

A FORMAÇÃO AUTORA E LEITORA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

THE FORMATION OF ATTITUDE AUTHOR AND READER CHILD IN KINDERGARTEN: SOME THEORETICAL CONSIDERATIONS

LA FORMACIÓN AUTOR Y EL LECTOR INFANTIL EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

*Ana Maria Esteves Bortolanza

Resumo: Este artigo, resultado de uma pesquisa teórica, tem como objetivo discutir os fundamentos teóricos que podem subsidiar o trabalho pedagógico de professores da educação infantil no que se refere à formação da atitude autora e leitora da criança, considerando que vivemos em uma sociedade grafocêntrica em que as crianças têm contato com a cultura escrita desde muito pequenas. Partindo do pressuposto de que não se trata de alfabetizar precocemente, o estudo enfoca a formação da atitude autora e leitora da criança no processo de apropriação da escrita, partindo de sua inserção no mundo da cultura escrita, com ênfase no papel mediador do professor nesse processo. Pretende-se com este estudo apontar aos professores subsídios teóricos que possam contribuir para uma reflexão sobre a formação autora e leitora da criança na escola de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Leitura e Escrita. Formação de professores.

Introdução

Para qualificar o principal problema abordado neste artigo – a formação da atitude autora e leitora de crianças na educação infantil – com foco no processo de apropriação da escrita, tendo em vista que se trata de inseri-las no complexo universo da escrita, precisamos situar inicialmente o lugar dessa problemática: a cultura escrita.

Viñao Frago (2008) conceitua cultura escrita como o conjunto de produtos escritos que circulam em uma sociedade, por meio de múltiplos gêneros textuais e objetos diversos como livros, revistas, jornais, cadernos, panfletos, telas do computador, televisão e cinema, histórias em quadrinhos, agendas e tantos outros, e as formas como são apropriados nas práticas de leitura e escrita. Escrita e oralidade são para o autor duas práticas culturais que, embora distintas, estão profundamente imbricadas e devem ser consideradas em suas relações.

Ao tratar das relações entre linguagem oral e linguagem escrita, o autor esclarece que:

[...] cada uma destas duas linguagens, a oral e a escrita, tem sua própria dinâmica e lógica interna, suas normas e consequências. Nem a escrita é a linguagem falada traduzida para o texto escrito – como se tratasse de uma gravação – nem a fala é a linguagem escrita incorreta ou desvalorizada. Ali, porém onde existe o escrito, nenhuma das duas linguagens pode ser entendida sem considerar suas interações e influências mútuas. (VIÑAO, 1999, p. 137).

Assim sendo, a cultura escrita é uma prática cultural distinta da cultura oral, mas não dicotômicas, uma vez que a oralidade é uma dimensão constitutiva da cultura escrita. Essa

* Doutorado em Educação Brasileira (FFC/UNESP). Docente e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação (UNIUBE/MG). E-mail: amebortolanza@uol.com.br. ORCID: 0000-0003-4608-2139.

ℳnuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.73-87, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441.
DOI: 10.32930/nuances.v29i1.4529.

abordagem implica focar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita na educação infantil como duas práticas culturais que se interpenetram, se influenciam e se modificam mutuamente.

Magda Soares já apontava há mais de 30 anos, em *A aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas*, a falta de reflexão teórica sobre como as crianças aprendem sua língua materna, intencional e sistematicamente e sobre a necessidade de uma prática pedagógica voltada para os processos de ensino e aprendizagem. Soares (1983, p. 13), em um seminário promovido pelo INEP-MEC, indicou um rol de pesquisas necessárias, entre elas, “[...] pesquisas que permitam delinear melhor os objetivos e a prática educacionais a serem desenvolvidos na pré-escola, no que diz respeito às habilidades linguísticas básicas necessárias para um bom desempenho escolar e social”.

Sabemos que a leitura e a escrita encontram-se tão intimamente relacionadas com o espaço escolar, que, ao falarmos de leitura e escrita vinculamos à escola, pois compete a ela ensinar instrumentos, formas de pensamento e conteúdos no processo de apropriação e objetivação dos indivíduos em que a escrita como instrumento cultural é fundamental nesse processo. A aprendizagem da leitura e da escrita requer instrução, diferentemente da fala que aprendemos naturalmente ouvindo as pessoas em nosso entorno, nos primeiros anos de vida. Entretanto, a formação autora e leitora realiza-se no contexto mais amplo da sociedade como fonte de conhecimento historicamente acumulado pelas gerações que nos precederam (FOUCAMBERT, 1994).

