

---

# HISTÓRIAS INFANTIS E AQUISIÇÃO DE ESCRITA

VERA LUCIA BLANC SIMÕES

Fonoaudióloga, Mestre em Linguística pela FFLCH-USP

---

*Resumo:* Atualmente, um dos grandes desafios enfrentados na área da educação infantil é o de conseguir adaptar à sala de aula uma prática pedagógica que atenda às necessidades das crianças que já estão “vivendo” o processo de aquisição de leitura e escrita.

Discutindo sobre esse processo, e também a respeito da relevância do papel que cumpre a literatura infantil, tenta-se atenuar as soluções para a questão, levantando algumas sugestões práticas que se baseiam nas correlações encontradas.

*Palavras-chave:* ensino; aprendizagem; literatura infantil; pedagogia.

---

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Documento Introdutório, “as instituições de educação infantil (pré-escolas) cumprem hoje, mais do que nunca, um objetivo primordial na formação de crianças que estejam aptas para viver em uma sociedade plural, democrática e em constante mudança (...) Ela deve intervir com intencionalidade educativa de modo eficiente visando a possibilitar uma aprendizagem significativa e favorecer um desenvolvimento pleno, de forma a tornar essas crianças cidadãos numa sociedade democrática” (MED/SEF, 1998).

Um dos desafios a enfrentar hoje na educação infantil é o de conseguir adaptar uma prática pedagógica voltada para atender às necessidades da criança, que, como será visto, já está vivendo os processos envolvidos na aquisição da linguagem escrita, em todos os seus aspectos. Especificamente em relação à alfabetização, o objetivo a ser alcançado não é mais o de “preparação”, desenvolvimento de prontidões para o ensino fundamental, como se acreditava até então. Atualmente, a alfabetização deixou de ser encarada como um momento estanque e passou a ser compreendida como um processo, no qual a pré-escola (educação infantil) tem papel ativo e constitutivo.

Portanto, torna-se necessário estimular cada vez mais o interesse da criança para que, embora carregado de significados, o aprendizado não se perca no curso do tempo. A criança aprende se desenvolvendo e se desenvolve aprendendo.

Ao relacionar os aspectos envolvidos na aquisição da escrita com a relevância de oportunidades que a prática de leitura de histórias infantis pode oferecer, pretende-se expor algumas sugestões práticas que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar, de forma a atenuar as respostas para esse desafio.

## APENAS PARA LEMBRAR...

Em uma sociedade que tem somente 6% de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos frequentando as instituições de educação infantil, das quais 37% são provenientes de famílias com renda superior a cinco salários mínimos, a preocupação com a qualidade do ensino oferecido a essas crianças, em especial na rede pública, poderia parecer secundária, já que não foi possível ainda sequer atingir uma camada significativa da população brasileira que, a partir da Constituição de 1988, adquiriu direito legal à educação em creches e pré-escolas.

Felizmente, a publicação nos últimos anos de diversos estudos vem permitindo que se discuta qual é o papel da educação infantil no processo de aprendizado da criança, e também qual seria a melhor maneira de fazer valer esse papel em nossa sociedade.

Numa cultura ágrafa, essas preocupações não teriam tanto sentido, mas nossas crianças, especialmente as oriundas de classes mais baixas, estão inseridas em uma sociedade

letrada que, além das desigualdades e injustiças a que as submete, discrimina quem não é alfabetizado, considerando-o inferior. Portanto, apropriar-se da linguagem escrita pode oferecer futuramente a essas crianças maiores possibilidades de inserção social e conquista de autonomia.

Segundo Vygotsky (1991:133), “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 como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever”.

### O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA FASE INICIAL DA ESCRITA

Contar histórias a uma criança pequena é uma atividade de bastante corriqueira, nas mais diversas culturas do mundo e em várias situações, tanto no âmbito familiar como no escolar. Como se sabe, essa prática vem se reproduzindo através dos tempos de maneira quase intuitiva. Contudo, alguns estudos já demonstraram o importante papel que as histórias desempenham nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana.

As histórias infantis são utilizadas geralmente pelos adultos interlocutores (sejam pais, professores ou terapeutas) como forma de entretenimento ou distração; já que, pelo senso comum, freqüentemente a criança sempre demonstra um interesse especial por elas, seja qual for a classe social à qual pertença.

