

O CORPO QUE ESCREVE: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Marina Teixeira Mendes de Souza Costa^{*}
Daniele Nunes Henrique Silva[#]

RESUMO. O presente artigo apoia-se na abordagem histórico-cultural para discutir o papel do corpo no processo de aquisição da língua escrita. Para tanto, parte das contribuições de Lev Semionovich Vigotski sobre a centralidade dos processos de simbolização correntes na idade pré-escolar (o desenho, o faz-de-conta, etc.), tidas como fundamentais para o desenvolvimento da escrita. Essa reflexão geral desdobra-se na direção de uma necessidade de revisão do debate educacional, em função de uma tendência tradicional e mecanicista no tratamento pedagógico da questão. Sem dúvida, o foco nas práticas de letramento traz novas possibilidades de compreensão sobre o processo de apropriação da escrita ao longo da educação infantil; no entanto, a discussão conceitual precisa avançar para garantir maior visibilidade à exploração dos diversos processos de simbolização infantil (sistemizados ou não sistemizados) e sua relação com a escrita, especialmente a participação do corpo (aqui) entendido em seu estatuto semiótico.

Palavras-chave: Corpo; letramento; criança.

THE BODY THAT WRITES: CONCEPTUAL REGARDS ABOUT WRITING ACQUISITION

ABSTRACT. This article supports itself on the cultural-historical approach to discuss the body's role in the written language acquisition process. In order to accomplish this, some part of Lev Semionovich Vigotski's current contributions in preschool age (drawing, make believe, etc.) as being fundamental for the written development. This general reflection makes a big effort towards a necessity in reviewing the educational debate, regarding the traditional and mechanist tendency in the pedagogical treatment of this matter. Undoubtedly, the focus on the literacy practices brings about new possibilities of comprehension about the writing appropriation process along childhood education. However, the conceptual discussion needs to advance towards guaranteeing a greater visibility to the exploration of the diverse infantile symbolization processes (whether systemized or not) and their relationship with writing, especially, the body's participation (herein) understood in its semiotic statute.

Key words: Body; literacy; child.

EL CUERPO QUE ESCRIBE: CONSIDERACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA

RESUMEN. Este artículo se basa en el enfoque histórico-cultural para discutir el papel del cuerpo en la adquisición del lenguaje escrito. Con este fin, parte de las contribuciones de Lev Vigotski Semionovich en la centralidad de los procesos de simbolización en la edad pre-escolar fundamental para el desarrollo de la escritura. Esta reflexión se desarrolla generalmente en el sentido de la necesidad de revisar el debate educativo, de acuerdo con la tendencia tradicional para tratar la cuestión pedagógica y mecanicista. Sin dudas, el enfoque en las prácticas de alfabetización ofrece nuevas posibilidades para la comprensión del proceso de apropiación de la escritura, sobre la educación infantil. Así, la discusión conceptual tiene que avanzar hacia una mayor visibilidad para asegurar el funcionamiento de los distintos procesos de simbolización del niño y su relación con la escritura, especialmente la participación del cuerpo comprendido en el estado de semiótica.

Palabras-clave: Cuerpo; la alfabetización; niño.

^{*} Mestranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília; professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desde 1997, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, Brasil.

[#] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006); professora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil.

O presente artigo parte das contribuições teóricas da perspectiva histórico-cultural, surgida na extinta União Soviética no início do século XX. Tal abordagem concebe a cultura como um dos fatores constituintes da ontogênese, contrapondo-se às teorias que reduzem o psicológico simplesmente ao biológico. Vigotski (2008, 2009), o principal autor dessa corrente, defende que as funções psicológicas superiores, apesar de apresentarem uma base biológica - uma vez que decorrem da atividade cerebral - são estruturadas a partir das relações sociais mediadas pela linguagem.

