



A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica

Ana Carolina Galvão Marsiglia
Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp

Como citar: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BREMENKAMP, Hadassa da Costa Santiago. A alfabetização na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (org). **A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 97-112. DOI: <https://doi.org/10.36311/2017.978-85-7983-879-8.p97-112>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Ana Carolina Galvão Marsiglia
Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp*

INTRODUÇÃO

Mediante o desenvolvimento cultural dos indivíduos, conforme suas formas de organização social foram se aprimorando, tornou-se necessário criar um sistema que facilitasse a comunicação, bem como, desenvolver um recurso auxiliar de memória. Esse recurso foi a escrita, que estabeleceu o marco que separou o ser humano da pré-história e abriu as portas para a civilização. Ela se configura como um instrumento cultural que foi se sofisticando na medida em que a história do ser humano foi se desenvolvendo até alcançar o sistema alfabético que conhecemos. Hoje, com alguns anos de vida, precisamos nos apropriar de um sistema que levou séculos para se constituir.

Como sistema cultural, ele necessita ser transmitido para ser apropriado, sendo decisivo no desenvolvimento do psiquismo (como forma de linguagem). O psiquismo desenvolvido é conquistado socialmente e avança em sua complexificação na medida das apropriações realizadas, sendo o sistema de escrita alfabética uma delas, que possibilitará a abstração do pensamento, o qual promoverá um salto qualitativo em cada indivíduo, como parte do gênero humano, sendo um ato dependente das condições de humanização dos indivíduos nas quais lhe são disponibilizados os significados culturalmente construídos pela humanidade (MARTINS, 2013).

Todavia, percebemos que a apropriação desse sistema fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos não tem alcançado a todos de

forma plena. Mesmo em meio a tantos métodos desenvolvidos e aplicados ao longo da história, a alfabetização ainda continua a ser um problema. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como objetivo avaliar em larga escala o nível de alfabetização e letramento¹⁰ dos estudantes ao final do 3º. ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.

Segundo os resultados da ANA de 2014¹¹, a maior porcentagem da avaliação da leitura concentra-se nos níveis 2 (33,96%) e 3 (32,63%). Já na escrita, esse resultado é maior no nível 4 (55,66%). Ou seja, a maioria dos estudantes alcançaram níveis de aprendizado da leitura e escrita que são considerados bons. Todavia, não podemos deixar de observar que a porcentagem de alunos que alcançaram os maiores níveis estabelecidos na avaliação (nível 4 em leitura e 5 em escrita), ocupam apenas cerca de 10% dos avaliados (respectivamente, 11,2% e 9,88%). Enquanto isso, o número de estudantes que possuem os piores resultados é compatível ou até maior do que aqueles que alcançaram os maiores níveis, como podemos observar na avaliação de leitura: enquanto 11,2% dos alunos alcançaram o maior nível, 22,21% concluem o 3º. ano do ensino fundamental com a formação mais rudimentar do aprendizado da leitura.

Sabemos que a alfabetização é de suma importância no processo de humanização e que os resultados alcançados pelos estudantes na ANA são passíveis de questionamentos (o que é “bom” nesses parâmetros?). Assim, defendemos que a alfabetização só é possível de ser alcançada de forma adequada quando há o ensino intencional, que deve acontecer em todas as etapas da educação, garantindo uma sequência de aprendizagens essenciais para a apropriação do conhecimento da língua escrita.

Partindo deste princípio, focamos nosso estudo no grupo 6 da educação infantil, último ano desta etapa da educação básica, entendendo que os esforços dos profissionais estão mais intensos nesse momento para o alcance do objetivo de alfabetizar, por se tratar do último período que antecede àquele em que formalmente há obrigatoriedade de iniciar o processo de alfabetização.

¹⁰ Concordamos com Gontijo (2005) sobre a concepção da alfabetização como prática sociocultural que abrange não apenas a aquisição do sistema convencional de escrita, mas também o âmbito social e os sentidos que a língua possui, sendo desnecessário o uso do termo “letramento”.

¹¹ Confira os resultados completos em INEP, 2015.

