



Correspondência à Autora

<sup>1</sup> Marineiva Moro Campos de Oliveira  
 Universidade Federal da Fronteira Sul  
 E-mail: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br  
 CV Lattes  
<http://lattes.cnpq.br/6255973231946389>

Submetido: 04 jun. 2022

Aceito: 15 jan. 2023

Publicado: 31 jan. 2023

[doi> 10.20396/riesup.v10i00.8670316](https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8670316)

e-location: e024043

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Ensino da Escrita: à Baila ou à Deriva na Formação Inicial de Alfabetizadores

Marineiva Moro Campos de Oliveira<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3110-0771>

### RESUMO

**Introdução:** Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do grupo de pesquisa que analisa o processo histórico da alfabetização brasileira. A análise pauta-se pela perspectiva histórico-cultural e busca entender a alfabetização como um processo que deve possibilitar a autonomia, a criticidade e a emancipação do sujeito, sem se restringir à questão de métodos e tempo de alfabetização. **Objetivo:** Há o objetivo de compreender como o ensino objetivado à aprendizagem da linguagem escrita para a criança é dialogado no processo de formação inicial de alfabetizadores. **Metodologia:** O trabalho foi organizado a partir da leituras de produções de autores da perspectiva histórico-cultural acerca da alfabetização, análise do projeto pedagógico do curso com a objetividade de identificarmos a organização ementaria e a carga horária que contemplavam os componentes de alfabetização, e posterior, organizamos uma roda de conversa com as cinco diplomadas do curso de pedagogia que atuam em turmas de alfabetização de crianças, 1º e 2º ano, de escolas municipais do oeste da Santa Catarina. **Resultados/Conclusão:** Os resultados evidenciam que a organização dos conteúdos dos componentes curriculares são potencializadores da aprendizagem às alfabetizadoras que ensinam a linguagem escrita, contudo, o tempo destinado para os componentes que versam sobre alfabetização e letramento é considerado frágil o que compromete uma formação sólida a quem irá alfabetizar, neste sentido, ensinar a linguagem escrita na formação inicial de alfabetizadores fica à deriva.

### PALAVRA-CHAVE

Ensino da escrita. Formação inicial de alfabetizadores. Roda de conversa.

## Teaching Writing: on the Move or Adrift in the Initial Training of Literacy Teachers

### ABSTRACT

**Introduction:** This paper presents partial results of a research that has been carried out within the research group that analyzes the historical process of Brazilian literacy. The analysis is based on the historical-cultural perspective and seeks to understand literacy as a process that should enable the autonomy, criticality and emancipation of the subject, without being restricted to the question of methods and time of literacy. **Objective:** In order to understand how the teaching aimed at learning written language for the child is dialogued in the process of initial literacy education. **Methodology:** The work was organized from the reading of productions of authors from the historical-cultural perspective about literacy, analysis of the pedagogical project of the course with the objectivity of identifying the organization of mentation and the workload that contemplated the literacy components, and later, we organized a conversation wheel with the five graduates of the pedagogy course who work in literacy classes of children, 1st and 2nd year, of municipal schools in western Santa Catarina. **Results/Conclusion:** The results show that the organization of the contents of the curricular components are potentiating the learning to the literacy teachers who teach written language, however, the time allocated to the components that deal with literacy and literacy is considered fragile, which compromises a solid formation to those who will literacy, in this sense, teaching written language in the initial training of literacy literacies is adrift.

### KEYWORDS

Teaching writing. Initial training of literacy teachers. Conversation wheel.