Especificamente em se tratando da aquisição da leitura e da escrita, essas histórias podem oferecer muito mais do que o universo ficcional que desvelam e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais.

Existe uma acentuada diferença entre as histórias *contadas* e as histórias *lidas* para uma criança, já que a linguagem se reveste de qualidade estética quando escrita, e essa diferença já pode ser percebida por ela. Britton (apud Kato, 1997:41) já afirmava que, “ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; aprende a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e seqüência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; o papel

esperado de um lobo, de um leão, de uma raposa, de um príncipe; delimitadores iniciais e finais (‘era uma vez... e viveram felizes para sempre’) e estruturas lingüísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência o som de um texto escrito lido em voz alta”.

Essa forma de contato com a linguagem escrita, por outro lado, também oferece, ainda que subliminarmente, informações sobre um dos papéis funcionais que ela pode desempenhar dentro da comunicação.

Do ponto de vista psicológico, podemos refletir sobre o impacto e a fascinação que as histórias exercem sobre a criança, de qualquer raça, faixa etária ou inserção social, tanto normal quanto portadora de algum distúrbio (de origem física, psíquica ou funcional). As histórias são um denominador comum a todas as crianças.

Assim, para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, deve estimular sua imaginação, ajudando-a em seu desenvolvimento intelectual, propiciando-lhe mais clareza em seu universo afetivo, auxiliando-a a reconhecer, mesmo de forma inconsciente, alguns de seus problemas e oferecendo-lhe perspectivas de soluções, mesmo provisórias.

Muito mais do que um adulto, a criança vive as experiências do tempo presente, e possui apenas vagas noções do futuro, mesmo assim de caráter imediato. Portanto, suas ansiedades frente a eventuais problemas e angústias do cotidiano são supostamente bastante profundas, e é justamente no enriquecimento de seus recursos internos para enfrentá-las que as histórias infantis são um benefício. “É exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que, se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos, e ao fim emergirá vitoriosa” (Bettelheim, 1985). Segundo o autor, que elegeu especialmente os contos de fada e suas relações benéficas para o desenvolvimento psíquico da criança como objeto de seus estudos, a maioria das histórias tem seu enredo desenvolvido baseando-se na equação: estabilidade + problema + solução = estabilidade, e trabalha assim uma série de ansiedades da criança. Especialmente os contos de fada que tratam de assuntos existenciais, como morte de progenitores, perigos, o mal e o bem, etc. Eles colocam dilemas existenciais de forma simples e categórica, o que possibilita à criança experienciar o problema de forma mais

essencial e trabalhar suas angústias com mais nitidez. Ele ainda coloca que, “aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fada transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam as pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las que estão de acordo com as requisições do ego e do superego” (Bettelheim, 1985).

Tratando também dessa dimensão, segundo Winnicott (apud Postic, 1993:18), todos nós necessitamos de uma área de ilusão paralela ao mundo real (ou das trocas sociais). Esse espaço interno é responsável pela transição entre o consciente e o inconsciente, movimento que garante o equilíbrio do indivíduo. Por suas atividades diárias, a criança tem contato com o real, com os outros. Ao mesmo tempo, sua imaginação se desenvolve, pois ela toma consciência de seus limites, vive conflitos, experimenta emoções contraditórias e tem muitas dúvidas que não consegue esclarecer. Para tentar resolvê-las e dominar suas angústias, impulsionada por sua curiosidade, ela procura sonhar, imaginar. E, se conseguir canalizar esse mundo imaginário em ações no mundo real, ela desenvolve a capacidade de criação. Os desenhos, as narrativas, enfim, são maneiras de agir para dominar as emoções; as explosões de sonhos e imagens são dirigidas então para a criação. Portanto, a criança deve conseguir alimentar seu imaginário e expressá-lo. Desenvolver a função simbólica por meio de textos, imagens e sons é uma forma de sustentá-lo.

### **SOBRE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES**

Muito se tem pesquisado e discutido em diversas áreas do conhecimento sobre o que acontece durante a aquisição e o desenvolvimento da linguagem no ser humano. Os processos envolvidos nesse percurso têm sido observados de diversos pontos de vista, e as discussões a respeito se multiplicam.