Influenciado pelas ideias de Marx, Vigotski busca compreender a especificidade humana, focalizando o trabalho mediado pelo uso de instrumentos e de signos como atividade explicativa da (onto)gênese histórica e social (Duarte, 2000; Pino, 2005). Ele argumenta que os elementos mediadores acarretaram, em uma retrospectiva filogenética, transformações radicais no comportamento, permitindo ao homem se relacionar com a natureza, para além das restrições biológicas e perceptivas.

Tanto os instrumentos como os signos são mediadores, portanto constituem-se das relações sociais. Pino (2000) afirma que a mediação semiótica é *ponto* central na compreensão do pensamento de Vigotski, que a define como o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação gnoseológica.

Os instrumentos criados pelos homens permitiram uma maior liberdade em relação à natureza às imposições ambientais. Fontana e Cruz (1997) comentam que o uso dos instrumentos vincula-se a uma ação consciente historicamente construída, que ultrapassa a relação direta do homem com o meio, pois, ao se orientar externamente, o instrumento possibilita a atuação e a transformação do homem no ambiente natural e seu próprio funcionamento psíquico. Com a preparação e a utilização do instrumento, o ser humano adquire novas formas de ação e de pensamento.

Por sua vez, os signos, conforme Khol (2001), são criações humanas que agem no campo intrapsicológico, orientados para o próprio sujeito, por meio da apropriação da palavra. Segundo Luria (1991), os signos são interpretáveis como representação da realidade e revelam os modos de organizar, sentir e pensar de uma sociedade, pois são construídos a partir das necessidades de comunicação e representação dentro de um determinado tempo histórico.

Nessa direção, os sistemas semióticos (em especial, a apropriação da palavra) constituem a base

de estruturação do funcionamento mental superior (imaginação, memória, emoção, percepção, etc.). De fato, a dimensão intrapsicológica é resultado da relação do homem com a natureza, com o outro e consigo mesmo. Ao nascer, a criança vai-se apropriando das significações simbólicas por meio das dinâmicas sociais, das experiências compartilhadas. Segundo Luria (1991), todos os processos psicológicos - que, como tal, são formados simbolicamente - são circunscritos pela cultura.

Isso significa dizer que o sistema semiótico reestrutura a totalidade dos processos psicológicos superiores, permitindo ao sujeito, paulatinamente, entender e dominar seu próprio comportamento e atos de pensamento. A partir dos signos o homem reconstrói seus processos de escolha em possibilidades novas. Essa mudança na estrutura cognoscitiva do sujeito relaciona-se às alterações básicas de suas necessidades e motivações. A linguagem "... reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção." (Luria, 1991, p.82).

É importante salientar, no que tange às questões relacionadas à mediação semiótica, que as formulações de Vigotski sobre o uso de signos não se referem exclusivamente aos signos linguísticos, mas a todo o processo de representação do mundo inventado pelo homem para gerir seus próprios processos psíquicos a partir das dinâmicas alteritárias. O autor destaca entre os sistemas de signos as obras de arte, o simbolismo algébrico, os signos convencionais e a escrita - tema do presente estudo.

A ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para a abordagem histórico-cultural, a escrita, assim como os demais sistemas de signos, é responsável pelo surgimento de uma estrutura específica de comportamento, desdobrada do desenvolvimento biológico e criadora de novos processos psicológicos arraigados à cultura (Vigotski, 2008). Por meio da escrita surgem novas formas de o homem controlar suas próprias ações e seu pensamento.

A escrita assume interesse particular nos estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil. O autor tece considerações importantes acerca da relação entre a escrita e o funcionamento simbólico da criança; os gestos e sua articulação com a evolução do desenho e o uso de objetos-pivô emergentes nas brincadeiras de faz-de-conta.

Sendo o gesto signo visual característico da criança, Vigotski (2008) o aponta como a origem da linguagem escrita. Para o autor: “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são frequentemente, simples gestos que foram fixados” (Vigotski, 2008, p. 128).

