

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

**PRÁTICAS DISCURSIVAS COLABORATIVAS -
POSSIBILIDADES (DES)ENVOLVENTES PARA A
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS
2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

CÉLIA REGINA FIALHO BORTOLOZO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS COLABORATIVAS -
POSSIBILIDADES (DES)ENVOLVENTES PARA A
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – Puc/Campinas; Linha de pesquisa: Formação de professores e Práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Sílvia P. M. Librandi da Rocha.

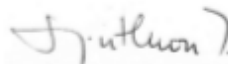
CAMPINAS
2022

CÉLIA REGINA FIALHO BORTOLOZO

**PRÁTICAS DISCURSIVAS COLABORATIVAS - POSSIBILIDADES
(DES)ENVOLVENTES PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em
Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela
Banca Examinadora.

APROVADA: 18 de fevereiro de 2022.



DRa. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRa. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (PUC-CAMPINAS)



DRa. HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO (PUC-CAMPINAS)



DRa. CLÁUDIA BEATRIZ DE C. NASCIMENTO OMETTO (UNICAMP)



DRa. RENATA BARRICHELLO CUNHA (UNICAMP)

372.41
B739p

Bortolozzo, Célia Regina Fialho

Práticas discursivas colaborativas: possibilidades (des)envolventes para a alfabetização na educação infantil / Célia Regina Fialho Bortolozzo. - Campinas: PUC-Campinas, 2022.

209 f.: il.

Orientador: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Educação infantil. 3. Professores alfabetizadores. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 372.41

À todas as professoras da Educação Infantil que resistem, muitas vezes sozinhas, o desafio de se manter mediadora de conhecimentos dos nossos pequenos.

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

Dou graças a Deus, que está no controle de todas as coisas e que me permite significar experiências, as quais configuram minha existência.

Na sequência, meus agradecimentos e elevada consideração para:

- ✓ Meu esposo, que com muita delicadeza supera junto de mim os contratempos do cotidiano;
- ✓ Meus filhos, Beatriz e Miguel, por serem as melhores e mais amorosas partes de mim;
- ✓ Meus pais e irmãos, as vozes mais carinhosas e cuidadosas que eu tenho;
- ✓ Profa. Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, minha professora orientadora, por toda paciência para com minha ansiedade e por se fazer colaborativa em minha trajetória investigativa no doutorado;
- ✓ Profa. Kátia, por permitir parceria efetiva com a universidade e disponibilizar seu fazer docente para a construção de conhecimentos científicos na área da pedagogia;
- ✓ Meus eternos alunos que compartilharam comigo a experiência de aprender a ler e escrever o mundo, por conversas, leituras e escritas leves, descontraídas e carregadas de afeto;
- ✓ Membros de minha banca de qualificação e defesa que com muito zelo, respeito e rigor metodológico problematizaram minha pesquisa na e com a prática educativa e conseguiram ampliar meu olhar como pesquisadora, de modo especial, a acolhedora Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bueno Megid, a meiga Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni e a alegre e descontraída Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/PUCC, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente participaram da vasta gama de experiências de mim mesma e que me trouxeram até a materialização desta produção - GRATIDÃO.