## Enseñar a Escribir: en Movimiento o a la Deriva en la Formación Inicial de Alfabetizadores

### RESUMEN

**Introducción:** Este artículo presenta resultados parciales de una investigación realizada dentro del grupo de investigación que analiza el proceso histórico de la alfabetización brasileña. El análisis se basa en la perspectiva histórico-cultural y busca entender la alfabetización como un proceso que debe permitir la autonomía, criticidad y emancipación del sujeto, sin limitarse a la cuestión de los métodos y el tiempo de alfabetización. **Objetivo:** Con el fin de comprender cómo se dialoga la enseñanza dirigida al aprendizaje del lenguaje escrito para el niño en el proceso de alfabetización inicial. **Metodología:** El trabajo se organizó a partir de la lectura de producciones de autores desde la perspectiva histórico-cultural sobre la alfabetización, análisis del proyecto pedagógico del curso con la objetividad de identificar la organización de la mente y la carga de trabajo que contemplaban los componentes de alfabetización, y más tarde, organizamos una rueda de conversación con los cinco graduados del curso de pedagogía que actúan en clases de alfabetización de niños, 1º y 2º año, de escuelas municipales del oeste de Santa Catarina. **Resultados/Conclusión:** Los resultados muestran que la organización de los contenidos de los componentes curriculares están potenciando el aprendizaje a los alfabetizadores que enseñan lenguaje escrito, sin embargo, el tiempo asignado a los componentes que se ocupan de la alfabetización y la alfabetización se considera frágil, lo que compromete una formación sólida a quienes alfabetizarán, en este sentido, la enseñanza del lenguaje escrito en la formación inicial de alfabetizaciones está a la deriva.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la escritura. Formación inicial de alfabetizadores. Rueda de conversación.

### CRedit

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Não há subjeções.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Investigação, Metodologia, Análise, Escrita. OLIVEIRA, M. M. C. de.

**Editora de seção:** Charlene Bitencourt Soster Luz e Maria de Lourde Pinto de Almeida

## Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo realizada no âmbito do grupo de pesquisa que analisa o processo histórico da alfabetização brasileira. A análise pauta-se pela perspectiva histórico-cultural e busca entender a alfabetização como um processo que pode possibilitar a autonomia, a criticidade e a emancipação do sujeito, sem se restringir à questão de métodos e tempo de alfabetização.

Organizamos esta pesquisa a partir das leituras de produções de autores da perspectiva histórico-cultural acerca da alfabetização, análise do projeto pedagógico do curso com a objetividade de identificarmos a organização ementaria e a carga horária que contemplam os componentes de alfabetização e posterior, uma roda de conversa com as cinco diplomadas do curso de pedagogia que atuam em turmas de alfabetização de crianças, 1º e 2º ano, de escolas municipais de um município do oeste da Santa Catarina.

A partir desse movimento metodológico, organizamos o texto em três partes. O primeiro movimento possibilitou adentrar no campo epistemológico da alfabetização e conceituar aprendizagem, desenvolvimento e alfabetização na perspectiva histórico-cultural. Diante dessa conceituação, o segundo, nos conduziu à análise do documento intitulado Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia, no qual identificamos a carga horária e a organização dos conteúdos destinados à formação de quem irá alfabetizar as crianças. Por fim, o último movimento possibilitou estabelecer diálogo no campo empírico desta investigação.

Ao final, evidenciamos que a organização dos conteúdos dos componentes curriculares são potencializadores de aprendizagem às alfabetizadoras que ensinam a linguagem escrita, contudo, o tempo destinado para que as alfabetizadoras possam aprender a ensinar a linguagem escrita e compreender os estágios de desenvolvimento da aprendizagem pela criança, foi considerado frágil. Além disso, os conteúdos não são aprofundados, o que limita a formação para quem irá alfabetizar.

## Contextualização da Aprendizagem na Alfabetização sob Olhar da Perspectiva Histórico-Cultural

Com subsídios epistemológicos na perspectiva histórico-cultural buscamos compreender como o ensino objetivado a aprendizagem da linguagem escrita à criança é dialogado no processo de formação inicial de alfabetizadoras. Inicialmente compreendemos que aprendizagem se refere à formação do psiquismo humano em seus diferentes aspectos de desenvolvimento humano, porém interligados.

Vigotski (1993) define cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem.” (VIGOTSKI, 1993, p. 106), cultura é, portanto, o produto da

vida social, é a totalidade das produções humanas, é o que nos torna humanos. Leontiev (1978, p. 301), complementa ao afirmar que;

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.

É pelas interações/relações com as grandes obras da cultura humana que os seres humanos aprendem e se desenvolvem. Essa relação é mediada por ferramentas auxiliares da atividade humana. A capacidade de elaboração das ferramentas auxiliares é tipicamente humana. Para Vigotski (1993), o desenvolvimento destas capacidades, exclusivas da espécie humana, ocorre a partir da combinação entre o uso do instrumento (de trabalho) e do signo (atividade psicológica), a qual vai permitir ao sujeito ir além do imediato, por meio de uma reconstrução interna de uma operação externa, o que o autor chamou de processo de internalização.

O processo de internalização pressupõe mediações por signo capaz de potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Oliveira (1998, p. 27), “entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana” e esses elementos mediadores constituem uma via para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As Funções Psicológicas Superiores (FPS) “consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc.” (REGO, 1996, p. 39).