Chartier, Clesse e Hébrard (1996) afirmam que a criança faz um longo percurso,

[...] desde a etapa em que sabe ver que há qualquer coisa escrita num objeto àquela em que, sem ainda saber realmente ler, é capaz de compreender um bom número de mensagens só pelo fato de que tem familiaridade com o contexto no qual elas aparecem. Muitas crianças aprendem desta forma, em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm. (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p.25).

A entrada no mundo da cultura escrita das crianças começa com os gestos sociais de leitura em família e os escritos presentes em casa, desde que entram em contato com esses registros. Elas compreendem o escrito pela familiaridade que criam com esses contextos, ainda que não estejam alfabetizadas. Quando entra na escola de educação infantil, a criança traz consigo as experiências vivenciadas sobre a escrita, portanto, sua aprendizagem não começa com a educação formal.

Desse modo, o meio exerce um papel fundamental na apropriação das práticas de leitura e de escrita na infância. Ele não é em si a condição que determina objetivamente o desenvolvimento da criança, pois é a relação que ela estabelece com o meio, que Vygotsky

denomina de entorno, que é determinante. O papel do meio muda no processo de desenvolvimento da criança e também varia entre diferentes grupos da mesma idade, pois “um mesmo acontecimento que ocorre em diferentes idades da criança se reflete em sua consciência de uma maneira completamente diferente e tem um significado extremamente diferente.” (VYGOTSKY, 2010).

Modelos teóricos foram construídos sobre a assimilação da linguagem escrita buscando explicar seu processo. Ferreiro & Teberosky (1999) apontam que é necessário estudar a natureza dos processos de assimilação de conhecimentos sobre a escrita pela criança para que possamos compreender sua aprendizagem. De forma geral, os estudos comportamentais definem a aprendizagem da escrita pelo binômio estímulo-reação, já os cognitivistas a conceituam como um processo de relação do sujeito com o meio, que organiza as informações novas às estruturas cognitivas. Piaget (1978) explica que a criança se desenvolve intelectualmente como resultado do equilíbrio entre acomodação e assimilação.

Vygotsky e Luria (2000) analisam os diferentes estágios de desenvolvimento da pré-história da escrita da criança, desde os gestos indicativos, as garatujas. No primeiro estágio – pré-cultural e pré-instrumental, a criança não assimilou o sentido e a função da escrita, apenas faz registros imitando o gesto do adulto, tendo tão somente uma percepção externa do ato de escrever. No estágio posterior, muda sua relação com a escrita: ela começa a utilizar sinais primitivos para grafar, ou seja, emprega signos primários para lembrar-se de algo. Esse processo organiza seu comportamento e a escrita começa a ter um significado para a criança.

A questão que norteou este estudo é: como se forma na educação infantil a atitude autora e leitora da criança que, desenvolvendo suas funções psíquicas superiores, cria novas necessidades e motivos no processo de apropriação da escrita, em atividades planejadas para essa finalidade? Nessa perspectiva, não é a aprendizagem do código alfabético que permite à criança apropriar-se da escrita, mas é sua formação autora e leitora que cria necessidades para a apropriação da escrita em seus usos e funções, sendo a aprendizagem da técnica da escrita apenas uma parte do processo.

No processo de criação de signos e sua significação para representar algo, a criança experimenta uma série de invenções e passa de um estágio a outro: da descoberta da escrita pictográfica, que consiste na utilização inicial da escrita em sua funcionalidade, para uma escrita elementar como forma de registro. Vygotsky (2000) mostra que o gesto inicial do bebê, assim como o desenho e a brincadeira de papéis sociais vão ganhando significado e transformam-se em signos independentes, pois na apropriação da escrita será necessário o

gesto que confere a ela função e significado. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita tem um longo caminho até chegar à aquisição da escrita simbólica.

