

A COMPREENSÃO DO PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Universidade Federal de Lavras
Departamento de Educação (DED)
Minas Gerais, Brasil.
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz
Universidade Federal de Lavras
Departamento de Educação (DED)
Minas Gerais, Brasil.
flavia.cruz@ded.ufla.br

Eixo Temático: Alfabetização e infância

Resumo

Este trabalho pertence a uma pesquisa mais abrangente, ainda em andamento, intitulada *A infância no cata-vento das discussões do Fórum Sul Mineiro de Educação infantil*, desenvolvida pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, sobre os encontros do *Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil*. O texto tem por objetivo apresentar os resultados da primeira etapa da pesquisa, direcionados a compreender e descrever o processo de apreensão da leitura e da escrita em crianças de 0 a 5 anos. As discussões e estudos realizados procuram aproximar dois eixos de discussão temática: um sobre alfabetização e letramento como uma concepção, não apenas de conceitos, mas de uma perspectiva ideológica de usos da língua, como nos aponta Soares (2001b), Street (1984, 2003). Outro de que linguagem e pensamento se mostram processos distintos, mas que estão interligados, e que de acordo com Vygotsky (1998, 2003, 2009), a linguagem escrita apresenta um percurso primário em desenvolvimento.

Palavras-chave: Letramento. Educação infantil. Pré-história da linguagem Escrita.

THE COMPREHENSION OF THE PROCESS OF READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

This work belongs to a more extensive search, still in progress, titled childhood in the Weathervane of the discussions in the *Forum Sul Mineiro de Educação infantil*, developed by the Department of Education at the Universidade Federal de Lavras, about the meetings of the *Forum Sul Mineiro de Educação Infantil*. The text aims to present the results of the first stage of the research, directed to comprehend and to describe the process of apprehension of reading and writing in children up to 5 years old. Discussions and studies aims to approach two axes of a thematic discussion: one of them about initial reading instruction and literacy as a design, not only concepts, but of an ideological perspective in uses of language, as Soares presents us (2001b), Street (1984, 2003). Another of that language and thought are separate processes, but which are interconnected, and that according to Vygotsky (1998, 2003, 2009), the written language presents a primary course in development.

Keywords: Literacy. Early childhood education. Prehistory of written language.

Considerações iniciais

*Leite, leitura
Letras, literatura
Tudo o que passa
Tudo o que dura
Tudo, tudo, tudo
Não passa de caricatura
De você minha margura
De ver que viver não tem cura.
Paulo Leminski (1996)¹*

Tomando como ponto de partida a reflexão sobre o processo de leitura e escrita na educação infantil, é possível destacar o quanto as crianças, desde os primeiros meses de vida, estão em permanente contato com as mais variadas formas de expressões da linguagem. Parafraseando a epígrafe, entre “letras e literatura, tudo o que passa, tudo o que dura”, a manifestação da linguagem representa um veículo importante de relação da criança com o mundo que a envolve, seja na oralidade, na escrita, na dança, na música, no meio virtual, gestual ou corporal.

A linguagem escrita manifesta-se de forma significativa e intensa na vida social das crianças, por vivermos em uma sociedade letrada, estamos cercados de escrita por todos os lados. A criança percebe a escrita intimamente relacionada às ações do cotidiano dentro da própria casa, como por exemplo, nas embalagens dos produtos alimentícios, nas etiquetas, nas caixas de brinquedos, nas roupas, nos livros, no computador, entre outras formas. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da linguagem escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa forma de comunicação, expressão e interação social.

Frente ao processo interativo de conhecimentos em plena construção pelas crianças e que antecede um programa de sistematização da linguagem escrita das instituições educativas, de que modo a perspectiva do letramento pode ser compreendida e desenvolvida na educação infantil, pelos profissionais docentes? Até que ponto os educadores percebem o processo de leitura e escrita na sua dinamicidade e interatividade social?

¹ LEMINSKI, Paulo. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

Ao partir da premissa de que é na inter-relação social que a criança compreende os modos de uso da cultura escrita, a princípio como ação imitativa, reprodutiva dos usos sociais do ato de ler e escrever observado por esta criança, para posteriormente perceber a linguagem como uma forma de representação social, que este trabalho assume por objetivo compreender e descrever o processo de apreensão da leitura e da escrita em crianças de 0 a 5 anos.

