



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

GILANDA ALMEIDA NUNES

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
QUE MEDIAÇÕES DOCENTES?

CAMPINA GRANDE – PB

2019

GILANDA ALMEIDA NUNES

**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE MEDIAÇÕES
DOCENTES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia Roberta da Mota Rocha.

Campina Grande– PB

2019

N972a Nunes, Gilanda Almeida.
Apropriação da escrita na educação infantil: que mediações docentes? / Gilanda Almeida Nunes. – Campina Grande, 2019.
164 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2019.
"Orientação: Prof.^a Dr.^a Silvia Roberta da Mota Rocha".
Referências.

1. Educação infantil. 2. Apropriação da escrita. 3. Mediação docente. 4. Modelo dialógico de alfabetização e de letramento. I. Rocha, Silvia Roberta da Mota. II. Título.

CDU 37-053.2(043)

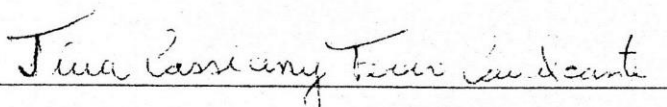
GILANDA ALMEIDA NUNES

**APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE
MEDIAÇÕES DOCENTES?**

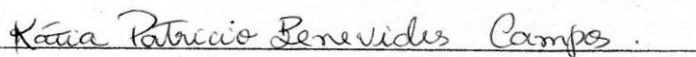
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

provas em : 25/02/2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



Prof^ª. Dr^ª. Kátia Patrício Benevides Campos
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Roberta da Mota Rocha (Presidente)

A Héber, companheiro de toda uma vida.

A Débora, meu presente divino, minha pedra de valor inestimável, minha inspiração para continuar.

A Davi (*in memoriam*), filho amado, meu guerreiro inesquecível, meu amigo, amor em forma de saudade.

A Seu Zeca (*in memoriam*), meu pai e herói; e à Dona Céu, minha mãe e referência de cuidado.

Às crianças, motivo primeiro desse trabalho.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Serei sempre grata,

A Deus, meu Mestre e Amigo, Fonte de toda sabedoria e conhecimento.

A Héber e Débora, pelo aconchego, refúgio e carinho em todos os momentos.

À minha mãe, pela proteção em forma de oração.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo apoio incondicional:

Zé, em sua disponibilidade infinita;

Tita e Suely, em seus incentivos e apoios constantes; Zelito, em seu amor, cuidado e “memória externa”;

Gió, em ser minha primeira incentivadora ao Mestrado;

Bega, pela paciência e disponibilidade em forma de “internet a qualquer hora” e “cópias sem fim”.

Às sobrinhas e sobrinhos, um tesouro e alegria em minha vida.

A minha querida professora orientadora Roberta Mota, pela paciência, compromisso, respeito, excelência, cuidado e coerência entre a teoria pedagógica que defende e sua prática de orientação para minha formação como pesquisadora.

Ao PPGEd/UFCG, pelo compromisso com uma formação de qualidade.

Aos professores e professoras do PPGEd/UFCG, pela entrega e generosidade em forma de aula.

Aos colegas de Mestrado, em especial, Eliane, Daniele, Janaína e Valeska, pelo companheirismo e momentos de risos e lágrimas compartilhados na caminhada, fundamentais para essa conquista.

Aos amigos, pelos encontros de alegria que se tornaram, muitas vezes, verdadeiros oásis cheios de frescor e renovo.

“Os meus sonhos o vento não pode levar,
A esperança encontrei no teu olhar.
Os meus sonhos, a areia não vai enterrar,
Pois a vida recebi ao te encontrar”.

(JuninhoAfran)

RESUMO

A Educação Infantil no Brasil constitui-se direito da criança e dever do Estado, previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – de 1996. Nesse contexto, encontra-se a busca por uma educação de qualidade que aponte para as singularidades e os direitos dos infantis. Nesse sentido, o objeto de estudo dessa pesquisa configura-se a partir de quatro eixos: a centralidade da língua escrita em sociedades grafocêntricas, desiguais e em processo de redemocratização; políticas de Educação Infantil e sua articulação com a apropriação e o ensino da linguagem escrita; o reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos; e a apropriação da linguagem escrita pela mediação pedagógica nos processos de alfabetização e letramento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com orientação sócio-histórica, cujo objetivo geral foi analisar a mediação pedagógica em relação à apropriação da escrita por leitores iniciantes na Educação Infantil em uma posição epistemológica na qual a Educação Infantil não seja compensatória ou antecipação do Ensino fundamental I. O *lôcus* da pesquisa foi três salas de aula do ano final da Educação Infantil, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB. Os sujeitos foram três professoras e suas turmas. Os instrumentos de produção de dados foram questionários, entrevistas semiestruturadas, testes de escrita e observações diretas de episódios de mediação docente. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdos e da microgenética. Identificamos nos documentos legais e na produção acadêmica a predominância da concepção de apropriação da escrita pela interdependência entre alfabetização e letramento. Já a análise empírica da mediação pedagógica aponta para ações de mediação desfavorável à apropriação da escrita e aos processos infantis, representativas de mediação da escrita como sistema de códigos, quando comparadas às ações de mediação socialmente qualificada, indicadora de mediação com a escrita pela interdependência da alfabetização e do letramento. Os resultados apontam para a necessidade de melhor qualificar a formação docente em relação às potencialidades e singularidades infantis como atores sociais, inclusive sobre a língua escrita, em suas facetas linguística e sociolinguística; às especificidades e intencionalidades do ensino na Educação Infantil; ao modelo dialógico de alfabetização e letramento - com a Psicogênese da Escrita e os novos estudos do letramento; e à mediação docente na perspectiva da interdependência na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Apropriação da escrita. Mediação docente. Modelo dialógico de alfabetização e de letramento.

ABSTRACT

Early Childhood Education in Brazil is a right of the child and a state obligation according to the 1988 Federal Constitution and the 1996 Directives and Bases for National Education Act – LDB. Quality education is intended that caters for the uniqueness and rights of children. The object of this study, in this regard, encompasses four axes: the centrality of written language in grafocentric, unequal and democratizing societies; Child Education policies and their articulation with the acquisition and teaching of written language; recognition of the child as a subject of rights; and the appropriation of written language with pedagogical mediation through initial reading instruction and literacy processes. The research approach is qualitative, quantitative, and socio-historical in its orientation. Its aim was to analyze pedagogical mediation aimed at appropriation of writing by reading beginners in Early Childhood Education, assuming epistemologically that the latter is not compensatory or anticipatory of elementary school education. The research loci were three classrooms of the final year of Early Childhood Education, in municipal state schools in Campina Grande, PB. The participants were three teachers and their classes. The instruments of data gathering were questionnaires, semi-structured interviews, writing exams and direct observation of instances of teacher mediation. The data was analyzed through content analysis and microgenetics. We identified in legal documents and in academic production the predominance of a conception of appropriation of writing via the interdependence between initial reading instruction and literacy. The empirical analysis of pedagogical mediation indicated forms of mediation that do not favour the appropriation of writing and children's own cognitive processes, mediations of writing as code system, as compared to actions of socially qualified mediation, indicative of mediation of writing through the interdependence of initial reading instruction and literacy. The results point to the need of better qualifying teacher education with regard to: children's potentialities and uniqueness as social actors, including in written language, in its linguistic and sociolinguistic facets; the specificities and purposes of teaching in Early Childhood Education; the dialogical model of initial reading instruction and literacy – via the Psychogenesis of writing and the New literacy studies; and teacher mediation from the point of view of interdependence in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Appropriation of writing. Educational mediation. Dialogical model of initial reading instruction and literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos, produções acadêmicas e posições teórico-metodológicas.....	74
Quadro 2 – Conceituações docentes de mediação em relação à apropriação da escrita .	110
Quadro 3 – Ações de mediação pedagógica socialmente qualificada para ZDP	115
Quadro 4 – Mediação pedagógica desfavorável/dificultadora para ZDP	116
Quadro 5 – Episódio 1 de mediação pedagógica – P1.....	124
Quadro 6 – Episódio 1 de mediação pedagógica – P2.....	129
Quadro 7 – Episódio 4 de mediação pedagógica – P2.....	131
Quadro 8 – Episódio 2 de mediação pedagógica – P3.....	134
Quadro 9 – Episódio 3 de mediação pedagógica – P3.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados sintéticos das categorias conceituais sobre mediação com a escrita na EI	112
Tabela 2 – Apropriação conceitual docente por categoria de mediação com a escrita	114
Tabela 3 – Nível conceitual	115
Tabela 4 – MSQ em relação às categorias conceituais de mediação com a escrita por docente.....	118
Tabela 5 – MD em relação às categorias conceituais de mediação com a escrita por docente.....	119
Tabela 6 – Tipos de mediação por professora	119
Tabela 7 – P1 – Categorias conceituais por episódio de mediação pedagógica	123
Tabela 8 – P2 – Categorias conceituais por episódio de mediação pedagógica	128
Tabela 9 – P3 – Categorias conceituais por episódio de mediação pedagógica	133
Tabela 10 – Posicionamentos conceituais das professoras acerca da apropriação da escrita	137
Tabela 11 – Distribuição de níveis psicogenéticos de construção da escrita por turma ..	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEI	Cita, mas Explica Inadequadamente
CEMB	Cita e Explica Muito Bem
CEP	Cita e Explica Parcialmente
CN	Cita, mas Não explica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPS	Adequada Interdependência entre Sistema de Representação e Prática Social
ISC	Interdependência com Reificação da escrita como Sistema de Códigos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MD	Mediações Desfavoráveis/Dificultadoras para ZDP
MEC	Ministério da Educação
MSQ	Mediações Socialmente Qualificadas para ZDP
NEL	Novos Estudos do Letramento
P	Professora
PB	Paraíba
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PS	Prática Social
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SC	Escrita como Sistema de Códigos
SR	Escrita como Sistema de Representação
T	Turma
TCR	Transição escrita como Sistema de Códigos e Sistema de Representação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – ACONSTITUIÇÃO DO OBJETO DA INVESTIGAÇÃO	19
1.1 A centralidade da língua escrita em sociedades grafocêntricas, desiguais e em processo de redemocratização.....	19
1.2 Políticas de Educação Infantil e sua articulação com a apropriação e o ensino da linguagem escrita	22
1.3 O reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos	30
1.4 A apropriação da linguagem escrita pela mediação pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento	32
1.4.1 <i>A apropriação da escrita e os processos de alfabetização e letramento.....</i>	36
CAPÍTULO II – ABORDAGENSTEÓRICAS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	46
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO INFANTIL, APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E MEDIAÇÃO DOCENTE: REVISITANDO DOCUMENTOS LEGAIS E PESQUISAS	55
3.1 Infância e Educação Infantil como construção social: a perspectiva da Sociologia da Infância	55
3.1.1 <i>Infâncias e crianças.....</i>	55
3.1.2 <i>A Educação Infantil: um olhar histórico sobre a socialização familiar e/ou escolar.....</i>	60
3.2 Escrita, apropriação da escrita e mediação pedagógica em relação à escrita na Educação Infantil	65
3.2.1 <i>A alfabetização e o letramento no Brasil: histórico, conceitos e relações em disputa.....</i>	65
3.2.2 <i>Posições teórico-metodológicas na relação mediação e apropriação da escrita na Educação Infantil.....</i>	72
CAPÍTULO IV – CONCEPÇÕES E AÇÕES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	156
ANEXOS.....	162

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constituiu-se como primeira etapa da Educação Básica no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – sancionada em 1996. O final do século XX e o início do século XXI foram marcantes para a configuração desse nível de educação e, também, para as formas de compreender e efetivar a educação institucionalizada de crianças de zero a seis anos.

Fruto de intensas discussões nos mais diferentes âmbitos da sociedade, as conceituações de infância, criança e Educação Infantil influenciaram, também, a constituição das leis e políticas que regulamentam as instituições de Educação Infantil e seus fazeres teórico-metodológicos nas últimas décadas. Esses contextos de mudanças e transformações demandam a constituição de pesquisas que possam colaborar com a melhor qualificação da Educação Infantil em instituições educacionais públicas que valorizem a criança, suas histórias e seus saberes.

Nossa pesquisa volta-se para o processo de apropriação da escrita e para as mediações docentes nas práticas de Educação Infantil¹. Situamos nossa pesquisa nesse nível de ensino, tendo em vista as diversas perspectivas histórico e socialmente construídas, acerca da função social da EI, da formação e prática docente e suas implicações para a formação leitora² das crianças por ela atendidas. Nosso objeto de estudo está, portanto, circunscrito à relação entre apropriação da escrita, mediação pedagógica e EI.

Inicialmente, o interesse pela temática relacionada à apropriação da escrita e da mediação docente ocorreu a partir de nossa prática social, junto ao Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, como supervisora de professoras, em especial, na EI. O ingresso no referido Sistema aproximou-nos desse nível de ensino, de suas temáticas e problemáticas que passaram a ocupar grande parte dos nossos esforços de ação, a desafiar nossa ação no ensino e o nosso olhar investigativo.

O contato diário com questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas, inclusive às suas destrezas na apropriação da escrita antes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as muitas dúvidas trazidas pelas professoras em relação ao trabalho pedagógico na EI, produziram inquietações a respeito da pertinência e da possibilidade de

¹Doravante EI.

²Tal formação contemplará a apropriação da leitura e da escrita por leitores iniciantes em seu processo de alfabetização e letramento.

investigar concepções e ações na mediação docente relacionada ao processo de apropriação da escrita por crianças dos anos finais desse nível de ensino.

Dentre as destrezas infantis temos observado, empiricamente, que tais crianças, no que se refere à dimensão da apropriação articulada à descoberta da natureza do sistema alfabético, encontram-se em níveis psicogenéticos intermediários – fonetização da escrita – com alguns tipos de consciência fonológica consolidados, muitas delas solicitando intervenções docentes mais adequadas. Consideramos como causa dessa emergência da construção da escrita o desenvolvimento precoce de muitos processos infantis, o letramento familiar, o impacto das novas tecnologias da informação, a mediação escolar, dentre outras. Tal aspecto, inclusive, vem sendo reafirmado em algumas pesquisas recentes sobre o tema (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011; BRANDÃO; LEAL, 2011; MORAIS; SILVA, 2011).

No que diz respeito às questões docentes, mencionamos aquelas relacionadas à pertinência ou não da utilização de práticas pedagógicas que colaborem com o processo de apropriação da escrita pelas crianças, assim como a natureza dessas práticas e sua relação com os vários paradigmas de conhecimento, aprendizagem e apropriação de linguagem escrita, especificamente na EI, quando antes eram exclusividade do Ensino Fundamental.

Dentre essas questões citamos: Qual o lugar e função da escrita no currículo da EI? As crianças têm maturidade para lidar com esse objeto de conhecimento na EI? Quais concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem norteiam o planejamento das práticas pedagógicas relacionadas à apropriação da escrita na EI? Em nossa ação de orientação, atestamos também algumas dificuldades das professoras, muitas vezes, também por nós compartilhadas, quanto à elaboração de suas ações pedagógicas frente à apropriação da escrita na EI, que se direcionavam a algumas preocupações/observações relevantes como, por exemplo:

A) no sentido de a EI deter-se em contemplar as especificidades e necessidades de aprendizagem das crianças na primeira infância, defendendo-se o trabalho pedagógico como apropriação da escrita apenas para o Ensino Fundamental, sendo a EI lugar/período central e exclusivo da brincadeira;

B) algumas vezes, subestimando destrezas e possibilidades das crianças de participarem de práticas de língua escrita mais elaboradas e com maior nível de sistematização, inclusive, na condição de sujeito cognoscente (FERREIRO, 1985; 1995), conforme a perspectiva psicogenética de escrita, além de sujeito social. Por outro lado, em muitas situações, prioriza-se na EI a repetição e a memorização, ações da apropriação da escrita entendida como sistema de códigos. Nesse caso, as ações perceptivo-motoras na EI

enquanto período preparatório à apropriação da escrita, reifica sua origem no Brasil de educação compensatória para o Ensino Fundamental I (LONGMAM, 2002), o que anularia os avanços deste nível de ensino, com identidade própria na preservação das infâncias dos seus sujeitos;

C) e ainda, as defensoras de um trabalho similar ao do Ensino Fundamental I, indicando a utilização, portanto, de ações pedagógicas com alto grau de formalização, pertinentes àquele nível de ensino, o que implicaria a antecipação do mesmo, anulando a reivindicação, especificidades e ganhos da EI como instituição protetora e promotora da infância dos infantis, em contraposição à formação do aluno trabalhador pela e na EI, como a pesquisa desta autora atestou (MÜLLER, 2006);

D) outras vezes, também lidamos com professores que nos solicitavam uma orientação explícita sobre o fazer docente reconhecedor da necessidade de atenção para as próximas etapas da escolaridade, das crianças – notadamente os anos iniciais do Ensino Fundamental I – e demandavam um trabalho sistemático com o ensino das letras e sons na EI, tanto na perspectiva de apropriação da escrita como sistema de códigos, quanto na perspectiva conceitual ou mesmo sócio-histórica (MOTA ROCHA, 2002; BATISTA, 2007).

Diante desse contexto, torna-se relevante destacamos inicialmente que entendemos a infância

[...] como categoria social e como categoria da história humana [...] Por outro lado a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade (KRAMER, 2006, p.13).

Ainda segundo Kramer (2006), a infância é pluralizada, entendida como processo singular de cada criança. Dentre suas especificidades estariam a imaginação, a curiosidade, o interesse pela exploração, a estreita relação com a ludicidade como forma de relacionar-se com o mundo e o intenso ritmo de transformação de aspectos psicológicos, físicos, cognitivos e de interação social. Assim entendida torna-se possível e coerente tratarmos as crianças e suas infâncias levando em consideração a singularidade de cada indivíduo e de suas diferentes culturas.

Esse panorama levou-nos a refletir sobre a pertinência de investigar a mediação pedagógica, levando em consideração as singularidades da criança pequena e da infância e a relação entre apropriação da escrita e EI, ao mesmo tempo em que nos indicou a

complexidade e tensão entre as diversas posições dos profissionais da educação em relação à formação leitora na EI. Entendemos que

[...] a mediação pedagógica se refere às atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e procedimentos constitutivos de relações pedagógicas e suas significações produzidas em situações de ensino-aprendizagem. Contempla, portanto, a mediação semiótica: aquela operada por signos resultando na organização do pensamento mediada pela linguagem e seus conceitos (MOTA ROCHA *et al.*, 2018, p.5).

Assim sendo, essas questões nos impulsionaram a buscar ampliar nossos horizontes de formação e explorar, pela pesquisa, caminhos que favoreçam a análise e compreensão, por sua vez, base para a produção de práticas pedagógicas mais conscientes e melhor qualificadas pelos estudos teóricos, por exemplo, sobre criança; EI – em sua dupla atribuição de cuidar e educar; os processos de apropriação da língua escrita; a dupla natureza da constituição humana e, finalmente, a ação do professor como mediador da aprendizagem, por excelência.

Portanto, é nessa relação entre apropriação da escrita pela criança, mediação docente e EI que o nosso objeto de investigação foi configurado, qual seja, a análise da mediação pedagógica em relação à apropriação da escrita por leitores iniciantes na EI. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a mediação pedagógica em seus limites, destrezas e possibilidades em relação à dupla dimensão da apropriação da escrita por leitores iniciantes na EI. Para tanto, os objetivos específicos do estudo foram:

- 1- Refletir sobre a compreensão docente da mediação pedagógica com a escrita na EI;
- 2- Avaliar os níveis psicogenéticos das crianças da EI;
- 3- Caracterizar a mediação pedagógica docente em relação à apropriação da escrita na EI, notadamente, na escrita com escripta e na escrita provisória; e
- 4- Relacionar tal mediação com os níveis psicogenéticos das crianças da EI e os processos/concepções de alfabetização e de letramento.

Ao estabelecermos esses objetivos buscamos elucidar nossas questões de pesquisa, quais sejam:

- A mediação docente considera as hipóteses dos infantis na sala de aula? De que forma?
- Como a apropriação da escrita está sendo vivenciada pelos infantis da EI?
- Como explorar a escrita na EI respeitando as características das crianças e da infância, a identidade e especificidade da EI e tendo em vista que a apropriação da escrita já

está em pleno curso pelos infantis deste nível de ensino, em sua dupla dimensão de apropriação?

- Como os docentes compreendem/pensam a mediação pedagógica com a escrita na EI?
- O trabalho pedagógico com e para a apropriação da escrita, em sua dupla dimensão de processo conceitual de apropriação da escrita como sistema de representação e de apropriação da escrita como prática social, pode/estar sendo abordado na EI?

Consideramos que os resultados dessa investigação podem contribuir para a compreensão e implementação das práticas pedagógicas e de mediação docente, ambas como intervenções mais conscientes e melhor qualificadas em relação ao processo de apropriação da escrita pelos infantis para a EI, na perspectiva de interdependência do modelo dialógico de alfabetização e letramento. Ademais, podem ser incorporadas políticas e práticas educacionais de formação dos vários agentes sociais da EI, otimizando a formação leitora em sociedades grafocêntricas e desiguais e em processo de redemocratização.

Organizamos o trabalho procurando tornar claro ao leitor o nosso percurso de produção e contribuir para uma leitura mais fluente do texto. No Capítulo I trataremos dos eixos que nortearam a construção de nosso objeto de estudo, considerado complexo e foco de tensões. No Capítulo II explicitaremos nossas escolhas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. No Capítulo III faremos a análise de pesquisas acadêmicas e documentos legais, contemplando a mediação pedagógica na apropriação da escrita na EI. No Capítulo IV abordaremos os resultados da investigação no referente às concepções e práticas de mediação para a apropriação da escrita na EI. Nas Considerações Finais prosseguimos nos posicionando acerca do tema de estudo proposto e das possibilidades de implicações metodológicas sobre a mediação pedagógica para a apropriação da escrita na EI.

CAPÍTULO I

A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

Nosso objeto de estudo configurou-se a partir de quatro eixos, a saber: 1) A centralidade da língua escrita em sociedades grafocêntricas desiguais e em processo de redemocratização, como a nossa; 2) As políticas de EI e sua articulação com a apropriação e o ensino da linguagem escrita; 3) O reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos, em seu desenvolvimento integral, inclusive, à Educação Linguística; e 4) A construção do conhecimento, em particular, dos esquemas simbólicos pelos infantis

1.1 A centralidade da escrita em sociedades grafocêntricas, desiguais e em processo de redemocratização

O primeiro eixo de configuração de nosso objeto diz respeito à importância da língua escrita em nossa sociedade, que se constitui grafocêntrica e desigual, cujo momento histórico contemporâneo remete-nos aos processos de redemocratização e de protagonismo social pela apropriação da língua escrita e seus poderes, por leitores iniciantes.³ Segundo Petter (2002, p.17), “[...] todas as linguagens (verbais ou não-verbais) compartilham uma característica importante – são sistemas de signos usados para comunicação”.

Nesse sentido, Vygotsky (1991, p.120) explica que “a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da língua falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais”. Assim, na língua escrita esse sistema configura-se também e, sobretudo, pelo caráter social e histórico inerente à sua produção, estabelecido através das diferentes interações sociais, onde os indivíduos produzem seus discursos a partir de diferentes contextos, intenções e compreensões.

Ademais, esta interação ocorre em contexto de relações de poder em sociedades desiguais e grafocêntricas como a nossa. As desigualdades são uma forte marca da sociedade contemporânea. A injustiça social e a má distribuição de renda/dos saberes impõem um modelo social onde as oportunidades podem até existir, mas as condições de acesso às mesmas não são iguais para todos os indivíduos. Apesar de importantes avanços no acesso à escola, ainda são perceptíveis as disparidades em relação à qualidade de escolarização

³Para Mota Rocha (2013), seriam indivíduos em fase de construção do sistema alfabético da escrita, no sentido de apropriação inicial/aquisição da leitura e da escrita, independentemente do nível de ensino em que estejam situados na escolarização formal.

oferecida a pobres e ricos, em especial nos aspectos relacionados aos processos de apropriação da escrita ao longo das décadas da história brasileira, o que Moraes (2012) tão bem conceituou como *apartheid* educacional.

Ainda somos um país marcado pela pobreza, pela desigualdade de oportunidades e de condições, inclusive no acesso à língua escrita. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, em 2015, cerca de 7,5% do total das pessoas com mais de 10 anos de idade eram analfabetas. Nesse contexto, segundo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁵ – no censo educacional de 2016, a distorção idade/ano, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, atinge percentuais muito altos no Nordeste, em relação à média nacional, fruto de altos índices de reprovação e abandono nessa etapa da escolarização.

Na Paraíba os índices de distorção idade/ano escolar também se mostram preocupantes, chegando a percentuais que variam entre 10% e 40%, no censo de 2016, dos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando a necessidade de atenção especial ao trabalho pedagógico já no início da educação básica. É nesse contexto que a centralidade da escrita em nossa sociedade impõe-se como forma de exercício de poder, de melhor participação social e afirmação pessoal. Na atualidade, a escrita ganha notoriedade pela quantidade e variedade de práticas sociais mediadas pelos vários gêneros textuais, das diversas esferas comunicativas impressas e digitais com as quais nos deparamos cotidianamente, evidenciando a centralidade dessa ferramenta em nossa sociedade e de sua apropriação, também, pela educação formal.

Em que pese o possível caráter utópico da importância tradicionalmente atribuída à educação escolar e, particularmente, à alfabetização do povo, com suas contradições e dificuldades, certo é que saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano continuam sendo necessidades inquestionáveis tanto para o exercício da plena cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação (MORTATTI, 2004, p.33).

Ao produzir textos escritos ou lendo-os, os indivíduos estão imersos em uma cultura que destaca a importância da participação efetiva na vida social através de práticas de linguagens, que, inclusive, convocam múltiplas habilidades psicolinguísticas de leitura e

⁴ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. 2007/2015.

⁵ Fonte: INEP em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

escrita. Dentre os poderes da escrita, podemos mencionar, por exemplo, que escrevemos para nos relacionar, para atuar sobre o mundo, buscando produzir novos valores e atitudes, para informar, para registrar memórias, para anunciar, para identificar, para expressar opiniões, para nos entreter, enfim, para atender às inúmeras demandas da vida individual e coletiva.

O desenvolvimento da linguagem, quer o pensemos genericamente enquanto processo da humanidade, quer o pensemos mais particularmente, está necessariamente atado à realidade de vida das pessoas, às suas motivações para escutar e dizer, aos conhecimentos que constroem, às funções que exercem, às questões que elaboram (PERROTA *et al.*, 1995, p.03).

Assim, a escrita é constituída coletiva e socialmente como ferramenta nos eventos comunicativos, cujo objetivo é a busca da construção de significados e do diálogo numa intensa relação entre os sujeitos na constituição ou mesmo co-produção dos enunciados. Segundo Hila(2009, p.163), “Vida e enunciado são indissociáveis, separá-los ou ignorá-los significa impedir a desejada autonomia do indivíduo e a formação de um leitor crítico”.

Na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem escrita, a interação é parte do enunciado e não está fora dele. Portanto, o sentido do discurso não está nele próprio, mas nas condições sociais de sua produção, incluindo-se a interação leitor-autor na comunidade discursiva específica. Por isso, considera-se o discurso, e não apenas texto. Considera-se que a escrita é dialógica e ideológica; seu sujeito é social e cognitivo, além de afetivo e emocional, e todos esses aspectos interrelacionam-se nas práticas discursivas e dialógicas. Nesse sentido:

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo (KOCH; ELIAS, 2009, p.34).

A apropriação da escrita promove a ampliação da inserção nos movimentos dialógicos da linguagem e, também, outras possibilidades de usos sociais da língua. Ao participar efetivamente da vida social, os indivíduos têm a oportunidade de não apenas representarem, mas também de modificarem a realidade que os cerca, e esse aspecto confere uma dimensão histórica aos atos de ler e escrever. Enquanto escreve e lê o indivíduo desenvolve as condições para interpretar o mundo e ter a possibilidade de interferir na história. Apropriar-se da escrita é obter a possibilidade de inserir-se em práticas que permitem a participação na vida

em sociedade, e a atuação em disputas de poder, em especial, em sociedades em processo de redemocratização e consolidação dos papéis dos atores sociais como a nossa.

No caso da prática de leitura, o que se tem ressaltado é que a escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (HILA, 2009, p. 159).

Entendemos que em sociedades marcadas pela desigualdade, como a nossa, a valorização da produção e análise discursiva, desde a EI, colabora para a efetivação do direito das crianças à apropriação da escrita como um bem cultural central nas nossas relações sociais.

Esta concepção de aprendizagem converge, em muitos aspectos, com a concepção interacionista e discursiva de leitura e escrita, já que são artefatos culturais de apreensão e significação da vida social e dos sujeitos como produtores de conhecimento (de si, do outro, do mundo), num processo de reconstrução intersubjetiva, pois todos os elementos envolvidos se transformam e são transformados nesta produção discursiva. Nesta, as linguagens, além da função de representação, têm, sobretudo, a função de interferência na realidade, já que acumulam as funções de partilhar, trocar, persuadir (MOTA ROCHA, 2012, p.4).

Consideramos, portanto, que há um grande desafio nas práticas escolares: a incorporação de referenciais teórico-metodológicos da educação linguística pautada na visão sócio interacionista e discursiva de língua escrita (HILA, 2009; ROJO, 2010; MOTA ROCHA, 2012). Cabe, então, questionarmos ainda: Como tem sido tratada a formação leitora na EI? E o processo de apropriação da escrita? Que responsabilidade teria o professor de EI nesta direção? O que dizem as políticas de EI a respeito?

1.2 Políticas de Educação Infantil e sua articulação com a apropriação e o ensino da linguagem escrita

O segundo eixo de configuração do objeto da pesquisa proposta refere-se às políticas de EI e sua articulação com a apropriação e o ensino da linguagem escrita. Nesse sentido em relação à EI, podemos observar que nas décadas de 1990 e 2000 muitos documentos legais,

em nível federal, passaram a nortear o trabalho docente com as crianças nas instituições de EI, seus objetivos e formas de efetivação, etc.

Destacamos quatro documentos constituídos como diretrizes ideológicas e de organização da EI, bem como norteadores da definição do currículo e práticas pedagógicas a serem efetivadas nas instituições: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2008) e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). Enfatizaremos o que preconizam esses documentos em relação à linguagem escrita na EI, inclusive, considerando-se o panorama relativo ao protagonismo social da criança.

As lutas históricas dos movimentos sociais e as demandas ligadas, principalmente, à inserção da mulher no mercado de trabalho, à garantia de seus direitos, à necessidade de proteção às crianças, bem como à emergência de estudos relacionados à nova sociologia da infância (SARMENTO, 2007; ABRAMOWICZ *et al.*, 2009; CORSARO, 2011) reconfiguraram os conceitos de infância e de criança, agora reconhecida como sujeito de direitos, e também tiveram importante repercussão na construção das legislações ligadas à educação na infância. Embora ainda haja muito a ser conquistado, importantes avanços legais foram feitos, repercutindo em novas formas de organização das instituições, inclusive nas educacionais, com vistas ao acolhimento das necessidades e direitos das crianças e das peculiaridades da infância.

Em 1994 a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 1994) trouxe princípios norteadores para as condições, inclusive, relacionadas aos professores, e para o desenvolvimento das ações educativas nas instituições educacionais, creches e pré-escolas, responsáveis pela educação de crianças de zero a seis anos no país. Nesse contexto, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 29, define a EI como: “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança”. A partir de então a EI passou a ter mais visibilidade em relação à legislação, à formação dos professores atuantes nesse nível de ensino, à estrutura das unidades que recebem as crianças, às metodologias de trabalho pedagógico a serem efetivadas e aos próprios objetivos dessa etapa da educação formal.

Destacamos, em primeiro lugar na legislação oficial, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que se constituíram em um marco legal para o trabalho nas instituições de EI. Seu arcabouço teórico tem fundamentação

predominantemente interacionista em relação à construção do conhecimento, inspirando-se, sobretudo, na perspectiva construtivista de conhecimento.

O documento traz orientações pedagógicas, metodológicas e curriculares como referência para a organização do trabalho com crianças de zero a seis anos. Em seu volume 3 há referências acerca do trabalho com a linguagem escrita na EI, mais especificamente ao processo de apropriação da escrita, apresentando duas perspectivas: a que considera a linguagem como sistema de códigos e a psicogenética ou conceitual. O documento critica a primeira (referente à prontidão para alfabetização e sua relação com o desenvolvimento biológico) e defende, apesar de tenuamente, a segunda:

A ideia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. Por um lado, há uma crença de que o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras e intelectuais, necessárias para aprender a ler e escrever, é o resultado da maturação biológica, havendo, nesse caso, pouca influência externa (BRASIL, 1998, p.119).

Nesse caso os requisitos para uma boa alfabetização residiriam na constância de exercícios de percepção auditiva, discriminação visual, que devem ser explorados através de atividades de cobrir linhas pontilhadas, ligar elementos gráficos, etc. A ênfase está na cópia de letras, as quais precisam ser trabalhadas separadamente, uma a uma, até as crianças, por associação, repetição e memorização conseguirem relacionar som e grafia e passem a formar as sílabas. Em seguida, as palavras, e por fim as frases. Segundo o documento, “Essa concepção considera a aprendizagem da escrita, exclusivamente, como a aquisição de um sistema de codificação que transforma unidades sonoras em unidades gráficas” (BRASIL, 1998, p.120).

Por fim, os RCNEI apontam para uma nova concepção no que se refere ao trabalho com a língua escrita em seu caráter dialógico e interativo. “A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas” (op. cit., p. 121). Essa abordagem valoriza o processo de letramento, entendido como a atuação em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2004), como indispensável para o processo de alfabetização, pois através dele a criança pode vivenciar a escrita em sua função social. Vejamos:

Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;

- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998, p.122)

Nesse sentido, o documento aproxima-se da defesa de propostas articuladoras, dialogicamente, de aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento. Batista (2007, p.130) ressalta a importância dessa relação quando afirma que “[...] a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento”. Por outro lado, grande parte das intervenções sugeridas preconiza o letramento como norteador das habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças em relação à escrita, nessa etapa de sua formação. Apesar da orientação construtivista dos RCNEI, o documento não traz detalhamento metodológico quanto aos aspectos relacionados à psicogênese da língua escrita, mas reconhece o processo de construção inerente ao seu desenvolvimento.

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998, p.122).

Os RCNEI também apresentam o conceito de *ambiente alfabetizador* que, segundo o documento, possibilita o contato com a escrita de forma a tornar-se um facilitador da apropriação da mesma pelas crianças pequenas:

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecema elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve (BRASIL, 1998, p.151).

Nesse contexto a criança é considerada como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e um dos objetivos da alfabetização passa a ser a melhor inserção das crianças

em práticas e eventos de letramento, ampliando sua atuação na sociedade grafocêntrica da qual faz parte, através da participação em práticas de linguagem, interativas e dialógicas essencialmente. Em segundo lugar citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil– DCNEI (2010), que apontam o conceito de criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura(BRASIL,2010, p.12).

As mesmas diretrizes ainda afirmam “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p.19). Assim, enfatizam o desenvolvimento global da criança, definindo-a como ser histórico e social constituído de características e necessidades diversas, convergindo com a concepção de infância e criança da Nova Sociologia da Infância e se constitui em avanço na compreensão do desenvolvimento infantil e suas especificidades. Em relação às práticas pedagógicas, definem ser preciso garantir que as mesmas “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”(op. cit., p.25).

Ao distanciar-se de uma visão assistencialista, o documento ressalta a capacidade da criança de construir conhecimentos e a necessidade de serem garantidos seus direitos em relação aos diferentes saberes, respeitando linguagens e práticas condizentes com o referido nível de ensino, reconhecendo-a como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Assim as diretrizes defendem que a EI constitua-se através de um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade(BRASIL, 2010,p.12).

Ademais, destacamos os Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2008), que preconizam referências de qualidade a serem observadas em todo o território nacional, em creches e pré-escolas. Nesse documento, publicado em 2008, temos:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovem as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos

físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível(BRASIL, 2008, p. 32).

Ao descrever parâmetros de qualidade para esse nível de ensino, este documento aborda as perspectivas sociais e históricas do processo de formação das crianças, destacando a participação ativa das mesmas na sociedade, como direito formalmente adquirido, e orientando a construção de indicadores qualitativos nos diferentes contextos de formação infantil institucionalizados, destacando a importância da interação com o meio e com outros indivíduos, reafirmando o protagonismo infantil.

Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na Educação Infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente, uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2008, p. 13).

Nesse sentido, Corsino (2006, p. 60) destaca que “O trabalho com a área das Linguagens parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão”. Apesar de referirem-se ao ano inicial do Ensino Fundamental, as afirmações da autora também dizem respeito à EI, guardadas as devidas ressalvas relativas às especificidades do desenvolvimento das crianças menores de seis anos a serem destacadas ao longo deste trabalho.

A partir do documento em questão foram estabelecidos os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2008), tendo como objetivo o detalhamento das ações que conferem parâmetros de qualidade às instituições de EI. Propõe a autoavaliação das instituições, promovendo a reflexão da prática desenvolvida através de indicadores de qualidade⁶ das principais dimensões do trabalho com as crianças menores de seis anos. O documento

Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática(BRASIL, 2008, p.12)

⁶ Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009, p. 13) definem “indicadores” como “sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo”.

Em seu Capítulo 2, tratando da dimensão: *Multiplicidade de experiências e linguagens*, o texto destaca o respeito às formas de expressão da criança através de diferentes ações envolvendo a linguagem, entendendo que as instituições de EI devem favorecer e valorizar a criança e seu protagonismo. O Indicador de Qualidade 2.5, *Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita*, propõe os questionamentos:

- 2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?
- 2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?
- 2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?
- 2.5.4. As professoras criam oportunidades prazerosas para o contato das crianças com a palavra escrita?
- 2.5.6. As crianças são incentivadas a “produzir textos” mesmo sem saber ler e escrever? (BRASIL, 2009, p. 41).

No exposto é possível percebermos a ênfase em práticas de linguagem através de diferentes gêneros textuais orais e escritos, no encorajamento à ação leitora, na dimensão lúdica da escrita e na aquisição da escrita, mencionando a produção escrita coletiva, com a professora como escriba. Ao citar a prática da escrita na EI como indicador de qualidade o documento reconhece as habilidades infantis e considera a importância da escrita na sociedade grafocêntrica, com a presença intensa da escrita na vida social das crianças, desde cedo.

Finalmente nos referimos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que se constitui em um documento normativo regulamentador das aprendizagens ditas essenciais ao longo da Educação Básica, definindo, por nível de ensino, os conhecimentos e preconizando, no plano formal, os direitos de aprendizagem norteadores do currículo nacional a ser instituído em todo o território nacional.

Ao abordar a EI, a BNCC organiza o currículo em cinco campos de experiências, sendo um deles “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Nesse campo, o documento enfatiza a importância da promoção de vivências onde as crianças explorem sua oralidade, que supostamente estão em franco desenvolvimento nessa etapa, cabendo ao professor uma escuta atenta para provocar o enriquecimento das situações de aprendizagens. A BNCC também destaca o interesse e a curiosidade apresentados pela criança, desde cedo, acerca da leitura, da escrita e de sua apropriação, mesmo antes do convívio escolar:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer (BRASIL, 2017, p. 42).

Destaca também a importância da EI como lugar onde as crianças ampliam seu contato com a escrita através da participação em diferentes práticas sociais envolvendo a escrita e a familiaridade com diferentes gêneros textuais e seus usos sociais, com destaque para as práticas envolvendo a Literatura Infantil, inclusive já apontando alguns aspectos ligados à apropriação do sistema da escrita como sistema de representação. Assim afirma que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p.42).

É, portanto, num convívio social rico em oportunidades de interação da criança com a escrita, como bem e instrumento cultural, que o processo de aprendizagem da mesma, segundo a BNCC, acontece. Além de que a participação em práticas letradas é terreno fértil para conferir significado e para produzir hipóteses sobre a escrita, quando da compreensão da sua natureza alfabética.

No contexto da BNCC e das legislações mencionadas, o papel do professor para a apropriação da escrita na EI se configurará a partir das perspectivas interacionista de conhecimento, sócio-histórica de aprendizagem, psicogenética de alfabetização e, em alguns casos, dialógica de alfabetização, apesar de o letramento ter uma centralidade em relação à alfabetização. Nesse sentido, a mediação pedagógica do professor ganha relevância na medida em que, como adulto experiente e representante legítimo da cultura letrada, cabe a ele organizar, sistematizar e operacionalizar situações de aprendizagem favoráveis ao

protagonismo infantil e à exploração de diferentes objetos de conhecimento, dentre eles, a escrita.