Resumo

Em tempos de supervalorização de métodos de alfabetização, de expansão acelerada de discursos divergentes, contraditórios e até antagônicos sobre o currículo da Educação Infantil, de políticas públicas voltadas para a formação docente, mobilizando compreensões cindidas entre alfabetizar e letrar, cuidar e educar, entre outras dicotomias, é necessário e urgente ampliar conhecimentos sobre a linguagem escrita como constituinte do pensamento elaborado. Frente a esse desafio, defendemos a tese de que situações discursivas colaborativas, entre o pesquisador e o professor, têm potencial para revelar complexidades que perpassam o fazer docente e fortalecer o enfrentamento de tensões no processo de alfabetização na Educação Infantil. Para isso, visamos, junto de uma professora de pré-escola, buscar conhecimentos relacionados à escrita para construir transformações e fomentar rupturas, resistências e continuidades na luta pelo direito à alfabetização, no e com o primeiro segmento da Educação Básica. Especificamente, nossos objetivos são: i) explorar o trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de uma turma de pré-escola pública; ii) dialogar com a professora sobre o que ela pensa e o que faz; iii) efetivar possibilidades envolventes e brincantes de alfabetizar na Educação Infantil; iv) fomentar superações na e da prática educativa efetivada em uma região de alta vulnerabilidade social. Esta pesquisa fundamenta-se nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, é de natureza empírica e ancora-se nos princípios metodológicos do materialismo histórico-dialético. Dela, participam: uma pesquisadora de doutorado, uma professora de pré-escola pública, da periferia do interior do estado de São Paulo, e seus alunos de 4 e 5 anos. Durante o segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020, o material empírico foi produzido por: i) observações semanais videofilmadas das atividades voltadas para a alfabetização, ii) análises de materiais produzidos e utilizados pela docente e, iii) diálogos constituídos entre professora e pesquisadora, presencialmente e por WhatsApp. A partir das análises ordenadas por eixo cronológico, sobre as situações empíricas constituídas na individualidade da turma, identificamos relevância das políticas voltadas para a alfabetização valorizarem e oportunizarem formas de escuta mútua, entre o professor e o pesquisador, bem como outros educadores e/ou profissionais, de dentro da escola e de fora dela, complementando continuamente o olhar docente e fortalecendo o enfrentamento das tensões que emergem, permanentemente, na prática educativa. Percebemos que além dos momentos discursivos revestidos de narrativas, literatura, ludicidade e valorização da atividade imaginativa movimentarem as práticas voltadas para o processo de alfabetização, e envolverem a integralidade da constituição dramática do psiquismo infantil e da formação docente em serviço, esses precisam alcançar os familiares (pais e responsáveis dos alunos) e toda a comunidade escolar, a fim de explicar e formar a sociedade sobre a importância de cada escolha pedagógica para a alfabetização das crianças. Constatamos que, nos bairros nos quais a presença da escrita é bastante reduzida, para alcançar projetos de sociabilidade mais justos e mais igualitários, além de ampliar o acesso às práticas de alfabetização pautadas por formas de linguagem mais complexas, desde o primeiro segmento da Educação Básica, é necessário também aprofundar o olhar sobre as condições de permanência e continuidade dessas e os sentidos produzidos pelos sujeitos que nela se relacionam entre si. E, finalizamos evidenciando que, para que o processo de alfabetização se efetive em sua totalidade, de modos desenvolventes, os momentos discursivos constituídos no interior de cada prática educativa precisam ultrapassar os limites do corpo docente e dos muros da escola e emergir também no cerne da produção de conhecimentos científicos em dimensões coletivas mais amplas, como a gestão centralizada dos sistemas públicos de ensino e a prática de pesquisa das universidades.

Palavras-chaves: Alfabetização; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Práticas colaborativas