Tomando a pedagogia histórico-crítica como base teórica, por meio de um estudo bibliográfico, buscamos compreender a prática pedagógica adequada para o desenvolvimento da compreensão do sistema alfabético na educação infantil. Para tomar contato com essa prática, fizemos uma análise documental a partir das atividades do caderno de um aluno do grupo 6 da educação infantil, que apresentaremos adiante.

Embora concordemos que não há a obrigatoriedade (e possibilidade) de as crianças da educação infantil concluírem esta etapa já plenamente alfabetizadas, defendemos que o professor da educação infantil deve desenvolver um trabalho que assuma o compromisso de propiciar às crianças as condições de apropriação cultural, indispensável para sua instituição como parte do gênero humano, sendo a apropriação do sistema de escrita alfabética, fundamental.

Compreendendo que os seres humanos se humanizam de forma cultural, as crianças necessitam da mediação de signos para se apropriar da realidade. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental na intencionalidade da transmissão da cultura. Assim, temos acordo com Saviani (2011, p. 13) sobre a função da escola, ao destacar a educação como um trabalho não-material que se refere ao “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Dessa forma, a escola deve cumprir com essa função, sendo a instituição legitimada pela sociedade para ser responsável pelo ensino sistematizado, devendo preocupar-se em transmitir o acúmulo histórico-cultural aos seus alunos, de modo a possibilitar a inserção dos indivíduos na história de maneira criativa, autônoma e transformadora.

COMPREENDENDO A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura e a escrita precisam ser apropriadas por todos os indivíduos, colaborando no desenvolvimento do psiquismo humano. Tendo em vista a importância deste processo, nos baseamos no estudo de Luria (2010) para entendermos como ele se realiza na apropriação do sistema de escrita alfabética em cada indivíduo singular.

A primeira fase da escrita apontada pelo autor é a pré-escrita ou pré-instrumental, que se inicia por volta dos três anos de idade¹². Nessa fase do desenvolvimento, a escrita é somente um brinquedo e, portanto, suas funções se limitam puramente ao viés externo, em uma tentativa de imitar o adulto, não entendendo ainda sua função como um instrumento auxiliar de memória. Pelo contrário:

Seu comportamento é o de alguém que relembra, não o de alguém que lê. A maior parte das crianças que estudamos reproduziu sentenças ditadas (ou, mais precisamente, algumas delas) sem olhar para o que tinham escrito, fixando interrogativamente o teto. Todo o processo de recordação ocorria de forma completamente apartada dos rabiscos, que não eram, de forma alguma, usados pela criança (LURIA, 2010, p. 156).

O estágio seguinte é denominado pelo autor como atividade gráfica diferenciada, presente por volta dos quatro a cinco anos, que se inicia como atividade gráfica indiferenciada, na qual a escrita aparentemente continua não fazendo sentido nenhum, mas a criança consegue estabelecer relação com o que foi dito e assim, se torna um recurso para a memória. Todavia, os rabiscos registrados no papel não são instituídos, por isso nem sempre significarão o mesmo conteúdo. Assim, a criança entende que o que escreveu significa algo, mas nem sempre se recorda exatamente do que lhe foi dito anteriormente, apesar de dizer alguma coisa em resposta, porque sabe que o que escreveu representa algo, fazendo isso conforme os seus interesses emocionais. Dessa forma, a criança nem sempre recordará o conteúdo correto, mas irá refletir algum conteúdo e “Em vez de um ato instrumental que usa X para reverter a atenção de volta para A, temos aqui dois atos diretos: 1) a marca no papel e 2) a resposta à marca como uma sugestão”, conforme esquema apresentado por Luria (2010, p. 160):

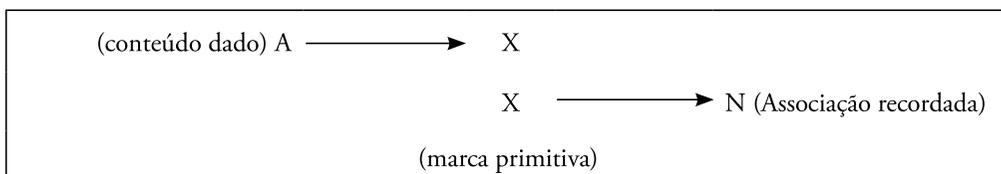


Figura 1

Fonte: Luria (2010)

¹² Toda idade é apenas um indicativo, posto que as conquistas almeçadas só são possíveis diante das condições de vida e educação dos sujeitos (MARTINS, 2013).