1.3 O reconhecimento da criança como sujeito social e de direitos

O terceiro eixo do nosso estudo considera a criança como sujeito social e de direitos. A concepção sociointeracionista de linguagem e discursivo-enunciativa de língua escrita afirmam a condição do leitor/autor como sujeito cognitivo, mas, sobretudo, social, o que converge com os estudos da nova Sociologia da Infância, especificamente as concepções de infância e de criança.

“A infância deixou de ser compreendida como uma ‘pré’ etapa da fase adulta e passou a ser identificada como um estado diferenciado” (BAPTISTA, 2009, p.15). Assim, nos centros de estudos, nas universidades e até no âmbito governamental do país, através de novas políticas públicas em educação e produção de documentos de proteção à infância, articulados com os movimentos sociais de defesa dos infantis, foi possível percebermos novos olhares sobre as crianças pequenas e sua formação, indicando avanços ao incorporarem, pelo menos no plano formal, as contribuições desta nova Sociologia. Nessa perspectiva, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos e ativo em seu processo de desenvolvimento. É sujeito em construção, mas já um sujeito constituído pela mediação da cultura.

Segundo Kramer (2006), a infância é uma invenção da modernidade. É resultado de construção histórica e cultural, que surgiu com a sociedade capitalista, no caso ocidental e brasileiro. Ainda destaca como características da infância: a imaginação, a fantasia, a criação, a curiosidade e a brincadeira como experiência de cultura. As crianças carregam o impulso criativo e se relacionam com o mundo sob a perspectiva da construção.

Elas transformam lixo em luxo. Subvertem a ordem natural estabelecida para as coisas e transformam objetos e comportamentos, atribuindo-lhes novos sentidos e perspectivas. Enxergam o mundo ao seu redor de forma singular, vislumbrando um universo de inúmeras combinações e possibilidades de atuação. A criança cria cultura, experimenta, aprende e atribui sentido às suas descobertas. Segundo Kramer (2006, p.16), “As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis”. Além disso, estão inseridas em seus grupos sociais, constroem-se dentro deles e atribuem sentido à vida a partir de sua influência, ou seja, ainda que produzam cultura, são também produzidas por ela. É importante considerarmos

[...] as crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura (CORSINO, 2006, p. 62).

A partir das afirmações é antagônico considerar a criança como adulto em miniatura e a infância de forma genérica e universalista. Pela Nova Sociologia da Infância⁷, as infâncias e suas culturas estão inseridas em contextos históricos e sociais que as influenciam, estando sujeitas a mudanças ocorridas na sociedade, mas também as produzindo pela sua ação criadora e ressignificação da vida social.

Assim podemos dizer que temos *as infâncias e suas culturas*, pois as sociedades desenvolvem-se em suas diferentes esferas de forma particular e peculiar. Segundo Müller (2006), a infância, na verdade, constitui-se em infâncias, porque são produzidas em contextos sociais e históricos diferentes. Portanto, as crianças constituem-se sujeitos singulares, os quais atribuem sentidos e se relacionam com o mundo a partir de características peculiares, apesar de construídas social e historicamente.

Em relação à concepção social da infância e sua construção social, temos o conceito de *kindercultura*, que diz respeito, na sociedade capitalista, à produção e divulgação, pela mídia, de conceitos de infância e criança, com vistas ao consumo e em prol do grande capital: “Grandes corporações criaram uma perspectiva cultural que se funde com ideologias empresariais e com valores do livre mercado, explorando a fantasia e o desejo das crianças” (STEINBERG *apud* MÜLLER, 2006, p.559). Assim, algumas vezes, a infância é reduzida a nicho de mercado, a cultura infantil torna-se produto subjugado às definições impostas pela lógica do mercado capitalista, e as crianças, consumidoras por excelência.

Nesse sentido, podemos destacar, também, o papel da escola na produção de um sentido universalista da concepção de infância, quando da institucionalização da mesma. A escola “é uma instituição social que constrói e define de forma eficaz o que significa ser criança, e criança de uma determinada idade” (BUCKINGHAM *apud* MÜLLER, 2006, p. 559).

Assim, ao atribuir à infância e à criança um caráter generalista, a escola a ignora como categoria social e histórica e confere ao ensino escolar um caráter homogeneizador que contradiz a defesa da instituição escolar pela proteção dos direitos dos infantis, inclusive

⁷As perspectivas sociológicas da infância atuais propõem-se ao “importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351). Tais perspectivas implicam em dar voz às crianças, “[...] considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista adulto” (op. it. p. 353).

argumento central em defesa da EI no Brasil (KRAMER, 2006; CORSINO, 2006; MÜLLER, 2006). As práticas baseadas em um caráter generalista distanciam a escola de seu papel social de promover, através do respeito às características e necessidades dos indivíduos, a democratização e o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Negam as infâncias e as crianças no cotidiano escolar e reforçam a institucionalização da infância desatrelada de suas características na nossa sociedade.

Nesse contexto da EI, carregada de sentidos, em uma sociedade capitalista, organizada sob a égide das lutas de classe, cabe nos interrogarmos: A EI tem promovido a adequada institucionalização da infância com direitos infantis à brincadeira, à ação criativa, à subversão e ao questionamento, às aprendizagens dos vários saberes sociais relevantes, dentre eles, a escrita? É possível respeitar as características da infância e das crianças, articulando-as a apropriação da escrita na EI, na perspectiva da interdependência da alfabetização e do letramento?

1.4 A apropriação da linguagem escrita pela mediação pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento

Por fim, o quarto eixo que configura nossa pesquisa diz respeito à construção de conhecimento, em particular, dos esquemas simbólicos na EI, como instância fundamental de formação de culturas leitora e democrática. É possível perceber que a linguagem apresenta relevante importância na evolução do desenvolvimento humano. Nesse sentido podemos destacar algumas concepções acerca da aquisição das linguagens nas obras do teórico psicogenético Lev Vygotsky, que no século XX traçou importantes linhas de pensamento sobre esse aspecto do desenvolvimento humano.

Vygotsky destaca, em seus estudos, a dimensão social do desenvolvimento humano. Para ele o desenvolvimento humano constitui-se na relação com o outro sob a mediação da cultura. Nesse sentido, Oliveira (1992, p.24) afirma que “A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico, que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”.

Ao considerar a dupla natureza humana, biológica e socialmente mediada, Vygotsky destaca que a relação dos indivíduos com o meio, através da colaboração de indivíduos mais experientes, é determinante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas cada vez mais elaboradas. Na colaboração entre pares e no diálogo social configuram-se condições de desenvolvimento. Assim, para Vygotsky, ao agir sobre o mundo, os indivíduos utilizam

ferramentas e símbolos produzidos culturalmente, traduzindo e, ao mesmo tempo, possibilitando a construção de funções psicológicas superiores, as quais o diferenciam dos outros animais. A fusão entre o pensamento e a linguagem no pensamento simbólico possibilita um salto qualitativo do desenvolvimento tipicamente humano.

Em relação à linguagem escrita, Vygotsky rejeita a ideia de considerá-la apenas um sistema de códigos que deve ser apreendido pelas crianças de forma mecânica e artificializada, pelo treino, como uma habilidade puramente técnica. Sua abordagem destaca a linguagem escrita como um sistema simbólico representante de constituintes da realidade e as relações estabelecidas nela. Esse sistema caracteriza-se pela complexidade das transformações ocorridas durante o seu desenvolvimento, e são o resultado da ação da criança, primeiro no nível social e depois no individual. Portanto, no movimento entre os processos interpsicológicos e intrapsicológicos funções psicológicas complexas emergem.

Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 1991, p. 120).

Há, portanto, destaque ao caráter sócio histórico da construção da escrita, enquanto Função Psicológica Superior– FPS, e à importância da compreensão da evolução do desenvolvimento histórico dos signos nas crianças para propor as ações pedagógicas de intervenção adequadas. Segundo os postulados de Vygotsky, o ser humano em sua integralidade, tem na base de seu desenvolvimento a relação entre a dupla constituição da natureza humana, onde fatores biológicos são influenciados pela história social dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento do que denominou “funções psicológicas superiores”. Nesse sentido, Oliveira(1992, p. 24) afirma que:

Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema

aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

O conceito de mediação semiótica denota o acesso do ser humano ao mundo pelos signos construídos culturalmente e na interação com outros sujeitos. Nesse sentido, o indivíduo é capaz de operar sobre seus comportamentos a partir da relação estabelecida entre sua natureza biológica e o mundo social pela mediação da cultura.

No plano do desenvolvimento cultural da criança, o mecanismo da “mediação semiótica” explica o que é essencial na natureza desse processo: 1) a re-construção em si das características da espécie [...] e 2) a capacitação da criança para utilizar os meios simbólicos, de maneira que possa tornar-se intérprete do mundo e comunicadora com os outros homens (PINO, 2005, p. 160).

Nesse sentido, a linguagem, para Vygotsky, é um marco no processo de interação dos indivíduos com seu grupo social e de constituição de sujeitos. A linguagem, como elemento mediador de fundamental importância para o desenvolvimento, exerce papel central, segundo o autor, na passagem de funções elementares para funções psicológicas superiores. Nesse contexto a mediação pedagógica, exercida por leitores familiares ou escolares, assume papel central para a aprendizagem, pela natureza simbólica de tais funções.

Segundo Pino (2005, p.168), “O desenvolvimento cultural, de natureza simbólica, só pode ocorrer graças à mediação do Outro. Nisto ninguém é totalmente autossuficiente a ponto de prescindir do Outro”. Essa mediação encontra na escola espaço privilegiado de interação e de uso da linguagem. Os professores, através de sua ação intencional, podem promover mediação planejada, utilizando diferentes elementos mediadores para favorecer situações de encontro das crianças com aspectos da cultura, favorecendo o desenvolvimento infantil.

As proposições de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos nos remetem à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana (OLIVEIRA, 1992, p.23).

Sabemos que, em sociedades grafocêntricas, as crianças sofrem impactos da cultura escrita, desde a mais tenra idade, como sujeitos ativos que participam de situações onde a escrita está presente, com claras funções sociais, a partir das quais internalizam diferentes papéis, a depender da interação com seus mediadores, a exemplo da imitação de adultos

leitores/escritores no letramento familiar. Mesmo as crianças em situações onde a escrita é utilizada no seu ambiente familiar em menor proporção, a encontram nos rótulos de produtos, receitas médicas, transportes urbanos e outros em circulação em sua cultura escrita. Portanto, o ingresso na escola pode significar ampliação de práticas e eventos de letramentos, pois:

A maioria das crianças brasileiras - sobretudo as que são atendidas pelas redes públicas de ensino - tem acesso mais restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades. Por isso é importante que a escola, pela mediação do professor ou da professora, proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos (BATISTA, 2007, p. 19).

Essa afirmação nos leva a pensar sobre a ação pedagógica da escola, em especial, do professor de EI no processo de apropriação da linguagem escrita em sua dupla dimensão: como sistema de representação e como prática social, respectivamente, pela interdependência entre alfabetização e o letramento afirmada no modelo dialógico (SOARES, 2004; MOTA ROCHA, *et al.*, 2010; MORAIS, 2012).

Sendo tais processos, caracterizados como função psicológica superior e, portanto, complexa e exclusiva do ser humano, são apropriados pela ação mediada na história social dos indivíduos, não se limitando, apenas, a aspectos biológicos ou pré-determinados, mas como resultado de intensa interação e mediação pela cultura escrita. É nesse sentido que a escola desempenha importante papel de mediação já que possibilita a intervenção intencional e sistemática na apropriação de conhecimentos socialmente construídos.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com o postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança (OLIVEIRA, 1992, p.33).

Na escola, principal agência cosmopolita de letramento (ROJO, 2010), essa intervenção se materializaria no professor, nas crianças mais experientes e nos demais leitores da comunidade escolar, com quem a criança possa interagir, bem como nas práticas letradas vivenciadas além dos muros da mesma, como no letramento familiar (BATISTA, 2007; BRANDÃO; ROSA, 2011; MOTA ROCHA, 2018), por exemplo.

Ao enfatizar a importância da relação do professor com as crianças, Dantas (2005) chama a atenção para a necessidade da utilização de diferentes linguagens e estratégias que

possibilitem o acesso do professor ao universo de ideias de seu aluno, às suas fala “ditas”⁸, mesmo no silêncio. Segundo a autora, ouvindo e se fazendo ouvir o educador encontra os meios de realizar sua efetiva contribuição para a construção da subjetividade da criança, criando espaços de comunicação franca e comprometida com seus alunos pela escuta pedagógica qualificada.

A complexidade existente entre a construção de limites e promoção de liberdades é aspecto a ser perseguido e enfrentado pelos professores na busca de favorecer a formação de indivíduos, notadamente a construção das fronteiras do eu; que vivam em sociedade e que, em sua individualidade, encontrem espaço para a autoconstrução no encontro com o outro, inclusive para a partilha.

1.4.1 A apropriação da escrita e os processos de alfabetização e letramento

Outro importante aspecto acerca da ação do professor é o seu papel social de mediador entre a criança e os diversos saberes e estratégias de inserção escolar, dentre eles, a escrita⁹. Para tal, consideramos fundamental o aprofundamento teórico sobre os processos que envolvem a apropriação da escrita como bem cultural em sua dupla dimensão, ou seja, sobre alfabetização e letramento.

Ao entender o papel da escola como agência promotora de aprendizagens e de formação intelectual dos sujeitos, cabe ao professor promover situações pedagógicas nas quais a criança, mediada por ele e demais sujeitos, tenha acesso à cultura, a esses saberes e estratégias. Em relação à apropriação da escrita como bem sociocultural, na EI, ao ocupar a condição de escriba de textos orais construídos pelas crianças, ou oferecendo condições e planejando situações para que a escrita seja usada, ou ainda, situações onde as crianças, de próprio punho, registrem suas ideias, a partir de suas hipóteses de escrita, assim como ao escrever, na frente de seus alunos, textos de uso na rotina da instituição como bilhetes, recados, apontamentos, etc. o professor constitui-se em modelo de escritor, demonstrando diferentes práticas sociais de usos da escrita e mesmo o princípio alfabético.

⁸ Segundo Dantas (2005, p. 5), é preciso ampliar as linguagens para, realmente, ouvir as crianças em suas muitas expressões: “Nós precisamos aprender a falar várias línguas, a língua do corpo, a língua do desenho, a língua indireta do personagem da história e não só a língua verbal, ou então nós não ajudaremos crianças dessas a se desengasgarem”.

⁹ Mota Rocha e Figueiredo (2018) citam estratégias (meta) cognitivas, sociais, culturais e afetivas presentes na boa qualidade da inserção escolar por alunos remanescentes da escola pública. Destacam, dentre essas, as estratégias culturais e socioafetivas como condições fundamentais para o ensino e a mediação com as estratégias (meta) cognitivas.

Nessa perspectiva, enfatizamos que o papel da professora vai além de criar contexto significativo para a produção escrita. É imprescindível que ela assuma uma postura mediadora durante todo o processo, consciente dos objetivos didáticos que pretende alcançar com o seu grupo de crianças¹⁰, bem como refletindo sobre os meios que utiliza para alcançá-los (GIRÃO; BRANDÃO, 2011, p.15).

Dentre estes meios, mencionamos a apropriação da tecnologia da escrita, entendida como a relacionada a aspectos convencionais e arbitrários da língua pela construção do princípio alfabético (SOARES, 2004). Nesse sentido, torna-se necessário compreender seus percursos e entender que intervenções pedagógicas são mais adequadas para favorecer essa apropriação em processo iniciado institucionalmente na EI, devendo ser concluída em seus aspectos conceituais e convencionais (MORAIS, 2012), nos anos iniciais do Ensino Fundamental I pela mediação pedagógica frente às hipóteses conceituais infantis, temas postos em produções acadêmicas internacionais e também nacionais (FERREIRO, 1985; OLIVEIRA, 1992; GOODMAN, 1995; BATISTA, 2009; ROJO, 2010; MOTA ROCHA, 2012).

Diferentemente da concepção de escrita como sistema de código, Ferreiro (1987; 1995) entende a escrita alfabética como resultado de um processo construtivo e conceitual. Esse paradigma ganhou destaque no Brasil a partir dos anos 1980, pela teoria psicolinguística de Ferreiro e Teberosky sobre a construção da escrita como representação da linguagem oral, de base filosófica na Epistemologia Genética de Piaget.

Segundo Ferreiro (2010), a construção de um sistema de representação implica na ação do sujeito sobre o objeto a ser apropriado e, portanto, prescinde a elaboração de hipóteses, de confirmação ou superação das mesmas, na busca pela construção da escrita como objeto conceitual, especificamente do que será retido e excluído na representação escrita, da linguagem oral. Nesse sentido, a ação das crianças no processo de construção da escrita envolve um esforço, por vezes penoso, de reorganização de suas hipóteses sobre a natureza da escrita como objeto conceitual, pela manipulação desse objeto cultural. Assim, segundo Ferreiro (2010, p. 13):

[...] não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação?

¹⁰ Diferentemente das autoras, nesta dissertação propomos objetivos por cada sujeito do grupo classe a depender da ZDP.

Ferreiro e Teberosky (1985) descreveram os estágios de desenvolvimento do sistema de escrita alfabética pelas crianças, destacando a evolução dos mesmos e as características de cada um, determinadas pelas hipóteses conceituais das crianças acerca do sistema de escrita alfabética, especificamente do que e do como se escreve. A apropriação da escrita, segundo a *Psicogênese da Língua Escrita*, é um processo construtivo, onde o sujeito é ativo e constrói conhecimento a partir de suas hipóteses sobre a natureza do sistema notacional da escrita (MORAIS, 2012), resultado de seu contato com o mundo letrado, antes mesmo do ingresso à escola, pois “A escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (FERREIRO, 2010, p.3).

Também na década de 1980, ganhou destaque nos meios acadêmicos educacionais o conceito de *letramento* (SOARES, 2004; ROJO, 2010), ensejando grande quantidade de produções acadêmicas sobre o tema, bem como inúmeras discussões sobre sua relação com o processo de alfabetização. O letramento implica no uso social da escrita, destacando a necessidade do trabalho pedagógico que se centre na função social da mesma, nas várias práticas de linguagem em suas distintas esferas sociais.

Segundo Soares (2004, p.7), “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Dentre outros aspectos, a mistura desses conceitos acabou provocando, em muitas práticas pedagógicas, a perda da especificidade da alfabetização pela sua desinvenção, o que agravou, sobretudo no Brasil, a crise de leitura no processo de alfabetização de muitas crianças. Baseadas em Soares (2004) e no seu conceito de *desinvenção da alfabetização*, Mota Rocha et al. (2010, p.2) afirmam: “A *desinvenção* da Alfabetização é a negação do ensino explícito e sistemático do sistema grafofônico e, de certo modo, do papel docente na mediação pedagógica a ser estabelecida com o leitor iniciante”.

Soares (2004, p.8) também chama a atenção para o fato de que, “Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois tipos de fenômenos”. Nessa perspectiva, torna-se necessário enfatizar a especificidade dos conceitos de alfabetização e letramento e suas perspectivas no processo de apropriação da linguagem escrita. O termo *letramento*, surgido a partir de estudos linguísticos e educacionais, diz respeito aos usos sociais da escrita. Assim, o letramento é:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado

ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BATISTA *et al.*, 2007, p. 11).

Melo e Mota Rocha (2009, p.2), ao publicarem o resultado de pesquisa bibliográfica realizada sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, destacam quatro modelos teórico-metodológicos, encontrados nos dados obtidos.¹¹Nossa pesquisa está inspirada em seu *quarto modelo de alfabetização e letramento*, que enfatiza a dialogicidade dos dois processos, os quais, apesar de suas especificidades, relacionam-se de forma indissociável e simultânea, sem supervalorização de um ou outro. Nesse sentido, a mediação do professor deverá centrar-se em estabelecer essa relação dialógica ao desenvolver suas práticas. As autoras destacam:

O trabalho com a linguagem deve ser mergulhado em práticas sociais de escrita e de trocas comunicativas (Letramento), ao mesmo tempo em que desenvolve as dimensões individuais da Alfabetização, principalmente focalizando a prática pedagógica com elementos preditores da aquisição da leitura e da escrita (MELO; MOTA ROCHA, 2009, p. 10).

As implicações pedagógicas desse modelo teórico-metodológico de alfabetização e letramento atribuem ao professor a condição de mediador, que participa com os alunos do processo de construção de conhecimento, articulando o desenvolvimento de diferentes habilidades relativas à apropriação da escrita, tanto na sua dimensão do letramento – práticas sociais letradas – quanto na da alfabetização, pela construção do princípio alfabético de escrita.

Ao estarem as concepções interacionista e discursiva da linguagem implícitas no quarto modelo, destacamos a importância das estratégias metacognitivas como orientadoras das práticas alfabetizadoras desenvolvidas. Segundo Mota Rocha (2002, p.4), a metacognição é a “capacidade de monitoramento consciente, pelo sujeito, da habilidade a ser empregada em uma dada situação problema”.

Portanto, as estratégias metacognitivas norteiam a mediação docente nesse modelo, orientando as ações de antecipação, levantamento de intenções e estratégias de leitura, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento em práticas letradas de leitura e escrita. Abordam de forma dialógica e interdependente a alfabetização e o letramento. Além da

¹¹MODELO 1: Sistema de códigos: excessiva especificidade da Alfabetização; MODELO 2: Sistema de representação: desenvolvimento do simbolismo; MODELO 3: Prática social: excessiva especificidade do Letramento; e MODELO 4: necessária dialogicidade entre letramento e alfabetização.

imersão do processo de alfabetização em práticas sociais de leitura e escrita, os elementos preditores da aquisição da leitura e escrita precisam ser abordados nesse modelo. O uso social, o conhecimento de letras e a consciência fonológica são aspectos do processo que também são considerados na prática pedagógica do modelo dialógico de alfabetização e letramento:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita –*alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita –*letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações grafema-fonema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Mota Rocha *et al.* (2010) chamam a atenção para a necessária e arriscada *reinvenção da alfabetização* (SOARES, 2004), já que,

Ao mesmo tempo em que tal reinvenção é necessária, é também perigosa, pois se pode retornar ao modelo de Alfabetização do Sistema de Códigos, no qual ocorre a imposição do ensino direto e explícito das relações grafema-fonema, e não a construção da consciência fonêmica a partir de outras consciências fonológicas (sintática, de rima, de pista inicial/final etc.) como proporemos (MOTA ROCHA *et al.*, 2010, p.4).

Ao abordarmos esse tema, relacionando-o a EI, destacamos a ludicidade como linguagem própria da criança pequena e da cultura da infância, portanto, que deve permear todas as aprendizagens propostas nesse nível educacional. Batista *et al.* (2007) afirmam ser imprescindível criar situações onde as crianças operem e explorem ludicamente com o sistema fonológico grafofônico, articulando-o à prática cultural do grupo ao qual pertencem e à própria cultura da infância que tem como principal manifestação a brincadeira.

Há diversas brincadeiras infantis que também permitem essa exploração. Por exemplo, cantigas de roda como “Atirei o pau no gato”, jogos de salão como “Lá vai a barquinha carregadinha de” (palavras começadas com [ca]), terminadas com [ão], a língua do pê, os trava-línguas. Trazendo essa produção cultural para a sala de aula, podem-se criar situações lúdicas que

levarão os alunos a operar deliberadamente com sílabas, rimas, aliterações, assonâncias, etc. (BATISTA *et al.*, 2007, p.28).

Isso se referindo aos anos iniciais do Ensino Fundamental. E na EI isso é possível, considerando-se a apropriação da escrita na perspectiva conceitual? Em que nível de formalização? Girão e Brandão(2011, p. 123) ressaltam que:

A oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética. Ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que ler ou escrever de forma autônoma.

Assim sendo, é preciso considerarmos que em qualquer discussão acerca da relação entre apropriação da escrita e EI, as especificidades desse nível de ensino e as concepções norteadoras dos discursos são elementos indispensáveis para qualquer reflexão. O contato da criança com a escrita mediada pelos professores nos eventos de letramento suscita, no pensamento infantil, questões relativas também à natureza do sistema alfabético de escrita.

A curiosidade infantil, a ação da criança sobre os registros escritos e a própria repercussão das possibilidades de atuação social através da escrita provocam questionamentos, interesses e hipóteses conceituais revelados através de perguntas ou afirmações relativas, também, a aspectos linguísticos e conceituais da escrita alfabética. Questões postas pelas crianças como:“Como se escreve?”ou “Essa é a minha letra?” são indícios de que, ao entrarem em contato sistemático com a escrita, as crianças da EI atribuem significado e sentido à escrita e formulam suas próprias escritas provisórias reveladoras de suas hipóteses, ou seja, evidenciam a interdependência entre alfabetização e letramento já apontada teórica e intensamente desde meados de 2000.

Assim, perguntamo-nos sobre quais configurações teriam o trabalho pedagógico que articula, adequadamente, os interesses e curiosidades infantis com a mediação pedagógica, na interdependência entre os aspectos linguísticos inerentes à construção da base alfabética de escrita e as práticas sociais letradas? Nesse sentido, Corsino(2006) alerta para a necessidade de considerarmos, em todo o trabalho pedagógico com crianças, a singularidade própria. Essa singularidade exige um olhar sensível para como a criança aprende e o que é do seu interesse conhecer na relação de interação com meio. Assim, podemos afirmar:

O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco (CORSINO, 2006, p.57).

Ao refletirem sobre as contribuições da EI na apropriação da escrita, Brandão e Leal (2011, p.13) afirmam que é “essencial planejar situações em que elas vivenciem, nessa etapa da Educação Básica, práticas de leitura e escrita, sem que isso signifique desconsiderar suas necessidades e interesses”. Ainda segundo as autoras, levando em consideração as singularidades da infância, é preciso considerar alternativas para um ensino pleno de significado para as crianças, o qual, portanto, considere suas reações, o que aprendem, como aprendem e o que lhes interessa aprender. As autoras chamam a atenção, inclusive, para as possibilidades de inserção de reflexão linguística – a exemplo da consciência fonológica, através da mediação do professor, já na EI constitui-se um dos intensos dissensos na discussão sobre a abordagem da escrita com os infantis.

Conforme Corsino (2006), apesar de muitos professores buscarem considerar as crianças e suas singularidades no processo de construção de conhecimento, ainda se faz necessária a devida reflexão sobre as formas de atuação que se apresentam no cotidiano das salas de aula. Diante disso, destaca três posições epistemológicas do conhecimento relativas ao trabalho com crianças.

Na primeira posição, cabe à criança se adaptar ou se encaixar ao que o adulto propõe porque é ele quem sabe e determina o que é bom para ela. Já na segunda, ocorre o inverso, tornam-se secundários a atuação do adulto e o compromisso da escola com a apropriação de conhecimentos e com a aprendizagem da criança (CORSINO, 2006, p.58).

A terceira posição diz respeito à busca da superação da dicotomia presente nas posições anteriores através de um movimento dialético, que leva em conta as contradições dessas práticas e implica a decisão docente, como sujeito experiente da cultura, de oferecer visibilidade aos seus discentes e à socialização escolar. Para a autora, um ponto de partida

[...] seria conhecer as crianças, saber quais são os seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola. Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma

organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível(CORSINO, 2006, p.58).

Nesse sentido, portanto, ao tratar de apropriação da escrita na EI, é preciso considerar aspectos próprios da aprendizagem, dos interesses infantis e as consequências desses aspectos nas práticas de mediação. Vygotsky (1991, p.119) critica as ações pedagógicas mecanicistas com a escrita: “Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores”.Na perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, esta é resultado da interação mediada do indivíduo com o meio social, e o professor, no contexto escolar, é o principal responsável por, a partir também de sua intencionalidade, provocar condições para esta interação acontecer, respeitando a singularidade e protagonismo infantil.

Os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar, e compartilhar saberes, onde há espaço para transformações, para a colaboração mútua e para a criatividade (RÊGO, 1995, p.118).

Assim, considerando a necessidade do protagonismo infantil e da importância de suas perspectivas e interesses no processo de construção de conhecimento pertinente à apropriação da escrita em sua dupla e interdependente dimensão, destacamos a configuração do nosso objeto de pesquisa. Para tanto, consideremos três posições epistemológicas apontadas por Brandão e Leal (2011) ao abordarem o trabalho com a linguagem escrita na EI: posição 1: “A obrigação da Alfabetização”; posição 2: “O letramento sem letras”; posição 3: “Ler e escrever com significado na Educação Infantil”.

A posição 1 configura-se pela defesa de que as crianças precisam concluir a EI “dominando certas relações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.16), como resultado de intensos trabalhos envolvendo primeiramente as vogais, depois as consoantes e, em seguida, as famílias silábicas. Nessa visão a linguagem escrita é entendida como um código de transcrição do oral para o escrito e vice-versa. A alfabetização como sistema de códigos, empirista, seria o centro do trabalho pedagógico na EI, negligenciando-se sua articulação com os processos de letramento e enfatizando os aspectos linguísticos, na perspectiva estruturalista de linguagem.

A posição 2 diferencia-se do modelo anterior e se caracteriza pelo destaque a outros tipos de linguagem no trabalho na EI, sendo considerado como inadequado abordar a linguagem escrita no trabalho sistemático e explícito com a língua escrita junto às crianças, sobretudo, a análise/reflexão linguística e sua relação com a apropriação do princípio alfabético de escrita. Nesse sentido, “a alfabetização,[...]não é concebida como objeto do trabalho educativo, sendo, em geral, tomada como ‘conteúdo escolar’ e, portanto, proibido para crianças da Educação Infantil”(op. cit., p.18). O letramento seria o centro da formação leitora na EI, dissociada daquela. Estabelece-se, então, a ênfase nos aspectos sociais e culturais da escrita, desprezando-se os demais.

A posição 3, convergente com os referenciais apresentados até então, é inspirada nas ideias de Ferreiro e Teberosky sobre construção da escrita como objeto conceitual e “passa a ser entendida como um longo processo que começa bem antes do ano escolar em que se espera que a criança seja alfabetizada e consiga ler e escrever pequenos textos”(BRANDÃO; LEAL, 2011, p.20).

Nesse sentido, tal posição leva em conta o que sabem/pensam as crianças sobre a escrita e considera ainda que a EI pode contribuir no trabalho pedagógico, articulando dialogicamente os processos de alfabetização e letramento. Entende ser possível incluir aspectos relativos à apropriação da linguagem escrita como sistema de representação, sem desconsiderar práticas sociais de escrita, nem negligenciar aspectos singulares dos sujeitos, suas infâncias e seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, a ênfase está na dupla dimensão da apropriação da escrita: a dimensão linguística e a social, pela interdependência entre a alfabetização e o letramento na prática pedagógica.

A esse respeito, Baptista (2009) considera pertinente conceituar “apropriação”, levando em conta a necessidade de participação efetiva dos sujeitos no processo de produção e de expansão do sistema de escrita. Além disso, também é condizente com o termo, o sentido de tornar próprio ao indivíduo o acesso a um instrumento produzido social e culturalmente, transformando-o em membro atuante da cultura escrita.

No caso das crianças menores de seis anos ainda é preciso considerar, ao tratar de sua formação como usuários da linguagem escrita, três exigências citadas por Baptista (2009). A primeira diz respeito à articulação, no processo de apropriação, das condições referentes à tecnologia da escrita e ao uso competente da mesma em práticas sociais, ou seja, a articulação metodológica dos processos de alfabetização e letramento.

A segunda refere-se à necessidade de considerarmos o espaço escolar como local privilegiado para essa aprendizagem, já que a linguagem escrita configura-se como ponto de

acesso a outras linguagens. Ademais, diferentemente de outros bens culturais, a apropriação inicial da leitura e da escrita requer uma apropriação sistemática e, conforme Soares (2004), explícita, das relações grafema-fonema, principal ponto de tensão entre método fônico e o trabalho com consciência fonológica pela perspectiva interacionista de leitura, sobretudo na decodificação, exigindo uma melhor compreensão da diferença entre ambos (MOTA ROCHA *et al.*, 2010; MORAIS, 2012; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

Por fim, a terceira exigência citada considera que a apropriação da linguagem escrita deve ser pensada como um direito e, assim sendo, deve considerar as crianças como cidadãos e sujeitos de seu desenvolvimento. Acreditamos como Baptista (2009, p. 23) que “O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar, não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos”.

Assim sendo, nosso estudo, ao considerar esse processo em crianças da EI, propõe-se a abordá-lo numa perspectiva que nem negligencia sua importância nesse nível de ensino e nem o toma como medida compensatória para o Ensino Fundamental I, através da antecipação de procedimentos ou conteúdos, mas o aborda utilizando lentes focadas na singularidade da criança, da infância e da EI, respeitando suas características e especificidades, bem como seus processos de construção de subjetividade e de produção do conhecimento desde a mais tenra idade, inclusive, sobre a escrita em todas as suas facetas¹²(SOARES, 2010; MOTA ROCHA, 2018).

¹²Segundo Soares (2004), os processos de alfabetização e também de letramento envolvem diferentes facetas que precisam ser consideradas em suas importâncias e especificidades: faceta fônica, faceta da leitura fluente, faceta da leitura compreensiva, faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, e apontam para a alfabetização num contexto de letramento. “[...] cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias da aprendizagem, princípios fonéticos, e fonológicos princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias do texto e do discurso, entre outras. Consequentemente, cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específica” (SOARES, 2004, p. 99).

CAPÍTULO II

ABORDAGENS TEÓRICAS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para a nossa pesquisa em Ciências Humanas observaremos as peculiaridades relativas às especificidades de seus objetos de estudo e à própria metodologia de abordagem desses objetos. Aspectos como historicidade, identidade entre sujeito e objeto, implicação ético-política na pesquisa, não neutralidade científica, são características, essencialmente, qualitativas dos estudos nessa área de conhecimento e demonstram que as investigações de fenômenos humanos carregam em si a complexidade da pessoa humana e a influência da multiplicidade de contextos e relações em que tais fenômenos ocorrem:

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. Portanto, a provisoriamente, o dinamismo e a especificidade são características de qualquer questão social (MINAYO, 2010, p.12).

Nesta direção também queremos ressaltar que:

A pesquisa em educação, em virtude de suas diversas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador a interagir com a realidade que pretende conhecer, compreender e até transformar (GUEDIN; FRANCO, 2011, p.104).

Assim, o pesquisador que assume uma abordagem qualitativa na investigação da realidade educacional propõe-se a considerar a dinâmica e a complexidade da realidade, bem como as singularidades e implicações das relações humanas estabelecidas em diferentes contextos:

Isso implica que o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana (GUEDIN; FRANCO, 2011, p.104).

Nesse sentido, considerando nosso objeto de investigação e as questões de pesquisa que a ele estão relacionadas, nos propusemos a realizar um estudo de caráter qualitativo do tipo exploratório e analítico, com orientação sócio-histórica.

As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69).

Em relação à pesquisa qualitativa em uma abordagem sócio-histórica, é possível afirmar que:

A contribuição epistemológica da perspectiva sócio-histórica para a ciência psicológica contemporânea reside na compreensão dos fenômenos psicológicos como processos mediados, na afirmação do sujeito enquanto um ser quase-social e da subjetividade enquanto fronteira do psicológico e do cultural (MOLON, 2008, p.58).

Os aspectos quantitativos explorados nas análises dos dados só assumiram relevância na relação com os sentidos e significados apresentados nos dados qualitativos produzidos, ampliando nossa visão acerca da realidade apresentada. Consideramos, portanto, que a constituição humana ocorre na relação mútua entre a historicidade e a singularidade dos sujeitos, na interação entre os sujeitos e em sua ação sobre o mundo, onde a linguagem assume papel primordial. De acordo com Freitas (2002), a visão sócio-histórica busca superar as explicações reducionistas das concepções empiristas e idealistas de ser humano e de mundo, considerando os indivíduos, os processos e as implicações das interações inerentes aos mesmos.

Vygostsky (1991), como um dos principais representantes dessa abordagem, apresenta três princípios básicos da investigação na Psicologia Social, em especial, no estudo das formas superiores de comportamento: 1) analisar processos, e não objetos; 2) compreender além de descrever; 3) investigar o que chamou de *comportamentos fossilizados*, ou seja, os quais perderam sua aparência original e são fruto de longo desenvolvimento histórico, apresentando-se como mecanicamente repetidos, embora profundamente internalizados. Assim, entendemos que:

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois numa preocupação de compreender os eventos investigados,

descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social(FREITAS, 2002, p.28).

O *locus* de nossa pesquisa foi três turmas do Pré II, o equivalente a salas de aula de crianças na faixa etária de cinco anos, constituídas em duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande – PB, localizadas em bairros da zona oeste da cidade. A Escola 1 abriga duas salas de aula participantes da pesquisa, uma no turno manhã e outra no turno tarde, e a Escola 2, a terceira sala participante. A escolha das duas unidades escolares decorreu dos critérios estabelecidos para a escolha dos professores participantes, quais sejam: ter formação superior concluída em Pedagogia; estar atuando em salas de EI do Sistema Municipal de Ensino citado, há pelo menos dois anos; ter disponibilidade de interação com a pesquisadora; e apresentar indícios de atuação em sala de aula com a apropriação da escrita, sobretudo, na perspectiva conceitual.

Os dados iniciais acerca dos sujeitos, e base para nosso recorte investigativo, foram produzidos a partir dos questionários aplicados com sete professoras, como primeira ação na produção dos dados, a partir dos quais selecionamos três sujeitos para prosseguir a pesquisa. No âmbito da pesquisa qualitativa e na perspectiva do que aqui pretendemos, buscamos a interpretação de um contexto delimitado de forma mais aprofundada, baseada em diferentes instrumentos de produção de dados, na relação mantida por eles entre si. A escolha desses instrumentos obedeceu a critérios relativos à natureza do nosso objeto de estudo e às características da pesquisa qualitativa, buscando a análise dos processos e das relações entre os sujeitos e com o meio na construção da realidade. Assim, utilizamos os seguintes instrumentos de produção de dados:

1 – Questionários com questões objetivas sobre a formação inicial, tempo de atuação em EI e indícios de trabalho com a apropriação da escrita como sistema conceitual. O questionário é um instrumento de coleta de dados conhecido e utilizado popularmente. Segundo Martins e Theóphilo (2007, p.90), “Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”. Sua utilização em nossa pesquisa teve como objetivo mapear aspectos relativos à formação inicial e continuada dos professores, além dos relacionados à atuação profissional, como tempo de atuação e experiência na EI. Ademais pretendíamos selecionar as professoras que se reconheciam trabalhando com a perspectiva dialógica de alfabetização e de letramento;

2 – Avaliação da apropriação da escrita com crianças, das três turmas onde as professoras selecionadas atuam, através do teste de quatro palavras e uma frase

(FERREIRO;TEBEROSKY, 1985; MOTA ROCHA *et al.*, 2017).Segundo as autoras citadas, através dessa avaliação é possível mapearmos as hipóteses da escrita das crianças no processo de apropriação da mesma, o que nos possibilitou uma análise da ação docente baseada, ou não, nas informações constituídas a partir das análises das escritas provisórias infantis, aspecto central à perspectiva epistemológica aqui defendida, porque reveladora da faceta psicolinguística da alfabetização e do letramento.

3 – Entrevistasemiestruturada com as três docentes selecionadas conforme critérios já apresentados. A entrevista semiestruturada atendeu à necessidade de estabelecer um diálogo intencional com o entrevistado com certo nível de liberdade na condução das questões elaboradas previamente, garantindo a possibilidade de inclusão de questões novas ao longo da entrevista, que puderam esclarecer pontos abordados, quando necessário. Organizamos o roteiro de entrevista em quatro módulos relacionados aos objetivos específicos propostos para o estudo. Realizamos quatro sessões de perguntas, em dias diferentes, com cada professora, buscando tornar esses momentos de produção de dados menos desgastantes ou cansativos para as professoras e para nossa escuta.

4 – Observaçõesdiretas de episódios de mediação nas turmas selecionadas, conduzidos pelas respectivas professoras, de atividades voltadas à apropriação da escrita pelos infantis.A observação direta permitiu o contato com o campo de estudos, com a ação dos sujeitos da pesquisa e com os materiais pedagógicos por eles usados. Em nosso estudo, durante as observações diretas, os episódios de mediação pedagógica com a escrita em sala de aula foram registrados através de filmagens para análise posterior. Levamos em conta nos episódios de observação direta a complexidade dos processos e das relações humanas estabelecidas no convívio da sala de aula, buscando naturalizar e não artificializar o processo de produção das ações.Realizamos quatro sessões de observações em cada uma das três turmas entre os meses de agosto e outubro de 2018. As datas das observações foram sugeridas pelas educadoras baseadas em seus planejamentos e rotinas escolares envolvendo eventos e calendário específico, bem como a presença de propostas referentes à mediação com a escrita em seus planos de aula.

Nossa análise de dadosocorreu a partir da análise de conteúdo e da microgenética do desenvolvimento humano. A análise de conteúdo compreende

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores(quantitativo ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.22).

