

LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUANDO SE DEVE INICIAR ESSE PROCESSO?

Josiane Peres Gonçalves¹
Josiani Alves Barbosa Ferreira²

RESUMO

Qual é o melhor momento para se começar a ensinar a linguagem escrita para a criança? Esta é uma dúvida que perpassa o fazer pedagógico de quem atua na educação infantil, por não haver um consenso entre os pesquisadores da área. Para melhor compreender essa problemática, o presente estudo tem por finalidade investigar sobre quando se deve iniciar o processo de ensino da linguagem escrita na escola, tendo como abordagem norteadora, a teoria de Vygotsky e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Por meio de estudos bibliográficos constatamos que a linguagem escrita deve ser trabalhada na escola, considerando o nível de desenvolvimento e aprendizagem em que as crianças se encontram. Diferentemente do que acontece em âmbito escolar, não é a idade cronológica das crianças que deve determinar se já é o momento de começar a ensinar a linguagem escrita, e sim o nível de desenvolvimento proximal dessas crianças.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Criança. Desenvolvimento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Uma das grandes polêmicas que envolvem a área de educação infantil, diz respeito ao momento mais adequado para iniciar o processo de linguagem escrita, pois o interesse inicia pela curiosidade da própria criança, visto que ela faz parte de um meio social onde a escrita está por toda parte. E mesmo que não seja de forma intencional a criança começa a se interessar pela escrita por ter o contato frequente em seu cotidiano.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela mesma instituição. Professora Ajudante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Naviraí (UFMS/CPNV). Líder do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE). E-mail: josianeperes7@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia pela UFMS/CPNV. Professora da Rede Municipal de Ensino de Naviraí. E-mail: josiani.yuri@gmail.com

Algumas instituições de educação infantil agilizam o processo enquanto outras o proíbem, por entender que não se deve forçar a criança neste nível de ensino, em relação à iniciação a linguagem escrita. Diante desses fatos, os professores ficam muitas vezes sem saber que atitude tomar ao planejar suas aulas para esse público, surgindo as seguintes indagações: Qual o momento que se deve iniciar a escrita com as crianças? Esse processo deve ocorrer na educação infantil?

Embora sendo difícil responder a estes questionamentos, a presente pesquisa busca refletir sobre essas questões, a partir da teoria de Vygotsky (1987; 1998) e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 2002). O estudo se justifica porque em geral se analisa as propostas curriculares ou opinião da comunidade escolar, como pais e educadores, sem, no entanto considerar a realidade das crianças. Assim, buscamos por meio da pesquisa realizada melhor entender sobre essa problemática, para que as práticas educativas estejam fundamentadas em teorias que expliquem os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, além de documento oficial relativo à educação infantil.

O presente estudo encontra-se assim organizado: primeiramente apresentamos algumas considerações sobre a teoria de Vygotsky em relação à aquisição da linguagem escrita, com ênfase para a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Em seguida a análise se baseia nas orientações do RCNEI sobre leitura e escrita na educação infantil.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Ao fazer parte de determinado contexto histórico e cultural, e mediante a interação com outras pessoas, a criança desenvolve a capacidade de se comunicar por meio da fala e posteriormente aprende que existem diferentes formas para expressar o pensamento, sendo a linguagem escrita uma das possibilidades produzida pela cultura. Para Vygotsky (1998), a escrita vai além da dominação da grafia das palavras, ela é um produto cultural, construído historicamente e para adquiri-la a criança passa por um processo bastante complexo. O autor entende que “[...] a compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem

falada” (p.154). É como se a criança percebesse que ela tem possibilidade de desenhar a fala, de usar uma forma de representação para expressar o seu pensamento.