À vista disso, a criança desenha para representar uma ideia, como instrumento auxiliar de memória, de maneira que a pictografia constitui um caminho para ela chegar à escrita simbólica, assim como a brincadeira vai ganhando significado pelo que representa para a criança, isto é:

O jogo simbólico infantil pode entender-se como um sistema de linguagem muito complexo que mediante gestos informa e sinaliza o significado dos diversos brinquedos. Somente na base dos gestos indicativos, o brinquedo vai adquirindo seu significado; ao igual que o desenho, apoiado ao começo pelo gesto, se converte em signo independente. (VYGOTSKY, 2000, p. 188).

Portanto, o processo de apropriação da escrita pela criança só pode ser compreendido como processo histórico, ou seja, como a criança desenvolve essa aquisição cultural, pois:

O domínio da linguagem escrita significa para a criança dominar um sistema de signos simbólicos extremamente complexo. [...] o domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras. (VYGOTSKY, 2000, p.184, tradução nossa).

É, necessário considerar as involuções decorrentes ao longo do desenvolvimento do próprio processo, as interrupções, transformações, às vezes imperceptíveis de uma forma de representação por outra. Esse é o ponto central ao estudar a pré-história da linguagem escrita para conhecer e explicar os meios pelos quais o sistema externo de símbolos e signos se converte em uma função psíquica da própria criança, ou ainda, como “[...] a linguagem escrita da humanidade se converte em linguagem escrita da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 185, tradução nossa).

Luria (1994), ao explicar o processo de apropriação da escrita, aborda as suas origens no período pré-escolar e mostra que a criança tem uma pré-história da escrita, ao afirmar que ela:

[...] já tinha desenvolvido por si mesma um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado. Estas técnicas primitivas, porém, serviram como estágios necessários ao longo do caminho. (LURIA, 1994, p. 144).

Em vista disso, faz-se necessário conhecer as técnicas primitivas da escrita que a criança utiliza para se comunicar, vivenciadas em seu entorno antes de ingressar na escola, uma vez que a escrita é uma criação cultural presente no meio social em que ela vive, desde seu nascimento. Inicialmente, a criança estabelece uma relação funcional com a escrita, ou seja,

compreende sua função social, empregando signos auxiliares como linhas, letras, pontos, entre outros, para registrar uma ideia e, posteriormente, recordar o que fora escrito. Luria (1994, p. 146) define a escrita como sendo “[...] uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”.

No processo de apropriação da escrita pela criança é preciso que essa necessidade cultural seja criada, isto é, a necessidade de utilizar a escrita em toda a sua funcionalidade social. Logo, ao organizar atividades que propiciem o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, é imprescindível tomarmos como ponto de partida suas necessidades em cada etapa do seu desenvolvimento, considerando que as necessidades internas vão se transformando ao longo da ontogênese, isto é, na história do indivíduo, de forma que modificam-se os motivos que o impelem a agir. É sobre essa base psicológica que vão se concretizar as mudanças na atividade guia e, conseqüentemente, a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro.

Assim, pensar a apropriação da escrita, tendo em vista superar a aprendizagem mecânica de traçar letras, implica desde sua origem na elaboração de significados e sentidos que passam pela atividade externa e interna da criança. Para que se apropriem das máximas qualidades da cultura escrita, as atividades com as crianças da educação infantil devem, portanto, ser planejadas de forma a impulsionar seu desenvolvimento, desde a atividade objetual na primeira infância às brincadeiras de papéis sociais. Identificar os sentidos que as crianças atribuem à escrita e as implicações diretas que tais sentidos exercem sobre o processo de apropriação desse objeto é condição *sine qua non* para compreendermos como se relacionam com a escrita ao apropriarem-se dela.

Se na escola de educação infantil, como temos constatado em estudos publicados, a concepção de escrita ainda esteja associada a uma prática alienante e alienadora e sua apropriação resulte em atos fragmentados de escrita que se resumem ao traçado das letras e sua correspondência sonora, esvaziada de significado, desconectada da realidade na qual a escrita se insere como objeto vivo em circulação, é preciso inverter essa situação focando a problemática com diferentes aportes teóricos e métodos.

