

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA

KAROLINA DA SILVA SABOIA DE SOUZA

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA
APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DE
UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS - AMAZONAS**

MANAUS

2024

KAROLINA DA SILVA SABOIA DE SOUZA

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA
APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DE
UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS - AMAZONAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Graduação.

Orientador: Prof(a). Dra. Ilaine Inês Both

MANAUS

2024

LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA POR CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA DE UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE MANAUS - AMAZONAS

Karolina da Silva Saboia de Souza¹

RESUMO

O presente texto é resultado da investigação que teve como objetivo compreender como as crianças da faixa etária de 4 e 5 anos se apropriam e desenvolvem a linguagem escrita. Trata-se de um estudo bibliográfico e de campo de cunho qualitativo. Na pesquisa bibliográfica optou-se pela seleção e fichamento de artigos, dissertações e livros sobre o tema, baseados na Teoria Histórico-Cultural. Na pesquisa de campo, os dados foram levantados por meio da observação e registro em caderno de campo, guiados por um roteiro de questões relacionadas à linguagem escrita e realizada durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, de 08 de março de 2023 a 02 de junho de 2023, três vezes por semana, em uma turma da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na Zona Norte da cidade de Manaus-Amazonas, formada por 21 crianças e uma professora. A análise de conteúdo revelou que o processo de apropriação e desenvolvimento da escrita pela criança inicia nos seus primeiros meses de vida e não pode ser resumido a treinos mecânicos e memorização de letras e sílabas, como constatou-se durante o período de observação que limitou a formação das crianças. Assim, concluiu-se a necessidade da formação docente, inicial e continuada, sólida para atuação na Educação Infantil que envolva intencionalmente a realização de atividades que permitam a ampliação das crianças pequenas no universo da cultura escrita.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; cultura escrita; pré-escola.

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Artigo orientado pela professora orientadora Dra. Ilaine Inês Both que corresponde ao Trabalho Final de Curso.

RESUMEN

El siguiente texto es resultado de la investigación que tuvo como objetivo comprender como los niños de edad de 4 y 5 años se apropian y desarrollan el lenguaje escrito. Se trata de un estudio bibliográfico y de campo de carácter cualitativo. En la investigación bibliográfica se optó por la selección y el registro de artículos, disertaciones y libros acerca del tema, basados en la Teoría Histórico-Cultural. En la investigación de campo los datos fueron colectados por medio de la observación y registro en un cuaderno de campo, guiados por un guion de cuestiones relacionadas al lenguaje escrito y realizada durante la Práctica Supervisada em Educación Infantil, del 8 de marzo de 2023 hasta el 02 de junio de 2023, tres veces a la semana, em una clase preescolar de um Centro Municipal de Educación Infantil, ubicado em la Zona Norte de la ciudad de Manaus- Amazonas, formada por 21 niños y una profesora. El análisis del contenido reveló que el proceso de apropiación y desarrollo de la escrita por lo niños empieza em sus primeros meses de vida y no se lo puede resumir a entrenos mecánicos y memorización de letras y silabas, como se há averiguado durante el período de observación que há limitado la formación de los niños. De este modo, se observa la necesidad de la formación de educadores, inicial y continua, sólida para actuación em la Educación Infantil que implique de uma manera intencional la realización de actividades que permitan la ampliación de los niños pequeños em el universo de la cultura escrita.

Palabras clave: teoría histórico-cultural; cultura escrita; preescolar.

1 Introdução

Esse texto é resultado da pesquisa que realizei como Trabalho Final de Curso (TFC), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nessa pesquisa tive o propósito de compreender como as crianças pequenas desenvolvem a linguagem escrita, segundo a abordagem Histórico-Cultural. Além disso, investigar os limites e as possibilidades para apropriação da linguagem escrita por crianças da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus – Amazonas.

O meu interesse por esta temática surgiu no 4º período do curso de Pedagogia, da FACED/UFAM, especialmente durante a realização de atividades da disciplina “A

criança e a linguagem oral e escrita”. As leituras e os debates realizados nesta disciplina sobre textos de autores como Madalena Freire, especialmente sua obra “A paixão de conhecer o mundo” (2007), me ajudaram a perceber que existem muitas possibilidades para inserir a criança em idade pré-escolar na cultura escrita, sem antecipar atividades relacionadas à alfabetização próprias do Ensino Fundamental.

Considero que essa temática possui grande relevância social, tendo em vista que práticas pedagógicas de professores e professoras que atuam na pré-escola em escolas brasileiras, muitas vezes, reduzem a escrita a uma visão instrumental, em que valorizam atividades com foco na decodificação de grafemas-fonemas, cópia e memorização de letras. Isso tende a dificultar a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita pelas crianças. Segundo Souza e Mello (2017), “atividades” de escrita com práticas pedagógicas mecânicas, centradas nas habilidades perceptivo-motoras e na memorização, são situações que acabam contribuindo para o fracasso escolar, pois as crianças não veem sentido nessas práticas.

Com isso, surgiu em mim a inquietação para verificar como professores que atuam na pré-escola lidam com a linguagem escrita em suas práticas pedagógicas com as crianças. Parti do entendimento que fomentar nas crianças que frequentam a pré-escola o desejo pela apropriação da cultura escrita, é uma forma de favorecer a formação de futuros leitores e produtores de textos.

Diante disso, formulei as seguintes perguntas para a pesquisa: Como as crianças da faixa etária da pré-escola se apropriam da linguagem escrita, segundo a abordagem Histórico-Cultural? Quais os limites e as possibilidades para apropriação da linguagem escrita por crianças da pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus - Amazonas?

Para buscar responder essas questões, optei pela pesquisa de campo e bibliográfica. Na pesquisa de campo, de acordo com Carlos Gil (2002), o pesquisador investiga determinada comunidade de forma direta, isso porque deve vivenciar a realidade do grupo do qual estudará. Para tanto, o pesquisador poderá utilizar técnicas de entrevista e a observação.

Na pesquisa de campo fiz somente a observação em uma turma de pré-escola de um Centro Municipal de Educação Infantil de Manaus, localizado na zona norte da cidade, durante a realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, de 08 de março de 2023 a 02 de junho de 2023. Essa turma era formada por uma professora titular e 21 crianças, sendo 10 meninas e 11 meninos, da faixa etária de 4 anos.

Para guiar a observação, elaborei um roteiro com questões relacionadas ao tema da pesquisa, organizadas nos seguintes tópicos: Plano de trabalho da professora; Espaço e organização do ambiente; Materiais; Atividades; Relação das crianças com as atividades propostas; Relação professora e crianças; Avaliação. Os dados das observações registrei em um caderno de campo.

