

Como ocorre o processo de alfabetização na Educação Infantil

Para entender como se inicia o processo de alfabetização, letramento e aquisição da linguagem na educação infantil, é necessário compreender os princípios teóricos de Lev Vigotski e de outros autores que abordam alfabetização, letramento e Educação Infantil (Baptista:2010; Ferreiro:1985; Soares:2009; Kramer:2006).

O processo de apropriação da leitura e da escrita que são a base para uma alfabetização completa, tem sido objeto de estudos e pesquisas por muito tempo. Nesta pesquisa são destacados os trabalhos de Soares (2009), que afirma a importância de considerar a alfabetização e o letramento desenvolvendo simultaneamente desde a Educação Infantil; Smolka (1993) ressalta a importância de considerar a escrita como um momento de interação e interlocução entre os sujeitos envolvidos nesse processo; Baptista (2010) ressalta essa apropriação como um direito da criança.

Vygotsky 1934/2002, ao analisar o processo de apropriação da escrita pela criança, em sua teoria, aborda que este processo inicia-se muito antes da criança entrar na escola, ou seja, se inicia no ambiente familiar e social em que a criança está inserida.

Vygotsky fornece contribuições importantes para esta pesquisa como: a relação entre pensamento e linguagem; a noção da fala como um instrumento do pensamento que pode ser representada por meio da escrita; a definição de escrita como um sistema complexo de signos e símbolos que representam os sons (Fonemas) e as palavras da língua; a importância do processo de construção da capacidade de representar; a relação entre interação e brincar no processo de aprendizagem da criança; a importância da mediação e da imaginação para o processo de aprendizagem.

Com relação ao brincar e aprender, Brougère (2010) e Kishimoto (2010) trazem contribuições muito significativas para o processo de alfabetização ligado ao lúdico. Estes autores relacionam

o brincar como uma prática que possibilita a criança se apropriar do conteúdo cultural e social. Outros autores também contribuem para a reflexão sobre a importância do brincar para a criança: Roure (2010) reforça a ideia do brincar como possibilidade de 16 ramificações entre linguagem e experiência; Benjamim (2009) ressalta a imaginação que acontece no ato de brincar da criança.

O Pnaic e a BNCC defende que é direito da criança se apropriar da linguagem escrita, desde a Educação Infantil, como forma de inclusão na sociedade. É responsabilidade de todos, viabilizar o acesso da criança à leitura e à escrita. A construção de conhecimentos e as práticas de apropriação de leitura e da escrita na Educação Infantil abordam a leitura e a escrita como práticas sociais, intensificando a importância das interações entre o brincar e a alfabetização como desenvolvimento da criança.

Concepções de alfabetização e letramento

Com relação aos aspectos da apropriação da leitura e escrita pelas crianças, dois conceitos são frequentemente discutidos nas abordagens relacionadas a esta apropriação: a alfabetização e o letramento. Na trajetória histórica do termo alfabetização, até os anos 80, os estudos e as pesquisas consideravam que para a criança aprender, ela dependeria apenas de estímulos externos que a levariam a dominar o sistema alfabético para, depois, ser capaz de ler e escrever.

Dois métodos emergem desta concepção e caracterizam a alfabetização até os anos 80: o método baseado no princípio da síntese, no qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua – os fonemas, as sílabas, e logo a seguir unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico) e o método pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavra, método da sentenciar, método global).

Estes métodos não consideravam o processo construtivo das crianças. De acordo com Soares (2004), estas duas formas metodológicas passaram a sofrer críticas severas nos anos 80,

quando a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita começa a ser divulgada no Brasil pela obra e pela atuação formativa de Emilia Ferreiro (1985), sob a denominação de construtivismo.

A partir dessa abordagem, ocorre uma mudança de pensamento em busca de novas concepções e metodologias eficazes para o processo de aprendizagem, ao eliminar a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa nova abordagem do fenômeno da alfabetização permite identificar e explicar o processo por meio do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo por meio do qual a criança torna-se alfabética.