Para explicar esse argumento, o autor cita Wurth, que revelou a relação entre gesto e pictografia. Wurth demonstrou que as imagens registradas eram, com frequência, gestos figurativos realizados pelo homem: “uma linha que designa indicação, na escrita pictográfica denota o dedo indicador em posição” (Vigotski, 2008, p. 128). Para Wurth, todas essas designações simbólicas utilizadas na escrita pictórica derivaram da linguagem gestual.

Seguindo essa linha argumentativa, Vigotski (2008) defende que o gesto é elemento essencial na construção da linguagem escrita. Nele está contida uma ideia. Ao desenhar suas primeiras expressões, a criança se utiliza da dramatização para dizer com gestos o que deveria estar exposto no desenho, ou seja, os traços registrados em forma de rabiscos configuram-se como complementos aos gestos demonstrados.

De fato, a criança, na fase inicial das produções gráficas, demonstra por gestos o que deveria estar representado no desenho. O autor exemplifica que, ao desenhar a ação de correr, a criança inicia mostrando o movimento com os dedos; em seguida ela desenha traços e pontos na folha, representativos da sequência do ato de correr inicialmente registrada no gesto.

Além da relação entre gesto e desenho, Vigotski (2008) afirma que o uso do brinquedo tem participação central do desenvolvimento do simbolismo na criança, desdobrando-se em particularidades que influenciam diretamente a abstração da linguagem escrita. Há um vínculo intrínseco entre o uso de brinquedo e a realização de gestos representativos. Por exemplo, uma trouxa de roupas pode virar um bebê, na medida em que a criança expressa um gesto que assim a designe – por exemplo, a forma como segura o conjunto de roupas ou como posiciona seus braços, sugere a mudança de significado no objeto.

Não obstante, aos poucos a criança percebe que os objetos podem não só indicar as coisas que estão representando, mas também substituí-las. Um relógio de bolso, por meio do faz-de-conta, pode virar uma farmácia, ou seja, o objeto muda seu significado conforme a abstração e os processos enunciativos estabelecidos pela criança na brincadeira.

No faz-de-conta, não é o significado do objeto que estrutura a ação, mas sim, o sentido que lhe é

atribuído (Vigotski, 2008). Assim, a criança age com o brinquedo, mas se descola daquilo que ela vê objetivamente. Esse deslocamento perceptivo só é possível porque o brinquedo é o objeto-pivô da ação lúdica.

Leontiev (1992) acrescenta que a ação de “montar o cavalo” não é algo que a criança pequena realize em seu cotidiano, e em geral ela não consegue montar sozinha; entretanto, por meio “de um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras” (p.125). Daí resulta a modificação da vara (objeto pivô) em um cavalo, que adquire um sentido lúdico para a criança.

Isso significa dizer que, em um momento inicial, o objeto está associado diretamente à gestualidade da criança. É por meio de seus gestos que a ação lúdica adquire significado, tal como exemplificado na forma como a criança segura a trouxa de roupas. Posteriormente, com menor dependência do gesto para dar sentido a sua ação lúdica, os objetos assumem centralidade, em função da transgressão de seu significado objetivo para a emergência do sentido atribuído na brincadeira. Um livro de capa escura, por exemplo, transforma-se em uma floresta.

O objeto, então, adquire uma função de signo descolada de sua representação perceptiva, com uma história própria ao longo da ontogênese, tornando-se independente do gesto efetuado pela criança. Nesse momento, a brincadeira representa um simbolismo de segunda ordem e o faz-de-conta se apresenta como um dos grandes contribuidores para a apreensão da linguagem escrita, que também se caracteriza como simbolismo de segunda ordem.

Vigotski (2008) elucida que o mesmo acontece com o desenho: “assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem” (p.133).

Os primeiros desenhos também estão apoiados nos gestos manuais que constituem a primeira representação do significado (Vigotski, 2008). Isso muda ao longo do desenvolvimento infantil, quando a criança começa a designar objetos graficamente sem depender do apoio gestual. Ela passa a nomear seus rabiscos, apresentando as primeiras relações entre grafia e oralidade.