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) assegura que neste tipo de pesquisa o pesquisador faz o uso de fontes bibliográficas, podendo ser livros, publicações periódicas e impressos diversos, como artigos e livros científicos. Dessa maneira, proporciona uma grande vantagem para o pesquisador, já que pode conseguir os dados dos quais precisa para os seus estudos através de uma dessas fontes, sem precisar de um deslocamento físico maior, favorecendo até mesmo o processo de encontrar informações sobre fatos do passado. No entanto, como o autor ressalta, é necessário a análise crítica das fontes, para não cair em possíveis contradições.

Os materiais bibliográficos que utilizei foram livros, teses, dissertações e artigos, encontrados na pesquisa que realizei, no primeiro semestre de 2023, no Google Acadêmico e na Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD). Para realizar esse apanhado, optei aleatoriamente pela escolha de materiais publicados a partir de 2005, com base nos seguintes descritores: Pré-escola, teoria histórico-cultural, linguagem escrita e cultura escrita.

Após a leitura dos resumos dos materiais que encontrei, selecionei aqueles que tratavam a respeito das práticas pedagógicas que abordavam sobre atividades de escrita na Educação Infantil e que poderiam ajudar a aprofundar os estudos sobre o tema na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Entre os materiais que selecionei, foram: “Antes de escrever, vamos conversar, desenhar e brincar! contribuições da teoria de Vygotski para a formação docente”, de Bissoli e Moraes (2018); “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica”, de Martins (2013); “Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural”, de Mello (2010).

A preferência pela Teoria Histórico-Cultural (THC) se deve com base nas leituras de textos que realizei no transcorrer do curso de Pedagogia, fundamentados nessa abordagem teórica. Esses textos me ajudaram a ampliar minha compreensão sobre o processo de apropriação e desenvolvimento da escrita das crianças. E, para aprimorar os meus conhecimentos acerca da temática, considereei pertinente estudar textos de autores que realizaram ou realizam estudos sobre a cultura escrita na perspectiva da THC.

Depois de selecionar os textos, segui os passos seguintes da pesquisa bibliográfica propostos por Marconi e Lakatos (2003), quais sejam: Fichamento; Análise e interpretação; Redação.

Em relação à pesquisa de campo utilizarei a proposta apresentada por Santos (2007). Esse autor apresenta os seguintes passos para a realização da pesquisa de campo para o cumprimento dos objetivos definidos no projeto: Escolha dos instrumentos de coleta dos dados; Seleção/Escolha do fato gerador; Desenvolvimento das atividades; Tratamento qualitativo dos dados; Análise dos resultados, em função dos objetivos; Elaboração do relatório.

A sistematização dos resultados da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica constam nesse texto, da seguinte forma. Inicialmente abordarei sobre o processo de desenvolvimento das capacidades humanas na perspectiva da THC. No tópico seguinte, irei tratar especialmente acerca da apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita das crianças da faixa etária de 4 e 5 anos de idade que no Brasil integram a pré-escola. Na sequência, tecerei considerações levando em conta elementos da realidade de uma turma da pré-escola onde realizei o processo de observação, apontando alguns limites e algumas possibilidades para o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, seguido das considerações finais.

2 O desenvolvimento humano com base na Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural (THC), possui fundamentos no materialismo histórico dialético de Karl Marx (1918-1883). Foi criada pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski² (1896-1934), quando se viu diante do que chamou de crise na psicologia (Cenci; Damiani, 2018).

Existem alguns fatores que resultaram nessa crise e que levaram Vigotski a perceber que seria necessário a criação de uma outra perspectiva teórica no campo da psicologia, mesmo já existindo diversas correntes psicológicas com diferentes objetos de estudos, a saber: a psicologia subjetiva tradicional, a reflexologia e a psicanálise (Lordelo, 2011).

² Considerando as múltiplas maneiras de grafar o nome do autor (Vygotsky, Vygotski, Vigotski, entre outras), que é resultado das traduções de suas obras para outros idiomas, optamos por utilizar a escrita no português (Vigotski) de forma padrão, no texto, quando fazemos referência direta ao autor, exceto nas referências e títulos de materiais citados, os quais permanecerão com a sua escrita tal como consta nos respectivos materiais.

As correntes psicológicas existentes nessa época, possuíam focos particulares e ideias distintas. Isso pode ser percebido nas diferenças de foco dessas correntes que são, respectivamente, estudar “o fenômeno psíquico, o comportamento e o inconsciente”, o que resultou em três diferentes ciências, situação que acabou causando fragmentação da psicologia (Lordelo, 2011, p. 538). Vale ressaltar que essa fragmentação não resume o que foi a crise, mas representou apenas um dos fatores responsáveis por esse episódio.

Outro fator, pela denominada crise da psicologia, foi a questão do desenvolvimento psíquico do ser humano estar sendo vista pela psicologia tradicional pelo viés biologista, com base na “Naturalização e atomização nos enfoques sobre o desenvolvimento” (Martins, 2013, p. 74). Ou seja, a psicologia tradicional considerava o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como algo biológico, igualando-as às funções elementares que fazem parte do aparato biológico.

Assim, prossegue a autora, havia o entendimento que o desenvolvimento humano se efetiva naturalmente, seguindo uma ordem cronológica (Martins, 2013). Por exemplo, quando a criança alcançasse determinada idade desenvolveria naturalmente certas funções superiores, como a atenção.

Nessa lógica, a psicologia tradicional desconsiderava o papel dos fatores externos, das relações sociais, no desenvolvimento psíquico. Segundo Barbosa, Miller, Mello (2016), Vigotski defendia que o desenvolvimento humano é resultado de fatores biológicos, mas, sobretudo, das relações sociais que a pessoa estabelece no e com o mundo. Deste modo, esse estudioso se debruçou a investigar o ser social e não “o indivíduo abstrato e particular”, como acontecia nos estudos da psicologia tradicional (Barbosa; Miller; Mello, 2016, p. 27).

Isso posto, é possível inferir, portanto, que a psicologia tradicional considerava apenas os fatores biológicos no desenvolvimento do ser humano. Diante disso, Vigotski propôs uma psicologia científica que mais tarde passou a ser denominada como Teoria Histórico-Cultural (THC), que passou a analisar o desenvolvimento humano como algo singular e complexo, envolvendo as dimensões biológicas e culturais (Martins, 2013).

Vigotski tinha o entendimento que não seria possível compreender a totalidade e a singularidade do desenvolvimento humano, sem levar em conta, além da dimensão biológica, o contexto cultural. Pois, para esse estudioso, é justamente o contexto cultural que permite a superação das Funções Psicológicas Elementares pelas Funções Psicológicas Superiores (Barbosa; Miller; Mello, 2016).

Na perspectiva da THC, o processo de desenvolvimento humano inicia com base nas Funções Psicológicas Elementares que, com auxílio do contexto cultural, são superadas pelas Funções Psicológicas Superiores (Souza; Andrada, 2013). As Funções Psicológicas Elementares, segundo a THC, são: “o choro, o balbucio, o riso, os gestos afetivos os quais representam seus meios instintivos de contato social” (Marçal; Barros; Franco, 2015, p. 599). E, as Funções Psicológicas Superiores (FPS), são, por exemplo: a fala, a memória, a atenção, a consciência, a percepção, o pensamento, a escrita, a vontade, a formação de conceitos, a emoção, a imaginação e a criação.

