

# Contradições entre linguagem escrita e código alfabético: O que revelam professoras sobre a apropriação da escrita pelas crianças na educação infantil

*Contradictions between written language and alphabetic code: What teachers reveal about the appropriation of writing by children in early childhood education*

**Máira Cristina Rodrigues**

Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Professora do Centro Universitário de Patos de Minas. Minas Gerais – MG – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4032-8564>  
mairapsico@outlook.com

**Ana Maria Esteves Bortolanza**

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Évora. Pesquisadora do Centros de Estudos e Pesquisas Filosóficas e Interdisciplinares da Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais – MG – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4608-2139>  
amebortolanza@uol.com.br

**Resumo:** O artigo é parte de uma pesquisa qualitativa (2017) desenvolvida em uma escola pública de Educação Infantil situada no interior do Estado de Minas Gerais. Tem como objetivo analisar o que pensam seis professoras sobre o processo de apropriação da escrita por crianças de 4 e 5 anos, por meio de entrevistas semiestruturadas como procedimento metodológico. O estudo fundamenta-se nos pressupostos de Vigotski e seus colaboradores e em autores contemporâneos como Arena, Jolibert, Foucambert e Mukhina. Os resultados mostram a ausência de uma base teórico-metodológica para ensinar a escrita como linguagem em movimento, em diferentes usos e funções, revelando as contradições entre ensinar a linguagem escrita e ensinar o código alfabético. Conclui-se que é necessário formar professores que reflitam seus papéis como mediadores da cultura escrita, tendo como foco a formação de crianças autoras e leitoras em que a linguagem escrita é a fonte de desenvolvimento infantil. Isso demanda novas pesquisas que explicitem como se realiza esse processo e sua relação com o desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação Infantil. Apropriação da linguagem escrita.

**Abstract:** The article is part of a qualitative research (2017) developed in a public school of Early Childhood Education located in the interior of the State of Minas Gerais. It aims to analyze what six teachers think about the process of appropriation of writing by children of 4 and 5 years, through semi-structured interviews as a methodological procedure. The study is based on the assumptions of Vygotsky and his collaborators and contemporary authors such as Arena, Jolibert, Foucambert and Mukhina. The results show the absence of a theoretical-methodological basis to teach writing as a moving language, in different uses and functions, revealing the contradictions between teaching written language and teaching alphabetic code. It is concluded that it is necessary to train teachers who reflect their roles as mediators of the written culture, focusing on the training of children authors and readers in which written language is the source of child development. This demands new research that explains how this process is carried out and its relation with child development.

**Keywords:** Teacher training. Early childhood education. Appropriation of written language.



## Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o que pensam seis professoras sobre o processo de apropriação da cultura escrita, tendo como foco a formação da atitude autora e leitora de crianças de 4 e 5 anos de uma escola pública de Educação Infantil situada no interior do Estado de Minas Gerais. Trata-se de um estudo qualitativo, cujo procedimento de pesquisa foram entrevistas semiestruturadas. Para alcançar esse objetivo, o artigo foi estruturado em dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais.

Ao entrar no espaço escolar, a criança deve ser vista em seu desenvolvimento, nas relações com o outro. Para isso, a educação infantil precisa se voltar para o lugar que a criança ocupa nas relações sociais e favorecer mudanças significativas que criem novas atitudes. Nesse sentido, a apropriação da cultura escrita tem um papel preponderante no desenvolvimento infantil.

Ao considerar os planos de desenvolvimento funcional e evolutivo, parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes. (MELLO, 2007, p. 93).

A escola de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada tem uma divisão de trabalho com as turmas de Educação Infantil em que as turmas do primeiro período são crianças de 4 anos e as turmas do segundo período de 5 anos. As professoras Regente I trabalham os conteúdos de língua portuguesa, matemática e artes e as professoras Regente II trabalham os conteúdos de ciências, história, geografia e valores. A escola ainda conta com um professor de Educação Física. No momento em que uma professora está na sala de aula, a outra está em horário de planejamento, realizado dentro da própria escola e, eventualmente, as professoras são liberadas para participarem do planejamento na Secretaria Municipal de Educação.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na sala de aula de cada professora participante do estudo, no período de maio e junho de 2017. Embora previamente agendadas, nem sempre eram realizadas de acordo com o cronograma proposto. Foram muitas idas e vindas até conseguirmos entrevistá-las.