Sabe-se que a criança, quando começa a desenhar, já está em pleno desenvolvimento da fala. O desenho, então, organiza-se a partir das leis da oralidade. Inicialmente ela desenha de memória, registrando o que conhece do objeto, e não o que está vendo. “Com muita frequência, os desenhos infantis não só não têm nada a ver com a percepção real do objeto como,

muitas vezes, contradizem essa percepção” (Vigotski, 2008, p. 135).

As crianças não estão presas à representação, pois são guiadas pela simbolização. Ao revelar suas memórias por meio do desenho, a criança se utiliza da fala, contando uma história. O que existe de fundamental nessa atitude é que ela já demonstra certo grau de abstração, imposto na representação verbal. Dessa maneira, o desenho caracteriza-se como linguagem gráfica que tem como base a linguagem verbal.

O interessante é observar que o desenho, paulatinamente, torna-se linguagem escrita real, já que as crianças tendem a passar da escrita pictórica para uma escrita ideográfica. Aquilo que se fala vai sendo registrado graficamente e a criança, criativamente, precisa *escrever*, por meio do desenho, o que está pensando/falando.

Baseado em pesquisa realizada com Luria, Vigotski (2008) argumenta que, à medida que se utiliza do escrever para memorizar, ainda que não seja algo sistematizado, a criança está vivenciando a experiência de forma inicial para a futura escrita. Sinais indicativos, traços e rabiscos são trocados por figuras e desenhos e, logo depois, substituídos pelos signos.

Destarte, há uma forte relação entre o desenho e a fala, por meio de um deslocamento da nomeação para o ato de desenhar, e aos poucos a criança percebe que pode ler o que se escreve, fazendo uma relação entre o escrito e o falado.

Vigotski (2008) aponta que os signos e símbolos mediados na linguagem escrita determinam os sons e as palavras da linguagem oral, isto é, a fala da criança nomeia, recorta e significa o mundo por ela (com)partilhado (simbolismo de primeira ordem); por isso ele classifica a escrita como um simbolismo de segunda ordem. Não obstante, para escrever, a criança representa o que já está representado pela oralidade. As palavras escritas são *sinais gráficos* configurados em uma segunda representação.

Lacerda (1992), em pesquisa realizada sobre a relação entre oralidade e escrita, comenta que há uma tendência de representação da oralidade na escrita que pouco a pouco deixa de existir. A linguagem oral, utilizada como elemento de ligação entre a escrita e o que ela representa, desaparece à medida que a criança se apropria dessa nova linguagem.

A autora enfatiza que a palavra falada e a palavra escrita exigem do indivíduo características diferentes no que se refere aos processos de simbolização. A linguagem oral da criança se expressa por meio de uma representação do significado do objeto. Na

escrita, a abstração envolve a dimensão semântica da palavra e a esfera de representação gráfica.

Vigotski (2009) esclarece que na linguagem falada o interlocutor está presente e a transmissão do pensamento é feita de forma imediata, pela entonação, além da mímica e do gesto; por outro lado, na linguagem escrita o interlocutor não está presente e não há um sujeito comum.

Por essa razão, os autores contemporâneos da perspectiva histórico-cultural (Gontijo, 2007, 2008; Lacerda, 2008; entre outros) indicam que não se pode conceber a apreensão da escrita como um processo meramente mecânico, fazendo-se necessária a realização de estudos aprofundados sobre o processo de construção dos signos na criança. Além disso, esses autores afirmam que a apropriação da linguagem escrita não segue uma linearidade de evoluções. Na experiência do escrever a criança demonstra idas e vindas, sucessos e insucessos, evoluções e involuções; logo, ao contrário do que muitas vezes se pensa, ocorrem modificações imprevistas, continuidades e descontinuidades nas tentativas de escrita da criança.

Nessa direção, Vigotski (2008) discorre sobre a forma reducionista de a escola tratar o desenho das letras (grafia) do alfabeto e a construção de palavras ignorando a especificidade do funcionamento simbólico. Segundo o autor, a escola concebe a escrita como uma habilidade advinda de fora para dentro que, para ser compreendida, basta aprender algumas técnicas.

