da página, falando que errou. Em seguida, desenhou novamente outro sol, no canto inferior direito da página, dizendo posteriormente, que agora havia terminado sua escrita. Durante a atividade de escrita, este sujeito esperou o término de todas as sentenças para iniciar seu registro e não verbalizou enquanto escrevia.

O sujeito 7 apontou as marcas que havia realizado no papel durante a leitura de seu registro sem contar, na maioria dos casos, com a ajuda da pesquisadora, que em alguns momentos, mostrou algumas marcas para a criança interpretar, pois estas haviam sido

deixadas de lado por ela. No entanto, a pesquisadora não realizou nenhum tipo de intervenção durante a interpretação da escrita realizada pela criança.

Este sujeito não estabeleceu uma relação significativa com as 2 primeiras marcas grafadas, pois estas não lhe permitiram lembrar as palavras presentes no conteúdo das sentenças que lhe haviam sido ditadas. Ressaltamos que as marcas grafadas pela criança lhe permitiram estabelecer uma relação significativa entre o registro e o conteúdo da frase 4, pois para a sentença: 4) A menina brinca de esconde-esconde, a criança leu: “A menina brincando de esconde-esconde”. Esta criança ainda interpretou a frase: 7) O rato tem rabo comprido, como: “O rabo do rato”, ou seja, conseguiu estabelecer uma relação significativa entre o conteúdo da sentença e o grafismo que a representava. Os registros de número 6 e 8 permitiram a ele lembrar os núcleos destas sentenças, de acordo com os fatores forma e tamanho, relatados por Luria (2001).

A criança ainda se lembrou do núcleo semântico das sentenças de número 3 e 9, sendo estes, respectivamente: “cachorro e céu”, mas não podemos afirmar que esta recordação estava relacionada aos fatores ritmo e cor, abordados por Luria (2001) como significativos na recordação do conteúdo registrado. Isto porque, segundo Luria (1986), os substantivos, geralmente correspondentes aos núcleos semânticos das frases, são os primeiros elementos escritos que a criança consegue identificar.

Os processos de significação desenvolvidos por este sujeito, além de estarem em consonância com os dados relatados por Luria (2001) referentes ao estágio pictográfico, podem ainda se relacionar com as interações culturais com a escrita envolvendo os portadores de texto, que esta criança vivenciava. Dizemos isso, pois, na situação de entrevista, sua mãe relatou que a criança possuía contato mediado com diversos portadores de texto: livros, gibis, jornais, revistas, bíblia e panfletos, sendo que a mãe e uma tia liam

para ela. A mãe ainda relatou que esta criança sempre a presenciava escrevendo, e quando isto acontecia, sentava ao seu lado e escrevia junto dela.

Vygotsky (1995) afirma que:

Por las observaciones realizadas sobre el desarrollo de niños que se educan en un ambiente familiar donde se utilizan habitualmente los libros, el lápiz y, sobre todo, donde hay niños mayores que leen y escriben, sabemos que un niño de 4-5 años domina espontáneamente la escritura y la lectura, como domina el lenguaje oral (p. 200).

Após apresentarmos o registro do sujeito de nossa pesquisa que se encontrava no estágio pictográfico, constatamos que o elemento signo indiferenciado “esconde-esconde” permitiu ao sujeito recordar-se corretamente do conteúdo do enunciado. Desta forma, concordamos com Gontijo (2001), quando afirmou que grafias indiferenciadas possibilitavam à criança significar o conteúdo registrado, pois no estudo que a autora realizou, para avaliar a utilização da escrita como recurso mnemônico na recordação do conteúdo registrado, este fator se mostrou relevante na interpretação das marcas grafadas pela criança. Enfatizamos também a importância dos fatores: forma e tamanho, descritos por Luria (2001) em seu experimento, como possibilitadores da identificação do signo escrito, permitindo à criança estabelecer uma relação funcional com sua escrita, relembrando o conteúdo que havia registrado.

Ressaltamos que nossos dados diferem-se dos apresentados por Luria (2001) em seu experimento, quando o autor relatou os fatores que se destacavam na origem da escrita pictográfica. Segundo o autor, *“Dois fatores primários podem levar a criança de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada. Estes fatores são números e forma”* (p. 164). Em nossa pesquisa, o fator quantidade não se

mostrou significativo para a recordação do conteúdo registrado pela criança. Vimos que, neste estágio do processo de apropriação da linguagem escrita, dos fatores apontados por Luria (2001) como indicadores do conteúdo registrado, os elementos que se mostraram mais significativos foram: a forma e o tamanho.

Baseadas nos dados encontrados no estágio pictográfico, afirmamos que as atividades com a escrita, envolvendo os portadores de texto, devem ser organizadas pela ação consciente e intencional do outro, a fim de promover a apropriação simbólica da linguagem escrita. Devemos nos lembrar que a realização de atividades organizadas e intencionais, que promovem a interação ativa da criança com as construções humano-genéricas, a serem apropriadas pelo homem, geram aprendizagens que promovem o desenvolvimento do psiquismo humano, pois segundo Vygotsky (2001b), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, pois é responsável pelo seu desencadeamento, já que: *“(...) a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando à frente do desenvolvimento”* (p. 334).

Observamos que o desenvolvimento de atividades mediadas com a escrita, envolvendo os portadores de texto, na situação social vivenciada pela criança, exerceu importante influência para a compreensão da escrita, possibilitando-a estabelecer uma relação simbólica com as sentenças registradas. No entanto, enfatizamos que apesar da criança estabelecer uma relação significativa com seu registro, não ocorreu uma antecipação do estágio pictográfico descrito por Luria (2001) em nossa pesquisa. Afirmamos isso, pois esta criança mesmo tendo uma idade menor do que as crianças apresentadas pelo autor nesta fase de desenvolvimento da escrita, não foi capaz de utilizar todos os registros que grafou para lembrar o conteúdo que estes representavam; e de

acordo com o autor, a criança na fase pictográfica plenamente desenvolvida era capaz de utilizar seus desenhos como “signo-símbolo”, remetendo-se ao conteúdo que o motivou.

Desse modo, concluímos a análise dos dados de nossa pesquisa pertencente à fase pictográfica, e em seguida, analisamos o estágio posterior descrito por Luria (2001).