Bakhtin (1992) esclarece que a atividade humana sempre se relaciona com a utilização da língua, sendo que os modos de utilização variam tanto quanto a variação da atividade humana. A língua se concretiza por meio de enunciados concretos e únicos que podem ser orais e escritos, produzidos por sujeitos em condições específicas e com finalidades diversas. Por conseguinte, a língua varia no processo de enunciação quanto ao conteúdo temático, ao

estilo verbal e principalmente pela sua estrutura composicional. São esses três elementos, que fundidos no enunciado, caracterizam a especificidade de uma esfera da comunicação. Essa heterogeneidade da comunicação verbal é marcada pelos gêneros do discurso:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 279, grifos do autor).

Nesse sentido, as atividades com a cultura escrita na educação infantil pressupõem uma relação dialógica: uma interação das crianças com a escrita em sua diversidade de gêneros textuais, suportes e situações de uso, com o outro e consigo mesmas. Como objeto de ensino, implica a mediação pedagógica, ou seja, a mediação do professor ao abordar a língua oral e escrita em sua dinamicidade e movimento, pois para Bakhtin a vida é por natureza dialógica, sendo impossível conceber o homem fora das relações que o ligam ao outro. Essa relação funda a linguagem, atribui-lhe sentido e constrói sujeitos produtores de enunciados. Essa é uma questão fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita: a dialogicidade.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 62), ao abordarem as *práticas de linguagem*, referem-se “[...] às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas”. Essas dimensões são de natureza social, cognitiva e linguística em uma determinada situação de comunicação. Citando o conceito de Bautier (1995, p. 203) sobre as práticas sociais como “[...] o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem”, Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) concluem que estudar o funcionamento da linguagem como prática social pressupõe analisar “[...] as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados”.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 63), esclarecem que “[...] uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que damos a esse termo como unidade linguística)”. Dessa forma, os textos em diferentes contextos, diversos suportes e múltiplos gêneros textuais constituem o objeto de ensino nos processos de ensino da linguagem escrita.

Bajard (2012, p. 13) afirma que “[...] se a escrita é uma linguagem, podemos encontrar um modelo metodológico dentro da pedagogia da aprendizagem das línguas”. Para o autor, às crianças devem ser garantidas as amostras múltiplas de linguagem escrita, e acrescentaríamos, as formas ideais escritas em suas máximas qualidades para que as explorem atribuindo

significados e sentidos. De acordo com o autor “Não é a partir de um código reduzido ensinado pelo adulto que a criança adquire uma língua (oral ou escrita), mas sim a partir das regularidades em vigor das amostras de linguagem que ela retira elementos novos a serem agregados ao seu saber linguístico já constituído”.

Tendo acesso às amostras de linguagem escrita, principalmente por meio de textos da literatura infantil, Bajard (2008, p. 46) enfatiza que as crianças podem “[...] descobrir que o texto é construído de palavras separadas pelos espaços brancos. É uma descoberta importante, pois, na cadeia sonora, a palavra, encapsulada na prosódia, não é distinta acusticamente”. Podem identificar um personagem com a letra inicial como fazem com seu nome, atentar para a construção de textos em parágrafos, distinguir a maiúscula da minúscula, perceber a palavra como um pequeno conjunto de “unidades visuais, ou grafes, que incluem a letra”, identificar sinais de pontuação como o travessão que marca a fala do personagem, o ponto de interrogação que sinaliza a pergunta e tão comuns nos textos para crianças; e, ainda, perceber “a grande ausência de um objeto de ensino: o espaço em branco”.

A produção acadêmica brasileira tem realizado estudos importantes que evidenciam que o ensino da cultura escrita à criança não se limita ao ensino da técnica da escrita, em que a linguagem oral e escrita em sua complexidade é substituída pelo ensino das letras e os sons correspondentes. Arena e Santos (2011) analisam uma situação de escrita de uma aluna com 6 anos de idade de uma escola do interior do estado de São Paulo em atividade de correspondência escrita com outra criança de São Luís, estado do Maranhão. Uma das hipóteses testadas pelos pesquisadores – de que a letra porta traços de significado da palavra em um enunciado no contexto de escrita de uma carta – evidencia que a letra, a palavra e o enunciado adquirem funções plurais no processo de apropriação da escrita, bem diferente de situações em que a escrita é apresentada às crianças como uma simples técnica que reduz letra à correspondência grafema/fonema.