Além disso, sugere as condições em que mais adequadamente se desenvolva esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita, a fim de que ocorra o processo de conceptualização e entendimento da língua escrita. Entretanto, é necessário fazer a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita porque tanto em uma como noutra estão envolvidas diferentes dimensões da capacidade metalinguística: reflexão, análise e controle intencional; consciência fonológica, conhecimento das letras, consciência grafo-fonêmica e pragmática; mediação do adulto ou de outra criança mais velha que fornecem a ela informações ou que provocam sua reflexão.

Enfim, é preciso ter o domínio do sistema de escrita (conceito e reconhecimento das relações letra-som) para aprender a ler e escrever. A respeito da aquisição da linguagem escrita pela criança, Ferreiro, em colaboração com Teberosky (1985), desenvolveu pesquisas no México chegando à conclusão de que quando a criança ingressa na escola já possui competência linguística, geralmente não considerada neste meio:

[...] atualmente sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua Língua Materna, um saber linguístico que utiliza 'sem saber' (inconscientemente) em seus atos de comunicação cotidianos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24).

Para estas pesquisadoras, este processo começa muito cedo, antes da entrada da criança na escola, e segue uma linha de evolução regular que ficou conhecida como Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Por meio deste estudo, os autores evidenciaram e explicaram o caminho percorrido pelas crianças para compreender o valor e as funções da escrita. Estes estudos contribuíram significativamente para a superação da visão da escrita alfabética concebida como transcrição fonética do idioma que se baseava na ideia de que a forma como a criança se apropria da linguagem oral servia como modelo para explicar a aquisição da linguagem escrita e era esse modelo que sustentava a maioria dos métodos usados para alfabetizar as crianças.

[...] muitas das práticas do ensino da língua escrita são tributárias do que se sabia da aquisição da linguagem oral; a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar à formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas mamá, papá, e , quando se trata de orações, começar por orações declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisição da língua oral, tal como ela se apresenta vista do "lado de fora" (isto é, vista desde as condutas observáveis e não desde o processo que engendra essas condutas observáveis). Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se esta aprendizagem fosse uma aprendizagem da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 23-24)

Contudo, para Ferreiro e Teberosky (1985), além da relação da escrita com o código oral, há uma relação da escrita com o mundo real. A escrita, nessa concepção, é um sistema simbólico de representação, e não um código de transcrição. Esta visão rompe com a concepção de um processo de aquisição da escrita apenas técnico para considerá-lo como um processo conceitual, no qual a criança é um sujeito ativo e com competência linguística.

Baseado nestas ideias, o construtivismo revelou processos de compreensão da escrita pela criança, que foram identificados a partir da análise de escritas espontâneas. Esses aspectos evidenciavam que a criança construía hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita e, portanto, se mostrava imprescindível conhecer como ocorria esse processo de elaboração e de apropriação acerca do sistema de escrita alfabético.

De acordo com Soares (2004), o foco no processo de construção alfabético da língua escrita pela criança dá ênfase na importância de sua

interação com práticas de leitura e de escrita como meio para provocar e motivar o processo, na prática escolar da aprendizagem inicial da língua escrita, o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita de que se ocupa a alfabetização.

Para Soares (2004), houve grandes avanços teóricos sobre a aquisição da escrita que trouxeram mudanças significativas no modo de conceber a alfabetização. Neste sentido, atualmente, o que parece caracterizar a concepção de alfabetização é que esta não é mais compreendida como um processo que envolve apenas aprender a ler e a escrever enquanto habilidades de codificação e decodificação, mas implica também um processo de apropriação da linguagem escrita como prática social, respeitando o vocabulário que a criança já traz para dentro da escola. Entretanto, a apropriação dos conceitos de alfabetização e letramento que está no cerne dessa discussão, pelos professores alfabetizadores, ainda parece oscilar entre a noção de que o processo de apropriar-se da linguagem escrita signifique a mera aquisição de um sistema de codificação, para uns, e a apropriação de um sistema complexo de representação que implica inclusive a capacidade de ler e compreender o que foi lido, para outros. Com relação à noção de que o processo de apropriação da linguagem escrita signifique a mera aquisição de um sistema de codificação.