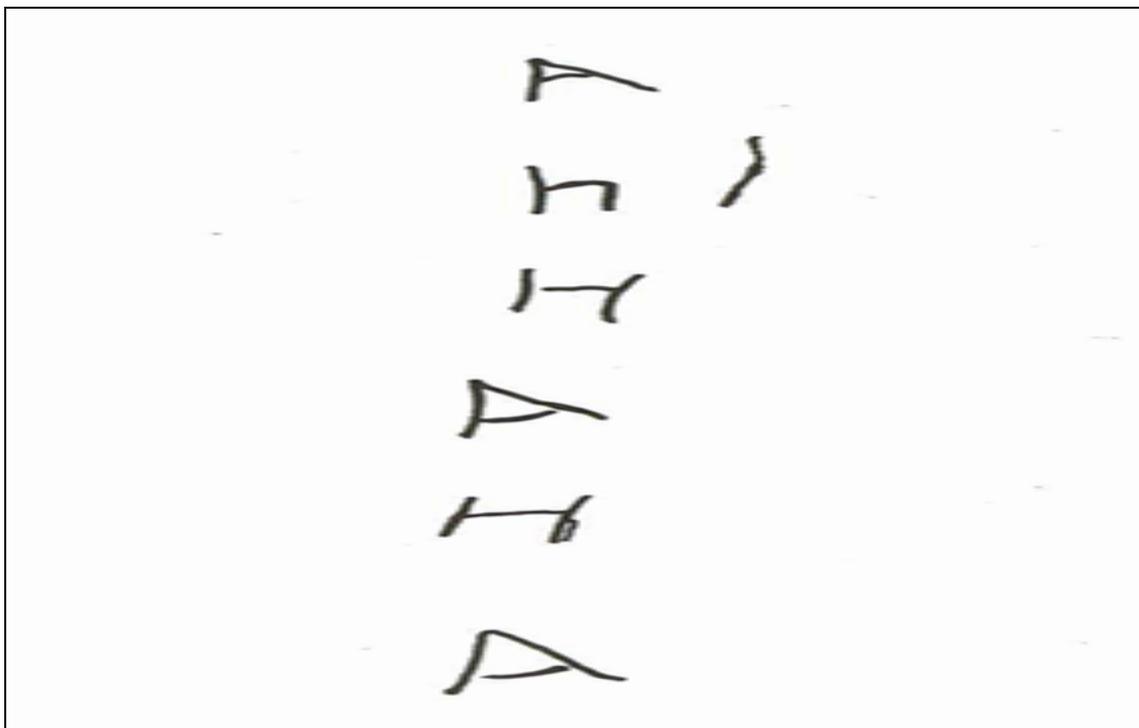
### **3.4. Fase simbólica**

De acordo com Luria (2001), a fase simbólica da escrita se inicia quando a criança começa a dominar os traçados convencionais das letras, mas isto não significa que ela domine imediatamente o uso simbólico da escrita. Segundo o autor, a compreensão dos mecanismos convencionais da escrita ocorre muito depois do domínio exterior dos traços das letras. No início da apropriação simbólica da linguagem escrita, a criança volta a estabelecer uma relação puramente externa com as marcas grafadas, sendo incapaz de utilizá-las de forma significativa.

Nos primeiros estágios da escrita simbólica, ocorrem períodos de escrita indiferenciada, vivenciados anteriormente, como quando a criança utilizava sinais e marcas para grafar determinado conteúdo, mas não era capaz de se relacionar com os mesmos de forma significativa. A criança, no início do desenvolvimento da fase simbólica da escrita, *“(...) compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo”* (LURIA, 2001, p. 181).

Para ilustrar o processo descrito acima, de utilização indiferenciada das letras para representar um dado conteúdo, utilizamos o registro de uma criança do experimento de Luria (2001). Esta criança, apesar de usar letras para representar determinadas sentenças, ainda não havia se apropriado simbolicamente da linguagem escrita, não sendo capaz de

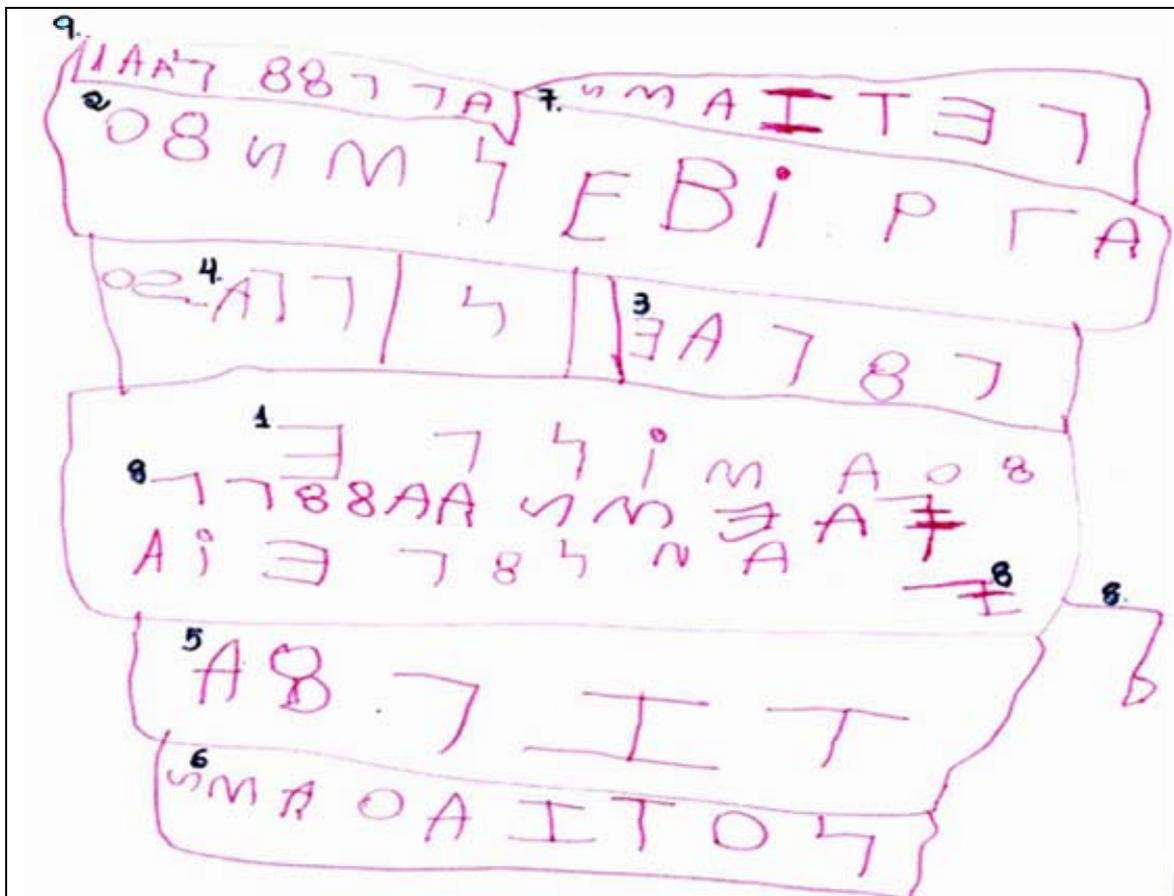
utilizá-la de forma funcional. O registro do experimento do autor que descrevemos era de uma criança de 6 anos de idade chamada Vasya. Ressaltamos que no texto em inglês, o tradutor substituiu as letras A e H em cirílico, por letras A e I do nosso alfabeto.