A escrita não se limita a uma habilidade motora, mas é um conjunto de signos e símbolos particulares, os quais denotam transformações em todo o desenvolvimento cultural da criança. Nessa perspectiva, a escrita deve ter sentido para a criança, indo muito além de uma decodificação e identificação de letras e fonemas.

Smolka (2003) analisa a escrita em sua dimensão discursiva. Segundo a autora, a escrita é constituída de e por sentido(s), e dessa forma, denota interação com e para o outro, resultando na reflexão/elaboração subjetiva daquilo que se escreve e para quem se escreve. A autora sinaliza a importância de se investir no discurso, no diálogo e na narrativa entre adultos e crianças, pois a escrita constitui um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas (expressão e interpretação da realidade).

A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações; tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. Na realidade ela implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação

com o outro pelo trabalho da escritura: para quem eu escrevo o que eu escrevo e por quê? (Smolka, 2003, p.69).

A autora explica que, por meio do discurso, as crianças aprendem a ouvir o outro e a expor suas opiniões pela escrita. Assim, o ato de escrever ultrapassa o aspecto cognitivo, na medida em que envolve o lúdico, a imaginação e o poético mediado nas relações sociais. Para a autora, considerar esses aspectos é fundamental para o trabalho escolar, pois a escola precisa dar às crianças a oportunidade de expressar seus desejos e suas necessidades.

CRIANÇA, ESCOLA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: FOCALIZANDO OS PROCESSOS DE LETRAMENTO

Os modelos que fundamentam a prática da leitura e escrita em sala de aula estão sendo transformados ao longo do tempo. Ao contrário da visão tecnicista, que se resume à decodificação do sistema gráfico (vertente predominante num passado recente), atualmente o debate sobre a aquisição da língua escrita desdobra-se na direção das práticas de letramento (Kleiman, 2007; Andrade, 2010; Soares, 2010a,b).

Segundo Kleiman (2007), o conceito do letramento surgiu no contexto acadêmico e, paulatinamente, alcançou a esfera escolar. Embora seja de uso cada vez mais comum na escola, definir com exatidão esse termo e a prática educacional que por ele é compreendida ainda é uma tarefa em andamento.

Sem dúvida, o fato de a palavra *letramento* já fazer parte do repertório cotidiano dos educadores significa, de alguma maneira, um indício de que o problema da aquisição da leitura e da escrita não consiste em apenas ensinar a ler e a escrever, mas, principalmente, em promover aos sujeitos acesso, reconhecimento e uso dos diversos processos de simbolização, que implicam diferentes formas de ler e representar o mundo, de interpretá-lo e expressá-lo.

Mais amplo do que a alfabetização, o letramento compreende a escrita como algo resultante de um processo de inserção do sujeito nas diferentes experiências simbólicas (portanto, culturais) emergentes antes de se pegar no lápis para desenhar a primeira letra. Esse processo envolve a apropriação do sujeito sobre a funcionalidade da escrita a partir do contato com diferentes eventos linguísticos correntes em uma sociedade letrada. Assim, o foco não está determinado somente no domínio das normas de leitura e de escrita, mas principalmente das ações que circunscrevem essa experiência (Goulart, 2006).

Soares (2010a) explica que, muitas vezes, o sujeito domina as regras da escrita, mas não compreende a sua funcionalidade e sua adequação às práticas sociais. Nesses termos, ser alfabetizado não necessariamente significa ser letrado, pois alfabetização e letramento são processos diferentes, embora interligados. A autora, em publicação de 2004, adverte que é exatamente a compreensão equivocada de ambos os processos, colocando-os em total fusão, que traz complicações para o trabalho escolar quando se anula uma dimensão em detrimento da outra.