Já análise microgenética se preocupa com “as mudanças que ocorrem em períodos relativamente curtos, em segundos, minutos ou dias em oposição às mudanças em larga escala, como convencionalmente estudadas no desenvolvimento ontogenético” (SHAFFER, 2009, p.247). O desenvolvimento de nossa pesquisa tem como bases teóricas centrais a Psicologia Sócio-histórica e o Modelo Dialógico de Alfabetização e Letramento, que contempla a Psicogênese da Língua Escrita e os Novos Estudos do Letramento.¹³

Quanto à Psicologia Sócio-Histórica, Vygotsky destaca em seus estudos a dimensão social do desenvolvimento humano. Para ele o desenvolvimento humano constitui-se na relação com o outro, sob a mediação da cultura, decorrente da dupla natureza da constituição humana, biológica e socialmente mediada. Na colaboração entre pares e na mediação semiótica estão as condições para a aprendizagem. Assim, é possível afirmar que:

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre outros como forma de promover desenvolvimento articula-se com um postulado de Vygotsky: a aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (BAPTISTA, 2009, p.33).

Para Vygotsky, ao agir sobre o mundo, os indivíduos utilizam ferramentas e símbolos produzidos culturalmente, possibilitando a construção de funções psicológicas superiores, que os diferencia dos outros animais. Tais funções são processos mentais regentes das formas de comportamento resultantes da relação entre o inter e o intrapsicológico, e podem ser observadas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. A fusão entre o pensamento e linguagem, a exemplo do pensamento simbólico, possibilita esse salto qualitativo do desenvolvimento tipicamente humano. Para tanto demandam mediação semiótica e pedagógica. *O modelo dialógico de alfabetização e letramento* preconiza a interdependência dos processos de alfabetização e letramento, estabelecendo as especificidades de cada um dos dois processos e a estreita relação entre eles. Esse modelo

[...] aborda, de forma dialógica, os processos de ensino e aprendizagem resgatando as implicações pedagógicas das teorias construtiva e sócio-

¹³ O detalhamento dessas bases epistemológicas da pesquisa será procedido no capítulo seguinte desta dissertação.

histórica. Proposta esta que permite uma dialogicidade entre os processos de alfabetização e letramento, ressaltando-os como processos independentes, indissociáveis e simultâneos (MELO; MOTA ROCHA, 2009, p.8).

Portanto, o modelo dialógico de alfabetização e letramento considera a perspectiva discursiva de leitura, o protagonismo do sujeito cognoscente, social e histórico, constituído pela cultura e com o outro. Nesse modelo de alfabetização e letramento a subjetividade do sujeito é central no processo educativo, assim como a mediação da cultura e do outro em práticas letradas em diferentes contextos. Escrita como sistema de representação e como prática social entrelaçam-se, num todo carregado de construção de significados e sentidos.

Em relação à construção dos esquemas simbólicos e baseadas no protagonismo infantil que norteia a epistemologia genética, Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram suas pesquisas acerca do processo de aquisição da escrita pelas crianças. Em seu trabalho intitulado *A psicogênese da língua escrita*, explicitam os percursos percorridos pelas crianças na construção da escrita, tendo caracterizado as hipóteses infantis sobre a mesma ao longo desse processo até atingir a escrita alfabética. Também se destacaram na década de 1980 os *Novos estudos do letramento*¹⁴ (SOARES, 2004; ROJO, 2010; STREET, 2010; 2014) que tratam dos usos sociais da escrita e suas funções em uma sociedade onde a mesma ocupa lugar central nas relações sociais entre os indivíduos.

Essas duas perspectivas teóricas nos permitem abordar a pesquisa sobre a mediação pedagógica na apropriação da escrita em sua dupla dimensão de sistema de representação e a escrita como prática social, conferindo dialogicidade entre os processos de alfabetização e letramento. A Psicologia Sócio-Histórica e o modelo dialógico de alfabetização e letramento contribuíram com nossa pesquisa na busca de visibilizar os processos e práticas dos sujeitos envolvidos no estudo, em relação ao processo de apropriação da língua escrita no contexto escolar, na medida em que consideram centrais a cultura e as condições inter e intrapsicológicas envolvidas no processo de construção conceitual da escrita e de suas práticas sociais.

A articulação dos campos sócio-histórico e psicogenético estabelece, inicialmente, certa tensão, na medida em que aproxima as concepções sobre construção do conhecimento construtivista de Piaget, base para a teoria de psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky,

¹⁴Os Novos Estudos do Letramento – NEL “[...] fornecem a base para a intervenção em debates sobre o letramento em diferentes campos” (STREET, 2012, p. 81) e se relacionam com modelos sócio-políticos de linguagem como, por exemplo, os estudos de Bakhtin (CARDOSO, 2012). Os NEL estabelecem a diferença entre letramento autônomo e ideológico, com forte defesa do segundo, bem como a diferença entre eventos e práticas de letramento, as últimas implicando para além de ocasiões de contato com os diferentes gêneros textuais, no estabelecimento de significados e até sentidos por parte dos sujeitos envolvidos (STREET, 2012).

e de aprendizagem sócio-histórica de Vygotsky, em geral, vistas em suas disparidades. No entanto, em nosso estudo entendemos que há aspectos que podem tornar-se complementares, em especial, levando-se em conta que ambos são teóricos psicogenéticos, porque tratam da gênese do conhecimento em sua processualidade fundamentados na perspectiva interacionista de conhecimento (SHAFFER, 2009), embora com campos conceituais e recortes investigativos específicos, até mesmo enfatizando um dos polos da interação em suas produções científicas.

Um destaque relevante seria que ambos consideram o protagonismo do sujeito e de sua ação em processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para além das divergências, procuramos o que converge, complementa ou acrescenta uma perspectiva à outra. Nesse sentido Leite (2000) afirma que

Temos, assim, na teoria piagetiana, uma dimensão construtivista bem caracterizada e suficientemente estudada e um aspecto interacionista que apresenta lacunas no que se refere à contribuição do meio no desenvolvimento de conhecimento. Em Vygotsky, a dimensão interacionista está bem definida, e o meio sociocultural a que se refere, suficientemente caracterizado, entretanto, permanece lacunar um estudo aprofundado do papel tanto do sujeito quanto dos mecanismos e processos que atuam nos níveis interpsicológicos, intrapsicológicos e na passagem entre esses dois planos (LEITE, 2000, p.36).

Um exemplo mencionado pela mesma autora refere-se aos estudos da escola de Genebra à qual Piaget filia-se:

[...] nota-se que um trabalho minucioso foi realizado do ponto de vista tanto teórico quanto empírico a respeito da contribuição do sujeito nas suas trocas com o meio, em detrimento de um estudo do papel do meio na estruturação das condutas do sujeito. O papel ativo do sujeito é bastante enfatizado e frequentemente estudado, mas não se observa, em contrapartida, nos inúmeros trabalhos sobre a gênese das noções científicas e das operações lógico-matemáticas, um estudo da contribuição do meio na formação de conhecimento (LEITE, 2000, p.31).

Entendemos, portanto, que ao enfatizar os aspectos socioculturais, no processo de construção de aprendizagem, Vygotsky amplia as possibilidades de compreensão da mesma, trazendo à tona questões não exploradas com profundidade por Piaget em seus principais estudos. Nessa mesma direção, em relação à apropriação da escrita, também é possível percebermos que Vygotsky não aborda detalhadamente a gênese da escrita no indivíduo com a

riqueza conceitual de Ferreiro e Teberosky, embora a tenha mencionado ao longo da pré-história da língua escrita, enquanto função simbólica (VYGOSTSKY, 1991).

Ferreiro e Teberosky(1985), baseadas nos estudos psicogenéticos piagetianos, detêm-se nos estudos das construções internas dos sujeitos e de seus esquemas cognitivos, através da abordagem conceitual/psicogenética da escrita. Tal teoria constitui-se, ainda hoje, como o mais aprofundado estudo psicolinguístico sobre o tema, o que confere a indispensabilidade de sua presença ao abordar a apropriação da escrita pelas crianças, como é o nosso caso, e em especial relacionando-o à EI.

Assim, ao considerarmos em nosso estudo a psicogênese da língua escrita abordada por Ferreiro e Teberosky(1985) e outros pesquisadores (FIGUEIREDO, 2009; FERREIRO, 2011; MORAIS,2012; MOTA ROCHA, 2013)estamos enfatizando e mapeando o percurso individual interno da criança na construção do sistema alfabético, ou seja, seu processo de regulação.

Processo este que pode ser favorecido pela mediação pedagógica à luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygostky, entendida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real(compreende aquilo que o indivíduo realiza sem ajuda ou auxílio), e o nível de desenvolvimento potencial (compreende aquilo que pode ser realizado pelo indivíduo com a intervenção de outro indivíduo mais experiente da cultura). Assim, estamos reiterando a importância da mediação pedagógica e semiótica nesse mesmo processo de construção e de regulação, como processo singular e socialmente mediado, o não se constitui, para nós, em contradição teórica. Nesse sentido, referindo ao ensino e ao conceito de *ajuda ajustada* no processo de construção de ZDP a ele inerente, Onrubia (1998, p. 125) estabelece relação da mesma com as singularidades dos esquemas internos do sujeito:

Se a ajuda oferecida não estiver “conectada” de alguma forma aos esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo forçar sua reestruturação, não estará cumprindo efetivamente sua missão. A condição básica para a ajuda educacional seja eficaz e possa realmente atuar como tal é, portanto, a de que essa ajuda se ajuste à situação e às características que, a cada momento, a atividade mental do aluno apresentar.

A teoria psicogenética ferreiriana permite-nos, enquanto pedagogos, construir mediação pedagógica qualitativa no sentido de colaborar com o processo psicogenético de alfabetização do sujeito, por exemplo, através da avaliação diagnóstica, base para a construção da ZDP. Tal perspectiva, portanto, produz visibilidade ao processo alfabetizador

vivenciado pelo sujeito em sua singularidade, ao mesmo tempo, que socialmente mediado. Por fim, é a única teoria referente à faceta psicolinguística de alfabetização e letramento, o que significa dizer que colabora com a construção e não imposição da relação grafema-fonema.

Dito isto, destacamos nossas categorias de análise da pesquisa: alfabetização, letramento, Educação Infantil, mediação pedagógica, apropriação da escrita, interdependência. Após a sistematização dos dados, a partir de nossa base teórica, sobretudo Melo e Mota Rocha (2009), construímos seis categorias analíticas referentes à mediação pedagógica com a escrita na EI: mediação pedagógica com a escrita como Sistema de Códigos (SC), como Sistema de Representação (SR), pela Transição entre sistema de Código e sistema de Representação (TCR), como Prática Social/letramento (PS), pela adequada Interdependência sistema de Representação/Prática Social (IRPS) e pela Interdependência com reificação da escrita como Sistema de Códigos (ISC), como veremos.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INFANTIL, APROPRIAÇÃO DA ESCRITA E MEDIAÇÃO DEOCENTE: REVISTANDO DOCUMENTOS LEGAIS E PESQUISAS

Este capítulo busca articular o objeto de nossa pesquisa – amediação pedagógica em relação à apropriação da escrita em sua dupla dimensão, ou seja, referente aos processos de alfabetização e letramento na EI, com o que apontam alguns documentos legais e a produção acadêmica na área, em termos de concepções de infância, de criança, de Educação Infantil, de prescrições e/ou indicações metodológicas à mediação pedagógica em relação à apropriação da escrita na EI. Trata-se, portanto, de disputas teóricas, ideológicas, políticas, sob a ótica de diferentes interesses, tornando o debate intenso e tenso, mas desafiador e pertinente. Este tópico está dividido em: Infância e EI como construção social: perspectiva da sociologia da infância; Escrita, apropriação da escrita e mediação pedagógica em relação à escrita na EI.

3.1 Infância e Educação Infantil como construção social: a perspectiva da Sociologia da Infância

3.1.1 Infâncias e crianças

Os estudos sobre a infância e a criança têm ocupado importante espaço nos debates sociais e educacionais na atualidade. No século XIX, a necessidade do reconhecimento das diferenças entre adultos e crianças provocou a emergência da Psicologia e da Pedagogia como duas novas ciências nos campos de estudos referentes aos infantis. Segundo Barbosa (2014), essa diferenciação foi sendo socialmente introduzida nos discursos e práticas da sociedade europeia a partir do século XVII e provocou um olhar específico, embora limitado e, por vezes, pejorativo para a infância. Segundo Leite (2016, p. 32),

A infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. É então que as crianças transformam-se em “menores”, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes.

Ainda segundo Leite (idem), “No século XIX, criança, por definição, era uma derivação das que eram criadas pelos que lhe deram origem. Eram o que se chamava ‘crias’ da casa, de responsabilidade[...] da família consanguínea ou da vizinhança”. A criança, pois, é

citada nesse momento histórico sem, no entanto, ser percebida como sujeito social de direitos e ocupando um espaço na sociedade de subalternidade, como aquele que significava um *vir-a-ser* ou como força de trabalho, no galopante processo de industrialização (KRAMER, 2006; SARMENTO, 2007).

Mesmo sob forte influência da ciência positivista, fruto do pensamento filosófico predominante naquele período histórico que, em muito, reduzia a aspectos homogeneizadores os estudos da infância e da criança, as primeiras pesquisas sobre esses temas trouxeram importante visibilidade ao universo infantil, em especial, à brincadeira, aos modos próprios de pensar e agir das crianças em detrimento do mundo adulto, além de propor novas metodologias e espaços de pesquisa, considerando essas peculiaridades, das quais a diferença qualitativa, e não apenas quantitativa entre crianças e adultos, foi acentuada.

Os estudos científicos sobre o desenvolvimento infantil e a nova condição da criança em uma sociedade sob a égide da industrialização foram catalizadores de olhares mais direcionados à infância e à criança, considerados como avanços, levando-se em conta, especialmente, a condição anterior das crianças na sociedade, relegada à invisibilidade social ou à condição de inferioridade em relação aos interesses adultos (SARMENTO, 2007; LEITE, 2016).

Os primeiros estudos da infância e das crianças ainda atribuíam caráter essencialista ao ser infantil e estabeleciam parâmetros de normalidade para o desenvolvimento evolutivo das crianças que tinham a classificação e a exclusão como pressupostos determinantes nas análises feitas sobre o universo infantil, reforçando a padronização dos indivíduos e das práticas relativas à criança em concepções adultocêntricas. Nesse sentido,

Reivindica-se, portanto que os psicólogos ocupados com a pesquisa sobre o desenvolvimento infantil e os pedagogos dedicados à educação institucional das crianças sejam vistos como fundadores do campo dos *Estudos da Infância e das Crianças*, pois foram eles que criaram espaços para a investigação sobre crianças e contribuíram ativamente para a formulação de uma concepção de infância e suas nascentes disciplinas científicas e práticas educacionais (BARBOSA, 2014, p.648).

No contexto de muitas transformações sociais inerentes ao fim do século XIX e início do século XX, a criança e a infância passaram a fazer parte de estudos e pesquisas de diferentes áreas, como a Sociologia e a Antropologia, não ocupadas antes, que estabelecendo novos ângulos de visão sobre as crianças passam a configurar-se e delinear seus lugares na

sociedade. Destacam-se os estudos de Philippe Ariès¹⁵, historiador francês que abordou importantes concepções nos modos de ver e estudar a infância. Seus estudos inspiraram muitos outros que se seguiram, quer expandindo, quer criticando aspectos de sua obra. Para Sarmiento (2007, 27),

Independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa (SARMENTO, 2007, p.27).

Apesar dos avanços consequentes às novas perspectivas nas pesquisas científicas sobre as crianças, esses não trouxeram mudanças significativas relacionadas ao protagonismo infantil. A presença social dos infantis continuou sendo normatizada e evidenciada sob perspectivas adultocêntricas. A subalternidade da criança em relação ao mundo do adulto tem-se constituído como marca histórica da infância na sociedade ocidental. Por vários séculos as crianças “Não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava”(LEITE, 2016, p.33).

As transformações ocorridas ao longo da história produziram uma consideração relativa, que parece ainda se distanciar de um olhar efetivo para a criança como sujeito social e histórico. Sarmiento (2007) citando os autores James, Jenks e Prout (1998) apresenta a distinção em relação a períodos históricos relacionados à criança pré-sociológica e criança sociológica, destacando as diferentes visões históricas de criança que têm constituído os estudos da infância. O autor ressalta as imagens construídas da criança pré-sociológica como:

[...] tipos ideais¹⁶ de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no cotidiano, foram apropriados pelo sensocomum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos modos de vida comum (SARMENTO, 2007, p.30).

¹⁵O livro *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (1960) foi traduzido no com o título *História Social da criança e da família*. Essa obra de Ariès é considerada obra de referência nos estudos da criança e da infância. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Philippe_Ari%C3%A8s>.

¹⁶Sarmiento (2007) cita as imagens da criança pré-sociológica, quais sejam: a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente. Cada uma dessas imagens correspondendo a um tipo ideal de criança tendo como base diferentes áreas de conhecimento: Pedagogia, Filosofia, Psicologia e Psicanálise.

O autor ainda argumenta que esses tipos ideais da criança pré-sociológica coexistem e se sobrepõem, estruturando a base dos comportamentos esperados como próprios das crianças, construindo interpretações sobre as atitudes infantis e norteando as práticas dos adultos em relação à infância. Nesse sentido, a visibilidade promovida pelos estudos científicos da infância é fruto, mais uma vez, do olhar adultocêntrico sobre os infantis e suas práticas, configurando-se assim uma visibilidade limitada, produzida sob o ponto de vista do mundo adulto e por ele limitada.

Nesse sentido, os estudos da Sociologia, da Psicologia e mesmo da Antropologia continuam, inclusive no Brasil, contribuindo para o estabelecimento de novas lentes postas sobre a infância e a criança, promovendo o avanço das discussões e mudanças nos paradigmas a respeito dos temas. Mesmo entendendo os tênues avanços feitos historicamente em relação ao lugar social das crianças, não se pode negar as importantes contribuições trazidas pelas ciências como, por exemplo, pela Psicologia do Desenvolvimento, através das teorias construtivistas, à visão de criança na sociedade moderna.

Representado pela teoria cognitiva de desenvolvimento de Piaget e pela abordagem sociocultural de Vygotsky, o construtivismo destaca o papel ativo da criança em seu desenvolvimento e sua eventual participação no mundo do adulto. Embora as teorias construtivistas do desenvolvimento humano individual forneçam à sociologia uma lente para reorientar as imagens das crianças como agentes ativos, essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados, e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas das crianças (CORSARO, 2011, p.40).

De forma não menos importante para os novos modos de pensar a infância, contribuíram também, ao longo do século XX, as atuações de movimentos e organizações sociais imbuídas na luta pela atenção e proteção às crianças. Destacamos os movimentos em favor dos direitos das mulheres, as lutas sindicais, além de professores e outros profissionais liberais que contribuíram para o ensejo de ações afirmativas ligadas ao atendimento dos interesses infantis como, por exemplo, a criação de instituições, creches para atendimento de crianças durante a jornada de trabalho materna, constituindo-se lugar de proteção e cuidado, embora por muito tempo, apenas de caráter higienista e compensatório, destinado aos desvalidos (VIEIRA, 2016).

No Brasil, outras ações são mais recentes como, por exemplo: a implementação de programas de acompanhamento da saúde materno-infantil (programas de acompanhamento pré-natal e calendário anual de vacinação infantil), criação de legislações de proteção à

criança e à infância, em especial as leis específicas contidas na Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA de 1990, com destaque a tomada da criança como sujeito de direito à educação, e não apenas a sua família. Outras mudanças dizem respeito à legislação educacional, regida com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que incluiu a reorganização de estabelecimentos escolares e de práticas neles desenvolvidas, além da garantia dos direitos das crianças relacionados à sua educação formal, levando em conta, agora, características e necessidades atribuídas aos infantis.

Também foram constituídos órgãos de fiscalização da garantia de efetivação de direitos (conselhos tutelares, Comitê de Proteção da Criança e do Adolescente, delegacias da Infância e da Juventude), todos exemplos de iniciativas consequentes às novas perspectivas propostas pelos estudos científicos sobre a criança e pelas lutas sociais em defesa das mesmas, colaborando para uma nova condição ainda, sobretudo, formal da infância na sociedade moderna.

Mais recentemente, ao considerar a complexidade relativa à infância e à sua conjuntura social mencionada por Corsaro (2011), os estudos sociológicos têm voltado-se para uma nova Sociologia da Infância¹⁷, que rompe com as matrizes homogeneizadoras da modernidade, e tem reconfigurado os rumos dos estudos voltados à essa área de pesquisas. Nesse novo contexto, o qual valoriza e enfatiza o protagonismo, Corsaro (op. cit.) apresenta o conceito de reprodução interpretativa referente à visão de criança como sujeito atuante e suas formas de construir ou reconstruir a realidade: “a reprodução interpretativa sustenta que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade”(CORSARO, 2011, p.41).

Ao entrar em contato com a cultura posta pelo grupo a que pertence¹⁸, a criança assume papel ativo e protagonista, reinterpretando o que vivencia e produzindo uma cultura da infância, escapando aos ditames adultocêntricos e produzindo seus próprios modos de ser, ver e estar na sociedade. Nesse sentido, o protagonismo infantil e sua ação sobre a realidade caracterizam novos paradigmas acerca da criança e da cultura infantil.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis

¹⁷Prout(2010, p. 730) utiliza “o termo ‘nova Sociologia da Infância’ em referência ao conjunto de trabalhos que conceituam as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição socialmente construída. Esses trabalhos começaram nos anos 1970, difundiram-se nos anos de 1990. Exemplos são os textos de James, Jenks e Prout(1998), Qvortrup *et. al.*(1994) e Corsaro(1997)”.

¹⁸Nesse caso poderia se falar de infâncias, que se constituem a partir das diferentes realidades e culturas a que as crianças pertencem.

constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância(VASCONCELOS; SARMENTO,2007, p.36).

Ao assumir a criança como sujeito protagonista no cenário social e cultural, é preciso considerarmos e reconhecermos a complexidade que envolve esses sujeitos e suas relações com o meio, com os adultos, com seus pares e a necessidade de desnaturalização dos comportamentos infantis e sua heterogeneidade, inclusive entre os próprios infantis, nas relações estabelecidas entre os mesmos e os adultos, constituindo-se como crianças e infâncias.

Nessa direção a nova Sociologia da Infância nos interpela a considerarmos a criança enquanto sujeito multifacetado e protagonista na cultura também multidimensional. Nesse caso, age e sofre impacto das ações dos seus mediadores quando interage com e pela cultura escrita e grafocêntrica, aspecto o qual, particularmente, nos interessa nesta investigação. Portanto, esta pesquisa está balizada numa concepção de EI como espaço/lugar de intencionalidades infantis e adultas que se encontram em relações de poder e conflito de interesses, demandando a busca de práticas conscientes dessa complexidade e consistentes em relação aos conhecimentos os quais embasam ações capazes de visibilizar os sujeitos infantis e possibilitar ricas construções e belos encontros entre adultos e crianças em torno do ser e do conhecer.

3.1.2 A Educação Infantil: um olhar histórico sobre a socialização familiar e/ou escolar

No contexto de importantes mudanças nos conceitos de infância e de criança a educação das crianças passa a ser alvo das conseqüentes implicações desses modos de ser e ver os infantis. Assim, a EI vem se construindo a partir de contextos históricos, culturais e sociais de cada momento das sociedades ocidentais, produzindo, portanto, diferentes concepções em diferentes momentos históricos a partir das concepções de seus agentes sociais, do professor inclusive.

Segundo Oliveira (2008), na Europa, por muitos séculos a educação e cuidado com as crianças pequenas eram responsabilidade exclusiva da família e, em especial, da mãe. As crianças eram cuidadas e educadas até o “desmame”, quando então, passavam a ser consideradas como pequenos adultos e iniciadas nas obrigações sociais, passando a assumir seu lugar no mundo adulto. Nas classes sociais privilegiadas elas eram objeto de contemplação e paparcos, sendo considerados como tendo caráter divino.

Esse viés familiar da educação de crianças pequenas estendeu-se às denominações dadas às primeiras instituições surgidas destinadas a atender esse público: “crèche”(do francês – manjedoura); “asilo nido” (italiano – ninho); “escola – materna”. Crianças em situações desfavoráveis eram, na Idade Antiga, incluídas nas chamadas “redes de parentesco” ou “mães mercenárias”. Nas idades Média e Moderna utilizavam-se as “rodas”, estruturas que davam acesso às igrejas e hospitais de caridade, onde bebês eram deixados e, então, recolhidos por religiosas e encaminhados para serem cuidados em instituições ou “lares substitutos” e posteriormente iniciados em um ofício. Assim o caráter assistencialista foi marcante no surgimento das instituições de EI.

Para Oliveira(2008), na fase avançada da Idade Moderna, tal emergência teve como causas centrais: a urbanização, a transformação da família patriarcal em nuclear, o ingresso de mulheres no mercado de trabalho, a aspiração da comunidade pelo conhecimento e o controle do Estado pela educação formal na construção da sociabilidade burguesa. Assim, no processo de Revolução Industrial tais mudanças sociais acabaram por conduzir a criança ao centro de interesses educativos, passando a ser considerada como sujeito com necessidade de ser preparado para a inserção no mundo adulto.

A educação das classes populares dividiu opiniões: havia os que defendiam apenas o ensino de uma ocupação e da piedade, outros defendiam a educação como direito universal. Surgiu preocupação do “como ensinar” e a busca por meios didáticos de compensar desníveis de desenvolvimento causados por diferenças sociais, esses foram os pioneiros da pré-escola.

No início do século XX, marcado pelas necessidades e situações sociais de dificuldade do período subsequente à Primeira Guerra Mundial, as iniciativas de diferentes atores sociais e do Estado para diminuir a mortalidade infantil e melhorar situações sanitárias desfavoráveis aliaram-se ao estímulo precoce às crianças, trabalho desenvolvido por especialistas da saúde, atribuindo forte caráter sanitarista, bem como compensatório ao trabalho com a EI.

Metodologias foram propostas buscando atender às novas demandas sociais da educação de crianças. Dentre essas, as do médico belga Ovide Decroly, que se destacou pela proposta de atividades didáticas com base no funcionamento psicológico e no interesse da criança. Propôs a criação dos “campos de interesse”, onde os conteúdos organizariam-se em três eixos: observação, associação e expressão do objeto concreto ao qual a criança seria apresentada.

A médica psiquiátrica italiana Maria Montessori enfatizou o uso de materiais apropriados como instrumentos didáticos (OLIVEIRA, 2008). Defendia o estímulo ao

desenvolvimento infantil e rejeitava a ideia da natureza como ambiente de liberdade de aprendizagem. Para ela cabia ao educador preparar o ambiente adequado e observar as iniciativas infantis. Criou material para exploração sensorial e instrumentos elaborados para a educação motora, dos sentidos e da inteligência.

Surgiu também, no início do século XX, o movimento da Escola Nova¹⁹, contrário à concepção de escolas como preparação para a vida, com o foco no adulto. Defendia a especificidade do pensamento infantil e a aprendizagem baseada nos interesses e necessidades da criança, inclusive com forte apelo às interações infantis. Nesse contexto, a Psicologia também forneceu importantes estudos para a compreensão do universo infantil: na primeira metade do século XX, Vygotsky, Wallon e Piaget revolucionaram as formas de enxergar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem infantil. O francês Célestin Freinet também ocupou lugar de destaque, defendendo que a educação escolar deveria extrapolar os limites da sala de aula, integrando-se à vida e ao meio social.

Na década de 1950, marcada pelo período pós II Guerra Mundial, surge nova preocupação com a situação social da infância que se expressa através da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Na Europa e Estados Unidos ganham notoriedade os serviços baseados na perspectiva do estímulo precoce das crianças. A utilização do jogo como instrumento de aprendizagem reforça-se e os “plays groups” facilitam a observação precoce dos problemas de saúde física e mental.

Segundo Oliveira (2012, p. 21), no Brasil, “Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições tipo creches, parques infantis ou jardins de infância”. Esse panorama começa a mudar a partir de fatores como a migração da zona rural para a zona urbana, estimulada pelo crescimento dos centros urbanos e pelo desejo das elites de modernização, inspirados em ideias europeias de educação.

No entanto, as mudanças iniciam-se sob forte influência de propostas assistencialistas através dos jardins de infância, outra inspiração europeia, para os filhos dos mais pobres, de caráter filantrópico e investimento educacional para os filhos da elite em jardins de infância sob os cuidados da rede privada. Foi já sob a ótica da desigualdade que as primeiras iniciativas de educação de crianças pequenas institucionalizada iniciaram-se no Brasil (OLIVEIRA, 2012).

¹⁹ Segundo Saviani (2013), refere-se a um movimento propagador da necessidade de mudanças no ideário educacional, tecendo críticas ao ensino religioso e ao controle da Igreja sobre a educação formal, que teve seu ponto alto com a publicação, em 1932, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

As significativas mudanças promovidas pelo processo de industrialização e de urbanização do início do século XX também alavancaram novas perspectivas para a Educação Infantil. Foi o caso de pensar na mesma sob a luz da cientificidade a qual, nesse caso, provocou a introdução do discurso médico, atribuindo às creches a garantia de saúde das crianças que, segundo os defensores dessa perspectiva, era negligenciada pelas famílias.

Junto a isso, o crescimento do movimento operário, com a chegada de imigrantes europeus e mudanças na família tradicional, incluindo a saída da mulher para o mercado de trabalho, geraram uma demanda por instituições de cuidado e proteção, sugerindo também a prevenção do ingresso dos filhos dos pobres na marginalidade, tornando-se vulneráveis pelas baixas condições de vida a que eram expostos. A participação de educadores brasileiros de renome no Movimento da Escola Nova acrescentou novas implicações ao debate sobre a educação pré-escolar no Brasil.

Todavia, mais uma vez pode-se observar o dualismo com que a questão educacional é tratada no país: o debate sobre a renovação pedagógica dirigiu-se mais aos jardins de infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio, do que aos parques infantis e outras instituições que atendiam crianças nos meios populares (OLIVEIRA, 2012, p.24).

Na segunda metade do século XX, em especial, a partir do período pós-regime militar (KUHLMANN JR., 2000), os pelos ventos de redemocratização e a luta pelos direitos humanos materializados na Constituição Federal de 1988, passaram a impulsionar a proposição de leis e de importantes implicações para a EI na sociedade brasileira. No Brasil, no final do século XX, as transformações nas perspectivas da EI, ocorridas no mundo ocidental, influenciaram determinadamente as mudanças políticas, legais, sociais, culturais e pedagógicas acerca da educação de crianças pequenas no país, mesmo que inicialmente com enfoque na educação compensatória.

Nesse sentido, o final do século XX e início do século XXI inauguram um tempo nas questões relativas à EI, onde o poder público, as pesquisas, as instituições e organizações sociais voltam-se para a compreensão de criança e EI, constituindo um momento histórico e social dessas concepções e de suas implicações na organização social e das instituições educacionais que atendem os infantis, demandando, ainda mais, pesquisas e estudos colaborativos com esse momento da EI no Brasil em um contexto democrático, marcado pelo avanço da ciência e da tecnologia.

Lucas (2008) descreve a trajetória da EI no Brasil a partir da periodização estabelecida por Rosemberg (2003), que divide a mesma em três períodos, indo do final dos anos 1970 ao início do nosso século. A autora assume como critérios desse recorte temporal a maior institucionalização pública do atendimento em EI. O primeiro corresponde ao período de forte influência da educação de massas a partir das orientações da UNICEF e da UNESCO; o segundo marcado pelo fim da ditadura militar e pela efervescência dos movimentos sociais e formação da assembleia constituinte; e o terceiro, diz respeito ao período pós-implementação da LDB, em 1996.

Do modelo de educação de massa, com forte ação filantrópica, como educação compensatória e ausência de políticas públicas ou investimentos estatais na EI, passando pelo momento de luta pelos direitos humanos, e da EI como parte do bojo de reivindicações inerentes ao período de instauração da assembleia constituinte, até a construção de um arcabouço legal e da EI como direito das crianças e não apenas das famílias, efetivado em instituições educacionais que articulem o cuidar e o educar em ações intencionais por profissionais aptos a fazê-lo, um longo caminho de pequenos, mas importantes avanços, vem sendo trilhado pela EI. Assim,

[...] se quiséssemos resumir a história da educação infantil brasileira contemporânea em apenas uma sentença, enfatizando os seus fins, diríamos que se trata do movimento em busca da superação das funções assistencialistas e preparatória em direção a uma educação infantil de cunho pedagógico, voltada para o desenvolvimento integral da criança e pautada na indissociabilidade dos atos de cuidar e educar (LUCAS, 2008, p.85).

Por fim, pensamos que no contexto dessas mudanças o desafio posto na contemporaneidade é o de, baseados numa perspectiva interdisciplinar capaz de convocar as contribuições das diversas ciências com foco nos sujeitos, repensar conceitos e práticas, descobrir caminhos na educação institucionalizada e nas práticas desenvolvidas, levando em conta os conceitos de criança como sujeito multidimensional ator social, produzindo cultura e tendo seu próprio modo de enxergar o mundo e de atuar sobre ele.

Numa perspectiva de adequada institucionalização da infância, a escola seria um lócus em que a EI como ação política demanda uma redefinição de suas práticas, na qual a busca de sua identidade e especificidade na formação humana, como nível educacional, e a reflexão sobre as intencionalidades dos sujeitos da educação seriam como campos centrais e de disputa teórico-metodológica.

Acreditamos em uma perspectiva de EI que é historicamente construída pela valorização das crianças e suas infâncias, respeitando o sujeito-criança em suas diferentes e inter-relacionadas características (social, biológica, cognitiva, linguística, psicológica, afetiva, estética, etc.) das intencionalidades das ações educativas e pedagógicas numa perspectiva de conhecimento, o qual focaliza a interação entre os sujeitos iniciantes e experientes da cultura; dos conhecimentos das ciências disponíveis acerca da criança e de seu desenvolvimento global em contextos educativos e contemporâneos; e das mediações de profissionais e demais educadores qualificados para tal, os quais buscam a tomada dos infantis como sujeitos de direitos e da EI como um espaço/lugar de efetivação dos mesmos.

3.2 Escrita, apropriação da escrita e mediação pedagógica em relação à escrita na Educação Infantil

Consideramos a EI como nível educacional com identidade própria e as crianças como sujeitos de direitos, inclusive a educação linguística de qualidade. Nesse tópico procuramos ampliar o olhar sobre os processos de apropriação da escrita e a mediação pedagógica na EI, traçando uma trajetória histórica e conceitual da articulação entre alfabetização e letramento no Brasil, e analisando quatro posições teórico-metodológicas referentes à mediação da apropriação da escrita na EI, encontradas na literatura que analisamos.

3.2.1 A alfabetização e o letramento no Brasil: histórico, conceitos e relações em disputa

A polissemia assumida pelos termos alfabetização e letramento no Brasil (SOARES, 2010) tem gerado, a partir das últimas décadas do século XX, inúmeras discussões acerca das práticas pedagógicas docentes postas em ação no processo de apropriação da escrita em sua dupla dimensão, pelas crianças. Segundo Soares (op. cit.), enquanto na Europa e Estados Unidos os problemas relativos aos processos de aquisição da escrita e suas práticas sociais foram tratados considerando suas especificidades, no Brasil a discussão recaiu sobre a extensão do conceito de alfabetização ao de letramento. Como consequência, tivemos a negatividade e o apagamento da alfabetização pela supervalorização do letramento, produzindo controvérsias e diferentes vieses de pensamento. Nesse sentido Soares (2004, p. 3) afirma:

Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira – mantém sua especificidade, no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de letramento – no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.

A emergência do conceito de letramento no Brasil resulta da ampliação das exigências postas pelas mudanças na sociedade, cada vez mais centrada na cultura escrita, mais grafocêntrica para os indivíduos, mais exigente em termos de formação leitora e com amplas possibilidades de lazer (SOARES, 1999). A partir de meados da década de 1980 o conceito de letramento emerge na Literatura educacional e Linguística brasileira, chamando a atenção para a necessidade de uso da escrita e da leitura como bem cultural com importantes funções sociais.

Soares (op. cit.) descreve, brevemente, o percurso de emergência do termo letramento no Brasil na década de 1980, destacando nomes como Mary Kato, Ângela Kleiman e Leda Verdiani Tfouni e suas publicações, como precursoras dessa abordagem no nosso país. Ainda segundo Soares (1999), nesse novo contexto o conceito de letramento distancia-se dos significados no senso comum, encontrados no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*²⁰, os quais dizem respeito aos conhecimentos literários e das letras. No campo científico, letramento decorre da palavra da língua inglesa *literacy*.

No *Webster Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate” [...], ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1999, p.17).

Importante destacar que *literate* diz respeito às habilidades de ler e escrever, conceito relativo à alfabetização, enquanto o conceito de *literacy* denota a condição, em diferentes aspectos, de quem se apropriou ou não das práticas sociais letradas, ou seja, referente ao letramento. Do ponto de vista do *literacy*, temos o conceito de eventos de letramento de Street, principal pensador dos Novos Estudos do Letramento.

²⁰Esse dicionário, trazido de Portugal, teve sua primeira edição portuguesa em 1881 e a segunda edição brasileira em 1974, onde já se atribuiu ao termo letramento a categoria de *antigo*.

Penso que eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características (STREET, 2014, p.75).

Já em relação às práticas de letramento, o autor diz que “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2010, p.77). Isso, numa concepção de letramento ideológico em detrimento do conceito de letramento autônomo²¹. Vejamos o conceito de letramento ideológico:

As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, seus envolvimentos em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar uma só variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um *modelo ideológico*; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. Esses modelos são poderosos. Por exemplo, esses modelos determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/não letrado. Estes são conceitos poderosos e, portanto, modelos poderosos pelas consequências que acarretam (STREET, 2010, p.3).

Nessa direção, no que tange ao conceito de alfabetização, historicamente, as relações com o processo de apropriação da escrita estabelecem-se a partir de concepções de mundo, de ser humano, de desenvolvimento, de língua escrita, de ensino, de aprendizagem, de papel docente e discente e de outros aspectos constituintes dos horizontes do estudioso envolvido. Morais (2012, p.14) afirma: “as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo”.

Assim, na década de 1950, era considerado alfabetizado aquele que sabia assinar seu nome. Atualmente, considera-se alfabetizado, nos censos realizados no país, aquele capaz de ler, compreender e escrever pequenos textos como um bilhete (SOARES, 1999). Dessa forma, estabelece-se também uma relação entre a cultura e a história da sociedade com o processo de

²¹Letramento autônomo: “Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto. Nessa concepção, alguém poderia se sentar em grandes cidades, na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares [...] como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada *letramento*” (STREET, 2010, p. 36).

alfabetização, inclusive apontando para as diferenças na abordagem e nos objetivos da mesma para as classes populares e para as dominantes (NAGLE, 2001; SAVIANI, 2013).

Ainda sobre o conceito de alfabetização, podemos mencionar a concepção de alfabetização como sistema de código de transcrição, de inspiração inatista e empirista de conhecimento (MELO; MOTA ROCHA, 2009). Em oposição a esta, numa perspectiva construtivista, Ferreiro(2010) concebe a escrita como sistema de representação e “[...] sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (op. cit., p.16), sendo, por isso mesmo, a alfabetização uma construção real, original e inteligente por parte do sujeito cognoscente. Nesse contexto, Soares (2010, p. 42), ao tratar a alfabetização a partir da perspectiva psicogenética, que fundamenta o trabalho de Emília Ferreiro, afirma que, para essa corrente teórica:

[...] a apreensão do sistema alfabético de escrita pela criança supõe a compreensão de que a representação escrita das palavras se materializa pela correspondência da pauta sonora com a pauta escrita, em que para cada som tem-se uma, (ou mais de uma) representação gráfica correspondente. Contudo o foco da compreensão não reside em entregar para a criança no início do processo de alfabetização a lógica do sistema alfabético, mas sim, dar condições para que ela descubra a natureza fonêmica deste objeto.

Nesse contexto, assumimos a alfabetização “[...] entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico;”(SOARES, 2004, p.16), que se refere à tecnologia da escrita, construída na mediação através de ensino explícito e sistematizado, comprometida com um modelo de sociedade menos desigual e excludente. Já em relação ao conceito de letramento, Soares (idem) afirma que o mesmo pode ser entendido, “como a participação em eventos variados de leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas”.

No Brasil, no entanto, a extensão do termo alfabetização ao letramento, negligenciando as especificidades de ambos, trouxe implicações nas metodologias de formação leitora, nas práticas pedagógicas e nos resultados obtidos nas propostas de alfabetização postas em prática no país. Os aspectos relativos ao letramento passaram a ter primazia em relação aos da alfabetização e acarretaram a *desinvenção da alfabetização*:

O neologismo *desinvenção* pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das últimas duas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na

aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (SOARES, 2004, p.6).