A escrita desta criança correspondia às seguintes frases: 1) Uma vaca tem quatro pernas e um rabo; 2) O lixo da chaminé é preto; 3) Ontem à noite choveu; 4) Há muitas árvores no bosque; 5) O barco a vapor está navegando rio abaixo. Segundo Luria (2001), o resultado obtido foi uma coluna de IS e AS alternados que não estabeleciam nenhuma relação com o conteúdo ditado. Ao ler o que havia escrito a criança pronunciou as letras I e A sem lembrar o texto.

Apresentamos este registro para compará-lo com o do sujeito 8, com 5 anos e 10 meses de idade no mês em que a pesquisa foi realizada. A escrita do sujeito 8 apresentou-se

distinta daquela feita por Vasya, pois ele utilizou mais de duas letras do alfabeto para registrar o conteúdo ditado, usando também números em seu registro. Vamos vê-lo.



SUJEITO 8 – 5 ANOS E 10 MESES

<p>Palavras e frases ditadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio</li> <li>2) Garrafa</li> <li>3) O cachorro late.</li> <li>4) A menina brinca de esconde-esconde.</li> <li>5) Tem 5 cachorros na rua.</li> <li>6) A bola é redonda.</li> <li>7) O rato tem rabo comprido.</li> <li>8) O elefante é grande.</li> <li>9) O céu está preto.</li> </ol>	<p>Leitura do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Não lembro mais.</li> <li>2) (...)</li> <li>3 e 4) Prédio.</li> <li>4) (...)</li> <li>5) O cachorro na rua.</li> <li>6) Não sei. O elefante.</li> <li>7) O rato.</li> <li>8) Tem 2 cachorro na rua, esse é o outro.</li> <li>9) Tem 2 ratos aqui.</li> </ol>
---	---

A atividade experimental de escrita do sujeito 8 pode ser descrita da seguinte maneira: no início da atividade de escrita a pesquisadora lhe explicou que ia dizer algumas sentenças que a criança devia prestar atenção, para depois relembra-las. Esta criança não

conseguiu se recordar de nenhuma sentença pela memória, então a pesquisadora lhe explicou que quando os adultos desejam se recordar de alguma coisa eles as escrevem, pedindo para a criança escrever as sentenças que a pesquisadora ia lhe ditar, para que esta, depois, pudesse lê-las. Então, este sujeito apresentou uma recusa em escrever, sendo o único da pesquisa que se comportou deste modo. Disse que não sabia escrever, fazendo algumas letras no papel, falando que só sabia aquelas, sendo que posteriormente, leu estas marcas gráficas para “prédio”, registro número 1. Somente após lhe explicarmos que poderia escrever do jeito que sabia, iniciou a atividade de escrita, tentando diferenciar o que escrevia através da variação das letras que anotava no papel. Esta criança esperou que a pesquisadora ditasse cada sentença para iniciar seu registro e não verbalizou enquanto escrevia, mas em algumas sentenças, dizia que ia verificar se havia mesmo escrito a frase que motivou a atividade de registro. Neste momento, passava o dedo pela escrita da direita para a esquerda de forma corrida, pronunciando a frase, para somente depois dizer que acabara de fazer o registro.

Durante a atividade experimental de escrita, este sujeito agrupou as letras que grafou em conjuntos, através de linhas que as circulavam, como se estas constituíssem uma marca capaz de indicar o conteúdo que desejou representar. Consideramos interessante relatar que fazia um quadrado em volta da escrita antes ou após escrevê-la, e, quando fazia o quadrado antes da escrita, esta não podia ultrapassar suas margens. Para Vygotsky (1995), *“El niño que sabe trazar las letras pero que no ha descubierto aún el mecanismo de la escritura, anota de forma indiferenciada, separa las letras y sus partes que no sabe luego reproducir”* (p. 196).

Ainda, segundo Vygotsky (1995), as crianças quando começavam a escrever utilizavam primeiro a parte inferior da folha e escreviam da direita para a esquerda. Esta

criança, no experimento, escreveu de baixo para cima na folha, bem como da direita para a esquerda, confirmando os dados do autor.

Após o término do registro das sentenças, a pesquisadora pediu à criança que lesse o que havia escrito. Neste momento, a criança disse que não lembrava o que estava e, somente após a pesquisadora apontar as marcar gráficas que a criança havia escrito, sem realizar nenhum outro tipo de intervenção, é que o sujeito leu sua escrita, estabelecendo com a mesma uma relação significativa em dois casos. No primeiro, ao ler a frase: 5) O cachorro na rua, lembrando parte do conteúdo que motivou o registro, associando-o à marca correta. No segundo, remeteu-se ao núcleo semântico da frase 7, onde leu 7) O rato, sendo que esta recordação pode estar relacionada ao substantivo, já que segundo Luria (1986), os substantivos são as primeiras palavras reconhecidas significativamente pela criança.

Notamos que o sujeito 8, apesar de relembrar o conteúdo que motivou o registro em alguns casos, ainda não dominava a propriedade simbólica da linguagem, pois não era capaz de utilizar sua escrita como meio funcional auxiliar para a significação dos conteúdos anotados. Podemos inferir que este sujeito ao apreender a forma de algumas letras, ainda não era capaz de dominar suas significações, retornando às formas indiferenciadas de utilização das marcas gráficas, que já vivenciara em outros momentos do processo de aquisição da escrita.

Nas palavras de Vygotsky (1995),

Nuestras investigaciones, sobre cómo escribe un niño que no sabe hacerlo, pero que já conoce las letras, demuestran que atraviesa las mismas etapas que acabamos de describir. El desarrollo de la escritura no consiste tan sólo en la constante mejora de un procedimiento, sino también en los

bruscos saltos que caracterizan el paso de un procedimiento a outro (p. 196).

