

MARIA VALDÍVIA BETTO

**A CONTRIBUIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, a ser atribuído pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação das professoras Carmem Sá Brito Sigwalt e Elisabeth Christmann Ramos.

CURITIBA

2000

**A CONTRIBUIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA ESCRITA**

Monografia aprovada como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil no Curso de Especialização em Educação Infantil do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela Comissão formada pelas professoras:

Orientador:

Professora Elizabeth Christmann Ramos
Setor de Educação – UFPR

Professora Elisa Dalla Bona
Setor de Educação – UFPR

Curitiba, 20 de Outubro de 2000

“O ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é fundamental a seu desenvolvimento”.

Lev S. Vygotsky

Agradeço a todos os profissionais da educação que contribuíram para a elaboração deste trabalho, em especial à professora Carmem Sigwalt, pela dedicação e atenção que teve em orientá-lo.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
1 INTRODUÇÃO.....	1
2 DELIMITAÇÃO DO TEMA / PROBLEMA.....	2
3 OBJETIVOS.....	3
4 PERGUNTAS NORTEADORAS.....	4
5 REVISÃO DE LITERATURA.....	5
5.1 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL ONTEM E HOJE.....	5
5.2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI	10
5.3 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	13
5.4 LINGUAGEM: UMA ATIVIDADE INTERACIONAL	16
5.5 A CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA SEGUNDO VYGOTSKY.....	20
5.6 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, SEGUNDO CAGLIARI.....	30
5.7 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA, SEGUNDO GNERRE	32
5.8 CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	34
5.9 ATIVIDADES PRECURSORAS DA ESCRITA.....	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44

RESUMO

Este trabalho consiste em um estudo a respeito de como a pré-escola pode contribuir no processo de aquisição da língua escrita pelas crianças que freqüentam esta modalidade de educação. A linguagem, sendo um dos eixos básicos na educação infantil, deve estar presente a todo momento na sala de aula, tanto na forma oral como na escrita, para ampliar nas crianças a capacidade de comunicação e de acesso ao mundo letrado. Assim, discutem-se neste estudo as principais teorias que tratam do assunto e sua influência no ensino brasileiro como os chamados métodos tradicionais e o construtivismo. Neste sentido, este trabalho pretende justificar a necessidade de propiciar às crianças interações das mais diversas naturezas. Vygotsky reconhece as contribuições das interações sociais para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Esse teórico valoriza a mediação do adulto na educação, que tem o papel de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. O brinquedo é um outro elemento que Vygotsky cita como fundamental para o desenvolvimento das crianças; estas o utilizam para a representação e a imaginação, e que também contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita. O Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba utiliza o jogo como uma das estratégias de conhecimento para as classes de educação pré-escolar. Pretende-se com essa revisão de literatura, sobre o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças, uma contribuição pedagógica às turmas de educação infantil, com o intuito de que o atendimento às crianças não fique restrito ao cuidar, mas atinja o eixo fundamental: educar as crianças pequenas.

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia pretende melhor compreender as contribuições da educação infantil ao ensino fundamental em relação à aprendizagem da língua escrita. Tem por suporte teórico-metodológico os estudos do filósofo Lev S. Vygotsky e o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Discute-se o processo de aquisição da língua escrita na educação pré-escolar, entendendo-a como necessidade que se impõe nos contextos urbanos letrados e de fundamental importância na formação do sujeito leitor e escritor.

Refletir sobre a língua escrita na pré-escola, principalmente após a Lei n.º 9.394/96, é uma questão emergencial no desenvolvimento da educação infantil, uma vez que esta já faz parte da primeira etapa da educação básica.

Isso motivou a sistematização da leitura de vários autores que se debruçam sobre a problemática de maneira a enfrentar a aquisição da língua escrita pelas crianças que freqüentam a chamada educação infantil.

Iniciou-se, então, uma breve revisão da história da pré-escola no Brasil até o lançamento do documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, chegando aos indicativos pedagógicos.

Também trata das diferentes concepções do processo de aquisição da língua escrita e comenta o porquê de uma proposta sócio-histórica na pré-escola.

Finaliza-se discutindo sobre as atividades para trabalhar a sistematização da língua escrita com indicativos pedagógicos a serem desenvolvidos com estas mesmas crianças.

2 DELIMITAÇÃO DO TEMA / PROBLEMA

Com vistas a responder aos objetivos deste trabalho, foi necessário, inicialmente, recorrer-se à pesquisa de Sônia Kramer, sintetizada no primeiro capítulo, para compreender como foi desenvolvida esta forma de educação no Brasil.

Na seqüência, faz-se uma atualização de diferentes perspectivas pedagógicas, tendo como referência a nova Carta Constitucional de 1988.

A revisão do contexto histórico atual da educação infantil objetiva entender melhor como as instituições vêm tratando as questões a ela pertinentes.

A reflexão teórica com base nos estudos de Vygotsky, Bakhtin, Cagliari, Abaurre Gnerre e o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem como propósito indicar um caminho mais seguro para os professores que trabalham na educação pré-escolar com crianças de quatro a seis anos, as quais estão cursando a primeira etapa do ensino fundamental, pois este é assim considerado na LDB, Lei n.º 9.394, de 1996.

3 OBJETIVOS

- Analisar as propostas tradicionais de aquisição da língua escrita e sua influência no contexto da educação infantil.
- Rever as propostas denominadas construtivistas sobre o processo de aquisição da língua escrita nas turmas de educação pré-escolar.
- Sugerir um trabalho que supere as formas tradicionais de aquisição da língua escrita e as propostas espontaneístas.

4 PERGUNTAS NORTEADORAS

- Como a pré-escola pode contribuir no processo de aquisição da língua escrita?
 - Como foi desenvolvida a educação pré-escolar no Brasil?
 - Como as novas políticas governamentais tratam da educação pré-escolar?
 - Qual a contribuição dos teóricos que discutem o processo de aquisição da língua para a ação pedagógica na educação infantil?

5 REVISÃO DE LITERATURA

5.1 A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL ONTEM E HOJE

Para melhor entender a criança pré-escolar e como as instituições brasileiras vêm tratando delas ao longo dos anos, recorreu-se à pesquisadora Sônia Kramer para sintetizar, a partir de seus estudos, o desenvolvimento do trabalho com a pré-escola no Brasil.

Segundo KRAMER (1987), a idéia de infância não existiu sempre. Ela apareceu com a sociedade capitalista. Voltando um pouco no tempo, a autora diz que na sociedade feudal a criança tinha um papel produtivo; já na sociedade burguesa, ela precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para atuar no futuro.

Com relação à forma como as crianças vêm sendo tratadas ao longo dos anos no Brasil, KRAMER (1987) relata que o sentimento de infância surgiu ainda no período colonial e que foi bem diversificada a inserção da criança nas comunidades, devido às diversas classes sociais. Mesmo assim, continua ela, existiam muitas crianças abandonadas e doentes. Encontra-se aí a justificativa para o fato de as primeiras iniciativas para atender às crianças terem partido de higienistas, principalmente devido à grande mortalidade infantil.

Somente em 1908 teve início a primeira creche dirigida a filhos de operários de até dois anos e logo em seguida, 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles.

Mesmo com o pouco interesse por parte dos governantes, e sem qualquer auxílio, tanto dos Estados como dos Municípios, foi realizado pelo Departamento da Criança um histórico sobre a situação e proteção à infância, com estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil.

Assim, em 1922 foi organizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, com o objetivo de tratar de assuntos referentes à criança. Vários movimentos de educação, em especial o da Escola Nova, passaram a defender a

democratização do ensino, embora naquele momento a assistência às crianças de zero a seis anos fosse de caráter médico.

Em 1940 foi criado o Departamento Nacional de Criança, órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase trinta anos. Esse Departamento tinha por objetivo unir os serviços relativos, não só à higiene da maternidade, como também à assistência social de ambos. Seus programas eram de combate à desnutrição, vacinações, ampliações de obras, como hospitais e maternidades, além de programas de fortalecimento da família e da educação sanitária.

Essas atividades, segundo KRAMER (1987), tinham uma tendência individual, assistencialista, porque a criança era considerada isoladamente. Portanto, não existia nada referente à assistência educacional.

No âmbito internacional, após a II Guerra Mundial, em 1946, surgiu a UNICEF (Ação do Fundo das Nações Unidas para a Infância) com o objetivo de socorrer as crianças. Ela nasce privilegiando a abordagem local, em parceria com o governo, para este promover programas de atendimento à infância. No Brasil, até esse período, não havia uma política pública de educação infantil.

A Lei n.º 5.692/71 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar, porém, a partir de 1975, a política educacional brasileira começa a dar ênfase ao pré-escolar, tanto pelas autoridades governamentais como pelos educadores e administradores, mas os recursos são escassos para operar os programas. Só a partir da década de 1980 passa-se a pensar numa política para a infância.

Tal precariedade pode ser muito bem entendida no contexto político e econômico de um país como o Brasil, em que o setor educacional não se encontra dentre as prioridades básicas das políticas sociais.

Como os estudos de KRAMER vão até a década de 1980, sentiu-se a necessidade de atualizar as suas pesquisas, principalmente diante das novas políticas governamentais voltadas à educação infantil.

A atual Lei n.º 9.394/96 que estabelecerá, pela primeira vez na história do país, que a educação infantil faz parte da primeira etapa da educação básica. Desde

a nova Carta Constitucional aprovada em 1988, ficou reconhecido como sendo dever do Estado oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de zero a seis anos e também estabelecer a função educativa que a educação infantil deve ter. Com a Constituição de 1988 a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direito.