Smolka (1993) ressalta que as práticas docentes que consideram o professor como detentor do saber, com a função de ensinar a linguagem escrita, reduz o processo de aquisição desta linguagem ao ensino de uma técnica e a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica. Para ela, as crianças que não conseguem aprender a ler e escrever são resultado deste equívoco, que desconsidera a participação da criança na construção deste conhecimento em função da necessidade de aprender o saber da escola.

Segundo Smolka (1993), o processo de alfabetização nos moldes tradicionais, nos quais a construção e aquisição da leitura e da escrita pela criança, acontece por meio de métodos convencionais, como a silabação e a palavração, por exemplo, é algo extremamente preocupante. Deste modo, a autora questiona os métodos tradicionais de alfabetização que limitam a compreensão da aquisição da leitura e da escrita como um ensino mecânico, sem significação real para as crianças. Segundo a autora, nessa concepção, as crianças são cobradas pelo que não entendem e são levadas a buscar estratégias para sobreviverem nesse sistema, no qual poucas crianças conseguem desenvolver naturalmente este entendimento.

O processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem

falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a "defasagem" não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino. (SMOLKA, 1993, p. 60).

Para Smolka (1993), a escrita é considerada mais que um instrumento técnico ou uma atividade mecânica; trata-se de um momento de interação e interlocução entre os sujeitos envolvidos neste processo. O processo inicial de leitura que passa pela escrita, o trabalho inicial da escrita que passa pela fala, revelam fragmentos e momentos do "discurso interior", da "dialogia interna", das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel do "outro", do mediador, nessa interação começa a se delinear (SMOLKA, 1993, p. 62).

De acordo com Soares (1999), ao mesmo tempo em que a criança apropria-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, ela deve também ser conduzida a várias aprendizagens, ou seja, ela precisa aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, a estruturar adequadamente seu texto escrito, a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor, apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, aprender as convenções de organização do texto na página.

É necessário considerar as questões relativas à aquisição do sistema de escrita e as questões relativas à utilização desse sistema para a interação social, isto é, o desenvolvimento das habilidades textuais. Para Soares (1999), o problema enfrentado com relação à apropriação da leitura e da escrita é que, no contexto escolar, as questões da relação letra e som, ou das relações entre fala e escrita em consonância com o desenvolvimento das habilidades textuais, são sempre negligenciadas.

Para Smolka (1993), o problema é a distância entre ensinar a técnica da escrita e considerar as funções sociais da língua escrita. Para nós, a questão principal é compreender as crianças como um sujeito de direito, reconhecendo-as como produtoras de cultura. Isto implica compreender a aprendizagem da leitura e da escrita como práticas sociais que devem ser integradas às demais práticas sociais que se desenvolvem na infância. A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, para que a aprendizagem da leitura deixe de ser vista apenas como reconhecimento de letras, sílabas e palavras, e a escrita apenas como um código de transcrição da fala.

As pesquisas atuais sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças e como ocorre este processo (Baptista, 2010; Baptista, 2013;

Ferreiro, 1985; Soares, 2009; Kramer, 2006) evidenciam que existe uma forte relação entre esta apropriação e o próprio desenvolvimento Infantil.

Estes estudos permitem concluir que o processo de apropriação deve iniciar-se desde os primeiros anos de vida. Isto porque a criança, desde o seu nascimento, é um sujeito social que produz cultura e está inserida nela, uma cultura na qual a escrita está presente e determina, em grande medida, a dinâmica da sociedade. A escrita está presente na dinâmica da sociedade, assumindo diferentes funções, das quais as crianças, mesmo sem a intencionalidade do adulto, acabam participando. Estas funções são adquiridas pelas crianças, de acordo com Ferreiro (1993), por meio da sua participação em atos sociais, nos quais a língua escrita cumpre funções precisas. Considerando esta perspectiva, Smolka (1993) ressalta que a alfabetização, da forma como preconizou Vygotsky, pode ser compreendida como atividade discursiva interativa, instauradora e constituinte do conhecimento na e pela escrita. Para Smolka (1993), a alfabetização do ponto de vista da psicologia Vygotskiana pode englobar a questão da aquisição da linguagem oral e escrita enquanto processo de interação social.