Acreditamos que a situação de mediação à qual o sujeito estava submetido em seu cotidiano auxiliou a aprendizagem da escrita convencional de algumas letras, podendo ajudá-lo na construção do uso funcional da linguagem escrita. Afirmamos isso, porque segundo relato da mãe, a irmã escrevia perto dele e tentava ensiná-lo a escrever em algumas brincadeiras, e ele presenciava a mãe lendo em alguns momentos, ou seja, fazendo uso funcional da linguagem escrita. Pensamos que o contexto cultural mediado com a escrita envolvendo os portadores de texto, livros e gibis, contribuiu para a construção da necessidade de aquisição do signo escrito, levando esta criança à aprendizagem do traçado de algumas letras.

Analisando o registro escrito do sujeito 8, único da pesquisa que se encontrava na fase simbólica, observamos que o fator apontado por Luria (2001) que se mostrou mais significativo na recordação do conteúdo registrado foi a quantidade.

Segundo as concepções de Luria (2001), o sujeito de nossa pesquisa estava no início da aquisição convencional da escrita, pois usava letras do sistema alfabético na atividade experimental proposta, mas ainda não conseguia utilizar suas marcas gráficas como meio auxiliar para significar os conteúdos anotados. Assim, apesar de nosso sujeito ter significado corretamente algumas marcas gráficas, lembrando-se do conteúdo ou do núcleo semântico de algumas sentenças, não podemos afirmar a existência de um avanço neste estágio de aquisição da escrita. Acreditamos que, a influência do contexto mediador que este sujeito vivenciava com a escrita foi significativa para os resultados alcançados no uso funcional do grafismo.

Desse modo, encerramos a descrição das fases pertencentes à “pré-história da escrita”, finalizando a análise dos registros dos sujeitos que encontramos em nossa pesquisa. Fazemos agora algumas reflexões sobre os dados relatados em nosso trabalho, e apresentamos algumas possibilidades relacionadas ao tema que abordamos.

### **3.5. Reflexões e possibilidades a respeito da “pré-história da escrita”**

Após descrever e analisar os registros escritos dos sujeitos de nossa pesquisa, verificamos, segundo a teoria histórico-cultural, que o processo de apropriação da linguagem escrita faz parte da “natureza histórica da humanidade”, pois percorre um processo que se repete culturalmente. Afirmamos isso, porque na sociedade letrada, com características diferenciadas do contexto histórico-cultural em que Luria (2001) realizou sua pesquisa, início do século passado entre as décadas de 20 e 30, notamos a repetição dos estágios de aquisição da escrita, em sua pré-história, relatado por ele em seu estudo.

Percebemos que, no início, a criança imita de forma apenas externa o ato de escrever do adulto, rememorando o texto sem o auxílio da escrita. Logo depois, a criança começa a estabelecer uma relação com as marcas gráficas, utilizando sua escrita de forma funcional na recordação do conteúdo registrado, anotando suas marcas em diferentes posições no papel. As marcas se tornam um “signo-estímulo”, permitindo a recordação de parte da escrita, levando a criança a estabelecer uma relação significativa entre as marcas gráficas e o conteúdo que motivou o registro. Em seguida, a criança passa a utilizar o desenho como meio auxiliar para a recordação do conteúdo anotado, e, posteriormente, domina a escrita convencional do código alfabético.

Observamos também, de acordo com Luria (2001), que mesmo que a criança já possua o domínio da escrita de algumas letras do alfabeto, isto não significa que o registro destas letras assumam um caráter significativo. Para que a criança compreenda o sistema convencional da linguagem escrita, ela percorre um longo caminho marcado por avanços e retrocessos. A trajetória de aquisição do signo escrito de forma significativa obedece à apropriação de novas técnicas, onde a aprendizagem de uma técnica atrasa consideravelmente o processo de compreensão da escrita, para depois levar a um avanço e a sua utilização simbólica. Assim, quando a criança aprende a grafia convencional de algumas letras, ela não é capaz de usá-las de forma simbólica, pois a aquisição desta técnica leva a um retrocesso no processo de compreensão da escrita. Isto faz com que a criança volte a estabelecer uma relação externa com as letras grafadas, para somente depois, utilizá-las de forma simbólica.

Vimos, em nossos dados, que tanto os fatores apontados por Luria (2001) como significativos para a recordação do conteúdo registrado – contraste, ritmo, quantidade, forma, tamanho e cor -, como o signo-indiferenciado destacado por Gontijo (2001), apresentaram-se válidos para a interpretação do registro realizado pela criança. Afirmamos isso, pois percebemos que estes fatores, em alguns casos, possibilitaram a utilização das marcas como signos mediadores de seu significado, permitindo às crianças relembrem o conteúdo que haviam registrado.

Para observarmos a importância das características descritas por Luria (2001) e por Gontijo (2001) na identificação do signo escrito, apresentamos abaixo um quadro. Retratamos de forma geral, para cada sujeito de nossa pesquisa, os fatores que levaram à recordação do conteúdo ou do núcleo da sentença, associados à marca gráfica correspondente de forma correta. Vejamos o quadro abaixo.

REGISTROS ESCRITOS								
Conteúdo	Fase Pré-Instrumental					Fase Topográfica	Fase Pictográfica	Fase Simbólica
	<i>Suj. 1</i>	<i>Suj. 2</i>	<i>Suj. 3</i>	<i>Suj. 4</i>	<i>Suj. 5</i>	<i>Sujeito 6</i>	<i>Sujeito 7</i>	<i>Sujeito 8</i>
Contraste (prédio)					X	X		
Contraste (garrafa)						X		
Ritmo - frase								
Signo indiferenciado (esconde-esconde)						X	X	
Quantidade (5 cachorros)						X		X
Forma (bola redonda)							X	
Tamanho – comprimento (rabo comprido)				X			X	
Tamanho – altura (elefante grande)				X			X	
Cor (preto)				X				

Vemos pelo quadro acima, que alguns fatores se mostraram mais significativos que outros, para as crianças ao estabelecerem relação entre registro e conteúdo. Verificamos que os fatores quantidade e signo-indiferenciado levaram as crianças a estabelecerem uma relação significativa entre o conteúdo do enunciado registrado e suas marcas gráficas, levando à recordação da sentença que havia motivado o registro em 2 casos cada um. Os fatores contraste, forma e tamanho foram menos significativos para a recordação do conteúdo anotado, pois ambos permitiram a lembrança da sentença somente em 1 caso cada

um. Inferimos isso, pois acreditamos que os sujeitos 4 e 5 recordaram-se de parte do conteúdo pertencente às sentenças que possuíam os fatores contraste e tamanho utilizando-se da memória direta. Acreditamos que o fator cor no caso do sujeito 4 também foi relembrado pela memória direta, desta forma não o consideramos significativo na identificação do conteúdo registrado.