No entanto, mesmo estando definido na referida lei (art. 208, inciso IV), o binômio educar e cuidar, “a situação atual do atendimento à criança de zero a seis anos ainda tem o caráter de separar a creche da pré-escola, onde a primeira tem atividades relacionadas à higiene, e a segunda muitas vezes transformada em escola preparatória para o sucesso do primeiro grau”. (CRUZ, 1996, p.81).

Com base na Lei n.º 9.394/96, o MEC (Ministério de Educação e Cultura) elaborou, por meio de uma equipe técnica, um documento referente à educação infantil, intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Tem como “função subsidiar a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil com vistas à melhoria da qualidade e equalização do atendimento”. (EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-LDB, 1999, p.9).

Esse documento compõe-se de três volumes, sendo:

I – Introdução

II – Formação Pessoal e Social

III – Conhecimento do Mundo

Nesse documento o MEC reconhece que as propostas para a educação infantil devem ter por base o educar e o cuidar das crianças, mas ele mesmo desvia-se do preconizado, dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo.

A partir da leitura do Referencial, educadores envolvidos com a educação infantil se manifestaram alertando sobre os caminhos que foram traçados no documento. Nesse sentido, as professoras PALHARES e MARTINEZ (1999, p.5) lembram que “a relação entre cuidar e educar a criança pequena, vem sendo tratada no Brasil há algum tempo”.

Nessa perspectiva, um intenso e sério trabalho vem sendo desenvolvido para superar a dicotomia educação/assistência. Profissionais e pesquisadores da

área de educação infantil, desde 1994, estavam estudando uma política que contribuísse “para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a educação infantil”. (EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-LDB, 1999, p.2). Com a nova Constituição de 1988, as crianças de 0 a 6 anos passaram a ter o direito a educação em creches e pré-escolas. Assim o Ministério da Educação, desde 1993, vem elaborando estratégias de ação por meio de vários documentos, para garantir esse direito as crianças. Esses documentos apontam caminhos e procuram definir uma política educacional para a Educação Infantil.

Esta proposta de Política de Educação Infantil elaborada pelo MEC (Ministério da Educação e do Desporto) foi aprovada em 1994 como a Política Nacional de Educação Infantil. Nesta proposta estão os objetivos, as diretrizes gerais e linhas de ação que deverão orientar a ação do MEC.

As diretrizes estão estabelecidas em dois conjuntos: diretrizes pedagógicas e diretrizes para uma política de recursos humanos.

As diretrizes pedagógicas querem garantir que todas as relações, tanto da creche como da pré-escola, sejam educativas. Portanto foi implantado em 1994, 45 propostas pedagógicas das quais 25 são estaduais e 20 são de municípios de capitais. (CEDES, p.11, 1995). Estas propostas estavam sendo estudadas para saber se realmente existiu melhorias na qualidade da educação infantil.

As diretrizes para uma política de recursos humanos visa ter uma melhor qualidade da educação infantil partindo da formação e valorização do profissional que atua nesta área uma vez que estudos tem apontado a capacitação profissional como uma das variáveis que fazem o aumento da qualidade do atendimento a criança pequena.

Assim, desde 1993, com a elaboração da proposta de Política de Educação Infantil, o MEC procurou coordenar e melhorar a qualidade da educação desenvolvendo, ações como a realização do I Simpósio Nacional de Educação Infantil em agosto de 1994. Para a formação estabeleceu diretrizes e estratégias de formação iniciada e continuada do profissional de educação infantil, que resultou no documento, "Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil".

Mesmo com essa política plural para a área de educação infantil, onde vários segmentos da sociedade participavam, o MEC resolveu trocar a coordenação do COEDI/MEC e apresentar outro documento: o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI). Foram então surpreendidos com o RCNEI.

PALHARES e MARTINEZ (1999, p.8) concordam que “o documento apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação”, mas que o mesmo traz no seu texto argumentos distantes da realidade, tanto das crianças como dos profissionais que atuam nas instituições brasileiras. Elas acreditam que o “Referencial deveria contemplar a produção que vinha sendo construída com uma prioridade para o atendimento das crianças oriundas de camadas populares, com qualidade”.

Também discute o documento a professora CERISARA (1999), a qual analisou as posições e concepções definidas por profissionais na área de educação infantil, que leram e emitiram os seus pareceres acerca do mesmo.

Quanto aos aspectos formais do documento, a linguagem foi citada nos pareceres como sendo uma das dificuldades, por não ter coerência e o texto ser excessivamente longo. Vale notar que a redação é de diferentes pessoas.

É importante destacar que a grande maioria dos professores que atuam com a pré-escola necessita, além do documento, cursos de qualificação para o maior entendimento do conteúdo. E o que se observou, é que este referencial chega às escolas e, geralmente, passa a ser apenas objeto de discurso de professores e equipe pedagógica.

Com relação aos aspectos estruturantes da proposta, a preocupação é “de que a educação infantil é tratada no documento como ensino”, ou seja, isso pode dar margem para se reproduzir a forma de trabalho como é hoje no ensino fundamental, e isto seria um retrocesso aos avanços já conquistados na Educação Infantil, onde o trabalho com crianças pequenas deve ter por base a educação e o cuidado não o ensino. (CERISARA, 1999, p.28).

Os mesmos autores também fazem críticas quanto à concepção teórica. Consideram que tem uma fundamentação pouco aprofundada, e isso ocasiona problemas de entendimento que atinge a coerência do Referencial.

Outro aspecto é referente à falta de articulação do Referencial com as políticas nacionais de educação elaboradas nos últimos cinco anos. CERISARA (1999) comenta a importância dos Cadernos COEDI/MEC, de construção coletiva, que têm objetividade e clareza, facilitando o acesso a eles por parte dos professores.

Para concluir esta parte tão polêmica, que é a desarticulação do Referencial com as produções que estavam sendo realizadas por profissionais da área, cabe agora deixar clara a importância de se tomar o Referencial como objeto de estudo e de promover a qualificação dos professores e equipe pedagógica que atuam na educação infantil. Desta forma, será possível avançar nas questões teóricas e práticas do trabalho desenvolvido na educação infantil, tendo como referência o binômio educar e cuidar.

5.2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto e organizado para atender às crianças da educação infantil que estão tanto nas creches como na pré-escola. Esse documento pretende contribuir com as instituições educacionais e com os profissionais que trabalham na área da educação infantil, uma vez que a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29).

O documento está dividido em três volumes, sendo a introdução uma apresentação sobre a concepção da educação da instituição e do profissional; o segundo volume discorre sobre a formação pessoal e social, que favorece os processos de construção da identidade e autonomia da criança, e o terceiro volume relata o conhecimento de mundo. Nele estão os seis documentos referentes aos eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Para este estudo, daremos ênfase ao currículo para educação infantil, que trata da questão sobre a Linguagem Oral e Escrita.

Segundo o documento, toda criança tem capacidade para se desenvolver plenamente desde que possa interagir e aprender com outras pessoas. Ela “é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (RCNEI, 1998, p.21, VI).

Assim, no brincar com outras crianças, elas partem do que já conhecem, transformando e ampliando seus conhecimentos por meio da criação de uma situação imaginária nova.

Além do brincar, uma outra maneira de a criança ampliar suas possibilidades de participar das práticas sociais é por meio da linguagem oral e escrita.

A linguagem oral é uma prática natural que possibilita comunicar idéias, pensamentos e estabelecer relações interpessoais. Quanto mais a criança falar em diferentes situações mais ela poderá desenvolver sua capacidade de se comunicar.

Também desde cedo a criança dos meios urbanos já está em contato com a linguagem escrita por meio de cartazes, embalagens, ônibus, jornais etc., mesmo antes de entrar numa instituição educacional, pois, entre seus familiares, ela observa alguém anotar um recado, ler um jornal, manusear listas telefônicas. Quanto mais contato ela tiver com lápis e papel, mais oportunidade vai ter para elaborar hipótese sobre a escrita.

O RCNEI valoriza a importância de a criança estar em contato com a escrita nas instituições de educação infantil, e esta deve enriquecer e dar continuidade ao processo que já vem vivenciando no seu dia-a-dia em práticas sociais. Esse contato com a linguagem escrita leva a criança a refletir sobre a função e o significado da escrita desde muito cedo, quando ela começa a perguntar: “O que está escrito aqui?”

Para as instituições de educação infantil, o currículo aponta dois processos paralelos de aprendizagem com os quais a criança terá de lidar: o da natureza do sistema de escrita da língua, isto é, o que a escrita representa, e o das características da linguagem que se usa para escrever.

Para a criança adquirir a capacidade de ler e escrever, ela precisa estar em contato com textos de diversos gêneros. É assim que poderá desenvolver a capacidade de escrever com autonomia.

Durante esse processo em que iniciam a produção de textos espontâneos, elas vão elaborando hipóteses, pois ainda não compreendem esse complexo sistema de escrita. Cabe a um adulto ou professor levar a criança a familiarizar-se com a escrita por meio de manuseio de livros, revistas, jornais, fornecendo material e proporcionando situações nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.

Uma prática simples, mas que tem grande significado, é registrar o nome da criança nos seus pertences e levá-la a escrever também o seu próprio nome nas suas produções, assim ela terá um repertório básico de letras que lhe servirá de fonte de informação para produzir outras escritas.