As funções, como planejamento, memória voluntária, imaginação, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos, emoção, e outras tipicamente humanas, são consideradas superiores por transporem as funções elementares que são processos inferiores involuntários de ordem biológica, enquanto que as superiores são mecanismos intencionais, ações conscientes estabelecidas por e nas relações sociais dos sujeitos.

Essas funções iniciam o seu decurso na fase de alfabetização da criança, contudo, para isso, demandam de um processo de ensino que objetive a aprendizagem da linguagem escrita pela criança. Portanto, a aprendizagem da escrita não é inata, mas social e cultural que é apreendida por meio do ensino objetivado, o que demanda que o alfabetizador domine os conceitos de linguagem necessários para alfabetizar (VIGOTSKI, 1993).

No contexto histórico-cultural, a linguagem representa um marco histórico no desenvolvimento humano. É por meio da linguagem que a criança planeja e antecipa suas ações e se transforma ao transformar, por isso, a fase de alfabetização é determinante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A linguagem é considerada, na perspectiva histórico-cultural, como uma atividade instrumental essencialmente humana. Os sujeitos organizam suas ações individuais e coletivas instituindo o trabalho e a linguagem como elementos determinantes e essenciais à

constituição de sua consciência. Para Leontiev (1978, p. 92), o trabalho exerce “uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação.”

Essa função de comunicação é prática, mediada por instrumentos elaborados pelos sujeitos sociais ao longo de sua história. Esses instrumentos possuem significado social, que é transmitido aos descendentes por meio dos signos. Em outras palavras, o instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos sujeitos.

Vigotski (1993) definiu que os signos são representações simbólicas de objetos cognoscíveis, que carregam consigo significados socialmente compartilhados e apropriados. Os signos são mediadores dos fenômenos e processos psíquicos, inicialmente externos ao sujeito que desenvolvem significados socialmente compartilhados. Quando internalizados, os signos permitem uma gradativa superação de capacidades psicofísicas imediatas e involuntárias em direção ao autocontrole consciente da conduta. O processo de internalização do signo do objeto/significante possibilita ao sujeito a condição de representação simbólica do objeto. Após um complexo caminhar da aprendizagem e desenvolvimento humano, chegamos as palavras,

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ele é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando na formação dos verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 1998, p. 246).

Vigotski (1998) definiu duas classificações de conceitos: os conceitos espontâneos/cotidianos e os conceitos científicos. A principal distinção desses conceitos é o vínculo com a tomada de consciência. Enquanto a apreensão dos conceitos espontâneos ocorre em situações nas quais a consciência está voltada ao fenômeno/objeto, a apreensão dos conceitos científicos, portadores de um grau elevado de abstração, demanda que a consciência do sujeito lhes seja intencionalmente dirigida.

Nesse sentido, ambos conceitos têm características diferentes e, portanto, o processo de internalização ocorre de forma distinta. Leontiev (1978) destaca que para tomar consciência de um conceito científico é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação, e nesse movimento os conceitos científicos se transformam em conhecimentos simbólicos.

Dessa forma, compreendemos que ao aprender a criança se desenvolve e no campo da alfabetização a aprendizagem e o desenvolvimento humano são potencializados por meio do ensino objetivado a este processo de aprendizagem. Nesse sentido, se faz importante compreendemos como o processo de formação inicial das alfabetizadoras, responsáveis pela

alfabetização das crianças, dialoga acerca do ensino da escrita à criança, ou seja, como são formadas as alfabetizadoras que ensinará a linguagem escrita.

## Caminhos Metodológicos

Com base no referencial teórico histórico-cultural organizamos nosso caminho metodológico, ou seja, nosso caminhar epistemológico, para isso organizamos uma Roda de Conversa (RC) com cinco egressas do curso de Pedagogia ofertado da modalidade presencial de uma instituição do ensino superior do oeste catarinense, que atuam com o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, anos destinados ao processo de alfabetização. Na roda, definimos os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento na alfabetização como tema central da roda para a promoção de reflexões acerca do processo de formação inicial das alfabetizadoras, a partir desse tema e diante dos enunciados que se entrecruzaram no terreno do diálogo indagações foram sendo elaboradas.