Assim, os fatores ritmo e cor não se mostraram significativos na indicação do conteúdo anotado pelas crianças, podendo ter levado, em alguns casos, à lembrança do núcleo semântico das sentenças. Entretanto, não retratamos a lembrança dos núcleos semânticos no quadro acima, pois, segundo Luria (1986), os substantivos das frases são os primeiros fatores identificados pelas crianças na linguagem escrita e o núcleo semântico das frases, nestes casos, correspondia aos substantivos nela presentes.

Apesar de nossos dados confirmarem os resultados apontados por Luria (2001) quanto à repetição dos estágios pertencentes à “pré-história da escrita” e das formas características de representação material das escritas presentes nestes períodos, encontramos diferenças com relação aos fatores apontados como significativos para a interpretação do registro escrito.

Segundo Luria (2001), a quantidade e a forma constituem-se em elementos significativos na transformação de uma grafia indiferenciada, que funciona apenas como um “signo-estímulo”, para uma grafia diferenciada, característica da escrita pictográfica, capaz de ser utilizada como um “signo-símbolo”. Entretanto, em nosso trabalho, vemos que na fase pictográfica os fatores que mais se mostraram significativos na indicação do conteúdo registrado foram: signo-indiferenciado, forma e tamanho, sendo que, a quantidade não permitiu o estabelecimento de uma relação simbólica com a escrita.

Percebemos que as situações sociais de uso funcional da escrita envolvendo os portadores de texto, mediadas pela ação intencional do outro, realizadas pelas crianças na idade pré-escolar, constituem-se como significativas para a compreensão da propriedade simbólica da linguagem escrita. Verificamos isso, porque nossa pesquisa nos permitiu observar que quanto maior era a utilização funcional da escrita feita pela criança, envolvendo os portadores de texto, sendo esta interação mediada por outrem, maior era o nível de significação que a criança conseguia estabelecer com sua escrita. Vemos que as mediações realizadas entre a criança e a escrita foram significativas principalmente nos casos dos sujeitos 4, 6 e 8. Estas crianças conseguiram estabelecer uma relação simbólica com seu registro, mesmo quando estes eram caracterizados pela indiferenciação, que dificulta a indicação do conteúdo registrado.

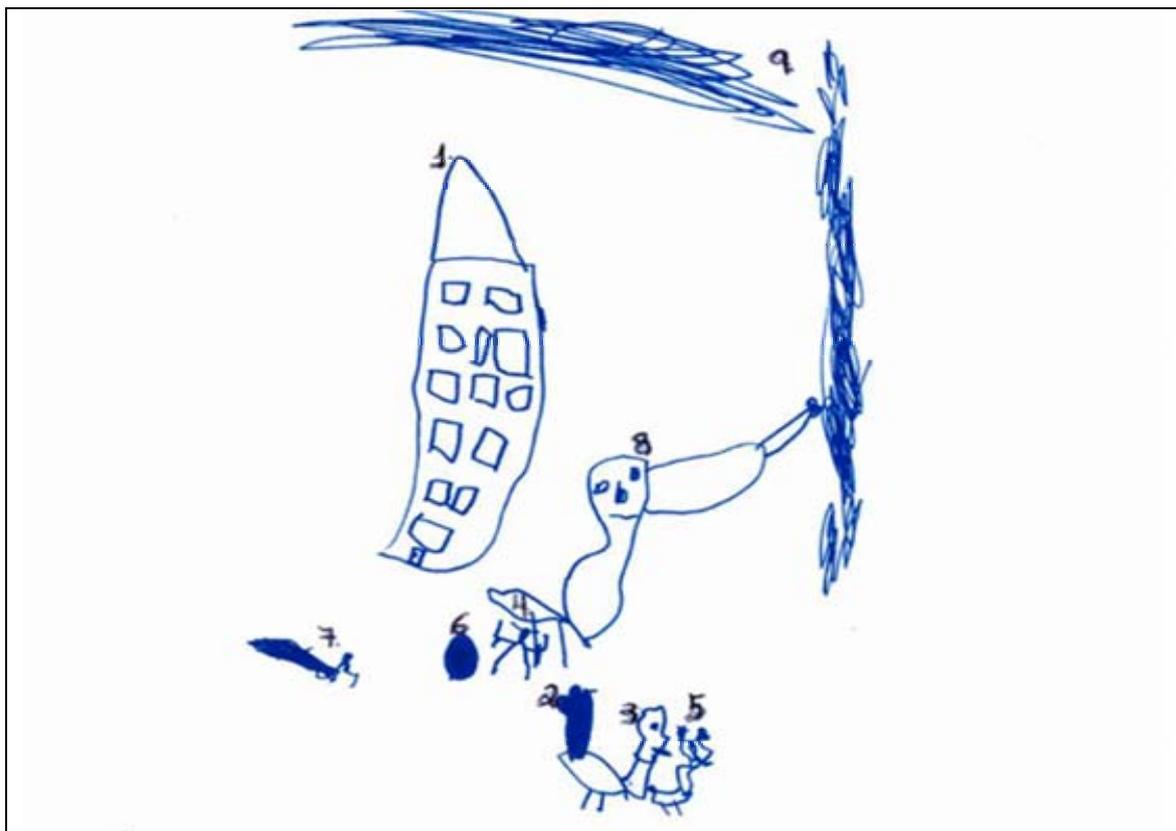
Verificamos que a criança compreende o significado funcional da escrita quando a utiliza socialmente, segundo a finalidade para que foi criada culturalmente pelo homem, voltada para a expressão de idéias. Mesmo imersa em uma sociedade letrada a criança não compreende espontaneamente a escrita, ao contrário, a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a linguagem escrita depende de processos de utilização funcional da escrita, mediados intencionalmente pelo outro. A criança apropria-se da linguagem escrita somente quando aprende a operar de forma simbólica com a linguagem oral, quando a internaliza, atribuindo-lhe significados e sentidos abstratos. Portanto, o domínio da escrita demanda um ensino mediado por uma ação intencional do outro, diferente da aprendizagem da linguagem oral que ocorre naturalmente, pela inserção da criança no contexto social.

