A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

THE PEDAGOGIC INTERVENTION AND THE CHILD'S EDUCATION ALPHABETIZATION

LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

CAMILA ALVARES SOFIATI^I

CARLOS TOSCANO^{II}

^IUniversidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná/PR- Brasil

^{II}Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná/PR- Brasil

RESUMO O presente trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla e se apoia nos pressupostos da teoria histórico-cultural. Tomou-se como objeto de estudo uma atividade de ensino que envolveu a escrita de palavras, objetivando analisar o processo de apropriação da leitura e escrita, as relações de trocas, e os efeitos produzidos nas crianças. Os sujeitos participantes foram nove alunos, com idades entre 5 e 6 anos, que frequentam o último ano da educação infantil de uma escola pública do interior do Paraná. O registro foi feito por videogravação e transcrição integral posterior, sendo que a análise se baseou na abordagem microgenética. Entre os resultados, destaca-se que a montagem de palavras isoladas, tendo por base a mera fixação das letras e sua disposição, não permitiu um contato significativo com a linguagem escrita, deixando em segundo plano sua função social. Assim, a palavra na vida e a palavra na escola parecem pertencer a mundos que não entram em contato, isto é, que não se interpenetram, não havendo a ampliação das referências pela via do conhecimento.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Infantil; Escrita; Mediação pedagógica.

ABSTRACT The current paper is part of a wider research and bases itself in the assumptions of the historic-cultural theory. It was used as study basis a teaching activity that involved the writing words, objecting to analyze the process of reading and writing appropriation, the exchanges relationships and the effects produced in children. The people participating

¹ O artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida em uma dissertação de mestrado, a qual contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

were nine students, with ages between five and six years old that attend the senior year of child's education in a public school in Parana's county. The registry was made with video recording and integral post transcription, as the analysis has based itself in the micro genetic approach. Among the results, we highlight that the assembly of isolated words, having as a basis the simple fixation of letters and their disposition, did not allow a significant contact with the writing language, leaving in second plane its social function. So, the word in life and the word at school seem to belong to worlds that have no contact, do not mix with each other, without the extension of references by way of knowledge.

KEYWORDS: ALPHABETIZATION; CHILD'S EDUCATION; WRITING; PEDAGOGIC INTERVENTION.

RESUMEN El presente trabajo es parte de una investigación más amplia y se apoya en los presupuestos de la teoría histórico-cultural. Se tomó como objeto de estudio una actividad de enseñanza que involucró la escritura de palabras, con el objetivo de analizar el proceso de apropiación de la lectura y escritura, las relaciones de intercambios y los efectos producidos en los niños. Los sujetos participantes fueron nueve alumnos, con edades entre cinco y seis años, que frecuentan el último año de la educación infantil de una escuela pública del interior de Paraná. El registro fue realizado por videograbación y transcripción integral posterior, siendo que el análisis se basó en el abordaje microgenético. Entre los resultados se destaca que el montaje de palabras aisladas, teniendo como base la mera fijación de las letras y su disposición, no permitió un contacto significativo con el lenguaje escrito, dejando en segundo plano su función social. Así, la palabra en la vida y la palabra en la escuela parecen pertenecer a mundos que no entran en contacto, es decir, que no se interpenetran, no habiendo la ampliación de las referencias por la vía del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: ALFABETIZACIÓN; EDUCACIÓN INFANTIL; ESCRITURA; MEDIACIÓN PEDAGÓGICA.

INTRODUÇÃO

Atualmente, existem muitos debates que focalizam a educação infantil sob várias perspectivas, debates esses que buscam compreender como se constitui o universo infantil, suas necessidades e diferenciadas inserções na vida social. Nesse contexto, vem ganhando destaque a reflexão que se orienta tomando como base a articulação entre aprendizado e desenvolvimento.

No tocante à primeira etapa da educação escolar básica, as pesquisas se intensificaram e objetivam um ensino de qualidade que permita o desenvolvimento por completo do infante, em seus múltiplos aspectos. Entre os autores encontram-se Arce e Martins (2013), Fontana e Cruz (1997), Kramer (2009), Pasqualini (2006; 2015) e Smolka (1991; 2012), os quais desenvolvem temáticas referentes aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais, de ensino e aprendizagem, do trabalho pedagógico na educação infantil, da legislação, entre tantos outros.

Tal etapa, que vamos nomear como a educação escolar infantil, envolve uma imensa complexidade e muitos desafios, tendo em vista que lida com crianças de origens sociais

imensamente distintas e que têm início aos 3 anos e vai até os 5/6 anos de idade. Considerando o país como um todo, trata-se de uma etapa escolar ainda em processo de implantação no que tange à oferta por instituições públicas, embora haja uma oferta por instituições privadas que miram um estrato da população que tem poder aquisitivo para arcar com seus custos.

Este trabalho apresenta e analisa o desenvolvimento de uma atividade de leitura e escrita em uma turma da educação infantil envolvendo crianças de 5/6 anos de idade de uma instituição pública em cidade do interior do Paraná/Brasil. Reconhecendo a educação infantil como *lócus* do saber, defendemos que não seja forçado o domínio imediato por parte dos alunos sobre o sistema de escrita, mas se objetiva que aprendam-no como parte da cultura e da vida social, tomando gosto por este universo do qual fazem parte.

Este texto possui, além desta introdução, a seção do capítulo teórico, em que discutimos a constituição humana, o papel da escola e do professor segundo a teoria histórico-cultural; posteriormente os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados, seguidos da apresentação e discussão do episódio de ensino, bem como, as considerações finais. Vale ressaltar que este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que analisou o processo do ensinar e aprender na educação infantil.

A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem escrita tem uma história, que por sinal não começa aos 6 anos de idade quando a criança adentra o primeiro ano do ensino fundamental, visão essa que tem por base a empiria presente na fala de professores, pais e até mesmo dos alunos quando dizem que entraram para escola de gente grande, uma vez que aprenderão a ler e escrever.

Desde pequenas, as crianças entram em contato com o universo da linguagem escrita, na medida em que ao nascerem passam a fazer parte de um mundo orientado por ela. São placas, anúncios, rótulos, revistas, livros e tantos outros suportes que se fazem presentes no dia a dia do ser humano. Ao adentrar à escola, a criança, principalmente a que vive em ambientes urbanizados, já possui um amplo repertório de habilidades e conhecimentos acerca da linguagem escrita que servirá como base para aprender a escrever num período relativamente pequeno. Portanto, conforme Luria (2006), a história da escrita na criança tem origem na pré-história de seu desenvolvimento, antes mesmo de aprender a formar letras por meio do lápis e papel no processo de escolarização.

Se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 2006, p. 143-144).

Por conseguinte, a escrita consiste em um sistema complexo, culturalmente construído, que se concretiza por meio da mediação. Nesse sentido, não se desenvolve continuamente em linha reta, mas depende das técnicas usadas e, posteriormente, substituídas. Para

Fontana e Cruz (1997), consiste essencialmente em uma produção cultural, vez que pelo outro nos apropriamos dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, para então construirmos nosso próprio conhecimento. Portanto, a criança inicia seu processo de apropriação da escrita por intermédio das relações sociais estabelecidas com aqueles que a cercam, seja no cotidiano ou no meio escolar.

Historicamente, o processo de alfabetização foi tido como responsabilidade das séries iniciais do ensino fundamental, negando sua formalização na educação infantil. Entretanto, essa questão também se faz presente de modo intenso nesse nível de ensino, vez que passa a assumir uma intencionalidade educativa específica voltada para a faixa etária a que atende (STEMMER, 2013).