Gontijo (2002; 2008) aponta particularidades do processo de apropriação da linguagem escrita na perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural, demonstrando que as crianças no início da alfabetização (6 anos), estimuladas a escreverem textos com a finalidade mnemônica em situações de aprendizagem de produção de textos, revelaram que a função mnemônica da linguagem as motiva para a escrita de textos por compreenderem que seus registros escritos auxiliam a lembrar e interpretar a realidade representada.

Mello (2010, p 53) discute os resultados de um estudo com crianças de 5 anos em uma escola pública no interior paulista, apontando “[...] os saltos de qualidade na objetivação das crianças em direção às formas mais elaboradas a que passaram a ter acesso, demonstrando a

apropriação que realizaram, tendo a cultura elaborada como fonte de sua humanização”. A autora centra a discussão na questão do sentido da escrita produzido pelas crianças de acordo com as situações por elas vivenciadas. Mello (2010) afirma que os resultados de avaliações nacionais e internacionais revelam problemas com o ensino da linguagem escrita e, por isso, esse processo merece destaque no âmbito das pesquisas, pois denunciam os problemas que enfrentamos com a aquisição da linguagem escrita pelas crianças. A questão primordial, para a autora, é o sentido que a crianças aprendem a atribuir à linguagem escrita no processo de formação da atitude autora e leitora.

Estudos recentes contribuíram para refletirmos sobre a temática e contextualizarmos este projeto em meio às produções acadêmicas. Souza (2015) aponta que o conhecimento espontâneo que as crianças trazem para a escola precisa ser valorizado como ponto de partida para os professores trabalharem as formas mais elaboradas de escrita. Silva (2015) analisa como o processo de apropriação da leitura e da escrita de crianças de cinco e seis anos, por meio de gêneros textuais no contexto das técnicas Freinet, evidenciando que as crianças estabelecem relações com a leitura e a escrita por meio dos gêneros textuais, em situações de ensino em que a língua não é dada como produto final, mas precisa ser elaborada e reelaborada por meio de textos.

Silva e Alves (2015) analisam o papel relevante da aquisição da escrita no desenvolvimento infantil, ao possibilitar o domínio de maneiras complexas de pensar e de agir, condição *sine qua non* para a inserção da criança como sujeito autônomo na sociedade. Argumentam as autoras, fundamentadas na teoria histórico-cultural, que um dos propósitos da educação infantil é criar condições para que as crianças se desenvolvam plenamente ao se apropriarem de instrumentos e signos historicamente construídos pela humanidade.

Bonfim (2012) demonstra o papel fundamental da brincadeira na pré-história da linguagem escrita, pois nela a criança utiliza um objeto com o valor de outro, por meio do gesto significativo. Isso possibilita um salto qualitativo muito importante, uma vez que a criança cria estratégias para substituir um objeto à sua necessidade, como por exemplo, pilotar um avião quando na realidade ela não poderia fazê-lo. Isso é indispensável para a apropriação da escrita simbólica, pois considera a construção de sentidos, de motivos e de necessidades, pontos fulcrais na perspectiva da escrita como um instrumento de constituição do sujeito que interage com o outro.

Arruda (2013) evidencia que as atividades práticas desenvolvidas com crianças de 6 anos podem contribuir para constituir suas vivências e ampliar seus motivos no processo de

apropriação da escrita. A pesquisadora trabalhou com as técnicas de Freinet em atividades focadas na expressão livre das crianças objetivada em produções textuais.

Goulart (2007), num estudo com 10 crianças de 4 e 5 anos de idade, focou a prática pedagógica observada em rodinhas e em outras atividades do cotidiano com o objetivo de discutir aspectos da prática pedagógica, com ênfase nos modos como a cultura letrada se caracteriza na *roda pedagógica*. A análise dos dados apontou que a produção em relação ao letramento das crianças apoia-se na oralidade; é influenciada pelas linguagens sociais em que as crianças estão inseridas, isto é, os objetos escritos e os gêneros textuais a que elas têm contato, uma vez que realizam leituras a partir de atividades que privilegiam o ver, ouvir e experimentar. Em todas as crianças, o produto de letramento observado é a escrita do nome, algumas demonstram inclusive a capacidade de análise da língua. É possível identificar registros de textos, contação de histórias, reconhecimento de capas de CD para identificação do nome do filme, reconhecimento de suportes textuais etc. Os modos de leitura dos discursos orais e escritos mostram como elas atribuem sentidos a escrita em funcionamento. A autora, citando Soares (2003), sobre a necessidade e o desafio de alfabetizar letrando, mostra que precisamos letrar alfabetizando.