Para a intervenção, definimos como eixo teórico orientador do processo o dialogismo, isto é, a relação que se estabelece entre os enunciados das alfabetizadoras no plano da significação. Consideramos, para isso, o princípio bakhtiniano, de que todo enunciado procede de um sujeito e se dirige a outro, em um movimento de expressão de sentidos, pelas respostas compreensivas que sempre produz (BAKHTIN, 2002).

A partir dessas compreensões de dialogismos, definimos a Roda de Conversa (RC) como um instrumento de coleta de dados que possibilita o trabalho com a linguagem verbal e constitui-se como práticas desencadeadoras de reflexões acerca da alfabetização. A linguagem verbal configura-se como condição constitutiva da formação humana, nesse sentido, a RC possibilita o diálogo de forma horizontal, no movimento de girar a palavra entre os sujeitos, ao mesmo tempo que conhece e respeita suas alteridades, enfim, espaço democrático do diálogo (BERTONCELI, 2016).

Antes da organização da RC, realizamos leituras de produções de autores da perspectiva histórico-cultural acerca da alfabetização, posterior realizamos análise do projeto pedagógico do curso com a objetividade de identificarmos a organização emantaria e a carga horária que contemplavam os componentes acerca da alfabetização. Posterior a esses procedimentos, organizamos então uma roda de conversa com as cinco diplomadas do curso de pedagogia que atuam em turmas de alfabetização de crianças, 1º e 2º ano de escolas municipais de um município do oeste da Santa Catarina, as alfabetizadoras foram identificadas pelas letras iniciais dos nomes e do ano escolar que atua, por exemplo, imaginamos que a alfabetizadora se chame Elena e atue no 2º ano, esta será identificada como alfabetizadora E2.

Em síntese, a organização metodológica desta pesquisa pode ser visualizada na imagem 1.



**Figura 1.** Desenho do caminhar epistemológico da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora em junho de 2022.

O primeiro movimento em prol da organização metodológico nos possibilitou adentrar no campo epistemológico da alfabetização e conceituar aprendizagem, desenvolvimento e alfabetização na perspectiva Histórico-cultural. Diante dessa apreensão, o segundo, conduziu à análise do documento intitulado Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de licenciatura em Pedagogia, no qual constatamos a carga horária e a organização dos conteúdos destinados à formação de quem futuramente irá alfabetizar. Por fim, o último caminhar nos colocou na roda, possibilitou estabelecermos diálogo, no campo empírico da investigação.

## O Ementário e a Carga Horária que Forma Alfabetizadores

Na alfabetização, ao tratarmos de aprendizagem da linguagem escrita compreendemos que os processos que se constituem na criança no momento da aprendizagem dos signos escritos ocorrem no plano do deslocamento da atividade de desenhar coisas para desenhar a fala, fase da escrita simbólica, que funciona como um sistema de signos funcional auxiliar, resultante das relações sociais e, como tal, possuidora de significados socialmente estabelecidos ao longo do desenvolvimento humano, por isso, histórico-cultural (LURIA, 1988).

A aprendizagem da ação da escrita exige da criança um trabalho consciente que contribui para que ela se eleve a um nível de desenvolvimento linguístico maior do que se encontra, quando utiliza somente a linguagem oral (OLIVEIRA, 2016). Por isso, a linguagem escrita é uma função linguística distinta, diferente em estrutura e função da linguagem oral e que demanda conhecimento do professor alfabetizador para conduzir o processo de ensino objetivo à aprendizagem da escrita e ao desenvolvimento humano.

Inicialmente analisamos o PPC do curso para identificarmos os conteúdos que subsidiam a formação das alfabetizadoras. Apresentamos no quadro 1 o semestre de oferta, a

carga horária e o ementário dos componentes que versam sobre a alfabetização para posterior estabelecermos diálogo sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo da alfabetização, categorias de análise desta pesquisa.

### Quadro 1. Organização de oferta e conteúdo dos componentes de alfabetização e letramento

Componentes	Alfabetização e Letramento I	Alfabetização e Letramento II
Semestre de oferta	3º	4ª
Carga horária	80 horas 18 encontros efetivos	80 horas 18 encontros efetivos
Ementa	Conceito, natureza e história da alfabetização. A linguística como ciência da linguagem. Processo de aquisição da linguagem. Conceitos de alfabetização e letramento. O desenvolvimento da escrita na criança. Processos de leitura e escrita. Abordagens teóricas e prático-metodológicas em alfabetização. Estudo crítico dos principais métodos de alfabetização considerando-se os fatores sociolinguísticos.	Principais processos metodológicos no ensino da língua escrita. Modos de organização e intervenção do trabalho de alfabetização e letramento. Didática da leitura e da escrita e elaboração de material pedagógico

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Instituição de ensino superior do oeste de Santa Catarina. Dados organizados pela autora em junho de 2022.