Nesse sentido, o receio de práticas relacionadas à compreensão da escrita como sistema de códigos, predominantes até então, e expressos em práticas impositivas da relação grafema-fonema pela repetição e cópia, acabou gerando o distanciamento de ensino explícito e sistematizado adequado da faceta linguística da alfabetização, enfatizando-se que o contato com o ambiente alfabetizador e com textos escritos variados em situações significativas com a leitura e a escrita garantiria as condições do sistema alfabético de escrita pelas crianças, preceito da *wholelanguage* (LODI, 2004).

Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se ter uma teoria, e nenhum método (SOARES, 2004, p.9).

Nesse sentido, Mota Rocha *et al.* (2010, p. 2) também afirmam que: “A desinvenção da Alfabetização é a negação do ensino explícito e sistemático do sistema grafofônico e, de certo modo, do papel docente na mediação pedagógica a ser estabelecida com o leitor iniciante”. Nesse mesmo contexto as autoras também citam algumas causas da desinvenção da alfabetização, quais sejam: 1) a mudança de paradigmas sobre a alfabetização; 2) o crescimento da abordagem sócio-histórica e do letramento, e 3) o movimento norte-americano da *wholelanguage* que defendia a primazia do sentido sobre a decodificação.

A chegada dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da escrita a partir da década de 1980, mesmo tendo trazido ganhos inegáveis ao processo de alfabetização²², também gerou falsas inferências acerca das implicações da psicogênese nas práticas pedagógicas, sendo consideradas, essas também, causa da *desinvenção da alfabetização*.

Para citar algumas, destacamos: ênfase na faceta linguística, com priorização dos processos mentais infantis em detrimento da faceta social, das influências da cultura e das relações sociais; a proposta de ampliação do conceito de alfabetização com perda de

²²Mota Rocha, Melo e Campos (2010), baseadas nos estudos de Ferreiro (2001) elencam alguns ganhos decorrentes da emergência dos estudos psicogenéticos da escrita: “[...] concepção de apropriação de língua escrita como uma construção simbólica; a tomada do leitor iniciante como sujeito cognoscente; o questionamento da visão adultocêntrica de ensino da língua escrita; a compreensão dos *estádios* intermediários de apropriação desta língua, o que implica considerar o processo de aprendizagem nas situações de ensino.” (MOTA ROCHA: MELO e CAMPOS, 2010, p.4).

especificidade do processo de aquisição; pouca menção ao papel do professor como mediador mais experiente e, por vezes, a presença de postura espontaneísta e naturalista de espera pela construção infantil com acentuado respeito ao erro construtivo, negação do trabalho com a consciência fonológica e do ensino de letras (SOARES, 2004; MOTA ROCHA, 2010; MORAIS, 2012).

Nesse sentido, Soares(2004) também propõe uma defesa pela distinção e interdependência dos processos, apoiada pelo conceito de *reinvenção da alfabetização*, que enfatiza a necessidade de retomar as especificidades e complexidades dos processos de alfabetização e letramento, perdidas no que Soares(op. cit.) chama de *desinvenção da alfabetização*, enfatizando sua interdependência no desenvolvimento das ações pedagógicas desenvolvidas.

Na interdependência, alfabetização e letramento são entendidos como processos específicos, interdependentes, que aparecem em equilíbrio nas práticas desenvolvidas, sem predominância de um em relação ao outro, ou superposição do primeiro em relação ao segundo e vice-versa. Não se trata, no entanto, de uma relação de causa e efeito, mas de correlação de processos. Portanto, as práticas que consideram a interdependência nesses termos cooperam para *reinvenção da alfabetização*(SOARES, 2004; MELO; MOTA ROCHA, 2009).

Tayassu(2011) também estabelece ténuediferença entre os processos de alfabetização e letramento, defendendo assim suas especificidades. Para a autora, alfabetização é um processo por meio do qual são construídos e desenvolvidos um conjunto de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à leitura e à escrita, bem como aos múltiplos usos da língua. Ainda nas palavras da autora, aos “usos complexos, diversificados, cumulativos e qualificados da leitura e da escrita, por meio de práticas sociais que envolvem a linguagem oral e a competência com a linguagem escrita a isso, então, chamamos letramento”(op. cit., p.26). Ao discorrer sobre a apropriação da escrita como instrumento de inclusão social e construção da cidadania, acrescenta o argumento a favor da interdependência:

[...] refiro-me, pois, à alfabetização e ao letramento como dois processos (combinados) em favor não apenas da aprendizagem da leitura, mas também quanto aos usos da escrita e o seu valor nas sociedades atuais, portanto, duas modalidades de comunicação indispensáveis e indissociáveis à questão da inclusão social e cultural de um indivíduo ou de um grupo(TAYASSU, 2011,p.19).

Diferentemente, Piccoli (2010), ao traçar uma trajetória histórica para a chegada do letramento no Brasil na década de 1980 e seus desdobramentos até nossos dias, destaca alguns estudiosos e suas posições teóricas acerca do conceito em questão. A autora cita Kato e sua posição de que a aquisição da língua na norma-padrão seria uma das consequências do letramento, portanto, este precede aquela, significando a defesa do argumento da dependência entre processos.

Menciona, também Tfouni, que diferencia alfabetização de letramento, ligando o segundo ao desenvolvimento sócio histórico, às práticas sociais de escrita, inclusive por indivíduos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, convergindo com o entendimento dos autores sobre a especificidade dos processos. Em se tratando de interdependência, a proposição de práticas que considerem a *reinvenção* proposta por Soares (2004) implica na compreensão da necessidade de dialogicidade entre alfabetização e letramento, contidos no modelo teórico-metodológico 4 de Melo e Mota Rocha (2009).

É neste modelo que Alfabetização e Letramento mantêm suas especificidades, sem sobrepor-se um ao outro, numa relação dialógica, significando uma prática pedagógica dialógica, significando uma prática pedagógica de *reinvenção* da Alfabetização. Neste, ambos os conceitos estão contemplados numa adequada escolarização da língua escrita porque considera-se, por um lado, suas facetas (meta)cognitivas (pistas e estratégias de leitura no controle consciente do leitor no ato da leitura) e linguísticas (o ensino sistemático e explícito com diversos níveis de consciência fonológica); e, por outro lado, sua faceta social (a condição política da língua escrita como ferramenta sociocultural) (MOTA ROCHA *et al.*, 2010, p.7).

O conceito de reinvenção da alfabetização (SOARES, 2004; MELO; MOTA ROCHA, 2009) carrega a necessidade da dialogicidade entre alfabetização e letramento descrito pelo Modelo 4 de Melo e Mota Rocha (2009), retomando as especificidades dos processos, as especificidades e interdependência dos mesmos e as diferentes facetas envolvidas. Nesse sentido, Rojo (2010) apresenta uma proposta dialógica de alfabetização e letramento, considerando os contextos onde estão inseridos os sujeitos como base para a construção dos currículos. Sugere que um bom planejamento de ações considera os níveis de alfabetismo²³ dos indivíduos e promove eventos de letramentos que vão além do letramento escolar, ampliando as práticas letradas por eles vivenciadas.

²³Rojo (2010, p. 25) afirma: “[...] ‘funcionar’ em atividades e práticas letradas muito diversas – que vão do pregão da feira livre à retirada de dinheiro com cartão magnético; de admirar uma vitrine do comércio central a ver um filme legendado; de tomar ônibus a ler um romance – requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas, que aqui opto por denominar níveis de *alfabetismo*.”

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético. No entanto para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de *alfabetismo*. E é justamente participando dessas práticas que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo (ROJO, 2010, p.26).

Assim, entendemos, como Soares(2004), alfabetização e letramento em suas especificidades e interdependência. Acreditamos ainda que, ao considerarmos a dialogicidade desses eixos na apropriação da escrita, nos remetemos a uma construção melhor qualificada dos processos de ensino e aprendizagem, mais adequada às necessidades dos sujeitos e das demandas sociais a eles propostas, pois a formação leitora na sociedade atual, necessariamente, exige o desenvolvimento dos dois processos: alfabetização e letramento.

[...] as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos novos estudos do letramento(NEL/NLS), têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento(ROJO, 2009, p.102).

Por fim, ressaltamos a complexidade que tais conceitos assumem nas relações e práticas pedagógicas de formação leitora, bem como as disputas teóricas nelas envolvidas. Também destacamos quão relevante é a apropriação desta discussão para a prática docente, pois há conceituação e o tipo de relação estabelecida entre alfabetização e letramento no currículo, nas práticas de linguagem, na mediação pedagógica e nos papéis assumidos nas relações pedagógicas, por exemplo, a partir de distintas e antagônicas concepções de escrita, apropriação da escrita e ensino de escrita na EI(SOARES, 2004; LUCAS, 2008; BAPTISTA, 2009; MOTA ROCHA *et al.*, 2010; PICCOLI, 2010; BRANDÃO; ROSA, 2011; CARDOSO, 2012).

3.2.2 Posições teórico-metodológicas na relação mediação e apropriação da escrita na Educação Infantil

Ao considerarmos no contexto educacional a criança como protagonista na vida social, na cultura escrita e nas relações nela estabelecidas (SARMENTO, 2007), quer seja com seus pares ou com adultos, as mudanças de ações e práticas pedagógicas tornam-se imperativas com repercussões à configuração da EI. Nesse sentido, a presença de práticas de escrita na EI tem sido amplamente discutida nesse início do século XXI (BAPTISTA, 2009; BRANDÃO; ROSA, 2011; MOTA ROCHA 2012; SILVA *et al.*, 2014; AMARAL; BISSOLI, 2015; CORSINO 2006).

Ao considerar a importância dessas discussões para esse nível de escolarização, e as possíveis implicações das mesmas para a formação de leitores iniciantes na EI, nos basearemos na regulamentação da EI e no estudo de várias fontes (4 livros; 1 capítulo de livro; 3 artigos em periódicos; 3 dissertações de Mestrado; 2 teses de Doutorado e 2 volumes de coleção do MEC) sobre o tema, de modo a refletirmos sobre a relação entre escrita, apropriação da escrita e a mediação docente na EI. Os trabalhos consultados estão circunscritos ao período de 1996 a 2016 e fazem parte do acervo de renomadas universidades federais brasileiras, ou de periódicos reconhecidos no meio acadêmico, além de títulos de autores já reconhecidos por sua produção na área de linguagem, e também na EI.

O ano de 1996 destaca-se nesse contexto por ser o ano de publicação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, com a qual se inicia a regulamentação dos direitos adquiridos na Constituição chamada de Cidadã, em 1988, com o objetivo de efetivar os direitos da sociedade civil à educação apropriada para cada etapa do desenvolvimento infantil e à qualidade da educação oferecida em cada nível de ensino.

A formulação de outros documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2009), ocorreu a partir desse marco legal e a produção científica voltou-se para as novas demandas da educação de crianças, inclusive de creches e pré-escolas, agora entendidas como instituições educativas, e não apenas assistenciais.

Nesse sentido e embalados pela emergência, no Brasil, dos estudos de Ferreiro e Teberosky acerca da aquisição da escrita, divulgados na obra *Psicogênese da Escrita* (1985), as universidades e organizações passaram a debruçar-se e pesquisar sobre conceitos e práticas pedagógicas relativas ao trabalho institucionalizado com a escrita para crianças pequenas; investigações essas que se estendem até os dias atuais, motivo pelo qual os últimos trabalhos que abordaremos dizem respeito ao ano de 2016.

A partir da análise qualitativa dessas produções e da posição dos autores analisados neste tópico acerca do objeto em foco, elencaremos as posições teórico-metodológicas

Escrita como prática social/letramento e Escrita pela interdependência entre tecnologia e prática social. Embora explicitamente não tenham abordado as concepções *Escrita como tecnologia/técnica de transcrição* e *Escrita como tecnologia/sistema de representação* consideramos por bem abordá-las, uma vez que elas podem ser fundamentais para análise dos dados de nossa pesquisa empírica, razão pela qual discutiremos sobre as mesmas, destacando suas principais características²⁴. Em suma abordaremos, 4 posições teórico-metodológicas na EI, quais sejam:

- 1 – Escrita como tecnologia/técnica de transcrição/sistema de código;
- 2 – Escrita como tecnologia/sistema de representação;
- 3 – Escrita como prática social/letramento;
- 4 – Escrita pela interdependência entre tecnologia/sistema de representação e prática social.²⁵

Quadro 1 – Documentos, produções acadêmicas e posições teórico-metodológicas

DOCUMENTOS LEGAIS			ANO	POSIÇÃO
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI			1998	P2/P3
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI			2009	P2/P3
Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC			2017	P2/P3
PRODUÇÃO ACADÊMICA	AUTOR	TIPO	ANO	POSIÇÃO
Consciência fonológica em crianças pequenas	ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T.	Livro	2006	P4
O processo de apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual	LUIZE, A.	Dissertação de Mestrado	2007	P4
Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	LUCAS, M. A. O. F.	Tese de Doutorado	2008	P4
Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino	LIMA, A. R.	Dissertação de Mestrado	2010	P2/P3
As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental	SOUZA, B. S. A. de.	Dissertação de Mestrado	2011	P4
Ler e escrever na Educação Infantil	BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.)	Livro	2011	P2/P4
Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil	CARDOSO, B.	Livro	2012	P4
Sistema de escrita alfabética	MORAIS, A. G.	Livro	2012	P4

²⁴ Tal categorização, além de Mota *et al.* (2010), também se inspirou em Brandão e Rosa (2011).

²⁵ Como veremos, no próximo capítulo emergem dos dados posições docentes que se relacionam com estas posições elencadas teoricamente.

Língua escrita na Educação Infantil: compreensão dos professores sobre alfabetização e letramento	PENHA, B; GONDIM, M. V. C.	Capítulo de livro	2014	
O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis	SCARPA, R. L. P.	Tese de Doutorado	2014	P2
Brincar com a linguagem: Educação Infantil “rima” com alfabetização?	ARAUJO, L. C.	Artigo em revista	2016	P4
Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil	GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A.	Artigo em revista	2016	P3
Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da Educação Infantil	MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE; E. B. C.; BRANDÃO, A. C. P. A.	Artigo em revista	2016	P4
Crianças como leitoras e autoras	CORSINO, P. <i>et al.</i>	Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (v. 6)	2016	P2/P3
Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações	GOULART, C. ; MATA, A. S.	Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil (v. 4)	2016	P3

Fonte: Autoria própria (2019).

1 - ESCRITA COMO TECNOLOGIA/TÉCNICA DE TRANSCRIÇÃO/SISTEMA DE CÓDIGOS:

A posição 1 norteou, por muitos anos, as práticas de trabalho com a escrita no Brasil. Essa posição tem como base filosófica a perspectiva empirista de conhecimento, e transita entre a linguagem como expressão do pensamento ou, quando muito, como instrumento de comunicação (FUZA *et al.*, 2011). Segundo os autores, no primeiro caso há a valorização da gramática normativa, da excelência da norma culta e da língua como sistema estável, negando-se a subjetividade do sujeito.

No segundo, em razão da limpidez e transparência do texto e da extração passiva de sentido pelo leitor, não cabem inferências ou deduções, mas a decodificação da mensagem, pura e simples, do autor. Nos dois casos a língua escrita constitui-se como um sistema de códigos estável, pronto e definitivo e, portanto, passível de reprodução por parte dos leitores iniciantes. Estes são concebidos, pedagogicamente, como reprodutores, por excelência, de estímulos fornecidos em meio a exercícios envolvendo a técnica de transcrição fonética, a repetição de regras gramaticais e a extração de sentidos explícitos nos textos. Para os defensores dessa posição, a escrita constitui-se em uma técnica e, por isso, os métodos utilizados para o trabalho com a mesma devem destacar os aspectos figurativos.

A aprendizagem da escrita nessa posição enfatiza o desenvolvimento de habilidades perceptivo-motoras para a prontidão (como a repetição, controle, lateralização espacial, extração de sentidos, uniformidade de respostas), por meio do período preparatório viabilizado pelo treino motor, acuidade auditiva e visual (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985); que se materializam na apresentação hierárquica, de acordo com o método escolhido (SOARES 2004; ROJO, 2010; MORAIS, 2012), de letras/sílabas/palavras/frases/textos, exercícios de treino ortográfico, cópias, exercícios de percepção da relação grafema/fonema, exercícios favoráveis à motricidade fina e, portanto, apropriação da grafia, no caso, sinônimo de escrever. Em oposição a esta concepção, Pino (1993, p. 102) posiciona-se:

[...] escrever é produzir, através dos signos gráficos convencionais e segundo certas regras, um texto cujo sentido possa ser reconstituído pelo leitor e não reproduzir um modelo gráfico como se dele emergisse naturalmente a significação. Dadas as características do texto escrito, toda leitura é uma reconstituição de sentido a partir de referenciais contextuais (internos/externos ao texto) à disposição do leitor, e toda escrita é uma produção de sentido (PINO, 1993, p.102).

Assim, para os defensores dessa posição, o trabalho é realizado com a reprodução da língua como código, levando ao subsequente sucesso do processo de alfabetização, atribuindo-lhe o caráter de aprendizagem de língua morta. Dentre os modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento, para Melo e Mota Rocha (2009), esta posição estaria em consonância com o que as autoras conceituam como modelo 1 - alfabetização como Sistema de Códigos. Nesse sentido, as autoras ainda afirmam que nesse modelo:

[...] ler é decifrar o que está codificado, verbalizando-se os fonemas, passando-se do significante escrito para o oral. [...] Escrever é uma técnica de transcrever a língua oral para a língua escrita, razão pela qual se concebe a escrita como transcrição gráfica da fala e a leitura como transcrição fonética da escrita (MELO; MOTA ROCHA, 2009, p.3).

Nesse sentido, a análise linguística e a escrita são reduzidas à transposição do significante oral em significante escrito, negando-se o significado, quase sempre envolvendo pseudosímbolos, já que estes são divididos na ação pedagógica. A inspiração, também no Método Fônico, e a imposição da aprendizagem da relação fonema/grafema, desde os

primeiros contatos sistematizados com a escrita²⁶, conduzem à artificialização das práticas de uma língua morta (BAKHTIN, 1997). Há, portanto, a desconsideração do letramento, atribuindo valor exacerbado aos aspectos gramaticais e sintáticos. Nesse contexto, Bakhtin afirma que:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais (BAKHTIN, 1997, p.108).

Um clima de sacralização e imutabilidade da escrita a isola do sujeito, o qual subjugado à condição contemplatória²⁷ em detrimento da manipulação (FERREIRO, 1995) busca, reverentemente, repetir o que lhe é proposto pelo professor ou pelos manuais didáticos, dificilmente assimilando-o. Ao relatar os resultados de suas observações na escola sobre o trabalho realizado com a língua e com o letramento, Street (2014, p. 131) relata:

Nas salas de aula que observamos, as professoras pareciam tratar a língua como se ela fosse algo externo aos alunos e a si mesmas, como se tivesse qualidades autônomas, não sociais, que se impusessem a seus usuários. A linguagem do ensino pressupunha e ajudava a construir distanciamento entre as crianças e sua língua. Escrever é um modo de criar esse distanciamento – colocar a língua na lousa serve como uma técnica que permite às crianças ver e objetificar esse processo de aprendizagem.

Nesse contexto o papel docente concentra-se no oferecimento de modelos de escrita a serem seguidos pelos leitores iniciantes, e na rejeição ou invisibilidade de qualquer participação ou produção não convencional, a exemplo dos estágios intermediários – níveis psicogenéticos – negando as hipóteses infantis e mesmo os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e no ato escritor.

²⁶Segundo Morais (2012), o método fônico considera que a capacidade de segmentar as palavras em sequências de fonemas é algo pouco complexo, do ponto de vista cognitivo, e sem pronunciar tais fonemas isoladamente as crianças não se alfabetizariam, ou não se alfabetizariam “da melhor maneira”. Esse mesmo fenômeno pode ser observada em relação à apropriação da escrita (op. cit.). Essa simplificação dos processos cognitivos envolvidos na apropriação da escrita acabam contribuindo para a redução da efetivação da mesma ao suposto domínio de uma técnica apenas.

²⁷Segundo Houaiss *et al.* (2015, p. 251), contemplação significa “concentração da vista em algo [...] reflexão, consideração e benevolência”, o que denota a passividade inerente ao indivíduo que contempla e a distância, do mesmo, do objeto contemplado.

O grupo *classe* é o foco do trabalho e as individualidades devem ser desprezadas em prol da garantia da reprodução do código, na homogeneidade de exercícios impressos, em que o objetivo é a reprodução do modelo alfabético convencional de escrita, consideramos aqui uma escrita extremamente burocratizada. Ademais, as práticas propostas baseadas nessa posição constituem-se de caráter compensatório, com excessiva ênfase na alfabetização empirista a qualquer custo, desprezando-se os percursos dos sujeitos e as especificidades da EI, bem como as facetas social/cultural e psicolinguística do processo de apropriação da escrita.

Em nossa observação empírica na função de supervisão educacional foi possível observarmos a presença de escritas burocratizadas em detrimento de práticas sociais de escrita; a escrita cópia do modelo do professor e a negação/controle da escrita provisória infantil. É pertinente mencionarmos que tal posição tem *sucesso* na decodificação como habilidade de baixo nível (GIASSON, 1993), na precisão, na legibilidade da letra resultante dessa metodologia e na importância atribuída ao trabalho do educador no ensino da escrita como técnica, não se constituindo vantagem suficiente para a defesa ampla dessa posição ou a legitimidade de sua utilização.

Pelos motivos citados anteriormente, consideramos que, nesse caso, as perdas infantíssimas bem maiores que os ganhos, a exemplo da resistência dos alunos em posicionarem-se como sujeito ativo durante a produção escrita, da dependência extrema do outro na produção do conhecimento, da baixa autoconfiança, etc. Em síntese, negligencia-se as destrezas infantis sobre a escrita e seu lugar de sujeito social, revelando-nos adesão aos conceitos de criança e de infância questionados pela Sociologia da Infância.²⁸

Ademais, é possível observarmos que não são enfatizados na mediação pedagógica os processos cognitivos complexos²⁹ envolvidos no processo de apropriação da escrita pelas crianças, a exemplo do reconhecimento de palavras, utilização de conectores, identificação de ideias principais, imagens mentais, identificação de perda de compreensão, etc. (GIASSON, 1993). Apesar de ser notória a negligência de muitos aspectos relativos aos processos de construção do conhecimento e do desenvolvimento infantil já conhecidos e divulgados no meio científico, as práticas relacionadas às concepções da Posição 1 ainda podem ser encontradas, se não forem predominantes, em especial nas salas de crianças de 4 e 5 anos, nas

²⁸ Para conceitos de criança e infância, segundo a Sociologia da Infância, ver seção 3.1 deste capítulo.

²⁹ Giasson (1993), ao analisar as habilidades envolvidas nos processos de leitura, nos remete a essa complexidade, citando alguns processos envolvidos: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos.

salas de aula de EI, na segunda década do século XXI, como demonstram pesquisas científicas (LIMA, 2010; SOUZA, 2011; PENHA; GONDIM, 2014; SCARPA, 2014).

São práticas equivocadas de alfabetização, até mesmo para o Ensino Fundamental, pois se baseiam na memorização, repetição e reprodução de letras e palavras, privilegiando a imposição da relação fonema-grafema, desprezando o fato de que as crianças, mesmo antes dos seis anos, já são usuários da língua e possuem conhecimentos prévios, inclusive, fazendo uso social da mesma, antes mesmo de ingressarem nas instituições educacionais, o que pela interdependência, como veremos, resulta da apropriação da escrita enquanto sistema de representação, inclusive, desde a mais tenra idade.

Quando consideramos as constatações teóricas de Vygotsky (1991) acerca do seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), percebemos que a desconsideração é ainda maior, pois as práticas pedagógicas relativas à posição 1 são efetivadas através da uniformidade do ensino e da desatenção às particularidades da cultura, grafocêntrica e letrada, onde os indivíduos estão imersos, e do descaso às singularidades dos percursos de aprendizagem dos sujeitos.

Ao considerarmos tal posição em relação à psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), a fragilidade das práticas citadas também se evidencia, já que níveis psicogenéticos de suas escritas provisórias e reveladores das hipóteses infantis não são levados em consideração e, por consequência, não exercem influência na elaboração das propostas pedagógicas desenvolvidas. Segundo Brandão e Leal (2011, p. 16),

Subjacente a esse trabalho na Educação Infantil está a ideia de que a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para ser alfabetizada.

Nesse caso, fica evidente um trabalho inadequado e excessivo da faceta linguística e a negação das outras facetas envolvidas no processo de apropriação da escrita. A abordagem artificializada da língua produz resistência em ler e escrever, já que estabelece um distanciamento entre o usuário da língua e a própria língua, negando e, ao mesmo tempo, dificultando o desenvolvimento do letramento com práticas de escrita burocratizadas e pouco articuladas, ou mesmo desarticuladas, dos tipos de simbolismos e/ou níveis de apropriação das crianças.

Outra condição desfavorável resultante dessa posição em relação à EI é a desconsideração e negação do desenvolvimento da função simbólica dos leitores iniciantes,

como condição para a apropriação da escrita, invisibilizando-se, assim, a faceta psicolinguística do processo. Reduz-se as crianças a copistas e as estigmatiza quando não respondem, convencionalmente, às expectativas docentes ou do sistema educacional, num processo velado de exclusão dos sujeitos contrapondo-se à compreensão da criança sobre a escrita resultante de sua imersão e ações mediadas na cultura escrita a que pertencem, e como sujeitos de direitos, inclusive à formação cultural relevante socialmente. Segundo Mota Rocha (2002, p. 17),

Quando não contribui para evasão e repetência escolares, o modelo de escola vigente, na maioria das vezes, forma pessoas que sabem transformar letras em sons, mas que não conseguem entender o que acabaram de “ler”; e podem copiar graficamente frases de outrem, mas não são capazes de escrever suas próprias idéias com a coesão e a coerência e, muito menos, de utilizar os textos convocados por atividades sociais diárias (Anderson & Teale, 1987). São, portanto, “não-leitores” e “não-escritores”, ou, dito de outro modo, decodificadores e copistas de frases soltas produzidas por e para os outros, a quem foi negada a compreensão de todo o poder que a língua escrita possui numa cultura letrada.

Nessa posição, prevalece a perspectiva adultocêntrica de apropriação da escrita e de ensino da escrita. Portanto, a visão de língua como código de transcrição sobrepõe-se aos interesses e habilidades/destrezas infantis, desconsiderando os avanços científicos, das teorias psicogenéticas acerca do desenvolvimento da função simbólica, por exemplo, e veladamente a posição das crianças da EI como usuários da língua.

2 – ESCRITA COMO TECNOLOGIA/SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO:

A posição 2 diz respeito às consequências da chegada, no Brasil, dos estudos sobre os processos de construção da escrita de Ferreiro e Teberosky na década de 1980, até porque resultaram de análises de crianças em fase de socialização pré-escolar com a língua escrita, dizemos, antes da escolarização formal. A esse respeito, em um contexto geral, Scarpa (2014, p. 39) afirma que:

A partir dos anos 80, começaram a se realizar diversas investigações e experiências controladas em sala de aula para se compreender a perspectiva da criança ao se deparar com problemas vinculados às propostas de leitura e escrita e as soluções que encontram para resolvê-los, mostrando que aprender a ler e a escrever é um trabalho conceitual e não perceptivo-motor como se pensava.

Essas iniciativas também repercutiram na construção da posição 2, notadamente na concepção de mediação pedagógica com a leitura/escrita e EI, ressaltando as experiências que as crianças já traziam consigo ao ingressarem nas instituições, desde muito pequenas, através de sua relação com esse objeto de conhecimento, cultural por excelência. Nesse caso, tal posição fundamenta-se na perspectiva construtivista de conhecimento, baseada nos estudos do suíço Jean Piaget, e da língua escrita não mais como sistema de códigos, mas como sistema de representação da linguagem oral, na relação sujeito/objeto de conhecimento pela incorporação da teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky.

O sujeito é concebido como o centro do processo, cabendo-lhe a apropriação da natureza conceitual do sistema de escrita, a partir da interação com o objeto de conhecimento, da qual decorre a construção processual, e não a imposição, do princípio alfabético de escrita, particularmente, da relação grafema/fonema. Ao tratar a escrita como sistema de representação, Ferreiro (2010, p. 10) defende que:

A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações conhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação. Uma representação X não é igual a realidade R que representa (se assim for não seria uma representação mas uma outra instância de R). Portanto se um sistema X é uma representação adequada de certa realidade R, reúne duas condições aparentemente contraditórias;

- a) X possui alguma das propriedades e relações próprias a R;
- b) X exclui algumas das propriedades e relações próprias a R.

Nesse contexto, as hipóteses infantis acerca da escrita evoluem a partir das formas de compreensão infantil acerca do que estaria retido ou excluído na relação entre escrita e linguagem oral. Acerca dos níveis evolutivos de construção nesse processo, Ferreiro (1987, p. 10) afirma:

Sabemos que cada um destes níveis caracteriza-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio.

Assume-se ademais a perspectiva da *Wholelanguage* ou linguagem integral³⁰, que também defende que a imersão da criança em práticas leitoras com textos predizíveis seria

³⁰Segundo Soares (2003), A *wholelanguage* tem sua origem em um conjunto de princípios teóricos, com raízes basicamente psicolinguísticas, sobre a natureza holística da linguagem, da aprendizagem e, conseqüentemente,

suficiente para a descoberta. Nessa posição, a tecnologia da escrita também é privilegiada, mas diferentemente da posição 1, na perspectiva conceitual e enfatizando a faceta psicolinguística do processo de apropriação do sistema alfabético. De outro modo há uma tímida aproximação de aspectos ligados às práticas sociais letradas no trabalho pedagógico, a não ser na escrita significativa e no ambiente letrado em sala de aula. (MOTA ROCHA *et al.*, 2010). Ao abordarem a exploração das letras na EI, Albuquerque e Leite (2011) afirmam

[...]defender um processo de ensino-aprendizagem da língua escrita na escola que envolva não um ensino transmissivo e exaustivo de letras e sílabas, mas a exploração não só das letras do alfabeto, mas de textos, palavras e suas unidades menores, tanto gráficas (como as letras) quanto sonoras; e a relação entre elas (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011, p. 113).

Destaca-se metodologicamente também na posição 2, embora com menos ênfase, a utilização de textos da cultura letrada que circulam em um ambiente alfabetizador³¹ e de materiais como letras e jogos linguísticos, os quais compartilhados entre as crianças em situações desafiadoras de escrita provisória colaboram na mediação e nos avanços em suas hipóteses sobre a escrita.

As hipóteses infantis sobre o que e como se escreve, *as ideias* mencionadas acima expressam a evolução dos estágios psicogenéticos na construção da escrita e são o foco dos defensores dessa posição na construção da escrita como tecnologia, com certa aproximação do letramento. Assim, nesta posição 2 há a valorização da escrita provisória da criança, entendida como a escrita de palavras desconhecidas, resultante da produção e interpretação da escrita de palavras representativas de sua hipótese, configurando-se como indício do processo de construção infantil, base para o planejamento das intervenções pedagógicas.

Ademais, a mediação docente consiste na organização dos agrupamentos produtivos entre crianças para poderem refletir sobre suas hipóteses e atingir nível conceitual seguinte ao que apresenta nesta ocasião de trocas discentes. Torna-se imperiosa, portanto, a avaliação dos níveis de escrita e a tomada de seus resultados como orientadores das práticas de escrita e da mediação pedagógica. Nas palavras de Ferreiro (2010, p. 16):

do ensino, que se difundiu nos Estados Unidos nos anos 1970, sob a liderança de Kenneth Goodman, tendo concretizado-se em proposta pedagógica; a proposta pedagógica da *whole language* para a alfabetização aproxima-se das que, a partir de meados dos anos 1980, no Brasil, derivaram dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985).

³¹ Para rever conceito de ambiente alfabetizador ver página 14.

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.

Nesse mesmo contexto, considera-se o erro infantil como *erro construtivo*, ou seja, como expressão das hipóteses presentes nos níveis psicogenéticos na construção da escrita e, portanto, com importante valor para a organização de situações pedagógicas. Segundo Ferreiro (1995, p. 34), algumas práticas desconsideram o valor da produção infantil em suas singularidades e é assim que

Essas são práticas escolares que colocam as crianças fora da área do saber, por definirem o aprendiz como espectador passivo ou receptor mecânico. Em quadros assim, as crianças aprendem que suas perguntas são irrelevantes. Aprendem a responder sem pensar e aceitar sem resistir. Aprendem que até as perguntas ingênuas estão fora do lugar. Por exemplo, fica excluída até a pergunta ‘que letra é essa?’ Se a letra for nova, devem esperar o professor decidir apresentá-la; ou, se for velha, espera-se delas que a conheçam.

Os que adotam a posição 2 também atribuem importância decisiva ao protagonismo infantil, considerando a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, Scarpa (2014, p.229) afirma que “Sujeito ativo é aquele que tem oportunidade e interesse – por ele mesmo ou estimulado pelo ambiente – de explorar, de fazer perguntas, de discutir, etc.” Nessa perspectiva, a criança participa das situações de ensino-aprendizagem com a liberdade de atuar sobre o objeto de conhecimento – a escrita – explorando-o e encontrando espaço, sobretudo, junto aos colegas para a exposição, questionamento e reformulação de suas hipóteses. Diferindo da posição 1, a criança, nesse caso, não é mero receptor e repetidor, mas se constitui em participante ativo do processo de regulação:

[...]uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.22).

Esta posição também problematiza a perspectiva adultocêntrica de alfabetização. Segundo Scarpa (2014, p. 229):

Ao procurar adotar o ponto de vista da criança procurando conhecer a sua perspectiva frente às primeiras descobertas sobre a escrita, é possível compreender que elas realizam explorações ativas e conquistam formas simbólicas de interagir e conhecer as coisas do mundo segundo seus modos e interesses. Quando dizemos: *escreva do seu jeito, escreva o melhor que pode*, estamos dando à criança a liberdade de se expressar da forma que pode e de acordo com as suas possibilidades no momento.

Ao compreender a importância do protagonismo infantil e da consideração das singularidades de cada sujeito na apropriação da escrita, uma das práticas que se torna indispensável é a avaliação diagnóstica da escrita provisória. Nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985)³² essa avaliação foi operacionalizada através da produção da escritaprovisória pela criança pelo teste de quatro palavras e uma frase, de um mesmo campo semântico, ditadas pelo professor, seguido da interpretação pela criança, a ser registrada pelo pesquisador. Assim, é possível transpor tal método científico ao contexto da mediação pedagógica para mapear hipóteses de construção da escrita das crianças, localizando-as na gênese da teoria psicogenética para produzir propostas pedagógicas desafiadoras, de modo a avançarem pelas trocas discentes para o nível seguinte.

Aqui, o professor é considerado, basicamente, o organizador do ambiente alfabetizador, inclusive dos pares com sujeitos de hipóteses conceituais próximas para facilitar a interação entre os mesmos, além de ser o responsável por oferecer os materiais e oportunidades de ação qualitativa das crianças com a escrita como objeto de conhecimento e cultural.

Consideramos que houve avanços resultantes dessa posição, em especial os que dizem respeito à consideração do sujeito como ativo/cognoscente, atuante e singular na construção de seu conhecimento e, inclusive, na descoberta da relação grafema/fonema, ambos traços da faceta psicolinguística da apropriação da escrita: “É na singularidade e não na padronização de comportamentos e ações que cada sujeito, nas suas interações com o mundo sociocultural e natural, vai tecendo os seus conhecimentos” (CORSINO, 2006, p.57). Também merece destaque como avanço o tenuous, mas presente, uso da escrita com significado social –

³²Sobre o método clínico, quando do teste de quatro palavras e uma frase, as autoras afirmam que “O método piagetiano de exploração das noções infantis através de um diálogo, durante o qual o experimentador elabora hipóteses sobre as razões do pensamento da criança, provoca perguntas e cria situações para testar, no próprio momento, suas hipóteses, resulta ser – neste campo como em muitos outros – o mais frutífero método. Este método permite distinguir as ideias básicas sustentadas por uma grande quantidade de crianças, das reações imediatas da criança interrogada que pensa ser necessário dizer ou fazer algo, simplesmente para responder” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 14).

facetasocial/cultural –queaproxima a criança dos textos, alguns articulados com as práticas sociais da cultura letrada. Acerca disso os RCNEI(1998) afirmam que:

A partir dos quatro e até os seis anos, uma vez que tenham tido muitas oportunidades na instituição de educação infantil de vivenciar experiências envolvendo a linguagem oral e escrita, pode-se esperar que as crianças participem de conversas, utilizando-se de diferentes recursos necessários ao diálogo; manuseiem materiais escritos, interessando-se por ler e por ouvir a leitura de histórias e experimentem escrever nas situações nas quais isso se faça necessário, como, por exemplo, marcar seu nome nos desenhos(BRASIL, 1998, p.158).

No entanto, ressaltamos como limites dessa posição o pouco destaque oferecido aos aspectos socioculturais relacionados à apropriação da escrita e ao próprio papel do professor, ou seja, à mediação assimétrica de um adulto mais experiente na cultura escrita em relação a um menos experiente, remetendo à excessiva centralidade no sujeito cognoscente e, por vezes, provocando uma visão espontaneísta ou até mesmo inatista do processo, podendo ter como consequência a invisibilização do papel central do educador como principal, ainda que não o único mediador.

É possível percebermos em alguns trechos do RCNEI (1998) a discreta participação do professor e a proeminência da ação infantil, sem ênfase clara da mediação docente, o qual, na verdade, é convocado a organizar situações e oferecer materiais didáticos mais do que a mediar o processo de construção de forma direta e explícita³³, pela ênfase nas mediações simétricas entre crianças.

[...] é necessário um trabalho intencional e sistemático do professor para organizar as situações de interação considerando a heterogeneidade dos conhecimentos das crianças. Além disso, é importante que o professor escolha as crianças que possam se informar mutuamente, favoreça os intercâmbios, pontue as dificuldades de entendimento, ajude a percepção de detalhes do texto, etc. (BRASIL, 1998, p.149).

Apesar disso, reconhecemos conquistas teóricas importantes consequentes da posição 2, mas, ao mesmo tempo, um descompasso entre as mesmas e a ação docente e entre esta e a efetivação dos processos pedagógicos de apropriação da escrita com as crianças, no sentido de considerar todas as suas facetas, também na perspectiva dialógica de alfabetização e letramento (MELO; MOTA ROCHA, 2009). Esse descompasso tem fomentado questionamentos sobre os princípios construtivistas e sua repercussão na ação docente e nos

³³ Vejam a relação deste aspecto com o conceito de desinvenção da alfabetização analisado anteriormente.

resultados da mesma, inclusive na EI, alguns deles alvo de nosso estudo (BRANDÃO; ROSA, 2011; CARDOSO, 2012; SCARPA, 2014).

3 – ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL/LETRAMENTO:

A posição 3, que resultou de nossa incursão teórica, está circunscrita em uma perspectiva epistemológica interacionista de conhecimento e sociointeracionista de aprendizagem (VYGOTSKY, 1991). Nesse sentido há a ênfase na valorização da cultura e das interações sociais na construção do conhecimento, bem como nas aprendizagens como resultado dessas interações.

Pino (2005) destaca a importância da mediação semiótica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, descritas por Vygotsky (1991) como exclusivas dos seres humanos e diretamente envolvidas no processo de apropriação da escrita. As relações estabelecidas com o meio e com outros indivíduos mais experientes através da linguagem e suas representações efetivam a construção do humano, e o constituem na evolução das funções elementares (biológicas) em funções psicológicas superiores como fala, memória, atenção voluntária.

Nesse contexto, a atuação docente junto à criança para a mediação na apropriação da escrita assume papel fundamental, pois a escrita, como simbolismo de segunda ordem e bem cultural da humanidade, necessita no curso do desenvolvimento psicológico da conversão do plano interpessoal para o intrapessoal, que só pode ser obtida pela mediação. Portanto, nessa posição a apropriação da escrita ocorre, em especial, pela mediação docente com os simbolismos de primeira e de segunda ordem, constitutivos da pré-história da linguagem escrita. Segundo Mello e Bissoli (2015, p. 142),

Importante é perceber que antes de se apropriar da linguagem escrita, que é uma representação que envolve uma maior abstração, a criança exercita e desenvolve as representações pelos gestos, pelos desenhos, pelo faz de conta. E, embora cada uma dessas formas de expressão possua uma história própria, todas elas guardam entre si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco se transforma em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas, pela criança, como formas de substituir os objetos reais.