Para Luria (1988), antes mesmo de atingir a idade escolar, durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, a criança já aprendeu e assimilou algumas técnicas que preparam o caminho para a escrita e a capacita a aprender com maior facilidade o conceito e a técnica utilizada para escrever. No entanto, Carvalho (2008) destaca que no início do século XX, Vygotsky denunciava sobre a inadequação do ensino da leitura e escrita na escola, visto que escrever era entendido como hábito motor e não como uma complexa atividade da cultura. Assim, a aprendizagem da linguagem escrita como hábito resulta em uma prática mecânica e não ao desenvolvimento cultural da criança. Carvalho (2008, p. 9) analisa que “[...] as escolas preocupavam-se em ensinar as letras às crianças, mas não em ajudá-las a compreender internamente o papel instrumental da escrita, ou seja, fazer com que a escrita se convertesse numa faceta do desenvolvimento”. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 139) afirma: “Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Trata-se de um treinamento artificial, no qual se ignora os aspectos psíquicos da criança, considerando o processo de alfabetização apenas como aquisição de habilidade motora. Baseando-se nos pressupostos de Vygotsky, podemos afirmar que alfabetizar é mais que aprender a grafia das palavras, visto que a aquisição da linguagem escrita se caracteriza como uma das formas de interação com a realidade social na qual a criança está inserida.

Vygotsky (1998) considera a escrita como um sistema especial de símbolos e signos, sendo que sua aquisição representa a ampliação do desenvolvimento cultural da criança, pois equivale a dominar um sistema de signos simbólicos de grande complexidade. Gomes (2012, p.1), ao basear-se na teoria de Vygotsky, afirma que “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. O domínio destes símbolos não pode ser feito de maneira mecânica e vindo de fora, pois esse processo é cumulativo na criança.

Ao analisar as estratégias que a criança utiliza para construir o seu conhecimento, Vygotsky (1998, p. 140) denomina de “pré-

história" da linguagem escrita, considerando como precursores o gesto infantil, as primeiras expressões do desenho e o jogo simbólico. O gesto é a primeira forma de manifestação de que a criança se utiliza para comunicar suas intenções, é como se fosse uma palavra escrita no ar. O desenho é uma forma de escrita bastante utilizada pela criança e o jogo simbólico se expressa na capacidade de representar papéis e situações do cotidiano.

A escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade e, nesse sentido, Vygotsky (1998) identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas como os gestos, o desenho e os brinquedos. Assim, estas atividades contribuem para o desenvolvimento da representação simbólica, em que os signos representam significados e, conseqüentemente, contribuem para o processo da aquisição da linguagem escrita.

Vygotsky (1987) também comenta sobre a imitação que a criança utiliza no seu processo de aquisição da linguagem escrita. A noção de imitação é vista como recriação e não como uma simples reprodução, em que a criança observa, interpreta e recria as ações presenciadas em seu cotidiano. Sendo assim, o autor atribui a esse processo um papel fundamental e o conceba de forma mais ampla. Segundo Vygotsky (1987), a imitação não é uma atividade mecânica, sem significado. Para se imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Uma criança pode realizar, em colaboração com outro mais capaz, atividades que ela não realizaria sozinha, mesmo que suas ações fiquem dentro de certos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento.

Rever o papel da imitação implica olhar de uma maneira diferente tanto o jogo quanto a educação escolar; a situação de brinquedo exige um autocontrole que possibilita à criança contrariar seus impulsos imediatos. No jogo há a fantasia, a imaginação e é dessa forma que a criança internaliza seu próprio papel social, bem como aquele das pessoas que a rodeiam (ZANELLA, 1994, p. 100).

Utilizando-se da imitação, do brinquedo e do jogo, a criança em idade pré-escolar, ao interagir com outras pessoas, se

comunica e percebe gradativamente que existem variadas formas de comunicação em seu contexto sociocultural, como a linguagem escrita, por exemplo. Para entender como o processo da escrita acontece, Vygotsky (1998) considera que alguns requisitos são importantes e, nesse sentido, Gomes (2012) explica que é necessário fazer uma investigação no período inicial do desenvolvimento infantil para desvendar os caminhos percorridos na evolução da escrita ao longo da sua pré-história. Tal investigação é necessária para compreender os detalhes das circunstâncias que tornaram a escrita possível para a criança, para perceber os fatores que contribuíram com a força motora desse desenvolvimento e ainda para descrever os pontos através dos quais a criança vai ser marcada durante este momento de evolução da escrita.