De acordo com Vigotski (2007), o papel que a escrita exerce no desenvolvimento cultural da criança sempre ficou em segundo plano, deixando de ser valorizado na prática escolar. De fato, a linguagem escrita nunca foi ensinada, principalmente porque sempre se priorizou o mero ensino do desenho das letras e, a partir delas a formação de palavras. Desse modo, a leitura do que se escrevia acontecia de forma mecânica, fazendo que a escrita se tornasse obscura e longe do interesse da criança.

Para o autor supracitado, uma característica essencial da linguagem escrita é a sua organização como um simbolismo de segunda ordem, que com o tempo se torna um simbolismo direto. Essa afirmação se refere ao fato de que a escrita é formada por signos que indicam os sons e as palavras da linguagem falada que, por sua vez, são signos das relações reais. Gradativamente, a linguagem falada vai desaparecendo e a linguagem escrita transforma-se em um sistema de signos que representam a realidade e as relações estabelecidas com esta.

Para Vigotski (2007), o surgimento do gesto como signo visual da criança marca o início do processo de escrita. Nesse sentido, pode-se considerar o gesto como a futura escrita da criança, já que esses signos visuais representam a escrita no ar e os signos escritos representam os gestos que foram fixados. À vista disso, os gestos estão relacionados ao surgimento dos signos escritos sob dois domínios.

O primeiro deles é referente aos rabiscos feitos pelas crianças. Alguns experimentos mostraram que as crianças comumente fazem uso da dramatização pelo gesto para representar o que colocam em seus desenhos, por exemplo, ela tem de desenhar a ação de pular e imediatamente sua mão faz movimentos que indicam tal ação, o resultado no papel traz traços e pontos. O segundo domínio, que possibilita a união dos gestos e da linguagem escrita, são os jogos. As crianças são capazes de ver em alguns objetos outras funções além daquelas que estes oferecem, isto é, para elas um objeto pode designar e substituir outro, havendo a conversão deste em signos, assim, não importa se existe alguma semelhança entre eles, mas sim a possibilidade de utilizá-los como brinquedos para fazer gestos representativos.

Complementando essa ideia, Luria (2006) aponta que o ato de escrever presume a habilidade em se usar algo, como linhas, pontos etc., enquanto signo funcional auxiliar, sem possuir um sentido em si mesmo, mas como um auxílio. Para que uma criança consiga escrever, é imprescindível duas condições: primeiramente, suas relações com o mundo ao seu redor têm de ser diferenciada e inclusa em dois grupos: dos interesses e dos objetos instrumentais; a segunda condição se refere ao fato de ela conseguir controlar seu comportamento por meio de tais grupos. Ou seja:

Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver (LURIA, 2006, p. 145).

A princípio, na etapa da educação infantil pré-escolar, “o ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo” (LURIA, 2006, p. 149), isto porque ela está apenas interessada em escrever igualmente aos adultos. A escrita se assemelha a simples rabiscos, embora rabiscar um papel já seja uma atividade usual, seu significado funcional ainda não foi apropriado. Assim, escrever não consiste em uma forma de anotar para recordar ou atribuir algum significado, mas sim uma ação em si mesma, apenas por brincadeira, logo, “a conexão entre os rabiscos da criança e a ideia que pretendem representar é puramente externa” (LURIA, 2006, p. 149). Todas essas características formam o primeiro estágio da pré-história da escrita na criança: a fase pré-escrita ou fase pré-instrumental. Apesar de a criança ainda não compreender o sentido e a função da escrita, ela reconhece que o adulto escreve e, por isso, tenta reproduzir tal escrita de forma exteriorizada (LURIA, 2006).

Então, conforme Luria (2006), os rabiscos passam a se assemelhar a desenhos no papel, associados às sentenças e palavras. A criação do desenho como um instrumento da memória se assemelha à escrita do homem primitivo, que embora ainda não signifique coisa alguma, possui a função de auxílio à memorização. À vista disso, por meio deles surgem os elementos psicológicos dos quais a escrita tirará forma, “a criança lembra-se agora do material, associando-o a uma marca específica, em vez de fazê-lo de forma puramente mecânica, e esta marca lhe permitirá lembrar uma sentença particular e auxiliará a lembrá-la” (LURIA, 2006, p. 158).

A partir disso, a criança dá o segundo passo rumo à escrita, o qual consiste em diferenciar esse signo, fazendo-o expressar determinado conteúdo, isto é, ela tem de criar os elementos da capacidade de escrever. Assim, o desenvolvimento da escrita percorre um caminho em que um rabisco não diferenciado se converte em um signo diferenciado, ou seja, “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (LURIA, 2006, p. 161).

De acordo com Luria (2006), existem dois fatores que podem fazer que a criança passe de uma fase não-diferenciada para um estágio gráfico diferenciado: números e forma. A quantidade é o primeiro fator que minimiza a ação gráfica elementar e mecânica conduzindo para o uso como um auxílio, um instrumento funcionalmente empregado. E a forma de um objeto (cor, delineamento, tamanho), quando mencionado em uma sentença, faz que haja uma aceleração na diferenciação da escrita. Por meio de tais fatores, a criança passa a utilizar o desenho como forma de recordar e, por conseguinte, se dirige para uma atividade intelectual complexa, “o desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 2006, p. 166). Logo, a pictografia perde sua força para dar lugar à escrita alfabética simbólica aprendida na escola, ou mesmo antes.

Enfim a criança começa a ler, a conhecer as letras isoladas, a reconhecê-las como registro de algo ou alguma coisa e a se apropriar de suas formas externas e marcas particulares.

Todavia, ainda não compreende o seu mecanismo integral de funcionamento, o modo como escrever, mas sabe que pode usar signos para escrever. É importante ressaltar que a habilidade de escrever não indica que a criança compreenda o processo de escrita (LURIA, 2006).

À vista de tudo isso, o desenvolvimento posterior da alfabetização engloba a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica elaborados historicamente e culturalmente como meio de recordar, assim, na criança:

Não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão. Antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita (LURIA, 2006, p. 188).

Para Vigotski (2007), os sinais que são escritos, designando objetos e ações da criança, representam símbolos de primeira ordem. Com o tempo, estes evoluirão para o simbolismo de segunda ordem, referente às palavras faladas. Para que isso aconteça, a criança terá de descobrir que ela é capaz de desenhar tanto os objetos e o mundo que a circunda, quanto sua própria fala ou dos demais. Essa descoberta foi responsável pela criação do método de escrita pelas letras e frases feita pelos homens durante o desenvolvimento da espécie, do mesmo modo que leva a criança até a escrita literal, ou seja, é pela transposição dos desenhos das coisas para o desenho da fala/palavras que a criança passa a desenvolver a linguagem escrita.

Nesse sentido, Luria (2006) nos mostra que o aprendizado da escrita é um processo de desenvolvimento complexo com uma pré-história que nos informa a respeito das transformações do traço no papel que a criança vai realizando (iniciando com o rabisco, passando pelo desenho até chegar a escrita das letras), assim como da própria compreensão do seu significado dessa produção nas diferentes etapas.

Diante disso, a chave para o ensino da linguagem escrita requer o conhecimento do processo e um planejamento adequado de situações que estructurem diferentes formatos de interlocução e de produção significativa e refletida. Afinal, como já mencionamos, quando a criança atinge esse ponto, ela passa a dominar o início do processo de apreensão da linguagem escrita, restando ao adulto aprimorá-lo. Além disso, desenhar e brincar são estágios que precisam ser considerados precursores do desenvolvimento da linguagem escrita, assim:

Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala (VIGOTSKI, 2007, p. 145).