Esses dois componentes constam na matriz de oferta do curso de Pedagogia que possui a duração de 4 anos organizados em 8 semestres. Evidenciamos que o principal, mas não exclusivo, campo de atuação dos profissionais da Pedagogia é a alfabetização, contudo, evidenciamos que são apenas dois componentes curriculares para formar profissionais da educação que atuarão no processo de ensino da leitura e da escrita. No total das 3.200 horas previstas no curso, apenas 160 horas são destinadas à formação em alfabetização.

### Enunciados das Alfabetizadoras Acerca da Aprendizagem Alfabetizadora

Para compreendermos o conceito de ensino intencional da linguagem escrita é necessário compreendermos o que as alfabetizadoras sabem acerca do processo de leitura e escrita da e na criança, pois de acordo com a perspectiva histórico-cultural somente após o domínio desses conhecimentos é possível estabelecer um processo de ensino alfabetizador. Para isso, lançamos na roda para às cinco alfabetizadoras indagações sobre os componentes curriculares que abordaram a linguagem escrita na aprendizagem e desenvolvimento da criança e o que sabem sobre esta temática.

As alfabetizadoras em geral destacam que apenas uma aula abordou o tema, no componente curricular de alfabetização e letramento I e destacam que a diferença está no produto final, um é fala e outro é escrita e a criança ao aprender a escrever melhora a sua fala. Apresentamos um fragmento da fala da alfabetizadora A1 para evidenciar os relatos,



Oral, é quando a criança fala, ela produz sons, se comunica, se expressa, e a escrita é quando precisa grafar a fala, escrever é mais difícil para a criança, mas são duas formas de linguagem indispensáveis para aprendizagem e desenvolvimento infantil. Aprendemos isso em uma aula apenas, mas noite de 3 horas, pouca carga horária, porque tínhamos muitos conteúdos para aprender.

Ao analisarmos o fragmento enunciado pela alfabetizadora A1 sob a lente teoria da perspectiva histórico-cultural, identificamos uma conceituação técnica, reducionista da diferença entre escrita e a fala uma vez que a escrita é uma linguagem feita de pensamento e imagem, contudo, sem a entonação da oralidade. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras. A escrita, para a criança, torna-se um novo instrumento do pensamento e exige o domínio de um sistema complexo de signos (VIGOTSKI, 1993).

Essa redução da compreensão sobre a leitura e escrita pode ser justificada pela carga horária ser de apenas 3 horas para o ensino do conteúdo. O ementário propõe que essa diferenciação seja dialogada quando sinaliza o ensino do desenvolvimento da escrita na criança e dos processos de leitura e escrita (PPC, 2019), contudo a carga horária destinada ficou reduzida para um conteúdo denso que deve abordar a escrita como uma categoria da linguagem, como um instrumento de transformação do psiquismo, um mecanismo complexo de expressão cultural da linguagem que possibilita ao ser humano a efetiva inserção social.

Na sequência, a partir da compreensão de que a escrita é um sistema de símbolos e signos, inicialmente, de segunda ordem, pois o simbolismo de primeira ordem seriam os elementos que contribuíram para que a criança chegasse à escrita, como exemplo, os gestos, o brinquedo, o desenho e a fala, elementos que antecedem a escrita e que demanda que o profissional que atua com alfabetização compreende, na roda, perguntamos às alfabetizadoras sobre simbolismo, brinquedo, desenho e como esses elementos orientam a apropriação da linguagem escrita pela criança.

No PPC este conteúdo é abordado no momento em se propõe ensinar o processo de aquisição da linguagem e os conceitos de alfabetização e letramento (PPC, 2019). Nas respostas das alfabetizadoras, identificamos que esses conteúdos foram apreendidos por elas de forma a definir que o simbolismo é a representação do objeto no desenho que possibilita a comunicação, “é desenhando que a criança expressa seus sentimentos, podemos ver se ela está feliz ou triste” (Alfabetizadora C2). “O desenho não tem nada a ver com a escrita, a criança desenha para se expressar, é simbólico porque permite que assim seja, que simbolize a imagem” (Alfabetizadora F1).