Abstract

In times of overvaluation of literacy methods, of accelerated expansion of divergent, contradictory and even antagonistic discourses on Early Childhood Education curriculum, of public policies aimed at teacher training, mobilizing split understandings between literacy, caring and educating, among other dichotomies, it is necessary and urgent to expand knowledge about written language as a constituent of elaborate thought. Faced with this challenge, we defend the thesis that collaborative discursive situations, between the researcher and the teacher, have the potential to reveal complexities that permeate teaching and strengthen the confrontation of tensions in the literacy process in Early Childhood Education. For this, we aim, together with a preschool teacher, to seek knowledge related to writing to build transformations and foster ruptures, resistance, and continuities in the struggle for the right to literacy, in and with the first segment of Basic Education. Specifically, our objectives are i) explore the pedagogical work aimed at literacy in a public preschool class; ii) dialogue with the teacher about what she thinks and what she does; iii) implement engaging and playful possibilities of literacy in Early Childhood Education; iv) encourage overcoming and educational practice carried out in a region of high social vulnerability. This research is based on the contributions of Cultural-Historical Theory, is empirical in nature, and is anchored in the methodological principles of Historical-Dialectical Materialism. It includes a doctoral researcher, a public preschool teacher, from the periphery of the interior of the state of São Paulo, and their 4 and 5-year-old students. During the second half of 2019 and the first half of 2020, the empirical material was produced by: i) weekly video-filmed observations of activities aimed at literacy, ii) analysis of materials produced and used by the teacher and, iii) dialogues between the teacher and researcher, in person and via WhatsApp. From the analyzes ordered by chronological axis, on the empirical situations constituted in the individuality of the class, we identified the relevance of policies aimed at literacy, valuing and providing opportunities for mutual listening, between the teacher and the researcher, as well as other educators and/or professionals, from inside the school and outside it, continuously complementing the teaching perspective and strengthening the confrontation of tensions that permanently emerge in the educational practice. We realize that in addition to the discursive moments covered by narratives, literature, playfulness and appreciation of imaginative activity, they move practices aimed at the literacy process, and involve the integrality of the dramatic constitution of the child's psyche and in-service teacher training, these need to reach family members (parents and guardians of students) and the entire school community, in order to explain and educate society on the importance of each pedagogical choice for children's literacy. We found that, in neighborhoods where the presence of writing is quite reduced, to achieve fairer and more egalitarian sociability projects, in addition to expanding access to literacy practices guided by more complex forms of language, from the first segment of Basic Education, it is also necessary to deepen the look at the conditions of permanence and continuity of these and the meanings produced by the subjects who relate to each other in it. And, we end by showing that, for the literacy process to be effective in its entirety, in developmental ways, the discursive moments constituted within each educational practice need to go beyond the limits of the teaching staff and the school walls and also emerge at the heart of the production of scientific knowledge in broader collective dimensions, such as the centralized management of public education systems and the research practice of universities.

Keywords: Literacy; Child education; Historical-Cultural Theory; Collaborative practices.

Lista de ilustrações

Figura 1:	Ideologia e Alfabetização	64
Figura 2:	Contrastes sociais	109
Figura 3:	Composição dos espaços da unidade escolar – I	113
Figura 4:	Composição dos espaços da unidade escolar – II	114
Figura 5:	Alguns materiais disponíveis na escola	114
Figura 6:	Nossa turma	118
Figura 7:	Rotina semanal da turma – espaços e tempos	127
Figura 8:	Uso dos crachás móveis	134
Figura 9:	Personagens desconstruídos – Branca de Neve	142
Figura 10:	Fantoches – Chapeuzinho Vermelho	146
Figura 11:	Personagens desconstruídos – Chapeuzinho Vermelho	147
Figura 12:	Nova versão/professora	157
Figura 13:	Nova versão/pesquisadora	157
Figura 14:	Literaturas experimentadas pela turma	159
Figura 15:	Imagem do vídeo encaminhado pela professora (Música – “Ai que saudade d’ocê” – Letra de Zeca Baleiro)	178
Figura 16:	Vídeo (Música - “O que será que tem dentro dessa caixa?”)	178
Figura 17:	Contação de história – “Chapeuzinhos coloridos”	179
Figura 18:	Vídeo de contação de histórias – “Os três porquinhos”	179
Figura 19:	Vídeo de mensagem para os alunos/equipe gestora	181
Figura 20:	Curtidas e comentários- “O que será que tem dentro dessa caixa”	182
Figura 21:	Curtidas e comentários do vídeo com mensagem para os alunos/equipe gestora.	182
Figura 22:	Curtidas e comentários de vídeo com contação de história	182

Lista de Quadros

Quadro 1:	Resultados de busca realizada em SciELO	50
Quadro 2:	Sujeitos em colaboração nas pesquisas realizadas em SciELO	50
Quadro 3:	Classificação por idiomas – busca SciELO	51
Quadro 4:	Busca/ CAPES – Descritor: collaborative research	51
Quadro 5:	Classificação Final - Revisão da literatura	51
Quadro 6:	Publicações - Colaboração entre escola e universidade	54
Quadro 7:	Proposta de atendimento e matrículas ativas – 2019 e 2020	111
Quadro 8:	Reorganizações no plano anual – Foco na Alfabetização	126