É preciso incentivar as crianças a escreverem como sabem e como imaginam, assim elas vão ter que pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto. Ainda, deixar que solicitem ajuda de colegas e do professor para que exista a troca de experiência e de conhecimento entre as crianças. Mesmo assim, com certeza haverá “erros”, mas o fato de o professor aceitar a escrita não-convencional não significa a ausência de intervenção pedagógica.

Aproveitar os momentos de comunicação entre as crianças para registrar os que necessitam da mediação da escrita, como, por exemplo, no dia que for servida salada de fruta no lanche, elas vão citar a fruta que gostam mais, pode ser registrado então o nome dessas frutas etc. Portanto, é esse conjunto de situações de uso real da leitura e da escrita que torna a instituição um ambiente alfabetizador.

Todo esse processo de aprendizagem da criança deve ser observado e registrado pelo professor para ver o desenvolvimento da criança e para este reorganizar sempre as suas atividades didáticas. O principal instrumento de avaliação do professor de educação infantil é a observação durante as ocasiões em que as crianças falam, lêem, escrevem, desenharam e brincam. É interessante que o professor guarde algumas produções espontâneas das crianças, como

desenhos, ensaios de escrita, para se fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e para se ter uma visão da evolução de cada criança.

Visto esse aspecto, é possível tratar da aquisição da língua, seguindo o mesmo roteiro até aqui empregado.

5.3 PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Para se discutir uma concepção de alfabetização que venha a contribuir com a questão da aquisição da língua escrita pela criança, é preciso ter claro como era desenvolvido este processo anteriormente.

Neste sentido, foram escolhidas duas teorias que influenciaram o ensino brasileiro: os métodos tradicionais e o construtivismo, este último amplamente divulgado pela pesquisadora Emília Ferreiro.

Os métodos tradicionais, centrados no domínio gráfico, trabalham com o código dentro de um pseudo-texto formado por um conjunto de frases soltas, sem nenhum significado para a criança, e “o critério que norteia a escolha desses textos é a incidência de uma determinada letra ou família silábica”. (SIGWALT, 1993, p.112).

Um exemplo é o da construção que segue, para trabalhar a fixação de uma família silábica com a letra “Z”.

Zazá viu o menino na cama

Ele rezava, rezava e dizia:

Um beleza, uma beleza!

Zazá levou para o menino uma roupa azulada. (Cartilha No Reino da Alegria)

Os textos das cartilhas são pobres, e a linguagem não é significativa para as crianças. Elas ficam submetidas a uma alfabetização restrita apenas à aquisição do código gráfico. “Estes textos sem nenhum sentido, não comunicam uma idéia, não apresentam o texto como uma interação entre os sujeitos socialmente organizados”. (SIGWALT, 1993, p.114).

O segundo grupo, que não trabalha com os métodos tradicionais, fundamenta-se nos estudos de Emília Ferreiro; neles é a criança que constrói o seu próprio processo de alfabetização até chegar ao sistema alfabético da escrita.

A criança inicia fazendo tentativas da escrita de palavras, usando apenas letras para representar a sílaba e, segundo Ferreiro, são consideradas corretas, porque correspondem a uma determinada etapa da construção da criança. Esse segundo grupo privilegia o significado, a intenção que o aluno tem de expressar algo, e não o código, a escrita significativa que tenta registrar aquilo que se pensa, fala ou imagina.

Observa-se, portanto, que esses dois grupos, dentro do contexto apresentado, valorizam ou só o código ou só o significado.

Atualmente é necessário trabalhar com a dimensão significativa da linguagem numa perspectiva sociointeracionista. Para VYGOTSKY, um dos teóricos desta proposta, o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil aparece primeiro no nível social e cultural, para depois atingir o nível individual. Assim, nesta pesquisa “assumindo-se a perspectiva sociointeracionista, pretende-se justificar a necessidade de propiciar às crianças interações das mais diferentes naturezas, pois acredita-se ser a diversidade e a heterogeneidade elementos privilegiados no enriquecimento do universo infantil”. (MACHADO, *in*: VYGOTSKY, 1989, p.27).

Considerando a linguagem como uma produção histórica, a criança deve ser orientada a realizar atividades dirigidas por uma pessoa que já domina essa linguagem, realizando uma interação social. É a ação pedagógica do adulto que permite a aprendizagem da criança, apresentando atividades com nível de dificuldade um pouco além da capacidade do aluno.

As crianças são ativas na construção do conhecimento e com a ajuda de um adulto, elas são capazes de elaborar hipóteses sobre a escrita. A esse respeito, afirma SILVA (1991, p.12): “o professor deve sempre buscar novas formas de atuação para entender a criança como um sujeito ativo na construção da leitura e da escrita”.

As atividades de leitura e escrita devem ser significativas para a criança; devem estar relacionadas com situações reais, que ela já percebe no seu dia-a-dia, quando vê pessoas lerem jornais, fazer listas de compras, ou nas instituições de educação infantil com variadas situações que necessitam da mediação pela escrita, como o registro do seu nome, dos colegas, em listas de brinquedos etc. “O ponto de partida do trabalho de alfabetização deve ser o texto, mas este deverá, ao mesmo tempo, ter significado para o aluno e possibilitar-lhe a aquisição de conhecimentos, pois esta é a função essencial da escola”. (SIGWALT, 1993, p.118).

A criança de hoje já nasce no interior de um mundo cultural, cercada por representações nas quais a escrita se faz presente, e é preciso se apropriar dela para participar ativamente deste mundo contemporâneo. Se ela é capaz de realizar as mais diversas aprendizagens antes de entrar formalmente para a escola, não existe razão para que o mesmo não aconteça com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, é relevante este esforço: “Para que a criança alcance a intencionalidade de escrever de modo significativo, tudo indica que é preciso motivá-la externamente, principalmente fazendo-a conhecer experimentalmente o sentido da escrita”. (BRASLAWSKY, 1993, p.43).

Hoje, a pré-escola tem uma função pedagógica e deve ser vista como um espaço privilegiado, pois trabalha com o conhecimento. Levar a criança a estabelecer o seu primeiro contato com a educação infantil é dar-lhe oportunidade de mais cedo ela ter acesso ao conhecimento sistematizado. As crianças em contato com vários materiais começarão a elaborar hipóteses sobre a escrita.

A freqüência da criança na pré-escola desenvolve a capacidade de aquisição para construir conhecimento e favorece o seu desempenho durante a sua vida escolar posterior. O contato com outras crianças, com o professor e com atividades pedagógicas, desenvolverá na criança o seu potencial, seja o afetivo, o cognitivo, o raciocínio, entre outros. Isso favorece nela a capacidade de apropriar-se do conhecimento. Segundo o RCNEI, “o trabalho com a linguagem (oral e

escrita) se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento”. (RCNEI, 1998, p.117).

O professor, ao intervir, mostrará por meio de várias atividades, que se pode fazer um trabalho com a língua escrita, valorizando a necessidade do registro com os signos; porém, isto deve acontecer de maneira que o educar e o cuidar se realizem de modo prazeroso.

Quanto à atuação do professor, BRASLAWSKY lembra: “Vygotsky, provavelmente, o primeiro a descobrir que a criança pequena inicia naturalmente sua aprendizagem da língua escrita em seu meio social, reconhece as contribuições da escola para completar esta aprendizagem; enfim, demonstra cientificamente qual é a função do professor através de sua concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal”. (BRASLAWSKY, 1993, p.11).

A criança em contato com a língua escrita e tendo interlocutores que a conscientizem da função da escrita, preparando-a por meio de brincadeiras como jogos de letras, baralhos escritos, tem mais condições de entender e de decifrar os signos que a levarão a apropriar-se da leitura e da escrita.

A pré-escola deve favorecer o acesso das crianças à língua escrita, permitindo que elas vivenciem situações em que a atividade da língua escrita seja posta em uso, privilegiando o seu sentido social. O ponto de partida deve sempre ser o da realidade cotidiana da criança e os seus conhecimentos, buscando a ampliação por meio de atividades significativas e contextualizadas para lhe assegurar o acesso e a construção de novos conhecimentos, como será visto a seguir.

5.4 LINGUAGEM: UMA ATIVIDADE INTERACIONAL

Ao concebermos a alfabetização como domínio de uma forma de linguagem cujo processo se dá pela atividade interacional de indivíduos socialmente organizados, somos levados a negar a concepção estruturalista de

linguagem que vê a língua como sistema autônomo construído por leis próprias, desvinculado do social e da história.

É importante destacar que diferentes concepções de alfabetização se articulam a diferentes concepções de linguagem. Como afirma SIGWALT (1993, p.145-147):

Quando se coloca em primeiro plano o treinamento de habilidades, como a discriminação visual e auditiva para que o aluno perceba os detalhes das letras e os sons que representam, privilegiando o significante (grafemas e fonemas), destrói-se o significado em nome de utilizar uma técnica para ensinar a criança a codificar/decodificar a língua.

A escrita é concebida, neste caso, como mera transcrição do sonoro para o gráfico e a leitura como a transcrição do gráfico para o sonoro. Em decorrência dessa concepção, a alfabetização se reduz a levar a criança ao domínio do sistema gráfico.

Tal concepção de alfabetização se encontra articulada com uma visão estruturalista de linguagem, segundo a qual a língua é vista apenas como instrumento de comunicação.

Nessa visão, a língua é apenas um código: conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem.

Superando a estreiteza de tal formulação, a concepção de língua escrita enquanto um sistema de representação, em que a grafia das palavras e seu significado estão associados, encaminha o processo de alfabetização para além do mero domínio do sistema gráfico, propondo um efetivo domínio da linguagem escrita, tomada na sua totalidade.