Vale destacar que as Funções Psicológicas Elementares e Superiores possuem pontos de partida distintos. Enquanto que as Funções Elementares têm origem biológica, ou seja, o bebê já traz consigo ao nascer, as Funções Superiores, por sua vez, possuem base cultural e, por conseguinte, só se desenvolvem se a pessoa estiver em relação no e com o mundo cultural (Maior; Wanderley, 2016).

Entretanto, é importante enfatizar que ambas as funções psicológicas não estão desconexas entre si. Conforme Souza e Andrada (2013), nos primeiros meses de vida da criança há a predominância das Funções Psicológicas Elementares, mas conforme ela interage no e com o mundo cultural, essas funções são ultrapassadas pelas Funções Psicológicas Superiores. Esse é o ponto chave para entender que a cultura é o fundamento para o desenvolvimento das FPS, especificamente humanas, isto é, apenas os seres humanos têm a possibilidade de desenvolver. Nas palavras de Verozini, Damasceno, Fernandes (2005, p. 540): “As FPS desenvolvem-se quanto à sua estrutura, conteúdo e complexidade na relação que estabelecemos com as pessoas e com a cultura”.

Diante do exposto é possível entender que nenhuma pessoa nasce com as FPS já formadas. Por exemplo, o homem não nasce sabendo escrever, ainda precisará se apropriar e desenvolver essa FPS, o que não é algo transmitido “hereditariamente”. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 6) afirma: “[...] os fatos indicam que as aptidões e as funções que se desenvolvem no decurso da história social da humanidade não se fixam no cérebro do homem e não se transmitem segundo as leis da hereditariedade [...]”.

O bebê ao ser inserido na cultura, desde as primeiras semanas de vida, entra em contato com os sistemas simbólicos, signos e instrumentos, possibilitando a utilização destes para interagir no meio social, com destaque para a linguagem (Martins; Rabatini, 2011). Na perspectiva da THC, a linguagem é responsável pela “mediação entre o homem e o mundo”, tendo em vista que a relação homem/mundo não ocorre de maneira direta e

sim fazendo o uso, por exemplo, dos signos, como nesse caso em que estamos tratando, a linguagem (Both, 2016, p. 85).

A linguagem é um signo por excelência, criado e utilizado pelas pessoas para interagir com a sociedade e que carrega a história da humanidade. Por isso, a linguagem tem um importante papel para o desenvolvimento humano, pois possibilita que os conhecimentos (também culturais) sejam produzidos e compartilhados, o que auxilia “no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da humanidade” (Both, 2016, p. 86).

É importante enfatizar, com base na THC, que o conjunto dos signos criados pelo ser humano ao longo da história, são responsáveis pelo desenvolvimento das FPS que envolve dois processos distintos e inseparáveis: o social e o individual. Esses processos fazem parte da lei geral do desenvolvimento das FPS, que abordarei mais adiante. Antes, considero importante expor o que são signos e instrumentos na perspectiva da THC, pois ambos compõem o contexto cultural.

O instrumento, segundo Leontiev (1978, p. 5) “é um produto da cultura material [...]”. Ou seja, são objetos tangíveis criados ao longo da história pela humanidade como, por exemplo: o lápis, o papel, o copo, a enxada, a tesoura, o violão.

Os signos, por sua vez, integram a cultura imaterial como, por exemplo, os valores, as crenças, as ideias, a fala. Tanto a cultura material como a imaterial contêm conhecimentos historicamente acumulados pelos seres humanos de gerações anteriores e estão a dispor a cada nova geração.

É oportuno enfatizar que: “Os seres humanos conseguem acumular e compartilhar conhecimentos graças a existência de sistemas simbólicos [...]” (Silva, 2017, p. 2), o que inclui a fala e a escrita. Logo, os signos possuem papel importante no processo de desenvolvimento das FPS, os quais são apresentados à criança por indivíduos com as capacidades humanas mais aprimoradas, sendo que a fala ocupa um papel central. Andrada e Souza (2013) asseguram que:

[...] a fala apresenta-se como pedra fundamental para o desenvolvimento da consciência, pois ela permite que o sujeito se comunique, faça a mediação da cultura e, além de favorecer a apropriação do externo promove a apropriação de si mesmo [...] (Andrada; Souza, 2013, p. 359).

Como exposto pelas autoras, a fala é crucial para o desenvolvimento das FPS, incluindo a consciência. O desenvolvimento das FPS envolve dois planos distintos e

interligados - o social e o individual -, mencionados anteriormente. Esses planos fazem parte da lei geral do desenvolvimento das FPS, formulada por Vigotski (2012).

Segundo essa lei, todas as FPS se desenvolvem envolvendo o social e o individual. O social aparece no primeiro plano e diz respeito à relação entre as pessoas pelos signos (relação intersíquica) que são internalizados (função intrapsíquica) por cada indivíduo e propiciam o desenvolvimento das suas FPS (Martins; Rabatini, 2011). No caso da fala, por exemplo, é preciso que o bebê, a partir do seu nascimento, seja inserido no contexto cultural de pessoas que falam para que possa internalizar esse signo e assim aprender a falar. Se ao nascer o bebê fosse afastado do meio onde as pessoas se comunicam pela fala, ele não aprenderia a falar e, portanto, não desenvolveria essa FPS.

No processo de desenvolvimento das FPS, o indivíduo mais experiente tem o papel de proporcionar ao indivíduo menos desenvolvido o acesso aos objetos e signos culturais para um nível cada vez mais aprimorado. Isso significa dizer que no ambiente escolar, o papel do professor e da professora é identificar o nível de desenvolvimento real que cada criança se encontra para atuar na zona de desenvolvimento proximal, dois conceitos fundamentais da THC.

O nível de desenvolvimento real diz respeito ao saber que já foi internalizado pela criança, aquilo que ela já aprendeu, as atividades que já é capaz de fazer de forma independente, ou seja, expressa “as capacidades humanas já formadas” na criança. A zona de desenvolvimento proximal, por sua vez, são as atividades que a criança não consegue realizar sozinha, os conhecimentos que ela ainda não domina, que ainda não internalizou, mas será capaz de aprender com o auxílio de um indivíduo mais experiente (Both, 2016, p. 154).

Nesse contexto, considero oportuno trazer para o debate o conceito de atividade do ponto de vista da THC. Segundo Martins, Abrantes, Facci (2020, p. 45) “A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade. Para que a necessidade possa ser satisfeita, ela (a pessoa) precisa encontrar um objeto que a satisfaça”.