Sumário

Pretextos	13
1. Bases epistemológicas	26
1.1 O desenvolvimento psíquico à luz da Teoria Histórico-Cultural	26
1.1.1 Relações entre linguagem e pensamento.....	29
1.1.2 Contribuições à Pedagogia	33
1.1.3 Simbolismo e a criança de 0 a 6 anos	37
1.2 O Materialismo histórico-dialético	40
1.3 A colaboração na prática Educativa	44
2. Alfabetização na Educação Infantil.....	56
2.1 Interlocuções acadêmicas - Pontos e Contrapontos.....	57
2.2 Tensões históricas	63
2.2.1 Atos Normativos e Diretrizes Curriculares.....	66
2.3 Práticas discursivas	77
2.4 A literatura em foco	83
3. Trilhas metodológicas	93
4. Situações discursivas (des)envolventes.....	101
Primeiro ato: diálogos que nos aproximam	102
Segundo ato: a intencionalidade pedagógica	120
Terceiro ato: quando os crachás se tornam acessíveis	130
Quarto ato: entre contos e recontos	138
Quinto ato: o texto escrito em foco	154
Sexto ato: diálogos que ecoam.....	168
Sétimo ato: no fim do caminho tinha uma pedra.....	174
Palavras finais	187
Referências	190
Apêndices	

O homem não é somente ele mesmo. É a região em que nasceu, a casa em que aprendeu a andar, as brincadeiras que aprendeu na infância, as conversas fiadas que ouviu ao acaso, os alimentos que comeu, as escolas que frequentou, os esportes que praticou, os poemas que ele leu, o Deus em que ele acredita...

Willian Somerset Maughan

PRETEXTOS

“Escrevo porque encontro nisso um prazer que não consigo traduzir. Não sou pretensiosa. Escrevo para mim, para que eu sinta a minha alma falando e cantando, às vezes chorando [...] Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são”.

Clarice Lispector

Iniciamos esta produção com as palavras de Clarice Lispector, retratando, de forma literária, o papel emancipador da linguagem escrita nas formas de produzir conhecimentos. É nesse sentido que ousamos buscar conhecimentos, historicamente acumulados, em relação à linguagem, especificamente em sua forma mais complexa, a escrita, para construir transformações individuais e coletivas que fomentem rupturas, resistências e continuidades na luta pelo direito à alfabetização, em condições mais igualitárias e justas, para a totalidade dos brasileiros.

Vale destacar que entendemos que a qualidade e complexidade, requeridas ao sucesso de todo processo pedagógico, configura ao professor lugar privilegiado na promoção de desenvolvimento. Por esse prisma, defendemos a tese de que situações discursivas colaborativas entre o pesquisador e o professor têm potencial para revelar complexidades que perpassam o fazer docente e mobilizar o enfrentamento de tensões no processo de alfabetização da Educação Infantil. Para isso, neste trabalho, visamos, junto de uma professora de pré-escola, buscar conhecimentos relacionados à escrita, para construir transformações e fomentar rupturas, resistências e continuidades na luta pelo direito à alfabetização no e com o primeiro segmento da Educação Básica. Especificamente, nosso objetivo foi: i) explorar o trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de uma turma de pré-escola pública; ii) dialogar com o professor sobre o que ele pensa e o que faz; iii) efetivar possibilidades envolventes e brincantes de alfabetizar na Educação Infantil; iv) fomentar superações na e da prática educativa efetivada em uma região de alta vulnerabilidade social.

Visto que minha relação com a Educação Infantil se configura anteriormente ao meu ingresso na academia, e se constitui historicamente desde minha infância, iniciamos esta produção colocando minha própria trajetória em perspectiva, para ponderar alguns aspectos e desafios históricos que configuram a realidade concreta

desse processo escolar formal denominado alfabetização. É dessa perspectiva que pensamos nas políticas, nas práticas e resistências que emergem do cenário educacional brasileiro. Assim, parto das primeiras experiências de mim mesma, de minhas relações anteriores com a linguagem e das condições em que essas se materializaram.