A proposta de investigação deste trabalho pertence a um dos eixos temáticos de investigação da pesquisa, ainda em andamento, intitulada *A infância no cata-vento das discussões do Fórum Sul Mineiro de Educação infantil*, desenvolvida pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, sobre os encontros do *Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil*.

Para melhor aprofundamento do eixo temático *Alfabetização e letramento na Educação Infantil*, dividiu-se a pesquisa em três momentos distintos: o primeiro de estudos do referencial teórico para nortear as pesquisas; o segundo o levantamento das propostas de reflexão sobre a temática no decorrer dos quinze anos dos encontros do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil; o terceiro a análise dos registros coletados.

Nesta perspectiva, este trabalho apresentará os primeiros resultados das discussões estudos realizados no primeiro momento da pesquisa, aproximando dois eixos de discussão temática: um sobre alfabetização e letramento como uma concepção, não apenas de conceitos, mas de uma perspectiva ideológica de usos da língua, como nos aponta Soares (2001a, 2001b), Street (1984, 2003). Outro de que linguagem e pensamento se mostram processos distintos, mas que estão interligados, e que de acordo com Vygotsky (1998, 2003, 2009), a linguagem escrita apresenta um percurso primário em desenvolvimento.

A perspectiva do letramento na educação infantil

Durante décadas, o trabalho pedagógico na educação infantil, em relação ao ensino da língua oral e escrita, baseou-se na concepção e maturação biológica do desenvolvimento psicomotor. As atividades pautavam-se na ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita necessitava do desenvolvimento de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual, à habilidade de coordenação motora fina, entre outras.

Em outros momentos o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita envolvia apenas atividades de reprodução textual, como cópia de textos, palavras, sílabas e letras,

acreditava-se que a repetição facilitava a memorização, que conseqüentemente levaria a aprendizagem da escrita. Esta concepção de escrita estava associada a ideia de que a vivência corporal e motora levaria a incorporação dos movimentos necessários para a reprodução escrita, percebida apenas como uma habilidade externa do ato de escrever.

Nos últimos anos, pesquisas baseadas na análise da produção escrita de crianças e de práticas recorrentes à leitura e escrita, tem possibilitado a reflexão e a elaboração de práticas inovadoras em relação ao ensino da leitura e escrita, na educação e nas primeiras séries do ensino fundamental, como Ferreiro (1990, 2000, 2011), Soares (2001^a, 2001b), Kramer (1993), Morais e Albuquerque (2004), Santos (2007), entre outros.

Nesta perspectiva, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que descrevem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil orientadas por eixos que tramitem entre as interações e a brincadeira, com intuito de garantir experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento.

Tal perspectiva fora defendida anteriormente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (1998) ao considerar que as crianças são sujeitos ativos na construção de conhecimentos e não apenas receptores passivos de informações, com isso há uma modificação substancial na forma de compreender como elasse apropriam da fala, da leitura e da escrita.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (1998) destacam que os estudos desenvolvidos a respeito da linguagem apresentam o processo de letramento associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais.

O que se aproxima da concepção de Ferreiro (1993, p. 44), quando afirma existir “um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares” e que “estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da escrita começa muito antes da escolarização” (FERREIRO, 1993, p. 64).

As crianças, mesmo sem serem alfabetizadas, visualizam, a todo o momento, a escrita e identificam os diversos materiais impressos, assim sua função de leitor não se reduz ao conhecimento de letras.

É neste sentido que Soares (2001b, p.91) define alfabetização como uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita, a saber:

[...] um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico).

[...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia -do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita.

A autora dedica-se à compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, afirma que o primeiro tem sentido muito claro, ao contrário de letramento, que, segundo ela, ocorre “por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2001b, p. 90).

De acordo com a estudiosa, ambos os conceitos têm sido foco de interpretações equivocadas, ou fazendo-se necessário diferenciá-los e ao mesmo tempo torná-los próximos, uma vez que são conceitos complementares. Enfim, para a autora, alfabetização e letramento são “processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (SOARES, 2001b, p. 92).