Vygotsky, entre outros estudiosos do assunto, buscando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos do indivíduo (abordagem genética), postula um enfoque sociointeracionista para a questão, no

qual um organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros de sua espécie, o que afirma que todo conhecimento se constrói socialmente. Durante todo o percurso do desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas, é justamente esse aspecto cultural, social, de interação com o outro, que desperta processos internos desse desenvolvimento. É o contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado sempre pelos que o cercam, que faz com que o conhecimento se construa. Especialmente em se tratando da linguagem, o indivíduo tem papel constitutivo e construtivo nesse processo (ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as, e em seguida reelabora-as, interagindo com o meio). O que lhe proporciona, portanto, modos de perceber e organizar o real é justamente o grupo social (a interação que ele faz com esse grupo). É este que determina um sistema simbólico-lingüístico permeador desses modos de representação da realidade. Ainda segundo o autor, o pensamento e a linguagem estão intimamente relacionados na medida em que o pensamento surge pelas palavras. A significação é a força motriz para essa relação: não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas a maneira pela qual a realidade é generalizada e refletida nela. E são exatamente essas construções de significados que a criança vai desenvolvendo internamente (como uma linguagem interna, seu modelo de produção do pensamento) que partem da fala socializada, da fala dos outros que a cercam.

Foi sobretudo Bakhtin (1992) que, indo mais além, explicitou teoricamente essa posição dialógica sobre a natureza da linguagem. Segundo ele, é o diálogo a unidade real da língua. Ao observar as situações de diálogo produzido interativamente, pode-se perceber que a fala é “polifônica”, que existem numerosas vozes atuando: a voz interna, a voz do outro, a própria voz...; vozes caracterizadas pelas convergências e divergências presentes no discurso dialógico, que propiciam diversas mudanças de posição que o sujeito pode fazer, apreendendo, assim, várias facetas da realidade em que vive e representando-a internamente de forma mais completa. Essa construção, portanto, baseia-se no que ele chamou de uma interação socioverbal. A linguagem é a expressão e o produto da interação social de quem fala com quem fala, acrescida do tópico do discurso.

Para Mayrink-Sabinson (1995), a linguagem seria uma atividade que constitui não somente o sujeito e a alteridade que descobre exercer, mas também a si própria: “Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem oral e escri-

ta como parte do mesmo processo geral de constituição da relação entre o sujeito e a linguagem, estabelecida por meio da dialogia entre sujeitos que se constituem em outros, para seus interlocutores, num movimento contínuo, o qual implica a internalização e tomada da fala do outro pelo sujeito, ao mesmo tempo que dela se distancia para torná-la sua própria.”

Especificamente em relação à linguagem escrita, podemos pensar, portanto, que a criança, mesmo antes de ler e escrever as primeiras letras, já participa ativamente dos processos envolvidos nessa aquisição. Ela percebe, analisa, formula suas hipóteses sobre a leitura e a escrita a que está exposta em seu cotidiano. 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. Segundo Contini (1988), uma criança exposta a um ambiente propício, ou seja, material escrito e pessoas que o manuseiem, incluindo a própria criança, já estaria apreendendo seus usos e funções como forma de comunicação antes mesmo dos dois anos de idade.

Foram os estudos sobre o que seria a psicogênese da linguagem escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) que lançaram uma nova luz sobre as tentativas de descrever as etapas pelas quais a criança passa durante o processo da aquisição. Segundo as autoras, a criança, durante o período de contato com os sinais gráficos, vai evoluindo gradativamente. Essa evolução foi caracterizada em quatro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível pré-silábico, observaram a presença de produções gráficas em que não existe correspondência entre a grafia e o som. A criança nessa fase não demonstra preocupação em diferenciar critérios para suas produções, que se constroem a partir de traços idênticos, garatujas ou grafismos primitivos. Não se percebe tampouco controle da quantidade de letras utilizadas para representar o que se quer escrever. Portanto, a criança não se utiliza de uma palavra escrita para simbolizar graficamente um objeto.

Também é nessa fase que se observam as ocorrências do realismo nominal, quando conforme Carraher (1986) e Rego (1990), por exemplo, a criança usa muitas letras para simbolizar objetos grandes e poucas para pequenos, demonstrando assim sua hipótese na qual a representação gráfica de um objeto está diretamente relacionada a um de seus atributos.