A relação de ensino vai se organizar de forma que o aluno possa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas, sustentando-se, por conseguinte, em atividades pedagógicas que envolvem o uso da língua em situações reais, através de textos significativos e contextualizados.

Nesta direção, o domínio do sistema gráfico é apenas parte de um processo mais amplo.

Esta concepção de alfabetização se atrela, por sua vez, a uma concepção interacionista de linguagem, ou seja, mais do que possibilitar a transmissão de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Na perspectiva dessa orientação, não existe pensamento sem linguagem. É ela que constitui o indivíduo, ao mesmo tempo em que se constitui na interação social. Aprender a língua não é apenas aprender estruturas, mas é, sobretudo, aprender formas de pensar o mundo. Estas formas de pensar a realidade se constroem em contextos sociais e históricos precisos.

A contribuição do lingüista BAKHTIN é fundamental para melhor compreendermos a proposta interacionista de linguagem. Segundo ele, existem duas linhas mestras do pensamento filosófico e lingüístico. Ele denomina a primeira de “subjetivismo idealista” e a segunda de “objetivismo abstrato”. Nas suas palavras:

A primeira tendência interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação lingüística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. O restante da tarefa do lingüista não tem senão um caráter preliminar, construtivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de

uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte da estética.

As posições fundamenatis da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas nas quatro seguintes proposições:

- 1) A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
- 2) As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
- 3) A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
- 4) A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN, p.58).

A segunda tendência considera o sistema lingüístico (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua) como o centro organizador de todos os fatos da língua. Conforme esta tendência, cada enunciação, cada ato de criação individual é único, mas possui elementos idênticos aos de outras enunciações de um determinado grupo de locutores. Estes traços idênticos é que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão. Desta forma, o sistema lingüístico independe de todo ato de criação individual. A língua é vista como um sistema estruturado que obedece a leis lingüísticas específicas.

BAKHTIN aponta quatro considerações em relação a esta segunda tendência:

- 1) A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
- 2) As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
- 3) As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
- 4) Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si. (BAKHTIN, p.68)

Estas considerações relativas à tendência denominada “objetivismo abstrato” constituem a antítese das quatro proposições correspondentes ao “subjetivismo idealista”.

BAKHTIN realiza uma análise crítica profunda destas duas tendências e finaliza esta análise formulando uma interrogação:

Seriam os princípios fundamentais da primeira orientação, a do subjetivismo individualista, corretos? Não teria o subjetivismo individualista conseguido tocar de perto a verdadeira natureza da linguagem? Ou a verdade estaria no meio termo, entre as teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato, constituindo um compromisso entre as duas orientações? (BAKHTIN, p.94)

Ao que ele mesmo responde:

Acreditamos que aqui como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética. (BAKHTIN, p.94)

Para BAKHTIN, o ato da fala – a enunciação – não pode ser considerado como individual, não pode ser explicado a partir das condições psicológicas do sujeito falante.

“A enunciação é de natureza social”, afirma BAKHTIN (p.95).

A concepção de linguagem defendida por BAKHTIN, tomada enquanto interação verbal, parte de alguns pressupostos:

- Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental.
- Os aspectos da enunciação são determinados pelas suas condições reais, ou seja, pela situação social mais imediata.
- A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.
- A palavra dirige-se a um interlocutor e variará de acordo com o grupo social a que este (interlocutor) pertence ou do nível de relação que existe entre indivíduos, enfim a enunciação é determinada pelas relações sociais.
- Não existe interlocutor abstrato.
- A palavra sempre procede de alguém e se dirige para alguém.
- O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão está situado no meio social que envolve o indivíduo, portanto é exterior. Assim, a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir é de natureza social.

Para Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, p.109)

Cinco proposições sintetizam o ponto de vista de BAKHTIN sobre a linguagem:

- 1) A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticas particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
- 2) A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.
- 3) As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas das atividades dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente leis sociológicas.
- 4) A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
- 5) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma contradição *in adjecto*. (BAKHTIN, p.113)

Após essas considerações, fica evidenciado que os métodos de alfabetização, quase na sua totalidade, não se associam à concepção de linguagem proposta por BAKHTIN.

Efetivamente, o trabalho de alfabetização nas escolas se dá por um sistema abstrato de formas lingüísticas, isolando o alfabetizando naquilo que BAKHTIN chama de “verdadeira substância da língua”, ou seja, “o fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação”.

Conforme BAKHTIN, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e a comunicação verbal não pode jamais ser compreendida desvinculada de uma situação concreta.

5.5 A CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA SEGUNDO VYGOTSKY

Segundo Martha Kohl, na obra *Vygotsky: a aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico*, no desenvolvimento do ser humano

o funcionamento psicológico não acontece desde o nascimento de uma pessoa. Este se manifestará quando o ser humano, ainda bebê, passar a ter além dos mecanismos mais elementares, como os reflexos, as reações automatizadas ou mais tarde os processos de associações simples, para os processos mentais superiores como: pensar em objetos que estão ausentes, planejar ações, enfim, ter o controle consciente do comportamento. *"Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional"*. (OLIVEIRA, 1995, p.26)

Essa informação nova pode ser direta, isto é, vivenciando-se a experiência, como pode ser mediada, receber a intervenção de um elemento intermediário, ou de uma outra pessoa. A pessoa pode tocar na chama da vela e retirar rapidamente sua mão ao sentir dor, esta é uma relação direta. A lembrança dessa experiência fará com que numa outra ocasião, quando apenas sentir o calor da chama, a pessoa se recorde da dor e imediatamente retire a mão. Ou também alguém poderá avisar que poderá novamente se queimar. Estes dois exemplos estão sendo mediados pela lembrança da experiência anterior e pela intervenção de outra pessoa. "Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas". (OLIVEIRA, 1995, p.27).

Sendo assim, todas as relações dos seres humanos com o mundo são mediadas, e Vygotsky cita dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos.

A partir da formação da sociedade humano e do trabalho, o homem começa a se diferenciar, fazendo uso de instrumentos para facilitar o seu trabalho e atingir os seus objetivos. "O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água". (OLIVEIRA, 1995, p.29)

Alguns animais também utilizam instrumentos como mediadores, mas estes não produzem o instrumento, não o transmitem como fazendo parte de sua cultura.

A invenção e o uso de instrumentos para o trabalho, para as ações concretas correspondem à invenção e ao uso de signos nas atividades psicológicas.

Como o homem realiza atividades e muitas vezes esquece, precisou recorrer ao uso dos signos para ampliar a sua capacidade de agir no mundo. Recorreu então ao uso de “varetas” e “pedras” para registrar a contagem das ovelhas ou venda e troca de produtos para a alimentação. Neste caso, as varetas passam a ser os signos, representam tanto a realidade como os elementos ausentes. Assim “o ser humano armazena informações sobre quantidades muito superiores às que ele poderia guardar na memória”. (OLIVEIRA, 1995, p.30)

O uso de signos como mediadores aumenta tanto a atenção como a memória, isso se verifica nos experimentos realizados por Vygotsky e seus colaboradores. O objetivo é verificar a relação entre percepção e a ação motora em crianças de quatro e cinco anos com e sem a intervenção dos signos como mediadores.

Primeiro apresenta-se à criança um conjunto de figuras para que ela faça a correspondência com as teclas do teclado. Sem qualquer identificação a criança sentiu dificuldades para lembrar da tecla que corresponde a tal figura. Na segunda tentativa, foram introduzidas marcas nas teclas que tenham alguma relação com a figura. Tendo as marcas como referência as crianças melhoram e muito no seu desempenho. Essas marcas passaram a mediar e a controlar o comportamento das crianças.

Assim a “mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias intencionais, controlado pelo próprio indivíduo”. (OLIVEIRA, 1995, p. 33)

Resumindo, o pensamento humano é medido por sistemas simbólicos, nos quais a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos.

Para Vytosky, o pensamento e a linguagem têm origens diferentes. Em seus estudos com primatas verificou que há uma forma de funcionamento intelectual

ou o pensamento pré-verbal e uma forma de linguagem que é chamada de pré-intelectual, porque ela ainda não tem a função de signo. Já com a espécie humana essas duas trajetórias ocorrem num determinado momento; quando o homem já está desenvolvendo a atividade do trabalho ele necessita se comunicar com o grupo, nesse momento elas se unem e o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico”. (OLIVEIRA, 1995, p.45)

No desenvolvimento do indivíduo esse processo é semelhante, pois a criança também passa por uma fase em que o pensamento é pré-verbal, tem uma inteligência prática e a linguagem é pré-intelectual, pois a criança ainda não domina a linguagem enquanto sistema simbólico. Com a necessidade de interagir com os adultos, os processos de pensamento e linguagem se unem, surgindo o pensamento verbal e a linguagem racional.

Todo esse conhecimento sobre a origem da espécie humana como da história individual é para melhor compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos até chegar ao que nos interessa, que são os processos de aprendizagem da aquisição da linguagem escrita pelas crianças.

Para melhor compreender as crianças que freqüentam a chamada pré-escola, é fundamental entender a relação que há entre o aprendizado e o desenvolvimento.

Encontramos em Vygotsky (1991) os fundamentos sobre a interação entre aprendizado e desenvolvimento. Conforme o autor citado, existem várias concepções que tratam da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, mas estas podem ser reduzidas a três grandes posições teóricas.