Nasci sob o olhar cuidadoso de minha mãe, minhas três “irmãs¹”, meu irmão e meu pai. Na tentativa de me proporcionarem o que a vida não lhes ofereceu, eles acabaram colocando-me no *ballet*, antes de me colocarem na escola regular. Não frequentei escolas infantis e, na primeira infância, experimentei muitas histórias contadas e cantadas por minhas irmãs, que já almejavam a carreira do magistério e faziam de mim a primeira aluna.

Fui uma menina bastante pensante e pouco falante. Em minhas memórias, ecoam, prioritariamente, vozes adultas, porém muito carinhosas, divertidas e envolventes. Até seis anos de vida tinha os meus pensamentos como meus principais interlocutores infantis, já que, além de não ter experimentado o convívio social em escola infantil, pouco dialogava com outras crianças da rua onde morava. Ao ingressar na 1.^a série do Ensino Fundamental, com sete anos, já lia e escrevia, por isso, fui direcionada para a turma “A”. Embora essa fosse minha primeira experiência escolar, eu já tinha fartas experiências em casa com textos típicos desse contexto: cartilhas, livros didáticos e as atividades escolares mimeografadas.

Recebi muitas “estrelinhas” por conta da caligrafia, da organização exemplar e do empenho em colorir e ilustrar as páginas do caderno. Mesmo sem compreender o peso negativo dessas recompensas, para mim e para os colegas que não as recebiam, sentia prazer nos momentos de caligrafia e nos cheiros e cores das canetas utilizadas pelos meus professores. Fazia das lousas, das folhas de papel de carta, dos diários e das canetas coloridas meus brinquedos preferidos e, desse modo, dei muitas aulas para minhas bonecas.

Dos meus seis aos dezesseis anos fui, prioritariamente, bailarina. Minhas formas de dialogar com o mundo se mantinham emudecidas de palavras sonoras, porém, não mais silenciosas, devido às músicas instrumentais que compunham a dança clássica. Ingressei no Magistério aos quatorze anos, influenciada por minhas irmãs, professoras primárias. Essa profissão lhes propiciava independência

¹ Irmãs mais velhas as quais constituímos relações maternas e afetivas de cuidado e educação.

financeira e também respeito e admiração dos meus pais. Além do mais, esse curso exigia de mim menos tempo de dedicação, possibilitando que eu conciliasse o ensino obrigatório com a rotina extensa e intensa de ensaios do ballet.

Sobre as escolas de formação para o Magistério, Nóvoa argumenta que:

[...] criadas pelo Estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também um espaço de afirmação profissional, onde emerge um espírito de corpo solidário. As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1997, p. 16)

Por muito tempo idealizei cursar uma universidade pública que, para mim, representava o saber científico. No entanto, acreditava que essa trajetória de aluna de escola pública não me credenciava para ingressar na Unicamp, por exemplo. O fato de ter feito um curso profissionalizante, enquanto trabalhava dando aulas de *ballet* para crianças no contraturno, parecia me afastar ainda mais da universidade pública. Além disso, era consciente que minha relação com a literatura era praticamente inexistente e os vestibulares valorizavam a leitura de várias obras literárias, das quais, mesmo tendo tido contato com os resumos disponíveis em livros didáticos, recordo-me somente de alguns títulos: Memórias Póstumas de Brás Cubas, Morte e Vida Severina, Vidas secas, O cortiço e Grande Sertão Veredas.

Nessas condições, em 1996, com o título de professora polivalente², fui cursar um bacharelado numa universidade privada do interior de São Paulo, a Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Na faculdade de Educação Física, o “choque de realidade” veio de duas direções: do valor da mensalidade e do significado que eu atribuí àquele contexto. Não me sentia em uma universidade em busca do “saber maduro”. Eu desejava ampliar diálogos permeados pela palavra escrita em livros, mas aquele ambiente acadêmico me oferecia, prioritariamente, discursos orais um tanto quanto barulhentos e empíricos. Persisti até o final do

² Segundo Cruz (2017), é o professor habilitado para lecionar diferentes áreas de conhecimento do currículo de Educação Básica, seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil ou na Educação de Jovens e Adultos. Para a autora é comum esse professor ser concebido equivocadamente pela sociedade como professor generalista, que não domina profundamente nenhum conhecimento.

segundo semestre, mas minhas condições financeiras me impulsionaram a desistir, de vez, desse curso do ensino superior.