Os que defendem essa posição consideram a linguagem como interação social (FUZA *et al.*, 2011), fundamentando-se, essencialmente, na perspectiva enunciativo-discursiva de língua escrita ocorrida entre interlocutores via discurso. O trabalho pedagógico na EI precisa ser voltado para diferentes linguagens, possibilitando o desenvolvimento integral da

criança e o respeito à cultura e às peculiaridades de seu desenvolvimento. Nesse sentido, considerar a brincadeira como principal atividade infantil nesse período e a garantia de situações de exploração e descobertas pelas crianças é imprescindível(FRIEDMANN, 2012). Nesse contexto, Leal e Silva (2011, p. 66), ao relacionarem as brincadeiras nas instituições de EI à ação pedagógica, destacam que:

No planejamento de tais brincadeiras, necessitamos, portanto, considerar as motivações e as possibilidades infantis nas diferentes faixas etárias, os objetivos de aprendizagem, considerando-se a relevância dos conhecimentos e habilidades para a vida das crianças, e as condições físicas e temporais do espaço escolar.

Nesta posição, a escrita é enfatizada como prática social, cuja apropriação ocorre pela participação em situações de uso real da mesma, iniciada antes mesmo do ingresso da criança na instituição educativa, ou seja, toma como base o conceito de *letramento*, entendido como a participação em práticas sociais de uso da escrita, e a mediação pedagógica. Em relação à EI, essa posição é privilegiada nos documentos oficiais orientadores das ações pedagógicas nesse nível de ensino. É o caso dos RCNEI (1998) que afirmam, no referente às crianças e sua relação com a escrita na EI:

Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias, etc.(BRASIL, 1998, p.120).

As práticas de escrita na EI, nesta posição, têm foco na mediação docente de usos, funções, significados e impactos sociais da escrita em eventos e práticas de letramento³⁴. Assim, ao ressaltar a importância de incluir eventos e práticas de letramento nas diferentes situações de sala de aula da EI, a posição 3 intensifica a aproximação das crianças com a cultura escrita, já em curso, pelos letramentos sociais, considerando a constituição grafocêntrica da sociedade atual (faceta cultural/social).

Ao reconhecer a criança como usuário da língua, os procedimentos metodológicos que consideram o letramento no processo de apropriação da escrita acabam buscando o estabelecimento de vínculos das crianças com a escrita, através da significação que lhe é

³⁴Conceitos de eventos e práticas de letramento já citados no capítulo 2.

atribuída no processo. Nesse contexto, as *atividades sociais humanas*, conceito explicitado pelo pesquisador russo Leontiev, assumem importância na construção metodológica de práticas sociais letradas realizadas na posição³.

Salustiano (2006, p. 4) assim define atividade: “[...] uma unidade operacional composta por um conjunto de procedimentos e funções orientados e unificados por um motivo comum e que convergem para a realização de um objetivo”. Nesse sentido, a atividade social letrada contemplada, pelo menos, no nível das ações³⁵, pode atribuir significado ao uso da língua escrita. A realização de pratos culinários utilizando o gênero receita como forma demonstrativa da escrita e sua função, ou a construção de jogos seguindo manual de regras, são exemplos de utilização de atividades sociais letradas nessa posição.

Embora nos artigos que revisamos não tenhamos encontrado referências à exploração significativa das *atividades sociais*, consideramos pertinente citá-las, pois as mesmas se constituem como importantes estratégias metodológicas da posição 3 (MOTA ROCHA *et al.*, 2010). Nessa direção, o papel do professor é o de mediador central nas ações pedagógicas e organizador de situações de uso da escrita com função social, atribuindo ao aluno o papel de usuário da língua, portanto, otimizando a melhor imersão nas práticas sociais envolvendo diversas estruturas participativas.

Ao analisar os letramentos sociais na socialização pré-escolar com a língua escrita nos Estados Unidos, Anderson e Teale (1987, p. 220) apresentam três níveis da estruturas participativas que se apresentam como forma de atuação nas situações de uso da língua, presentes também na escola: “Os três níveis principais da estrutura participativa são: 1) pessoas alfabetizadas comprometidas, CE³⁶ observando; 2) Interação entre CE e alfabetizado; 3) CE sozinha”. Portanto, a mediação assimétrica faz-se presente de modo contundente nos dois primeiros níveis de constituição das estruturas participativas, e pode envolver, além dos professores, outros usuários escolares e familiares. Adicionalmente, para Mello e Bissoli (2015, p. 157),

[...] o trabalho do professor e da professora envolve, ao mesmo tempo, ampliar e enriquecer as experiências das crianças e seu contato com a cultura historicamente acumulada e trazer a leitura e a escrita como instrumentos de aproximação com o mundo das pessoas e dos objetos

³⁵ “Leontiev descreveu a Teoria da Atividade em um modelo ou estrutura organizada em três níveis de funcionamento: o da atividade, propriamente dita, o das ações e o das operações. [...] Assim, a atividade é definida com base em seus motivos e objetivos, as ações são orientadas por suas metas e as operações são determinadas pelas condições em que se realizam” (SALUSTIANO, 2006, p. 3).

³⁶ CE foi a designação usada pelos autores para “Criança em Estudo”, ou seja, a criança sujeito da pesquisa.

sociais. Criar necessidade de expressão e fazer da escrita uma forma de expressão possível à criança que ainda não lê ou escreve por meio da professora ou do professor que já escrevem é o passo primeiro e primordial de um processo longo, que apenas se inicia quando se aproximam meninos, meninas e a cultura escrita expressa nos diferentes gêneros textuais.

Temos visto como as práticas de escrita encontradas nessa posição abordam a escrita como prática/atividade social, fruto da interação entre os sujeitos e de sua imersão cultural. Nesse caso, os que se filiam à posição 3 consideram a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – das crianças também na EI pela intencionalidade docente, não apenas discente em relação à escrita. No entanto, elegem como foco primordial apenas o letramento (BRANDÃO; LEAL, 2011).

Ao considerar o que já se configura como conhecimento real para a criança, o professor pode atuar no sentido de atender às potencialidades constituídas através da ZDP de cada uma na apropriação da escrita como prática social. Vygotsky (1991, p.94) afirma: “que aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer amanhã”.

Nesse contexto, *a escrita com escriba* emerge como importante prática descrita na posição 3, e é conceituada como a escrita na qual a professora assume a função de escriba de textos, cujo sentido é produzido oral e coletivamente pelas crianças, o que denota a valorização das subjetividades discentes quando da produção oral do texto, sob a mediação grande-grupo da docente-leitora alfabetizada e escribano registro escrito do sentido produzido. A escrita com escriba estabelece o contato das crianças com as estruturas dos diferentes gêneros textuais circulantes na sociedade. O RCNEI (1998) já afirmava:

Ditar um texto para o professor, para outra criança ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar a produção de textos antes de as crianças saberem grafá-lo. É em atividades desse tipo que elas começam a participar de um processo de produção de texto escrito, construindo conhecimento sobre essa linguagem, antes mesmo que saibam escrever autonomamente (BRASIL, 1998, p.146).

Nesse sentido, os trabalhos que adotam a posição 3 em relação à mediação pedagógica com a escrita na EI defendem a prática da produção textual coletiva com escriba, como a ação pedagógica ideal para intensificar a aproximação das crianças iniciantes em sua escolarização formal da produção de textos escritos, pois inclui o trabalho com diferentes

aspectos ligados à produção textual ao longo do processo de produção em sala. Girão e Brandão(2011, p. 127) afirmam que:

Assim, nos momentos de produção textual coletiva, as crianças podem tanto confrontar ideias, conhecimentos, expressar seus pensamentos, sentimentos, valores e desenvolver competências quanto a selecionar e avaliar as melhores ou mais adequadas ideias/informações que deverão constar no texto. As crianças podem aprender ainda a utilizar os recursos de coesão e coerência para que o texto tenha sentido, bem como a melhorar seus textos para facilitar a compreensão leitora, utilizando-se da revisão textual ao longo do processo de escrita, bem como no final do escrito.

Ademais, apesar desta posição não destacar ou trabalhar metodologicamente o fato de que em cada indivíduo a construção do sistema alfabético (alfabetização) já está em curso na EI, a relação entre fala e escrita está posta na mediação pedagógica com a escrita com escriba, revelando-nos ação metodológica para a apropriação da escrita como sistema de representação, ou seja, onde a mesma não é considerada como um código, mas como um sistema notacional e conceitual, no qual a escrita representa os sons da fala. A interdependência, portanto, está posta mesmo em posições em defesa da mediação exclusiva com o letramento na EI.

Outra prática de escrita realizada nessa posição metodológica de trabalho com a escrita na EI é *a escrita de transcrição do docente do significado das produções infantis*. Em interação face-a-face, em uma produção feita pela criança, a professora, por exemplo, questiona sobre desenhos feitos pelo aluno e transcreve, abaixo da produção original, a significação atribuída pelo próprio educando. Essa ação permite ao mesmo a comparação de seus registros com a escrita alfabética convencional da professora como leitora experiente, bem como possibilita à educadora acompanhar os percursos de construção que estão em processo nas crianças acerca da escrita e seus progressos.

Consideramos, assim, a transcrição entre escritas como outra prática fundamental dessa posição, mas o teor da mediação docente, nesse caso, visa aos aspectos referentes ao letramento e, no máximo, ao sentido do texto, sem considerar os aspectos relativos ao princípio alfabético. Os avanços dessa posição dizem respeito à valorização do papel social e da cultura na apropriação da escrita, considerando o sujeito e seu percurso de construção de conhecimento sob a orientação direta de um mediador – o professor – em seu papel como conversor das funções elementares em funções superiores (PINO,2005).

Ademais, também considera a ação dos demais usuários, os mediadores familiares, por exemplo, e a própria escrita de gêneros textuais nas diferentes esferas de comunicação na

sociedade³⁷. Já os limites referem-se ao enfoque excessivo na faceta social, ea relegar à subalternidade outras facetas como a Linguística e Psicolinguística, o que favorece a desinvenção da alfabetização. Ou seja, confere especial destaque ao trabalho pedagógico com o letramento, com foco na oralidade, leitura e escrita pela professora, desconsiderando as facetas ligadas à alfabetização, pois nega a análise linguística nas diversas formas de produção escrita. Segundo Goulart e Mata (2016, p. 56),

Na Educação Infantil, é mais significativo levar as crianças a compreendermos usos e as funções sociais da linguagem escrita, além de seus modos de organização, do que tentar fazê-las aprender as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical. As formas linguísticas dos textos e seus sentidos, tanto no caso da fala quanto no da escrita, ocorrem no uso da língua como atividade contextualizada.

Consideramos a invisibilidade e/ou omissão na mediação pedagógica dos aspectos referentes à faceta psicolinguística e linguística que Brandão e Leal (2011) conceituaram como a perspectiva do *letramento sem letras na EI*, assim como a negação do direito das crianças a outras facetas dos complexos processos de alfabetização e letramento na educação linguística na EI. Além de comprometer a relação de interdependência de tais processos apontados pela literatura científica, esta posição ratifica a desinvenção da alfabetização na EI, invisibilizando as demandas dos infantes, sujeitos que já estão, em inúmeros casos, em processo de construção da base alfabética da escrita, portanto, também são protagonistas nas facetas psicolinguística e linguística da língua. Aliás, processo este impulsionado pela ênfase no letramento social e escolar.

Apesar de considerar a pré-história da escrita³⁸, esta posição não aprofunda a apropriação da escrita como simbolismo de segunda ordem. No entanto, é preciso registrar que os que adotam essa posição reconhecem que já na EI as crianças estão construindo a função simbólica, e trazem para a instituição de EI seus conhecimentos construídos em outros ambientes sociais, como na família com os letramentos sociais. Reconhecem a importância da ZDP, mas a abordam circunscrita apenas ao processo de letramento, como se isso fosse

³⁷ Segundo Hila (2009, p. 165), baseada na teoria da enunciação de Bakhtin, “os enunciados refletem ideologicamente os campos ou as esferas nas quais estão instaurados (por exemplo, esfera do trabalho, da escola, da religião, do jornal, etc.). [...] As esferas estão divididas em dois grandes estratos: (1) as esferas do *cotidiano* (familiares, pessoais, de pequenos grupos), nas quais circulam a ideologia do cotidiano e as *esferas dos sistemas ideológicos e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (como é o caso da Religião, da Ciência, da Arte, da Política, etc.).”

³⁸ Refere-se ao percurso de construção da escrita pela criança do gesto à escrita (VIGOTSKY, 1991; PINO, 1993).

possível. Ao negarem, metodologicamente, a interdependência entre alfabetização e letramento, consideram que os aspectos ligados à análise linguística não devem ser abordados com as crianças pequenas nas instituições de EI. No entanto, é preciso atentar, pois

As pesquisas indicam que, sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa acerca de 25% dos estudantes de primeira série de ensino fundamental de classe média e a uma quantidade consideravelmente maior daqueles com origem menos ricas em termos de letramento. Mais do que isso, essas crianças acabam apresentando sérias dificuldades para aprender a ler e a escrever (ADAMS *et al.*, 2006, p.19).

Apesar da afirmação dos autores referirem-se ao Ensino Fundamental, acreditamos que é preciso atentar para essa intencionalidade da ação pedagógica e instrução direta em relação à consciência fonológica e mesmo fonêmica, se assim for o caso, no processo de apropriação da escrita, mesmo na EI, tendo como parâmetro a singularidade dos percursos de aprendizagem de cada criança, e não sua idade cronológica ou nível de ensino ao qual pertença. Portanto, muitos alunos da EI já estão em processo de alfabetização, nos termos defendidos nesta pesquisa, e a construção da consciência fonêmica pode ser ZDP para alunos em níveis de fonetização, como orientado por Mota Rocha e Figueiredo (2018).

Intensificando tal raciocínio, as crianças demonstram, desde muito cedo, curiosidade, interesse e manipulam a escrita, também para construir a relação grafema/fonema, já na EI. Pesquisas recentes, como as do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE), têm demonstrado, inclusive, a presença da fonetização já nos últimos anos da EI. Tal aspecto parece ignorado por essa posição, em termos de sistematização metodológica para o avanço dessas crianças e para a consideração dos sujeitos em suas destrezas, especificidades e potencialidades frente à cultura escrita enquanto sujeitos em todas as dimensões, inclusive psicolinguística e linguística.

4 – ESCRITA PELA INTERDEPENDÊNCIA ENTRE TECNOLOGIA E PRÁTICA SOCIAL:

A posição 4, à qual nos filiamos nessa pesquisa, *Escrita pela interdependência entre tecnologia e prática social*, preconiza a dialogicidade dos processos de alfabetização e letramento, entendendo suas especificidades e sua interdependência na interação verbal e nos processos de apropriação da escrita. É importante destacarmos que reconhecemos a importância e relevância das contribuições das posições 2 e 3 para a constituição da posição 4, não se tratando aqui da simples justaposição das duas, mas de compreendermos as

especificidades de cada uma delas, sem ignorar suas limitações ao enfatizarem apenas uma das facetas envolvendo o processo de apropriação da escrita na EI.

Evitaremos, assim, negligenciar a complexidade dos processos de alfabetização e de letramento implicados na dupla apropriação da escrita. No caso da posição 2, ênfase à faceta linguística e, da 3, à faceta social. De acordo com Melo e Mota Rocha (2009), no modelo metodológico de ensino da escrita que assume a dialogicidade entre alfabetização e letramento,

[...] ambos os conceitos estão contemplados numa adequada escolarização da língua escrita porque considera-se, por um lado, suas facetas (meta)cognitivas (pistas e estratégias de leitura no controle consciente do leitor no ato da leitura) e linguísticas (o ensino sistemático e explícito com diversos níveis de consciência fonológica); e, por outro, sua faceta social (a condição política da língua escrita como ferramenta sociocultural) (MELO; MOTA ROCHA, 2009, p.12).

Assim, acreditamos que a dialogicidade e interdependência entre alfabetização e letramento, preconizadas na posição 4, promovem a qualidade desse processo e ampliam as possibilidades de atuação dos sujeitos na sociedade grafocêntrica e desigual, assumindo o caráter de usuários da língua (prática social), por um lado, e de alfabetizados, pois compreenderam o princípio alfabético e o fazem com autonomia (tecnologia).

Portanto, na posição 4, assumimos uma perspectiva construtivista de conhecimento e sociointeracionista de aprendizagem, pois entendemos que o conhecimento é construído de forma processual, consolidando-se através de níveis expressivos das hipóteses infantis resultantes da participação ativa das crianças como atores sociais e sujeitos de seu desenvolvimento/aprendizagem, os quais se autorregulam sob a influência decisiva da cultura e das relações sociais nesse processo.

Nesta posição, a linguagem escrita é concebida como interação social pelas dimensões dialógica e ideológica entre interlocutores, os quais, por sua vez, constituem-se na interação social/verbal mediada pela cultura, sob a influência de suas vivências, interesses, poderes, intenções, tensões e disputas na constituição dos discursos. Nesse sentido, alia-se à visão linguística e filosófica de Bakhtin (1997, p.95), quando afirma que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” Sendo assim, consideramos a importância dos significados e sentidos dos sujeitos, mesmo infantis, como orientadores das práticas de linguagem escrita nessa posição referenciada.

O trabalho pedagógico com a metacognição (MOTA ROCHA, 2013) é outro aspecto observado na posição 4. No caso da mediação pedagógica focaliza-se a metacognição pelos vários tipos de consciência fonológica, em estreita relação com os esquemas conceituais dos sujeitos (MELO; MOTA ROCHA, 2009; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Nesse contexto, Morais e Silva (2011, p.74) afirmam: "Consideramos que a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras da língua e manipulá-las de modo deliberado".

Ainda segundo esses autores, é preciso atentar para a diferença entre consciência fonológica e consciência fonêmica, "uma vez que a consciência fonológica é mais abrangente e envolve não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas, também, unidades sonoras como sílabas e rimas" (op. cit., p.75). Morais (2012) defende que tal trabalho, também articulando à escrita provisória, por meio de jogos linguísticos, a exemplo do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC -, ou ainda com textos poéticos de tradição popular.

Ao reafirmar a possibilidade metodológica do trabalho com a consciência fonológica na EI, Adams *et al.* (2006) destacam a importância do seu desenvolvimento com as crianças pequenas, através da proposição de um programa de ensino explícito e sistematizado³⁹, que prioriza os jogos de linguagem no grande-grupo como principal metodologia de atuação nessa área, buscando o respeito às peculiaridades dos infantis e às suas necessidades, inclusive psicomotoras.

Para os autores, o trabalho com a consciência fonológica, desde a EI, promove maior sucesso no processo de alfabetização e se apresenta como metodologia eficiente de diminuição do fracasso de muitas crianças. Esse é um caminho metodológico que, para eles, coopera com a compreensão do princípio alfabético do nosso sistema de escrita, ao chamar a atenção das crianças para a estrutura física da palavra, e não para o significado, e para compreenderem "[...] que as letras na palavra escrita, da esquerda para a direita, representam a sequência de fonemas na palavra falada, do primeiro ao último" (ADAMS *et al.*, 2006, p.36). Os jogos propostos seguem uma linha evolutiva, a partir de níveis de dificuldade: jogos de escuta, jogos com rimas, jogos sintáticos, jogos silábicos, jogos envolvendo letras iniciais e finais, jogos de consciência fonêmica.

³⁹Essa proposta não deve ser confundida com as práticas desenvolvidas pelos métodos fônicos de alfabetização que implementam o processo pelo ensino artificializado da consciência fonêmica (grafema/fonema) para a aquisição da tecnologia, no caso, como código escrito, desconsiderando o sujeito e seus esquemas conceituais.

As crianças são levadas a ver como, dentro de cada nível, as partes podem ser desmembradas, faladas em separado e juntadas novamente. Elas são levadas a ver que, se as partes forem excluídas, substituídas ou reorganizadas, o todo é alterado tanto no som como no significado. Resumindo, elas são levadas a apreciar a estrutura do sistema (ADAMS *et al.*, 2006, p.124).

Os autores são cuidadosos em diferenciar a metodologia proposta do método fônico, já que, segundo eles,

Na verdade, de pouco adianta memorizar os fonemas que correspondem às letras, a menos que se tenha antes entendido que cada palavra é composta de uma sequência de fonemas. Da mesma forma, memorizar que a letra b soa como [b] não tem nenhuma utilidade a menos que /b/ seja reconhecido como o som que se ouve em palavras como bola, bala e banana (op. cit., p.123).

Assim, a posição 4, ao considerar a reflexão linguística – facetalinguística-, na relação com os níveis psicogenéticos das crianças– facetapsicolinguística – em estreita relação com as práticas letradas – facetasocial – pela interação sob a mediação pedagógica do professor, conversor das funções elementares em funções psicológicas superiores, incorpora ao fazer pedagógico a dupla dimensão da apropriação da escrita: a tecnologia e a prática social da escrita numa mesma metodologia.

Assim, nesta posição a dupla apropriação da escrita pela interdependência e as especificidades tanto da alfabetização como do letramento nas propostas para a EI implica considerar diferentes facetas envolvidas nesses processos, inclusive a análise linguística na perspectiva interacionista de leitura⁴⁰, ou seja, nesse caso não se baseia na relação grafema/fonema como técnica de aprendizagem de um código pela perspectiva ascendente de leitura, como na posição 1, mas como proposta que se subscreve à perspectiva interacionista da língua escrita e às muitas especificidades envolvendo a EI como, por exemplo: a brincadeira como principal linguagem da infância; a cultura infantil; as características físicas, biológicas e psicológicas dos infantis (RCNEI, 1998; KRAMER, 2006; BRASIL, 2010; CORSARO, 2011). Assim,

⁴⁰Mota Rocha (2013) considera a relação entre código e sentido na leitura, sendo o sentido a base para antecipação da decodificação pela relação entre índices fonológicos e figurativos. Assim, “Sabemos que a leitura envolve, por parte do leitor, a aquisição de pistas variadas, tais como as pistas inicial, final, mediana, do contexto sintático, do contexto semântico, do vocabulário visual, do formato da palavra, do tamanho da palavra, da relação texto/portador de texto, do contexto cultural, da construção de sentido e da relação grafema-fonema” (MOTA ROCHA, 2013, p.3).

Na Educação Infantil não basta estimular a criança a refletir o funcionamento do sistema de escrita, nem apenas inseri-la em práticas sociais de leitura e escrita ou nos limitarmos a responder a sua curiosidade natural sobre esse tema. Defendemos, ao contrário, que é papel da professora, ao longo desta etapa, planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.24).

Reafirmam, portanto, a interdependência na prática pedagógica da EI. Em seus estudos acerca da compreensão dos professores de EI sobre as orientações teórico-metodológicas de alfabetização e letramento presentes no material bibliográfico produzido para esse nível de ensino, Lucas (2008) constatou a exclusividade da interdependência por nível de ensino, do tipo letramento como foco na EI e alfabetização no Ensino Fundamental I, o que acabou reafirmando a condição da EI como educação compensatória.

Isso tanto nas concepções docentes como nos discursos de pesquisadores. Ficaram perceptíveis nos dados resultantes de entrevistas e análise de produção científica as fragilidades das orientações metodológicas apresentadas. Esse panorama implica na má compreensão e nos reducionismos relacionados a campos teóricos envolvidos, em especial à teoria psicogenética e à perspectiva histórico-cultural.

Apesar de em seus discursos os professores reconhecerem a importância e interdependência de alfabetização e letramento, o confronto das falas com as práticas observadas na EI, segundo Lucas (op. cit.), demonstrou ações ligadas à incompreensão e dissociação dos dois processos, algumas vezes privilegiando-se perspectivas compensatórias ou antecipatórias da alfabetização pelo trabalho pedagógico com a língua escrita como sistema de códigos, desprezando-se, inclusive, aspectos ligados ao letramento.

Outras vezes, enfatizando-se as práticas letradas apenas através do contato direto da criança com materiais escritos ou da exploração de alguns gêneros textuais, enfatizados em sua estrutura. No primeiro caso, ocorre a reificação da apropriação da escrita como sistema de códigos presente, mesmo quando as concepções são ditas defensoras da interdependência. No segundo, há a negligência da faceta psicolinguística, invisibilizando os desafios conceituais das crianças, entendidas como atores sociais, também diante da alfabetização ou da construção da tecnologia da escrita. Nesse sentido, a autora afirma ao final de seu estudo:

[...] concluímos que a falta de clareza e a dificuldade em conceituar tais processos e em diferenciá-los é o resultado do desconhecimento das implicações teóricas e metodológicas dos dois movimentos aos quais nos referimos anteriormente – de redefinição do conceito de alfabetização e de diferenciação dos conceitos de alfabetização e letramento – fruto de uma

formação pedagógica, tanto inicial como continuada, frágil e inconsistente (LUCAS, 2008, p.300).

Além do relatado por Lucas (2008), percebemos em nossa incursão nos estudos sobre apropriação da escrita na EI algumas lacunas no que diz respeito às metodologias da posição 4. Brandão e Leal (2011) realizam um resgate histórico sobre as compreensões do papel da EI na apropriação da escrita pelas crianças, redundando na descrição de *três caminhos para a alfabetização* na EI. Com detalhes, as autoras defendem a efetivação do trabalho com alfabetização e letramento na EI na perspectiva da interdependência, ao afirmarem:

Frisamos ainda a necessidade de que esses dois eixos andem juntos na Educação Infantil. Não se trata, portanto, de defender o letramento na creche (com crianças até três anos) e a alfabetização na pré-escola (só a partir dos quatro anos). Da mesma forma como estamos entendendo a alfabetização (ou seja, algo distinto da aprendizagem de um código), defendemos que desde muito cedo é possível envolver as crianças em situações em que elas comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao processo de alfabetização, inserindo-as, em paralelo, nas práticas sociais em que a escrita está presente (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.24).

Consideramos que muito da tensão ao discutir a apropriação da tecnologia da escrita na EI deve-se à concepção de alfabetização, considerando a escrita como sistema de códigos pelos próprios docentes e demais sujeitos da educação. Nesse sentido, retomamos Cardoso (2012) ao abordar as práticas de leitura e escrita na EI, mencionando a importância do trabalho articulado de alfabetização e práticas sociais de escrita, embora assumo o conceito de alfabetização defendido por Ferreiro e outros autores num sentido ampliado. Nesse caso, Cardoso (2012) não diferencia teoricamente alfabetização e letramento, mas articula os dois eixos em uma mesma prática. Nesse sentido trata

[...] a alfabetização de maneira mais ampla, não a considerando apenas como o processo de construção do sistema de escrita. Alfabetizar é também entrar em contato com os diferentes gêneros textuais, compreendendo suas funções e seus usos (CARDOSO, 2012, p.34).

Embora não faça a distinção entre os processos de forma explícita, o faz implicitamente e destaca a importância de já na EI as crianças iniciarem seu contato de forma sistematizada de aspectos ligados ao sistema alfabético de escrita. Faz menção, por exemplo, à valorização da escrita provisória em situações de medição face-a-face, como forma de valorização de sua expressão, mesmo que não escrevam convencionalmente, bem como do

papel do professor na mediação desses momentos, destacando o trabalho na EI com gêneros textuais mais coerentes com o trabalho com crianças pequenas, por exemplo, relatos de experiências vividas, músicas infantis, listas, contos, etc.

Discordamos em parte de Cardoso(2012),pois consideramos que os processos de alfabetização e letramento são complexos e distintos, mas interdependentes e indissociáveis, e desconsiderar as especificidades de ambos pode contribuir para o que Soares(2004) chamou de desinvenção da alfabetização e reprodução da distorção idade/ano escolar no sistema educacional. Segundo a autora,

Sobretudo no momento atual, em que equívocos e falsas inferências anteriormente mencionados levaram alfabetização e letramento a se confundirem, com prevalência deste último e perda de especificidade da primeira, o que se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que ainda hoje se verifica nas escolas brasileiras, a distinção entre os dois processos e consequente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que essa distinção e a especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro (SOARES, 2004, p.15).

Morais e Silva (2011) relatam suas experiências em relação à apropriação da escrita na EI destacando o papel do trabalho com a consciência fonológica, chamando a atenção para a diferença entre o trabalho artificializado com a consciência fonêmica – otreinamento fonêmico—e a reflexão lúdica dos segmentos sonoros da língua e sua relação com a escrita, que pode e deve ser feita privilegiando a brincadeira, destrezas e interesses demonstrados pelas crianças nessa etapa da escolarização. Nas palavras dos autores,

Ao defendermos um ensino que favoreça o domínio da consciência fonológica entre meninos e meninas de 5 anos de idade, não estamos pensando em treiná-los na segmentação de fonemas. O que propomos é um ensino que faça as crianças observarem e brincarem com palavras que são parecidas, seja porque rimam, seja porque começa com a mesma sílaba (ou com o mesmo fonema). Também nos parece muito importante brincar de comparar palavras quanto ao tamanho ou, ainda, observar a existência de palavras dentro de outras palavras(MORAIS; SILVA, 2011, p.89).

Nesse contexto percebemos a defesa de sistematização de aspectos do processo de alfabetização, preservando peculiaridades relativas à EI, enfatizando a ludicidade como meio de intervenção metodológica para a apropriação de aspectos linguísticos do sistema alfabético com as crianças, sobretudo por meio de jogos linguísticos. Embora o foco do trabalho dos

autores seja constatar os benefícios do trabalho com a consciência fonológica para o processo de alfabetização, através do ensino sistemático e explícito, e propor sua efetivação na EI para o processo, eles articulam o mesmo com práticas sociais de escrita, afirmando que

[...] é preciso ressaltar ainda, que, ao defendermos o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Infantil, não estamos esquecendo a necessidade de desenvolvermos, paralelamente, práticas significativas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros nessa etapa da Educação Básica (Idem).

Nesse mesmo sentido, Araújo (2016) defende o trabalho com os elementos sonoros da língua como importante aspecto do processo de alfabetização na EI, articulando-o ao letramento e às singularidades dessa etapa de ensino. Embora o foco do trabalho da autora seja a consciência fonológica e seus benefícios para a *notação alfabética*, ela faz menção à contribuição da polarização da abordagem da apropriação da escrita na EI, citada anteriormente no trabalho de Brandão e Leal (2011), à desinvenção da alfabetização (SOARES, 2004) e seus prejuízos aos índices de alfabetização no Brasil. A autora também chama a atenção para a necessidade de considerarmos os interesses infantis em jogo no processo de apropriação cultural da escrita:

É importante sublinhar, no entanto, que as crianças não só se interessam pelos usos da escrita, suas funções sociais, mas querem saber também sobre o seu funcionamento. No contexto dos usos da linguagem escrita, as crianças indagam sobre os seus signos e o seu funcionamento, fazendo hipóteses e avançando em suas construções e aproximações sucessivas em relação ao sistema de notação - instrumento cultural importante para ampliar a participação na cultura letrada (ARAÚJO, 2016, p. 2330).

Nesse sentido, defende, portanto, a articulação dos dois processos na EI, embora não explicita com clareza outros aspectos da faceta linguística relativos à construção do sistema alfabético, como níveis de escrita ou relações sintáticas, mas restringe-se às consciências fonológicas silábicas de rimas e pistas iniciais/finais e aliterações, e ao contato das crianças com diferentes gêneros textuais. Aspectos como mediação face a face, negociação da escrita provisória, avaliação diagnóstica de níveis de escrita e consciência fonêmica⁴¹, não são destacados pela autora, abordagens que julgamos indispensáveis, também no trabalho com a escrita na EI, sobretudo, através de uma única metodologia capaz de articular esses aspectos com as práticas sociais de leitura e escrita.

⁴¹ Retomemos que esta consciência fonêmica é zona de desenvolvimento proximal de alunos com nível silábico de escrita (MOTA ROCHA *et al.*, 2010; MOTA ROCHA ; FIGUEIREDO, 2018).

Outro estudo relevante para o estabelecimento da relação entre apropriação da escrita e EI é o de Morais *et al.* (2016). Os autores relatam a experiência de duas turmas do ano final da EI e os benefícios do trabalho com a consciência fonológica e com as diferentes estratégias de uso da escrita desenvolvidas pelas professoras pernambucanas. Em um dos casos, a estrutura física da escola e as condições materiais de trabalho em muito se distanciam do ideal. No entanto a sistematização e as estratégias metodológicas usadas pela professora redundaram em resultados muito promissores constatados na avaliação final das crianças na área de linguagem. Ao defender a consideração da apropriação da escrita na EI, os autores destacam que:

[...]o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola (MORAIS *et al.*, 2016, p.522).

Assim sendo, consideram o respeito às peculiaridades e identidade desse nível de ensino, distanciando as práticas desenvolvidas do enfadonho exercício de repetição ou artificialização da língua, ou da supervalorização da escrita em detrimento de outras linguagens. Ao contrário, atrelam às ações a perspectiva de uma educação que englobe diferentes linguagens na EI, considerando a criança em suas necessidades e desejos e as especificidades desse nível de ensino. Nesse contexto, os autores afirmam:

Neste artigo, apresentam-se reflexões baseadas nas análises de experiências em que as crianças tinham acesso à contação e leitura de histórias, às vivências com as linguagens oral, escrita, corporal, dentre outras, e eram desafiadas a pensar sobre as palavras, participando, de formalúdica, de situações planejadas em que refletiam sobre as propriedades sonoras das palavras (MORAIS *et al.*, 2016, p.523).

No caderno 5 da coleção *Leitura e escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016), diferentes autores discorrem sobre a concepção e as implicações da apropriação da leitura e da escrita na EI. Nesse contexto, “Leitura e escrita são processos complementares, porém distintos, pois exigem diferentes habilidades” (CORSINO *et al.*, 2016, p.21). A produção acadêmica contida em toda a coleção também chama a atenção para as crianças como sujeitos no processo de apropriação da escrita, deslocando a centralidade do método e focalizando na resposta à pergunta: como as crianças aprendem? Com base nos estudos de teóricos construtivistas como Vygotsky, Luria, Ferreiro, a apropriação da escrita é tratada como pertinente na EI e às crianças como atores sociais.

No entanto, não há indicações metodológicas explícitas em relação ao tratamento das especificidades de alfabetização e letramento e pela interdependência nas práticas pedagógicas relativas à EI, de forma equivalente; em especial, há a valorização do letramento em relação à alfabetização. Na mesma coleção, Sepúlveda e Teberosky(2016), ao sugerirem algumas práticas envolvendo a apropriação da escrita, não fazem menção à reflexão linguística das crianças pela mediação das professoras.

Quando as autoras sugerem a produção de listas pelas crianças como atividade pertinente à EI, há nuances de indicações metodológicas e de procedimentos didáticos, não deixando explícita a forma de atuação da criança ou mesmo da professora no momento da produção sugerida. O ditado de textos tendo a educadora como escriba é outro caminho metodológico sugerido pelas autoras.

Nesse caso a produção oral pelas crianças é o foco do trabalho e os aspectos relativos à coerência e coesão na organização estrutural das ideias o principal objetivo da proposta. Na reescrita de textos, apesar de sugerirem a produção da escrita provisória, não há menção sobre a reflexão linguística ou mesmo a mediação docente no momento desta produção, nem tampouco como avaliação diagnóstica balizar a construção da ZDP. Percebemos, então, um posicionamento teórico coerente com a posição 4, mas uma ausência de orientações metodológicas para o trabalho com a dialogicidade dos processos de alfabetização e letramento na EI, o que nos faz perguntar: tal perspectiva transitaria entre esta posição 4, mas resultaria, enfim, na posição 3?

Luize (2007) aborda a escrita através da proposta de produção textual e de cooperação entre crianças de diferentes níveis de escrita na EI em sua investigação, demonstrando as destrezas das crianças e suas singularidades no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita em relação direta com a produção de diferentes gêneros textuais circulantes na sociedade.

Destaca também como possível e adequado o trabalho com a apropriação da escrita com crianças com idade cronológica menor que seis anos, desatrelando o aspecto cronológico do desenvolvimento psicolinguístico. Ao observar que as crianças, sujeitos de seu estudo, durante as produções textuais propostas não hierarquizavam a exploração conceitual do sistema alfabético em relação uso social da escrita, a autora reitera a articulação metodológica entre alfabetização e letramento, embora não faça essa distinção explicitamente, como observamos em seu relato:

É possível afirmar que as crianças, apesar de não dominarem o princípio alfabético, são capazes de refletir e criar hipóteses também acerca de outras regras do nosso sistema de representação, bem como de explicitar saberes sobre as funções e propósitos que os atos sociais de escrita evidenciam. Colocam-se, desde cedo, como escritoras habilitadas a enfrentar boa parte das demandas que a produção textual lhes impõe, mesmo que não as solucionem de modo convencional (LUIZE, 2007, p.160).

A autora reconhece, também, as regularidades da construção da escrita, mas ressalta a importância das singularidades dos sujeitos e a necessidade de atuar metodologicamente nessa perspectiva, sob pena de não proceder adequadamente a mediação da aprendizagem. Nesse sentido, afirma que:

Conhecer e acompanhar os percursos singulares dos alunos possibilita uma mediação mais favorável do professor, para que este possa auxiliá-los a significar e ressignificar seus saberes, avançando na compreensão das representações culturais (op, cit., p.162).

Fica claro no trabalho da autora a valorização de cada criança e da ação docente em um trabalho de atuação explícita e sistematizada com a escrita na EI. Esse olhar individualizado problematiza um sistema educacional que supervaloriza a idade cronológica a despeito das individualidades, inclusive na formação de turmas numerosas que dificultam a atenção qualificada do professor às singularidades de seus alunos no processo de mediação pedagógica. Ao estabelecer parâmetros únicos ao final de cada ano letivo a escola invisibiliza as especificidades dos sujeitos e de seus percursos de aprendizagem, tornando o gargalo da série uma dificuldade a mais para os mesmos e para os professores, cujo principalefeito, apostamos, será a estigmatização infantil.

Por fim, as quatro posições encontradas na literatura analisada demonstram a complexidade desse tema e a necessidade de não invisibilizá-lo, mas de tomar as questões relacionadas ao mesmo como objeto de estudo sistemático e explícito, através de pesquisas cada vez mais interessadas em contribuir com práticas pedagógicas mais qualificadas em relação aos interesses, especificidades e necessidades dos infantis.

É perceptível, na maioria dos estudos que pesquisamos, a adesão dos autores à perspectiva de trabalho sistematizado e explícito na EI com a apropriação da escrita na interdependência entre alfabetização e letramento, embora não haja uma descrição metodológica capaz de tornar claras as possibilidades da mediação pedagógica baseada na interdependência. Luize (2007) foi a autora que melhor aproximou-se desta articulação, ao propor o trabalho com os aspectos ligados à análise linguística associada, configurando-se um

avanço na direção da prática pedagógica na EI, embora pontual, quando comparado aos demais autores revisitados.

Em termos de apropriação da escrita na dimensão da tecnologia, o trabalho com a consciência fonológica na EI tem destaque nos estudos (MORAIS; SILVA, 2011; ARAÚJO, 2016; MORAIS *et al.*, 2016) e aparece como contribuição significativa para o processo, sobretudo até a consciência silábica e, de modo muito incipiente, a fonêmica, que ainda se constitui como um ponto de tensão e dissenso. Consideramos esses estudos avanços significativos diante das constatações de estudos como de Adams *et al.* (2006), os quais demonstram a importância desse aspecto para o avanço das crianças na construção do sistema alfabético de escrita.

No entanto, entendemos que outros aspectos são tenuamente observados nas proposições dos estudos. É o caso da intervenção face-a-face avaliação diagnóstica e subsequente negociação da escrita provisória com a criança, ou da consideração da ZDP no concernente à mediação adequada aos sujeitos a partir da singularidade do nível psicogenético da escrita no qual se encontra.

Cardoso (2012) destaca, com maior ênfase, o grupo "classe" como foco da atuação do professor, o que, de alguma forma, desprestigia a importância da ZDP dos sujeitos. Também não fica claro, algo primordial para a efetivação da apropriação da escrita pelas crianças, como bem cultural: uma metodologia preferencialmente única e factual englobando, equilibradamente, as facetas linguística, psicolinguística e social da escrita, capaz de produzir significados e sentidos ao processo de construção e de considerar as crianças como usuários, atores sociais e autores de seus discursos e de sua apropriação do princípio alfabético.

Propostas presentes em Brandão e Rosa (2011) constituem importantes avanços na abordagem da interdependência, e nos provocam a buscar ir além na pesquisa sobre a mediação na EI em relação à apropriação da escrita, já que ao considerarmos os sujeitos, e não apenas e, sobretudo, o grupo *classe*. O foco seria a posição da criança em relação à gênese do desenvolvimento da função simbólica, e não tanto o nível de ensino em questão: se EI ou Ensino Fundamental. Nesse caso, estamos destacando a intervenção pedagógica adequada ao sujeito e sua ZDP, portanto a diversidade de possibilidades de intervenção em um mesmo grupo de crianças. Assim, trata-se de desconstruir-se a normatização escolar em relação à apropriação da escrita em sua dupla dimensão e EI.