A primeira diz que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, pois considera o aprendizado como um processo externo. Essa primeira posição afirma que o aprendizado escolar não influencia no ato de pensar da criança, no qual os “processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da casualidade física, o domínio

das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do aprendizado escolar”. (VIGOTSKY, 1991, p.90). Como exemplo, tomemos Piaget, ele tem uma metodologia experimental, por meio da qual faz perguntas que fogem da habilidade intelectual da criança, pois esta não tem ainda a capacidade de formular uma resposta, procurando, assim, obter respostas independentes do aprendizado.

Já alguns clássicos como “Binet e outros, admitem que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado”. Esses teóricos afirmam que os ciclos de desenvolvimento precedem o ciclos de aprendizado.

A segunda posição teórica diz que aprendizado é desenvolvimento, isto é, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. Para James e outros teóricos, esses dois processos ocorrem simultaneamente.

Na terceira posição os teóricos tentam combinar as outras duas teorias, abordando três aspectos: que existe algo de comum entre elas; que uma depende da outra; e valorizam o aprendizado no desenvolvimento da criança.

Os teóricos que defendem o terceiro aspecto dessa teoria, como Koffka e os gestaltistas, “afirmam que a influência do aprendizado nunca é específica” (VYGOTSKY, 1991), isto é, o processo de aprendizado não se reduz à formação de hábitos e habilidades mas “incorpora uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas” (VYGOTSKY, 1991). Para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado.

Já para Thorndike, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos. Pode-se conceituar esse terceiro grupo fazendo “dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado” (VYGOTSKY, 1991, p. 94). Assim, uma criança, ao dar um passo no aprendizado, dá dois passos no desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento e o aprendizado não coincidem.

Vygotsky discorda dessas três posições teóricas e faz uma nova abordagem. Para ele, a aprendizagem das crianças começa antes de elas freqüentarem a escola, iniciando desde o momento que começam a assimilar os nomes dos objetos que fazem parte do seu ambiente, que aprendem a falar com os adultos. Portanto, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991). Assim, esse teórico elabora e descreve um conceito novo: a zona de desenvolvimento proximal.

É importante descobrir a relação que existe entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso determinou dois níveis de desenvolvimento.

Nível de desenvolvimento real, para as funções mentais estabelecidas como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, isto é, atividades que a criança já consegue fazer sozinha. Para aquelas atividades que a criança só consegue fazer com a ajuda dos outros, chama de zona de desenvolvimento proximal.

Para entender o curso interno do desenvolvimento, é importante conhecer o processo que a criança percorre passando pela zona de desenvolvimento proximal. É ela que indicará tanto o que a criança já atingiu no desenvolvimento como aquilo que está em processo de maturação.

Para melhor exemplificar, Vygotsky cita um estudo feito por uma pesquisadora americana (Dorothea MaCarthy) que mostrou que em um grupo de crianças entre três e cinco anos dá para perceber dois grupos: um com funções que as crianças já dominam e outro com funções que elas só realizam mediante a orientação de adultos ou em grupos.

Entender o conceito de zona de desenvolvimento proximal leva a reavaliar o papel da imitação no aprendizado pois “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p.98). A relação entre o aprendizado e o desenvolvimento tem um forte aliado: a linguagem. Pois esta, sendo um meio de comunicação entre a criança e o adulto, passa mais tarde a ser a fala interior que vai organizar o pensamento da criança.

Foi Piaget quem concluiu, por meio de seus estudos, “que a comunicação gera a necessidade de checar e confirmar o pensamento” (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Assim é pelo aprendizado que a criança vai checar a zona de desenvolvimento proximal, pois é o aprendizado quem desperta os processos internos de desenvolvimento. Portanto,

“aprendizado não é desenvolvimento, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Com essa hipótese, Vygotsky modifica a visão tradicional que dizia que os processos de desenvolvimento estavam completos a partir do momento que a criança assimilava o significado das palavras, a linguagem escrita e as operações matemáticas. Esta pesquisa explorada por Vygotsky, da análise psicológica do desenvolvimento, tem como um dos objetivos descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar. Ela pode “revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulado pelo aprendizado escolar são embutidos na cabeça de cada criança” (VYGOTSKY, 1991, p.102).

Para entender melhor todo o processo pelo qual passa o desenvolvimento da linguagem escrita, é necessário compreender como se dá a evolução desse processo pelas crianças.

A linguagem escrita tem um papel fundamental para o desenvolvimento cultural da criança. Ela é “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança”. (VYGOTSKY, 1991, p.120).

Sendo um simbolismo de segunda ordem, gradualmente torna-se um simbolismo direto. Isto é, “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada” (VYGOTSKY, 1991, p.120). Quando a linguagem falada desaparece, ela dá lugar à linguagem escrita, que é o sistema de signos que vai passar a representar as relações e as

entidades reais. A criança ao passar a dominar esse sistema complexo de signos estará desenvolvendo funções comportamentais complexas.

O desenvolvimento da linguagem escrita é um processo histórico, e a nossa tarefa é entender o que leva as crianças a escrever e qual a sua relação com o aprendizado escolar.

Para a criança pequena o primeiro signo visual é o gesto, pois ele contém a futura escrita da criança, isto é, todos os gestos podem ser fixados pelos signos escritos. Estudos mostram que a escrita pictográfica é derivada da linguagem gestual. Vejamos como os gestos estão ligados à origem dos signos escritos.

No desenho, a criança faz alguns rabiscos, mas usa a dramatização para completar o que gostaria de dizer. Se ela quer “desenhar o ato de correr, começa por demonstrar o movimento com os dedos, encarando os traços e pontos resultantes no papel como uma representação do correr”. (VYGOTSKY, 1991, p.122).

Ao desenhar objetos complexos, a criança os representa pelas suas qualidades gerais, como um círculo para representar uma tala; com relação a conceitos complexos ou abstratos ela age da mesma maneira. Se se pedir a ela que por meio do desenho represente um “bom tempo”, ela não desenha, faz vários movimentos com as mãos e a representação gráfica com o lápis apenas fixa o gesto indicado. O desenho a princípio está apoiado por gestos, mais tarde transforma-se num signo independente. Essa representação simbólica e gráfica por meio de gestos foi encontrada em crianças com até cinco anos de idade.

Os jogos realizados pelas crianças é uma outra maneira de unir os gestos e a linguagem escrita. As crianças utilizam alguns objetos como sendo o seu brinquedo e por meio deles executa um gesto representativo. Na brincadeira uma criança segura uma trouxa de roupa como se segura um bebê. O embalo, o dar de mamar são gestos que atribuem a função de signo ao objeto e lhes dão significado. “Toda atividade representativa simbólica é plena desses gestos indicativos, por exemplo, para a criança, um cabo de vassoura transforma-se num cavalo de pau porque ela pode ser colocada entre as pernas, podendo a criança

empregar um gesto que comunica o fato de neste exemplo, o cabo de vassoura designar um cavalo”. (VIGOTSKY, 1991, p.123)

A criança por meio de brinquedo simbólico está utilizando gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. O mesmo acontece com a representação de escrita com objetos. Se usarmos pequenos objetos para representar tanto as coisas como as pessoas numa história, uma criança com três anos de idade, já pode ler com facilidade essa notação simbólica. Assim, um livro pode representar uma casa; várias chaves, as crianças; as canetas representam árvores, e assim por diante. Com gestos figurativos, usam-se então estes objetos e conta-se uma história para as crianças. Crianças com 4 ou 5 anos podem ler histórias mais complexas. Esses objetos utilizados na história têm a função de substituir os personagens, no entanto, somente os gestos adequados conferem a eles os significados.

As crianças mais velhas vão descobrindo um novo significado nos objetos à medida que vão descobrindo neles outros aspectos, como a cor escura da capa de um livro, pode passar a ser uma floresta negra, assim ela modifica a estrutura corriqueira dos objetos. “O velho significado tornou-se assim independente e funcionou como uma condição para o novo”. (VYGOTSKY, 1991, p.125).

Portanto, essas brincadeiras do faz-de-conta contribuem, e muito, para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Se no brinquedo a criança encontra um significado, desenhando ela também encontra um significado, como um simbolismo de primeira ordem.

Além das experiências desenvolvidas por Vygotsky, pode-se acrescentar a elas as conclusões a que chegou Hetzer: “[...] Na atividade de brinquedo, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos de idade não está na percepção do simbolismo mas, sim, no modo pelo qual são usadas as várias formas de representação”. (VYGOTSKY, 1991, p.126). Com essa conclusão, pode-se dizer que a representação simbólica no brinquedo é uma forma de linguagem num estágio precoce, que levará à linguagem escrita.

Com relação ao desenvolvimento do simbolismo no desenho, a criança inicia seus desenhos de memória, não desenha o que vê, mas sim o que conhecem, o que muitas vezes, não tem nada a ver com a percepção real dos objetos. Ela também costuma fazer desenhos em “raios-X”, ou seja, desenha coisas que ela sabe que existem, mas que de fato não podem ser vistas, como desenhar uma pessoa e a carteira no bolso.

As crianças ao desenhar não estão preocupadas com as semelhanças, mas representam apenas indicações superficiais. E elas o fazem à maneira da fala, contando uma história. Assim, o desenho é uma linguagem geográfica que surge tendo por base a linguagem verbal, e evolui, pois o desenho é um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita.