Para Smolka (1993), a criança aprende de forma mais eficaz quando se envolve em atividades coletivas e lúdicas, que tenham significado para ela e quando orientada por alguém que tenha competência, ou seja, enfatizando o papel crucial do educador mediador. Isto porque o nosso comportamento é mediado por signos, respondendo a significados que atribuímos a situações cuja interpretação depende de um contexto cultural.

O processo de apropriação da escrita, segundo Vygotsky

De acordo com Vygotsky (1934/2002), em seu livro *A formação social da mente*, as relações entre o sujeito e os objetos do conhecimento são sempre mediadas. Vygotsky faz uma analogia entre o uso de instrumentos materiais e os signos. Ao utilizar um dado instrumento, o homem interfere na natureza transformando-a e, assim, torna-se capaz de desenvolver sua relação com o meio num processo histórico-cultural. De forma análoga, assim como realiza essa transformação pelo uso de instrumentos concretos, o homem emprega signos que são instrumentos da atividade psicológica, que, por sua vez, o auxiliam em atividades como lembrar, relatar e comparar. Os signos são, portanto, marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória ou atenção, podendo referir-se a elementos ausentes no espaço e no tempo presente, ampliando a capacidade de ação do homem sobre o mundo.

Vários tipos de signos são utilizados para melhorar nossa capacidade de armazenamento de informações e de controle de ação psicológica. Estes mediadores aumentam a capacidade de atenção e de memória e permitem maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade. Assim, os instrumentos e os signos são elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A mediação, portanto, possibilitada pelo uso de signos e é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. Ao longo do desenvolvimento humano, os processos de mediação sofreram transformações, ocorrendo uma mudança qualitativa no uso dos signos.

Assim, se, inicialmente, o indivíduo necessita de marcas externas, com seu desenvolvimento promovido pela mediação, ele passa a utilizar os signos internos, ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. O homem passa, assim, a operar mentalmente sobre o mundo por meio de um processo de representação mental. Isto significa que o homem torna-se capaz de estabelecer relações mentais na ausência das próprias coisas e, assim, fazer planos, ter intenções, lidar com representações que substituem o real. Tais representações precisam ser articuladas em sistemas simbólicos, ou seja, signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social que permitam a comunicação entre os indivíduos. Assim, o sistema simbólico é socialmente dado. É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, e vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo. Esse sistema simbólico passa a mediar processos mentais superiores: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e comportamento intencional. Neste sentido, a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Inicialmente, o desenvolvimento da linguagem foi impulsionado pela necessidade de comunicação. Para efetivar esta comunicação, era necessário que a mesma fosse feita por meio de signos compreensíveis e capazes de traduzir ideias, sentimentos, vontades e pensamentos. Para isto o mundo da experiência vivida tinha que ser simplificado e generalizado para ser traduzido por signos que pudessem ser traduzidos a outros.

Sendo assim, desde bebê, quando a criança utiliza-se dos gestos para estabelecer uma comunicação, ela já iniciou de certa forma, seu processo de apropriação da linguagem escrita, que, progressiva e lentamente, passará do gesto inicial para o gesto fixado por meio dos rabiscos e desenhos até chegar aos signos escritos.

Nessa história há dois momentos que ligam o gesto à escrita: os primeiros rabiscos feitos pelas crianças e o jogo. Com relação aos primeiros rabiscos, Vygotsky (1935/2002) os considera mais gestos do que desenhos

propriamente ditos. Para ele, inicialmente, a criança, ao utilizar um lápis, registra um sinal, no papel, que é uma prolongação de um gesto. Por este motivo, ao tentar desenhar um objeto complexo, acaba focalizando apenas suas características mais evidentes, suas propriedades mais gerais, como, por exemplo, formas arredondadas, ou, quando se trata de conceitos, a criança marca no papel algum gesto que possa indicá-los. Uma criança que pretende representar uma corrida indica com os dedos os movimentos; os pontos e os riscos traçados no papel são para criança representações do ato de correr.