O conceito de letramento, baseado nas proposições de Brian Street (1984; 2003), concebe-o como uma prática socialmente situada, inserida em uma concepção de língua como discurso e interação entre sujeitos concretos localizados socialmente. As práticas de uso da escrita na escola podem ser analisadas a partir do modelo de letramento autônomo proposto pelo pesquisador, que trata a escrita como responsável pelo desenvolvimento, o progresso e a mobilidade social. O modelo autônomo é considerado por muitos autores parcial e equivocado, pois seria basicamente aprender a escrita sem saber usá-la na sociedade. Em oposição, o mesmo autor aponta o modelo ideológico que leva em conta a pluralidade e a diferença, afirmando que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas. Em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Segundo Street (2003), as práticas escolares de leitura e escrita

são construídas nas interações discursivas em sala de aula, ou seja, são um tipo de prática social denominada letramento escolar.

Os sujeitos que vivem em uma sociedade letrada estão em constante interação com o mundo da escrita, em diferentes contextos, nos quais esta assume diferentes funções. Sendo a escola produtora de um dos tipos de letramento que encontramos na sociedade, o letramento escolar torna-se função primordial da mesma: alfabetizar e letrar simultaneamente, conforme defendem Soares (2001b), Macedo (2001) e Albuquerque (2004). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa aquilo que chamamos de codificação e decodificação do sistema de escrita.

A criança vivencia um ambiente de letramento, ela demonstra interesse a partir de dois ou três anos de idade por entender o que a escrita representa, que se pode perceber ao manifestar inquietações, como: “*O que está escrito aqui?*”, ou “*Aqui está a letra do meu nome*”. O que indica um movimento de reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que aqueles sinais gráficos podem representar uma ideia, uma informação ou a nomeação de algo.

O que os estudos em relação ao processo de aquisição da língua escrita apontam, por meio de observação e análise das produções escritas das crianças, é que a consciência sobre o que a escrita representa ocorre de modo gradativo, das características formais dessa linguagem.

É neste sentido que Ferreiro (2011, p. 71) descreve que “a escrita não deve ser considerada apenas marcas escritas, mas também a interpretação dessas marcas e que devem ser oferecidas às crianças oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas”.

Inicialmente a compreensão do processo da escrita parte de um movimento imitativo da função desta atividade no meio social em que está inserida. Assim, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, como também podem utilizar diferentes materiais escritos, como livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc., imitando a atividade de leitura. É frequente observar crianças muito pequenas, que convivem e recebem estímulos de leituras de histórias e da manipulação de diferentes materiais escritos, que imitam o ato de ler ao folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo.

Ao interagir com modos de expressão da linguagem, a criança é capaz de produzir linguagem, como enfatiza Kramer (1993, p.177) ao dizer que a

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo. [...]. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história.

Permitir momentos de interação entre a criança e as variadas formas de manifestação da linguagem, é possibilitar aproximações de uma produção cultural. É possibilitar um diálogo entre a criança e o mundo social que a cerca.

O percurso que antecede o processo de aquisição da linguagem escrita

Para Vygotsky (2003) a escrita parece ocupar um lugar significativamente pequeno na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ao dizer “ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”, a crítica de Vygotsky (2003, p.139), embora quisesse retratar uma problemática do início do século XX, especificamente na Rússia, aproxima-se de uma realidade bastante comum da educação brasileira, pelo fato de enfatizar a mecânica de ler o que está escrito.

A língua escrita é vista, pelo autor, como sistema particular de símbolos e signos, cujo domínio de tais habilidades representa um ponto crítico e complexo no desenvolvimento cultural da criança. A linguagem escrita é considerada um simbolismo de segunda ordem, ou seja, não se processo de modo direto pelas, que ele constitui funções cognitivas, ele passará a ser um simbolismo direto de modo gradual.

De acordo com Vygotsky (2003) linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da língua falada, e a linguagem oral também representa um sistema de signos da realidade complexa do falante.