Neste sentido, Soares (2004) aponta a necessidade propositiva de se (re)pensar a sala de aula a partir de uma análise sobre o que é o letramento e a alfabetização como processos que exigem motivações e procedimentos específicos. Desse modo, não existe um único método capaz de abordar todos os elementos necessários à aprendizagem, pois oportunizar o ensino de decodificação da língua escrita (alfabetização) é articulá-lo ao meio social circundante e às diferentes produções simbólicas existentes (práticas de letramento).

A criança pequena precisa compreender as funções básicas da linguagem escrita: as de recurso mnemônico, instrumento de intercâmbio social e produtora de expressões e representações sobre o real, o imaginado, o vivido e o sentido (Munhoz & Zanella, 2008). A linguagem escrita é uma das formas de escrever e interpretar o mundo, e, por vivências tão diversas, cada criança traz para a sala de aula sua forma de ver e conceber a realidade em que vive (Carvalho, 2009).

Nessa direção, Silva, Pinto e Abreu (2003), em seus estudos sobre a relação entre imaginação e linguagem, sinalizam que, anteriores e/ou paralelas à escrita sistematizada, existem outras *formas de escrita* que precisam ser investigadas para melhor se compreender o processo de letramento e alfabetização. As autoras apontam que, por meio das atividades criadoras (brincadeiras de faz-de-conta, narrativas e desenhos), as crianças leem e escrevem sobre o mundo.

Segundo as autoras, a partir das suas possibilidades imaginativas, os pequenos representam e expressam (como *autores e leitores* do mundo) suas formas de pensar a realidade: representações gráficas (desenho, por exemplo) e não gráficas (faz-de-conta e narrativas). Nessas manifestações, pode-se observar que o corpo participa de forma ativa e constitutiva da vivência criativa da criança; Ou seja, o corpo é suporte central da mediação das práticas de leituras e escritas realizadas pela criança em idade pré-escolar (práticas de letramento), pois está presente em todo o

processo de simbolização. O corpo não é mero suporte técnico (psicomotor) do ato de registrar letras, mas é o lócus em que a expressão e representação acontecem.

A criança *se escreve* no mundo pelo corpo (gesto), com toda a dramaticidade que envolve o narrar, o desenhar, o brincar, etc., porém a compreensão desse princípio conceitual traz implicações sobre como as práticas de letramento têm concebido o corpo da criança.

Ademais, como as diferentes dimensões criativas (desenho, brincadeira, narrativa e escrita), como esferas articuladas de simbolização, fundamentais para a aquisição da escrita, impactam o desenvolvimento infantil? Num desdobramento, como a escola tem-se posicionado diante da experiência simbólica infantil que tem no corpo (signo) o suporte principal para aquisição da escrita?

O CORPO QUE ESCREVE: COMENTÁRIOS FINAIS

O corpo tem sido objeto de discussão em diversas áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e outras, apresentando (ao longo do tempo) diferentes tratamentos conceituais. Sem dúvida, há um paradoxo epistemológico, pois o corpo é, ao mesmo tempo, múltiplo/uno e sujeito/objeto. Nele, natureza e cultura se complementam e se superpõem, rompendo com a clássica dicotomia razão *versus* emoção (Vilhaça, 2009).

A problematização do corpo perpassa o debate acerca dos processos semióticos em relação às configurações subjetivas. O corpo não se limita a ser carne e imagem, matéria ou espírito, mas constitui-se da simultaneidade desses elementos (Vilhaça, 2009; Souza & Silva, 2010). Dessa forma, não pode ser resumido apenas a um “objeto, no sentido de coisa, pois é um meio de comunicação com o mundo” (Rennó, 2001, p.39).

Nessa linha argumentativa, Souza (2001) adverte que o corpo, em seu estatuto semiótico, é determinado pelas dinâmicas culturais. A autora explicita, a partir das contribuições de Bakhtin, que o corpo é ideológico, pois qualquer signo é permeado por ideias edificadas em sociedade ao longo da história; logo, no corpo, campo de significação, estão presentes os significados e sentidos que constituem o sujeito.