Torna-se necessário que haja um avanço desse signo-primário, criado pela criança como uma sugestão de que aqueles registros representam algo, para o signo-símbolo, no qual é possível a representação real do que lhe foi dito, contribuindo para o desenvolvimento da escrita enquanto recurso mnemônico. Esse avanço necessário para a superação da escrita não-diferenciada para a atividade gráfica diferenciada se dá, conforme os experimentos de Luria (2010) por meio da inclusão do conhecimento de: cor, forma, tamanho, quantidade e outros diferenciadores que ela vai utilizar na linguagem escrita.

Por volta de cinco a seis anos, considerando que o desenho é o melhor recurso que a criança tem disponível nesta etapa do seu desenvolvimento, temos a escrita pictográfica. O desenho se expressa de forma cada vez mais elaborada, sendo utilizado como uma forma de registro mnemônico, mas ainda sem que esteja associado a um expediente auxiliar de escrita (isso nos chama atenção para a necessidade de dirigir o desenho da criança).

A partir do avanço que a criança alcança quando consegue utilizar seus desenhos como recurso mnemônico, deve-se propor o desafio no qual ela necessitará registrar algo consideravelmente difícil ou até mesmo impossível por meio de uma simples figura. A partir de então, a criança desenvolverá formas de superação, levando-a à consolidação da escrita simbólica.

Um dos caminhos para estabelecer essa superação, segundo os experimentos de Luria, é a representação de alguma parte do todo que auxilie a criança na recordação do que registrou, como é o caso de uma criança que ao registrar o termo “Há 1000 estrelas no céu”, desenha uma linha horizontal representando o céu e afirmando que não pode desenhar 1000 estrelas, desenha um avião. O outro caminho que se aproxima mais da escrita simbólica é a representação do item que apresenta dificuldades em seu registro por signos que a auxiliarão na lembrança do que ele realmente representa. Isso pode ser visto quando é dado o mesmo termo para outra criança e esta representa as 1000 estrelas pelo desenho de apenas duas, afirmando que por meio das duas estrelas desenhadas, lembrará que estas se referem a 1000. Dessa forma,

Um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração é necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica (LURIA, 2010, p. 179).

Todavia, constata-se que neste momento, apesar de entender que os signos que lhe foram ensinados podem representar qualquer coisa, a criança ainda não sabe estabelecer a relação entre o conteúdo, a fonética e grafia. Em seus experimentos, Luria (2010) nos revela que ao alcançar a escrita simbólica, a criança volta a passar por todos os processos anteriores. O retorno ao sistema de signos ocorre quando o sistema pictográfico se torna insuficiente com a inserção de elementos abstratos nas sentenças ditadas, induzindo à criação de um signo que represente o termo impossível de ser representado por meio do desenho. Somente aí o sistema alfabético ganha sentido como o instrumento completo que apresenta a solução para os desafios que foram colocados para a criança até este momento.

A partir dessa breve exposição acerca dos estágios de desenvolvimento da escrita propostos por Luria (2010), fica claro que este desenvolvimento acontece antes do 1º. ano do ensino fundamental, considerado responsável por iniciar e dar um salto na alfabetização da criança. Assim, é importante ressaltar que a educação infantil pode e deve iniciar este processo, pois

[...] embora saibamos que cabe à primeira série escolar iniciar formalmente a alfabetização das crianças, é impossível que este tema não esteja presente no cotidiano infantil, seja em quaisquer circunstâncias, e com muito mais ênfase no interior das escolas de educação infantil (STEMMER, 2010, p.131).