A mediação realizada pelo adulto entre a criança e a escrita permite a aprendizagem do sistema convencional da escrita, levando a um avanço no desenvolvimento infantil, já que segundo Vygotsky (2001b), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento e deve

antecedê-lo. Desta forma, o processo de aprendizagem, pela mediação do outro, constitui-se em uma fonte de desenvolvimento, ativando na criança numerosos processos internos, que serão por ela apropriados e, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos. Isto se deve ao fato que, as características especificamente humanas, dadas pela constituição da consciência e das funções psíquicas superiores, constroem-se histórico-culturalmente na interação do homem com o outro e com o meio cultural.

Na tentativa de explicitar o quanto é importante, para a aquisição do signo escrito, uma situação social de mediação intencional do uso funcional da linguagem escrita, envolvendo diferentes portadores de texto, vamos apresentar o registro de uma criança como exemplo. A atividade experimental de escrita que descrevemos pertence a uma criança que foi desconsiderada da pesquisa quando descobrimos, na situação de entrevista com o responsável, que já havia freqüentado instituições pré-escolares particulares, antes de ingressar na pré-escola pública onde realizamos nosso trabalho.

O registro desta criança pode demonstrar como a presença de uma ação mediadora intencional dos pais e educadores, influencia a aquisição da escrita de forma simbólica. Esta criança realizava atividades de uso funcional da escrita envolvendo diferentes portadores de texto tanto em casa como na pré-escola particular que havia freqüentado. A mãe ainda relatou, na situação de entrevista, que a criança desenvolvia freqüentemente atividades lúdicas, plásticas e construtivas – jogos, desenhos, pintura, colagem, construções com blocos de montar, entre outras - pertencentes às necessidades das regularidades do desenvolvimento cultural infantil na idade pré-escolar, sendo que estas permitem a construção simbólica dos significados e sentidos da realidade social. Acreditamos que estas atividades levaram-na à compreensão antecipada dos mecanismos simbólicos de representação da escrita no desenvolvimento ontogenético infantil. Vejamos seu registro.



4 ANOS E 4 MESES

<p>Palavras e frases ditadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prédio</li> <li>2) Garrafa</li> <li>3) O cachorro late.</li> <li>4) A menina brinca de esconde-esconde.</li> <li>5) Tem 5 cachorros na rua.</li> <li>6) A bola é redonda.</li> <li>7) O rato tem rabo comprido.</li> <li>8) O elefante é grande.</li> <li>9) O céu está preto.</li> </ol>	<p>Leitura do sujeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Pato.</li> <li>2) Uma garrafa.</li> <li>3) Cachorrinhos.</li> <li>4) Uma menina brincando de esconde-esconde.</li> <li>5) Cachorrinhos.</li> <li>6) Uma bola.</li> <li>7) O rato.</li> <li>8) O elefante.</li> <li>9) O céu preto.</li> </ol>
---	--

Percebemos que esta criança estabeleceu uma relação simbólica com sua escrita, porque interpretou de forma correta praticamente todas as sentenças. Usou seu registro para se remeter às sentenças ditadas, lembrando-se da sentença 2, 4 e 9, relacionando-se de forma significativa com seu conteúdo. Lembrou-se dos núcleos das frases de acordo com os fatores forma e tamanho, apontados por Luria (2001), nos casos 6 e 8, relacionando estes

conteúdos corretamente com seu registro. Recordou-se, ainda, dos núcleos semânticos nos casos 3, 5 e 7.

Isto nos permitiu constatar que passa por um processo avançado de significação simbólica da escrita. Esta constatação derivou-se da afirmação de Luria (2001) quando disse que crianças de 3 e 4 anos, muitas vezes, não podiam estabelecer uma relação funcional com o signo escrito, sendo que esta criança com 4 anos e 4 meses de idade possuía uma escrita pictográfica, pois o desenho funcionava como signo funcional auxiliar na recordação do conteúdo registrado.

Podemos inferir, a partir da descrição do registro escrito desta criança, que os elementos destacados por Luria (2001) como eficientes no processo de significação da escrita foram importantes na recordação do conteúdo registrado. A palavra-composta por signos indiferenciados, destacada por Gontijo (2001), também se mostrou significativa na interpretação da sentença escrita pela criança.

Desse modo, percebemos como a vivência social, mediada intencionalmente, desta criança com a escrita e com os portadores de texto, permitiu uma antecipação do estágio pictográfico pertencente à “pré-história da escrita”. O uso funcional da escrita, em atividades mediadas pela mãe em casa e pelos educadores na pré-escola particular que frequentou, levou esta criança a uma apropriação significativa da linguagem escrita, permitindo a ela desenvolver uma representação avançada à sua idade. Além de utilizar desenhos para registrar as sentenças que lhe foram ditadas na atividade experimental de escrita, esta criança foi capaz de estabelecer uma relação significativa entre conteúdo e grafismo que o representava. Vemos, pelo seu registro, que esta criança não se recordou apenas da sentença 1, conseguindo se remeter ao conteúdo de todas as outras sentenças de forma correta.

A partir deste exemplo, enfatizamos a importância da mediação intencional e organizada do outro para a compreensão simbólica da linguagem escrita pelas crianças na idade pré-escolar. Ressaltamos que o envolvimento em situações sociais que envolvam a participação do outro no uso funcional da escrita, envolvendo os portadores de texto, levam ao desenvolvimento da propriedade simbólica da linguagem, possibilitando à criança a aquisição do signo escrito de forma significativa.

Após a descrição deste registro, ilustramos que a necessidade de apropriação da linguagem escrita, bem como sua compreensão simbólica, não ocorre na interação direta da criança com os instrumentos e signos que constituem o meio cultural, necessitando da mediação do outro, para que a criança compreenda a propriedade simbólica da linguagem escrita.

Encerramos, assim, a análise dos dados de nossa pesquisa. Passamos agora para a descrição das considerações finais que elaboramos ao final deste estudo, tentando estabelecer relações entre os resultados encontrados ao final do trabalho e a teoria histórico-cultural que o fundamentou.

## Considerações Finais

Para encerrar nosso trabalho, vamos discutir as conclusões gerais a que chegamos ao final deste estudo, buscando estabelecer algumas relações com a teoria histórico-cultural, visando responder nossa questão inicial: *A sociedade letrada antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita em sua pré-história nas crianças na idade pré-escolar?*

Observamos, ao final de nossa pesquisa, que os sujeitos que dela participaram descrevem os mesmos estágios apresentados por Luria (2001) na “pré-história da escrita”, o que nos permitiu avaliar que a apropriação da linguagem escrita realmente faz parte da “natureza histórica da humanidade”. Confirmamos, em nossos dados, os resultados alcançados pelo autor, percebendo que a sociedade letrada por si só não antecipa o processo de apropriação da linguagem escrita, pois não cria, na interação direta da criança com a escrita e com os portadores de texto, a necessidade de aquisição do signo escrito de forma significativa. Desta forma, os dados que encontramos em nossa pesquisa não nos permitiram confirmar a hipótese inicial do trabalho.