Foram seis as professoras entrevistadas com mais de 25 anos de atuação profissional, com exceção de uma professora que está atuando há cerca de 2 anos. Cada uma tem uma trajetória singular, com diferentes cursos de graduação e de pós-graduação. É importante destacar que apenas duas professoras são graduadas em Pedagogia e nenhuma delas tem especialização em Educação Infantil.

## 1 Formação docente para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na educação infantil

De acordo com as professoras entrevistadas, as atividades de formação continuada contribuem para o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita. As professoras relatam

que a formação continuada contribui para suas práticas pedagógicas e que a Rede Municipal de Educação oferece um Curso de Educação Continuada (CEC), do qual podem participar uma vez ao mês, no horário de planejamento. Também relataram que buscam outras fontes de conhecimento para sua formação por iniciativa própria.

Quando solicitadas a falarem sobre outras fontes de formação continuada, as professoras citam expressões verbais como “busca na internet”, “outros recursos”, “em livros”, “seja a fonte que for”, indícios de que não há critérios claros e objetivos definidos para sua formação pedagógica. Essas expressões revelam, segundo Bortolanza (2005, p. 41), que o professor

[...] tem um modo próprio de organizar-se na sala de aula, constrói um movimento próprio ao dirigir-se a seus alunos, apresenta grande dificuldade de mudar sua prática, embora seja sensível às novas metodologias e técnicas que lhe são apresentadas, quase sempre como modismo em forma de projetos pedagógicos.

É nas contradições entre sua formação docente, suas experiências profissionais e projetos oficiais vindos de cima para baixo que as professoras deste estudo foram construindo a profissão docente. Nesse processo, elaboraram também suas concepções sobre o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças e o papel da mediação pedagógica nesse processo.

## 2 Mediação pedagógica da leitura e da escrita no processo de apropriação da escrita pelas crianças

De acordo com Vigotski (2010), a experiência social acumulada na cultura construída historicamente é a fonte do desenvolvimento da criança que, por meio da mediação pedagógica, apropria-se do mundo da cultura e desenvolve sua personalidade. O professor é quem planeja e realiza com as crianças atividades em que elas podem se apropriar da cultura escrita se forem criadas as necessidades para essa aprendizagem.

Mas como a criança aprende e se desenvolve? Mello (2007) mostra que o desenvolvimento da criança incide sobre certa função psicológica se a educação recair no momento em que essa função psicológica superior estiver em desenvolvimento, sendo ela movida por seus interesses. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural, mostram que a aprendizagem é a alavanca do desenvolvimento. Para formar a atitude autora e leitora, a criança desenvolve as aptidões necessárias à medida que tiver contato com os livros e outros materiais escritos, vivenciando situações em que as maneiras de ler e escrever estão presentes.

O primeiro passo para formar a atitude autora e leitora é criar condições para as crianças se inserirem no mundo da escrita, de forma a se apropriarem dos atos da escrita por meio de diferentes suportes, gêneros textuais, materiais gráficos, cores e texturas, nos quais a linguagem escrita se materializa e faz sentido para a criança. A apropriação da escrita é uma atividade criadora, pois, de acordo com Vigotski (2009), a atividade criadora é aquela em que a criança pode criar algo novo: um objeto, uma construção mental, um sentimento humano. Os atos de leitura e de escrita são, nessa perspectiva, atividades criadoras da conduta humana.

Nos anos de 1930 Vigotski (2000) já destacava em seus estudos que a escrita ocupa um lugar restrito na educação escolar, um ensino mecânico em que as crianças aprendem a traçar as letras, mas não aprendem a linguagem escrita viva. Isso ainda está presente nas escolas, a escrita acaba esquecida e o que se ensina é o mecanismo do código alfabético. A escrita na educação infantil não deve ser apresentada como um processo de memorização de letras, sílabas e palavras sem significado.

De acordo com Jolibert (1994), as crianças podem se tornar leitoras e autoras quando mergulham na cultura escrita. Para isso, precisam vivenciar situações em que experimentam os usos e as funções da escrita, passam a conhecer, dominar e sentir prazer nos atos de leitura e de escrita. Só assim elas podem criar uma representação de si mesmas como autoras e leitoras de textos, compreendendo o ato funcional e significativo de ler e escrever.