Diante dessa premissa, recorreremos a Martins e Marsiglia (2015) para indicação de ações adequadas para o desenvolvimento da escrita com crianças de cinco e seis anos, idade que antecede o período formal de início da alfabetização. A partir das ideias formuladas por Luria (2010), as autoras elaboraram propostas de ações pedagógicas que colaboram para a superação de cada estágio do desenvolvimento, objetivando a apropriação da leitura e da escrita.

Em função da análise do caderno que faremos a seguir, concentraremos nossa discussão nas proposições das autoras para a escrita pictográfica e sua transição à escrita simbólica. Conforme já exposto, em condições típicas de desenvolvimento, com as intervenções necessárias, as crianças do grupo 6 da educação infantil apresentarão características da fase pictográfica, isto é, serão capazes de recorrer ao registro por meio do desenho como instrumento auxiliador de memória. Portanto, segundo Martins e Marsigli (2015) a prática pedagógica deve agir com o intuito de oferecer aos alunos situações em que estes farão desenhos de forma dirigida para assim ser possível às crianças estabelecerem representações. Para tanto, um procedimento importante pode ser solicitar aos alunos que registrem substantivos abstratos, verbos e adjetivos tornando o desenho algo limitado para registrar tudo aquilo que o aluno pretende. Ao mesmo tempo, o professor deve apresentar às crianças a escrita, como sistema cultural complexo, que lhes permitirá registrar qualquer conteúdo.

Isto porque a criança já conhece as primeiras letras e números e deve ser apresentada formalmente ao alfabeto levando em conta a relação entre grafemas e fonemas. De posse dos instrumentos culturais e da compreensão de que é preciso ampliar seu repertório de escrita (relação interpéssica), o aluno passa, com auxílio (área de desenvolvimento iminente), a desenvolver operações que lhe assegurem a internalização do sistema de escrita (relação intrapéssica) tornando-o desenvolvimento efetivo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 57).

Para consolidar a internalização desse sistema, as autoras destacam a necessidade do ensino das relações entre fonemas e grafemas, sugerem a produção de textos coletivos e a apresentação de diversos gêneros para que assim seja possível, no âmbito interpéssico, algo que ainda não é possível os alunos fazerem no âmbito intrapéssico, pois ainda não se apropriaram desse complexo conteúdo.

O professor pode fazer a leitura do alfabeto, ensinando o som que cada letra possui, associando estes sons a outros elementos como recurso de memória. Além disso, é importante que as crianças representem graficamente as letras no caderno, pois fazer isso de forma recorrente contribuirá para a automatização tanto da grafia quanto dos seus sons correspondentes. Esse conceito de automatização é importante para o aprendizado da leitura e escrita, pois segundo Saviani (2011, p. 18):

Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.

Outras ações propostas são frases, cartas e músicas enigmáticas, pois, por meio delas, o aluno vai adquirindo a capacidade de ler com o auxílio do desenho, bem como precisará realizar a tarefa de substituí-lo pela palavra escrita. As autoras também sugerem como recursos, jogos e brincadeiras, fundamentais para esse período do desenvolvimento, pois

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

A partir das ações pedagógicas propostas (entre tantas outras possíveis), estarão disponibilizadas às crianças os conhecimentos do sistema alfabético e a compreensão do seu uso social possível de expressar qualquer conteúdo, tanto para registro quanto para a comunicação. Com base nesses apontamentos teóricos, passamos à apresentação de uma prática pedagógica alfabetizadora, tomando como objeto o caderno de um aluno do grupo 6 da educação infantil.

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista o referencial teórico deste trabalho, entendendo a leitura e a escrita como um instrumento social complexo que pode ter seu ensino iniciado desde os primeiros anos de vida passando pelas diversas fases como proposto por Luria (2010), analisaremos como esse processo se revela nas atividades pedagógicas propostas às crianças da educação infantil de uma cidade de grande porte do Estado do Espírito Santo.

Buscamos, por meio das ações propostas pela professora do grupo

6, a partir do caderno de um de seus alunos¹³, identificar de que forma as ações desenvolvidas nesta turma de um Centro Municipal de Educação Infantil contribuem para desenvolver as bases necessárias para apropriação da linguagem escrita.