Assim, a atividade corresponde a uma determinada necessidade da pessoa oriunda da sua relação no mundo concreto e para satisfazê-la atua motivada pelo resultado que pretende alcançar, ou seja, suprir a necessidade. Portanto, o motivo que a impeliu a agir é para atender uma necessidade que se apresentou nela na sua relação no e com o mundo e, com isso, o motivo e o objetivo da sua atuação coincidem. Em outros termos significa dizer que para se caracterizar como atividade é preciso haver sintonia entre as

necessidades, os motivos e os objetivos do agir da pessoa e, por conseguinte, a atividade envolve aspectos objetivos e subjetivos.

No caso da linguagem escrita na pré-escola, por exemplo, - tema da minha pesquisa -, é fundamental que a criança tenha motivos para escrever, os quais precisam estar alinhados com as necessidades que ela sente para fazer uso dessa FPS na sua relação com e no mundo. Na sequência, irei abordar sobre a cultura escrita e sua relação com o desenvolvimento das capacidades humanas da criança.

3 A cultura escrita e o desenvolvimento das capacidades humanas da criança em idade pré-escolar

3.1 Considerações sobre o conceito de cultura escrita

As palavras “cultura” e “escrita” possuem significados que se entrelaçam. A primeira representa um conjunto de objetos materiais e bens imateriais criados pelo ser humano ao longo da história que compõem o patrimônio cultural da humanidade, o que inclui instrumentos de trabalho, crenças, rituais, valores, hábitos alimentares, conforme já abordado no tópico anterior. A escrita, por sua vez, representa um modo específico de expressão da cultura, criada e utilizada pelos indivíduos para registro e comunicação na sua relação com e no mundo (Galvão, 2016).

Nas palavras da mesma autora:

[...] a reunião das duas palavras que formam a expressão (dois substantivos na origem que, quando reunidos, tornam-se um substantivo e um adjetivo) nos leva a definir cultura escrita como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade (Galvão, 2016, p. 17).

Para Moraes (2015, p. 64), a cultura escrita passou a ser uma “prática cultural” que revolucionou as relações sociais, pois abriu um leque de possibilidades das pessoas se relacionarem umas com as outras e com o mundo por intermédio do registro e expressão de ideias, sentimentos, informações, etc. Antes da cultura escrita, portanto, as relações entre as pessoas e destas com o mundo em geral, era bem mais limitado.

Considero importante pontuar, com auxílio das autoras Galvão (2016, p. 21) e Souza e Mello (2017), que nesse trabalho optei pela utilização do conceito de cultura escrita, ao invés de letramento e alfabetização. Concordo com Souza e Mello (2017, p.199) ao afirmarem que “[...] letramento, ainda que se refira à inserção da pessoa no

universo da cultura escrita, de fato lembra letra; alfabetização, ainda que se refira ao domínio da leitura e da escrita, lembra alfabeto”, questões que têm gerado polêmicas na Educação Infantil brasileira, especialmente pelas pessoas que defendem a antecipação do processo de alfabetização para essa etapa educacional.

Vale ressaltar que a cultura escrita vai além dos “códigos escritos” e a capacidade de grafar e decodificar palavras. Ela é um instrumento cultural que possui uma função social que é a de, dentre tantas outras, ampliar as formas de expressão (Lima; Ribeiro; Prieto, 2017, p. 540-541), que podem ser encontradas no dia a dia das pessoas como, por exemplo, nas placas de sinalização do trânsito, nas peças publicitárias espalhadas pelas ruas e nos produtos expostos em supermercados.

Mesmo as pessoas que não dominam os códigos escritos (ato de saber ler e escrever), estão inseridas na cultura escrita, pois, em geral, convivem com a escrita no cotidiano, mesmo sem saber ler e escrever. O que varia é a periodicidade e a complexidade da convivência com a escrita.

Portanto, a convivência enriquecida com a cultura escrita é fundamental para cada ser humano, desde a tenra idade, o que vai formando as bases para o domínio do código escrito que é função dos três primeiros anos do Ensino Fundamental brasileiro. Moraes (2015, p. 64) ressalta a importância do domínio do código escrito. Em suas palavras: “todos precisam se apropriar para que consigam efetivamente atuar e transitar no mundo escrito com autonomia”.

Além de limitar a sua autonomia, a pessoa que não aprendeu a ler e a escrever, muitas vezes, é vítima de preconceito e acaba sendo desvalorizada na sociedade (Galvão, 2016). Viver em um mundo permeado pela cultura escrita requer, portanto, o domínio da escrita para, inclusive, ampliar a capacidade de agir no mundo de forma mais independente.

A autora Ruth Rocha (2013) revela no livro literário “O menino que aprendeu a ver”, a aflição do personagem João ao perceber que vive em uma sociedade rodeada pela cultura escrita em que tudo que se vê tem ligação com a escrita, mas, que ainda não tem o domínio desse importante instrumento cultural. No entanto, ao frequentar a escola e aprender a ler e escrever, o mundo ao seu redor passou a fazer mais sentido, transformando o antigo sentimento de aflição em êxtase, movido pelas grandes descobertas proporcionadas pela apropriação do código escrito.

A aprendizagem da escrita não é algo simples como aprender a usar uma tesoura, andar de bicicleta ou amarrar o cadarço. Ao contrário, a aprendizagem da escrita é mais

exigente, mais complexa, pois não é “um conjunto de letrinhas, mas sim um instrumento cultural complexo” (Souza; Mello, 2017, p. 200). É sobre isso que irei abordar a seguir.

3.2 Escrita como instrumento cultural complexo

O processo de aprendizagem da escrita não se resume em memorização, soletração e treinos motores de letras, sílabas e palavras, como é possível constatar em instituições de Educação Infantil. A apropriação e o desenvolvimento dessa FPS é algo bem mais complexo, pois se trata de um instrumento cultural complexo.

Segundo Miller e Mello (2008, p. 8), a escrita “[...] é um instrumento cultural complexo tanto do ponto de vista de seu funcionamento, quanto de sua aprendizagem”, o que requer um conjunto de funções intelectuais do aprendiz. As autoras asseguram que a aprendizagem da escrita exige, por exemplo, “[...] a articulação da função simbólica da consciência, do pensamento, da memória, da atenção, das percepções” (Miller; Mello, 2008, p. 6).

No caso da Educação Infantil, o desenvolvimento da função simbólica da consciência da criança, que é a capacidade de representar ideias, impressões, sentimentos pelos signos, se efetiva pelo gesto, pelo desenho, pela pintura, pelo faz-de-conta, entre outras formas de representação e expressão, anteriores ao domínio da linguagem escrita. A memorização e os treinos motores da escrita pela criança, portanto, não possibilitam o desenvolvimento da função simbólica da sua consciência, o que torna essas tarefas vazias de sentido e significado, pois não permitem o exercício da capacidade de representação e expressão da realidade. E, sem possibilitar atividades que permitam a criança se expressar, “[...] o treino da escrita fica cada vez mais mecânico e, sem ter o que dizer, a criança não tem necessidade de escrever” (Miller; Mello, 2008, p. 3).