Conforme Fontana e Cruz (1997), a escrita exige aprendizagem sistematizada, bem como, treino específico de algumas questões. Todavia, o mero treinamento de habilidades faz que a escrita perca seu caráter de linguagem, deixando em esquecimento seu sentido e função social. É preciso reconhecer a escrita enquanto prática social pertencente à sociedade letrada.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), a sistematização pela criança só se concretiza quando lhe são possibilitados momentos de uso e compartilhamento da leitura e escrita. Na educação infantil, o contato com papéis, lápis, tinta e outros materiais tornam esse momento mais sistemático, além de que aproximar os alunos de suportes textuais variados como livros de história, jornais, revistas etc., faz que avancem no tocante à convivência com a escrita, passando a utilizá-la. Portanto, “gradualmente, a linguagem falada como elo intermediário irá desaparecer e a linguagem escrita irá se converter em um sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas” (STEMMER, 2013, p. 135).

Essas relações estabelecidas entre aluno-escrita fazem que as crianças se apropriem de técnicas e convenções básicas, como o nome das letras e seus respectivos sons, o modo de traçá-las e sua direcionalidade, bem como, sua função social (para que, para quem, por que, onde e como se escreve).

A criança apropria-se gradativamente do sistema de escrita e de suas funções sociais por meio da observação da escrita em funcionamento, das tentativas de utilizá-la que faz, pela imitação do outro, e da busca de informações sobre seus elementos e sobre seu funcionamento (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 188).

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, na medida em que é por ele que a criança tomará contato intencional, dirigido e sistematizado com a leitura e escrita (FONTANA; CRUZ, 1997). Por isso, é essencial ao professor conhecer a pré-história da linguagem escrita e tomá-la como base para seu trabalho pedagógico.

Como tudo o que é desenvolvido pelos alunos em sala de aula, é fundamental que a leitura e a escrita sejam atividades que tragam sentido a eles, “deve ser despertada na criança como uma necessidade intrínseca e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para sua vida” (STEMMER, 2013, p. 137), opondo-se, assim, à visão equivocada de memorização, fixação e cópia tradicionalmente executadas nas escolas. Tais práticas fazem que a escrita perca sua forma funcional e seu verdadeiro sentido, convertendo o trabalho pedagógico em meras exigências estabelecidas pela instituição escolar. Assim, “ao escrever o que pensa, sem copiar ou repetir mecanicamente frases de cartilhas, a criança busca classificar e sistematizar os sons da língua de acordo com a sua percepção” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 215).

Cabe destacar que não se trata de antecipar a etapa da alfabetização, afinal esta não é a finalidade da educação infantil, mas sim buscar que aprendam e entendam o código escrito como parte da cultura e da vida social, como uma forma de comunicação, de registro, para si e para o outro, uma possibilidade de atividade mediante o contexto escolar em que as crianças se encontram, bem como, os interesses e conhecimentos prévios que possam trazer. Conforme registra Lahire (2011), as possibilidades de um aprendizado escolar estão relacionadas às práticas culturais do ambiente em que vivem as crianças. Elas podem, desde cedo, tomar contato e desenvolver noções de escrita e de leitura, se isso compor os hábitos de sua família. Nesse sentido, podem observar e/ou serem envolvidas na montagem de uma lista de compras ou de itens que serão levados em uma viagem, anotar recados etc. Observando tais práticas culturais e sendo de alguma forma envolvidas nessas atividades, elas vão adquirindo/ampliando capacidades e elaborando hipóteses acerca destas, inicialmente nesse contexto específico, e adiante reconhecendo-as em outros espaços e relações sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo teve como referência os pressupostos da abordagem microgenética, fundamentada na teoria histórico-cultural e segundo a qual há o entrelaçamento das dimensões históricas, culturais e semióticas. O cerne reside nos detalhes dos acontecimentos interativos, com ênfase na análise do funcionamento dos indivíduos e as relações estabelecidas com o coletivo e com o meio social do qual fazem parte.

Nessa perspectiva, o nível microgenético das relações sociais é associado ao funcionamento dialógico-discursivo, assim, se deve atentar para a descrição minuciosa dos acontecimentos interativos em episódios, considerando as ações cognitivas, comunicativas e gestuais. Para isso, é necessário que seja conduzida de acordo com a orientação discursiva ou enunciativa, a qual elucida a relação entre interação, discurso e conhecimento numa perspectiva em que:

[...] os processos são examinados do ponto de vista do fluxo das enunciações, numa ampliação da noção de diálogo para além dos contatos face a face, e são destacadas as práticas sociais, na consideração de condições, tais como a posição de poder dos sujeitos, a imagem dos interlocutores, as formações discursivas, os gêneros discursivos, etc. (GÓES, 2000, p. 17).

Com base nestas considerações, visando uma apresentação narrativa e explicativa voltada para os discursos, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: observações acompanhadas de gravações em vídeo das aulas – que, posteriormente, foram transcritas² – e registros em diário de campo. O público-alvo foi uma turma de Pré da educação infantil, pertencente a uma escola da rede pública de ensino, localizada em um município do interior do Paraná. A coleta de dados se deu no segundo semestre do ano de 2014 – de setembro a novembro – três vezes por semana, em um período de quatro horas diárias no decorrer de três meses, totalizando 120 horas. Diante disso, a seguir, apresentaremos um episódio acompanhado de sua respectiva análise e discussão. De modo a garantir o sigilo acerca dos participantes da pesquisa, todos foram identificados com letras que fazem parte dos seus nomes, mas dispostas a critério do pesquisador. Para facilitar a compreensão da transcrição e a análise dos dados, as falas destes foram grafadas em itálico e organizadas por turnos enumerados, bem como, entre colchetes e sem itálico encontra-se a fala do narrador informando pontos importantes acerca do episódio.

A ALFABETIZAÇÃO PRODUZIDA NUMA ATIVIDADE DE ENSINO

Este episódio traz a proposição de uma atividade cujo conteúdo principal aborda a leitura e a escrita, tendo o alfabeto móvel em E.V.A.³ como recurso material. Sendo assim, tinha a intenção de que os alunos, por meio da montagem de palavras isoladas, reconhe-

² A transcrição dos diálogos é cópia literal da fala, podendo haver vícios de linguagem tanto no discurso dos alunos quanto da professora.

³ Etil Vinil Acetato, popularmente conhecido como EVA, é um emborrachado atóxico, lavável, aderente e resistente.

cessem as letras do alfabeto que o compunham, observando seus formatos e os sons produzidos ao serem juntadas. Vale ressaltar que compreendemos por episódio de ensino um momento no qual um tema ou conteúdo é explicitamente tomado como objeto de ensino e, por isso mesmo, suscita um processo interativo mediado pedagogicamente.

Nesse dia, nove alunos estavam na sala, organizados de forma diferenciada, com as carteiras alinhadas em formato de “U”. A aula envolveu as seguintes etapas: inicialmente, a professora propôs que fizessem a leitura do alfabeto⁴ de acordo com a sequência, localizado acima da lousa no interior da sala de aula; mostrou que, em cada letra, havia um desenho com seu respectivo nome e solicitou aos alunos que fizessem a leitura das imagens; relembrou e destacou as vogais; lhes informou que iriam trabalhar com o alfabeto móvel em E.V.A. e o distribuiu, solicitando que montassem seus nomes; posteriormente, pediu que escolhessem uma palavra do alfabeto e, em seguida, escreveu algumas palavras no quadro propondo que tentassem montá-las, tais como: os graus de parentesco (avô, tia, pai etc.) e as partes do corpo humano; por fim, os deixou brincarem livremente com as letras.

Como os alunos dessa turma não dominavam a escrita convencional, a solicitação feita pela professora era de que tentassem montar as palavras por ela propostas. O uso do alfabeto móvel em E.V.A. proporcionou uma atividade diferenciada de contato com a linguagem escrita, deixando de lado a mecanicidade de desenhar as letras. Além disso, se percebe que a atividade despertou curiosidade e vontade dos alunos em utilizarem as letras, visto que todos permaneceram completamente mobilizados, fazendo tentativas de escrita, apontamentos e questionamentos, bem como, interagindo com a professora e com os colegas.