Nessa perspectiva, nota-se que o processo de aquisição da escrita não acontece apenas quando a criança inicia o primeiro ano do ensino fundamental, seu percurso se constrói a partir de processo de elaboração e reelaboração do sistema simbólico pela criança. Este processo de constitui de forma complexa, e para trabalhar nessa fase de aprendizagem, é necessário a compreensão da história do desenvolvimento do

desenvolvimento dos signos pela criança, no qual a criança inicia com os gestos, pela brincadeira de representação imaginária, pelos sinais gráficos que se tornam até a escrita.

Os gestos na constituição de signos visuais

Vygotsky (2003) considera que a primeira incumbência de uma investigação científica deveria ser apresentar a pré-história da linguagem escrita, mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar. Diante disso, o autor distingue que esta pré-história da língua escrita se inicia com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança.

A linguagem gestual está presente nas relações de proximidade com aqueles que convivem com a criança gesto desde seu nascimento. O carinho, o apontar, o olhar, o balançar a cabeça, o jogar beijos com as mãos, o acenar, entre outras ações demonstram para a criança uma forma de comunicação que acontece pelos movimentos do seu corpo. A criança percebe que junto ao gesto emitido configura-se uma ideia, a qual passa a perceber o que representam tais movimentos, os sentidos que trazem e sua funcionalidade.

A fala da criança passa a ser articulada a partir de gestos, com isso fala com as mãos, movimenta-se ao emitir sons ou determinadas palavras. A criança passa a compreender que ao acenar para alguém ela está estabelecendo uma comunicação ou interação com aquele que a observa.

Diante disso, o signo visual inicial é compreendido por Vygotsky (2003, p.142) como a futura escrita da criança, visto que “os gestos figurativos denotam simplesmente a reprodução de um signo gráfico, sendo as designações da escrita pictográfica derivadas da linguagem gestual”.

Para Vygotsky (2003), ocorrem outros dois domínios em que os gestos estão relacionados a origem dos signos escritos. O primeiro refere-se aos primeiros sinais gráficos da criança, essa fase coincide com todo o aparato motor geral que caracteriza as crianças dessa idade e que governa toda a natureza e o estilo de seus primeiros desenhos.

Os primeiros registros gráficos das crianças são vistos mais como gestos do que como desenhos em sua essência, pois as qualidades gerais do objeto ilustrado são refletidas nos primeiros desenhos e rabiscos. Se observarmos a expressão dos sinais gráficos, da figura, nota-se que apresentam traços e pontos resultantes no papel como a representação de um gesto físico.

Considera-se que pela representação por desenhos e por gestos, obtém-se a grafia e o simbolismo, sendo que, é por meio dos gestos da criança meio da brincadeira que a criança se comunica e indica o significado dos objetos integrantes da brincadeira.

O segundo domínio em que aproxima o gesto da língua escrita refere-se ao ato de brincar como uma ação imaginária e simbólica, que comentaremos a seguir.

O desenvolvimento do simbolismo no brinquedo

Para Vygotsky (2003, p.143) a segunda esfera de atividade que une os gestos e a atividade escrita é a brincadeira de jogos imaginários pelas crianças, utilizando alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, algum gesto representativo.

Para o desenvolvimento da criança principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens e significações de cultura. Frente a isso, o brinquedo assume um papel determinante para desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança.

Vygotsky (2003) considera que o brinquedo não é uma atividade pura e simplesmente prazerosa para a uma criança, visto que se pode elencar outras atividades que dão mais prazer, como o hábito de chupar chupeta, mas em relação aos jogos caracterizam-se pelos sentimentos contraditórios de perder e ganhar.

A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório para resolver suas questões e considera essencial e reconhece a enorme influência do brinquedo no desenvolvimento da criança. O brinquedo, ou o ato de imaginar não é o aspecto predominantemente da infância, mas um fator muito importante do desenvolvimento cognitivo, que demonstra o significado da mudança que ocorre no desenvolvimento da própria relação com ato de representação, de uma predominância de situações imaginárias para as predominâncias de regras e mostra as transformações internas das crianças que surgem em consequência ação imaginária.

Para Vygotsky (2003), a criança durante o ato de brincar está assumindo, no ato imaginário, condições, funções situações que se encontram acima de sua própria idade, acima de seu comportamento diário e que se mostram mais avançadas do que é na realidade. Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual.