Destacamos que na formação da atitude leitora da criança, Foucambert (2008) chama a atenção para uma questão: na educação infantil, é necessário diferenciar claramente o que é um ensino precoce e de que se trata trabalhar com a leitura como recurso funcional:

[...] a solução não está num ensino precoce da leitura, mas somente no reconhecimento da existência da aprendizagem da leitura. É suficiente permitir à criança viver na escola, desde bem pequena, situações naturais de leitura, isto é, situações que não sejam artificialmente amputadas do recurso à escrita, não se trata de introduzir a escrita à força, basta não excluí-la sob o pretexto duplo de que a criança não pode utilizá-la [...] excluindo-se a escrita, não apenas tornamos difícil sua aprendizagem, mas a tornamos supérflua, já que favorecemos sistematicamente um outro tipo de comunicação: se a comunicação oral pudesse fazer tudo, que razões restariam para aprender a ler? É porque, mesmo aos três anos, mesmo antes de saber ler, a criança deve viver situações que incluem a escrita, e é a única razão para que ela aprenda a ler. (FOUCAMBERT, 2008, p. 97).

Reiteramos as posições teóricas de Vigotski, Jolibert e Foucambert a respeito de como a escrita e a leitura devem ser apresentadas às crianças pequenas, não para decifrar letras, mas para que possam vivenciar situações de uso social da escrita. Dessa maneira, formar a atitude autora e leitora é criar as condições para que as crianças possam conviver com as situações de usos da escrita em diferentes funções sociais.

Nos quadros 1 e 2 que se seguem, as professoras revelam como realizam o trabalho pedagógico de leitura e escrita com as crianças e como percebem a relação das crianças com a escrita. Os nomes citados são fictícios para preservar suas identidades. Destacamos em negrito trechos que revelam as contradições entre mediar a leitura e a escrita e ensinar o código alfabético, questão fundamental para compreendermos o que pensam as professoras sobre o processo de apropriação da escrita e da leitura pelas crianças.

Joana trabalha com textos, caderninho de literatura e contação de história. Paralelamente, utiliza apostilas de português com o alfabeto musical, em que cada letra é uma musiquinha. Glória inicia com a aprendizagem do nome de cada um, em seguida passa às vogais e consoantes na ordem alfabética. Beatriz traz as “histórias clássicas” e as letras dos nomes de cada criança, começando pelas vogais. Patrícia apresenta as letras dos nomes das crianças, o alfabeto, os números. Dulce desenvolve o projeto da sacola literária, utiliza o desenho e o registro do nome da história e uma frase. A sacola é levada e os pais