Logo que a professora informou que trabalhariam com esse material, a empolgação foi grande por parte dos alunos. Vejamos a seguir:

(1) PROFESSORA: *Hoje nós vamos trabalhar com umas letrinhas. Nós vamos usar letras de E.V.A.*

(2) ALUNOS: *Ebaaa!*

(3) MI: *O que é letrinha de E.V.A.?*

(4) LA: *É as letrinhas!*

(5) PROFESSORA: *E.V.A. é esta borrachinha. Então, aqui dentro desta caixa, tem bastante letrinhas.*

[A professora mostra as letras, deixando os alunos espantados com a grande quantidade]

(6) ALUNOS: *Oh!*

(7) LU: *Nossa!*

Tamanha exaltação se deu por ser algo diferente daquilo que comumente costumam desenvolver no dia a dia – diferente da apostila e das atividades impressas –, conforme podemos observar na exclamação do turno 2, em que o grupo de alunos se manifestou em um único coro, gritando “Eba”. Todavia, o material que constituía as letras era desconhecido por alguns alunos, isto é visível quando MI, no turno 3, questionou o que era E.V.A. e LA, sem saber ao certo, no turno 4, afirmou serem apenas letrinhas.

⁴ Além das letras, o alfabeto da sala possui palavras, e suas respectivas imagens, que se iniciam com cada uma das letras representadas, por exemplo, no A, está escrita a palavra ABACAXI com sua imagem; no B, tem a palavra BOLA, bem como a sua figura e assim por diante.

Ainda que possam ter contato com as letras em outros suportes, esses apontamentos dos alunos, além de indicarem o desconhecimento do material e do nome dele, dão mostras das tentativas de elaborações de uma definição desencadeada pela fala da professora de que “*é as letrinhas*”. Diante das dúvidas indicadas na fala dos alunos, a professora explicou, ainda que brevemente, que eram letras feitas de borracha e que haviam muitas para serem utilizadas (turno 5). Então, ao mostrá-las, os alunos ficaram espantados e ainda mais empolgados por se tratar de uma grande quantidade (turnos 6 e 7).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, pelas quais terão de garantir experiências que: “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” (BRASIL, 2010, p. 25). Sendo assim, consideramos que a utilização de recursos diferenciados favorece o processo de ensino da leitura e escrita, como é o caso desse episódio, todavia, a qualidade dessa aprendizagem dependerá da mediação realizada durante tal experiência.

Ao distribuí-las, a professora trabalhou o valor da partilha informando que distribuiria uma quantidade para cada aluno, mas que todos deveriam usá-las em comum, conforme a transcrição:

(8) PROFESSORA: *E, a primeira palavrinha que eu quero que vocês montem é o nome de vocês. Então, eu quero que você monte o seu nome, aí mostra, eu vou lá olhar e, depois, você pode montar muuuitas palavrinhas. Oh, aqui tem palavrinhas.*

[A professora mostra as palavras que estão no alfabeto da sala]
Então, qual é a primeira palavrinha que vocês vão montar? O nome de vocês. Eu vou fazer assim, oh, eu vou colocar um punhado em cada lugar, que é pra todo mundo usar.

[A professora distribui as letras para os alunos]

(9) LU: *Ó tia, e se faltar letra?*

(10) PROFESSORA: *Se faltar você pode pegar do amigo que tá do lado. Não é só sua, entendeu? Se você não tem, você pode olhar se o amigo tem, tá? Letrinhas é o que mais tem aqui, têm um monte!*

(11) AP: *Me empresta um A?*

(12) PROFESSORA: *Você procurou aqui? Procura direitinho.*

(13) MI: *Eu tenho um A.*

Assim, caso alguém estivesse precisando de alguma letra, como foi questionado por LU no turno 9, deveria pedir ao colega, que, por sua vez, teria de emprestá-la (turno 10). Essa atitude da professora tinha como objetivo reforçar hábitos de compartilhar objetos e materiais, visto que, juntos, os alunos compõem um grupo e que a proposta não envolvia disputa ou competição.

Estabelecido esse princípio de conduta, notamos que a tentativa deu certo, na medida em que souberam partilhar as letras e se mostraram solidários, ajudando quando solicitados, o que ocorreu quando AP pede ajuda, pois precisa de um “A” (turno 11), e MI afirma ter emprestando-a à colega (turno 13). Essas atitudes são observadas em outros momentos ao longo da atividade, todavia, constatamos uma exceção, conforme podemos observar:

- (14) KW: *Tia, ele não quer me emprestar o C.*
[LU não quer emprestar a letra C para KW]
(15) PROFESSORA: *Pra que o C? Você já escreveu mão, só falta o sinalzinho aqui. O que você vai escrever?*
(16) KW: *Eu vou escrever essa palavra aqui oh, essa!*
[KW vai até o quadro e mostra a palavra *cabeça*]
(17) PROFESSORA: *Então, vem cá.*
(18) LU: *Mas eu também vou escrever; tia, aquela ali.*
(19) PROFESSORA: *Vamos ver se tem... Aqui, oh, aqui.*
[A professora encontra a letra C com cedilha que KW precisava]

KW reclamou por LU não querer emprestar a letra C (turno 14), mas isso se deu porque o colega também iria usar a mesma letra, conforme sua resposta (turno 18). Nessa situação, a professora auxiliou KW a procurar a letra de que precisava (turno 19). Portanto, a atividade possibilitou que os alunos interagissem uns com os outros e fossem solidários entre si.

Uma aproximação com o sistema de escrita tipicamente aplicado na educação infantil é o ensino da grafia do próprio nome. Esse trabalho é usualmente entendido como um ponto de partida promissor para a aprendizagem das letras que compõem a escrita do nome. Nesse episódio a professora solicitou que montassem seus nomes e o que se verificou foi que muitos alunos ainda não dominavam esse processo, sendo preciso fazer interferências, enquanto outros já conseguiam identificar a ordem das letras e montá-las. Durante a atividade, alguns passaram a observar características do próprio nome, como a quantidade de letras necessárias e aquelas que precisariam para compô-lo:

- (20) LA: *Tia, posso falar uma coisa? Pra escrever o meu nome eu preciso de sete letras.*
(21) PROFESSORA: *Então, vamos ver.*
(22) LU: *Eu vou precisar só de quatro pra fazer o meu, quer dizer, de cinco.*

Nos turnos 20 a 22, percebemos que LA e LU já reconheciam a quantidade de letras que precisavam para montar seus nomes, contudo, ao exporem para professora tiveram suas observações ignoradas. Nesse momento, a professora poderia ter questionado quais eram as letras, de modo a fazer que os alunos testassem suas hipóteses e refletissem sobre a composição dos nomes.

Ao longo do episódio, percebemos algumas contradições nas falas da professora, que desviam a atenção e confundem a consecução do próprio objetivo da atividade. Por exemplo:

- (23) PROFESSORA: *LU, o seu tá certinho, você já montou. Agora pode desmontar e escolher qualquer letrinha.*
(24) PROFESSORA: *KW, o que falta agora, a última letra?*
(25) KW: *O N.*
(26) PROFESSORA: *Olha lá, KW. Certinho!*
(27) KW: *Agora eu posso escrever outra coisa?*
(28) PROFESSORA: *Pode, oh...*
(29) KW: *Posso escrever o que eu quiser?*
(30) PROFESSORA: *Pode montar a palavrinha que quiser.*

No turno 23, após corrigir e apontar que estava certa a escrita do nome de LU, a docente disse à criança que poderia escolher qualquer “letrinha” quando na verdade queria dizer que poderia escolher qualquer palavra. Em outro momento, no turno 30, afirmou a KW que poderia escrever o que quisesse. Ora, essa afirmação diverge de sua própria fala no início da aula, em que foi estabelecida uma metodologia para atividade: primeiro montar o próprio nome e, depois, as palavras que estavam no alfabeto da sala. Além disso, ao utilizar-se da expressão “qualquer palavra” é duvidoso o entendimento dos alunos quanto à orientação que se pretendia dar.