Vimos, a partir dos registros escritos dos sujeitos, que tanto os fatores apontados por Luria (2001) como significativos para a recordação do conteúdo registrado – contraste, ritmo, quantidade, forma, tamanho, e cor -, como o signo-indiferenciado, destacado por Gontijo (2001), apresentaram-se válidos para a interpretação do registro realizado pela criança. Entretanto, notamos que alguns fatores se mostraram mais significativos que outros. Verificamos que os fatores quantidade e signo-indiferenciado levaram as crianças a estabelecer uma relação significativa correta entre o conteúdo do enunciado e as marcas

gráficas registradas, sendo os mais significativos na lembrança das sentenças. Os fatores contraste, forma e tamanho se mostraram menos significativos na recordação do registro; enquanto que, os fatores ritmo e cor não se mostraram relevantes na indicação do conteúdo anotado, para as crianças participantes de nossa pesquisa.

Apesar de nossos dados confirmarem os resultados apontados por Luria (2001) quanto à repetição dos estágios pertencentes à “pré-história da escrita”, bem como com relação às formas características de representações gráficas, presentes em cada fase, encontramos diferenças com relação aos fatores apontados como significativos para a interpretação do registro escrito. Em nosso trabalho, alguns fatores descritos pelo autor como possibilitadores da indicação do conteúdo anotado não se mostraram significativos na recordação do registro, principalmente na fase pictográfica. De acordo com o autor, os fatores mais significativos para o surgimento da pictografia e para seu uso funcional eram a quantidade e a forma. Entretanto, em nossa pesquisa, a quantidade não permitiu ao sujeito, que encontramos neste estágio, lembrar-se da sentença relativa a este fator.

Notamos, em nossa pesquisa, que algumas crianças, de acordo com a situação social vivenciada, envolvendo a mediação intencional com escrita e com os portadores de texto, foram capazes de relembrar um número significativo de enunciados que motivaram os registros, mesmo em fases onde a escrita se caracterizava por marcas indiferenciadas, que dificultam a indicação do conteúdo registrado.

Vimos nos pressupostos teóricos de nosso trabalho, conforme Leontiev (2001), que para cada etapa do desenvolvimento cultural infantil existe uma atividade principal, relacionada com as necessidades da criança, e que é responsável pelas maiores transformações no psiquismo infantil naquela etapa. A atividade principal da criança na idade pré-escolar é caracterizada pelos jogos lúdicos. Mas além de desenvolver atividades

lúdicas, as crianças, nesta etapa, ainda, devem realizar atividades plásticas e construtivas, pois estas, ao mesmo tempo em que permitem a atribuição dos significados e sentidos à realidade social e a escrita, também se relacionam às necessidades do desenvolvimento cultural do pré-escolar.

Salientamos, a importância da realização de atividades que envolvam os jogos lúdicos e o desenho, pois, de acordo com Vygotsky (1995), o jogo, o desenho e a escrita, surgidos a partir de formas indicativas do gesto infantil, constituem-se em diferentes momentos do processo único de apropriação da linguagem escrita. Isto porque, os significados e sentidos atribuídos pelas crianças aos seus gestos, nas diferentes situações de interação com a realidade social e com o outro, são transferidos da linguagem oral para a escrita através do desenho e dos jogos, pois nestes a criança aprende a operar abstratamente com os significados e sentidos dos objetos e fenômenos do meio cultural.

Leontiev (2001) afirma que as atividades se tornam significativas para a criança, possuindo sentido e impulsionando a evolução do psiquismo infantil, quando promovem seu interesse afetivo e cognitivo, sendo que estes se ligam às necessidades de cada período do desenvolvimento cultural. Desse modo, defendemos que os processos de aprendizagem devem conhecer as necessidades ligadas às regularidades do desenvolvimento cultural da criança, que na idade pré-escolar são caracterizadas pelas atividades lúdicas, plásticas e construtivas. Através da organização intencional destas atividades, pais e educadores podem potencializar as capacidades adquiridas pela criança, levando ao desenvolvimento do psiquismo infantil.

Shuare (1990) afirma que:

Esta comprensión del valor único de cada período evolutivo contiene una significación tanto práctica como teórica, pues implica destacar aquello que las etapas sucesivas dan al desarrollo general, lo positivo que cada una aporta. Implica también la necesidad de organizar y planificar adecuadamente la actividad del niño en cada etapa para que ella pueda hacer su aporte pleno a la constitución de la personalidad; es decir, no se trata de acortar, sino por el contrario, de “amplificar”, enriquecer el desarrollo infantil utilizando las posibilidades y características de cada período del mismo (p. 186).

Mukhina (1995) afirma que a ação intencional do educador se manifesta na organização do espaço comprometido com o desenvolvimento infantil. Para a teoria histórico-cultural, a tarefa do educador é conhecer as crianças com o objetivo de considerar suas necessidades e motivos de conhecimento, visando a proposição de atividades que se tornem significativas para as crianças e criem novos motivos de conhecimento.

Desse modo, defendemos que o papel da pré-escola não é ensinar a escrita formal, mas esta deve desenvolver atividades lúdicas, plásticas e construtivas, preparando as crianças para se apropriarem da linguagem escrita de forma significativa, na idade escolar. Neste sentido, criticamos o processo de antecipação das atividades sistematizadas de aprendizagem da escrita do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

De acordo com Vygotsky (1983) o percurso da história da escrita constitui-se na evolução da história da necessidade de expressão da criança. É através do exercício de múltiplas linguagens através das diferentes atividades que a expressão se fortalece, já que a criança só é capaz de atribuir sentido às atividades que realiza. Desta forma, todas as atividades de expressão como o desenho, a pintura, o teatro, a dança, a música e a leitura devem ser estimuladas para que as crianças aprendam a operar de forma simbólica e significativa com linguagem, apropriando-se da escrita como leitoras e produtoras de texto na sociedade letrada. Para isso, a escrita deve ser apresentada como uma atividade cultural complexa, considerando o uso social para o qual foi criada. Nas atividades mediadas pelo

outro, onde a criança convive com situações reais de leitura e escrita, seja na escola ou em casa, ela cria a necessidade da escrita para si, deseja apropriar-se dela para comunicar-se com os outros.