Vygotsky (2003, p.114), propõe um paralelo entre o brinquedo e a instrução escolar, ao sinalizar que ambos criam uma "zona de desenvolvimento proximal" e em contextos que a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis a princípio com o auxílio dos adultos ou de uma criança mais experiente, para depois realizar num plano interno.

Durante as brincadeiras a criança articula sua percepção do mundo que a cerca, todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos imaginários. E na escola, não é diferente, pois tanto o conteúdo do que está sendo ensinado, quanto o papel, os gestos, a forma de se relacionar com as crianças, de se vestir, seja do profissional ou do docente que a acompanha, são objetos de sua atenção e aparecem em sua representação simbólica, de modo cuidadosamente planejados e precisamente analisados pela criança.

Diante disso, considera-se que o brinquedo simbólico ou a brincadeira de *faz de conta* da criança pode ser entendida como um sistema muito complexo de linguagem, que por meio de gestos, ações e palavras que comunicam e indicam o significado dos objetos usados para brincar.

A brincadeira imaginária representa a união entre os gestos e a linguagem escrita, pois no momento de interação com o brinquedo, a criança está articulando e operando com os significados dos objetos. Quando uma criança olha para um caixa e imagina um carro, ela está trabalhando com o significado do objeto carro naquela brincadeira, de modo a trazer para a brincadeira todas as possibilidades que conhece a respeito do objeto, com isso manifestam-se gestos figurativos e expressões da linguagem oral, e nessa interação,

[...] um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita - que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. (VYGOTSKY, 2003, p.146).

Os estudos de Vygotsky (2003) nos mostram que a linguagem egocêntrica manifesta-se de modo intenso, consideradas como resultado da interação com a brincadeira de *faz de conta*, em que as crianças representavam alguma coisa por meio de movimentos e mímica e com o passar do tempo as ações gestuais diminuem e a fala passa a predominar.

E ainda, de acordo com Vygotsky (2003), a conclusão mais importante tirada desse estudo do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita é que na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do símbolo, mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação.

O desenvolvimento do simbolismo do desenho

A criança percorre um processo evolutivo na construção da representação gráfica, que vai dos rabiscos a formação de figuras com significado, o que vimos na Unidade II.

De acordo com Vygotsky (2003) as crianças passam a representar as coisas, objetos, pessoas e situações, através de desenhos que são feitos de acordo com aquilo que ela acredita que representa e não, necessariamente, a partir das características de como este objeto se apresenta a ela no momento. Muitas vezes, nessa fase, ela faz o desenho para depois dizer o que está ali. Ela parte do que está desenhado para o significado e sentido.

Quando a criança precisa usar da memória para desenhar e desenhar algo que já tenha algum significado, ela usa a fala para explicar o que está sendo desenhado, por exemplo, ela está fazendo rabiscos que para ela representa uma casa, então ela conta uma história que mostre que aquilo que ela está desenhando é uma casa.

Na passagem dos rabiscos para a grafia por meio de signos as crianças descobrem que aquilo que elas rabiscaram podem significar algo, como no exemplo que Vygotsky (2003) usa, da criança que percebe a semelhança dos rabiscos com a fumaça e logo que essa percepção acontece, ela exclama que aquilo é fumaça.

Mesmo diante do avanço em relação as similaridades entre o desenho e o objeto real, que a criança começa a estabelecer, ainda não se pode afirmar que seja uma representação de algo ou um símbolo para representar algo, isto deve-se ao fato da criança perceber o desenho como um objeto concreto.

Para Vygotsky (2003, p.150), a linguagem oral estabelece uma relação direta no processo de compreensão da linguagem escrita, isso decorre de que “[...] também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar”.

O simbolismo na escrita

Considera-se que aprender a norma escrita não é um processo passivo, mas a partir de percepções realizadas conscientemente, o aprendiz apresenta melhor desempenho em realizar as primeiras grafias que contém algum significado. Quando uma criança, em fase de aquisição da escrita, ainda não domina sua capacidade natural de memória, há a hipótese de ela ficar perplexa diante de uma situação, em que é desafiada a elaborar algumas formas de notação gráfica. Entretanto, por meio de um processo e de uma lógica, o aprendiz passa a perceber que seus “rabiscos” se tornam símbolos auxiliares na lembrança de algumas representações e até mesmo de frases.