Smolka (2012), na pequena nota à 13ª edição de seu livro *A criança na fase inicial da escrita*, retomando um estudo realizado na década de 1980, faz uma retrospectiva sobre a problemática da aprendizagem inicial da escrita. A primeira constatação da autora é que o número de pesquisadores e grupos de pesquisa multiplicou nessas décadas, o que se reflete na vasta produção acadêmica. De acordo com a autora, houve uma mudança perceptível nessas pesquisas: os estudos centraram-se em métodos de ensino e processos de aprendizagem; alargaram-se para a história da alfabetização, da leitura e da escrita, das práticas de letramento.

Segundo a autora acima citada, a partir da década de 1980, ganham destaque as múltiplas facetas da questão da alfabetização e dos estudos de Emilia Ferreiro sobre como as crianças desenvolvem a escrita. Os debates sobre os estudos de Piaget e Vygotsky parecem ter se diluído à medida que as pesquisas de Ferreiro foram incorporadas pelos professores com foco nas hipóteses levantadas pelas crianças em seu processo inicial de aprendizagem da escrita. Na reflexão que faz, Smolka (2012, p. 14) sinaliza que são visíveis as mudanças quanto às condições, aos instrumentos, às práticas e prescrições, mas persistem “os gestos de ensinar” que “[...] podem suscitar debates e mobilizar controvérsias sobre as relações de ensino e os muitos modos de alfabetizar”.

Em se tratando dos gestos de ensinar, Freinet (1973, p. 13) propõe em sua pedagogia popular técnicas, situando-as como “um ponto de viragem nas preocupações educativas”. Para o autor, a implantação de uma escola para o povo constituía uma mudança concreta que ele chamou de “materialismo escolar” isto é, a ação pedagógica como ponto central para atender as necessidades da criança. A reflexão sobre a mudança material da escola deu origem às suas técnicas de ensino com a finalidade de firmar uma relação dialética entre teoria e prática – a aula como “canteiro de obras”, ou seja, lugar de produção de saberes.

Costa (2008, p. 120): enfatiza que:

O materialismo escolar [...] é o centro da proposta pedagógica de Freinet. É nele que se pauta para elaborar ferramentas e técnicas de trabalho produtivo, rejeitando a proposta de trabalho educativo presente no ensino tradicional, em que as crianças apenas repetem o que lhes foi apresentado. O autor se preocupa em elaborar técnicas que proporcionem uma aprendizagem útil e viva.

De acordo com Freinet, as técnicas como conjunto dinâmico da realidade posta à prova na ação, deviam ser experimentadas nos processos de ensino e aprendizagem para se constituírem e se consolidarem na prática como técnicas. Entre elas, a *roda inicial* abre o encontro das crianças na primeira atividade do dia. As crianças falam sobre suas vivências sobre o que viram, ouviram, sentiram. Essas narrativas vão se tornando cada vez mais elaboradas e constituem a experiência narrada da criança que possibilita a troca de experiências, amplia seus saberes e organiza suas experiências de vida.

Em relação às pesquisas e aos estudos que vimos realizando como pesquisadora, os resultados apontam o descompasso entre como a escrita vem sendo apresentada às crianças e a sociedade letrada em que estão inseridas. Ensina-se o *ba-be-bi-bo-bu* nas salas de aula quando lá fora a escrita se multiplica nos *smartphones*, *outdoors*, revistas, livros, filmes legendados, panfletos, bulas, placas etc. As pesquisas de mestrado que orientamos revelam que é possível e necessário organizar atividades que revertam essa situação, planejando situações de escrita em que as crianças escrevam, comuniquem-se, registrem suas ideias, identifiquem algo, memorizem, tomando-a como instrumento cultural complexo que significa o mundo em que vivem, suas relações com o outro e a si mesmas.