Quando quer desenhar um salto, faz movimentos de saltar com a mão e deixa sinais deste movimento no papel. (VYGOTSKY, 1935/2002, p. 187)

O outro elemento que liga o gesto ao processo de desenvolvimento da capacidade de representação, ressaltado por Vygotsky (1935/2002), é o jogo. Para ele, no jogo de faz de conta, a criança se utiliza de um objeto para representar outro, de tal forma que este objeto torna-se um signo. Trata-se dos jogos simbólicos. Quando se inicia sua capacidade de brincar de faz de conta, a criança atribui ao objeto àquilo que ele representa. O jogo simbólico torna-se assim uma forma de linguagem que se utiliza de gestos para atribuir significados diferentes a um objeto usado.

Uma trouxa de retalho de tecido ou um pedaço de madeira converte em um bebê durante o jogo porque permitem fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e os cuidados para com as crianças pequenas. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, que atribuem sua função de signo, ao objeto e lhe conferem sentido. Toda atividade simbólica representacional está plena desses gestos indicadores. Para a criança, um pedaço de madeira transforma-se em um cavalo porque pode colocá-lo entre suas pernas e fazer com ele o gesto que o identificará, neste caso, como um cavalo. (VYGOTSKY, 1935/2002, 187-188).

Neste processo, com ajuda da fala, o objeto assume a função de signo. Deste modo, este objeto torna-se um simbolismo de segunda ordem. Da mesma forma a escrita é um simbolismo de segunda ordem, pois é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, que, por sua vez, representam objetos, ações e fenômenos reais.

Como vimos, o processo do desenvolvimento da representação simbólica é fundamental para a linguagem escrita. De acordo com Vygotsky (1935/2002, p. 191)

"[...] a representação simbólica no jogo, é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce que leva diretamente à linguagem escrita."

Assim, para Vygotsky (1935/2002), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita envolve esta compreensão, de que as palavras podem ser "desenhadas". Contudo, para se chegar a esta compreensão, há um longo caminho a ser percorrido pela criança. Este caminho foi investigado por Luria (1929/1988), teórico que deu prosseguimento aos estudos de Vygotsky.

Nos estudos destes dois importantes teóricos encontra-se a base fundamental que explica como os processos psíquicos da linguagem e escrita se desenvolvem nas crianças antes mesmo delas entrarem na escola.

O brincar no processo de aprendizagem

Considerando a perspectiva da teoria sócio histórica de Vygotsky, o ser humano aprende e se torna efetivamente humano na interação com o outro, ou seja, depende de um ambiente social para se desenvolver, com algum membro mais experiente da cultura, na mediação que se realiza entre o sujeito e os objetos do conhecimento. Neste sentido, as interações sociais, na abordagem de Vygotsky (1935/2002), permitem pensar o desenvolvimento da criança em constante construção e transformação.

É mediante as interações sociais que criança conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade. Para Vygotsky, o ser humano é um sujeito interativo, e necessita disso para promover sua capacidade de aprendizagem, ou seja, um ser que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro (Eu e Tu) Martin Buber (Recomendo a leitura).

O conhecimento se constrói a partir das relações sociais e é, por isso, marcado por condições culturais, sociais e históricas. Baseando-se nesta teoria, é nas interações que a criança constrói formas de pensar e vai se apropriando de saberes e conhecimentos. Essa interação não ocorre passivamente. As crianças se relacionam com o conhecimento de forma ativa, atribuindo-lhes significados, reproduzindo e transformando formas novas de compreender o mundo.

A maneira como a criança interage com o mundo é marcada pelo jog e pela brincadeira. Assim como as interações, a brincadeira é destacada como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas e ferramenta indispensável no processo de alfabetização, segundo o artigo 9º, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

No texto das diretrizes, pode-se observar que o termo brincadeira aparece no singular, enquanto a expressão interações aparece no plural. Essa opção parece indicar que as interações são múltiplas, das crianças, entre si, das crianças com os objetos do mundo, que são, por sua vez, resultado de diversas interações e das crianças com os adultos.