Mesmo assim, essa evolução não é mecânica, pois a criança precisa descobrir que os rabiscos feitos por ela podem significar algo. Crianças pequenas apenas desenhavam, ainda não identificam seus traçados como uma representação ou símbolo. Já com crianças em idade escolar é possível observar que seus desenhos representam frases com alguma complexidade. Elas já são capazes de “escrever” cada palavra da frase com desenhos individuais. É a dominância da fala sobre a escrita, pois o desenho acompanha a linguagem falada.

Sobre o simbolismo na escrita, foi Luria quem fez um estudo de forma sistemática. Com crianças que ainda não escreviam ele solicitou que essas representassem de alguma maneira frases ou palavras. As crianças de três e quatro anos, mesmo que fizessem os rabiscos não se lembravam das frases. No entanto, isoladamente algum caso fugia de regra. A criança também fazia rabiscos sem sentido, mas quando solicitada, parecia que estava lendo, sabia qual rabisco representava qual frase. Com certeza esse estágio mnemotécnico pode ser considerado como precursor da futura escrita. A criança passa dos rabiscos sem significado para pequenas figuras e desenhos e estes mais tarde vão ser substituídos pelos signos.

Esses sinais, a princípio, são chamados de símbolos de primeira ordem, pois representam tanto os objetos como as ações, e a evolução para os signos que

representem a fala das palavras é chamado de simbolismo de segunda ordem. Mas para que isso aconteça “a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar além de coisas também a fala”. (VYGOTSKY, 1991, p.131).

Portanto, com base na história do desenvolvimento da linguagem pode-se concluir que seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola, pois as crianças mais novas já têm a capacidade de descobrir a função simbólica da escrita.

Alguns pesquisadores, entre eles Montessori, são favoráveis ao ensino da leitura e escrita em idades precoces. Para Vygotsky, desde que as atividades de leitura e a escrita estejam organizadas de tal forma que se tornem necessários à criança, pode-se iniciar esse processo. O que ele alerta é que a escrita não seja ensinada apenas como habilidade motora. Ela deve ter um significado para as crianças e ser ensinada naturalmente nas situações de brinquedo. O desenhar e o brincar deveriam ser um estágio preparatório para o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

5.6 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, SEGUNDO CAGLIARI

CAGLIARI, (1998), traz uma contribuição significativa sobre a aquisição da linguagem escrita. Em seus estudos, o autor afirma que um professor que tenha os conhecimentos, que ele apresenta em seu livro *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu* (1998), consegue conduzir com calma e segurança o processo de alfabetização e tem chances de alfabetizar uma criança a partir dos cinco anos.

Cagliari em seus estudos tem trabalhado com três linhas de pesquisa: a fonética e fonologia, sistemas de escrita e alfabetização. Todas são importantes, mas vamos nos deter nas suas pesquisas sobre o sistema de escrita.

Esse autor faz a crítica tanto ao método das cartilhas como também discorda em relação às interpretações de Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita, ou seja, a respeito do processo de letramento em que esta divide a aquisição da linguagem escrita nos três níveis: pré-silábicos, silábicos e alfabético.

Para ele, na verdade, o método das cartilhas e o procedimento psicogenético de letramento têm muita semelhança. No primeiro, o aluno é guiado pelo professor, segue um roteiro e cumpre tarefas predeterminadas. No segundo, o professor vai incentivando o aluno, dando dicas para este sempre seguir em frente.

Assim, comparando alunos que passaram por esses dois processos, observa-se que ambos chegam ao mesmo resultado, porque se apegam às famílias silábicas, escrevendo LT para lata.

No caso de palavras com outra estrutura ortográfica, a criança não reconhece nela as famílias silábicas e assim ela não usa uma letra para cada sílaba, não faz correspondência entre letras e sons, não escreve alfabeticamente e nem ortograficamente. Assim, pode-se constatar que a psicogênese do letramento é falso e inconsistente, ao privilegiar alguns dados, exagerando apenas um tipo de explicação, sem ver outras possibilidades de interpretação.

Outra crítica que Cagliari faz à teoria da psicogênese é em relação aos testes aplicados às crianças que ainda não sabem ler, nos quais se pergunta: “*que palavra é maior? boi ou formiga?*” e a criança responde “*boi*”. O teórico acredita que se fosse feito uma reformulação na pesquisa e se colocassem essas duas palavras (boi/formiga) escritas diante da criança e se perguntasse qual delas têm o maior número de letras, certamente ela escolheria a palavra formiga, pois a segunda pergunta refere-se à quantidade de letras e não à relação entre palavras e as idéias que elas representam.

Cagliari não fica só na crítica sobre o método das cartilhas e da teoria da psicogênese da língua escrita, mas apresenta a sua postura teórica e prática com relação ao processo de alfabetização, fazendo a opção por um rótulo do tipo modelo “*construtivista não psicogenético*”.

Em sua proposta de trabalho os alunos serão ensinados e ouvirão as explicações gerais e particulares de acordo com o que o professor achar que deve ser feito. Para que isso aconteça, o professor deve ter todo esse processo já mapeado em sua mente e escolher o melhor momento para ser trabalhado com os alunos. Para este autor, a “*aprendizagem e o ensino devem pois ser os dois*

lados de uma mesma moeda, dois aspectos de um mesmo processo de construção do conhecimento”. (CAGLIARI, 1999)

Para que o professor tenha essa segurança e autonomia é preciso, segundo Cagliari, que este profissional conheça muito bem a linguagem oral e escrita; como esta funciona e os usos que tem para dar conta das atividades que possam levar os alunos a aprender a ler e a escrever. Cagliari segue detalhando os passos e apresenta sugestões para o professor conduzir suas atividades.

Como não tratamos da questão da alfabetização na educação pré-escolar, não vamos nos deter, neste momento, em aprofundá-las.

5.7 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA, SEGUNDO GNERRE

Uma outra autora que estuda as questões relativas à aquisição “da linguagem escrita é a lingüista Abaurre Gnerre, que nos diz

[...] que uma discussão responsável dos aspectos mais propriamente lingüísticos da alfabetização não pode prescindir de uma reflexão prévia sobre questões sociolingüísticas que permita melhor compreender porque, para a grande maioria da população que ingressa na escola, o caminho para a escrita e a leitura é tão tortuoso, e é o caminho que leva, na maior parte das vezes, a lugar nenhum. (GNERRE, 1986, 29).

São questões que há muito se discutem na educação: o porquê de a grande maioria das crianças que ingressam na escola encontrar a dificuldade na escrita e na leitura.

As crianças de classe social mais favorecidas fazem parte de um contexto em que a leitura e a escrita são utilizadas diariamente nas várias atividades exercidas pelos adultos. Essa observação, e mesmo o contato com material escrito, já favorece e estimula o aprendizado da leitura e escrita, tornando assim a passagem pela escola mais tranqüila.

O mesmo não acontece com as crianças vindas de classe social menos favorecidas, que precisam desde muito cedo trabalhar nas ruas para ajudar no sustento da família. Para estas crianças, o único lugar onde poderão aprender a ler e escrever é na escola.

Um outro agravante, mas que favorece o primeiro modelo, é que a forma escrita da língua está mais próxima das variedades lingüísticas utilizada pela classe social mais favorecida. As crianças da outra classe passam pela escola mas acabam tendo muita dificuldade e serão apenas leitores funcionais, isto é, o uso da leitura e escrita é puramente mecânico, poucos farão uso produtivamente.

Pode-se dizer, então, que são poucos os que fazem uso desse instrumento para ler e interpretar o mundo à sua volta.

A escola lentamente está se adequando para atender melhor a sua clientela, mesmo assim continua a falar para poucos. Ao receber as crianças, não explica a finalidade e utilidade de se usar a leitura e a escrita na sociedade em que vivemos. Inicia as crianças na escrita fazendo exercícios com as famílias silábicas e isso impede que a criança possa fazer o uso da escrita por meio de textos espontâneos e significativos.

Até aqui percebemos que a aquisição da escrita pela criança é algo traumatizante. Isso não ocorre na aquisição da linguagem oral, em que a criança em pouco tempo adquire toda a variedade oral da sua língua nativa, porque lhe são dadas oportunidade e liberdade de formular hipóteses e errar.

Para a aquisição da escrita é dado pouco tempo para a criança refletir, fazer hipóteses e tentativas; o erro não é aceito e isso vai traumatizando a criança, principalmente aquelas que em seu ambiente familiar fazem pouco uso da escrita, limitando-se às atividades escolares.

À medida que a criança vai aprendendo as palavras ensinadas pela professora, ela vai criando hipóteses sobre outras palavras que ainda não viu. Para isso ela usa a própria fala como ponto de referência. O importante, a princípio, é ela entender a base do nosso sistema alfabético, que há relação entre som/letra. Os erros de ortografia que existirem são decorrentes de o nosso sistema de escrita ter um mesmo som representado por várias letras, ou uma mesma letra representar mais de um som. Falta-lhes aprender a convenção ortográfica que regula a relação som/letra na escrita portuguesa.

5.8 CURRÍCULO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

O currículo para a área de educação infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba foi reorganizado em 1994, para as escolas municipais de Curitiba, pela Secretária Municipal de Educação.

Sua elaboração resultou de um processo de construção coletiva, no qual as professoras Berenice V. F. Neves e Marilda C. N. de Lara ficaram responsáveis pela fundamentação teórica e as professoras Weiler, Vianna, Castex e Manfron desenvolveram o texto sobre a educação pré-escolar Fundamentação Teórica.

A educação infantil que integra o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem uma proposta pedagógica histórico-crítica. Neste sentido seu pressuposto teórico está ancorado tanto na organização do Currículo Básico como nas práticas pedagógicas propostas.