Analisando o caderno do aluno até o mês de junho de 2014, observamos diversas ações referentes ao conhecimento das letras, questões envolvendo matemática, além da produção de desenhos.

Conforme já assinalamos, segundo os experimentos de Luria (2010), as crianças estão na fase do desenvolvimento da escrita pictográfica e correspondem psicologicamente ao descrito para esta etapa, ou seja, utilizam o desenho como auxílio para a memória. Assim, o professor deve atuar para a sua superação inserindo elementos que dificultem o registro por meio de desenho, obrigando que recorram ao sistema alfabético, entendendo-o como um sistema cultural que possibilita ao ser humano o registro de qualquer conteúdo. No entanto, ao procurarmos atividades pedagógicas que propiciam esse desenvolvimento entre aquelas planejadas pela professora, encontramos somente três. Na primeira, era solicitado à criança que registrasse o/a maior e menor menino e menina da turma (Figura 2¹⁴).

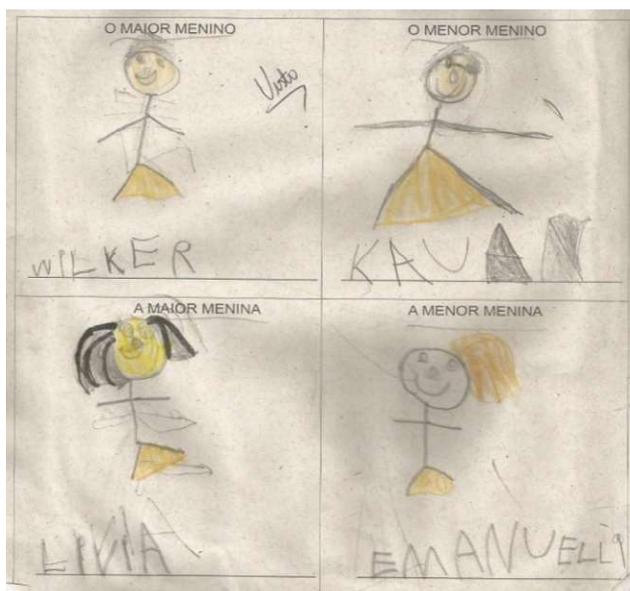


Figura 2

¹³ O caderno foi selecionado pela professora, que o considerou o mais avançado da turma.

¹⁴ Todas as imagens aqui utilizadas foram devidamente autorizadas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já na segunda proposta, as crianças deveriam realizar uma entrevista com algum outro colega sobre suas preferências, gostos e sonhos futuros e logo depois, deviam registrar as respostas obtidas (Figura 3);

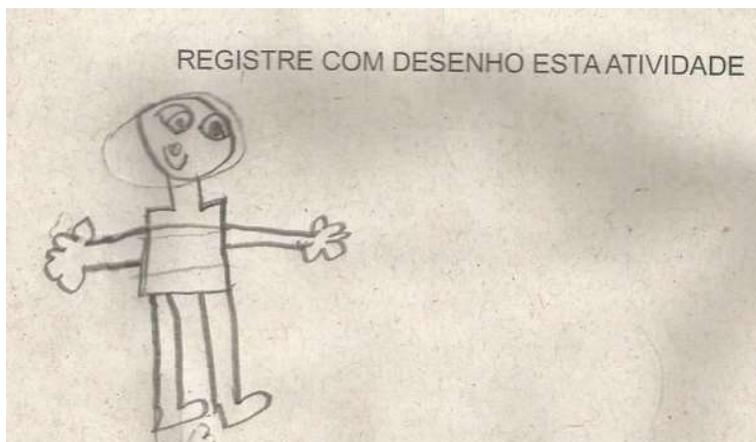


Figura 3

A terceira atividade pedagógica trazia a discussão acerca dos temas “igualdade e liberdade” e era solicitado que as crianças elaborassem um desenho que representassem cada termo (Figura 4):