Além dessa contribuição relativa à pré-história da linguagem escrita, Vygotsky (1998) também apresenta um importante conceito sobre a aprendizagem da criança, que pode ser relacionado ao período mais adequado para a aquisição da linguagem escrita em âmbito escolar. Trata-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, também conhecida como ZDP, sendo um dos principais conceitos apresentados por Vygotsky e que contribui para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da criança.

Em relação à ZDP, Vygotsky (1998) postula que existem dois níveis de desenvolvimento: a) o primeiro é denominado de nível de desenvolvimento real e diz respeito àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados; b) o segundo nível refere-se ao desenvolvimento potencial, que determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações de ações coletivas, sob a orientação de adultos ou de crianças mais experientes.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal é entendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado por problemas que o indivíduo soluciona independentemente, sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado através da solução de problemas em atividades partilhadas. De acordo com Vygotsky (1998, 97), a ZDP “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. Ela caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, ou seja, refere-se àquele desenvolvimento que

ainda está em processo, que está por se consolidar. O desenvolvimento proximal, visto como emergente, requer a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, correspondendo aos espaços onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada, evidenciando que a aquisição de conhecimento depende das condições sociais em que é produzido.

Nesse caso, o papel do professor torna-se fundamental porque ele deve identificar o nível de desenvolvimento real das crianças e desafiá-las para que possam ir além, respeitando suas possibilidades, sem exigir aprendizagens que estejam além do seu potencial. Assim, não é interessante que se planeje atividades educativas baseando-se somente no que as crianças já sabem, porque a aula vai se tornar monótona e desinteressante para os alunos. Um exemplo desse tipo de desinteresse pode ser observado em turmas que se encontram na fase inicial do processo de alfabetização, em que o professor, após ler e discutir um texto com as crianças, orienta uma atividade na qual todos tenham que circular, no texto, a letra do próprio nome ou as vogais. Se por ventura algumas crianças já têm capacidade de ler e escrever, elas ficarão entediadas em ter que desenvolver uma atividade que esteja abaixo do seu nível de desenvolvimento real, porque não haverá nenhum desafio e elas não estarão aprendendo nada novo, apenas repetindo o que já têm condições de fazer sozinhas.

Por outro lado, em outros momentos o professor pode mais uma vez desconsiderar o conceito de ZDP e exigir algum tipo de atividade que esteja além do nível de desenvolvimento potencial dos alunos e a tendência é de que a turma nem comece a fazer as atividades, por não ter sequer noção de como deve ser feito. Nesse caso, mesmo havendo a intervenção do professor, as crianças terão dificuldades e não conseguirão aprender porque o nível de exigência é muito elevado. Também os alunos poderão ter a impressão de que são incapazes por não conseguir realizar a atividade proposta, prejudicando inclusive a autoestima de muitas crianças.

Entendemos assim que o conceito de ZDP é fundamental, durante o planejamento e encaminhamento prático das aulas, porque se o nível de exigência da atividade proposta estiver abaixo do nível de desenvolvimento real das crianças, a aula se tornará monótona e desinteressante. Ao mesmo tempo, se a atividade proposta estiver acima do nível de desenvolvimento potencial, as crianças se sentirão

incapazes e não terão condições de aprender, mesmo com a ajuda do professor, porque o nível de exigência está muito além do potencial da turma. Dessa forma, não importa a idade das crianças ou qual etapa da educação escolar se encontra, o importante é identificar a ZDP predominante na turma, para então desenvolver atividades práticas estimulantes, que desafiem a capacidade dos alunos.

Ao se deparar com novos desafios ou algum tipo de aprendizagem que ainda não adquiriu, mas que tem condições de aprender, a criança se baseia nos conhecimentos culturais que já se apropriou por meio das diversas interações sociais, inclusive na escola, para então ir além e ampliar o seu conhecimento. Muitas vezes essa criança terá que trocar informações com outros colegas ou pedir ajuda ao professor, caracterizando assim o que Vygotsky (1998) explica em relação à ZDP, sobre as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e que futuramente irão se amadurecer. Quando isso ocorrer, ou seja, quanto uma atividade que antes a criança só conseguia fazer com a ajuda de alguém, passa a ser compreendida e realizada sozinha e com facilidade, significa que a criança atingiu um novo nível de desenvolvimento real e que houve uma importante evolução. Nesse contexto, a ZPD vai se ampliando porque o que antes era considerado como potencial torna-se nível de desenvolvimento real, significando que a criança tem uma nova zona de desenvolvimento potencial e que pode continuar o seu processo de aprendizagem desde que tenha ajuda de pessoas mais experientes. "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" (VYGOTSKY, 1998, p.98).