O trabalho da educação infantil é norteado pelo encaminhamento metodológico que se pauta nas seguintes questões, entre outras:

Qual o projeto político-pedagógico para a sociedade de hoje?

Como um Currículo pode apresentar proposta de mudança da sociedade?

Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem?

São questões que a escola deverá responder para se efetivar o projeto político-pedagógico.

Partir da realidade do próprio homem, uma vez que este interfere na produção da realidade humana, da realidade histórica, para organizar o currículo escolar. Os conteúdos selecionados vão representar a experiência humana que o aluno ainda não conhece, e essa meditação será feita pelo professor, uma vez que o trabalho docente é intencional. O professor irá propor "questões que possam levá-lo a refletir sobre os conteúdos propostos, questionando, investigando, explicitando os termos que lhes serão apresentados, desenvolvendo a sua capacidade de compreensão dos fatos humanos na prática social". (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, S.M.E., p.4).

Assim é a escola que deverá dar condições para que o aluno possa compreender que a realidade que ele vive é produção humana.

Seguindo a educação pré-escolar, além de cuidar e educar, ela "tem uma função social de cunho pedagógico que tem respaldo na Constituição de 1988. (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, S.M.E., p.8).

A instituição de educação infantil tem uma função pedagógica e esta contribui para a construção do conhecimento sempre que realiza um trabalho sério, sistemático e que valorize integralmente a criança, desenvolvendo atividades que tanto cuida delas como também as educa. Nesse sentido, a proposta do Currículo Básico de Curitiba, seguindo as orientações de Vygotsky, procura dinamizar o ensino pré-escolar para que este realmente aconteça como sendo um avanço em relação às fases anteriores. Ao lado disso, procura também contribuir para melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo educador, uma vez que este profissional tem como função educar e cuidar, de forma integrada, da criança de 0 a 6 anos. Essa proposta está em consonância com a Constituição de 1988 que assegura a educação das crianças de 0 a 6 anos, como sendo dever do Estado. Assim, toda criança tem o direito de estar em uma instituição de educação infantil, onde terá melhores condições de se desenvolver física e emocionalmente e ampliar suas experiências e conhecimentos. (Br/MEC, 1993, p.15).

A criança que frequenta a pré-escola necessita de uma atenção integral, isto é, tanto em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, como em relação aos cuidados de higiene, saúde, proteção no alimentar, no lavar, uma vez que cada ação na educação infantil é cuidado e educação. Esta criança passa a construir pela interação com outras crianças e com os profissionais da educação a sua identidade, a formar a imagem de si e do mundo que a cerca. A criança em contato com outros grupos sociais, sejam eles religiosos ou culturais, passa a interagir com eles, e desde cedo a respeitar as diferenças.

O ser humano, ao desenvolver a linguagem, desenvolve a consciência racional. Intencionalmente ele cria os instrumentos e técnicas de produção para operar no mundo, e por meio da linguagem essas experiências são transmitidas às gerações posteriores.

Essas experiências, fatos da realidade, passam a ser representadas por meio de símbolos na mente do homem. Assim, “o símbolo torna-se o elemento fundamental de operação do cérebro humano” (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, S.M.E., p.9).

Todo esse desenvolvimento resultou no mundo cultural que se vive atualmente, e é no interior desse mundo pleno de representações simbólicas que a criança de hoje nasce.

Convivendo com adultos, a criança passa a perceber o significado que é dado às suas ações, como o mover de braços, os olhos, e ao entender esses significados, desenvolve a sua inteligência. A partir dessa fundamentação, concluiu-se que o processo de aquisição da capacidade de pensar se dá primeiro no plano externo, pelo contato com outras pessoas e com o meio em que se vive.

A proposta pedagógica da instituição de educação infantil deve valorizar o espaço para as relações afetivas, coletivas e também garantir os momentos individuais que toda criança necessita. Estes processos são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, uma vez que são as interferências do mundo externo que fazem crescer o desenvolvimento interno; é quando a criança interage com outras pessoas e recebe ajuda externa que ela está colocando em movimento os vários processos de desenvolvimento.

Segundo VYGOTSKY (1984, p.98), “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

No dia-a-dia pode-se observar melhor como acontecem estes dois níveis de desenvolvimento do qual o teórico fala. Quando uma criança resolve problemas de forma independente, significa que algumas funções já amadureceram nela, portanto, ela está no nível de desenvolvimento real. No entanto, se esta mesma criança ainda não consegue resolver uma determinada situação sozinha e para isso necessita de ajuda, significa que algumas funções ainda não amadureceram, e que ela precisa de um determinado tempo para se desenvolver; neste caso, ela está ainda no nível de desenvolvimento proximal.

Esta situação ocorre entre grupos de crianças da pré-escola que têm idade de 4 a 6 anos; algumas já resolvem determinadas situações e outras, quando desafiadas, precisam da colaboração daquelas que já dominam a situação. Nesse processo as crianças precisam desenvolver a linguagem oral e organizar o seu pensamento, pois é necessário que elas também entendam e resolvam as situações.

Para cada época a criança internaliza aquilo que a sociedade está valorizando. Nos dias atuais a criança está em contato com vídeo-games, computadores, telefone, aparelhos que são facilmente manuseados por ela, desde que esses objetos façam parte de sua realidade e que veja pessoas fazerem uso desses objetos.

Considerando que a criança ao entrar na pré-escola já traz uma série de conhecimentos adquiridos do seu convívio cotidiano, cabe agora ao adulto, mais experiente, no caso o professor, fazer a sistematização, ou seja, “a pré-escola vai desenvolver atividades com vistas à compreensão científica dos fenômenos e das relações sociais num nível em que a prática cotidiana, por si só, não está permitindo” (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, S.M.E., p.12).

Portanto, cabe à escola organizar a sua prática pedagógica a partir das diferentes linguagens que são os gestos, a fala, o desenho e a escrita, estratégias que a criança já utiliza como o “faz de conta” que desenvolve o seu conhecimento.

Esta proposta valoriza o jogo, porque este leva a criança ao desenvolvimento psíquico. Pelo jogo a criança consegue elaborar um novo conhecimento a partir do que é retirado da realidade. A criança no jogo está participando, está representando uma ação que faz parte do mundo dos adultos, como após o professor trabalhar com um conteúdo “meios de transporte” em História, brincar com as crianças de usar o ônibus. No jogo, a criança desenvolve a idéia de representação, abstração, generalização e passa a entender as convenções sociais.

A proposta curricular cita também algumas idéias fundamentais do teórico Vygotsky sobre “O papel do brinquedo no desenvolvimento” (CURRÍCULO BÁSICO,

1988, S.M.E., p.16). Para este autor, a criança na idade pré-escolar cria uma situação imaginária, na qual os desejos não satisfeitos são realizados no mundo dos jogos. Assim, para imaginar um cavalo, a criança utiliza um cabo de vassoura e mais tarde utiliza uma ação como bater com os pés para cavalgar. Portanto, toda situação imaginária tem regras e todo jogo contém uma situação imaginária.

Além do jogo, os gestos são manifestações constante nas crianças e a fala é uma das formas de a criança expressar o seu pensamento. Também o desenho é uma forma de representação do pensamento da criança e deve ser usado como “procedimento para a sistematização dos conteúdos nas áreas de conhecimento”. (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, S.M.E., p.21).

Na sociedade urbana e no âmbito escolar, a escrita passa a ser um elemento fundamental, e como a aprendizagem da escrita é uma atividade complexa, é necessário que esse conhecimento seja sistematizado por uma instituição, no caso, a escola. Assim, a instituição que atende desde a educação infantil trabalha com o conhecimento, pois a pré-escola tem uma função pedagógica.

5.9 ATIVIDADES PRECURSORAS DA ESCRITA

Sabendo que a alfabetização é a base para o desenvolvimento de todas as outras atividades escolares, principalmente as que estão relacionadas com as disciplinas curriculares, os professores de educação infantil procuram desenvolver, nos seus trabalhos, atividades que são precursoras da escrita, como o gesto, a linguagem, o desenho, a brincadeira e os jogos.

Essas atividades dirigidas por um profissional visam estar desenvolvendo nas crianças vários aspectos como a identidade social e cultural, a imaginação e fantasia, a socialização entre outros.

As crianças quando chegam à pré-escola, entre os quatro e cinco anos, já dominam a linguagem oral, falam e usam a linguagem com desembaraço para interagir nas diversas situações da vida e aprenderam simplesmente interagindo

com as pessoas e o mundo. Essas crianças, então, não precisam se treinadas, nem de alguém que “desmontasse a linguagem em pedaços e fosse agrupando-os numa ordem crescente de dificuldades”. (CAGLIARI, 1998, p.14). O que preocupa os professores é o processo da aquisição da língua escrita.

Os lingüistas, entre eles Cagliari, dizem que a criança deve ter um primeiro contato com vários tipos de material escrito como brincar com jogos de letras, baralhos escritos, manusear livros de história, ouvir adultos ler histórias. As crianças devem desenhar, primeiro livremente, em seguida o professor deve motivar para elas desenharem uma história contada por ele.

No contato com a escrita, o professor deve registrar o nome das crianças nos trabalhos para que elas aprendam a reconhecer o seu nome.

Como muitas crianças ainda têm pouco contato com o material escrito, principalmente as que vêm da classe social menos favorecida, a escola passa a ser para elas o principal meio de acesso à linguagem escrita. Assim, os professores na educação infantil procuram desenvolver um trabalho que favoreça, entre outras aprendizagens, a expressão corporal, artes plásticas, dramatização e o aprendizado da língua escrita por parte da criança.