Joana	<i>Nós trabalhamos vários tipos de textos, nós fazemos o caderninho de literatura e todo dia a gente conta uma história. Tem o dia na semana que é a história especial para uma atividade de artes. Então, essa atividade vai para o caderninho de literatura. Nós trabalhamos com músicas. As apostilas que a gente trabalha, a apostila de português, é alfabeto musical. Cada letra é uma musiquinha.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
Glória	<i>Comecei estudando o nome da cada um. Eu comecei colocando o nome deles dentro de uma caixinha para não privilegiar ninguém e não começar com a primeira letra do alfabeto, por exemplo "A", para sair da rotina. E aí eu comecei com o primeiro nome que saiu, que foi "Verônica", então nós fomos estudar o nome da "Verônica" e depois a gente começou a estudar outros nomes também. [...] Trabalhei com as fichas, coloquei as fichas nas mesas e depois cada um tinha de procurar o seu nome, a sua mesinha com o seu nome, depois eu trabalhei com a vogais e depois comecei com as consoantes seguindo na ordem certa. E depois, quando eu terminar o alfabeto, eu vou começar a trabalhar com as sílabas. Pegar uma consoante, juntar com uma vogal e formar uma sílaba. E nós vamos registrando tudo. Vamos estudar o nome da criança? Então, vamos registrar o nome dessa criança. Vamos aprender todas as letrinhas, vamos contar quantas letrinhas que tem, estudamos tudo, registramos tudo. Tudo eu registro.</i> (Entrevista 3, 06/06/2017)
Beatriz	<i>Leitura e escrita? Leitura a gente trabalha com textos variados, né? As histórias clássicas, né? Trabalhamos músicas. Escrita a gente... eu iniciei com eles já as letrinhas do nome. Então eles já fazem a escrita do nome, né? Hoje a gente iniciou o trabalho com as vogais. Então a gente está assim, bem devagar. As séries iniciais, então Educação Infantil I, é mais assim, a parte inicial, da escrita, a parte da socialização, é a parte mais inicial mesmo, é mais superficial. Já a Educação Infantil II, você já aprofunda mais.</i> (Entrevista 2, 09/05/2017)
Patrícia	<i>Eu trabalho as letras. Primeira letra do nome, as letras, os números, cor forma.</i> (Entrevista 4, 06/06/2017)
Dulce	<i>Aqui a gente desenvolve aquele projeto da sacola literária. A criança leva para casa uma bolsa, com alguns livros e um caderno. Aí ele desenha as cenas mais interessantes da história. Registra o nome da historinha. E escreve uma frase, do pedacinho que ele mais gostou, isso com a ajuda dos pais. [...] A gente dá uns dias para eles apreciarem o livro, porque o pai tem de ler para eles. Na semana seguinte, eles apresentam para os colegas. [...] Eles se sentem, assim, estimulados a levar, chegar aquele dia dele levar a sacola para casa. Cada semana uma criança, dá para fazer um rodízio na sala.</i> (Entrevista 5, 15/06/2017)
Rosa	<i>A gente sabe que eles precisam do concreto. Então eu converso com eles, explico oralmente. Porque a escrita na minha área é um pouco complicada para eles, natureza e sociedade. Então eu falo e procuro levá-los a experimentar aquelas situações, quando é possível para mim, porque tem coisa também que eu não consigo. Mas tem a contação de histórias, em que eu peço muito para eles fazerem a dramatização. Divido para eles representarem o personagem, depois eu troco, de maneira que eles possam experimentar aquilo. A gente utiliza muito de técnica de relaxamento, um momento que você faz rodinha, coloca-os para deitar, fechar os olhos, levá-los a imaginar aquilo da história que você trabalhou ou quer trabalhar. Eu tento trabalhar muito com eles no sentido de eles experimentarem.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

### Quadro 1: O trabalho pedagógico de leitura e escrita com as crianças

Fonte: A autora.

devem ler para os filhos. Entre os atos de leitura e escrita sobressaem as atividades de decifração da escrita, o que dificulta às crianças tornarem sua a linguagem escrita criada historicamente pela humanidade.

Para Vigotski (2000, p. 185), o domínio da escrita

não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O



desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento que estamos tratando de explicar em suas linhas mais gerais.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita não repete o desenvolvimento da fala. Esses dois processos só aparentemente se assemelham, mas, em sua essência, são diferentes. A escrita não traduz a fala em sinais gráficos, para dominá-la precisa-se de instrução que requer a aprendizagem de uma técnica muito complexa. Afirma o autor que a criança faz um longo caminho para chegar à escrita, passa pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo desenho que funciona psicologicamente como uma linguagem gráfica peculiar. Os quadros I e II mostram que as professoras não conhecem o caminho que fazem as crianças para chegarem à escrita, a brincadeira não é vista como uma atividade de pré-história da linguagem escrita, nem o desenho é trabalhado como uma linguagem gráfica que conduz à escrita simbólica.

Do ponto de vista da natureza psicológica das funções que constituem a escrita, esta percorre um caminho diferente da fala, ela “[...] é uma álgebra da fala, ou seja, uma forma mais difícil e complexa da linguagem intencional e consciente” (VIGOTSKI, 2009, p. 318). Na pré-história de desenvolvimento da linguagem escrita, a criança passa pelo gesto, pelo simbolismo da brincadeira, pelo simbolismo do desenho e pelo simbolismo da escrita. Ela começa com as garatujas para entender a função representativa do desenho de um determinado objeto. Essa fase é chamada de etapa pré-representativa. Depois, a criança passa das garatujas para o desenho: primeiro, ela reconhece o objeto por meio de uma combinação casual de traços e, depois, já percebe o desenho feito intencionalmente (MUKHINA, 1996).

Arena (2013) ressalta a importância de compreender a função da letra na constituição da palavra e do enunciado, entretanto, essa função só pode ser percebida pelas crianças quando situadas no texto. Vigotski (2010) destaca o fonema como unidade que envolve o aspecto fônico da palavra oral, mas destaca que somente se mantém como unidade se for constituinte da palavra plena; fora dela, o fonema deixa de ser unidade e fica reduzido a um elemento. São o significado e o sentido da palavra que, de acordo com Arena (2013), dão à letra seu estatuto de unidade, não reduzindo-a a apenas um elemento. Dar à letra o estatuto de unidade é trabalhar com a complexidade da língua escrita.