A realidade educacional brasileira depara-se com intensa distorção idade/série e com perniciosas consequências para as classes menos favorecidas, reforçando as desigualdades sociais e perpetuando a injustiça social, pois as crianças das classes mais abastadas

favorecem-se dos achados científicos acerca da alfabetização e do letramento, em geral, apropriando-se da escrita dentro do ciclo de alfabetização, o que constatamos através de observações empíricas em nossa ação de supervisora nas realidades sociais onde atuamos.

Entendemos que, consideradas as destrezas e possibilidades infantis, as características de seu desenvolvimento, a interdependência e especificidades dos conceitos de alfabetização e letramento, e os processos de apropriação da escrita em sua dupla dimensão pela criança podem ser otimizados pela mediação docente. As crianças não estão sob o controle de qualquer etapa de ensino, seja EI ou não, porque a centralidade do sujeito criança, também na sua dimensão psicolinguística sobrepõe-se a quaisquer desses aspectos, fazendo-nos atrelar a posição 4 também com a perspectiva da reinvenção da alfabetização na EI.

Nesse sentido, o papel do professor assume importante relevância nessa posição, já que o mesmo passa a exercer a função de mediador, construtor e conversor de significados e sentidos da cultura, através da compreensão e valorização do papel ativo da criança nos processos de apropriação da escrita, construídos mesmo antes da chegada à escola ou no interior da EI (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; KATO, 1988; LUIZE, 2007; LUCAS, 2008; MOTA ROCHA, 2012; CARDOSO, 2012; PENHA; GONDIM, 2014; SCARPA, 2014; AMARAL; BISSOLI, 2015; ARAÚJO, 2016; BAPTISTA, 2009; GONZÁLEZ; MELLO, 2016).

Finalmente a posição 4, a que nos filiamos, expressa a reinvenção da alfabetização no campo da EI, através do reconhecimento das especificidades e interdependência dos processos de alfabetização e do letramento, e de não menor importância, das características do desenvolvimento infantil e seu protagonismo com a ação mediada para tal. Silva *et al.* (2014, p. 160) ainda complementam essa ideia incluindo a faceta política ao afirmarem que “[...] a educação integral envolve o ensino adequado da língua materna, considerado como um direito de cada criança”.

Inclui-se nesse direito o reconhecimento das subjetividades, das autorias, destrezas e posicionamentos dos sujeitos, atribuindo valor às singularidades envolvidas nos percursos individuais, ainda que partilhados com o grupo classe. Isso quando a formação leitora ocorre pela inserção dos leitores iniciantes em comunidades discursivas como usuários da língua, contribuindo para a abordagem da língua viva e circulante socialmente, redundando em possibilidades de atuação social mais qualificada.

Nossa incursão pelas diferentes produções acadêmicas e legais acerca da mediação da apropriação da escrita na EI proporcionou a construção das 4 posições descritas e suscitou a necessidade de uma reflexão dialética acerca do tema. Ao longo de nossas análises

percebemos importantes avanços, pontos de consenso e lacunas significativas na abordagem do tema.

No que diz respeito aos consensos, destacamos a consideração da criança como sujeito social e de direitos, inclusive à educação integral, o que inclui a educação linguística. Também o acordo em relação à relevância de atender às especificidades da criança pequena e, por consequência, da EI em suas singularidades no respeito ao espaço/tempo da infância e da cultura infantil.

Outro consenso refere-se às destrezas infantis em lidar com o conhecimento relativo à apropriação da escrita, já na EI, e mesmo antes do ingresso nas instituições de ensino (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; VIGOTSKI, 1991; SOARES, 2004; ADAMS *et al.*, 2006; LUCAS, 2008; BRANDÃO; LEAL, 2011; CARDOSO, 2012; MOTA ROCHA, 2012; SILVA *et al.*, 2014; ARAÚJO, 2016; CORSINO *et al.*, 2016; MORAIS *et al.*, 2016).

Ainda aparece como consenso nas abordagens teóricas visitadas a necessidade de, ao tratar da apropriação da escrita na EI, considerar-se a dialogicidade entre alfabetização e letramento nas propostas relativas ao tema a serem desenvolvidas com os infantis (ROJO, 2010; ALBUQUERQUE; LEITE, 2011; BRANDÃO; LEAL, 2011; MORAIS; SILVA, 2011; CORSINO *et al.*, 2016; SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016). Alguns desses estudos foram desenvolvidos pelo Centro de Estudos e Educação em Linguagem – CEEL – da Universidade Federal de Pernambuco e, em muito, avançam na discussão proposta, inclusive em relação, mais especificamente, às questões metodológicas de abordagem do tema.

Em nossas reflexões também puderam ser percebidas algumas tensões e até discordâncias contundentes entre os estudos que merecem maiores estudos, esclarecimentos e reflexões em relação aos quais nosso trabalho pretende ser um ponto de contribuição. Um exemplo dessas tensões pode ser reconhecido em relação à consideração da reflexão linguística, em especial ao trabalho pedagógico com a consciência fonêmica, através de mediação pedagógica, com crianças na EI, levando em conta que, nesse caso, a reificação da abordagem da língua como sistema de códigos se tornaria um risco real (SOARES, 2004).

Outra tensão é a referente à EI apenas como espaço/tempo de investir no letramento das crianças como forma de ampliação do acesso à cultura escrita (CORSINO *et al.*, 2016) em detrimento da psicogênese da escrita e dos níveis psicogenéticos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) que seria pertinente apenas a partir do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, essa postura invisibiliza o sujeito linguístico e desconsidera seu desenvolvimento psicolinguístico e até sua ZDP, subjugados pela ênfase no sujeito social/cultural.

Mesmo os trabalhos defensores da criança como sujeito de direitos e ator social, a escrita como bem cultural e a necessidade da dialogicidade entre alfabetização e letramento na abordagem do tema não incluem, com clareza metodológica, como essa abordagem seria viabilizada. Os estudos do CEEL – UFPE-, avançam nesse sentido, embora uma de suas propostas que sugere como metodologia a utilização de jogos linguísticos de alfabetização⁴², corra o risco de promover, de certa forma, a reificação do sistema de códigos, quando considera a idade cronológica para indicação dos jogos ao invés da idade mental ou os níveis psicogenéticos, ou mesmo a ZDP dos sujeitos a quem os jogos são indicados.

Ainda nesse contexto, Soares(2004) sugere a utilização de múltiplas metodologias para a abordagem da escrita, levando em conta as diferentes facetas envolvidas na dialogicidade entre alfabetização e letramento, e Rojo(2010) considera a pertinência da apropriação dos aspectos linguísticos serem abordados através dos eventos de letramento. Percebemos, portanto, que há pouca clareza metodológica nos estudos em relação à abordagem da apropriação da escrita na EI.

Ratificamos que a incompreensão da ação pedagógica na EI, referente aos aspectos ligados à construção do sistema alfabético de escrita nas metodologias de ensino da EI, pode acarretar o risco mencionado por Soares (2004) de reificação da alfabetização como sistema de códigos na EI, pela má utilização dos seus princípios e pelo desconhecimento dos aspectos do desenvolvimento infantil ou às especificidades da EI. No entanto, esta não deve se constituir em empecilho para os avanços nas pesquisas a esse respeito, sob outro risco, o de promovermos a exclusão e desconsideração da posição da criança como sujeito de direitos e ator social à mediação pedagógica qualificada.

⁴²Nos referimos aos jogos de alfabetização(2009) produzidos por pesquisadores do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco em parceria com o Ministério de Educação e Cultura – MEC , distribuídos em caixas/kit nas escolas públicas de Ensino Fundamental com indicação para a faixa etária a partir de 5 anos.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES E AÇÕES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo analisaremos as concepções docentes sobre a mediação em relação à apropriação da escrita com leitores iniciantes na EI a partir dos dados produzidos nas entrevistas semiestruturadas e nas observações dos episódios interativos em sala de aula envolvendo três professoras e suas turmas. Temos visto como a entrevista semiestruturada, pelo contato direto da pesquisadora com o sujeito em situação discursiva⁴³, possibilita uma melhor busca de compreensão do sujeito e de suas ideias sobre o objeto investigado.

A pesquisa numa perspectiva sócio-histórica prescinde da relação entre pesquisador e pesquisado em uma relação de construção de discursos, considerando os processos sociais constituintes das realidades investigadas. Mais do que pontos de chegada, buscamos construções processuais onde os sujeitos são ativos e interatuam mutuamente. A partir das categorias analíticas de escrita, apropriação de escrita⁴⁴ e mediação com a escrita na EI, e inspirados em nosso estudo teórico, categorizamos os dados oriundos dos próprios discursos das professoras nas seguintes concepções de mediação pedagógica com a escrita, quais sejam:

1 – *Mediação pedagógica com a escrita como Sistema de Códigos (SC)*: categoria que expressa a mediação pedagógica na qual a professora assume o papel de detentora do conhecimento (o código escrito) que deve ser por ela transmitido ao grupo classe pela repetição e pelo rigor da fidelidade à gramática normativa, numa língua escrita artificializada, estando fundamentada nas perspectivas empirista de conhecimento e ascendente de leitura, ressaltando a imposição da relação grafema-fonema;

2 – *Mediação pedagógica com a escrita como Sistema de Representação (SR)*: categoria que expressa a mediação pedagógica fundamentada nas perspectivas construtivista de conhecimento, descendente de leitura e psicogenética de escrita, pressupondo a apropriação conceitual da escrita, enfatizando-se a evolução dos níveis psicogenéticos da criança em sua individualidade, e adicionalmente se beneficia das relações simétricas entre os pares como elemento fundamental do processo de aprendizagem, quando a professora atua a partir da avaliação diagnóstica, encorajando a resolução dos conflitos cognitivos entre as crianças em ambientes alfabetizadores, onde a escrita significativa está acessível às crianças e à sua

⁴³Para ampliação do conceito de linguagem numa perspectiva discursiva ver Bakhtin (1987).

⁴⁴ As duas primeiras categorias citadas, escrita e apropriação da escrita, forneceram-nos dados complementares para nossas análises.

manipulação (descoberta da relação grafema-fonema), em detrimento da contemplação da escrita pela supervalorização da tecnologia da escrita nos processos de mediação docente;

3 – *Mediação com a escrita pela Transição entre sistema de Código e sistema de Representação* (TCR): categoria que expressa a mediação pedagógica respaldada pelas categorias 1 e 2, revelando-nos contradições e inconsistências, apontando para a transição de sua compreensão sobre mediação pedagógica decorrente da perspectiva conceitual;

4 – *Mediação pedagógica com a escrita como Prática Social(Letramento)* (PS): categoria indicadora da mediação pedagógica que prioriza a internalização dos diferentes gêneros textuais e suas funções sociais pela criança, quando a professora providencia situações, as quais, embora escolarizadas, aproximam as crianças do uso real de produções escritas da cultura letrada e de suas significações e sentidos pela supervalorização da prática social em relação à tecnologia da escrita nos processos de mediação docente. Valoriza ainda a pré-história da língua escrita;

5 – *Mediação pedagógica pela adequada Interdependência (sistema de Representação/Prática Social* (IRPS): categoria indicadora da mediação pedagógica que articula adequadamente a dimensão da escrita como sistema de representação e como prática social, quando a professora equilibra, preferencialmente, através de uma mesma metodologia, todas as facetas da alfabetização/letramento. Articula, portanto, as categorias 2 e 3 e acrescenta o trabalho com a metacognição na prática pedagógica de construção mediada da escrita em sua dupla dimensão, com prioridade a ZDP, de cada criança; e

6 – *Mediação pedagógica pela Interdependência com reificação da escrita como Sistema de Códigos* (ISC): categoria que revela a mediação pedagógica pela hibridização entre a perspectiva da interdependência(dupla dimensão da escrita) e a concepção de escrita como sistema de códigos, quando há a imposição da relação grafema-fonema, tendo-se como objetivo imediato a escrita alfabética, independentemente da ZDP de cada criança.

A análise dos dados à luz das categorias acima descritas ainda contemplou as formas de apropriação dos conceitos pelos docentes. O estabelecimento dos níveis de conceituação nos auxilia a enxergar o processo de apropriação dos conceitos, pelas professoras, ao longo das entrevistas, em suas construções teórico-metodológicas, sobre os temas abordados, como veremos:

- *Cita, mas Não explica*(CN): indica o conceito na situação didática, mas não o explica, ou o faz em nível de senso comum;
- *Cita, mas Explica Inadequadamente* (CEI): cita o conceito, mas o apresenta inadequadamente com imprecisão ou graves distorções conceituais;

- *Cita e Explica Parcialmente* (CEP): cita o conceito e o apresenta parcialmente, cometendo alguns erros conceituais, e não o articulando ao paradigma teórico e ao autor;
- *Cita e Explica Muito Bem* (CEMB): cita e opera com o conceito na situação de ensino-aprendizagem, evidenciando ótima compreensão.

A partir de então temos o Quadro 2, que é expressivo das compreensões docentes expressas nas entrevistas semiestruturadas realizadas inicialmente:

Quadro 2 –Conceituações docentes de mediação em relação à apropriação da escrita

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	SUJEITOS			
	P1	P2	P3	Subtotal
1Mediação pedagógica com a escrita como Sistema de Códigos (SC)	P1	P2	P3	Subtotal
1.1Compreende a EI como educação compensatória ao Ensino Fundamental I	CN	CN	CEP	03
1.2Utiliza, esporadicamente, o método de silabação	CN	-	-	01
1.3Cita o ensino da sequência do alfabeto	CEP	-	-	01
1.4Menciona o ensino da decodificação	CN	-	-	01
1.5Apresenta a escrita alfabética como meta incondicional	CEI	-	-	01
1.6Considera o grupo-classe como principal foco da mediação	CEI	CEI	CEP	03
1.7Trabalha com o som: imposição da relação grafema/fonema	CEI	CEI	CEP	03
1.8Considera como "dificuldades" os níveis iniciais de escrita	-	CN	-	01
1.9Menciona o professor como transmissor do conhecimento	-	-	CEP	01
SUBTOTAL	07	04	04	15
2Mediação pedagógica com a escrita como Sistema de Representação (SR)	P1	P2	P3	Subtotal
2.1Valoriza o conhecimento prévio como significação para o ensino	CEP	CEP	-	02
2.2Encoraja a ação escrita: escrita provisória	CEI	CEI	CEP	03
2.3Trabalha com nome próprio como palavra estável	CN	CN	-	02
2.4Relaciona sistemas de representação:imagem/nome; nome/fala	CEI	CEI	CEP	03
2.5Valoriza a subjetividade infantil na produção textual	CEP	CEP	CEP	03
2.6Trabalha com o reconhecimento de letras de forma contextualizada	-	CN	-	01
2.7Realiza avaliação diagnóstica da escrita provisória	-	CN	CEP	02
2.8Ajusta as propostas de atividade aos níveis de escrita	-	CN	-	01
2.9Faz análise linguística da palavra no contexto do texto	CN	CEI	-	02
SUBTOTAL	06	09	04	19
3Mediação com a escrita pela Transição entre sistema de Código e sistema de Representação (TCR)	P1	P2	P3	Subtotal
3.1Encoraja a escrita provisóriaX Define nível alfabético como meta incondicional	CN	CN	-	02
3.2Avalia a escrita provisória XAvalia para relatórios institucionais	CN	CN	-	02
3.3Reconhece os níveis iniciais como processo de apropriação X reconhece apenas os níveis de fonetização como processo de apropriação	CN	CN	-	02

	SUBTOTAL	03	03	-	6
4	Mediação pedagógica com a escrita como Prática Social (Letramento) (PS)	P1	P2	P3	Subtotal
4.1	Promove a participação infantil em eventos de letramento	-	CN	CEP	02
4.2	Pratica a transcrição de modelos do quadro (cópia)	-	-	CEP	01
4.3	Usa diferentes e variados gêneros textuais	-	-	CEP	01
4.4	Considera a gênese do processo pela pré-história da escrita	-	-	CEP	01
4.5	Respeita a cultura infantil nas escolhas dos gêneros abordados	-	CEP	CEP	02
4.6	Promove práticas de letramento	-	-	CEP	01
	SUBTOTAL	-	02	06	08
5	Mediação pedagógica pela adequada Interdependência (sistema de Representação/Prática Social(IRPS))	P1	P2	P3	Subtotal
5.1	Utiliza a escrita como escriba sinalizando a linearidade do texto	CN	-	CEP	02
5.2	Propõe o reconto escrito, em escrita provisória e leitura da produção, a partir de uma literatura infantil, de um fato ou de uma imagem	-	CN	CEP	02
5.3	Afirma a interrelação entre alfabetização e letramento	-	-	CEP	01
5.4	Busca o equilíbrio no trabalho com os dois processos, sem supervalorização de um ou outro	-	-	CEP	01
5.5	Considera a escrita como interação social	-	-	CEP	01
5.6	Utiliza de instrumentos da cultura infantil na apropriação da escrita(jogos, brincadeiras,etc.)	-	-	CEP	01
	SUBTOTAL	01	01	06	08
6	Mediação pedagógica pela Interdependência com reificação da escrita como Sistema de Códigos (ISC)	P1	P2	P3	Subtotal
6.1	Considera articulação entre alfabetização e letramento X Desconsidera níveis na mediação da escrita provisória	-	CN	CEI	02
6.2	Desconsidera as escritas infantis do nível 1 como processo legítimo	CN	CN	-	02
6.3	Considera o letramento como ampliação da alfabetização, supervalorizando-o	-	CEI	-	01
	SUBTOTAL	01	03	01	05

Legenda: P1: Professora 1; P2: Professora 2; P3: Professora 3; CN: Cita, mas Não explica; CEI: Cita e Explica Inadequadamente; CEP: Cita e Explica Parcialmente; CEMB: Cita e Explica Muito Bem.

Fonte: Autoria própria (2019).

Vejamos agora a Tabela 1 que favorece a visualização dos dados mencionados até agora através do estabelecimento da categoria conceitual predominante por docente, pela sintetização dos dados produzidos nas entrevistas.

Tabela 1 – Dados sintéticos das categorias conceituais sobre mediação com a escrita na EI

SUJEITOS	QUANTIDADES DE CATEGORIAS POR PROFESSORA						CATEGORIAS CONCEITUAIS DOMINANTES
	SC	SR	TCR	PS	IRPS	ISC	

P1	7	6	4	0	1	1	TCR/SC
P2	6	9	4	2	2	3	TCR/SR
P3	5	4	0	5	6	1	IRPS

Legenda: SC: Sistema de Códigos; SR: Sistema de Representação; TCR: Transição entre sistema de Códigos e sistema de Representação; PS: Prática Social; IRPS: Interdependência entre sistema de Representação e Prática Social; ISC: Interdependência com reificação de Sistema de Códigos. Fonte: Aatoria própria.

Fonte: Aatoria própria (2019).

Os dados expostos apontam para a presença de duas, das três professoras, na perspectiva de transição (TCR), P1 com a predominância no sistema de códigos, e P2 no sistema de representação. A terceira professora (P3) apresentou predomínio da adequada interdependência (IRPS), melhor afinada com a dupla dimensão da apropriação da escrita. A Tabela 1 também nos ajuda a perceber um contexto de posicionamentos, por vezes, contraditórios ou mesmo equivocados nas falas das educadoras durante as entrevistas. Um exemplo disso pode ser observado na fala de P1:

[Pesquisadora: O que você entende por ensinar a escrever?]

P1: Ensinar a escrever, eu acho assim, que você vai fazer com que a criança construa a escrita... é um processo, então eu acho que é uma construção. É um processo de construção em que ele vai utilizar e precisar dessa escrita...então eu acho que essa construção inicia na EI, esse processo de construção inicia na EI e vai evoluindo.

Inicialmente observamos que P1 responde ao questionamento na perspectiva da apropriação pela criança, e não na posição do professor como mediador. E mesmo quando menciona o papel docente, diminui a ênfase no desenvolvimento psicolinguístico da criança, atribuindo ao educador o protagonismo nos avanços que possam ser feitos. Apesar disso, cita o processo de construção, mas o restringe à entrada na instituição de EI, desconsiderando que o processo é mesmo anterior a esse ingresso, pois as crianças estão imersas desde muito cedo em uma cultura grafocêntrica como a nossa e não carecem da autorização dos adultos para iniciar seu processo de exploração da escrita. E outra vez, agora na fala de P2:

[Pesquisadora: O que você entende por ensinar a escrever?]

P2: É transmitir conhecimento, mesmo de forma lúdica, de forma alegre, de forma que depois eles se encham de gosto e achem o conhecimento prazeroso, não por obrigação, mas por prazer mesmo. Não só do universo da escrita como do da leitura.

A professora inicia valorizando a subjetividade infantil e a importância da ludicidade e da adesão prazerosa ao processo de aprender, realçando algumas condições para a apropriação

da escrita. No entanto, em relação ao que foi questionado, destaca a função do professor como transmissor do conhecimento, o que revela uma inconsistência ou contradição teórica envolvidas na construção da resposta.

Nesse contexto percebemos que as contradições e inconsistência dos conceitos revelados nas falas e ações das três professoras foram recorrentes ao longo das três entrevistas e das doze observações. No entanto, em maior ou menor grau de comprometimento, as educadoras demonstraram insegurança e mesmo desconhecimento das principais teorias envolvendo o processo de construção da escrita em suas diferentes facetas, como citado por Soares (1999). Por outro lado, observamos a disponibilidade das mesmas em discutir assuntos pertinentes ao tema em estudo e mesmo em expor suas ideias e práticas, demonstrando interesse em atuar de forma mais coerente possível nessa área do conhecimento com esse público específico indícios do compromisso educacional.

Consideramos que parece haver uma relação entre a concepção de escrita da professora, mesmo implícita, e a mediação realizada em sala de aula, e ao propor o trabalho com a escrita em EI é preciso mapear essas concepções para compreendermos em quais pressupostos estão sendo desenvolvidos os processos de abordagem da mediação da escrita nas salas de leitores iniciantes. O mesmo vale para as concepções docentes sobre o processo de apropriação da escrita pela criança, por consequência, implicando diretamente no delinear do papel docente. Nesse sentido, as três professoras afirmaram valorizar a escrita provisória infantil, embora, em muitos casos, negligenciassem as individualidades nos relatos de suas ações de mediação, recaindo no princípio da seriação e da meta única para o grupo-classe.

Uma das formas de invisibilização que observamos foi relacionada à consideração dos níveis psicogenéticos de escrita em curso em cada criança, entretanto, ao citar exemplos de intervenção, as professoras afirmam o grupo-classe como principal foco da mediação, tendo como objetivo final a escrita alfabética convencional. Desconsideram, assim, a variedade de níveis presentes no universo total das crianças da sala e sua relação com a psicogênese na ação pedagógica, sobretudo de nível 1 e 2, para quem a consciência fonêmica não é assimilável (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Apesar disso, há compreensões em curso e a busca por desenvolver um trabalho com a escrita na EI, com base em conhecimentos científicos circulantes, que julgamos serem citados por resultarem das trajetórias de formação inicial ou continuada das professoras. Como percebido na fala de P3:

[Pesquisadora: Você baseia a sua prática pedagógica no trabalho com a escrita, em sala de aula, em alguma teoria ou autor ?]

P3: Sim. No caso, em relação à escrita a gente se baseia muito na autora Emília Ferreiro, né? Que tem aquelas... que ela defende aquela questão dos níveis de escrita, né? E é uma coisa que eu acho que se encaixa muito principalmente na questão da EI, que são os níveis de escrita, né? [...] O grafismo, as garatujas, aí vem o pré-silábico, o silábico-alfabético... o silábico, o silábico-alfabético e o alfabético, né? A gente se baseia nessa teoria aí de Emília Ferreiro,

Organizamos, ademais, os dados relativos aos níveis de apropriação conceitual das professoras produzidos a partir dos dados das na Tabela 2, para melhor visualização do nosso argumento:

Tabela 2 – Apropriação conceitual docente por categoria de mediação com a escrita

CATEGORIAS	SUJEITOS					
		CN	CEI	CEP	CEMB	SUBTOTAL
	P1	4	3	1	-	8
SC	P2	2	3	-	-	5
	P3	-	-	5	-	5
	Subtotal	6	6	6	-	18
	P1	1	2	2	-	5
SR	P2	4	2	2	-	8
	P3	-	-	4	-	4
	Subtotal	5	4	8	-	17
	P1	4	-	-	-	4
TCR	P2	4	-	-	-	4
	P3	-	-	-	-	-
	Subtotal	8	-	-	-	8
	P1	-	-	-	-	-
PS	P2	1	-	1	-	2
	P3	-	-	5	-	5
	Subtotal	1	-	6	-	7
	P1	1	-	-	-	1
IRPS	P2	1	-	-	-	1
	P3	-	-	6	-	6
	Subtotal	2	-	6	-	8
ISC	P1	1	-	-	-	1
	P2	2	1	-	-	3
	P3	-	1	-	-	1
Subtotal	3	2	-	-	5	

Legenda: CN: Cita, mas Não explica; CEI: Cita, mas Explica Inadequadamente; CEP: Cita e Explica Parcialmente bem; CEMB: Cita e Explica Muito Bem.

Fonte: Aatoria própria (2019).

Podemos observar certa fragilização teórica e conceitual nas falas das três professoras pesquisadas, pois as mesmas chegam, no máximo, a citar e explicar parcialmente (CEP) suas posições. Observamos também o número elevado de subcategorias citadas e não explicadas ou explicadas com base no senso comum (CN). No entanto, consideramos que o fato de encontrarmos conceitos explicados, mesmo parcialmente, já se constitui em avanços em relação à formação relacionada ao tema em questão e sua relação com a EI. Para maior clareza dos dados, mapeamos os níveis conceituais predominantes por professora, como visto na Tabela 3:

Tabela 3 –Nível conceitual

SUJEITOS	NÍVEIS CONCEITUAIS				NÍVEIS CONCEITUAIS PREDOMINANTES
	CN	CEI	CEP	CEMB	
P1	11	5	3	0	CN
P2	14	6	3	0	CN
P3	0	1	20	0	CEP
Total	25	12	26	0	
Percentual	39,6%	19%	41,2%	0%	

Legenda: CN: Cita, mas Não explica; CEI: Cita, mas Explica Inadequadamente; CEP: Cita e Explica Parcialmente bem; CEMB: Cita e Explica Muito Bem.

Fonte: Aatoria própria (2019).

Pelos dados da Tabela 3, é possível constatarmos que duas, das três professoras pesquisadas, ou 66,6% do total apresentam pouca ou nenhuma consistência teórica, independente da categoria de mediação para a apropriação da escrita a qual se filie. A forte presença de subcategorias citadas e não explicadas (CN) alertam-nos para a fragilidade das práticas ditas desenvolvidas ou desenvolvidas ainda que não ditas, ainda mais se considerarmos que apenas 41,2% das subcategorias citadas foram citadas e explicadas parcialmente bem (CEP).

Uma das incompreensões mais impactantes na abordagem da mediação com a escrita na EI durante as entrevistas é a que, implicitamente, P1 e P2 ainda relacionam a alfabetização à escrita como um sistema de códigos, criando um forte ponto de tensão, pois, ao tratá-la nesses termos, qualquer abordagem implicando no acesso da criança à sistematização da apropriação da escrita na EI resultará, acreditamos, em posicionamentos equivocados e

mesmo desrespeitosos em relação aos direitos e características do desenvolvimento infantil

sob a luz da Sociologia da Infância e da Psicolinguística.

Nesse sentido, algumas respostas de P1 oferecem-nos pistas da presença ainda marcante da compreensão da escrita como sistema de códigos, através da defesa da necessidade do aprimoramento das habilidades motoras para a apropriação da escrita, bem como o fato de P2, partidária da mediação com a escrita na EI preferencialmente como prática social, relacionar a alfabetização apenas a partir do Ensino Fundamental I.

Em relação às observações diretas de episódios interativos de mediação pedagógica para a apropriação da escrita, realizamos quatro sessões de observação, gravadas em vídeo, em cada uma das três salas de aula selecionadas, com duração média de cinquenta minutos cada, variando para mais ou para menos a depender da atividade proposta pelas professoras e de suas ações de mediação. Foi possível, então, categorizarmos dois tipos de mediação da escrita provisória e da escrita com escriba, percebidas nas ações das professoras, quais sejam: Mediação Pedagógica Socialmente Qualificada para a ZDP (MSQ) e Mediação Pedagógica Desfavorável/Dificultadora para ZDP (MD).

a) *Mediação Pedagógica Socialmente Qualificada para a ZDP (MSQ)*: mediação caracterizada pela adequada interdependência entre os processos de alfabetização e letramento e pela construção mediada da relação grafema/fonema, considerando as características e destrezas infantis relativas ao seu desenvolvimento (psico)linguístico e suas destrezas como sujeito e ator social de direitos, favorecendo a autorregulação e o empoderamento infantil, assim como o acolhimento aos diferentes processos infantis na cultura escolar.

b) *Mediação Pedagógica Desfavorável/Dificultadora para ZDP (MD)*: mediação caracterizada pela compreensão da escrita como sistema de códigos, através de ações de imposição da relação grafema/fonema, resultando na negação das características e dos processos infantis, favorecendo a negação da própria autorregulação infantil e a contemplação da criança sobre a língua escrita e a sua dependência de um sujeito alfabetizado na ação pedagógica.

Para melhor visualização organizamos as ações observadas nos quadros 3 e 4 abaixo:

Quadro 3 – Ações de mediação pedagógica socialmente qualificada para a ZDP

AÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	CATEGORIAS CONCEITUAIS	P1				P2				P3				SUBTOTAL
		E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4	
Articula alfabetização e letramento	IRPS	-	-	01	-	01	02	-	01	02	02	-	03	12
Faz análise linguística contextualizada	IRPS	-	-	01	-	01	03	-	02	01	03	-	01	12
Valoriza a fala infantil	SR	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	02	01	13
Considera a mediação simétrica	SR	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	01	04
Elogia as iniciativas infantis de escrita	TCR	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	-	02
	ISC	-	-	-	-	02	-	-	-	01	-	-	-	03
Atua como modelo de escritor	SR	01	-	01	-	01	01	01	01	-	-	01	-	07
Realiza mediação face a face	SR	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	01	-	03
Considera como escrita o modelo de escrita provisória	SR	-	-	-	01	-	-	-	-	02	-	02	01	06
Favorece a metacognição	SR	01	01	01	-	01	01	01	01	01	01	01	01	11
Utiliza a ludicidade como instrumento pedagógico	IRPS	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	01	02
Incentiva a consulta de modelos estáveis de escrita no processo de produção	TCR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01
	ISC	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-	01	03
SUBTOTALS		04	02	06	04	07	09	04	06	09	10	08	10	79
TOTALS		16				26				37				

Legenda: MSQ: Mediação Socialmente Qualificada; E: Episódio; SC: escrita como Sistema de Código; SR: escrita como Sistema de Representação; TCR: Transição entre escrita como sistema de Códigos e sistema de Representação; IRPS: adequada Interdependência entre escrita como sistema de Representação e Prática Social; ISC: Interdependência com reificação do Sistema de Códigos.

Fonte: Autoria própria (2019).

Quadro 4 – Mediação Pedagógica desfavorável/dificultadora para ZDP

Legenda: MD: Mediação Desfavorável para ZDP; E: Episódio; SC: escrita como Sistema de Códigos; SR:

ANÁLISE DAS MSQ		EPISÓDIOS DE MEDIAÇÃO												SUBTOTAL
AÇÕES DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DESFAVORÁVEL À APROPRIAÇÃO DA ESCRITA	CATEGORIAS CONCEITUAIS	P1				P2				P3				
		E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4	
Atua para alfabetização convencional	SC	01	02	02	03	03	02	03	03	-	01	02	-	22
Considera o “erro” como desvio	SC	01	02	02	03	03	02	03	01	-	01	02	-	20
Nega a produção não convencional da escrita	SC	01	02	03	02	03	02	01	01	-	01	-	-	16
Corrige a escrita pelo sujeito em detrimento da autocorreção	SC	02	04	01	01	04	02	03	03	-	02	-	-	22
Condiciona o elogio à escrita alfabética convencional	SC	-	01	-	-	02	-	01	-	01	01	02	-	08
Prioriza a transcrição	SC	01	01	01	-	02	02	01	01	-	-	-	-	09
Prioriza o grupo classe	SC	02	02	02	01	02	02	01	02	01	01	01	01	18
Não recorre a modelos estáveis de escrita como instrumento didático	SC	01	01	01	-	-	-	-	-	-	-	01	-	04
Considera as escritas infantis, mas as desaprova através de expressões faciais	TCR	-	-	-	01	-	-	02	-	-	-	02	-	5
	ISC	-	-	-	-	01	02	-	01	-	02	-	-	06
Usa o silêncio para desaprovar o escrito infantil	TCR	03	03	-	01	-	-	02	-	-	-	01	-	10
	ISC	-	-	03	-	01	01	-	01	-	-	-	-	06
SUBTOTALS		12	18	15	12	21	15	17	13	02	09	11	01	146
TOTAIS		57				66				23				

escrita como Sistema de Representação; TCR: Transição entre escrita como sistema de Códigos e sistema de Representação; IRPS: adequada Interdependência entre escrita como sistema de Representação e Prática Social; ISC: Interdependência com reificação do Sistema de Códigos.

Fonte: Autoria própria (2019).

É possível perceber a partir dos dados dos quadros 3 e 4 significativas ações das professoras de Mediação Socialmente Qualificadas – MSQ – representativas da interdependência entre os processos de alfabetização e letramento. No entanto, há uma grande incidência de ações de Mediação Desfavoráveis para ZDP – MD – representativa da escrita como sistema de códigos, resultando em importantes equívocos e retrocessos no tratamento das questões relacionadas ao processo infantil de construção da escrita, bem como na relação estabelecida entre professora e crianças, prevalece a visão adultocêntrica do que e como deve ser o processo.

Apesar disso, tem destaque, contraditoriamente a marcante presença da valorização da fala infantil, categoria favorável à metacognição e à construção de autoconfiança da criança, presente em todos os episódios interativos observados, constituindo-se em um avanço na concepção de criança como sujeito e ator no processo. Também é possível destacar a presença de ações que buscam articular alfabetização e letramento, promovendo situações onde são abordados os aspectos conceituais e sociais da linguagem escrita, podendo favorecer aprendizagens significativas para os infantis.

No entanto, apesar de importantes avanços percebidos, as ações de MD quase dobram em número em relação às de MSQ, o que volta a remeter-nos às fragilidades, contradições, ecletismo das concepções conceituais e teóricas encontradas nos dados das entrevistas, voltando a tornarem-se perceptíveis nas ações das professoras na mediação para a apropriação da escrita em suas salas de Educação Infantil. Elaboramos as tabelas 4 e 5 com a síntese dos dados dos quadros 3 e 4 para melhor visualização das ações de mediação por professora:

Tabela 4 – MSQ em relação às categorias conceituais de mediação com a escrita por docente

CATEGORIAS	SC	SR	TCR	IRPS	ISC	SUBTOTAIS
P1	-	12	01	03	-	16
P2	-	13	01	10	02	26
P3	-	19	01	13	04	37
SUBTOTAIS	-	44	03	26	06	79

Legenda: MSQ – Mediação Socialmente Qualificada para ZDP; ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

Fonte: Autoria própria (2019).

Tabela 5 – MD em relação às categorias conceituais de mediação com a escrita por docente

CATEGORIAS	SC	SR	TCR	IRPS	ISC	SUBTOTAIS
P1	46	-	08	-	03	57
P2	55	-	04	-	07	66
P3	18	-	03	-	02	23
SUBTOTAIS	119	-	15	-	12	146

Legenda: MD – Mediação Desfavorável/Dificultadora para ZDP; ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

Fonte: A autoria própria (2019).

É possível observar os dados por tipo de mediação na Tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Tipos de mediação por professora

PROFESSORA	MSQ	MD	TOTAL
P1	16	57	73
P2	26	66	92
P3	37	23	60
TOTAL	79	146	225

Legenda: MSQ: Mediação Socialmente Qualificada para ZDP; MD: Mediação Desfavorável para ZDP

Fonte: A autoria própria (2019).

Fica claro na Tabela 6 a coerência da ação docente de P1 com a posição da concepção de escrita pela Transição entre o sistema de Código e o sistema de Representação (TCR), com predominância do Sistema de Códigos (SC) encontrada em seus posicionamentos conceituais demonstrados na entrevista. Já P2 demonstra contradições quando comparamos suas ações de mediação com seus posicionamentos nas entrevistas, em que a mesma posiciona na concepção de linguagem escrita pela transição (TCR) com predominância no Sistema de Representação (SR). No entanto, a maioria absoluta de suas ações de mediação baseia-se na escrita como SC.

P2 apresenta o maior número de ações de mediação, demonstrando seu protagonismo como docente, isso, no entanto, não implica que essas ações foram favoráveis ao desenvolvimento infantil. P3 apresenta o menor número de ações de mediação, porém melhor qualificadas, porque inspiradas no modelo dialógico, implicando na consideração da interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, baseados na Psicogênese da Língua Escrita, nos Novos Estudos do Letramento, e em situações significativas para as

crianças e para ela própria de abordagem da linguagem escrita em suas diferentes facetas, considerando as peculiaridades do desenvolvimento infantil.

Enfatizamos a coerência de P3 predominando ações de adequada Interdependência da escrita como sistema de Representação e Prática Social (IRPS), com ações coerentes com tal perspectiva apresentada discursivamente nas entrevistas. Colaborando com isso P3 também apresenta regularidade na incidência das MSQ nos 4 episódios analisados, do que podemos inferir uma maior consistência conceitual e teórica em sua articulação teoria e prática.

Ainda em relação às observações diretas, ficou evidente nas ações de mediação das três professoras intensa variedade de categorias conceituais de mediação com a escrita em um mesmo episódio. No entanto, como dito anteriormente, percebemos a predominância de ações considerando a escrita como Sistema de Códigos(SC), embora também estejam presentes, mesmo que de forma menos consistente, escrita como Sistema de Representação (SR) ou mesmo a Interdependência entre sistema de Representação e Prática Social (IRPS).

Fica claro que, em muitas situações, ao tentar a articulação adequada entre alfabetização e letramento as professoras acabam na reificação da escrita como Sistema de Código(SC), demonstrando aparente incompreensão dos processos de construção de conhecimento das crianças, em especial dos ligados à psicogênese da escrita, bem como de metodologias coerentes com esses conhecimentos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Uma formação confusa que parece não trazer clareza sobre as teorias e, muito menos, as práticas adequadas a essa área do conhecimento.

Foi possível constatar, tanto nas entrevistas como nas observações diretas, que, de forma geral, embora as professoras apresentem predominância em uma ou outra categoria, revelam contradições e incoerências importantes tanto nas conceituações como ao exercerem seu papel de mediadoras pedagógicas com a escrita na EI. Nas entrevistas, observamos que P1 tem conceituações na categoria de transição, no entanto com predominância na escrita como sistema de códigos, o que pode ser observado, por exemplo, no seguinte posicionamento em relação à viabilidade de tratar a escrita na EI:

[pesquisadora: Você considera importante o trabalho com a escrita na EI?]

P1: Ah, com certeza, a escrita nessa fase da vida, quando a criança tá iniciando, o comecinho de tudo mesmo, é importante a gente já introduzir, porque ele tá aprimorando a sua coordenação motora e essa prática de escrita vai aprimorar essa coordenação motora e isso vai fazer com que ela chegue lá no ensino fundamental I...ela já tem um embasamento, ela já tem uma coordenação motora afinada.

A resposta da professora ao nosso questionamento remete à suposta necessidade de aprimoramento da capacidade motora infantil como condição para a aprendizagem da escrita. Assim, a sua fala denota uma compreensão da EI como etapa preparatória e compensatória para nível seguinte de escolarização, além de invisibilizar a apropriação conceitual dos alunos que se encontram na aquisição da escrita (a faceta linguística), já na EI. Quando tratamos dos objetivos do trabalho com a escrita na EI, as contradições aprofundam-se ainda mais. P1 respondeu assim, acerca desses objetivos:

(P1): Primeiramente, eu acho que o principal objetivo é que a criança inicie já na educação infantil a escrita, o conhecimento de escrita para aprofundar o conhecimento de identidade, a questão do nome, depois a questão das letras, pra iniciar um 1º, 2º e 3º ano em diante já com esse conhecimento. Eu acho importante pra ele não chegar totalmente *zerado*.

Apesar de reconhecer a viabilidade da abordagem da apropriação da escrita na EI, ao apontar os objetivos da mesma, utiliza o termo *zerado*, como se a escola iniciasse a apropriação da escrita, e não os letramentos sociais. Ademais, o conhecimento de letras é tratado como pré-requisito a tal apropriação, e não como resultante dela própria. Por fim, P1 tem compreensão convergente com uma visão empirista de conhecimento, reafirmando sua adesão à posição metodológica com sistema de códigos.