Já o nível silábico se delimita quando a criança percebe que é possível representar graficamente a linguagem

oral. Ela faz então várias tentativas para estabelecer uma relação entre a produção oral e a produção gráfica, entre o som e a grafia. E começa, com essas tentativas, a relacionar o que escreve com as sílabas das palavras faladas que deseja representar. Entretanto, com seu conhecimento prévio sobre o material escrito, utiliza-se de letras que podem não representar os respectivos sons. Ela percebe nessa fase que pode escrever tudo o que deseja, mesmo que aquilo que expressa graficamente não possa ser decifrado por outras pessoas. Também nessa fase, pode aceitar relutante o fato de escrever palavras menores com poucas letras ou ainda pode se usar, ao escrever uma frase, uma letra somente para uma palavra inteira.

A criança passa, então, a conviver com esses dois tipos de correspondência entre a grafia e o som, adentrando assim no nível silábico-alfabético. E começa também a experienciar um conflito, já que é capaz agora de perceber que existe uma representação gráfica correspondente a cada som (percebe a relação entre grafema e fonema). Ela vai reformulando sua hipótese anterior, silábica, que lhe parece insuficiente, e vai alternando sua produção entre essa e a alfabética propriamente dita.

Com suas tentativas e reformulações, ela evolui para o nível alfabético, que se estabelece mais firmemente sobre sua percepção da relação entre a grafia e o som. Ela já consegue aceitar que a sílaba é composta de letras que devem ser representadas distintamente, e se torna capaz de perceber outras características da comunicação gráfica, tais como as diferenças entre letras, sílabas, palavras e frases, ainda que ela falhe nessas representações.

Vale a pena ressaltar que, em seus estudos, Ferreiro e Teberosky (1985) encontraram crianças que mostram uma seqüência de três níveis evolutivos; em outras, uma seqüência apenas de dois níveis – por exemplo, do pré-silábico ao silábico, ou do pré-silábico ao silábico alfabético, saltando um nível; ou ainda, em menor número, crianças que passam diretamente do nível pré-silábico ao alfabético.

Para Mayrink-Sabinson (1995), o trabalho desenvolvido por Ferreiro e colaboradores é centrado em um sujeito considerado idealizado e universal, e descreve as transformações efetuadas por ele. O sujeito age sobre as informações que recebe do ambiente e produz a própria linguagem por meio de esquemas assimilados previamente construídos, deixando de lado uma explicitação teórica sobre o contexto, com o qual os indivíduos agem continuamente e tem papel mediador e, portanto, constitutivo, em todo o processo da aquisição da linguagem escrita. A au-

tora desenvolveu um estudo calcado em pesquisas sobre as relações entre mãe e criança pré-escolar durante o processo de aquisição, no qual enfoca o papel do interlocutor adulto letrado em suas interpretações das produções gráficas do sujeito.

Essas interpretações é que atribuem um significado para as produções da criança – suas representações gráficas (das garatujas às seqüências de letras) –, e assim o adulto passa também por transformações como interlocutor em seus modos de ação. A partir de então, sua fala sobre as produções apresentadas pela criança também é retomada, modificada, enriquecida e transformada por ela e o inverso também ocorre, modificando assim a escrita da criança. O adulto passa a admitir em suas conclusões que se forma nesse contexto uma verdadeira situação dialógica durante o processo de aquisição da escrita, já que o interlocutor e o sujeito vão progredindo e se transformando reciprocamente.

Assim, podemos dizer que a leitura e a escrita já não podem ser encaradas meramente como atos de codificação e decodificação, de identificação de palavras, ou até mesmo simplesmente como um processo envolvido com os movimentos oculares e maturação neurofisiológica. Elas envolvem uma gama de outros processos que propiciam a aquisição desse “novo” código pela criança, mas que está inserida num contexto mais amplo de aquisições de linguagem que perdura até a fase adulta. E é nesse sentido que aprender a ler e a escrever implica a constante construção de significado dessas atividades.

## SUGESTÕES

Alguns estudos, como já evidenciado anteriormente, constataram o sucesso alcançado no processo de alfabetização por crianças que, no ambiente familiar, tiveram um contato substancial com a literatura infantil. Essas situações oferecidas a elas são rodeadas de um clima rico em afetividade e segurança, que propicia interação com seus interlocutores adultos de forma bastante natural, com a atenção individualizada que podem receber.