A aprendizagem da escrita é também mais complexa em relação a outros objetos e instrumentos culturais como aprender a usar uma tesoura para recortar e andar de bicicleta. Em ambos os casos, a aprendizagem se dá por imitação. A aprendizagem da escrita, por sua vez, precisa de um trabalho sistemático, função precípua da escola.

Para que a criança compreenda essa complexa relação é preciso que, primeiro, a função simbólica da consciência seja desenvolvida e exercitada através de algumas linguagens como, por exemplo, os desenhos e os jogos de papéis sociais. Essas atividades propiciam à criança a oportunidade de se expressar e fazer representações simbolicamente (Bissoli; Moraes, 2018), antes de se apropriar da escrita convencional.

Portanto, é praticando atividades como essas que, aos poucos e sem que se torne inicialmente perceptível à criança, vão se formando as bases necessárias para a apropriação da escrita, até que, à medida que se desenvolvem, percebe-se que a linguagem escrita não está ligada à figura (física) e nem à “função” do objeto, mas que representa o nome criado para representá-la (Mello, 2007).

Ainda segundo a autora, vale destacar que “[...] o que escrevemos não tem nada a ver com a aparência da coisa, escrevemos o nome da coisa” (Mello, 2007, p. 24). Assim, o nome não representa as características do objeto a que se refere. Por exemplo, a palavra *brigadeiro* não tem a ver com a aparência desse objeto, mas um nome que foi atribuído a ele, independentemente de suas características. Outro exemplo é a palavra *avião*, possui menos letras em relação a *brigadeiro*, mas é o nome de um objeto maior.

Tudo isso faz parte da complexidade da escrita. Portanto,

[...] a criança precisa se dar conta de que a palavra **caderno** não tem diretamente nada a ver com o objeto – nem com sua aparência, nem com sua função -, pois ela representa o nome do objeto – que é um som. Este som, por sua vez, também não tem nada a ver com a aparência do objeto, nem com sua função, pois foi apenas um nome inventado para representar ou simbolizar o objeto (Mello, 2007, p. 25, grifo da autora).

Vale enfatizar que a memorização e o treino de letras e sílabas não vão ajudar no processo de compreensão que a criança precisa ter em relação à linguagem escrita. Por isso, é importante que a apropriação e o desenvolvimento desse instrumento cultural complexo se realizem de maneira adequada, desde a Educação Infantil.

3.3 Processo de apropriação e desenvolvimento da cultura escrita pelas crianças em idade pré-escolar

Pauto-me na ideia de que o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança envolve uma série de questões ao longo da trajetória de aprendizagem e desenvolvimento percorrida por ela com auxílio de pessoas mais experientes, o que inclui os gestos, a oralidade, os desenhos, o jogo de papéis sociais e, portanto, inicia antes de entrar na pré-escola. Apoiadas na THC, as autoras Bissoli e Moraes (2018), Moraes (2015), Mello e Bissoli (2015) e Mello (2007), denominam esse processo anterior à entrada das crianças nas escolas, de pré-história da escrita.

Segundo Bissoli e Moraes (2018, p.76), a pré-história da escrita corresponde às “capacidades desenvolvidas” na primeira infância. Cabe salientar que a pré-história da

escrita da criança inicia nas suas primeiras semanas de vida na sua relação com o mundo cultural, caracterizada pelo “primeiro signo visual”, que é o gesto, que corresponde a “primeira expressão indicativa da criança” (Mello; Bissoli, 2015, p. 140).

O gesto é utilizado pelo bebê como meio, por exemplo, de mostrar para o adulto algo que esteja dentro do seu campo de visão. Essa “primeira forma de simbolização” surge da necessidade do bebê de se comunicar com outra pessoa que esteja em relação com ele (Bissoli; Moraes, 2018, p. 78).

Mais tarde, à medida que o desenvolvimento das capacidades e qualidades humanas do bebê se aprimoram na sua relação no e com o mundo da cultura, o gesto passa a se materializar nos rabiscos no papel, chamadas de “garatujas”. Esses traçados feitos pelos pequenos correspondem a um momento anterior ao desenho, não podendo ser, ainda, denominado desta forma (Moraes, 2015, p. 100).

Segundo Moraes (2015, p.100), as garatujas são “registros gráficos da criança”, que ela realiza sem intenção de atribuir um significado para esse registro, mas que inconscientemente, seriam “[...] a primeira forma de que a criança dispõe para representar e expressar o seu pensamento ‘por escrito’” (Bissoli; Moraes, 2018, p. 79).

De acordo com Corsino *et al.* (2016, p. 35), a mnemônica é uma das funções da escrita que surge durante o processo inicial de apropriação e desenvolvimento dessa linguagem, mais precisamente quando a criança produz os rabiscos (as garatujas), denominado por esses autores de “fase pré-instrumental”.

A princípio os rabiscos da criança são “indiferenciados”; ela faz diversos traçados em uma tentativa de “imitar” a escrita do adulto, tanto que a utiliza como uma espécie de “brinquedo”. É nesse momento que vai aparecendo a função mnemônica, à medida que a criança começa atribuir sentido aos seus rabiscos e passa a lembrar do significado que atribuiu a cada um. Porém, cabe salientar que nesse nível de desenvolvimento, “[...] se a criança for solicitada a reler o que escreveu depois de alguns dias, dificilmente conseguirá obter significado” (Corsino *et al.*, 2016, p. 35). Isso acontece porque nesse nível do desenvolvimento da criança, aquela “escrita” ainda não possui um significado específico, serve apenas como um apoio de memória.

Posteriormente, a criança já tende a atribuir significado para os rabiscos, denominado de “rabisco diferenciado”. É quando os rabiscos passam a atuar como signo para representar o que a criança queira registrar (Corsino *et al.*, 2016, p. 35-36).

Em relação ao gesto, ele é também utilizado pelas crianças nos jogos de papéis sociais ou brincadeira do faz de conta. Mas, nessa brincadeira ocupa um espaço de “gesto

representativo”, quando a criança atribui a um “objeto substituto” um novo significado, para que a sua função corresponda ao “objeto real” (Moraes, 2015, p.100).

Assim, na brincadeira do faz de conta a criança desenvolve a função simbólica da consciência, ao fazer uso constante da representação de objetos reais por objetos substitutos. Como, por exemplo, ao brincar de faz de conta de aplicar uma vacina, ela usa um lápis ou outro objeto similar para representar uma seringa. Sendo essa, uma base fundamental no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita.