Para Rego (1995), o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimentos que sem ajuda externa seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento individual de cada criança.

Em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita, percebemos que cada escola, mediante ao que é proposto em seu projeto político pedagógico, elabora os planejamentos e muitas vezes

até direciona os materiais didáticos, sendo geralmente iguais para as crianças da mesma faixa etária ou pertencentes ao mesmo nível de educação escolar. Porém, nem sempre se considera as especificidades das turmas, a realidade sociocultural e, acima de tudo, o nível de desenvolvimento dos alunos. Assim, para algumas turmas as atividades podem ser consideradas fáceis e monótonas e para outras as mesmas atividades podem ter um nível de complexidade que ultrapasse a ZDP, resultando em dificuldades de aprendizagem. Entendemos assim que os planejamentos das escolas, especialmente no início do ano letivo, deveriam ter um momento em que cada professor trabalhasse alguns dias com a turma, identificando a ZDP das crianças, para então elaborar o planejamento de acordo com a realidade dos alunos.

Outro fator importante a ser considerado refere-se à diversidade de alunos que fazem parte de uma mesma sala de aula, em que os seus níveis de desenvolvimento potencial podem ser diferentes, cabendo ao professor diversificar as atividades educativas de acordo com as necessidades de todas as crianças. Esta heterogeneidade, no entanto, pode ser entendida como relevante porque em uma sala diversificada, cada aluno vai ter um conhecimento diferenciado e o que pode ser considerado fácil para um pode ser entendido como difícil para outro e vice-versa. Por meio das trocas de experiências e diversas interações estabelecidas em sala de aula, todos poderão contribuir com o aprendizado dos colegas e também aprender com os que já sabem mais sobre determinado assunto. É o que Vygotsky (1987) entende que embora sendo influenciadas por um determinado contexto social, as crianças não são consideradas passivas, elas são na realidade sujeitos de todo o processo e ao mesmo tempo em que influenciam, são também influenciadas, ao mesmo tempo em que transformam são também transformadas pelo contexto social nas quais estão inseridas.

No caso do processo de alfabetização, também é necessário identificar a zona de desenvolvimento proximal dos alunos para então organizar as atividades de acordo com a realidade da turma. É importante destacar que, de acordo com os pressupostos teóricos de Vygotsky (1987; 1998), o processo de ensino da linguagem escrita, diferentemente do ensino da fala, necessita de ações específicas por parte de um mediador ou professor e também esforços por parte do aluno. O autor compreende que o ensino não se baseia no

surgimento espontâneo das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa, ao contrário, ele é imposto externamente pelas exigências do sistema escolar e chega às crianças mediadas pela ação do professor.

Devemos, no entanto, ter cuidado com essa ideia de imposição apresentado por Vygotsky (1998), porque enquanto mediador e sendo a pessoa que mais conhece o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o professor deve planejar a sua ação educativa de acordo com a zona de desenvolvimento proximal predominante entre os alunos. Em relação à aquisição da linguagem escrita na educação infantil, muitos docentes entendem que deve iniciar em qualquer situação e outros entendem que se trata de uma atividade que deve ocorrer apenas quando a criança estiver nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, cabe refletir, deve-se ou não ensinar a linguagem escrita para a criança na educação infantil? Em caso afirmativo, quando se deve iniciar esse processo? Baseando-se nos pressupostos de Vygotsky, entendemos que a realidade de cada turma ou de cada criança é que vai indicar se é o momento oportuno ou não.