O homem é definido como um conjunto de relações sociais, corporificado em um indivíduo, em que funções sociais são construídas de acordo com as estruturas sociais. Assim, para se compreender o homem real é necessário contextualizá-lo em seu

processo de vida real, revelando o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e de suas consequências para o indivíduo (Souza, 2001).

Segundo Bakhtin (1995), a ideologia constitui os processos configurativos das relações sociais. Ela é balizadora do julgamento do aceitável ou inaceitável em sociedade. Os valores e as crenças formam as características de uma comunidade semiótica pelo idioma falado em comum, por exemplo. A ideologia se apresenta de diferentes formas, já que a sociedade se revela heterogênea, múltipla em classes sociais e diversa em experiências culturais.

O ser humano experimenta contraditórios posicionamentos sociais, que configuram narrativas subjetivas em que o corpo é plataforma/suporte central. Isto significa que as vivências, as expressões e leituras de mundo realizadas pelos sujeitos revelam-se no *vivido corporal*, na própria subjetividade (Rennó, 2001).

Vigotski (2008), apesar de não trabalhar conceitualmente a temática do corpo, traz importantes contribuições sobre tal aspecto quando se dedica à reflexão das relações entre gesto, movimento e linguagem. Como visto anteriormente, o autor argumenta que o ser humano se humaniza a partir da criação de sistemas simbólicos, nos quais a produção gestual se caracteriza por ser um dos principais processos de simbolização. É o outro quem vai significar os primeiros movimentos da criança. Em outras palavras, é a partir da experiência alteritária que o corpo se estrutura.

Sobre isso, Borges e Salomão (2003) afirmam que, a partir da interação mãe-bebê, os pequenos revelam a intenção de comunicar-se por meio de gestos, expressões faciais e olhares; movem-se em direção ao interlocutor que se lhes apresenta; nomeiam e recortam, significando o mundo (Fontana & Cruz, 1997).

Gontijo (2008) acrescenta que o gesto representativo realizado pela criança é a chave para se compreender a função simbólica dos jogos, por exemplo. Os gestos permitem a emergência de novos sentidos. Eles não se resumem à composição de um movimento inexpressivo, mas abrange também aquele que vem acompanhado de significados culturais, podendo ser interpretados e interpretados.

O corpo assume diferentes possibilidades de expressão e significado, modificando-se de acordo com o contexto e o tempo que o circunscrevem. Dessa maneira, a escola, com maior ou menor intencionalidade, tem trabalhado com o corpo em suas práticas formais e informais.

Tiriba (2008), em seus estudos baseados em Foucault e Maturana sobre o papel do corpo dentro da escola, traz o questionamento de como a escola tem tentado controlar o corpo das crianças, muitas vezes impedindo-as de se expressar e fazer suas próprias leituras e escritas de mundo. A respeito disso, a autora discorre sobre as filas, a forma de sentar-se hegemonicamente correta, a necessidade de higienizar o corpo, a distribuição do tempo escolar e as diversas práticas em sala de aula que impõem e padronizam a forma como esse corpo deve se revelar, modelando a subjetividade.

Gonçalves (2010) alerta, ainda, sobre o discurso do professor que prima por uma aprendizagem sem o corpo, em que o conhecimento se dá de maneira estanque e descontextualizada. A forma como a criança pensa e se expressa pelo seu corpo não encontra lugar na escola. Desse modo, vê-se repetida institucionalmente a ideologia que separa corpo e mente, enfatizando os aspectos cognitivos distanciados em sua complexidade. Em função do pouco debate, a escola não está habituada a considerar as relações entre o corpo e os processos que envolvem o aprender e o ensinar.

Neste sentido, o corpo (primeiro vetor de comunicação do ser humano) merece ser interpretado como dimensão constitutiva da subjetividade, articulado às variadas dimensões simbólicas, como a produção escrita. Isso significa dizer que as práticas de letramento precisam considerar outras (e diversas) maneiras de compreender os elementos que constituem a aquisição da escrita pela criança.