Quando a criança começa a desenhar em pontos diferentes da página, há a grande chance de ela conseguir diferenciar os significados e as representações que esses desenhos representam na sociedade. Nesse sentido, nota-se que os simples traços se tornam símbolos mnemotécnico em que se dá, a recordação e o significado de alguma representação gráfica, esse estágio é um alerta de uma proximidade maior com a escrita, é considerado o início da futura escrita.

Os traços e rabiscos que foram substituídos por figuras e desenhos, passam agora para a fase dos signos. As crianças descobrem que elas podem substituir a fala pela escrita e também descobrem que os signos estão ligados aos sentidos. A criança faz uma descoberta básica que é o fato dela poder desenhar a fala e essa é uma transição natural que segundo Vygotsky (1999, p. 77), é “[...] propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala”.

Em primeira ordem, a criança descobre os sinais escritos, passando a segunda ordem quando esses sinais passam a representar símbolos falados das palavras. Daí a associação feita pela criança entre o nome e o objeto, que para ela tem significado direto quando essa relação é estabelecida como nome e como elemento da realidade na qual esse intercâmbio se legitima. Por isso, as implicações práticas da inserção dos pressupostos da escrita devem ser introduzidos de maneira que a criança não perca de vista o seu papel como sujeito na construção desse aprendizado.

Considerações finais

Os estudos de Vygotsky (1989, 2003, 2009) e Lúria (2001), assim como Ferreiro (1990, 2000, 2011), Soares (2001) e Street (1984, 2003), trazem considerações significativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita como um processo

complexo em que a criança se esforça em compreender como o sistema de escrita funciona. E neste percurso a criança elabora e reelabora, constrói e reconstrói suas ideias e conceitos sobre o sistema de representação simbólico.

Este caminho não ocorre de modo repentino, perpassa toda a infância, desde a compreensão dos gestos como uma forma de representação da linguagem, que perpassa a fase da rabiscção, das garatujas, a representação simbólica da atividade da brincadeira imaginária, chegando ao ato de desenhar, como forma de representação das coisas que a cercam, até atingir a escrita.

A criança se mostra um sujeito ativo nesse processo de apreensão da escrita, diante disso, por considerar a criança vivente de um mundo rodeado de escrita e inteiramente capaz de construir sua aprendizagem. A consideração de Vygotsky de que aprendizagem da linguagem escrita tem um percurso primário, está relacionada com processo educativo da educação infantil.

Os estudos realizados apresentam a ressalva de que o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A aprendizagem da leitura e a escrita na educação infantil, ainda se trata de um tema em discussão, mas o que se concebe é que estas aprendizagens podem ser valorizadas e estimuladas, apresentado as funções de uso social e estejam relacionadas às situações do contexto social da criança.

Longe de ser ensinada apenas como uma habilidade motora, partindo do princípio de que o treino da destreza manual do traçado, e da reprodução gráfica do código alfabético, garante a compreensão do sistema de escrita. A aprendizagem da escrita se trata de atividade cultural complexa, e que a compreensão de sua funcionalidade e aplicabilidade, deve ser como um sistema de representação simbólico que deve ter significado para as crianças. O que nos impulsiona a dar prosseguimento à pesquisa para compreendermos o quanto o processo da leitura e escrita se mostra em discussão nos encontros do *Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil*.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1975.

FERREIRO, E. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990. p. 102-123.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LEMINSKI, Paulo. **O ex-estranho**. São Paulo: Iluminuras, 1996.

LURIA, A. B. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. B. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. vol. 1.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 2001, vol. 7.

MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: Albuquerque, E.; LEAL, Telma. **Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. 1. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1997. 254 p.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, DP&A, SEPE, 2001a. p. 49-73.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **What's "new" in New Literacy Studies?** Current issues in Comparative Education, vol. 5 (2), Teachers College, Columbia University, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.