Em outro momento, a professora escreveu os graus de parentesco na lousa, vejamos a seguir:

(31) PROFESSORA: *Pode montar a palavrinha que quiser. Oh, pessoal, olha aqui...*

[A professora escreve algumas palavras no quadro, de modo que os alunos observassem e tentassem montar]

Oh, aqui tá escrito mãe, quem quiser montar. Oh, pai, olha aqui: pai. Olha o meu nome...

(32) IS: *Ah, é muito grande.*

(33) PROFESSORA: *É! Olha aqui: tia. Palavrinhas menorzinhas, oh: tia. Vovó. Olha lá: vovó.*

(34) LU: *Ô tia, vovó é igual a vovó.*

(35) PROFESSORA: *Só muda o sinalzinho. Irmão. Oh: tia, mãe, irmão, o meu nome, pai, vovó, vovó, primo. Pri-mo!*

(36) TH: *Ô tia, eu escrevi seu nome, oh.*

(37) PROFESSORA: *Escreveu? Olha, parabéns!*

Essa atitude da professora fez que se ampliasse o universo das palavras que poderiam ser montadas, todavia, é preciso reconhecer que se tratou apenas de uma transposição do que estava escrito na lousa para uma montagem utilizando as letras em E.V.A. Embora a professora tenha proposto aos alunos que montassem as palavras que quisessem, percebe-se que a mesma priorizou a cópia de palavras do quadro, ao invés de propor tentativas mediadas de escrita espontânea.

É recorrente a prática da cópia nas salas de aulas brasileiras, especialmente na educação infantil, pelo fato de as crianças ainda não dominarem o sistema da leitura e escrita, sendo esse o objetivo final dos professores. Entretanto, essa ação na maioria das vezes não faz sentido enquanto um recurso didático, bem como, em nada contribui para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, servindo apenas de um recurso para preencher o tempo.

Além disso, utilizar-se sempre da cópia enquanto um recurso para “ensinar” a leitura e a escrita acaba fazendo que os alunos criem verdadeira apatia ao processo e passam a demonstrar mal-estar perante a atividade, visto que é algo cansativo. Com o tempo, comecem a se aborrecer, reclamar, e realizar as proposições preguiçosamente, transcrevendo o conteúdo solicitado mecanicamente.

A cópia pela cópia ignora o entendimento da função social da escrita, necessário tanto para quem está ensinando quanto para quem está aprendendo. Conforme Luria (2006), apesar de a criança ainda não compreender o sentido e a função da escrita, ela reconhece

que o adulto escreve e percebe a escrita no meio ao qual pertence. Nesse sentido, cabe ao professor mediar o processo de apropriação, de modo que a criança a compreenda enquanto um meio de organização, comunicação, registro e lazer para a sociedade.

Por isso, a cópia tem de ser ressignificada pelos professores, afinal, copiar é transcrever, e não escrever. Ao planejar uma atividade desse cunho, considerando-a enquanto finalidade pedagógica, é preciso refletir a fundo sobre a pergunta: copiar por que e para quê? É necessário buscar por procedimentos que resultem naquilo que realmente se pretende alcançar.

No momento da escrita das palavras que indicavam parentesco, também apareceu uma nova questão que foi colocada por LU, no turno 34, quando este indicou a semelhança existente entre as palavras *vovô* e *vovó*. Sabemos que o uso da acentuação pode mudar completamente o sentido de uma frase, assim, não acentuar adequadamente pode fazer que haja distorções na compreensão de uma sentença. Existem palavras que em sua escrita são extremamente parecidas, mas possuem significados muito diferentes, todavia, merecem atenção, na medida em que podem comprometer todo o sentido da frase e mudar a lógica do discurso. De acordo com Luria (1979), há todo um conjunto de recursos – entonação, pontuação etc. – que fazem da língua um sistema objetivo, possibilitando a construção do pensamento e a expressão das ligações e relações. Nesse caso, a professora considerou válido o comentário da criança e a acolheu, fazendo uma brevíssima explicação de que são iguais, porém há os acentos que as diferenciam (turno 35).

A observação feita por LU demonstra uma percepção mais abrangente das palavras que lhe possibilitavam sua explicitação. A professora aproveitou a oportunidade e fez a diferenciação, sendo que esse retorno ampliou o repertório e o universo de conhecimentos acerca da escrita e da leitura. Eis a importância em se chamar a atenção para esses aspectos da linguagem escrita no meio escolar, sendo que por intermédio das mediações realizadas a criança poderá desenvolver uma bagagem de conhecimentos que facilitarão a concretização do ler e escrever no futuro.

Nesse sentido, Fontana e Cruz (1997) sustentam que a sistematização pela criança não é possível de acontecer naturalmente, de forma individual, uma vez que ela não possui o domínio de informações e de operações intelectuais necessárias. Estas serão oferecidas e possibilitadas pela mediação do professor que, ao já dominar um amplo repertório de conhecimentos, levará a criança a ter contato com diferentes meios de utilização dos conceitos.

Algo parecido ocorreu em outro momento:

(38) KW: *Oh a palavrinha que eu fiz, tia!*

(39) PROFESSORA: *Pé!*

(40) KW: *Eu escrevi o P e o.*

(41) PROFESSORA: *E, o E!*

(42) KW: *É!*

(43) PROFESSORA: *Com o acentinho fica É. Pé!*

KW mostrou que havia escrito a palavra “pé” e a professora confirmou que a junção das letras “P” e “E” eram responsáveis por formá-la, sendo imediatamente corrigida pelo aluno que disse não se tratar de “E”, mas sim de “É”, por conta do acento. Com essa observação, KW, de modo diferente dos demais alunos, evidencia que já conseguia distinguir

o som produzido ao se acrescentar o acento agudo nas vogais, por isso fez o apontamento quando a professora pronunciou “E” e não “É”. O aluno também demonstra apropriação semelhante no turno 44, quando questiona se alguém tem a letra A com o til, o sinal que representa sua nasalização:

(44) KW: *Ô tia, alguém tem o A assim para fazer o sinalzinho?*

(45) PROFESSORA: *Ai... tem, mas eu não sei aonde tá.*

Ainda com relação aos sinais que acompanham as letras para distinguir sons:

(46) PROFESSORA: *Oh, legal, ca-be... só que não pode ser esse aqui, para ser cabeça. Deixa eu ver se aqui tem a letra C com o sinalzinho LA.*

(47) PROFESSORA: *Ca-be-ça, espera aí LU, cadê o C... olha LU, para ser cabeça tem ter esse C com esse sinalzinho. Esse aqui faz “ÇA”, esse aqui faz “CA”. Cabeça!*

Nos turnos 46 e 47, observamos que LA e LU fizeram a tentativa de escrita da palavra “cabeça”, contudo, a professora chamou a atenção dos alunos para o fato de a palavra conter uma letra com sinal diferenciado, no caso o “C” com cedilha. Assim, para ressaltar essa diferença, ela os ajudou a procurá-la em meio ao monte de letras, de modo que a palavra ficasse escrita corretamente. Mais uma vez, vemos que a ação de meramente copiar em nada contribui para o processo de apropriação da leitura e escrita, na medida em que embora os alunos cumprissem a tarefa com rapidez, não liam o que estavam copiando do quadro e cometiam muitos erros gráficos. Geralmente, copiam letra por letra, sem considerar o fonema das mesmas, perdem a sequência da palavra e, às vezes, não conseguem concluir, causando mais frustração.