Contraditoriamente, pelos dados explicitados em suas falas também é possível percebermos a presença de conceituações relativas à mediação pedagógica de P1, respaldadas na escrita como sistema de representação, podendo indicar o acesso da referida professora a conceitos teóricos referentes a essa posição, como os níveis psicogenéticos de hipóteses infantis no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita. No entanto esses conhecimentos mostram-se frágeis ao descrever a mediação que julga conveniente em situação de mediação face-a-face:

P1: O alfabeto móvel, ela tá com o alfabeto móvel, ela tem a figurae ela tem que escrever a palavra BOLA, então eu acho conveniente intervir nesse momento que ela vai escrever BOLA e diz que BOLA começa com O. (pergunta) Mas BOLA começa com O? Então eu deixo que ela coloque BOLA (...). O que é que tá faltando aqui no início? Veja o som BOla, você acha que tem uma letra antes? Tem alguma criança que começa com esse som na sala? É como eu lhe digo, tem que ser meticoloso porque você... pra que ela consiga avançar você tem que fazer intervenções com atividades desse tipo pra que, aos poucos, ela consiga avançar, percebendo... tentando perceber já o som da palavra, que letra vou usar pra escrever essa palavra.

Apesar de P1 iniciar seu relato destacando o nível pré-silábico 1 de apropriação da escrita pela criança em questão, sua mediação não leva em conta essa afirmação, porque não aceita como avanço o início de fonetização da escrita, que, nesse caso, deveria ser encorajado e reafirmado. Ao contrário, centra-se na busca de fazer as crianças atingirem o nível alfabético incondicionalmente, negligenciando os estágios intermediários que serão, necessariamente, percorridos até o mesmo. Estabelece, pois, uma grave contradição teórico-metodológica na mediação, ainda que afirme:

[Pesquisadora: Você baseia sua prática pedagógica no trabalho com a escrita, em sala de aula, em alguma teoria ou autor?]

P1: A gente segue muito a linha do socioconstrutivismo ou construtivismo de Emília Ferreiro. Desde que eu comecei, principalmente nessa escola, a gente segue essa linha e todas as nossas formações também são voltadas para o trabalho em construtivismo.

Diante dessa afirmação e do relato da mediação citada anteriormente, cabe a questão: as referências de mediação na concepção de Sistema de Representação (SR) que P1 menciona têm realmente fundamentação nos conceitos envolvidos na *Psicogênese da Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky? Ainda na perspectiva das propostas de mediação, outra prática mencionada por P1 foi relacionada à posição do professor como escriba, nas produções coletivas da turma. Vejamos:

[Pesquisadora: Quando você é a escriba da turma no que você ajuda durante a produção escrita?]

P1: Porque assim...pra eles terem aquele olhar de... como a gente escreve, de onde começa, até onde... onde a gente para...quando eu começo a leitura pra ir mostrando pra eles irem já vendo “ qual letrinha que ela usou pra escrever ERA?” e no final tem o ponto e tal... Pra eles irem se familiarizando com essa forma da gente escrever, a estrutura, né?

Neste discurso P1 aponta para a uma compreensão fundamentada na perspectiva da adequada interdependência: explora, por demonstração, aspectos referentes à apropriação da escrita como sistema de representação, a exemplo da direção da escrita e da análise linguística (conhecimento de letras na escrita de palavras no texto), no momento em que sinaliza a estrutura composicional do texto em produção. No entanto, não explora outros aspectos das condições sociais do discurso: finalidade, interlocutor, etc. Nessa direção, ao definir o trabalho na perspectiva do letramento, a professora refere-se assim:

[Pesquisadora: O que é para você o letramento?]

P1:O letramento pra mim é ele saber fazer a leitura de mundo.

[Pesquisadora: É possível pra você trabalhar letramento e alfabetização na EI?]

P1:É possível, eu acho possível sim.[...] até porque se você for trabalhar você faz uma leitura e pede pra criança fazer uma leitura, ela pode até dentro daquela leitura trazer outras...trazer vivências dela pra dentro daquela história, ela pode trazer questões que ela vivenciou.

Aqui P1 demonstra incompreensão do conceito ao relacionar letramento apenas ao conhecimento de mundo, não mencionando as práticas sociais de uso da escrita, remetendo-nos o conceito a construções e vivências da criança, não diretamente vinculadas à cultura escrita. O predomínio das conceituações expostas por P1 nas entrevistas leva-nos a afirmar que se situa na posição de mediação pedagógica com a escrita pela Transição entre sistema de Códigos e sistema de Representação (TCR) com predominância na escrita como Sistema de Códigos(SC), pois ela transita entre conceituações referentes às duas posições, revelando contradições, incoerências e por vezes desconhecimento em relação à teoria psicogenética e suas implicações pedagógicas.

A menção por P1 a aspectos ligados à interdependência entre processos, na dupla dimensão da apropriação da escrita, é incipiente em relação aos conceitos e práticas dessa posição, até mesmo à concepção de escrita como prática social, letramento. Já no que diz respeito às ações de mediação observadas na prática pedagógica de P1, predominam de forma contundente ações baseadas na escrita como Sistema de Códigos (SC), como podemos observar na Tabela 7:

Tabela 7 – P1 – Categorias conceituais por episódios de mediação pedagógica

P1							
EPISÓDIOS	QUANTIDADES DE AÇÕES DE MEDIAÇÃO	CATEGORIAS CONCEITUAIS					CATEGORIA CONCEITUAL PREDOMINANTE POR EPISÓDIO
		SC	SR	TCR	IRPS	ISC	
E1	16	9	04	03	-	-	SC
E2	20	15	02	03	-	-	SC
E3	21	12	03	-	03	03	SC
E4	16	10	03	03	-	-	SC
SUBTOTAL	73	46	12	09	03	03	SC

Legenda: P1 – Professora 1 / Categorias conceituais: Sistema de Códigos(SC); Sistema de Representação (SR); Transição sistema de Códigos/sistema de Representação (TCR); adequada Interdependência sistema de Representação/Prática Social (IRPS); Interdependência com reificação do Sistema de Códigos (ISC).

Fonte: Autoria própria (2019).

Ao observar os dados da Tabela 7 acima é possível perceber esparsa presença de ações do modelo 4, apenas doze ações do SR em detrimento do SC, com a incidência de 46 ações que, se somadas às relativas à ISC, totalizam 49 ações, constituindo-se por volta de 67% do total das ações de mediação de P1. Foi possível constatar que P1 valoriza a fala e as ideias infantis e se esforça para promover a participação de todas as crianças nos momentos de roda de conversa ou de discussão de temas abordados na aula (Turno 1), no entanto, quando se trata de escrita, não considera a produção não convencional das mesmas como escrita, estabelecendo como único parâmetro a escrita alfabética convencional (Turnos 7-11), acabando por implicar na consideração do erro como desvio e na imposição da relação grafema-fonema, aspectos centrais a esta perspectiva, como podemos observar no trecho do Episódio 1 a seguir:

Quadro 5 – Episódio 1 de mediação pedagógica – P1

Quando da produção de lista na escrita com escriba, a partir da Literatura Infantil “Douglas quer um abraço”, de David Melling, lida na aula anterior, P1 propõe o seguinte diálogo:

1: (P1) “Vamos fazer o seguinte: nós vamos escrever aqui (aponta para o quadro) todas as coisas que Douglas abraçou. Ok? E vocês vão me ajudar a escrever. Tá certo? Eu preciso da ajuda de vocês. Qual foi a primeira coisa que Douglas abraçou?”

2: (crianças) “A pedra!”

3: (P1) “A pedra. E como é que a gente escreve ‘pedra’?”

4: (C1) ‘P’.

5: (P1) “O ‘p’.

(uma criança diz peda!)

6: (P1) Pedrrrrrrra! Pedrrrrra! E ai?

(muitas respostas)

7: (P1) Tem o ‘e’... draaa.(escreve o ‘d’) que letrinha é essa aqui?

8: (crianças em coro) ‘d’

9: (P1) “ ‘d’. Pedra. Qual é a letrinha que vem agora?”

10: (algumas crianças) “a”.

11: (P1) É o ‘a’? Mas eu tô dizendo ‘dra’? Tem uma letra antes do ‘a’.

(as crianças demonstram insegurança para responder)

12:(P1) Pedra... dra.

13: (C1) “O”

14: (P1) “ ‘r’, ‘r’, ‘a’ (escreve o ‘r’). E no final? ‘pedraa’...termina com que letra?”

15: (algumas crianças) “a”

16: (P1) ‘a’ (escreve o ‘a’) agora eu tenho ‘pedra’. Vamos ler?

17: (crianças em coro com P1 apontando para a palavra escrita) peeeee – draaaa!!

Fonte: Autoria própria (2019).

P1, em suas ações de mediação, considera apenas o grupo classe como alvo de suas intervenções e, embora as crianças em nível de fonetização da escrita beneficiem-se em alguma medida dessa mediação, o fato de P1 ter como único parâmetro a escrita alfabética convencional invisibiliza os diferentes níveis psicogenéticos de escrita presentes na turma (Turno 16), em especial as crianças que estão nos níveis 1 e 2 de construção da escrita. Ao final de cada intervenção é proposta a cópia das palavras trabalhadas a partir do registro de P1 no quadro, garantindo o registro em nível alfabético convencional das palavras nas atividades de todas as crianças.

A professora não faz uso das intervenções face-a-face e da escrita provisória (pelo Quadro2 P1 realiza apenas uma incidência destes procedimentos nos episódios observados), padronizando suas ações de mediação e desconsiderando as singularidades dos sujeitos e de seus processos de construção de aprendizagem, bem como reduzindo seu papel de mediador na ZDP por excelência, a mediação com o grupo.

Um aspecto apontado na entrevista e confirmado pelas ações de mediação de P1 foi o fato de que em três dos quatro episódios observados a professora não articulou alfabetização e letramento em suas propostas de trabalho com a escrita. Em uma das três utiliza uma Literatura Infantil,mas lhe atribui um cunho meramente instrumental para, na verdade, propor a análise linguística. Em geral utiliza apenas a produção de listas de palavras, sem objetivo claro, a não ser a alfabetização convencional nos moldes já descritos.

Outro aspecto que nos chamou a atenção em relação à prática pedagógica com a escrita realizada por P1 foi a presença quase imperceptível do uso das brincadeiras como principal linguagem da infância, ou da ludicidade na execução das propostas realizadas. Tal observação remete-nos ao cuidado necessário com o respeito às características infantis e com as singularidades da infância, além da sua identidade com a EI. Esses são aspectos inegociáveis nas abordagens pedagógicas implementadas na EI.

Esses dados nos permitem ver que há certa coerência entre a predominância conceitual demonstrada por P1 nas entrevistas, de Transição entre escrita como sistema de Códigos e sistema de Representação (TCR), e suas ações de mediação pedagógica em relação à apropriação da escrita com os infantis, pois o Sistema de Representação(SR) é a segunda categoria recorrente nas práticas de P1. No entanto, a mediação com a escrita como Sistema de Códigos (SC) é, de forma contundente, predominante nas ações. Ficou, portanto, evidenciado, quase predominantemente, apesar de contradições, equívocos significativos e alguns avanços e recuos, que P1 tem sua ação desenvolvida a partir da consideração da escrita

como Sistema de Códigos (SC), o que, em muito, atrapalha e prejudica a evolução do desenvolvimento infantil em seus processos de alfabetização e letramento.

Em relação à P2, a partir de suas falas na entrevista, percebemos alguns avanços na importância dada ao trabalho com a escrita na EI, no sentido de introduzir questões ligadas ao letramento. Ela o considera como indispensável e atrelado à alfabetização, no entanto não leva em conta a interdependência entre os processos de alfabetização e letramento. Há um descompasso em relação ao equilíbrio na abordagem metodológica das facetas psicolinguísticas e social, evidenciado no fato de que P2 diz ser importante a abordagem da apropriação da escrita, mas próprio da EI é mesmo o letramento, além de uma distorção na compreensão do conceito de letramento entendido apenas como conhecimento de mundo.

Observamos em P2 outro exemplo de incompreensão ou compreensão parcial de conceitos mencionados, por exemplo, ao mencionar a importância da liberdade infantil para a escrita provisória, quando perguntada sobre os objetivos de trabalho com a escrita na EI. A professora relacionou o tema à importância da liberdade de *escrever como quiser*, sem repressões ou pressões, mas não relacionou a escrita provisória ao percurso infantil na gênese durante a construção da escrita, fragilidade conceitual observada. Omitiu sua importância para a mediação pedagógica em relação à apropriação da escrita na EI, como vemos:

[Pesquisadora: Quais os seus principais objetivos no trabalho com a escrita na EI?]

P2: Eles não terem medo, esse medo de escrever; desenvolver a sua escrita sem medos, ela de forma espontânea. Eu valorizo muito a escrita espontânea deles que eu acho que é uma forma que eles perdem esse medo de escrever.

Os dados do Quadro 2 indicaram-nos a concepção de transição (TCR) com predominância na mediação da escrita como Sistema de Representação (SR), embora com fortes marcas conceituais relacionadas à escrita como sistema de códigos, mas já com alguns avanços em relação à presença de práticas letradas na EI. Vejamos a afirmação de P2 em relação à viabilidade do trabalho com a apropriação da escrita na dupla dimensão na EI:

[Pesquisadora: você acha possível trabalhar alfabetização e letramento juntos na EI?]

P2: Não dá uma ênfase nas ações de alfabetização, mas sim trazer o letramento em si juntamente com aquele processo... não alfabetizando, porque eu não sou a favor da alfabetização na EI, mas que ele conheça, tenha suporte, pra que quando ele chegue realmente no ensino fundamental ele possa ter a base para ser alfabetizado [continua] (...) eu acho o letramento melhor, porque a alfabetização é mais metódica pra eles, principalmente prá

eles, né? Eu acho que a alfabetização é mais a questão de *repetição* pra eles e o letramento eles se apropriam mais.

A resposta da professora considera a existência de um processo em curso, mas o nega enquanto processo de construção ao atribuir o termo *repetição* à condição-chave para a alfabetização. Além disso, percebemos que P2 desconsidera a necessidade de equilíbrio nas ações que envolvem alfabetização e letramento na abordagem de apropriação da escrita em qualquer nível educacional e também demonstra um.

Outro aspecto que nos chamou a atenção nos relatos de P2 foi o da valorização da subjetividade da criança e o interesse pela proposição de produção de textos coletivos. Esse aspecto constitui-se em um avanço, pois considera o protagonismo infantil nas construções textuais, onde a professora ocupa o lugar de escriba. A escrita com escriba foi citada por P2 como forma de inserir as ideias infantis nas produções textuais e mesmo de provocar a metacognição, na medida em que evoca a estrutura composicional do gênero produzido, além de outros, como a coerência e a coesão do que está sendo produzido coletivamente:

[Pesquisadora: Quando você é a escriba nessas situações de escrita, no que você ajuda durante a produção?]

P2: Pronto, eu vou lendo já a parte que eu escrevi que eles já falaram, aí vou perguntando: “dá certo colocar como fulaninho falou ou como o outro falou?” E vou tentando encaixar a fala que melhor propicia aquele momento.

Em relação à abordagem da interdependência entre alfabetização e letramento no processo de mediação em relação à apropriação da escrita na EI, P2 reafirma a possibilidade e necessidade do trabalho com tecnologia da escrita e práticas sociais de escrita no processo de apropriação da escrita pelas crianças na EI. No entanto, considera que o letramento, definido por ela como conhecimento de mundo, deve ser preponderante na EI, desconstruindo a ideia de interdependência e defendendo que os processos podem ocorrer de forma independente.

[Pesquisadora: É possível trabalhar alfabetização e letramento na EI?] P2: Eu acho a questão do letramento é bem mais amplo na educação infantil. Esse processo de alfabetização a gente pode até dar início.

[Pesquisadora: o que seria pra você esse início?]

P2 Assim, ensinar as crianças, vamos dizer as letras, não necessariamente dizendo que é consoante, que é vogal, não. Mas ali, o letramento, fazendo com eles aquela leitura do mundo que eles já trazem consigo, né? Eu costumo trabalhar muito os conhecimentos que eles trazem e é dentro dali que eu parto.

Consideramos que P2 enuncia, tenuemente, em relação à concepção de escrita como prática social, mesmo incorrendo em equívocos conceituais a esse respeito. P2 afirma a primazia do letramento em detrimento da alfabetização na EI, tratando letramento equivocadamente apenas no sentido de conhecimento de mundo. Afirma defender essa posição como forma de proteger a criança e sua cultura da antecipação de procedimentos que penalizariam a criança em seu direito à ludicidade e até mesmo à infância na EI.

Esse entendimento confere ao letramento o caráter de ideal e primordial na EI e a exposição da criança a diferentes gêneros textuais como suficiente para o início do trabalho com a escrita. Nesse contexto, não considera, em última instância, a escrita como Sistema de Representação (SR) e sua apropriação como uma construção conceitual de um objeto social, o que acarreta inúmeras incompreensões e tensões na abordagem do tema e na efetivação de propostas para esse nível educacional, como veremos na sua ação docente.

Portanto, com base nos dados da entrevista, P2 está inserida na mediação pedagógica com a escrita pela Transição entre sistema de Código e sistema Representação (TCR), mas com ênfase no Sistema de Representação (SR) e tênue aproximação em relação à mediação com a escrita como Prática Social (PS). Já analisando as observações diretas foi possível perceber que P2 apresenta grande parte de suas ações baseada em conceituações da escrita como Sistema de Códigos (SC).

Tabela 8 – P2 – Categorias conceituais por episódios de mediação pedagógica

P2							
EPISÓDIOS	QUANTIDADES DE AÇÕES DE MEDIAÇÃO	CATEGORIAS CONCEITUAIS					CATEGORIA CONCEITUAL PREDOMINANTE POR EPISÓDIO
		SC	SR	TCR	IRPS	ISC	
E1	28	19	03	-	02	04	SC
E2	24	12	04	-	05	03	SC
E3	21	13	03	03	-	-	SC
E4	19	11	03	-	03	02	SC
SUBTOTAL	92	55	13	05	10	09	SC

Legenda: P2 – Professora 2 / Categorias conceituais: Sistema de Códigos(SC); Sistema de Representação (SR); Transição sistema de Códigos/sistema de Representação (TCR); adequada Interdependência sistema de Representação/Prática Social (IRPS); Interdependência com reificação do Sistema de Códigos (ISC).

Fonte: Autoria própria (2019).

Ao analisarmos a Tabela 8 constatamos a presença da categoria da Interdependência com reificação do Sistema de Códigos (ISC), bem como a presença da adequada interdependência (IRPS), inclusive, maior do que a reificação (ISC), ambas ausentes apenas

no episódio 3. No entanto, a grande predominância de ações da escrita como sistema de códigos (SC) – 55, mesmo havendo ações representativas de posições mais adequadas à ação docente - SR, IRPS– totalizando 23, evidencia a força da concepção de Sistema de Códigos(SC) na mediação de P2.

Também ficou claro que a atuação de P2 em relação à produção escrita das crianças tem como único parâmetro a escrita alfabética convencional. Em suas falas e ações, dirigidas exclusivamente ao grupo classe, P2 nega as hipóteses infantis, considerando-as erro/desvio e tratando de corrigi-las no quadro, buscando a participação da turma. Nessa participação, as intervenções de crianças em níveis iniciais, inclusive as já em nível de fonetização da escrita, são rejeitadas, e aceitas apenas as que correspondem à escrita convencional da palavra em questão, não diferenciando, inclusive, a dimensão conceitual da dimensão convencional da alfabetização (MORAIS, 2012).

As ações de P2 nessas situações restringem-se a perguntar como a palavra deve ser escrita e corrigir falas infantis, afirmando que está errado ou pondo em dúvida o que foi dito e propondo a letra ou sílaba convencional a ser escrita, quando as mesmas não correspondem ao modelo convencional. P2, portanto, não considera as hipóteses infantis como escrita e os diferentes níveis a elas correspondentes. O elogio está sempre condicionado à escrita convencional, inclusive desaprovando publicamente, com expressões faciais de negação ou desconfiança às escritas que fujam a essa convencionalidade. Essas afirmações podem ser vistas no Episódio 1 de observação.

Quadro 6 – Episódio 1 de mediação pedagógica – P2

Para a produção de lista com escrita como escriba, a partir da frase: “Toda criança tem direito a...”, P2 conduz o seguinte diálogo, dirigindo-se ao grupo classe:

[...]

24: (P2) Espera!! Toda criança tem direito a alimentar ou a alimentação?

25: (algumas crianças em coro) Alimentação!!!!

26: (P2) Ok. Vamos lá! A-li-men-ta-ção! Alimenta- ta-ta-ta...

27: (C2) ‘a’!!!! ‘a’!!!!

(outras diferentes respostas: o ‘t’ e o ‘a’!!!!; ‘s’ e ‘a’!!!!; o ‘t’ e o ‘a’!!!; o ‘a’!!!!)

28: (P2) ‘s’ e ‘a’ é ‘sa’. Eu quero ‘ta’!!!!

(as crianças continuam disputando a resposta)

29: (P2) ‘ta’. (escreve ‘ta’) Alimenta-ção!!! ‘ção’!!! C5 e C6 como eu escrevo ‘ção’!!!

(crianças em nível psicogenéticos 2 e 3 de construção da escrita)

(C5 e C6 não respondem e P2 volta para a mediação no grande grupo)

30: (P2) “ ‘ção’!!

31: (C2) ‘u’!!!! ‘u’!!!!

32: (C4) o ‘s’ e o ‘ão’!!!!

33: (P2) o ‘s’ e o ‘ão’C4? (C4 em nível 3)

34: (C4) o ‘c’ e o ‘ão’!!

35: (P2) Como é que eu escrevo ‘ão’? C4 você já me disse que é o ‘c’... agora, é o c cedilha. E agora, e o ‘ão’?

(poucastentativas de respostas: o ‘n’ e o ‘a’!!!!; outra: o ‘u’!!!!; outra: o ‘s’)

36: (P2) o ‘s’ não!! Eu quero ‘ão’!!!!

37: (C6) o ‘l’ e o ‘a’!!!

38: (P2) Será que é o ‘l’ e o ‘a’? (muitas crianças dispersas) ‘ão’!! Eu vou dar uma dica! Tem o ‘a’... e tem alguma coisa em cima do ‘a’. Quem lembra?

39: (C4) o til!!!

40: (P2) O til. E o que mais??

(muitas respostas, C2, em nível 3, já não responde, só observa!)

41: (P2) Será que é o ‘s’ aqui, no final?o ‘ão’ é o ‘a’, o til e o...

(muitas respostas)

42: (C4): o ‘o’!!!

43: (P2) ‘c’ não!; ‘s’ não! O ‘o’. Muito bem C4!

Fonte: Autoria própria (2019).

Durante sua atuação como escriba na produção da lista de palavras P2 ignora as hipóteses infantis reveladas nas respostas dadas pelas crianças ao serem questionadas (Turnos 35-36). Trata de forma homogênea o grupo classe com vistas à escrita alfabética convencional, o que aos poucos inibe a participação das crianças. Nesses termos houve prejuízo para o processo infantil em pré-fonetização e até para os já em fonetização pela imposição da relação grafema/fonema.

Ficou para nós evidente que P2 apresenta contradições e equívocos entre suas posições conceituais, demonstradas nas entrevistas, ainda mais evidentes nas suas ações de mediação. A categoria Transição entre sistema de Códigos e sistema de Representação (TCR), referenciada por suas falas na entrevista, torna-se mais tênue, e passando a predominar ações de mediação que tratam a escrita como Sistema de Códigos (SC).

Apesar disso, foi possível observar tentativas de articulação de práticas de alfabetização e eventos de letramento, constituindo-se em importante avanço nas ações de mediação de P2, mesmo entendendo que as contradições encontradas resultaram em um número significativo de ações pertencentes à categoria Interdependência com reificação da escrita como Sistema de Códigos (ISC), como pudemos constatar na proposta desenvolvida no Episódio 4 de suas mediações em relação à apropriação da escrita:

Quadro 7 – Episódio 4 de mediação pedagógica – P2

Com as crianças sentadas em roda, P2 questiona se as crianças ainda lembram os nomes das ruas em que moram, que foi tema da aula do dia anterior, fruto de uma atividade de pesquisa para casa. As crianças passam a dizer os nomes das ruas. Após esse momento, P2 conta a história “A Rua do Marcelo” de Ruth Rocha, mostrando as ilustrações explorando as características da rua referida na literatura. P2 conclui o momento de exploração da literatura e propõe uma atividade de escrita. Organiza as crianças nas mesas, e passa a mediadora escrita com escriba a produção de lista contendo o que estava presente na “Rua do Marcelo” através do seguinte diálogo:

1: (P2) “Olha! Eu lembro que vocês me disseram, agorinha, a poucos minutos, aqui na ‘rodinha’, que na rua do Marcelo tinha barraca. Tinha barraca?”

2: (crianças em coro) “Tinhaaa!!”

3: (P2) “C1 (criança em nível 4) me disse que pra começar a palavrinha ‘barraca’ eu preciso da letra ‘b’. É? Começa com a letra ‘b’?”

4: (algumas crianças em coro) Sim!!!!

5: (P2) E depois da letra ‘b’?

(muitas respostas diferentes: ‘e’; ‘a’; ‘la’)

6: (P2) E com o ‘b’ e o ‘a’ forma o quê? ‘ba’, e agora, pra formar o ‘rra’?

(muitas respostas diferentes: ‘a’; o ‘r’ e o ‘a’; o ‘r’; o ‘l’ e o ‘a’)

7: (P2)) O ‘l’ e o ‘a’ não!! Eu quero ‘rra’. O ‘r’ e o ‘a’! /rrrrr/, ‘ra’. E ‘caaaaaa’!!!!?

(diversas respostas: o ‘a’; o ‘s’ e o ‘a’; ‘c’)

8: (P2) C1 como eu escrevo ‘caaaaaa’?

9: (C1) o ‘c’ e o ‘a’.

10: (P2) “o ‘c’ e o ‘a’. Barraca. Então vamos lá! (fala enquanto escreve no quadro) o ‘b’; o ‘a’... olha... a palavrinha ‘barraca’ tem dois ‘erres’. ‘r’, ‘r’, ‘a’. Barraca.

Fonte: Autoria própria (2019).

P2 promove a mediação em relação à apropriação da escrita em um contexto de letramento muito significativo ao relacionar a “Rua do Marcelo” com os nomes das ruas das crianças e o nelas existente. A contradição, no entanto, instaura-se na medida em que a professora só se propõe a finalizar o registro escrito com a produção da escrita alfabética convencional (Turnos 7-10). A indiferença às respostas não convencionais também é um dos

problemas, além da insistência na relação grafema/fonema, e de uma mediação grupal com sujeitos singulares do ponto de vista psicolinguístico.

Em relação à P3, os dados produzidos na entrevista tornam notórios muitos avanços acerca de conceitos e de outros aspectos relativos à mediação em relação à apropriação da escrita na EI, embora também revelem fragilidades teóricas e metodológicas importantes relacionadas à compreensão dos processos envolvidos na dupla dimensão da apropriação da escrita.

A professora apresenta predominância nas conceituações relativas à mediação com a escrita pela adequada Interdependência entre sistema de Representação e Práticas Sociais (IRPS), no entanto, também expressa posicionamentos remetentes à escrita na perspectiva de escrita como Sistema de Códigos (SC). Apesar disso, no contexto de nossas investigações, P3 faz importante menção dos processos envolvidos na apropriação da escrita, quando afirma que os objetivos do trabalho com a escrita na EI devem dizer respeito à alfabetização e ao letramento juntos, inclusive em nível de CEP.

Ao tratarmos da importância da avaliação diagnóstica da escrita provisória das crianças, P3 estabeleceu relação clara dos níveis com o planejamento de suas ações pedagógicas e continuou articulando-as à interdependência, embora ao descrevê-las apresente também algumas contradições ou incompreensões da teoria que embasa a escrita como sistema de representação e de suas implicações pedagógicas:

[O que você faz com as avaliações?]

P3: Alguns registros escritos e... muito assim[...] avaliando as hipóteses de escrita, o que eles já compreenderam, o que eles já associaram, a gente vai tentando fazer uma intermediação pra que eles vão avançando. (e continua) [...] então para que ela evolua a gente precisa intensificar o trabalho, não só do letramento da leitura, mas também do código também. Mostrar as letrinhas, o valor sonoro de cada letrinha e como ela pode ir juntando, se apropriando daquilo ali.

P3 demonstra intencionalidade em colaborar com as crianças em seu processo de construção, cita a importância de ter em vista os níveis de escrita e a necessidade de relacionar tecnologia da escrita e letramento na abordagem pedagógica da linguagem escrita na EI, mas deixa, de forma tênue, a partir de expressões como: “*o que já associaram*”, “*ela poder ir juntando*”, aspectos que nos remetem à escrita como sistema de códigos.

Ao referir-se à interdependência, P3 demonstra melhor compreensão do conceito de letramento em suas especificidades e em sua interdependência do aspecto conceitual de apropriação da tecnologia da escrita. Suas falas remetem à busca de práticas metodológicas de

mediação capazes de articular a tecnologia às práticas sociais de uso da escrita na EI. Um exemplo disso é quando P3 afirma que é preciso buscar o equilíbrio entre diferentes facetas do processo para atribuir significado e sentido à aprendizagem.

[Pesquisadora: É possível trabalhar letramento e alfabetização separadamente?]

P3: Não. Porque eu acho que uma coisa complementa a outra, né? Porque a alfabetização é o código mesmo, né? Se apropriar do código, é entender as letras do alfabeto, o som de cada letrelinha, saber juntar, saber decodificar. E o letramento é o mundo letrado que a criança vivencia, então eu acho que uma coisa completa a outra, né? E pelos autores que a gente trabalha muito, que eu não sei se entra bem, mas que Vygotsky, meus pilares, Vygotsky e Piaget, que tudo vai se encaixando um complementa o outro, né? A questão do construtivismo, da criança vivenciar pra poder consolidar o que aprendeu.

Os dados da entrevista nos mostram a predominância da compreensão de P3 na categoria mediação pedagógica pela adequada Interdependênciasistema de Representação e Prática Social (IRPS) com importantes avanços conceituais sobre a mediação na relação com a apropriação da escrita, considerando a tecnologia da escrita e as práticas sociais de escrita em sua prática pedagógica. No entanto, aspectos como a mediação tendo como meta incondicional o nível alfabético invisibilizam os sujeitos e suas singularidades na consideração apenas do grupo classe, resultando na mediação pedagógica pela reificação da escrita como Sistema de Códigos (ISC).

Tabela 9 – P3 – Categorias conceituais por episódios de mediação pedagógica

P3							
EPISÓDIOS	QUANTIDADES DE AÇÕES DE MEDIAÇÃO	CATEGORIAS CONCEITUAIS					CATEGORIA CONCEITUAL PREDOMINANTE POR EPISÓDIO
		SC	SR	TCR	IRPS	ISC	
E1	11	02	04	-	03	02	SR
E2	19	07	04	-	05	03	SC
E3	19	08	07	04			SC
E4	11	01	04	-	05	01	IRPS
SUBTOTAL	60	18	19	04	13	06	SR/IRPS

Legenda: P3 – Professora 3 / Categorias conceituais: Sistema de Códigos(SC); Sistema de Representação (SR); Transição sistema de Códigos/sistema de Representação (TCR); adequada Interdependência sistema de Representação/Prática Social (IRPS); Interdependência com reificação do Sistema de Códigos (ISC).

Fonte: Autoria própria (2019).

Quanto aos dados produzidos a partir das observações, P3 demonstra ações de mediação baseadas, principalmente, na escrita como Sistema de Representação (SR) e na

adequada Interdependência sistema de Representação e Prática Social (IRPS), embora apareçam muito próximas as que a consideram como sistema de códigos. Destaca-se sua mediação pedagógica pela interdependência entre alfabetização e letramento, propondo situações de análise linguística em contextos de eventos de letramento, implicando em continuidade de suas posições teóricas expressas nas entrevistas.

Algumas contradições ficam perceptíveis na prática de P3 e se coadunam com o ecletismo presente em suas ações de mediação pedagógicas com a escrita. Um exemplo de contradição refere-se à escrita provisória e ao erro no contexto das mesmas. Em muitas situações essas produções infantis tornam-se alvo de correção, independente do nível psicogenético em que a criança encontra-se. Podemos observar esse fato no trecho descrito a seguir do episódio 2 de mediação, desenvolvido por P3:

Quadro 8–Episódio 2 de mediação pedagógica – P3

Com as crianças sentadas em roda, P3 inicia lembrando a aula anterior, destacando, especificamente, o momento em que ouviram e cataram uma música falando sobre os direitos infantis. Nesse momento introdutório a professora retoma, portanto, o tema da aula anterior, incentivando as falas infantis.

01: (P3) A música tá falando o quê sobre a criança?

As crianças passam a discorrer sobre os diferentes direitos e deveres das crianças descritos na música, possibilitando o aprofundamento do tema pelas intervenções de P3, inclusive sobre o papel dos adultos na garantia dos direitos infantis.

[...]

15: (P3) Quem pode dizer uma palavra que escutou naquela música?

16: (crianças em coro) Eu!

17: (P3) S vai dizer a primeira palavra.

18; (S) Bola.

19: (P3). Bola. Todo mundo agora vai pensar quais letrinhas vai precisar para escrever a palavra ‘bola’. Presta atenção no som inicial. Que letrinha eu vou precisar: BO-LA.

20: (C1) B!

21: (C2)O!

(P3 continua a mediar com o grupo classe)

22: (P3) /b/,/b/. Será que é B, será que é O? Quem vem primeiro B ou O? Olhe só: /b/, /b/, /bo/...coloca o B... e agora? Qual é a próxima letra?

(P3 passa a circular na sala, entre os grupos, observando o trabalho das crianças. No grupo 1 (com crianças com escrita de nível 2 e 3) encontra a escrita de 'bola' : LOB, e intervém)

22: (P3) todo mundo olhando pra cá. (fala aos membros do grupo2). Tem que ajeitar a ordem dessa palavra, né? O 'b' vem primeiro ou o 'l' vem primeiro?

(uma das crianças do grupo reorganiza as letras na sequência sugerida por P3 (BOL), enquanto outra só observa, e outros dois componentes do grupo manipulam as letras que não estão sendo usadas)

23: (P3) Muito bem! /bo/ /la/, /la/... e agora?

24: (C1) A! Ó aqui o A!

25: (P3) Coloque aqui. (referindo-se ao final da escrita BOL)

26: (C1) Aqui.

27: (P3) Vamos ler agora. BO-LA.

26: (Crianças do grupo) BOLA.

Fonte: Autoria própria (2019).

O Quadro 8 também nos possibilita observar que durante suas intervenções P3 propõe desafios, encoraja a participação das crianças (turno 15), propõe conflito sociocognitivo (turno 22), elogia (turno 23) e atua como suporte (turno 27), produzindo autorregulação das crianças. Ela não corrige pelas crianças, as faz pensar para autorregularem-se, princípio central da construção mediada da relação grafema/fonema.

A categoria conceitual de mediação para apropriação da escrita predominante nas ações de P3 refere-se à escrita como Sistema de Representação (SR) e na perspectiva da adequada interdependência entre sistema de representação e prática social (IRPS), no entanto são significativas involuções para a reificação do sistema de códigos (ISC). Transitar por tão diferentes conceituações é um aspecto que, por si só, implica em contradições significativas em contexto de mediações em apropriação da escrita. Intensifica o nosso argumento em defesa da formação docente qualificada com os profissionais da EI

Outra dessas contradições se evidenciam o fato de que, apesar de considerar as escritas provisórias infantis como modelos de escrita inclusive incentivando as crianças a produzi-la, ainda tem como objetivo incondicional a escrita alfabética convencional, desconsiderando características e necessidades de mediação específicas e adequadas para crianças que estão em níveis 1 ou 2 de construção da escrita, provocando momentos de tensão nas relações entre professora/ criança e criança/criança. No episódio 3 de mediação observamos:

Quadro 9– P3 – Episódio 3 de mediação pedagógica com a escrita

P3 propõe a escrita de palavras no poema “A casa” de Vinícius de Moraes, em escrita provisória, anteriormente explorado de diferentes formas lúdicas, como a recitação -prática social letrada da esfera literária, o que reforça a categoria de adequada interdependência (IRPS) - ilustração e jogos. Assim procede P3 em relação à escrita das palavras que faltam no poema, entregue às crianças, impresso em folha de ofício:

[...]

23: (P3) Vamos lá! Olha (apontando para o título do poema) ‘A casa’ de Vinícius de Moraes. Era uma... casa (apontando pra a lacuna) cadê a palavrinha ‘casa’? Tá faltando né? Agora a gente vai escrever a palavrinha casa aqui. (mostra o espaço).

(Nesse momento C2 (nível 2) recorre ao título do poema e grafa o ‘c’)

24: (P3) Não. Não olhe pra ele não. Vai precisar de que letrinha pra escrever ‘casa’? Qual o som inicial que a gente fala? Olhe /q/ /q/. Que letrinha tem esse som? /q/

25: (C1) (nível 3) “ q”

26: (P3) Você acha que é o ‘que’? Tem certeza?

(C2 demonstra insegurança, mas balança a cabeça dizendo que sim)

27: (P3) “‘q’ de ‘queijo’? ‘q’ de quinta? Você acha que ‘casa’ se escreve com ‘q’?

(C2 não responde.)

28: (P3) Coloque. Você não acha que é o ‘q’? coloque.

(C2 escreve o ‘q’ antes do ‘c’ que já havia copiado do título.)

29: (P3) Agora, ‘ca’, ‘ca’... que som é esse? Qual vogal que vem agora? Você já colocou o ‘q’ e o ‘c’... agora vem uma vogal pra completar som, ‘ca’, ‘ca’... que som é esse? /a/, /a/... que letrinha vem?

30: (C2) “A”

31: (P3) “O ‘a’. Bote o ‘a’.”

(C2 registra o ‘a’ após o ‘c’)

32: (P3) E agora? ca /zzzza/? Que letrinha tem esse som?

33: (C2) “r”

34: (P3) “ ‘r’ ? ‘r’ de rato? Tem certeza?

(C2 balança a cabeça afirmativamente)

35: (P3) Bote o ‘r’. Ca sa (diz pausadamente)sa. Qual é o último som que a gente escuta?

(outra criança grita: ‘z!’)

36: (C2) “Z”

37: (P3) “‘z’? Bote o ‘z’.”

38: (C2) como faz?

39: (P3) “Procure ali...” (aponta para o alfabeto exposto na parede e outra criança mostra a letra correspondente. C2 copia)

40: (P3) Pronto? Escreveu a palavra ‘casa’? É o suficiente?

(C2 afirma balançando a cabeça)

41: (P3) Olhe quantas letrinhas tem na palavra ‘casa’. 1,2,3,4, (apontando para o registro de

C2) Você acha que a palavra ‘casa’ começa com ‘q’? tem o ‘q’? Você acha que sim?

(C2 demonstra insegurança, mas afirma movimentando a cabeça)

42: (P3) Tá.

Fonte: A autoria própria (2019).

P3 prioriza o grupo classe em suas ações de mediação, embora demonstre importantes iniciativas de mediação face-a-face e em pequenos grupos. No entanto continua tendo como objetivo a escrita alfabética convencional, antes da construção conceitual deste nível, e independente do nível psicogenético da criança em questão. Apesar de considerar as respostas infantis (turnos 35 e 37), demonstra certa desconfiança com o que foi respondido (turnos 26, 27, 28), o que se evidenciava em suas expressões faciais.

Inferimos, portanto, o desejo e busca de P3 de atuar pela adequada interdependência entre alfabetização e prática social (IRPS), mas, como visto neste episódio, há importantes involuções pela permanência de contradições e a presença de equívocos significativos em suas ações de mediação, recaindo em uma mediação representativa da Interdependência pela reificação do Sistema de Códigos (ISC). A Tabela 10, abaixo, resume a posição conceitual das professoras nas entrevistas e nas ações de mediação da apropriação da escrita:

Tabela 10–Posicionamentos conceituais das professoras acerca da apropriação da escrita

SUJEITOS	ENTREVISTAS	EPISÓDIOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
P1	TCR/SC	SC
P2	TCS/ SR	SC
P3	IRPS/ ISC	IRPS/ISC

Legenda: P: Professoras; SC: escrita como Sistema de Códigos; TCR: Transição entre escrita como sistema de Códigos e sistema de Representação; IRPS: adequada Interdependência entre sistema de Representação e Prática Social; ISC: Interdependência com reificação do Sistema de Códigos.

Fonte: A autoria própria (2019).

Ao comparar as ações de P1, P2 e P3 é possível perceber que, ao longo dos episódios de mediação, P1 mantém um alto número de mediações desfavoráveis para ZDP (MD), o que também acontece com P2, embora em relação a P2 algumas iniciativas de mediações socialmente qualificadas para a ZDP (MSQ) sejam perceptíveis, mas de forma incipiente em relação à recorrência de MD. P3 envolveu ao longo dos episódios 2 e 3, porém se reaproximou das MSQ no episódio 4. É preciso destacar que em todos os episódios P3 desenvolveu ações as quais a distanciam da compreensão da escrita como sistema de códigos, o que já se constitui em uma prática pedagógica mais qualificada.