Portanto, o prazer e o conforto que a criança sente em sua casa deve sempre estar presente nas atividades na escola. É importante que a criança esteja certa de que pode fazer perguntas e interferir nesses trabalhos, para que se sinta encorajada a exteriorizar seus pensamentos e emoções. Assim, a linguagem escrita adquire um caráter de maior proximidade, e os momentos de interação com o educador (interlocutor letrado) e com as outras crianças é garantido. A leitura de

histórias deve deixar de ser meramente uma distração para evitar a dispersão do grupo. É um momento rico que deve ser explorado ao máximo por todos.

É evidente que, em sala de aula, muitas vezes existe o fator agravante do grande número de crianças por professor. Quanto ao espaço físico, o ambiente deve ser previamente preparado: o mais adequado seria que o educador procurasse encontrar a posição mais natural possível para que todas as crianças estivessem unidas, se sentissem estimuladas para esse momento, estivessem tranqüilas e tivessem acesso visual ao livro que está sendo lido – colocando o livro no chão com as crianças em volta dele, ou segurando-o de forma expositiva, de frente para elas, e, se necessário, apontando para as figuras e para o texto.

Reiteramos que é muito importante que o educador fique atento para garantir que todas as crianças (até aquelas mais tímidas, que têm vergonha de reclamar) possam visualizar o livro. As imagens, nessa faixa etária, exercem maior fascínio sobre elas, e na prática podemos notar a ansiedade que experimentam quando não enxergam o que está sendo lido.

Apesar de ser importante que as histórias sejam vivenciadas pelas crianças, especialmente as mais novas, de diversas maneiras (contar histórias sem ler, representá-las em dramatizações, assisti-las em filmes e projeções, etc.), nos momentos de leitura, o educador deve sempre procurar ser literal e dar certo caráter interpretativo a sua leitura, usando variações de entonação (inclusive para caracterizar a prosódia), de forma clara e agradável. Reduzir ou modificar o texto escrito, transformando-o em linguagem coloquial, priva a criança de experimentar e perceber auditivamente as características que a linguagem escrita carrega (que diferem da linguagem oral). Mesmo que o vocabulário lhes seja desconhecido, encontra-se aí uma boa oportunidade de enriquecê-lo, a partir, sobretudo, das perguntas que elas podem e devem sempre poder elaborar. Não só as perguntas são importantes, mas o conhecimento de mundo que compartilham tem de ser aumentado. O educador deve procurar agir como elemento incentivador do interesse das crianças pelo enredo, comportando-se não somente como leitor (mediador) das histórias mas, também, demonstrando entusiasmo e curiosidade, como mais um ouvinte – participante no mundo do imaginário. Essa postura deve ser reforçada particularmente quando escutar as posteriores “leituras” que as crianças fazem das histórias lidas.

Outro critério importante à preparação dessa atividade: o da escolha do livro a ser trabalhado. Como o objeti-

vo é o de oferecer, pela leitura de histórias, um contato significativo das crianças com a linguagem escrita, ao selecionar materiais, o educador deve ter sua atenção voltada para a qualidade da criação, a estruturação da narrativa e suas adequações à língua materna, procurando não perder de vista o interesse manifestado pelas crianças. Dessa maneira, é aconselhável que essas atividades se iniciem por leituras de textos mais curtos (com o cuidado de não serem simplistas a ponto de perderem a estrutura narrativa e se limitarem a frases, figuras e palavras soltas), que podem e devem, com o decorrer do tempo, se tornar mais complexos. O educador também deve ter em mente, ao realizar sua seleção, outros aspectos, além da aquisição de linguagem, envolvidos no processo de desenvolvimento: o cognitivo, o afetivo-emocional. Selecionar esses textos envolve, antes de tudo, bom senso e cuidado especial para adequá-los, inclusive, a situações vividas pelas crianças em determinadas épocas, podendo-se utilizar histórias que estejam de acordo com as experiências que elas trazem para a escola (por exemplo, ler uma história de viagens, como *Família Robinson*, depois das férias escolares).