Antes de dominar o sistema de escrita, as crianças buscam compreendê-la ainda que informalmente, isto é, anseiam por descobrir o que os adultos enxergam por trás das letras, assim, elaboram hipóteses e ideias sobre a escrita enquanto fazem tentativas. Nesse sentido, o processo de escrita se revela como algo intrigante e desafiador para o aluno, que ao exercitá-la tenta apreender o processo de formação da palavra e seus componentes. Observamos isso nas tentativas insatisfatórias que os alunos fizeram sozinhos, sem o apoio das palavras na lousa ou no cartaz, como é o caso de AP nos turnos 48 e 49:

(48) AP: *O que tá escrito?*

(49) PROFESSORA: *Lai! Olha quantas palavrinhas para você.*

Ao fazer seu experimento, a criança acabou por montar a palavra “Lai”, que, naquele contexto, não representava nada. Como as ideias acerca da escrita são muitas, as crianças acreditam, nessa fase inicial, que para escrever é suficiente juntar as letras de modo indiscriminado. Vemos que os alunos reconhecem que não sabem montar as palavras e, por isso, consultam o adulto todo o tempo, testando hipóteses e desejando orientações. Essas tentativas não podem ser consideradas como erros, mas como parte do processo – longo e complexo – que é preciso percorrer para se apropriarem da escrita, isto é, de acordo com Fontana e Cruz (1997), os erros indicam aquilo que ainda está em fase de elaboração, o que necessita de intervenção por parte do professor.

Diversas vezes os alunos juntavam as letras sem sequência, fora de ordem e não formavam palavra alguma tendo como parâmetro a escrita formalizada. Nos turnos seguintes, os alunos KW, IS e AP mostraram suas produções à professora, que, em todos os casos, afirmou a eles que não tinham escrito nada, solicitando que se baseassem nas palavras que estavam no quadro:

(50) KW: *Tia, o que eu escrevi tia?*

(51) PROFESSORA: *Aí você não escreveu nada, juntar letras sem ter a ideia do que vai...*

(52) IS: *Tia, olha o que eu escrevi.*

(53) PROFESSORA: *Não, aí não escreveu nada. A tia quer que olha lá e vai montando.*

(54) AP: *Ô tia, o que tá escrito aqui?*

(55) PROFESSORA: *Nada, porque você só misturou. Olha, tem bastante palavrinhas ali.*

(56) IS: *Ô tia, o que eu escrevi?*

(57) PROFESSORA: *Não, isso aí você não escreveu nada, você tem que montar.*

(58) AP: *O que tá escrito aqui?*

(59) PROFESSORA: *Nada, não dá para ler nada aí.*

(60) KW: *Tia, o que tá escrito aqui?*

(61) PROFESSORA: *Nada, não dá para saber, tem letras aí que tá no lugarzinho errado.*

Nessa situação, os alunos expuseram suas tentativas à professora, que por sua vez não fez as devidas interferências, não deu continuidade ao diálogo, buscando promover a reflexão sobre o feito, ou seja, ensinar que aquelas crianças pensassem a respeito do que tentaram montar, assim como não forneceu subsídios que as levassem a explicitar acerca das hipóteses. Apenas classificou como “certo” ou “errado” sem fazer mediações, ignorando por completo o processo de construção dos alunos ao focalizar somente o produto final, tendo como parâmetro a escrita formal.

As falas das crianças nessa etapa da escolaridade que, por vezes, não se “adéquam” ao esperado ou não estão de acordo com os conhecimentos que são objetos de ensino, são usualmente entendidas e nomeadas como “erros” ou “insuficiência”. De acordo com Fontana e Cruz (1997), os “erros” indicam até onde os alunos chegaram em suas elaborações, as hipóteses que levantaram e o que entenderam do que lhes foi ensinado, bem como, os aspectos que precisam ser revistos, o que precisa ser explicado novamente e as informações que necessitam ser acrescentadas, de modo que avancem em suas elaborações. Apesar dessa omissão por parte da professora, notamos que tendo por base as palavras do alfabeto e aquelas anotadas no quadro, os alunos, dependendo de seu estágio de compreensão, se deparavam com diferentes desafios que acabavam desencadeando variados resultados.

Após montarem as palavras e questionarem a professora sobre o que fizeram, ela apenas informava e raramente estabelecia interlocuções com os alunos tomando por base suas hipóteses. Isso pode ser observado, por exemplo, nos turnos a seguir:

- (62) LA: *Tia, oh o que eu escrevi aqui.*
 (63) PROFESSORA: *Per-na!*
 (64) IS: *Tia, vem ver o que eu escrevi.*
 (65) PROFESSORA: *O que que tá escrito aí? Que desenho que tá lá onde você copiou? Flor!*
 (66) TH: *O que que tá escrito aqui, tia?*
 (67) PROFESSORA: *O que que é isso?*
 [A professora mostra uma das mãos]
 (68) TH: *Mão!*
 (69) PROFESSORA: *O que que tá escrito?*
 (70) TH: *Mão.*

Nos turnos 62 e 63, LA mostra sua escrita e a professora apenas informa que estava escrito *perna*, bem como, nos turnos 64 e 65, quando IS escreveu *flor*; ou, ainda, nos turnos 66 a 70, que TH escreveu *mão*. Nada além disso, ou seja, nada mais que a leitura do que estava escrito. Vemos que a atividade de ensino não se fez plenamente, não houve uma relação de trocas, explicitações dos conhecimentos já existentes que pudessem servir de parâmetro para a possível emergência de outras/novas informações apropriadas ao contexto.

Sob o olhar da perspectiva histórico-cultural, o processo de elaboração de conhecimentos se realiza com base na tríade: aluno, professor e conhecimento. Nessa concepção, o aluno é tido como sujeito interativo, isto é, o qual constrói conhecimentos acerca dos objetos pela mediação do outro e concretizados por meio da linguagem, pela dialogicidade do processo (GÓES, 1997). Ou seja:

Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que pensamento e linguagem articulam-se (FONTANA, 1996, p. 122).

Desse modo, pela dinâmica discursiva de sala de aula, há a elaboração coletiva dos conhecimentos. Os diálogos travados no espaço escolar apresentam-se como explícitos, quando existe a interação face a face, na alternância de vozes, mas também de forma implícita, por um “movimento dialógico ‘encoberto’” (SMOLKA, 1991, p. 17), em que o encontro das vozes acontece pela apropriação do discurso do outro.

Ainda com relação à busca pela ajuda dos adultos, analisemos a passagem:

- (71) KW: *O que tá escrito aqui?*
 (72) LU: *Ele disse que escreveu pato.*
 (73) PROFESSORA: *Não, pato não. PAI!*
 (74) KW: *Pai?*
 (75) PROFESSORA: *Pai! Porque olha aqui pato, pra ser pato você tem que colocar o T antes do O.*
 [A professora mostra a palavra *pato* no alfabeto da sala]
 (76) KW: *Não, mas porque eu imitei esse daqui, oh.*
 [KW mostra a palavra *pai* no quadro]
 (77) PROFESSORA: *Aqui tá escrito PAI!*
 (78) KW: *Ahhh.*

KW montou a palavra *pai* tendo como base a escrita da lousa, assim, recorreu à professora pedindo que lesse para ele o que ele havia “escrito”. O colega LU entrou na conversa e afirmou que KW havia lido o escrito como *pato* (turno 72), então, a professora comunicou que, na realidade, havia escrito *pai* e mostrou o que deveria ser feito para montar a palavra inicialmente pretendida pela criança. É possível inferirmos que o aluno não leu a palavra que estava na lousa, simplesmente a copiou sem saber o que ali estava escrito. Essa confusão entre *pato* e *pai* pode não ser por acaso, pois ambas as palavras iniciam com o mesmo fonema, fazendo que a criança acreditasse ter escrito a primeira com base na escrita da segunda por não ter se atentado para a letra final. Nessa ocasião, as hipóteses a serem exploradas não foram consideradas pela professora que poderia ter proposto a análise das duas palavras, tanto do ponto de vista da oralidade como as possibilidades de escrita, com o aluno.