Em geral, nas práticas das três professoras, embora com mais recorrência em P1 e P2, a incidência acentuada de MD provocou nas crianças situações de desistência (turno 11 do

episódio 1 de P1), insegurança (turnos 29 a 40 do episódio 1 de P2) e limitou as oportunidades de interação significativa com a linguagem escrita e suas funções sociais. A gênese analisada foi vista nas repercussões da ação docente e na posição de seus alunos em relação à construção do conhecimento e nas transformações das ações durante os 4 episódios de cada professora e no grupo de professoras, aspecto metodológico fundamental da análise microgenética. Transformação significando mudança, não necessariamente pra melhor.

A análise da Tabela 1 produzida com base nos dados das entrevistas, bem como as tabelas 7, 8 e 9 produzidas a partir das observações das ações de mediação das professoras, demonstram uma variedade de aspectos conceituais presentes nos discursos e nas práticas docentes, o que, por um lado, denotam o contato com estudos mais atuais sobre o processo de apropriação da escrita pelas crianças, e por outro, revela a possibilidade de equívocos ou contradições graves, em especial quando mostra a proximidade dos números relacionados à categoria Sistema de códigos (SC) e Sistema de Representação (SR), que diferem, cabalmente, em suas concepções de escrita, apropriação da escrita e mesmo de criança.

Segundo os dados das entrevistas e das observações apresentados, apenas P3 apresenta avanços mais consistentes e práticas constantes da categoria conceitual adequada Interdependência de sistema de Representação e Prática Social (IRPS), embora, ao considerarmos suas ações de mediação, percebamos sua atuação através de práticas de reificação da escrita como sistema de códigos (ISC), corroborando com nossas preocupações iniciais em relação às mediações docentes postas em prática nas salas de aula de EI para a apropriação da escrita, mesmo por professores cuja filiação teórica apresenta-se ligada a estudos mais atuais ou que admitem estar atuando junto à apropriação da escrita pelos infantis.

Nesse sentido, ao abordarem a alfabetização e o letramento na EI, P1, P2 e P3 são unânimes em defesa da importância do trabalho com a apropriação da escrita na EI, embora apresentem contradições, erros ou incompreensões nas diversas conceituações envolvidas no processo de apropriação da escrita pelos infantis. A defesa pela intensificação da formação docente a esse respeito, reafirmamos, torna-se imperiosa.

Nesse contexto contraditório e confuso consideramos que ter em vista as singularidades das crianças como sujeitos linguísticos e psicolinguísticos como norte da ação docente torna-se urgente, como forma de visibilizar as demandas infantis e seus direitos como sujeitos.

Realizamos o teste de quatro palavras e uma frase com 16 alunos da turma 1 indicados por P1, o que corresponde a 50% do total de educandos da turma. Na turma 2, realizamos o

mesmo teste com 15 alunos, indicados por P2, também correspondendo a 50% do total de discentes nas turmas. Na turma 3 realizamos o teste com 19 alunos, indicados por P3, nesse caso, 100% da turma. Procuramos, assim, equilibrar o número de testes realizados por turma.

A turma 1 era composta por um número que consideramos elevado de alunos, um total de 32 crianças na faixa etária de cinco anos, o que não atrapalhou o envolvimento inicial das crianças e o interesse em participar do que era proposto por P1 nas situações que observamos. No entanto, a mediação com o grupo classe, priorizada por P1 em suas ações pedagógicas em detrimento do número elevado de crianças na turma, trouxe dificuldades na condução das atividades propostas devido ao nível de dispersão e de intervenções feitas por P1, na tentativa de chamar a atenção das crianças para sua fala. Apesar disso, as crianças e a professora demonstravam se relacionar em um clima amistoso que poderia ser mais bem aproveitado, inferimos, no favorecimento de situações de aprendizagens mais significativas para as crianças. Outro aspecto que merece destaque é o que diz respeito à organização do espaço da sala de aula da turma 1. As carteiras e cadeiras permaneceram sempre dispostas na mesma posição, em círculo, durante todo o período de nossas observações, não houve formação de pequenos grupos ou de duplas de trabalho, confirmando a opção de P1 pela mediação para o grupo classe. Poucos trabalhos estavam expostos nas paredes da sala e os que estavam já revelavam sinais de desgastes causados pelo tempo e, em sua maioria eram produções de P1. As poucas produções das crianças expostas não incluíam a escrita provisória, e se reduziam a cartazes produzidos coletivamente, onde a participação infantil reduzia-se à pintura de imagens em xerox.

A turma 2 formada por 30 crianças na faixa etária de cinco anos apresentou as mesmas dificuldades da turma 1 durante os momentos de mediação. Adicionalmente, P2 apresentou alteração da voz, diversas vezes, para chamar a atenção das crianças para o que estava sendo proposto. Percebemos que se tratava de um grupo coeso e participativo que demonstrou interesse nas atividades que envolviam a escrita. As crianças mostravam-se na maior parte do tempo, agitadas e, algumas vezes, aconteceram conflitos que necessitaram da intervenção da P2 pois se encaminhavam para a agressão física. É importante destacar que a turma 1 e a turma 2 estão localizadas na mesma escola, ocupando a mesma sala, com a primeira no turno da manhã e a segunda à tarde. Os trabalhos expostos eram, portanto, referentes às duas turmas, mas não havia identificação a respeito da autoria dos mesmos.

Em relação à turma 3 encontramos um número menor de alunos num total de 16 crianças de cinco anos de idades. P3 mostrou-se bem próxima das crianças, inclusive na mediação das atividades, mesmo priorizando também o grupo classe. Havia espaço para

conversa sobre as vivências das crianças fora da escola e para a atenção às diferentes necessidades apresentadas pelas crianças ao longo dos tempos escolares. As questões relativas à atenção de P3 às características e necessidades infantis resultou em um ambiente acolhedor e amigável que contribuiu para momentos agradáveis de aprendizagem e participação intensa das crianças nas propostas. A sala da turma 3 esteve organizada de diferentes formas ao longo das observações e apesar de a mediação prioritária para o grande grupo, P3 circulava constantemente entre as crianças, auxiliando-as na realização das atividades. A ludicidade esteve presente em diferentes situações na sala da turma 3, inclusive com espaço para a brincadeira sem mediação direta de P3. O ambiente letrado da sala era composta pelos trabalhos infantis, inclusive com abundante escrita provisória, relacionados aos temas propostos nas atividades e à própria dinâmica cotidiana da sala, bem como recursos didático-pedagógicos como calendário, alfabeto, quadro de aniversariantes do dia, etc. A turma mostrou interesse marcante pelos livros de literatura infantil e por temas relativos às ciências naturais como plantas e animais.

Consideramos que essas características das turmas são elementos importantes para compreender as características dos percursos das crianças em relação ao processo de apropriação da escrita e a variedade de níveis psicogenéticos encontrados entre as crianças e entre as turmas. Nesse sentido a Tabela 11 ajuda-nos a confirmar essa variedade de níveis psicogenéticos⁴⁵ das crianças nas turmas de nossa pesquisa, aspecto predominantemente negligenciado ou subalternizado nas concepções e ações de mediação docente.

Vejam os resultados sobre a avaliação da escrita provisória das 50 crianças realizada através do teste de quatro palavras e uma frase (FERREIRO, 1985), em contexto de evento de letramento. Iniciamos o teste com a pergunta: “_Você já teve uma festa de aniversário?”. A partir das respostas dos infantis estabelecemos uma conversa informal sobre o tema, que, além de promover naturalidade ao momento, por tratar de memórias prazerosas das crianças, conferiu sentido à proposta de escrita das comidas que tinham sido servidas nas festas. Essa estratégia metodológica atendeu ao nosso desejo de tratar alfabetização e letramento em uma mesma metodologia e considerando-se a perspectiva de pesquisa sócio histórica. Assim obtivemos:

⁴⁵ Níveis elencados por Ferreiro e Teberosky, 1985 em suas pesquisas acerca do processo de psicogênese da língua escrita.

Tabela 11 – Distribuição de níveis psicogenéticos de construção da escrita por turma

NÍVEIS	NÚMERO DE ALUNOS		
	T1/P1	T2/P2	T3/P3
Nível 1	5	1	5
Nível 2	3	8	5
Nível 3	8	4	9
Nível 4	0	2	0
SUBTOTAL	16	15	19

Legenda: T1: turma 1; T2: turma 2; T3: turma 3; P1: Professora 1; P2: professora 2; P3: professora 3. Nível 1; pré-silábico 1; Nível 2: pré-silábico 2; Nível 3: silábico; Nível 4: Silábico-alfabético.

Fonte: Autoria própria (2019).

Pelo exposto temos que, das 50 crianças analisadas, 21 delas, ou seja, 42% do total encontram-se em níveis de fonetização, isto é, compreendem que a escrita representa a fala. Isso significa que o processo de alfabetização está em franco curso pelos infantis já na EI. E muitos alunos encontram-se na construção da escrita em níveis iniciais, justamente os mais invisibilizados pelas docentes desta pesquisa e de outras (MOTA ROCHA, 2002; SOARES, 2010).

Esse panorama perceptível na Tabela 11 ainda não parece influenciar as mediações em relação à escrita nas salas de aula pesquisadas, o que se constitui em importante prejuízo para as crianças e negligência aos seus direitos como sujeitos linguísticos. Percebemos, portanto, um descompasso entre interesses, direitos e características infantis em relação à apropriação da escrita, as concepções e ações de mediação desenvolvidas nas salas de aula investigadas ao longo desse estudo. Esse fato constitui-se em demanda inadiável de novos estudos e de intervenções acadêmicas urgentes na perspectiva teórica e prática da formação de professores para esse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constituiu-se em uma pesquisa de caráter quali-quantitativo, com orientação sócio-histórica realizada em três salas de Educação Infantil, correspondente à faixa etária de cinco anos, pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Campina Grande – PB, e teve por objetivo geral analisar a mediação pedagógica em seus limites, destrezas e possibilidades em relação à dupla dimensão da apropriação da escrita por leitores iniciantes na EI.

Achado relevante de nosso estudo foi o fato de as professoras estarem afirmando verbalmente ou não, mediando a apropriação da escrita pelos infantis, inclusive os processos de alfabetização dos sujeitos, em diferentes perspectivas conceituais sobre a escrita, com a predominância da posição da Transição entre sistema de Códigos e sistema de Representação (TCR), embora com grande proeminência para o Sistema de Códigos (SC).

A partir dos dados foi possível mapear, portanto, cinco categorias de mediação presentes nas falas e ações de mediação das professoras pesquisadas com base no conceito de escrita adotadas pelas mesmas: 1) mediação com a escrita como Sistema de Códigos (SC); 2) mediação com a escrita como Sistema de Representação (SR); 3) mediação pela Transição entre escrita como sistema de Códigos e como sistema de Representação (TCR); 4) mediação pela adequada Interdependência entre sistema de Representação e Prática Social (IRPS); e 5) mediação pela Interdependência com reificação da escrita como Sistema de Códigos (ISC). Essas categorias, em alguns casos, opostas entre si, estão presentes nas ações de mediação pedagógica das três professoras, concomitantemente, o que se traduz em claro sinal de risco a atuações qualificadas.

É preciso destacar que os resultados encontrados sinalizam, também, para avanços importantes no referente à participação das professoras em situações de formação continuada, repercutindo nas respostas dadas por elas durante as entrevistas, citando teorias e autores ligados ao tema em estudo. No entanto, esse acesso à formação acerca de teorias relacionadas à criança e seu desenvolvimento, aos processos de construção da escrita e ao papel da mediação pedagógica nesse processo mostrou-se insuficiente ou superficial, ao observarmos as incoerências conceituais e mesmo o desconhecimento sobre áreas fundamentais para a atuação nesse nível de ensino, em especial, no processo de apropriação da escrita, promovendo, portanto, ações de mediação frágeis ou equivocadas, observadas nos dados produzidos em nossa incursão no campo de pesquisa.

Ficou claro um ecletismo teórico que repercute significativamente em práticas de mediação insuficientes para promover os avanços qualificados. A categoria de mediação baseada na escrita como Sistema de Códigos (SC) prevalece nas ações de mediação de duas das três professoras, embora se perceba a presença de outras categorias a ela agregadas. Apenas uma professora estabelece aproximações com a mediação na perspectiva da interdependência, embora em muitas ações acabe reificando a compreensão da escrita como sistema de códigos ao negligenciar aspectos como níveis psicogenéticos, erro construtivo, ZDP, tendo como meta incondicional a escrita alfabética convencional.

As ações de mediação pedagógica realizadas pelas professoras permitiram a constituição de duas categorias conceituais: Mediações Socialmente Qualificadas para ZDP (MSQ) e Mediações Desfavoráveis ou Dificultadoras para ZDP (MD). Ficou evidente a grande predominância de um grande número de ações de MD, o que fragiliza ou compromete os resultados da ação docente na mediação com a apropriação da escrita na EI.

Observamos que, ao desenvolver MSQ, o envolvimento infantil avolumou-se e com ele as interações entre professoras e crianças, crianças e escrita, crianças e crianças, em clima de satisfação e significação do processo de apropriação da escrita. Em especial na turma de P3 o clima de cooperação e de naturalidade das crianças em manipularem a escrita ficou evidente, sem demonstrações mais contundentes de recusa ou de medo por parte das crianças em expor suas hipóteses e ideias.

Além disso, tornou-se possível para as crianças, diante de MSQ, relacionar a escrita com práticas sociais de suas vivências cotidianas, aspecto marcante do episódio 4 de P2, aproximando os temas escolares de suas vivências cotidianas. Foi comum ver expressões de contentamento e entusiasmo nas crianças diante de propostas baseadas em MSQ e seu entusiasmo em contribuir com o que estava sendo proposto. Consideramos, portanto, os impactos positivos das MSQ na relação das crianças com a construção do conhecimento na apropriação da escrita pela articulação dialógica entre alfabetização e letramento.

Percebemos que, quanto mais aproximada da adequada Interdependência entre sistema de Representação e Prática Social (IRPS) nas mediações docentes para a apropriação da escrita na EI, mais a prática docente distancia-se de uma visão compensatória ou antecipatória da EI, e mais visibiliza as crianças em suas particularidades, afirmando sua condição de sujeitos linguísticos e psicolinguísticos e a do professor de mediador de aprendizagens por excelência.

Ao contrário, ao atuar com MD, as professoras atrapalham a participação infantil pela confusão gerada entre as diferentes hipóteses infantis encontradas em sala de aula e as observações e correções, com base unicamente na hipótese alfabética convencional de escrita,

feitas pela docente ao longo das mediações em grande grupo. São situações, onde, mesmo com forte insistência das crianças em expor seu pensamento, as educadoras ignoram-nas, consideram como objetivo final na produção de escrita pelos infantis a cópia da escrita convencional de palavras registradas no quadro, relegando a ação da criança à de copista.

Percebemos, por vezes, que a atividade de copiar provocou reclamações e resistências, foi referida como enfadonha e cansativa, inclusive fisicamente, ou ainda provocou o condicionamento das crianças à espera pela escrita “certa” da professora, assumindo uma atitude de incapacidade de atuar individualmente sobre esse objeto de conhecimento, antes das respostas “corretas” das professoras serem registradas no quadro. Essas características das MD as aproximam, significativamente, da mediação com a escrita como sistema de códigos, constituindo-se em retrocessos e equívocos importantes na ação pedagógica.

Portanto, as MD produzem impactos negativos nas atitudes discentes em relação à construção do conhecimento na dupla dimensão da apropriação da escrita, provocando perdas significativas em relação à significação e ao sentido atribuído pelas crianças a esse bem cultural. Diante do observado, em se tratando de mediação para apropriação da escrita, as mediações no grande grupo devem ser diminuídas ou reconfiguradas e deve predominar mediação em pequenos grupos, devidamente organizados pelo docente, e face-a-face, ações que, nesse caso, devem ser ponto-chave da ação docente.

Ficou também evidente nos dados a superficialidade ou a presença de equívocos importantes em relação a conceitos centrais e implicações pedagógicas pertinentes ao processo de apropriação da escrita, tais como aqueles referentes à escrita, alfabetização, letramento, bem como à mediação pedagógica, apontando, inclusive, para a desinvenção da alfabetização na EI, quando a alfabetização é abordada negativamente, subjugada ao letramento, ou dissociada dele. Talvez por isso tenhamos atestado que maior invisibilidade ou prejuízo sofreram os sujeitos em níveis iniciais, confirmando pesquisas como: Mota Rocha (2002), Soares (2010).

A apropriação da escrita já está sendo objeto da ação/docente e discente nas salas de EI investigadas, como também visto por Luize (2007); Lucas (2008); Brandão; Leal (2011); Scarpa (2014) e Morais *et al.* (2016). Assim os resultados aqui encontrados nos impelem a deslocar a discussão sobre a pertinência da apropriação da escrita na EI em sua dupla dimensão e nas práticas pedagógicas da EI para a busca de estratégias político-pedagógicas fundamentadas no modelo dialógico de alfabetização e letramento na direção da coerência e da melhor qualificação da formação docente e das práticas de escrita nas salas de aula de leitores iniciantes.

Entendemos que o trabalho com a apropriação da escrita na EI não é só possível, como inevitável, pois consideramos as crianças como atores sociais imersos em cultura escrita, como é característica de nossa sociedade grafocêntrica, implicando construção de conhecimentos acerca dos temas anteriores ao ingresso nas instituições educativas a eles destinadas.

Nesse sentido ao invisibilizar o processo de construção da escrita na EI, invisibiliza-se também o sujeito linguístico, contraditoriamente ao fato de já haver consenso no reconhecimento das crianças como sujeitos sociais de direito, produtores culturais e influenciados pela cultura ao seu redor (SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011). Nosso estudo aponta para a necessidade de visibilização do sujeito criança, inclusive como sujeito linguístico e suas possibilidades, singularidades e destrezas, destronando a visão adultocêntrica que, seguindo uma lógica binária, ousa julgar que pode permitir ou não que as crianças avancem em seus conhecimentos sobre a língua escrita nas salas de EI.

Nesse sentido, esse estudo lança luz sobre os direitos infantis de mediação pedagógica qualificada capaz de auxiliá-los em suas construções conceituais acerca da escrita e de suas funções sociais. Entendemos que esses aspectos têm escapado em alguns dos estudos sobre o tema e mesmo em documentos legais, quando os mesmos polarizam a discussão entre alfabetizar ou apenas letrar na EI, ou mesmo não tratam do assunto e se privam de discutir aspectos teóricos, conceituais e práticos relevantes e indispensáveis, como os abordados ao longo de nosso estudo.

Assim, reafirmamos que acreditamos na abordagem da apropriação na EI, também a partir da mediação pedagógica com escrita baseada na negociação entre modelos de escrita, respeitando as singularidades dos sujeitos entre a escrita provisória da criança e a escrita dos professores, como usuários proficientes da língua escrita em situação de uso social da mesma (MELO; MOTA ROCHA, 2009).

Entendemos a necessidade de redimensionarmos a mediação pedagógica com ações explícitas e sistematizadas, que contemplem uma mesma metodologia na EI, a partir do grau de formalidade desse nível educacional e das especificidades, destrezas e potencialidades das crianças pequenas no referente à apropriação da escrita em sua dupla dimensão. Nesse caso a ZDP de cada sujeito será o foco de trabalho, e não a série ou ano escolar, como alguns propõem.

Entendemos que os percursos e ritmos de desenvolvimento são peculiares e passíveis de intervenção pedagógica qualificada nas facetas linguística e psicolinguística, aspecto, inclusive, mencionado em documentos oficiais e, viável, em relação aos profissionais com

formação adequada para esse tipo de intervenção. Em última instância implica a quebra à resistência de formação continuada desses quadros, a *Psicogênese da escrita*, aspecto nebulosamente apontado pelos autores em foco e muito presente na realidade escola vigente.

Por fim, esta pesquisa e seus resultados, expressão própria da faceta pedagógica sobre o tema em foco, intensificam o argumento em prol do conhecimento e da implementação de práticas pedagógicas fundamentadas no preceito da interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, como ressaltamos na dupla dimensão da escrita como sistema de representação e como prática social.

Diante de nossa incursão teórica e legal, a rejeição em abordar da escrita diretamente relacionada à alfabetização pode, assim, decorrer da internalização da concepção de alfabetização como Sistema de Códigos (SC) pelos profissionais atuantes na EI, o que os remeteria à educação compensatória ou preparatória na EI e desrespeito às singularidades infantis e à sua cultura, causando justificável recusa. Ao contrário disso, a perspectiva dialógica constitui-se base para atuação em relação à apropriação da escrita nos níveis iniciais do sistema de ensino, valorizando os processos dos sujeitos e suas singularidades em relação à apropriação da escrita e sua condição de atores sociais, o que não pode ser controlado por qualquer docente e seu nível de atuação.

Assim, entendemos que a busca pela qualidade na Educação Infantil efetiva-se, sobretudo, pelo respeito aos infantis, à infância e aos docentes atuantes nesse nível educacional, através de formação qualificada em todas as áreas do conhecimento, abordadas por esse nível de ensino, inclusive na educação linguística. O respeito aos direitos infantis passa diretamente pelo respeito às características de seu desenvolvimento e às suas destrezas, aspecto onde a ciência já obteve importantes avanços que precisam ser considerados ao tratar da criança e de seus interesses.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.20, n.3(60), set/dez. 2009.
- ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEITE, T. M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S.. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola; v. 2).
- AMARAL, S.; BISSOLI, M. de F. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015.
- ANDERSON, A. B.; TEALE, W. H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ARAÚJO, L. C. de. Brincar com a linguagem: Educação Infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, 2016.
- ARIÈS, P. **A História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 8.ed. Trad. Michael lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. In: MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escritas em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.43, set./dez. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições Setenta, 1977.
- BATISTA, A. A. G.; SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. S.; BREGUNCI, M. G.; VAL, M. G. F. C.; CASTANHEIRA, M. L.; MONTEIRO, S. M. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola; v. 2).

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola; v. 2).

BRASIL. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 19 ago. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília.

_____. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/CPE/COEDI, 1994.

CARDOSO, B. P. de A. **Práticas de linguagem oral e escrita na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DANTAS, H. **Entender e atender**: o educador poliglota. Palestra proferida para professoras da pré-escola da Rede Pública de Fortaleza. Auditório Faculdade 7 de setembro. Maio, 2005. (Gravação e transcrição – Sinara Almeida da Costa Sales.)

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 91, maio/ago. 2005.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 3. ed. Trad. Sara Cunha Lima; Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Coleção educação contemporânea).

_____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, n. 52, fev. São Paulo: Brasil, 1985.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yeta(Org). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Trad. Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco e Mário Corso.

FIGUEIREDO, R. V. (Org.). **Avaliação da leitura e da escrita**: uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília – DF: Liber Livro, 2012. Série Pesquisa, v.6.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho/2002.

FRIEDMAN, A. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal: Edições Asa, 1993.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, T. M. R. Ditando e escrevendo: a produção de textos na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola; v. 2).

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. Considerações sobre o processo de apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, 2016.

GOODMAN, Y. M.(Org). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. **Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e interrelações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil), v.4.

GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A reflexão como fundamento do processo investigativo. In _____. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir de gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: EditoraClaraluz, 2009.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press, 1998. In: VASCONCELLOS, V. M.R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. Escrita e interação. In: _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental em nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago, 2000.

LEAL, Tela Ferraz; SILVA, Alexandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Esther Calland de Sousa. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Língua Portuguesa na Escola; v. 2)

LEITE, Luci Banks. As dimensões interacionistas e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Cadernos CEDES**, n.24, jul. 2000.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Amara Rodrigues de. **Educação Infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LODI, A. C. B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina de surdos. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. In: **Revista Gestão em Rede**, out. 2002.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo/ Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

LUIZE, Andréa. **O processo de apropriação da escrita na infância**: situações interativas na produção textual. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Paulo/Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para as ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, S. A.; BISSOLI, M. F. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./abr. 2015.

MELO, S. C. B.; MOTA ROCHA, S. R. da. **Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento**: implicações pedagógicas. XIV Encontro dos Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

MINAYO, M. C. de S.(Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOLON, S. I. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica**: teoria e prática. Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G.. Classificação da Pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2008.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, G. de.; SILVA, A. Consciência fonológica na educação infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas.2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 (Coleção Língua Portuguesa na Escola) v. 2.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE; E. B. C. de.BRANDÃO, A. C. P. A.. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da Educação Infantil.**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2016.

MORTATTI, M. do R. L.. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos – Série Educação).

MOTA ROCHA, S. R. da. **Alfabetização e formação leitora na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**. IV Colóquio Brasileiro de Educação – COBESC - Campina Grande, 2012.

MOTA ROCHA, S. R. da. Avaliação de leitores iniciantes. In: LIRA, A. A.D.; SALUSTIANO, D. A. (Orgs.). **Processos avaliativos na educação básica: reflexões, práticas e desafios**. Campina Grande: EDUFCEG, 2013.

_____. **A participação da família na escola pública: tensões e possibilidades da mediação pedagógica**. Natal/RN: Terceirize Editora, 2018.

_____. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, Fortaleza, 2002.

MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R. V. de. **Comunidade e crianças leem histórias: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública**. Natal – RN: Terceirize, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de.; POULAN, J. R.. Subjetividade e mediação pedagógica. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, v. 8 n. 15, maio 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da.; MELO, S. C. B. ; CAMPOS, K. P. B.. **Da desinvenção à reinvenção da alfabetização**. II Colóquio Brasileiro de Educação – COBESC. Campina Grande, 2010.

MOTA ROCHA, S.R. da; OLIVEIRA, C. M. de L. ; MELO, M. S. **Deficiência intelectual, alfabetização e letramento: analisando a apropriação da leitura e da escrita**. In: IIIV Congresso Nacional de Educação. IV CONEDU, 2017, João Pessoa.

MÜLLER, F. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

NAGLE, J. **Educação brasileira na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, A. M. R. de. Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de. ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Educação Infantil: muitos olhares**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

PENHA, E. B.; GONDIM, M. V. C. Língua escrita na Educação Infantil: compreensão dos professores sobre alfabetização e letramento. In: SILVA, K. C. F.; CRUZ, R. C. de A.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

PERROTA, C.; MARTZ, L. W.; MASINI, L. **História de contar e de escrever**: a linguagem no cotidiano. São Paulo: Summus, 1995.

PETTER, M. Linguagem, língua, Linguística. In: FIORIN, J.L. (Org). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

PICCOLI, L. Alfabetizações, alfabetismos e letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez., 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 28 jan. 2018.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Do gesto à escrita: origem da escrita e sua apropriação pela criança. **Ideias**, n.19, São Paulo, 1993.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010.

RÊGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R.. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSEMBERG, F. Alba. O Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: Construindo o Presente. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003.

SALUSTIANO, D. A. Teoria da atividade. In: **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino da língua materna. 2006. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância invisível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SCARPA, R. L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, São Paulo, 2014.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

SHAFFER, D. R. Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visãociocultural de Vygotsky. In: **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. Trad. Cíntia Regina PembertonCancissu. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SILVA, K. C. F.; CRUZ, R. C. de A.; CRUZ, S. H. V. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SOARES, D. M. Letramento em verbete: O que é letramento?. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Psicogênese da língua escrita: erros construtivos e implicações para as práticas alfabetizadoras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2010.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. São Paulo, n. 29, fev./abr. 2004.

SOUZA, B. S. A. de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, J. A escolarização do letramento. In: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAYASSU, C. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social? In: GONÇALVES, A. V. **Nas trilhas do letramento: entre a teoria, prática e formação docente**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011.

VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância invisível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no departamento nacional da criança, Brasil(1940-1970) In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (PROFESSORAS DE EI)**I. DADOS PESSOAIS**

1. Nome: _____
2. Endereço: _____
3. Telefones: _____
4. E-mail: _____

II. DADOS DE ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO INICIAL

- 1- Formação acadêmica/curso: _____
- 2- Instituição em que cursou a graduação: _____
- 3- Ano de conclusão: _____

III. DADOS DE PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA

- 1- Tempo de atuação profissional em Educação Infantil em salas de Pré II: _____
- 2- Instituição em que trabalha: _____
- 3- Quantidade de alunos da turma: _____

IV. OUTROS

- 1- Cite autores ou correntes teóricas, que você conhece, que tratam do processo de alfabetização.

- 2- Cite autores ou correntes teóricas, que você conhece, que tratam do letramento.

- 3- Que meios e instrumentos você utiliza para se atualizar em relação aos conteúdos trabalhados na Educação Infantil? _____

- 4- Você trabalha na perspectiva da apropriação da escrita em sua sala de aula? Como? _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSORAS DE EI)

MÓDULO 1 (OBJETIVO 1) – CONCEPÇÕES DE ESCRITA (LINGUÍSTICA, SOBRETUDO PERSPECTIVAS E CONCEITOS DE ESCRITA)

- 1- Você baseia sua prática pedagógica, no trabalho com a escrita em sala de aula em alguma teoria ou autor? Em caso afirmativo pergunta: Como estas teorias lhe ajudam no trabalho pedagógico com a escrita ou estão presentes na sua prática?
- 2- Para você o que é a escrita?
- 3- Você considera importante trabalhar com a escrita na Educação Infantil? Por quê?

MÓDULO 2 (OBJETIVO1) – CONCEPÇÕES DE APROPRIAÇÃO DE ESCRITA: DUPLA DIMENSÃO DA APROPRIAÇÃO

Bloco 2.A) Alfabetização, letramento e relações

- 1- O que você entende por apropriação da escrita? O que faz uma pessoa se apropriar da escrita?
- 2- A apropriação da escrita envolve os processos de alfabetização e letramento. Você conhece esses conceitos?
- 3- O que é para você alfabetização?
- 4- Quais as principais características que um indivíduo alfabetizado apresenta?
- 5- E um indivíduo letrado?
- 6- O que é para você letramento?
- 7- É possível trabalhar o letramento e alfabetização na Educação Infantil? É possível trabalhar letramento e alfabetização juntos? Por quê? Como? E separadamente? Por quê? Como?
- 8- Conhece algum a corrente/modelo teórico sobre tais conceitos? Quais? Fale-me sobre eles.
- 9- Alfabetização e letramento estão presentes em sua sala de aula? Como? Por que você trabalha dessa maneira? Está fundamentando-se em que autores/concepções? Quais?
- 10- Estão presentes de outra forma na educação infantil? Como? Dê-me um exemplo?
- 11- O que é para você aprender a escrever?

MÓDULO 3(OBJETIVO 2) –CONCEPÇÕES DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: PROCESSO DE AQUISIÇÃO PELA PSICOGÊNESE DOS INFANTIS

- 1- Como suas crianças ficam quando você trabalha com o letramento na sua sala de aula? Exemplifique.
- 2- E quando o trabalho é de alfabetização? Dê-me um exemplo.
- 3- Você trabalha junto alfabetização e letramento? Como elas ficam quando você trabalha assim? Exemplifique.
- 4- O que você sabe sobre a teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky?
- 5- Qual a diferença entre escrita como sistema de códigos e de representação?
- 6- E a escrita como interação/ prática social? Você sabe sobre isso? O quê?
- 7- Você considera possível e correto trabalhar a psicogênese na EI? Por quê? Como seria esse trabalho?
- 8- Você considera possível e correto trabalhar os gêneros/práticas sociais de linguagem na EI? Por quê? Como seria esse trabalho?

MÓDULO 4 (OBJETIVO 3) – MEDIAÇÃO DOCENTE NO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA: ESCRITA DEMONSTRADA/PARA SI; ESCRITA COM ESCRIBA; ESCRITA PROVISÓRIA

- 1- Que objetivos você considera relevantes para o trabalho com a escrita na EI?
- 2- O que você entende por ensinar a escrever na EI?
- 3- O que significa, para você, *mediação pedagógica*? Você conhece autores e correntes teóricas que tratam da mediação pedagógica? Fale-me sobre eles.
- 4- Que situações de escrita você costuma usar na sua rotina diária com as crianças da EI para mediar com a escrita? Que objetivos você tem ao promover essas situações? Que instrumentos pedagógicos você utiliza nessas situações?

Bloco 4.A) Escrita demonstrada/para si

- 1- Você usa a escrita para você mesma, na frente das crianças? O que você escreve nessas situações? Exemplifique. Por que você faz assim?
- 2- Como você lida com eles nesses casos?

Bloco 4.B) Escrita coletiva com escriba

- 1- Você trabalha a escrita coletiva em sua sala? Com que frequência? O que você escreve nessas situações? Como? Exemplifique.

- 2- Quando você é a escriba da turma, no que você as ajuda durante a produção escrita? Como você faz isso? Por quê?
- 3- Que dificuldades você enfrenta nessas situações? O que você faz para enfrentar essas dificuldades?
- 4- Como as crianças ficam quando você faz esta escrita?

Bloco 4.C) Escrita provisória

- 1- Você avalia a apropriação da escrita de seus alunos? Como? Por quê?
- 2- O que você faz com essas avaliações? Dê-me um exemplo.
- 3- As crianças escrevem por si mesmas/ individualmente em sua sala? Em que situações/ Como? Exemplifique. Por que você faz assim?
- 4- Você as ajuda durante essas escritas delas? Como você faz isso? Por quê?
- 5- Você utiliza as escritas provisórias infantis em sua ação pedagógica? Como?
- 6- É possível e correto fazer avaliação da escrita provisória, do nível psicogenético das crianças na EI? Você faz? Como? Por quê?
- 7- O que fazer para avançar do nível 1 para o nível 2?
- 8- O que fazer para avançar do nível 2 para o nível 3(silábico)?
- 9- O que fazer para avançar do nível 3 para o nível 4(alfabético)?
- 10-Que dificuldades você enfrenta nestas situações de escrita? O que você faz para enfrentar essas dificuldades?
- 11-As crianças escrevem com a família, sob a sua orientação? Em que situações?
- 12-Há outras formas de se trabalhar a escrita com crianças de sua turma? Qual? Explique.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE
(EPISÓDIOS DE INTERAÇÃO)

1- ASPECTOS ESTRUTURAIS:

- Organização espacial da sala (mesas, cadeiras e birô);
- Presença e disposição de instrumentos pedagógicos à disposição das crianças (livros, brinquedos, jogos, etc.), acesso, localização e formas de interação das crianças com os mesmos.

2- ASPECTOS PEDAGÓGICOS:

- A qualidade da escuta da professora em relação aos interesses informais das crianças;
- Realização de atividades relacionadas à escrita nos modelos 1, 2 ou 3; frequência e contexto / objetivo da escrita demonstrada, com escrita e provisória;
- Conduta da professora diante dos “erros”, dúvidas das crianças e ajuda das crianças entre si nos episódios de escrita;
- Presença de eventos planejados para estimular a escrita provisória das crianças;
- Presença da mediação em pequenos grupos ou face a face;
- Presença de avaliação das hipóteses de escrita provisória das crianças; Como, em que frequência, com que instrumento e que reorientação didática é feita a partir dos resultados;
- Formas de intervenção da professora durante a realização das atividades de escrita.

APÊNDICE D - ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA PROVISÓRIA

(CRIANÇAS DAS TURMAS DE EI)

4 PALAVRAS:

-
-
-
-

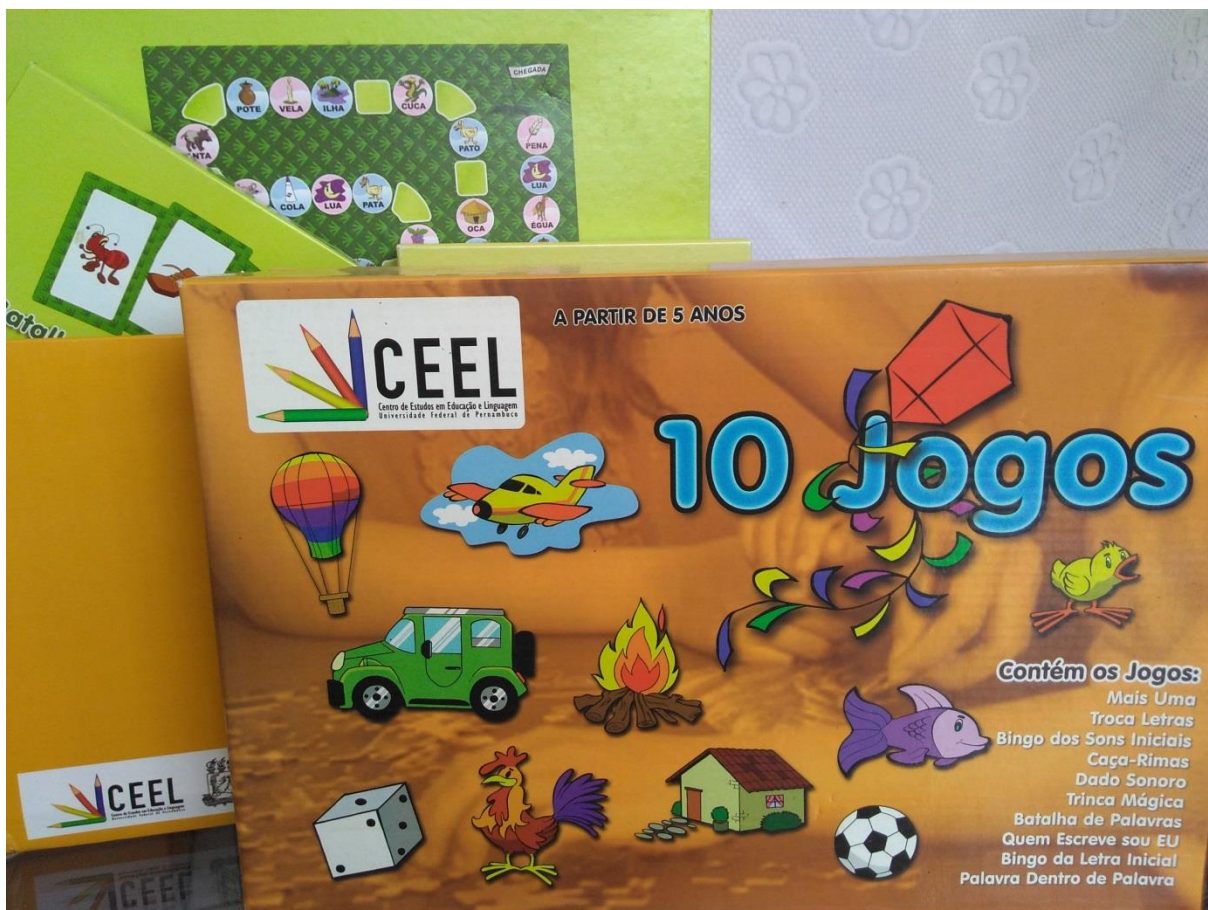
FRASE:

-

OBSERVAÇÕES:

ANEXOS

Anexo1-



Anexo 2 –



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. CEP: 58107-670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. CEP: 58107-670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE MEDIAÇÕES DOCENTES?

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, profissão _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____ e inscrito no CPF _____, nascido(a) em ____ / ____ / ____ abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo "APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE MEDIAÇÕES DOCENTES?". Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

O estudo se faz necessário para que possamos refletir sobre os limites, destrezas e possibilidades da mediação pedagógica na/para a dupla dimensão da apropriação da escrita por leitores iniciantes na Educação Infantil.

I) Objetivos específicos da pesquisa:

- Refletir sobre o que compreendem os docentes acerca da escrita, da apropriação da escrita e da mediação da escrita na EI.
- Avaliar os níveis conceituais das crianças de EI e sua relação com a mediação docente
- Refletir sobre a mediação docente e materiais didático-pedagógicos nos processos de apropriação da escrita na EI articulando-os aos processos de alfabetização e letramento, notadamente na escrita com escriba, escrita provisória e escrita para si.

II) Benefícios:

- Colaboração com a pesquisa educacional, especificamente, na Educação Infantil;
- Reflexão sobre a prática pedagógica.

III) Possíveis desconfortos resultantes da participação na pesquisa:

- Responder um questionário escrito;
- Conceder uma entrevista gravada em áudio;
- Possibilitar a observação de duas aulas.

IV) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

V) Os resultados obtidos durante este trabalho serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

VI) Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento;

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, ____ de ____ de 2018.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO
Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n. São José. CEP: 58107 – 670.
Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br.



() Professor (a) participante: _____.

Testemunha 1 : _____
Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____
Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: Gilanda Almeida Nunes

Pesquisadora :

Gilanda Almeida Nunes –

Supervisora Educacional da Rede Municipal de Campina Grande – PB

Telefone para contato e endereço profissional:

Endereço profissional: R: Paulino Raposo, 79 – São José, Campina Grande – PB – CEP: 58400-358