As professoras descreveram as atividades que motivam as crianças para a leitura e a escrita, em diferentes textos, material concreto, partindo da oralidade para a leitura e a escrita. Entretanto, não explicitam como as crianças se apropriam dos objetos escritos passando a ideia de que naturalizam esse processo, como algo inato e não o resultado de um processo histórico-cultural que requer a realização de atividades com a escrita em sua complexidade.

As falas evidenciam uma visão fragmentada das professoras em relação à escrita, visão esta que vê mecânica e isoladamente a aprendizagem da escrita como um treino. Entre histórias e dramatizações, o ensino das letras ganha uma dimensão que caracteriza um ensino mais voltado para o código alfabético. Para a teoria histórico-cultural, essa é

Joana	<i>Ab, a gente tenta envolver eles, principalmente assim... quando você dá a história só com gravuras, né? Para eles irem usando a imaginação deles, toda história que a gente vai contar, primeiro a gente faz a exploração da capa, o que ele acha que quer dizer aquela gravura. Como que ele acha que vai terminar a história. Às vezes você para a história em certo momento para ele usar a imaginação dele, né? O que será que vai acontecer agora??? O que vai acontecer com fulano, né? Como que vai ser o final? Será que ele vai conseguir, não vai conseguir? Esse tipo e exploração. A escrita deles, a escrita mesmo, por enquanto ainda não. Porque agora, né, que eles estão começando a conhecer o alfabeto. Para você ver, hoje que eu introduzi o alfabeto para eles. Agora que eles estão reconhecendo a primeira lettrinba do nome. Então a escrita em si, para eles, ainda não. Ah, mas através de desenhos, da dramatização, né? Isso sim.</i> (Entrevista 1, 02/05/2017)
Beatriz	<i>Elas participam bastante, elas são bem interessadas. Elas gostam muito de história. Gostam de interagir.</i> (Entrevista 2, 09/05/2017)
Glória	<i>As crianças, elas gostam muito. Elas adoram fazer os trabalhinhos, elas gostam demais.</i> (Entrevista 3, 06/06/2017)
Patrícia	<i>Eles adoram, só que por pouco tempo. Eu não dou conta, não dou conta mesmo, de dar mais de duas atividades xerocadas por dia. Quando eu dou eles ficam muito cansados. Às vezes eu tenbo que dar, porque no dia anterior não deu para terminar, eles ficam muito cansados. Eu não gosto.</i> (Entrevista 4, 06/06/2017)
Dulce	<i>Eles gostam bastante. Eles gostam muito, estimula muito, deixam eles mais curiosos para ler. Eles gostam de participar.</i> (Entrevista 5, 15/06/2017)
Rosa	<i>Eu sinto assim, que quando é para dramatizar ou falar alguma coisa, vamos supor quando tem algum brinquedo que gosta, o que eles fazem para cuidar da bigiene, o que eles fazem em casa para cuidar da bigiene, lavar o rosto, a mão, são poucos que têm vergonha de falar.</i> (Entrevista 6, 15/06/2017)

#### Quadro 2: Percepção das professoras sobre a escrita das crianças

Fonte: A autora.

uma visão equivocada no ensino da escrita às crianças, pois a escrita não é um código formado por um conjunto de letras, ela é um conjunto de signos e para sua aprendizagem a unidade mínima não é a letra, é o significado da palavra no texto (Vigotski, 2010).

De um lado ficam as leituras de histórias, o reconto etc., em que a língua viva se movimenta; de outro a escrita é reduzida a letras, ao alfabeto, às sílabas que formam palavras, quase sempre esvaziadas de significado. A leitura e a escrita são reduzidas à dicção, oralidade e decifração do código alfabético.

A apropriação da escrita é um processo histórico da criança ao se inserir no mundo da escrita, pois segundo Vigotski (2000, p. 184), o domínio da linguagem escrita “significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo”, um sistema muito complexo que “não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial”. O domínio da escrita é “o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil”. É, portanto, necessário considerar “as involuções decorrentes ao longo do desenvolvimento do próprio processo, as interrupções, transformações, às vezes imperceptíveis de uma forma de representação por outra”.