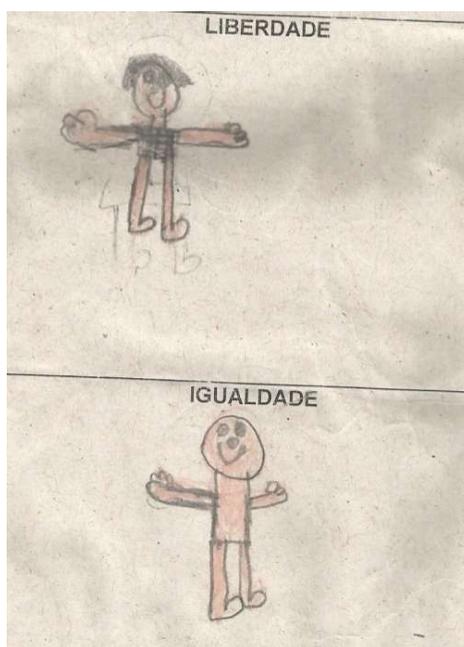


Figura 4.

Fonte: Foto retirada pela pesquisadora do caderno analisado.

Embora essas ações pedagógicas proponham, conforme mencionado por Luria (2010), elementos de tamanho (atividade 1) e carregados de significados difíceis de expressar por meio de desenhos (atividades 2 e 3), observamos que não há diferenciação nos desenhos que lhes servisse como auxílio para a memória. Na atividade 1 (figura 2), todas as crianças foram desenhadas da mesma forma, não sendo possível identificar o/a maior e menor menino e menina. Da mesma forma, as atividades seguintes foram realizadas com o registro simples de representação de figura humana, não sendo possível estabelecer, por meio do desenho, o que as atividades propunham.

Outro fator que merece destaque é que de 56 atividades registradas no caderno, apesar de 14 delas estarem relacionadas a desenhos, somente três estavam direcionadas para o que Luria (2010) nos propõe acerca da inserção de elementos que exijam, na produção do desenho, o uso de instrumentos que auxiliem na recordação do que foi registrado. E mesmo nestas três, conforme demonstram as figuras apresentadas, não foi dado destaque a nenhuma característica solicitada (tamanho, substantivos abstratos e substantivos etc.). Portanto, no caso da criança autora dos desenhos, ainda não se superou o desenvolvimento pictográfico.

Dessa forma, a questão que merece destaque não é o fato de as crianças não conseguirem expressar graficamente o conteúdo dado. Não se trata de considerá-las “culpadas” de atraso no desenvolvimento. O importante é a compreensão desse processo, por parte do professor, de modo a organizar o ensino para promover o desenvolvimento dos seus alunos. Destarte, entendemos que a professora deveria direcionar as atividades para possibilitar às crianças o desenvolvimento de registros que contemplassem as características do conteúdo solicitado. Todavia, não há uma continuidade pedagógica para que isso fosse trabalhado (pelo menos não houve registro no caderno de atividades que possibilitassem avanços nessas questões).

É preciso sublinhar que não responsabilizamos a professora em questão, individualmente, pois entendemos que isso faz parte, por um lado, da precarização da formação docente (qualidade e quantidade de cursos de formação inicial/contínua) e por outro, por um discurso de valorização da espontaneidade dos alunos, excluindo teorias que prezem

pelo ensino intencional e pela transmissão de conhecimentos, como se elas não existissem, como se isso não fosse possível por meio de um trabalho teórico-prático que se comprometa com a emancipação social dos indivíduos. Conforme destaca Martins (2010, p. 20):

Um primeiro princípio que tem norteado a formação de professores, a se colocar em tela [...], diz respeito ao descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade expresso na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em concepções negativas sobre o ato de ensinar.