Por outro lado, podemos inferir que o emprego do termo brincadeira no singular designa uma maneira pela qual as crianças interagem com o mundo, apreendem e compartilham significados. O brincar expressa, nessa perspectiva, uma atividade humana, uma prática social, uma forma de expressão. O eixo dessa forma não são as brincadeiras (de roda, de faz de conta, folclóricas ou aquelas que se apoiam em produtos industrializados), mas sim o ato de brincar, de criar. Entretanto, a criança não aprende a brincar naturalmente. Segundo Brougère (2010), a criança desde quando nasce está inserida em um contexto social e cultural e seus comportamentos recebem influência desta imersão inevitável. Ela precisa aprender a brincar pela mediação do adulto ou de outra criança mais experiente. "A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura" (BROUGÈRE, 2010, p. 104). Assim, ao falar de brincadeira, é preciso enfatizar o papel das interações nesta importante atividade da criança.

De acordo com Brougère (2010), não existe na criança uma brincadeira natural. Quando a criança brinca, ela se apropria do conteúdo cultural e social. Na brincadeira a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico.

A criança se apodera do universo que rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem o qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82)

Brougère nos faz compreender que as brincadeiras envolvem um processo de reconstrução e ressignificação da realidade como um princípio

de (re)elaboração da história e da cultura. As brincadeiras são compreendidas, por este autor, como prática social que possibilita à criança transformar sua realidade, exercitando o imaginário e conseqüentemente alicerçando o seu processo de alfabetizar.

Para Vygotsky, a imaginação é fruto do processo em que a mente humana é capaz de reproduzir experiências do passado, elaborá-las e recriá-las. Portanto, a apropriação da leitura e da escrita vincula-se a essa imaginação, chamada por ele de imaginação criativa.

Portanto a apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita, está nas relações com esse processo. O diálogo contínuo entre ambas, cria condições para que as crianças desenvolvam habilidades para a construção da competência linguística, que será determinante no processo de alfabetização e letramento posteriormente.

Nesse diálogo, a narrativa surge como uma capacidade fundamental para a construção do pensamento Infantil. Daí a importância de trabalhar, desde cedo, o discurso narrativo. A literatura assume papel significativo, pois se vincula à imaginação e possui uma aproximação com o universo lúdico e criativo. Vygotsky em relação à criação literária, ajuda a compreender como literatura e brincadeira estão relacionadas e são ferramentas essenciais e indispensáveis para o processo de formação linguística das crianças e como é importante a interação social através de um mediador que sirva como facilitador destes conceitos, respeitando as fases de concepções linguísticas naturais da criança.

Texto Prof Marcos L Souza

Pedagogo – Psicopedagogo – Historiador e Pesquisador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982. (Coleção Ciências da Educação).

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez; 2010.

FERREIRO, E. Com todas as letras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p.97-101.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincar, letramento e Infância. In: (Org.).Tizuko Morchida

KISHIMOTO; Julia Oliveira FORMOSINHO. Em busca da pedagogia da infância. Porto Alegre:Penso, 2013.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Caderno de Pesquisa. São Paulo, p. 54-62, 1982.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas/São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOARES, Magda. Oralidade, alfabetização e letramento. Revista Pátio. Educação Infantil,ano VII, n. 20,jul/out.2009. SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Abr/2004.p.105-124. SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: Caminhos e descaminhos. Artigo publicado pela Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Editora Artmed.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. Edwiges Zaccur (Org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999. p. 49-73.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. Entrevista I. [abril de 2015]. Entrevistadora: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Lagoa Santa, 2015. STURMAN, A. Case study methods. In: KEEVES, J. P. Educational research, methodology, and measurement: an international handbook. Oxford: Pergamon, 1988. p. 61-66.

VERA, Lúcia. Entrevista II. [maio de 2015]. Entrevistadora: Elizabeth Vieira Rodrigues de Sousa. Lagoa Santa, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na infância. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka.Tradução Zoia Prestes.São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. Versão para eBooksBrasil. org Fonte Digital www.jahr.org,2002.