As autoras Bissoli e Moraes (2018), Moraes (2015), Mello e Bissoli (2015), ressaltam a importante função que a linguagem oral exerce no desenho e na brincadeira do faz de conta. Nessa brincadeira, conforme a criança se desenvolve, passa a “abreviar” suas ações pela fala. Isso é possível perceber no seguinte exemplo: a criança, em uma determinada brincadeira, ao invés de deixar a boneca dormindo, comenta que aquela boneca já dormiu e agora irá comer umas frutinhas, ou seja, abreviou uma ação por meio da fala. Esses “combinados verbais” são realizados pelas crianças à medida que aprimoram o desenvolvimento das suas capacidades na brincadeira do faz de conta (Bissoli; Moraes, 2018, p. 81).

O desenho, por sua vez, é resultado das garatujas mais aprimoradas. No desenho, a fala também ocupa um papel importante. À medida que os “desenhos progridem”, passam a ser “acompanhados pela linguagem verbal: a criança narra o que marca no papel” (Bissoli; Moraes, 2018, p. 82). Ou seja, conforme faz os registros no papel, a criança compartilha oralmente sobre o que está desenhando.

Posteriormente, a fala já passa a “preceder o próprio desenho”, isto é, a criança compartilha sobre o que vai desenhar antes mesmo de realizar tal ação, já tem uma certa intencionalidade do que quer representar (Bissoli; Moraes, 2018, p. 82). Nesse momento, a criança utiliza “o desenho para representar a fala”. Quando a criança faz isso, significa que ela “já faz uso do desenho como uma linguagem gráfica e não mais como um registro gráfico”, termo utilizado anteriormente para se referir às garatujas (Moraes, 2015, p. 103).

A mediação da fala entre “o desenho e a realidade”, corresponde inicialmente a uma representação de segunda ordem, mas, conforme a criança exercita essa forma de expressão, o desenho passa a se tornar um signo representando diretamente a realidade e, por conseguinte, vai ocupar o posto de primeira ordem, no lugar da fala (Bissoli; Moraes, 2018, p. 84).

Moraes (2015) ressalta a importância de incentivar, nas crianças, a realização de desenhos, visando, dentre outros objetivos, contribuir para o processo de apropriação da linguagem escrita. Nas palavras da autora:

Esse tipo de operação representa bastante para a apropriação da linguagem escrita, pois a criança deverá usar a escrita também como uma representação de primeira ordem, sem precisar se apoiar na fala para representar a realidade, embora isso não aconteça imediatamente. Com a escrita acontece, portanto, um processo semelhante ao que se desenrola com o desenho (Moraes, 2015, p. 103).

Assim, é possível compreender que, na perspectiva da THC, antes de se apropriar da escrita convencional, as crianças precisam ter a oportunidade de exercitar e aprimorar suas representações simbólicas por intermédio de outras linguagens, como o desenho e a brincadeira do faz de conta (Mello; Bissoli, 2015).

Mas, segundo Bissoli e Moraes (2018, p. 82), para que o desenvolvimento do desenho ocorra é preciso que sejam proporcionadas às crianças experiências enriquecedoras, cabendo aos professores e às professoras da Educação Infantil o papel de possibilitar a elas o acesso aos objetos e signos culturais para um nível cada vez mais aprimorado. Isso requer que esses profissionais compreendam como as crianças se apropriam e desenvolvem a linguagem escrita desde a tenra idade, a fim de planejar e executar práticas pedagógicas que potencializem esse processo, o que não tem a ver com treinos motores e memorização de letras, sílabas e números, mas de apresentação e uso da cultura escrita com elas de acordo com sua função social.

A maneira como o “universo da cultura escrita” (Bissoli; Moraes, 2018, p. 75) é apresentado às crianças, influencia na maneira como elas passam a enxergar a escrita. Por exemplo, se nas creches e pré-escolas as práticas pedagógicas focam o aspecto técnico, logo, a criança não enxergará sentido naquilo. Por outro lado, se a escrita for apresentada a partir de sua função social, a criança será capaz de compreender o real significado da escrita.

Segundo Mello (2007), para que a linguagem escrita ocupe a posição de representação de primeira ordem no lugar da fala, é necessário que a criança se aproprie da escrita como um instrumento capaz de transmitir e expressar ideias. Ou seja, é necessário que a criança compreenda que ao invés da fala, as ideias, os sentimentos e as impressões sobre o mundo podem ser expressos pela escrita.

No próximo tópico, buscarei refletir sobre dados que observei e registrei em relação as práticas pedagógicas com foco na escrita, realizadas com crianças de uma

turma da pré-escola, durante a realização do Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

4 Práticas pedagógicas em uma turma da pré-escola: percalços e possibilidades para a apropriação da cultura escrita pelas crianças

4.1 Caracterização da turma da pré-escola

Durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil realizei o processo de observação com auxílio de um roteiro que elaborei para essa finalidade, contendo os seguintes aspectos: rotina; espaço e organização do ambiente; materiais; atividades; relação das crianças com as atividades propostas; relação professora e crianças; plano de trabalho da professora.

A carga horária total do Estágio Supervisionado Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amazonas, foi de cento e cinquenta horas, distribuídas em trinta horas de atividades teóricas e cento e vinte horas de atividades práticas. Efetivei as atividades práticas em uma unidade de Educação Infantil, localizada na zona norte da cidade de Manaus, pertencente à Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus). Esta unidade escolar atendeu, em 2022, 273 crianças, assim distribuídas: 1º período (turno matutino) - 68 crianças, 1º período (turno vespertino) - 47 crianças, 2º período (turno matutino) - 71 crianças, 2º período (turno vespertino) - 87 crianças.

Realizei a observação e a regência de 28 de março de 2023 à 02 de junho de 2023, em uma turma da pré-escola, formada por 21 crianças, sendo 10 meninas e 11 meninos, da faixa etária de 4 anos. As crianças, a princípio, demonstraram serem contidas e tímidas, mas ao decorrer dos dias, quando passaram a se acostumar com a minha presença, notei que eram bem comunicativas com os seus pares, principalmente quando estavam no momento das brincadeiras livres ou na hora do intervalo.

A professora titular da turma afirmou que atua como docente há 18 anos e que antes de atuar na Educação Infantil, era alfabetizadora. Por isso, talvez, acabou trazendo para a pré-escola diversas práticas voltadas para o processo de alfabetização, próprias dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No próximo tópico farei algumas considerações sobre esse ponto.

4.2 Considerações sobre o trabalho pedagógico da professora

Considero importante enfatizar que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo que o ser humano não apropria naturalmente e mecanicamente por intermédio de treinos motores e memorização.

Ao longo do período do Estágio Supervisionado em Educação Infantil observei que o trabalho pedagógico da professora titular com a sua turma de crianças, esteve centrado em treinos diários do alfabeto utilizando como suporte Alfabetários colados na parede e presente nas apostilas, produzidos por ela. Além das apostilas, também solicitava para as crianças fazerem tarefas xerocopiadas voltadas para o treino de letras e números.