Os rabiscos parecem desenhos que a criança quer fazer para expressar sentimentos, acho que não tem nada a ver, não lembro disso na aula, a professora até disse algo de simbolismo, mas também, foi uma aula, uma noite, pouco tempo, agora sentimos a dificuldade até de responder essas perguntas (Alfabetizadora B1).

Percebemos que as alfabetizadoras não conhecem a real relação do desenho com a escrita, elas compreendem que o desenhar é uma expressão sentimental e não um ato de

tentativas de escritas, isso para Luria (1988), em consonância às escritas de Vigotski (1993), precisa ser superado, pois compreender o desenhar coisas na tentativa de representar a escrita é essencial para quem ensina, pois é importante saber que todo ato de escrita é um simbolismo que pode ser de primeira ou de segunda ordem, isso dependerá do processo de desenvolvimento da escrita na criança.

Além disso, é importante destacar que o simbolismo de primeira ordem se refere os traçados, rabiscos e desenhos, elementos que representam diretamente o conceito desejado, sem intervenção do pensamento da criança. Com o tempo, passa a ser simbolismo de segunda ordem, mediado pela palavra como elo entre a ideia e a escrita. Conhecimentos essenciais para quem irá alfabetizar.

Na sequência, lançamos na roda o tema aprender a escrever para a criança. Compreendemos que não é somente ao ingressar na escola que a criança inicia o desenvolvimento da escrita, pois não inicia no momento em que ela segura um lápis e começa a traçar as letras, “a história da escrita na criança começa muito antes.” (LURIA, 1988, p. 143). Contudo, a aprendizagem da linguagem escrita é condicionada ao universo simbólico em que a criança está inserida. As alfabetizadoras evidenciaram que sobre o conteúdo do aprender a ler e escrever para a criança elas estudaram em sala acerca da necessidade de ensinar a língua culta, desmistificando a escrita que a crianças traz de casa, “pois é bem complicado, algumas crianças realizam rabiscos, e precisamos contornar essa situação e ensinar as letras” (Alfabetizadora M2).

A professora falava que precisávamos considerar os rabiscos, mas não nos aprofundamos, porque tínhamos o trabalho para apresentar sobre os principais processos metodológicos no ensino da língua escrita e os modos de organização e intervenção do trabalho de alfabetização e letramento, que era os conteúdos previstos na ementa, lembram? Estudamos sobre a didática de ensinar a ler e escrever e elaboramos algumas sequencias didáticas para o ensino da leitura e da escrita, eu compreendo que ensinar a ler e escrever é ensinar o traço das letras e os sons (Alfabetizadora B1).

A partir desses enunciados, nos apropriamos nas pesquisas de Luria (1988, 2001) para destacarmos que os rabiscos das crianças é a primeira fase da escrita e a alfabetizadora B1 compreende essa etapa como determinante do desenvolvimento da escrita. Em suas pesquisas Luria destacou que a criança tem contato com o universo da escrita ainda na fase pré-histórica do seu desenvolvimento psicológico, fase da aquisição de conceitos espontâneos, de contato com experiências de escritas que são desenvolvidas pela criança, ainda de forma primitiva e que são “[...] capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômicos, culturalmente elaborado.” (LURIA, 2001, p. 144).

Essas experiências conduzem a duas funções essenciais para a compreensão da escrita, essas são a função de registro e a função de memória. A primeira usa a escrita como instrumento para representar o objeto sem a compreensão do aspecto funcional da escrita. Com o tempo, a criança estabelece relação funcional e significação da escrita com o objeto,

desenvolvendo a função de memória. Ambas as funções caminham pela via de estágios do desenvolvimento da escrita.

Sobre os estágios, lançamos na roda a indagação sobre os conhecimentos acerca dos estágios da aprendizagem da escrita pela criança. As alfabetizadoras destacaram que não conseguiram dialogar acerca dos estágios em aula, mas que a professora disponibilizou de matérias, pois não havia tempo suficiente para debater sobre o conteúdo. “Tivemos em uma aula um evento, depois duas noites são de provas, no segundo componente também tivemos eventos, um era sobre o ENADE e depois as provas, pouco tempo” (Alfabetizadora B1). Complementa a alfabetizadora M2 “a professora disponibilizou de leituras, mas hoje sinto a falta de ter discutido os textos, pois pode ser que eu interprete de forma equivocada os assuntos de estágios de aprendizagem”.