Sabemos que na atualidade, especialmente devido ao fato de as mães trabalharem fora, está se tornando cada vez mais frequente a criança ir para uma instituição de educação infantil antes do primeiro ano de idade. Por tratar-se de um espaço educativo, que tem por principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2002), essas instituições têm diversos tipos de estímulos visuais, auditivos e táteis, como jogos, brinquedos, alfabetos emborrachados, entre outros. A criança, que desde bebê frequenta esse espaço, interage o tempo todo com outras crianças e educadores, possivelmente terá curiosidade de entender como se escreve determinadas palavras. Outra criança da mesma idade que não conviveu com os estímulos relativos à leitura e escrita, possivelmente não terá a mesma curiosidade.

Essa segunda criança pode entrar posteriormente em uma instituição de educação infantil em condições diferentes da criança que já estava desde o início e, sendo assim, não é possível ter os mesmos parâmetros inerentes à idade ao se propor atividades relativas à linguagem escrita.

Assim, entendemos que não há um momento específico, adequado para todas as crianças, para se começar a ensinar a

linguagem escrita na educação infantil. Depende das experiências anteriores vivenciadas pela criança em seu contexto sociocultural, inclusive em âmbito escolar. Uma criança que sempre participou da educação infantil e outra que entrou depois poderão estar em situações diferentes de desenvolvimento. Uma já pode estar em momento adequado para aprender sobre a escrita enquanto que outra precisa adquirir outros tipos de conhecimentos e avançar em sua ZDP, para então ter condições de aprender a escrever.

Diante desse pressuposto, podemos perceber que o indicativo sobre o momento adequado para ensinar a linguagem escrita é sinalizado pela própria criança que, mediante sua curiosidade, evidencia que já tem condições de iniciar a compreensão da complexidade inerente ao ato de escrever. Muitas vezes a criança tem a curiosidade sobre a escrita e, por entender que não é o momento oportuno, o professor diz que esse tipo de conhecimento será adquirido em anos posteriores, perdendo a oportunidade de ensinar a criança no momento em que ela demonstra interesse. Por outro lado, pode ocorrer de uma criança ainda não ter condições de aprender sobre a linguagem escrita, e como outros colegas da mesma idade já estão em nível de desenvolvimento mais avançado, o professor pode forçar a criança a entender algo que ainda não tem condições. Ocorre que os outros talvez tenham tido mais oportunidades que lhe garantiram essa condição enquanto que para a criança de educação infantil que não teve a mesma condição, ensinar a linguagem escrita pode ser uma tarefa que esteja além de sua zona de desenvolvimento potencial, e dessa forma ela não irá aprender.

Ou seja, não é a idade ou a etapa de educação escolar que deve determinar se é o momento adequado para começar a ensinar a linguagem escrita para as crianças na educação infantil e sim o nível de desenvolvimento em que essas crianças se encontram, ou a sua ZDP. Esse nível de desenvolvimento depende de experiências anteriores obtidas no contexto sociocultural.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SEGUNDO O RCNEI

Ao iniciar a análise do RCNEI, é importante refletir sobre as proposições de Simões (2000, p. 22) que baseia-se em Vygostky para afirmar: "Ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida, que as letras

se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira que a fala.” Havendo essa relação com o elementos do cotidiano da criança, será mais fácil de ela se apropriar da linguagem escrita, visto que leitura e escrita fazem parte de suas interações sociais, sendo utilizadas por adultos e crianças mais experientes.

De acordo com o RCNEI, normalmente as crianças estão em contato direto com a linguagem escrita por meio dos seus diferentes eventos: livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, entre outros. Iniciando, assim, o contato e conhecimento de tais materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa. Ou seja, elas não esperam uma permissão dos adultos para começar a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas aprendem de acordo com informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e dependendo das próprias ações, como por exemplo: quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de história, etc. Com esse intenso contato, as crianças começam a perceber e ter noções sobre a escrita (BRASIL, 2002).

Podemos notar que a aprendizagem das crianças acontece espontaneamente, por meio da interação com o contexto social em que há estímulos relativos à leitura e em geral existem adultos ou crianças mais experientes que se tornam mediadores entre o conhecimento existente em terminada cultura e o interesse da criança em entender determinada realidade. Com isso surge uma nova questão: por que não trabalhar a linguagem escrita com essas crianças que estão em constante contato com o mundo da escrita?