Além disso, com base na transcrição a seguir, notamos que KW estava mais interessado em brincar com as letras do que em realizar o proposto pela professora.

(79) KW: *Tia, o LU derrubou minha casa.*

(80) PROFESSORA: *Mas não é para fazer casa agora, é para montar palavrinha.*

[...]

(81) PROFESSORA: *KW, uma palavrinha aqui, cadê?*

(82) KW: *Eu não sei.*

Isso porque, primeiramente, estava tentando montar uma casa e, depois, porque alegou não saber montar as palavras. A comprovação disso vem ao final do episódio, quando a professora liberou para brincarem livremente com o alfabeto móvel e o aluno questionou se podia montar um avião e uma casa:

(83) PROFESSORA: *Pronto, agora é o seguinte: pode parar um pouquinho com as letrinhas e montar o que quiser.*

(84) ALUNOS: *Eba!*

(85) KW: *Eu vou montar um avião. Pode montar uma casa?*

(86) PROFESSORA: *Uma casa pode. Uma casa, uma rua. Agora tá livre.*

Diante de suas colocações, podemos levantar a hipótese de que para essa criança o brincar de montar fazendo uso do material poderia se constituir no principal sentido daquilo que estava sendo proposto. Para que isso não tivesse acontecido, esse momento em que a professora permitiu que as crianças montassem o que quisessem, poderia ter iniciado a proposta da atividade, isso porque a manipulação e exploração do recurso material é essencial para que os alunos se familiarizem com o mesmo, percebendo suas características e possibilidades de uso, bem como, evitando que brinquem com as letras ao invés de reproduzir as palavras.

Para Vygotsky (2007), a linguagem escrita é formada por signos que são expressos por meio de entonações e marcações no momento da leitura, além do significado assumido pelas palavras naquele contexto. É, nesse sentido, uma forma de comunicação que tem como referência as relações sociais.

Assim, o momento do ensino da leitura e da escrita não pode perder de vista essa relação com as situações concretas de comunicação. Se for realizado de forma mecânica, com exercícios sem objetivos palpáveis, logo irá entediar os alunos justamente por não possibilitarem a percepção da comunicação na qual eles participam concretamente, mas de outra forma, que é a forma oral. Quando isso acontece, o ensino da escrita fica percebido meramente como habilidade motora e não como atividade cultural, desse modo, “[...] ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser “relevante à vida”” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

À vista disso, percebemos que as interações entre a professora e os seus alunos apresentaram diferenças significativas ao longo do trabalho. Vejamos a seguir:

(87) PROFESSORA: *Tudo ao contrário LA, tá errado. Oh, a primeira letrinha é o L, o L aqui primeiro.*

Aqui a professora apontou que a escrita do nome de LA estava errada, mas não mostrou em que estava errada nem a ensinou a montar corretamente. O fato de não ter ensinado pode ter ocorrido porque a mesma estava auxiliando todos os alunos ao mesmo tempo, não querendo se deter em apenas um deles, ou ainda, porque quisesse que a criança realizasse o processo sozinha. Contudo, essa atitude acabou por ignorar a função de mediadora da docente, bem como, o processo de construção da criança, impedindo-a de ampliar sua significação acerca do próprio nome e especialmente do processo de formação da escrita.

Fontana e Cruz (1997) destacam que, nas situações cotidianas, a mediação do adulto no processo de construção dos conceitos pela criança se dá por meio da linguagem. Ou seja, as palavras são utilizadas nas condições imediatas de que as enunciações fazem parte, logo, a atenção tanto da criança quanto do adulto se volta para a situação e não para a atividade intelectual que eles desenvolvem ao dialogarem. Enquanto que nas situações escolarizadas a orientação é deliberada e explícita, com a finalidade de promover a sua emergência e sua reflexão, por vezes desencadeada por meio de uma pergunta e/ou, por outra, com a colocação de um fato novo.

[...] cabe ao adulto, no papel de professor, possibilitar à criança o acesso aos conceitos sistematizados, procurando induzir nela formas de raciocínio e significados. Cabe à criança, no papel de aluno, realizar as atividades propostas, seguindo as indicações e explicações dadas (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111).

Nesse sentido, a mediação do adulto, na relação de ensino, é caracterizada como “consciente e deliberada, é planejada” (FONTANA, 1996, p. 124). O professor tem como objetivo conduzir o aluno para uma percepção generalizante, e este identifica o papel de mediação do professor, assim como o seu papel nas condições escolares, procurando fazer as atividades propostas e seguindo as orientações que recebe.

Entretanto, na transcrição seguinte, a professora ajudou AP a escrever seu nome corretamente.

(88) PROFESSORA: *O AP, esse A aqui não tá certo. Põe esse A mais para trás. Esse P tá do lado certo?*
 [AP balança a cabeça indicando que não]
Não? Ele é assim?
 [AP balança a cabeça indicando que sim]
Não é, tá errado esse P desse jeito. AP, esse P é assim. Tá errado aqui oh, tá errado.

Interessante observar que ela não organizou as letras para a criança, mas a ajudou na percepção de seus erros ao questionar se a letra P estava posicionada do lado correto e, diante da afirmação (por meio de um gesto com a cabeça) de que não estava certo, a professora a orientou a fazer corretamente. Vale ressaltar que a professora teve essa atitude com todos os alunos, pois, as interferências também se sucederam em outras situações:

(89) LU: *Tia, terminei.*
 (90) PROFESSORA: *LU, para começar essa letra tá do lado errado. Você tem certeza que é assim?*
 (91) LU: *Ah!*
 [LU arruma o que havia feito errado]
 (92) PROFESSORA: *Ah bom! Agora sim, oh, o L e o U, LU [...].*
 [A professora continua a fazer a junção das sílabas que compõem o nome da criança, mas optamos por omitir este trecho da transcrição de modo a não o identificar]

Além de ajudar LU na organização das letras, chamou sua atenção para o som produzido ao juntarem-nas para formar as sílabas (turno 92), bem como, chamou a atenção de AN para o fato de estar faltando letras na montagem de seu nome, que, após as orientações, o escreveu corretamente, conforme podemos observar:

(93) PROFESSORA: *AN, não tá faltando outro N? Como é a sua letra? Tá errado assim AN.*
 [AN conserta o que estava errado]
Agora sim, AN! Muito bem, o seu nome. Pode desmanchar e montar qualquer palavrinha que tá lá.
 (94) AP: *Tia, agora, eu vou montar uma coisa.*
 (95) PROFESSORA: *IS, vamos achar mais um A para a IS.*
 (96) IS: *Tia, aqui o A, a AP me deu.*
 (97) PROFESSORA: *Então, põe aqui. Aí, a IS também montou.*
 (98) KW: *Tá escrito uva.*
 (99) PROFESSORA: *TH, eu não vi o seu. TH, põe o A. Ah, muito bem.*
 [A professora faz a junção das sílabas que compõem o nome da criança, mas optamos por omitir este trecho da transcrição de modo a não o identificar]

Outro momento em que a professora oportunizou espaço para a ampliação dos conhecimentos dos alunos pode ser visto no turno 100:

(100) PROFESSORA: *Oh, pena. Pode ser pena de galinha, mas se eu colocar a letrinha R aqui, aí fica per-na. Oh! Que legal!*

Após visualizar a escrita de alguma criança sobre a palavra *pena*, ela apontou que, se acrescentasse a letra *R*, ficaria *perna*. Naquele contexto, provavelmente a tentativa havia sido de escrita da palavra *perna*, já que não havia *pena* escrita em qualquer lugar na sala, entretanto, devido ao fato de que a professora focalizava a escrita correta da montagem da palavra e não a intenção de escrita da criança, o sentido inicial não pode ser identificado.