Considerações Finais

Para pensarmos a organização do trabalho pedagógico na educação infantil tendo em vista a formação da atitude autora e leitora, reiteramos a afirmação de Vygotsky (2000) que nos explica que as formas da atividade psicológica são encontradas nas atividades sociais que as crianças participam e precisam ser apropriadas por ela para o seu desenvolvimento cultural. Portanto, a formação da atitude autora e leitora da criança, no processo de apropriação da escrita, resulta de uma atividade efetiva desenvolvida em relação aos objetos e fenômenos e precisa ser mediada por alguém mais experiente que deve ensinar as formas mais elaboradas da cultura escrita.

Leontiev (1978) esclarece ser a atividade propulsora do desenvolvimento ao transformar a conduta elementar do indivíduo em conduta superior. É por meio da atividade criadora e produtiva que a criança assimila os conhecimentos, as aptidões e características especificamente humanas, que não são transmitidas por hereditariedade biológica. Nessa perspectiva, cada criança aprende a ser homem e viver em sociedade, enfim constitui-se humanamente, pois sua herança biológica não é suficiente para seu desenvolvimento.

Mas, para se apropriar dos objetos materiais e intelectuais, a criança precisa desenvolver uma atividade em relação a esses objetos em que os traços essenciais da atividade estejam encarnados no objeto. Em vista disso, entendemos que as crianças formam a atitude autora e leitor ao apropriarem-se da escrita quando participam de *atividades significativas* que as coloquem em relação com esse objeto social, em seus usos e funções.

Diante do desafio de trabalhar a constituição autora e leitora da criança, na educação infantil, cabe ao professor organizar de forma intencional e sistemática as atividades de leitura e escrita planejadas, inclusive com a participação das crianças, com foco no texto: leitura de textos e escrita de textos em sua diversidade gêneros textuais e suportes.

A perspectiva de constituição autora e leitora da criança, que deve o professor perseguir, tem como foco a criança como sujeito que se relaciona com a escrita de forma singular, relaciona-se com outros sujeitos – os colegas, a professora – enfim o *outro*, de maneira a dialogar no processo de enunciação, no contexto das interlocuções e experiências materializadas nos textos aos quais ela tem acesso.

Nesse sentido, entendemos que cabe à escola como instituição responsável pelo ensino da língua materna, criar na criança o desejo de apropriação da escrita que se materializam em atos de leitura e de escrita, de forma a desenvolver sua atitude autora e leitora. Com apoio em Vigotski (2009), enfatizamos que o professor que tem como objetivo o desenvolvimento da criança precisa descobrir como o processo de apropriação da escrita surge e flui, isto é, isto é,

como se desenvolve historicamente, desde os gestos do bebê até a aquisição da escrita simbólica. Não podemos impor às crianças um modelo, nem da língua adulta nem de língua infantilizada, dessa forma, estaríamos impedindo seu desenvolvimento de leitura e de escrita, e, portanto, sua constituição autora e leitora.

Vigotski (1996) explicita que a língua viva não pode ser substituída pelo ensino do código linguístico, mecanicamente, de maneira artificial e descontextualizada. O texto – unidade de sentido para a leitura e para a escrita – é o ponto de partida para a formação autora e leitora. É necessário que a criança saiba para quem ela escreve, o que se escreve, com que objetivo, por que se escreve, com que recursos linguísticos e estilísticos. O mesmo vale para a leitura: quem é o autor, como ele escreve, etc. Os papéis de locutores e interlocutores precisam se vivenciados pela criança em situações reais de usos da língua materna. Como sujeitos históricos, as crianças são indivíduos que se constituem e se revelam por meio da linguagem.

Para desenvolver a constituição autora é preciso ver os atos de escrita e de leitura como produtos de expressão de subjetividades. Com apoio em Bakhtin (1992), entendemos os atos de autoria e leitura como tomada de posição do sujeito que assumindo responsabilidade por seu texto imprime pontos de vista, ideologias, crenças e valores por meio das vozes presentes.

Enfim, a constituição da atitude autora e leitora está diretamente relacionada às estratégias que o professor ensina nas atividades que desenvolve com sua turma, de maneira que, de simples enunciador de palavras e frases, cada criança possa constituir-se autora e leitora de textos. Para isso, é necessário que o professor como organizador do trabalho pedagógico busque e empregue as ferramentas adequadas de modo a desenvolver as atividades que contribuam com a construção autoral e a formação leitora da criança.