Nesse sentido, é possível afirmar que a prática pedagógica da professora titular com as crianças era caracterizada predominantemente por tarefas ao invés de atividades com a cultura escrita, pois segundo a THC [...] a atividade existe para responder a uma necessidade que psicologicamente se reflete como motivo” (Both, 2016, p. 161). Por isso, é fundamental realizar atividades da cultura escrita com as crianças para criar nelas a necessidade de querer se apropriar dessa FPS para registrar e comunicar suas ideias, sentimentos, etc., o que diz respeito à função social da escrita.

Mas, se as experiências propiciadas para as crianças forem voltadas para o aspecto mecânico de letras, sílabas, elas não veem sentido no que estão fazendo. Com isso, as tarefas tornam-se “longas e cansativas”, com “ausência de motivos geradores de sentido” (Mello, 2010, p. 337). Foi isso que notei na turma de crianças que observei, caracterizada por uma rotina preenchida por exercícios das apostilas e folhas xerocopiadas, com pouca presença de atividades com a cultura escrita.

É válido ressaltar que, segundo o Currículo Escolar Municipal (Manaus, 2020), é importante que a prática pedagógica na Educação Infantil ajude a criança a pensar sobre a escrita. Para isso, é necessário organizar e efetivar atividades que propiciam às crianças compreender a função social da escrita.

Focar a prática pedagógica nos treinos motores e memorização de letras e sílabas como recurso para querer alfabetizar distorce o propósito da Educação Infantil, além de gerar desinteresse, impaciência e frustração nas crianças. Na turma que observei, notei que as crianças manifestavam com frequência estarem entediadas com as tarefas das apostilas e buscavam pegar os brinquedos que ficavam guardados no balde, ao lado do armário da professora, que por sua vez, chamava a atenção delas, mas depois elas tentavam pegá-los novamente para brincar.

Observei que as crianças preferiam brincar com os brinquedos e, com isso, algumas procuravam terminar as tarefas rapidamente. Outras crianças, porém, se levantavam para correr ou brincar debaixo da mesa, mesmo sem terem finalizado as tarefas indicadas pela professora. A THC, com destaque para Leontiev (1998), ensina que a brincadeira do faz de conta é a principal atividade da criança da faixa etária da pré-escola, isto é, é o principal meio para compreender e se relacionar no mundo e, por isso, faz sentido e move o seu interesse.

Entretanto, a professora titular da turma que observei disponibilizava tarefas que ocupava a maior parte do tempo das crianças e seguiam sempre o mesmo modelo. De um modo geral, as apostilas utilizadas pelas crianças focavam apenas na repetição de vogais, consoantes e numerais e seguiam a mesma ordem, a saber: 1º - pintar determinada letra; 2º - encontrar as letras nas palavras e pintar; 3º - contornar várias vezes a mesma letra. Em relação aos números, as tarefas eram semelhantes.

O cansaço e o desânimo que as crianças demonstravam ao realizarem as tarefas podem estar associados, também, ao fato de que elas raramente tiveram contato com materiais da cultura escrita, como os livros de literatura infantil que, em geral, ficavam guardados dentro dos armários da sala de referência. Por esse motivo, buscarei apresentar no próximo tópico algumas propostas de atividades que poderiam ser realizadas com as crianças da turma que observei no intuito de enriquecer as experiências delas com a cultura escrita.

4.3 Possibilidades de atividades com a cultura escrita pelas crianças da pré-escola observada

Considero que têm várias possibilidades de inserir a criança da pré-escola na cultura escrita, na perspectiva de contribuir para que ela compreenda a função social da linguagem escrita e sua apropriação se torne uma necessidade para ela.

Concordo com Mello e Bissoli (2015, p. 148) ao afirmarem que “[...] as crianças se apropriam da língua escrita por meio dos gêneros discursivos, quando escrevem algo para alguém ou quando leem algo de alguém”, por meio de cartas, bilhetes, poemas, cartazes, receitas culinárias, entre outros. Isso permite que a criança perceba a função social da escrita e construam suas “hipóteses sobre a escrita” (Brasil, 2018, p. 42).

Avalio que a reescrita de textos é outra possibilidade de atividade que pode ser realizada com as crianças da pré-escola. Essa atividade permite que a criança expresse

aquilo que sabe sobre a escrita, por mais que não a domine e que o adulto não compreenda o que ela escreveu, isso não deixa de ser uma maneira que a criança pode observar na prática a função de registro que tem a escrita (Sepúlveda; Teberosky, 2016).

Outra sugestão de atividade é a produção de textos coletivos construídos a partir das mais diversas experiências realizadas com as crianças, dentro e fora da sala de referência. Isso pode ser efetivado com a elaboração do livro da vida (Freinet, 1973) com as crianças sobre as descobertas feitas a partir de um passeio, o estudo sobre determinado tema, entrevistas, por exemplo, podendo conter desenhos, imagens fotográficas, recorte e colagem, e outras formas de registros realizados pelos pequenos.

Em um dos vídeos do Instituto Avisa Lá (2019), é possível observar que após uma aula-passeio, a professora pediu para que as crianças produzissem legendas para as fotos tiradas durante o passeio, o que pode contribuir para a escrita de textos para o livro coletivo, a ser elaborado por elas com a colaboração da professora. Atividade similar poderia ser realizada com as crianças da turma que observei durante o Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Freire (1983) em seu livro “A paixão de conhecer o mundo” apresenta diversas atividades que ela realizou com as crianças da pré-escola envolvendo a cultura escrita, incluindo a produção do “Nosso livro de estórias do Pré”. Nesse livro, as crianças tiveram a oportunidade de registrar experiências significativas, como o estudo sobre o ciclo de vida da borboleta. Na turma observada, também poderia ser elaborado o livro de histórias com as crianças.

Uma outra possibilidade que Miller e Mello (2008, p. 26) sugerem para que a criança perceba a função social da escrita, é fazendo o “registro da rotina diária”. No caso da turma que observei, a professora titular não apresentava registro escrito da proposta de atividades do dia, apenas comunicava oralmente na roda de conversa. O registro da rotina diária permitiria que as crianças pudessem visualizar a sequência de atividades por meio da combinação entre escrita e imagem e, também, poderia abrir margem para a participação das crianças na construção e registro da rotina.

Além das atividades já citadas, considero de suma importância o contato diário da criança com o universo da literatura infantil. Além da leitura e contação de textos literários, proporcionar que a criança possa manusear os livros é também uma maneira de aproximá-la da cultura escrita. Para isso, seria interessante que as crianças da turma que observei tivessem um cantinho da leitura, onde os livros pudessem ser alcançados por elas, ao invés de estarem guardados nos armários. Além disso, a professora pode realizar

um trabalho a partir de alguns livros escolhidos por ela e pelas crianças, chamando atenção, por exemplo, para os títulos e capas das obras, os nomes e biografia dos autores.

Nesse sentido, considero importante explorar com as crianças obras e autores universais e regionais como Ana Peixoto (1951), Elson Farias (1936), Yaguarê Yamã (1973), entre tantos outros escritores de obras infantis da região amazônica, que podem aproximar as crianças dos livros a partir de histórias que fazem parte do contexto da realidade desses pequenos.