As alfabetizadoras novamente destacam a insuficiência de tempo para o debate formativo acerca de conteúdos de alfabetização, especialmente dos estágios da escrita na criança. Vale destacar que ao tratarmos dos estágios de desenvolvimento da escrita na criança compreendemos os estágios definidos por Luria (2001), quando o autor realizou pesquisas com crianças que não sabiam ler e nem escrever, entre três e sete anos.

Em sua pesquisa, as crianças recebiam um grande número de frases, suficientemente impossível de lembrarem usando os meios naturais. Em seguida, recebiam papéis para que fizessem representações gráficas sobre as frases. As crianças, naquele momento, informaram que não sabiam escrever, então elas eram orientadas a fazerem marcas que pudessem recordar as frases e, posterior, quando lhes era solicitado que lessem o que estava escrito, repetidamente, liam sem erro, relacionando os rabiscos rudimentares com a fala, contudo, as crianças mais novas apenas realizam rabiscos e não recordavam do que haviam representado. (LURIA, 2001)

Com essa pesquisa, o autor apresentou os estágios do desenvolvimento da escrita para a criança. O primeiro estágio é a fase intuitiva da criança, é o estágio primitivo, quando ela faz uso funcional dos meios culturais para a comunicação, com sentidos individuais, criados por si própria. Para esclarecer essa afirmação, apresentamos um fragmento da pesquisa do autor que retrata a fala de uma das crianças que se encontrava em estágio primitivo, a criança é questionada sobre seus rabiscos e respondeu:

é assim que você escreve [...] O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas ato suficiente em si mesmo, um brinquedo. (LURIA, 2001, p. 149).

O ato de escrever, para a criança, nesse momento, é puramente externo, sem compreensão de significado e do mecanismo, de forma ainda que ela “[...] não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares.” Nessa fase, a criança ainda não relaciona “a escrita como um instrumento a serviço da memória”, mas como ato

puramente imitativo e intuitivo, é uma fase pré-instrumental da escrita (LURIA, 2001, p. 150-154).

Contudo, com o passar do tempo, a criança sente a necessidade de lembrar o que escreve, por isso ela utiliza da escrita de garatujas para representar o objeto, esse é o estágio da atividade gráfica não diferenciada, pois ela usa dos mesmos rabiscos para representar diferentes objetos. É este o momento em que a escrita exerce a função mnemônica ainda que primitiva, “esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca.” Nesse estágio, a criança cria signos para auxiliar a memória, podendo não exercer nenhum significado coletivo, mas, para ela, é um subsídio para lembrança e “seu conteúdo foi inteiramente determinado pelos conjuntos emocionais e interesses da criança.” (LURIA, 2001, p. 158-159).

Diante dessa constatação, lançamos à roda a indagação; memória e escrita, qual a relação? As alfabetizadoras sinalizaram que a escrita representa o pensamento materializado no papel por meio de signo e que quando a criança aprende a ler é que lembra do que escreveu. “A criança escreve para lembrar, mas só lembra se conseguir ler” (Alfabetizadora C2). Identificamos que as alfabetizadoras compreendem que somente ao ler a criança consegue lembrar, mas ressaltamos que não é somente quando a criança aprender a ler que consegue recordar seus registros, isso depende muito do contexto simbólico e da objetividade que o ensino da escrita é posto à baila.

Sobre signos, Vigotski (1998) afirma que são estímulos criados pelos sujeitos vinculados para o seu autocontrole. Bakhtin (1992) contribui, afirmando que são fenômenos exteriores e ideológicos que não podem estar desvinculados do plano histórico-cultural, pois se constituem a partir da relação com o outro e não no plano individual da consciência. “Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.” (BAKHTIN, 1992, p. 33).

Dessa forma, constatamos que a fragilidade do tempo para o diálogo acerca dos conceitos de signo, escrita e memória, na formação inicial das alfabetizadoras, compromete a compreensão delas sobre os estágios de aprendizagem e desenvolvimento da escrita na e pela criança. Essa redução de tempo para aprender sobre alfabetização impossibilita o debate acerca desses estágios e impossibilita as alfabetizadoras compreender que o caminho da escrita na criança passa por transformações que possibilitaram a ela agregar significados em suas investidas de escritas e a transformar “um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos”, cada signo expressa determinado conteúdo a ser internalizado pela criança posterior pelo estágio da escrita simbólica (LURIA, 2001, p. 161-164).