THE FORMATION OF ATTITUDE AUTHOR AND READER CHILD IN KINDERGARTEN: SOME THEORETICAL CONSIDERATIONS

Abstract: This article aims, result of a theoretical search, to discuss the theoretical foundations that can support the pedagogical work of teachers of early childhood education as regards the formation of the author attitude and the child reader, considering that we live in a grafocêntrica society in which children have contact with the culture written from very small. Assuming that this is not literate early, the study focuses on the formation of attitude author and child reader in the writing appropriation process, from its insertion in the writing culture world, with emphasis on the teacher's mediating role in this process. The aim of this study point to subsidies teachers who can contribute to a reflection on the author training and child reader in the school of early childhood education.

Keywords: Childhood education. Reading and writing. Teacher training.

LA FORMACIÓN AUTOR Y EL LECTOR INFANTIL EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Resumen: Este artículo, resultado de una búsqueda teórica, tiene como objetivo discutir los fundamentos teóricos que pueden apoyar la labor pedagógica de los profesores de educación infantil en cuanto a la formación de la actitud autor y el lector infantil, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad en la que grafocêntrica los niños tienen contacto con cultura escrita desde muy pequeño. Suponiendo que esto no es leer y escribir temprano, el estudio se centra en la formación de autor actitud y lector de niño en el proceso de escritura apropiación, a partir de su inserción en el mundo de la cultura escrita, con énfasis en el papel mediador del profesor en este proceso. El objetivo de este estudio apuntan a los subsidios maestros que pueden contribuir a una reflexión sobre la formación autor y el lector niño en la escuela de educación infantil.

Palabras-clave: Educación Infantil. Lectura y Escritura. Formación de Profesores.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B.; ARENA, P. A.; SANTOS, S. O. **Escolhas de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso.** *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso), v. 18, p. 67-80, 2011.

BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAJARD, E. **Au Brésil, l'entrée dans le monde lettré** (tradução de Arena e Arena). *Les Actes de Lecture* n°102, juin 2008.

___ . BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BONFIM, J. C. **O papel do brincar na apropriação da linguagem escrita.** 2012. Dissertação de Mestrado, Unesp, Marília, 2012.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA, M. C. da C. **O Pensamento Educacional de Célestin Freinet e suas Aproximações aos Ideais do Movimento da Escola Nova.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREINET, C. **As técnicas Freinet na Escola Moderna.** Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

GONTINJO; C.M.M.; LEITE, A. da S. **A escrita como recurso mnemônico na fase inicial da alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no. 78, abril/2002.

GOULART, C. A. **Práticas de letramento na educação infantil: o trabalho pedagógico no contexto da cultura letrada.** *Teias*: Rio de Janeiro, ano 7, n° 13-14, jan/dez 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKYI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

MELLO, S. A. **A escola como lugar da cultura mais elaborada**. In: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>>. Acesso em: fev. 2018.

PAULA, A. M. de. **Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba, 2015.

PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, G. F. da. **Ler e re-criar gêneros discursivos na educação infantil: possibilidades com as crianças pequenas**. *Revista Saber Acadêmico*, n. 17, 2015.

SILVA; A. A. C. da. ALVES, N. N. de L. **A relação entre o desenvolvimento infantil e o processo de aquisição da linguagem escrita na educação infantil**. In: **Anais**. VI encontro inter-regional norte, nordeste e centro-oeste sobre formação docente para educação básica e superior/I encontro internacional sobre formação docente para educação básica e superior, Brasília, 2015.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discurso**. 13 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOARES, M. **Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas**. *Em Aberto*, Brasília, ano 2, n. 12, janeiro 1983.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2003.

SOUZA, F. L. E. **Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do distrito federal**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, v. III. Madri: Visor, 2000.

_____. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, no. 21, 2010.

VIÑAO FRAGO, A. **Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales**. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

_____. **Escolarización, edificios y espacios escolares**. *CEE Participación Educativa*, 7, marzo 2008.

Recebido em julho de 2016.
Aprovado em agosto de 2017.