Outra questão a ser tratada diz respeito à frequência dessas atividades. A leitura de histórias tem maior eficácia conforme sua recorrência aumenta. Crianças nessa faixa etária costumam até mesmo solicitar a repetição da leitura. A proposta é que ela se incorpore à rotina diária na escola, o que não necessariamente implica textos sempre diferentes; "... As crianças que escutam leituras desenvolvem naturalmente um interesse em aprender determinadas histórias e em reproduzi-las oralmente como se estivessem lendo (...) O grupo termina por estabelecer o seu repertório de histórias favoritas, aquelas com as quais as crianças mais se identificam e cujas leituras costumam imitar" (Rego, 1990).

O desdobramento da leitura de histórias em outras atividades relacionadas é fundamental na perpetuação do significado para a criança.

O educador poderia solicitar, por exemplo, que a criança reproduza oralmente as narrativas lidas por ele. Nesse sentido, seria interessante também estimular que a criança "leia" as histórias (leitura de "faz-de-conta") para seus colegas. Essas atividades de retomada das histórias podem ir se desdobrando, por sua vez, em outras, como desenhos, dramatizações, etc.

Salientamos aqui que o registro dessas atividades decorrentes da leitura pode ser feito de várias formas, sempre com a participação das crianças, seja por escrito (o

que também lhes oferece outra informação sobre os possíveis usos da escrita) ou por gravações em áudio e/ou vídeo.

"... A criação não surge do nada. Eis por que defendemos a necessidade da leitura por parte da professora e o incentivo à reprodução de histórias pelas crianças como um ponto de partida importante para o surgimento de uma segunda etapa deste processo: o momento da criação. Nada impede, porém, que esse momento seja estimulado, propondo-se às crianças que criem seus próprios livros e produzam textos, mesmo que ainda não estejam alfabetizadas (...) O arquivo dessas produções permitirá também acompanhar o desenvolvimento dos esquemas narrativos das crianças e a incorporação do estilo escrito às suas produções orais" (Rego, 1990). A autora salienta ainda que a criança, em princípio, demonstra em suas reproduções orais muito da fala coloquial, e que é necessário certo tempo para que se observem as características da linguagem escrita em seus discursos. A criança atravessa um período de "hibernação" para que a capacidade de criação de narrativas para textos escritos se desenvolva, refletindo assim os processos construtivos da linguagem.

Para o desenvolvimento de atividades que propiciem à criança incentivo à escrita, um estudo sobre a similaridade dos sons entre as palavras, estimulando-a em sua percepção e discriminação auditiva, e que, no decorrer do tempo, se transforme em associação com a escrita, já pode ser iniciado na pré-escola (educação infantil), o que, evitaria a cisão no processo de alfabetização, em que a fase pré-escolar é considerada apenas preparatória à alfabetização formal do ensino fundamental. Um bom exemplo a ser citado seria leituras e jogos com rimas (parlendas, poemas, etc.), nos quais a criança "experimenta" auditivamente as semelhanças sonoras, e, em outro momento, representa graficamente essas palavras, ao fazer a relação entre fonemas e grafemas.

## CONCLUSÃO

Não há necessidade de esperar pela alfabetização formal para que as crianças se envolvam com a leitura de histórias infantis e a produção de textos. Entretanto, para que elas se tornem efetivamente leitoras e autoras dos próprios textos, faz-se necessário que, em algum momento do processo de alfabetização, tenham não somente adquirido conhecimentos específicos do código alfabético, mas também (e sobretudo) dos aspectos lingüístico-discursivos em que ele se insere.

Afinal, parafraseando Smolka (1993): “Não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ler e a escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico.”

---

**NOTA**

E-mail da autora: blanc.simoies@uol.com.br

---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. E.G.G. Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fada*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- CARRAHER, T.N. (org.). *Aprender pensando*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- 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.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- KATO, M.A.; MOREIRA, N. e TARALLO, F. *Estudos em alfabetização*. Campinas, Edusf/Pontes, 1997.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. “Um evento singular”. In: ABAURRE M.B.M. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas, ABL/Mercado das Letras, 1995.
- MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. “Introdução”. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, v.1, MED/SEF, 1998.
- POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.
- REGO, L.L.B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo, FTD, 1990.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Martins Fontes, 1991.