Finalizo esse tópico ressaltando que nenhuma das atividades citadas substituem a necessidade de proporcionar intencionalmente às crianças as interações e a brincadeira, eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil (Brasil, 2010; Brasil, 2018). Assim como, o cultivo das múltiplas linguagens, incluindo o desenho, a pintura, a dança, a modelagem, as construções, a roda de conversa, entre outras formas de representação e expressão, o que tende a enriquecer as experiências das crianças com a cultura escrita.

Considerações finais

As pesquisas bibliográfica e de campo aprimoraram os meus conhecimentos teóricos e práticos em relação à cultura escrita na Educação Infantil, sobretudo da pré-escola. Foi possível compreender de forma mais nítida o processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita das crianças pequenas, com auxílio principalmente de textos de autores fundamentados na THC. Isso contribuiu para identificar alguns limites para apropriação da cultura escrita pelas crianças da turma da pré-escola onde realizei a observação e, também, apontar possibilidades de organização e efetivação de práticas pedagógicas para enriquecer a apropriação da linguagem escrita pelas crianças.

No transcorrer da pesquisa percebi algumas contradições entre as ideias apresentadas e defendidas nos textos de autores da THC em relação à apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita das crianças pequenas e a realidade da turma da pré-escola que realizei a observação. De um lado, a abordagem da THC permite compreender a linguagem escrita como um instrumento cultural complexo, o que requer que a criança seja inserida na cultura escrita desde a tenra idade que a ajude a entender a sua função social. Entretanto, observei que a prática pedagógica da professora com as crianças tinha como foco o treino motor e a memorização de letras e sílabas, em geral, a partir de tarefas xerocopiadas ou impressas sem sentido e significado para elas,

dificultando a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa prática pedagógica entra em contradição também com documentos norteadores da organização pedagógica na Educação Infantil como, por exemplo, as DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018) que enfatizam que o trabalho com a escrita deve possibilitar experiências em que as crianças tenham contato com os diferentes gêneros textuais, de modo que desenvolvam, conforme essas práticas, o gosto pela escrita.

Nesse sentido, apresentei algumas sugestões de atividades com a cultura escrita na pré-escola voltadas para promover o desenvolvimento das capacidades humanas das crianças, incluindo a linguagem escrita. Assim, espero que esse trabalho que realizei contribua para ampliar a compreensão teórica e prática de estudantes que se encontram em processo de formação docente inicial e de professoras e professores que já atuam com crianças na Educação Infantil, sobretudo em relação a constituição das bases necessárias para impulsionar a apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita nesta etapa educacional.

REFERÊNCIAS

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma de Pesquisa Histórico-Cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. *In*: BARBOSA, Valéria Maria; MILLER Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-Cultural: Questões fundamentais para a Educação Escolar**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2016, p. 25-34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**, Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. Antes de escrever, vamos conversar, desenhar e brincar! contribuições da teoria de Vygotski para a formação docente. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro dos. *et al.* **Pedagogias e culturas infantis: conversas luso-brasileiras**. Ed. Edufal, 2018, p. 75-90.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na Pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: Investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. 2016. p. 154-161. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

CORSINO, Patrícia. *et al.* Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de

Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB. v. 6. p. 13-42, 2016.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e escrita na educação infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB. v.4. p. 15-41, 2016.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, Santa Catarina, v. 3, n. 3, p. 919-948, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.16594>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16594/pdf> . Acesso em: 28 de nov. de 2023.

FREINET, Cèlestin. **As Técnicas de Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1973.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

INSTITUTO AVISA LÁ. Programa Diretrizes em Ação Experiências para ampliar o conhecimento de si, do outro e do mundo. Youtube, 16 de jan. de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/JqXCrgCZIZU?si=0hu4Rop0liCraOH3>. Acesso em: 20 de nov. de 2023.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1978. p. 261-284.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VOGOTSKII, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 59-83.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar; PRIETO, Mariana Natal. Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 1, n. 3, p. 535-552, 2017.

LORDELO, Lia da Rocha. A crise na Psicologia: análise da contribuição histórica e epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 537-544, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wNkn8ckyKv4sNHdTfP8Fmjc/?lang=pt> . Acesso em: 30 de nov. de 2023.

MANAUS. Prefeitura Municipal. **Currículo Escolar Municipal de Educação Infantil**. Manaus - AM: Secretaria Municipal de educação, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011 . Acesso em: 30 de nov. de 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. O psiquismo como sistema funcional. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Ed. Autores associados, 2013, p. 73 - 79.

MARÇAL, Bárbara Emille de Cristo; BARROS, Marta Silene Ferreira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Pensamento e Linguagem: Funções Psíquicas Essenciais no desenvolvimento da criança pequena. *In*: Desafios atuais para a educação, 978-85-7846-319-9, 2015, Londrina. **Anais da XVI da educação e VI simpósio de pesquisa em pós-graduação em educação**. Londrina: UEL, 2015. p. 596-608.

MAIOR, Carmen Denize Souto; WANDERLEY, José de Lima. *In*: CINTED, 2, 2016, Campina Grande. **A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo**. Anais do II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Campina Grande, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A, 2003.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.10, n. 20, p.329-343. 2010.

MELLO, Suely Amaral. **E a cultura escrita na educação infantil, o que fazemos para educar futuros leitores e produtores de texto?**. Grupo de estudo e prática pedagógica (GEPP) - currículo Educação Infantil, São Paulo, 2018.

MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual. *In*: BISSOLI, Michelle de Freitas (org.). **Fundamentos da Educação Infantil**. Manaus: Ed. CEFORT/EDUA, 2007, p. 22-37.

MELLO, Suely. Amara. BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da Teoria Histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p135>Disponível. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135/31214> . Acesso em: 29 de nov. 2023.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. 22. ed. Curitiba: Ed. Pro-infantil, 2008.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A atividade pedagógica do professor e o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem Histórico-cultural. 2015. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 8. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2013.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. v.6. p. 61-93, 2016.

SILVA, Daniela Mendes Vieira da. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. **Revista educação pública**. Rio de Janeiro, v. 17, 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/revista/?p=41214>. Acesso em: 28 de nov. 2023.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de psicologia**, Campinas, p. 355-365, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/F937bxTgC9GgpBJ8QhCKs6F/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 27 de nov. 2023.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de; MELLO, Suely Amaral. O lugar da cultura escrita na educação da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CVR, p. 199-215, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. 2. ed. São Paulo: Ed. Autores associados, 2020, p. 37-52.

VERONEZI, Rafaela Júlia Batista; DAMACENO, Benito Pereira; FERNANDES, Yvens Barbosa. Funções psicológicas superiores – origem social e natureza mediada. **Revista ciências médicas**, v. 14, n. 6, p. 537-541, 2005.