Segundo RCNEI, a aprendizagem da linguagem escrita é entendida como: a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, o processo de construção de conhecimento pelas crianças acontece por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita, ou seja, para o RCNEI a criança deve viver em um ambiente onde a escrita é usada constantemente (BRASIL, 2002).

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, bem como desenvolvem interesse e curiosidade por essa linguagem. Para que a criança chegue até a escrita é necessária a contribuição de alguns fatores, e o principal é a participação dessa criança em práticas sociais de escrita.

Simões (2000) considera que a criança mesmo antes de ler e escrever as primeiras letras já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição, por perceber, analisar e formular suas hipóteses sobre os processos de leitura e a escrita. Conclui que “[...] seria, então, até inadequado imaginar que uma criança em idade pré-escolar não tenha competência e condições de apreender as diversas características da comunicação gráfica” (SIMÕES, 2000, p. 25). Também Contini (1988) salienta que uma criança exposta a um ambiente propício como, por exemplo, material escrito e pessoas que o manuseiem, já estaria apreendendo seus usos e funções, como forma de comunicação, antes mesmo dos dois anos de idade.

Para Rego (1995), o aprendizado da escrita é produto cultural construído ao longo da história da humanidade, entendido como um processo bastante complexo, e que não é somente através da aquisição da linguagem falada que o indivíduo adquire formas de se relacionar com o mundo que o cerca. Esse aprendizado, o da escrita, apresenta um novo e considerável salto para o desenvolvimento da pessoa.

Quanto à aquisição da linguagem escrita, o RCNEI enfatiza que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua, o que a escrita representa e como representa, e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. Para a criança, no mais das vezes, ler e escrever é uma capacidade que se desenvolve com facilidade, de acordo com o contato que se tem com o mundo da escrita, sem desconsiderar o papel das interações

sociais estabelecidas com pessoas que já se apropriaram dessa complexa forma de comunicação (BRASIL, 2002).

Conforme Ostetto (2008), não se pode negar à criança o seu desejo de interagir com o mundo letrado. Antes de aprender sobre os diversos tipos de textos, é importante que a criança compreenda que a palavra escrita corresponde e significa um objeto ou uma ação concreta, precisa perceber que a palavra escrita é mais uma forma de expressar as coisas, as ideias e os sentimentos. Isso é o que chamamos de perceber a escrita em sua função social, é reconhecê-la como instrumento de acesso ao conhecimento sistematizado.

Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente. Isso permite compreender por que crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que aquelas provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta para a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil. E deixa claro que dar oportunidade à criança de ter noção de escrita só ajuda a criança a desenvolver habilidades que ela mesma possui, o que ajudará futuramente o aprendizado escolar dessa criança (BRASIL, 2002).

Para Ostetto (2008), a questão delicada reside em compreender de que forma a educação infantil pode contribuir com o processo de conhecimento sem impor ritmo de aprendizagem; como enfim, compreender o aprendizado da linguagem escrita, uma vez que ela é viva. A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. O domínio de tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa: ao invés disso, esse domínio é o culminar na criança de um longo processo de desenvolvimento de função comportamental complexa. O meio em que a criança está inserida faz toda a diferença no seu desenvolvimento, pois é a partir do que ela vivencia que se dá sua aprendizagem.

Quanto ao trabalho do professor para o desenvolvimento da linguagem escrita, é importante considerar que para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: deve compreender não só o que a escrita representa, mas, também, de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica, até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 2002).

Segundo o RCNEI, desde muito pequenas as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como, utilizar livros, revistas, jornais, gibis, rótulos para "ler" o que está escrito. Não é raro observar crianças que têm contato com o material escrito folhear um livro e emitir sons, fazendo gestos como se estivessem lendo. Observar e analisar produções escritas de crianças revela que elas tomam consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Isso reforça a ideia de que a criança percebe a escrita de modo espontâneo sem precisar que se estabeleça idade ou momento oportuno (BRASIL, 2002).