Nesse contexto, Fontana e Cruz (1997) alertam que o aluno precisa de situações favoráveis e diversificadas para obter novos conceitos no movimento das enunciações que são mediadas pelo professor.

Nas relações que mantêm, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles; induz à comparação entre informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza as elaborações iniciais da criança, levando-a a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar [...] (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 111-112).

A criança, todavia, está acostumada a usar os conceitos nas situações cotidianas, por isso, pensar sobre eles, analisá-los, representa um processo complexo, uma atividade intelectual nova. Eis a tarefa do professor: ajudar o aluno a desenvolver uma atividade intelectual que ainda não é capaz de fazer por conta própria (FONTANA; CRUZ, 1997). À vista disso, a mediação exercida pelo adulto para que a criança utilize as operações intelectuais, habilidades, estratégias e possibilidades sócio-culturais, que representam coisas novas a ela, possibilita seu desenvolvimento como um todo.

É interessante destacar que a professora aproveitou a atividade que estava sendo desenvolvida para relembrar o conteúdo estudado na aula de Educação Física acerca do corpo humano, assim, propôs que as montassem:

(101) PROFESSORA: *O tio de educação física, ontem, trabalhou o corpo humano, não trabalhou?*

(102) ALUNOS: *Sim!*

(103) PROFESSORA: *Então, eu vou escrever, aqui, nomes de partes do nosso corpinho.*

(104) LU: *Ebaaa!*

[A professora apaga as palavras que estavam escritas no quadro e escreve o nome de várias partes do corpo humano]

(105) PROFESSORA: *São as partes que formam o nosso corpo. Olha lá, eu escrevi algumas partes do nosso corpo. Oh: mão, olha onde tá escrito mão. Cabeça, pé, ombro, joelho, olho, perna, nariz, boca. E aquela musiquinha, como que é?*

(106) ALUNOS: *Cabeça, ombro, joelho e pé. Joelho e pé...*

Essa proposição alterou o campo de focalização daquilo que estava sendo “escrito”, entretanto, a mesma se restringiu à escrita da palavra uma vez que não realizou uma sondagem acerca do que aprenderam com vistas a retomar e ampliar o conhecimento dos alunos.

A professora poderia ter questionado quais partes do corpo humano tinham sido nomeadas e, após as colocações dos alunos, escrevê-las no quadro para que as montassem com o alfabeto móvel, enfatizando a relação grafema-fonema. Porém, a docente optou por ela mesma relembrar as partes do corpo humano recorrendo à oralidade (turno 105) e à canção *Cabeça, ombro, joelho e pé* (turno 106), deixando de lado as possíveis elaborações coletivas.

Sobre as atividades de escrita, concordamos com Melo (2014) quando este pondera que, para aprender a escrever, é preciso possibilitar aos alunos momentos de escrita, pois com o tempo vão percebendo que a escrita representa algo e buscam entender sua função e o significado das coisas. Porém, é necessário ressaltar que escrita é diferente de montagem, isso porque, nesse episódio, foi solicitado aos alunos que montassem palavras isoladas e a diferença entre ambas foi feita pela professora no turno 107:

(107) PROFESSORA: *Vamos AP, escreve AP. Escreve não, monta.*

Essa situação nos mostra que a educação infantil ainda tem se associado a um processo tradicional de alfabetização, em que a leitura e a escrita se baseiam na codificação e decodificação de letras e sons. Essa postura conservadora por parte de alguns professores reitera a concepção do sistema de escrita alfabético como código que precisa ser apenas memorizado, distanciando-se do entendimento de que se refere a um sistema que possui importante função social.

Por isso, é importante disponibilizar atividades que levem os alunos a solucionar problemas de natureza lógica, de forma que compreendam o modo como a linguagem falada é representada graficamente pela escrita. Afinal, não se trata de um mero sistema de códigos de unidades fonéticas, mas um complicado e altamente complexo sistema de representação do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança tem contato com a linguagem escrita em todos os meios que frequenta, vez que esta está nos livros, *outdoors*, televisão, folhetos, jornais, embalagens etc., sendo impossível negar a sua influência sobre o conhecimento do infante. Contudo, só ao adentrar no meio escolar ela toma consciência desse sistema, passando a exercitá-la por intermédio de atividades previamente planejadas e pelo contato com adultos que já a compreendem e a dominam. Assim, a educação infantil consiste em um espaço privilegiado para a iniciação da alfabetização, isto é, para que o simples contato com a escrita se torne sistematizado.

Reconhecendo-a como *lócus* de sistematização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, acreditamos que não seja esperado que as crianças consigam dominar, de imediato, o sistema de escrita, acelerando a própria escolarização. Todavia, objetiva-se que aprendam a entendê-lo como parte da cultura e da vida social, de modo que consigam se aventurar e tomar gosto por esse universo que as cerca, bem como, para que possam ter asseguradas as possibilidades de pensar e explorar ideias sobre aquilo que se escreve.

Com base nos dados percebeu-se que a montagem de palavras isoladas, tendo por base a mera fixação das letras e sua disposição, não permitiu aos alunos um contato mais

significativo com a linguagem escrita, deixando em segundo plano sua função social. O momento poderia ter sido aproveitado para que se desenvolvesse, por exemplo, uma roda de conversa acerca da presença da escrita e sua função no cotidiano, bem como, o trabalho das palavras de modo que a relação grafema e fonema fosse enfatizada, afinal, não basta “montar” palavras, mas entender aquilo que está sendo “escrito”, portanto trabalhar com o seu significado. De certa forma, a atividade acabou ficando restrita a um sentido mais operacional, de uma montagem como um fim em si mesma.

A ênfase da “alfabetização” parece que ainda recai sobre o processo de escrita de palavras isoladas, em detrimento do contexto que dá o sentido e o significado que as mesmas assumem em uma situação comunicativa concreta. Assim sendo, a palavra na vida e a palavra na escola parecem pertencer a mundos que não entram em contato, não se interpenetram, propiciando uma ampliação das referências já compreendidas pela via do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar, 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 13-37.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**, 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, SP: Atual, 1997.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. Ce. R. de; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 11-28.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo, SP: Ática, 2009.

LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. In: _____. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXI, 2011, p. 13-22.

LURIA, A. R. Enunciado e pensamento. In: _____. **Curso de Psicologia Geral: linguagem e pensamento**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1979, v. 4, p. 53-96.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de M. da P. Villalobos. São Paulo, SP: Ícone, 2006, p. 143-189.

MELO, K. R. A. **Os usos da leitura e da escrita na educação infantil**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2014.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vygotsky, Leontiev e Elkonin**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2006.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, BA, v. 7, n. 1, p. 200-209, jun. 2015.

SMOLKA, A. L. B. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, SP, p. 15-28, jul./dez. 1991.

SMOLKA, A. M. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como um processo discursivo**, 13. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

STEMMER, M. R. G. da S. A educação e a alfabetização. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar**, 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013, cap. 5, p. 127-148.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, 7. ed. Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

DADOS DOS AUTORES:

CAMILA ALVARES SOFIATI

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina/PR-Brasil. Coordenadora Pedagógica na rede pública de ensino do município de Cambé/Paraná-Brasil. casofiasi@gmail.com

CARLOS TOSCANO

Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor aposentado da Universidade Estadual de Londrina/Paraná- Brasil ctos12@gmail.com

Submetido em: 3-1-2019

Aceito em: 26-2-2020