Quanto à função social da linguagem escrita no processo de desenvolvimento da criança, não há indícios de que as professoras tenham clareza de que a linguagem é uma prática social diretamente vinculada às situações de usos da língua materna. Particularmente, a unidade de ensino da escrita é o texto em sua diversidade de gêneros textuais que atendem aos mais variados usos sociais em diferentes situações, espaço e tempo, objetivos, usos e funções da linguagem escrita. Constatamos que, embora as professoras trabalhem com textos, o que prevalece em suas práticas pedagógicas é o ensino das letras.

Em relação às atividades de leitura e escrita, as professoras narram ações, mas não explicitam como as crianças se apropriam dos objetos escritos, como aprendem e como tornam seus esses conhecimentos. Transmite-se a ideia de que as crianças nascem em maior ou menor grau com as habilidades de ler e escrever, numa perspectiva biologizante. Na perspectiva histórico-cultural, trata-se de um processo sócio-histórico que requer a participação da criança em atividades externas e atividades internas mediadas pelas professoras para se apropriarem desse instrumento cultural complexo.

### Algumas considerações à guisa de uma conclusão

As falas das professoras revelam uma contradição, uma vez que, simultânea e contraditoriamente, trabalham a leitura e a escrita com ênfase nos textos, na literatura, na sacola literária, na contação de histórias, mas realizam ações repetitivas de ensino do alfabeto, utilizam apostilas, ensinam a traçar letras e sílabas. Isso sugere a ausência de uma concepção de linguagem, de escrita e de ensino da escrita em suas relações com a formação das funções psicológicas das crianças, particularmente do pensamento, da memória e da imaginação. Essa visão fragmentada em relação à escrita conduz ao treino mecânico do código alfabético em substituição ao ensino da linguagem escrita. Trata-se de um olhar distorcido para o ensino da escrita que acaba por impedir as crianças de se apropriarem da escrita viva, em movimento, na interlocução com autores, leitores e textos.

A escrita, como instrumento de constituição da consciência da criança e de sua atividade, pode subsidiar a organização do trabalho pedagógico das professoras, em relação a um ambiente propício e à atividade intencionalmente planejada, em que a cultura escrita esteja presente em suas infinitas manifestações. A formação inicial e continuada de professores deve contemplar que a língua materna não se constitui como um conjunto de letras que podem ser aleatoriamente aprendidas e memorizadas, mas um conjunto de signos cuja significação é o caminho para as crianças a apreenderem como instrumento cultural complexo que pode formar a atitude autora e leitora.

A ausência de pesquisas sobre como as crianças se apropriam da escrita tem levado ao equívoco de se pensar que pode ser ensinada como se fosse uma simples técnica. Diante disso, tem sido frequente na escola o ensino do código alfabético para as crianças, um simples mecanismo de juntar as letras para constituir sílabas e palavras, e palavras para formar frases. Por isso, é comum ver em salas de aula de educação infantil, o alfabeto exposto e a repetição de letras associadas a sons até a memorização.

Discutir como a escrita deve ser apresentada às crianças, não para alfabetizá-las, mas para apropriarem-se do mundo da cultura é uma tarefa difícil. Tratar sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil é hoje um desafio. Uma das razões, de acordo com Vigotski (2000, p. 184) “está nos materiais que estão disponíveis para tal



entendimento, pois o desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma única linha, nem mantém nada parecido com a sucessão das formas”. O que se constata no desenvolvimento da linguagem infantil são transformações inesperadas, determinadas formas de escrita mudam num movimento de avanço em que nascem formas novas, seguidas de processos regressivos, de involução nos quais se extinguem algumas formas. Entendida como uma linguagem que se desenvolve em movimento, a escrita é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança.

## Referências

- ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan./abr. 2013.
- BORTOLANZA, A. M. E. *O professor: um leitor escolarizado*. 2005. Dissertação de Mestrado, UFMS, Campo Grande, 2005.
- FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. *In: Obras Escogidas*. v. III. Madri: Visor, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

recebido em 26 fev. 2018 / aprovado em 20 fev. 2019

### Para referenciar este texto:

RODRIGUES, M. C.; BORTOLANZA, A. M. E. Contradições entre linguagem escrita e código alfabético: O que revelam professoras sobre a apropriação da escrita pelas crianças na educação infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 111-119, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.11529>>.