Ainda de acordo com o RCNEI, as crianças elaboram uma série de ideias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito e toda sua complexidade, e essas hipóteses elaboradas pelas crianças em processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar (BRASIL, 2002). Podemos dizer que, ao falar de escrita com crianças da educação infantil, estamos falando em levá-las a conviver com o mundo letrado, dar a elas a oportunidade de ter um contato mais próximo da realidade que ela fará parte ao iniciar sua vida estudantil.

O RCNEI também enfatiza que os erros não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam

o adulto sobre o modo próprio das crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. Nesse momento o adulto passa a saber em que ele deve interferir, com qual ação e método ele pode ajudar a criança a evoluir (BRASIL, 2002).

Para finalizar, podemos dizer que as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los, isso acontece quando ela utiliza o professor como escriba, ditando-lhe sua história. A situação inversa também é possível, quando as crianças aprendem a grafar um texto sem tê-lo produzido, como quando escrevem um texto ditado por outro ou um que sabem de cor. Isso quer dizer que elas ainda não têm a habilidade para escrever e ler de maneira autônoma, mas que podem fazer com ajuda de parceiros mais experientes, sejam crianças ou adultos e, dessa forma, aprendem a ler e a escrever em situações significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização deste estudo, que não teve a pretensão de trazer uma resposta definitiva sobre quando se deve iniciar o processo de linguagem escrita na escola, mas apresentar algumas reflexões a partir da teoria de Vygotsky e do RCNEI, após as análises realizadas, podemos afirmar que a linguagem escrita deve ser trabalhada na escola, considerando o nível de desenvolvimento e aprendizagem em que as criança se encontram. Ou seja, diferente do que acontece nas escolas, não é a idade cronológica da criança que deve determinar se já é o momento de começar a ensinar a linguagem escrita, e sim o nível de desenvolvimento proximal dessa criança.

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que se numa turma a maioria das crianças já apresenta um ritmo considerável de desenvolvimento, se demonstra curiosidade e condições para começar aprender a escrever, significa que é o momento de iniciar o processo de escrita. Se em outra turma, com a mesma faixa etária, os alunos não tiveram as mesmas oportunidades e se não apresentam algumas noções básicas que são importantes para aprender a escrever, significa que é necessário desenvolver outras habilidades, e quando atingirmos um nível mais elevado de desenvolvimento e aprendizagem,

é que se deve iniciar o processo de linguagem escrita.

Apesar de refletir sobre possibilidades para uma das polêmicas que envolvem a área de educação infantil, é importante que se façam novas pesquisas a partir de outras abordagens teóricas, para contribuir tanto com os professores que atuam na área, quanto com as crianças que são vistas como sujeitos de todo o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

WRITTEN LANGUAGE IN INFANT EDUCATION? WHEN SHOULD INCIAR THIS PROCESS?

ABSTRACT

What is the best time to start teaching written language to the child? This is a question that runs through the pedagogical practice of those working in early childhood education, because there is no consensus among researchers. To better understand this problem, this study aims to investigate when to initiate the written language teaching process in the school, with a guiding approach, the theory of Vygotsky and the the Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI). Through bibliographical studies found that the written language should be worked at school, considering the level of development and learning where children are. Unlike what happens in the school environment, is not the chronological age of the children who must determine whether it is already time to start teaching the written language, but the proximal level of development of these children.

Keywords: Written language. Child. Development. Infant Education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

CARVALHO, D. C. *A relação psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores*. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2008t.PDF>> Acesso em 20 nov. 2014.

CONTINI, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In.: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

GOMES, B. M.G.M. *Reflexão Teórica Sobre a Linguagem Escrita em Vygotsky*. São Paulo: mar 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/reflexao-teorica-sobre-a-linguagem-escrita-em-vygotsky/85375>> Acesso em 17 ago. 2014.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

OSTETTO, L. E. *Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores*: Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórica cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIMÕES, V. L. B. Histórias infantis e aquisição de escrita. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 14, n. 1, mar., 2000, p. 22-28.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago. 1994, p. 97-110.

Aprovado em julho de 2014
Publicado em setembro de 2014