Para trabalhar com a linguagem escrita, o professor precisa ter clara uma concepção de linguagem mais ampla, numa situação de uso efetivo. Na concepção sociointeracionista, a linguagem é um trabalho coletivo e histórico, resultado de uma prática social, que organiza o pensamento e representa a realidade dos fatos. Conhecendo a importância desse valor histórico, o professor passa a ser o responsável por organizar atividades que despertem na criança o interesse pelo domínio também sobre a linguagem escrita. A criança precisa encontrar motivos para escrever e isso o professor mostrará já no registro de textos orais que a criança produz, fazendo assim a correspondência da oralidade com a escrita.

Isso acontecerá partindo sempre de atividades consideradas precursoras da escrita. As brincadeiras e os jogos sempre existiram e estão presentes entre as crianças de qualquer época ou classe social. Estas atividades fazem parte da imaginação das crianças, pois despertam nela felicidade, prazer e

liberdade. Brincando e jogando a criança pode superar os desafios de uma maneira menos dolorosa e conquistar segurança para agir no mundo dos adultos.

É por meio das brincadeiras que elas imitam as ações dos adultos, fantasiando, imaginando em seu mundo interno, assim elas vão, aos poucos, compreendendo esse mundos dos adultos.

Jogando a criança está avançando em seu nível de desenvolvimento porque ela “tenta compreender o mundo adulto que a cerca, desenvolvendo funções psíquicas superiores constitutivas da consciência humana, tais como: abstração, memória, generalização, percepção, atenção e outras capacidades criadoras”. (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, S.M.E., p.14)

A criança se apropria melhor dos jogos, quando este é primeiro elaborado para a criança começar a estabelecer e entender regras formando assim uma idéia que está sendo desenvolvida no grupo pelo uso da linguagem para em seguida existir a ação. *"A linguagem e a ação são imprescindíveis para resolver os problemas postos no jogo, pois todo jogo tem um desafio a ser resolvido: os desafios próprios da compreensão da realidade adulta que a criança está representando"*. (CURRÍCULO BÁSICO, 1988, S.M.E., p.14)

Segundo Vygotsky, quando a criança, em idade pré-escolar, tem desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, ela envolve-se num mundo imaginário, que ele chama de “brinquedo sem ação”. Essa situação, mesmo imaginária, já contém regras de comportamento. Veja, se uma criança, ao brincar, imagina ser a mãe e trata a sua boneca como filha, ela passa a obedecer às regras de comportamento materno.

Então o brinquedo na idade pré-escolar é fundamental para o desenvolvimento de uma criança. Nesta idade, a partir dos quatro anos, a criança já consegue fazer uma divergência entre os campos do significado e da visão, o que provavelmente não conseguiria fazer uma criança muito pequena, pois estaria limitada em todas as ações pela restrição situacional. A criança pré-escolar consegue, aos poucos, separar o pensamento dos objetos e a ação surge

das idéias e não das coisas. Assim, para a criança imaginar estar brincando com um cavalo real, ela precisa de um objeto para definir a sua ação, como um cabo de vassoura. Ela reconhece no objeto o cavalo porque vê, mentalmente, o cabo de vassoura pensando ser um cavalo. Essa “situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”. (VYGOTSKY, 1988, p.113)

A ação e o significado, numa determinada etapa, mudam de posição se no início do desenvolvimento domina a ação, mais tarde é o significado que vai dominar. Isto é, quando é a ação quem domina, a criança precisa de um objeto que represente os seus atos. Quando é o significado que passa a dominar, basta uma criança bater com o pés no chão e imaginar-se cavalgando um cavalo. Neste momento a estrutura se inverte: ação/significado para significado/ação.

Vygotsky fala sobre o brinquedo dizendo que este é um fator muito importante do desenvolvimento da criança, mas que ele não é o aspecto predominante da infância. Que “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (VYGOTSKY, 1988, p.117), pois brincando a criança tem um comportamento que vai além, que supera seus atos do dia-a-dia.

Nas brincadeiras das crianças a situação imaginária é bem próxima da situação real, pois as crianças brincam a partir da lembrança de fatos que já aconteceu. À medida que o brinquedo se desenvolve vão surgindo as regras e exigindo mais atenção das crianças.

Analisando o ensino tradicional, centralizado no uso das cartilhas, este privilegia o código, por meio de frases soltas, sem significado, que pode se resumir dizendo que na cartilha não há texto, não há uma linguagem escrita.

A crítica que se faz à escola tradicional, é que esta se dirige às crianças vindas da classe mais favorecida. É que, diante da realidade da escola pública de hoje, para crianças de todas as classes sociais o conteúdo que as escolas oferecem deve corresponder às necessidades que elas futuramente encontrarão como cidadãos na sociedade.

Na tentativa de superar esse tradicionalismo usamos como suporte o *Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba*, para a partir deste documento, visualizar a possibilidade de obter alternativas que superem as formas tradicionais de aquisição da língua escrita.

Os autores do citado *Currículo Básico* dão um suporte teórico na produção deste texto, porque valorizam a natureza social do homem, entendendo que tudo no homem é histórico, produzido pelos próprios homens.

Também tomamos os estudos de autores como Cagliari, Abaurre, para fundamentar estas propostas, uma vez que eles valorizam igualmente a natureza social do homem com questões a partir da ciência sociolingüística. Se a escrita tem uma função social, esta deve ser apresentada à criança, não só os símbolos, mas para que ela compreenda por que e quando se usa a língua escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições responsáveis pelo atendimento pré-escolar tiveram historicamente no Brasil um perfil muito mais assistencial do que educacional. As imposições do trabalho fora do lar e o elevado número de crianças desamparadas levaram o Estado a criar instituições para abrigar as crianças e não para educá-las.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 é que ficou estabelecido que a educação infantil passaria a fazer parte da primeira etapa da educação básica. Assim, com base na Lei n.º 9.394/96, o Ministério da Educação e Cultura – MEC elaborou um documento específico para a educação infantil, o RCNEI, com vistas a subsidiar e melhorar a qualidade do atendimento das instituições de educação.

Embora existam críticas ao RCNEI, cabe ressaltar que os diferentes autores citados na revisão de literatura defendem a importância da leitura e que os educadores a incorporem a sua prática diária com as crianças.

Nessa perspectiva, o que se deve ter presente é que trabalhar com a educação infantil é complementar um trabalho que já se iniciou na família. A criança mediante as relações cotidianas passa a construir a sua identidade e a conhecer o mundo que a cerca. É agindo, observando e relacionando os objetos do mundo físico que ela constrói o seu conhecimento.

Cabe à escola proporcionar as condições adequadas ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, e é das situações do dia-a-dia que o professor deverá retirar os elementos de aprendizagem da criança. Assim, o trabalho desenvolvido na pré-escola, motivando a interação entre elas, deve partir sempre do universo infantil, iniciando pelas brincadeiras, pelos jogos, pelo desenho e, na seqüência, valorizando o mundo cultural onde já aparece a linguagem escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo : Hucitec, 1988.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**. da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília : MEC.
- BRASLAWSKY, Berta. **Escola e alfabetização** : uma perspectiva didática. São Paulo : Unesp, 1993.
- CADERNOS, Cedes. n.º 37. **Grandes políticas para os pequenos**. Ed. Infantil. Angela M. Rabelo F. Barreto. Ed. Infantil do Brasil : desafios colocados. São Paulo : 1995, PAPIRUS/CEDES, p.07-21.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo : Spicione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**, com um construtivismo não psicogenético (texto de uma conferência, preparado para o III Congresso Paranaense de Alfabetização, Curitiba, 16 a 18 de setembro de 1999, promovido por Futuro – Congresso e Eventos.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil : primeiras aproximações. *In*: PALHARES, M.S.; FARIAS, Ana Maria. **Educação Infantil pós-LDB** : rumos e desafios. Campinas : Autores Associados, 1999. p.19-49
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.79-89, maio 1996.
- CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo Básico** : uma contribuição para a Escola Pública Brasileira. Curitiba, 1988.
- FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB** : rumos e desafios. São Paulo, Campinas : Autores associados, 1999.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- GNERRE, Maria Bernadete Marques Abaurre. Introduzindo a questão dos aspectos linguísticos da alfabetização. *Abralen* (7), São Paulo : Spicione, 1986.

KATO, M.A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas : Pontes, 1988.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil** : a arte do disfarce. 3.ed. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1987.

_____. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos** : uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo : Ática, 1993.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil e sociointeracionismo**.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky** : a aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 2.ed. São Paulo : Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma M.Ramos de. (Org.). **Educação infantil** : muitos olhares. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1996.

PALHARES, Marina S.; MARTINEZ, C.Maria Simões. A educação infantil : uma questão para o debate. *In*: PALHARES, M.S.; FARIAS, Ana Maria. **Educação infantil pós-LDB** : rumos e desafios. Campinas : Autores Associados, 1999. p.19-49.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Pré-escola** : currículo básico para a escola pública do estado do Paraná. Curitiba : Imprensa Oficial, 1990.

SIGWALT, Carmen de Sá Brito. **A formação do professor alfabetizador** : caminhos e descaminhos. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

SILVA, Maria Alice Souza e. **Construindo a leitura e a escrita** : reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. São Paulo : Ática, 1991.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita** : a alfabetização como processo discursivo. São Paulo : Cortez, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamentos e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/Edusp, 1988.