O corpo, principalmente nos anos iniciais, revela-se como meio/canal essencial de expressões e impressões de mundo, suporte da brincadeira, do desenho, da narrativa e da escrita incipiente. Ou seja, é o corpo (como dimensão simbólica do sujeito) que brinca, que narra, que desenha e que escreve.

É no corpo que as dimensões simbólicas se realizam e os processos criativos organizam-se em sua expressão e representação. Diminuir ou negligenciar essa esfera do desenvolvimento é equivocar-se acerca dos elementos que, de fato, constituem a aquisição de uma escrita (e leitura) efetiva.

REFERÊNCIAS

- Andrade, L. (2010). *O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico*. Trabalho apresentado I SIHELE - Seminário internacional sobre história do ensino de leitura e escrita. UNESP.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (7a ed.). São Paulo: HUCITEC.
- Borges, L., & Salomão, N. M. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.
- Carvalho, M. (2009). *Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, 71(21), 79-115.
- Fontana, R., & Cruz, M. N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Gonçalves, M. A. (2010). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. (11a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Gontijo, C. M. M. (2007). *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Gontijo, C. M. M. (2008). *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez.
- Goulart, C. (2006). Letramentos e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, 33(11), 450-460.
- Khol, M. O. (2001). *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico* (4a ed.). São Paulo: Scipione.
- Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, 53(32), 1-25.
- Lacerda, C. B. (1992). *Relações do processo de escrita com esferas da atividade simbólica em crianças submetidas ao ensino especial*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Lacerda, C. B. (2008). É preciso falar bem para escrever bem? In A. L. Smolka, & M. C. Góes (Orgs.), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (12a ed., pp. 63-98). Campinas, SP: Papirus.
- Leontiev, A. N. (1992). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotski, Luria, A. R., & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp.119-142). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (1991). A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria. *Curso de Psicologia Geral* (Vol. 1, 2a ed., pp. 71-84). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Munhoz, S. C., & Zanella, A. V. (2008). Linguagem escrita e relações estéticas: algumas considerações. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 287-295.
- Pino, A. (2000). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In *Cadernos Cedes 24 - Pensamento e linguagem – Estudos na perspectiva da psicologia soviética*.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Rennó, E. M. (2001). *Por uma filosofia encarnada*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Silva, D. H. N., Pinto, M. D., & Abreu, R. B. (2003). *Brincadeira, Linguagem e Imaginação: modos da criança “ler” e “escrever” sobre o mundo da cultura*. Trabalho escrito para o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino (16-18 julho). Faculdade de Educação / UFMG. S.P.: Campinas, Graf. FE.

- Smolka, A. L. (2003). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (11a ed.). São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Soares, M. (2010a). *Letramento: um tema em três gêneros* (4a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2010b) *Alfabetização e Letramento* (6a ed.). São Paulo: Contexto.
- Souza, F. (2001). *O corpo dança: con(tra)dições e possibilidades de sujeitos afásicos*. Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Souza, F., & Silva, D. (2010). O corpo que brinca: recursos simbólicos na brincadeira de crianças surdas. *Psicologia em Estudo*, 4(15), 705-712.
- Tiriba, L. (2008). O corpo na escola. *Em Salto para o futuro – TV Escola – Ano XVIII*, boletim 4.
- Vigotski, L. S. (2008). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (2a tiragem). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Villaça, N. (2009). Os imaginários do contemporâneo: representações e simulações. In C. Oliveira, J. Rouchou, & M. Velloso. *Corpo – identidades, memórias e subjetividades* (pp. 31-39). Rio de Janeiro: Mauad X.

Recebido em 16/08/2011

Aceito em 07/05/2012

Endereço para correspondência: Marina Teixeira M. de Souza Costa. SQS - 212 - bl. F - apt.212, CEP 70275-060, Brasília-DF, Brasil. *E-mail:* mtmscosta@hotmail.com.