A internalização da escrita simbólica conduz a criança à aprendizagem do sistema convencional de escrita, que não é linear, tampouco equivale à compreensão imediata do

sistema de escrita, assim como no primeiro estágio da escrita primitiva, neste a criança também está no processo primitivo de aprendizagem das letras. Por isso, assim como nos anteriores, neste estágio também estão em jogo as mediações entre a criança e o sistema de escrita. A internalização da escrita ocorre a partir das situações vivenciadas sobre o funcionamento da linguagem escrita que possibilitam à criança a operar significativamente com as dimensões fonética e semântica das palavras, isso ocorre pela via do ensino intencional. E é na escola que a criança se insere em um novo ciclo de aprendizagem da escrita, “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe.” (VIGOTSKI, 1998, p. 331).

O processo de sistematização da escrita, na tradição escolar da alfabetização, é organizado a partir de aspectos, como o uso de letras e suas articulações na formação de frases e parágrafos, pontuação, hífen, diferentes letras, o que caracteriza essa organização como padrão da escrita, um processo complexo para quem há pouco descobriu que a escrita pode representar a fala (OLIVEIRA, 1998).

A escrita em forma escolar deveria considerar o fato de que muito “antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita.” (LURIA, 1988, p. 188). Ainda, Luria (1988) sinaliza que ao acessar a escola a criança se depara com um sistema gráfico de aprendizagem pela dimensão mecânica que, posteriormente, fornece elementos para a elevação ao plano das funções psíquicas sobre o sistema simbólico. E essa elevação ocorre de formas distintas para cada criança, um elemento determinante é o meio social e cultural que a criança está inserida. Gontijo (2001, p. 45), a partir dos estudos de Marx, afirma que,

[...] as condições concretas, nas quais os indivíduos constroem sua vida, têm dificultado a plena humanização, pois esse processo desenvolve-se sob relações de dominação, exclusão e alienação. Na escola, e no que se refere à apropriação da linguagem escrita, isso não é diferente.

Não é diferente porque, inserida em uma sociedade excludente e seletiva fundamentada nos princípios do capital, a escola é e será, dentre outras determinações, capitalista, dualista e inclusiva seletivista, aquela que inclui uns e ensina outros. Desse modo, a partir da teoria histórico-cultural, definimos que há necessidade de ampliação da carga horária do componente de alfabetização da matriz curricular do curso de Pedagogia analisado, pois a formação inicial de alfabetizadores deve assumir o *locus* de socialização do universo simbólico mais avançado, que por meio do ensino sistematizado promova a aprendizagem e o desenvolvimento cultural das futuras alfabetizadoras, para que essas possam se firmar como sujeitos da história da alfabetização e assumir o compromisso político, social e cultural que é alfabetizar crianças.

## Considerações Inconclusivas

Tivemos o objetivo de compreender como o ensino objetivado a aprendizagem da linguagem escrita para a criança é dialogado no processo de formação inicial de alfabetizadores, e diante do caminhar metodológico expresso neste trabalho, evidenciamos que há fragilidade no tempo para o diálogo acerca dos conceitos de signo, escrita e memória, na formação inicial das alfabetizadoras, compromete a compreensão delas sobre os estágios de aprendizagem e desenvolvimento da escrita na e pela criança.

Essa redução de tempo para aprender sobre alfabetização impossibilita o debate acerca desses estágios e impossibilita as alfabetizadoras compreender que o caminho da escrita na criança passa por transformações que possibilitaram a ela agregar significados em suas investidas de escritas e a transformar rabiscos em signo diferenciado.

Desse modo, a partir da teoria histórico-cultural, sinalizamos que há necessidade de ampliação da carga horária do componente de alfabetização da matriz curricular do curso de Pedagogia analisado, pois a formação inicial de alfabetizadores deve assumir o *lócus* de socialização do universo simbólico mais avançado, que por meio do ensino sistematizado promova a aprendizagem e o desenvolvimento cultural das futuras alfabetizadoras, para que essas possam se firmar como sujeitos da história da alfabetização e assumir o compromisso político, social e cultural que é alfabetizar crianças.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2002.
- BERTONCELI, Márcia. **A roda de conversa na educação infantil: Análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar**. 2001. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2001.
- LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOSTKY, Lev Semenovich *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1988.



LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovitch *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-189.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Joaçaba: Unoesc. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.