Desta forma, fica claro que assim como são negados os conhecimentos necessários à formação dos alunos, também o são aos professores e futuros professores, que acabam por acreditar e valorizar a superficialidade do conhecimento que emerge do cotidiano dentro das escolas. Assim, muitos professores, sem ter clareza do que fazem, acabam contribuindo para a perpetuação da sociedade de classes ao não oferecer uma educação de qualidade aos filhos da classe trabalhadora, que necessitam do conhecimento para superar a condição de exploração em que vivem, sendo esta também a sua condição (formação aligeirada e superficial). De fato, é necessário que “[...] os trabalhadores da educação escolar compreendam que ninguém objetiva aquilo que não lhe foi dado à apropriação” (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 219), pois somente assim será possível superar os resultados da alfabetização no Brasil em que a maioria da população não alcança os maiores níveis de aprendizado da leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos com este estudo realizar breves aproximações de identificação das práticas pedagógicas necessárias para apropriação da alfabetização na educação infantil, que mesmo nas pesquisas de avaliação em larga escala mostram que o ensino da leitura e da escrita não tem alcançado a maioria das crianças em suas formas mais elaboradas. Destarte, defendemos a possibilidade desse processo se iniciar na educação infantil, a partir de uma teoria crítica da educação. Afinal,

[...] a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimen-

to das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança. Há de se levar em conta que esse percurso tem início na própria necessidade natural de expressão e comunicação da criança [...] (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212).

Por isso mesmo, as autoras argumentam que

[...] criar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação didática do professor atento ao ensino que produz desenvolvimento, levando-se em conta as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente com a literatura (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 213).

Dessa forma, é interessante que os professores proponham atividades em que os alunos aprendam a linguagem escrita cumprindo seu papel social e não de forma meramente mecânica. Precisamos propor atividades na educação infantil que envolvam situações de comunicação que, devido a sua complexidade, necessitarão de recursos que vão além das possibilidades dos desenhos, garantindo a superação desse registro para a utilização do sistema alfabético. Com base nos apontamentos de Luria (2010) e Martins e Marsiglia (2015) inferimos a necessidade de valorizarmos os desenhos das crianças, mas ao mesmo tempo, mostrá-las que esse é um recurso limitado e insuficiente para comunicação social em situações mais complexas. Isso pode ser feito por meio de diversas ações e atividades, inclusive por meio de jogos e brincadeiras, importantes nesse período de formação. Porém,

Quando observamos que os estudantes não estão dominando a linguagem escrita, como sistema simbólico presente na cultura em que estão inseridos; quando percebemos que há uma grande distância entre o conhecimento conquistado pela humanidade e o apropriado pelos sujeitos, reconhecemos que a educação escolar não está sendo capaz de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens. Enfim, a escolarização não está contribuindo para a constituição do indivíduo como gênero humano, já que não consegue lhe assegurar a efetiva condição de atuar, criar e intervir na sociedade da qual faz e, ao mesmo tempo, não faz parte, já que dela não participa como sujeito, por estar privado dos instrumentos simbólicos elaborados e utilizados pelo conjunto dos homens (SFORNI, GALUCH, 2009, p. 82).

Dessa forma, entendemos que precisamos de uma educação que vá ao encontro das necessidades de cada indivíduo. Apesar de termos clareza do papel que a educação infantil tem no processo da compreensão do sistema da escrita pelas crianças, concluímos que há muito ainda a ser conquistado e que isso nos revela a importância de uma sólida formação inicial/contínua de professores para que possam assumir essa responsabilidade. Longe de corroborar ideias que culpam o professor, nosso intento é destacar que as práticas espontaneístas revelam formação docente pautada por ideários pedagógicos que as privilegiam e assim empobrecem a formação tanto de professores, quanto de alunos. Devemos, pois, buscar fundamentação teórico-prática que de fato subsidie a alfabetização das crianças de forma completa, ampliada e enriquecida, como propõe a pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

- DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>>. Acesso em 04 dez. 2015.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória/ES, v. 11, n. 22, p. 42-69, jan./jun. 2005.
- INEP. *Avaliação Nacional da Alfabetização 2014*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 26 out. 2015.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. (Org.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5140/3776>>. Acesso em 04 dez. 2015.

STEMMER, M. A educação infantil e a alfabetização. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p.125-145.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual GIS*. n. 8, abr/2007 (publicada em junho de 2008). UFRJ, 2008. p. 23-36. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em 04/12/15.