Neste sentido, a Educação Infantil deve desenvolver atividades que utilizem a linguagem como forma de expressão. A criança quando realiza diferentes atividades de expressão com a linguagem, mediadas pela ação consciente e intencional do outro, apropria-se simbolicamente dos significados e sentidos das palavras, e no futuro, opera com a linguagem escrita de forma significativa, utilizando-a para se comunicar com o outro.

Como afirma Vygotsky (1995), a linguagem escrita é apropriada pela criança de forma significativa somente quando esta sentir naturalmente a necessidade de aprendê-la. Isto significa que a escrita só será uma atividade significativa quando tiver sentido, quando for provocada por uma necessidade natural, como uma tarefa imprescindível que deve ser realizada pela criança. Só desse modo a escrita não será aprendida como “um hábito de mãos e dedos”, mas como uma forma complexa de linguagem, sendo utilizada pela criança para expressar suas idéias na comunicação com outro.

Pensamos que a Educação Infantil, em comunhão com a sociedade letrada, com pais e educadores, deve promover nas crianças de idade pré-escolar a necessidade de ler e escrever, através de atividades ligadas às necessidades do desenvolvimento cultural deste período, como aquelas que envolvem o desenho, a pintura, a música, a dança, o teatro, entre outras. A partir destas atividades a criança desenvolve a propriedade simbólica da linguagem oral e, posteriormente, transfere os significados e sentidos atribuídos à linguagem oral para a escrita, operando com esta de forma abstrata.

Ilustramos acima, um exemplo de antecipação dos estágios pertencentes à “pré-história da escrita”, realizado por uma criança na idade pré-escolar, ao mostrar o último

registro escrito na exposição dos dados coletados em nosso trabalho. Esta criança, com 4 anos e 4 meses de idade, utilizava desenhos como signos auxiliares, para significar o conteúdo que havia registrado, na atividade experimental de escrita. Isto porque, já havia participado de situações educativas intencionais de mediação com a linguagem oral e escrita, e, além disso, vivenciava um contexto rico de interação funcional com a escrita e com os diferentes portadores de texto, sendo este mediado pela mãe. Esta situação social, mediada intencionalmente pelo outro, possibilitou a antecipação do estágio pictográfico, em relação aos resultados descritos por Luria (2001), pois segundo o autor somente crianças mais velhas apresentariam o estágio pictográfico plenamente desenvolvido, utilizando seus desenhos como meios auxiliares na recordação do conteúdo registrado.

Ao final deste estudo, a partir do exemplo acima, nos perguntamos se os resultados encontrados em nossa pesquisa teriam sido diferentes, se tivéssemos buscado um contexto histórico-cultural onde as crianças, na idade pré-escolar, vivenciassem situações significativas de mediação intencional com a escrita e com os portadores de texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, M. G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Série Psicologia e Pedagogia).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. Evolución de la escritura. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. 4. ed. Siglo Veintiuno Editores, 1979.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_; S. A. S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico cultural. In: **Educação & Sociedade**, v.23, n. 78, p. 143-167, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2001.

\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978a.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**: linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v. 4.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. (Série Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone: Edusp, 2001b.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

\_\_\_\_\_; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

\_\_\_\_\_. **Imaginacion y el arte en la infancia**. México: Hispânicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## BIBLIOGRAFIA

ASSIS, M. S. S. **Representação de professores:** elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ASSIZ, M. B. **O papel da atividade no processo de aquisição da escrita.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, DF, 08 ago. 2005. Seção I. p. 27. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2005.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Coleção Educação Contemporânea).

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Lingüísticos,** Campinas, v. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LEONTIEV, A. Problemas psicologicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología).** Moscou: Editorial Progreso, 1987.

\_\_\_\_\_. El desarrollo psiquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología).** Moscou: Editorial Progreso, 1987.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo:** seus fundamentos culturais e sociais. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. e YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

OCTAVIANI, M. I. C. **As concepções de “educar” das profissionais de educação infantil:** um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotsky. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

TAILLE, I.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1993. Tomo II.

ZAPORÓZHETS, A. Estudio psicologico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología).** Moscou: Editorial Progreso, 1987.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky:** la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 1988.

## **APÊNDICE I – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

### **DADOS PESSOAIS:**

- Nome da criança (será mantido sigilo): idade e data de nascimento
- Responsáveis (idade, profissão e escolaridade)
- Irmãos (quantidade, idade e escolaridade)

### **PERGUNTAS:**

- 1) Quais os locais que a criança costuma freqüentar (com pais ou responsáveis)?
- 2) Quais as brincadeiras que a criança gosta? Com quais brinca mais frequentemente?
- 3) Com quais brinquedos costuma brincar ou quais lhe interessam mais?
- 4) Com quem a criança brinca (idade e escolaridade)?
- 5) Com quais instrumentos eletrônicos tem contato (tv, rádio)?
- 6) A criança assiste televisão? Quais programas ela assiste? Vê TV por assinatura?
- 7) Com quais objetos escritos a criança tem contato (jornal, revista, etc)?
- 8) A criança observa outra pessoa escrever? Quem com freqüência (idade e escolaridade)?

## APÊNDICE II – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS

Prezados Pais,

Venho por meio desta carta, pedir sua colaboração na realização da pesquisa de Mestrado intitulada previamente de: “A Influência dos Instrumentos Culturais no Processo de Apropriação da Escrita pelas Crianças não Escolarizadas” que está sendo realizada na Universidade Federal de São Carlos e possui como objetivo estudar como as crianças elaboram a escrita na atualidade. Peço, para isto, sua autorização para que seu filho participe da pesquisa, que será realizada na própria instituição escolar. A pesquisa é considerada importante ao processo de aprendizagem da linguagem, pois pode auxiliar os professores na construção de atividades pedagógicas que estejam relacionadas com as concepções das crianças sobre a linguagem, tornando sua aprendizagem mais eficaz. Além disso, peço sua contribuição para a realização de uma entrevista rápida, para conhecer um pouco das atividades cotidianas que seu filho desenvolve fora da escola, como por exemplo: que programas de televisão assistem, quais brincadeiras gostam, etc.

Agradeço antecipadamente pela atenção.

---

Rosana Vieira

---

Assinatura do responsável

APÊNDICE III – MAPA DA CIDADE DE ARARAQUARA