Fui ampliar possibilidades de trabalho ministrando aulas de dança e alguns de seus desdobramentos, como a ginástica aeróbica. Como formação, recorria a minicursos, *workshops* e outras formações aligeiradas, que me permitiam aplicar os conhecimentos mínimos da área. Entretanto, apesar de todos os esforços, o movimento corporal não dava conta de suprir minhas necessidades financeiras e, logo após abandonar a faculdade de Educação Física, fui tentar outros rumos profissionais: trabalho em banco e funcionária de indústria metalúrgica.

Nos variados e distintos contextos profissionais que passei, era uma questão de tempo para eu estar envolvida nas tarefas voltadas para processos de ensino, mostrando o serviço para os funcionários novos, ajudando na compreensão dos manuais de orientações das máquinas, auxiliando na comunicação dos surdos, etc. Aos 22 anos me casei, após cinco anos e meio de namoro. Certamente meu esposo não conseguiria quantificar minhas cartas enviadas a ele, pois ao longo de mais de 25 anos de relacionamento sempre preferi escrever sobre relações ao invés de falar sobre elas.

Na dinâmica da vida conjugal, abandonei o trabalho no Banco Bradesco e retomei minha certificação do magistério. Comecei a ministrar aulas como professora eventual³, nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas estaduais. Fui me sentindo confortável com a docência e, mesmo atuando como “substituta”, mantinha uma relação muito agradável com os alunos. Sentia um prazer inenarrável em preparar atividades impressas, um pouco no papel estêncil, que logo foi perdendo espaço para os documentos digitalizados do Word e xerox. Meus esforços pedagógicos se voltavam prioritariamente para a elaboração das matrizes das atividades a serem mimeografadas e/ou xerocadas.

Efetivei-me na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Santa Bárbara d’Oeste, cidade onde nasci e vivi até os quarenta anos de idade, e, em 2001, na Educação Infantil, assumi uma turma de escola rural, com crianças de 3 a 6 anos. Foi nesse local encantador que experimentei o compromisso efetivo de professora

³Professora eventual era a nomenclatura atribuída aos professores substitutos da época, que ministravam aulas nas escolas públicas, quando ocorriam faltas ou licenças das professoras titulares, sem participar de um concurso público.

titular de mais ou menos 25 crianças. Digo mais ou menos, devido ao fato de meus alunos acompanharem suas famílias para os períodos de safra e entressafra da cana de açúcar e terem sua frequência à escola regulada pela condição de trabalho dos pais. Devido à distância da Secretaria Municipal de Educação – SME e o fato de a escola rural não ter uma equipe gestora fixa e presente, eu encontrava, nesse contexto escolar, predominantemente apoio nos atos normativos e publicações de orientações pedagógicas gerais.

Senti necessidade de ir em busca de uma formação superior e em 2002, após a SME firmar convênio com o Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, com duração de dois anos, para quem já cursara o Magistério e já atuava como docente, ingressei na minha primeira graduação. Sobre essa formação superior, Saviani (2009) explica que, ainda que priorizassem uma formação específica, guiada por coordenadas didático-pedagógicas, o currículo do curso intitulado “Normal Superior” pressupunha que os professores já tivessem domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças e acabava por desconsiderar o preparo didático-pedagógico, bem como as primeiras escolas normais para o Magistério.

Além da facilidade e proximidade física do polo de Santa Bárbara d’Oeste, o Curso Normal Superior também oferecia valores acessíveis e compatíveis à renda salarial da maioria dos professores em serviço na região. Desse modo, em 2004, já casada e grávida de 4 meses, obtive o título superior de Habilitação para o exercício do Magistério, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As avaliações dessa graduação, já afetadas pelas concepções pedagógicas da contemporaneidade, estabeleciam como instrumentos, além de os testes objetivos de final de bimestre e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, o portfólio individual, com escritas pessoais sobre os conteúdos trabalhados. Considerando que muitos profissionais, inclusive professores, geralmente vivem o que Ana Luíza Smolka (2009), inspirada nos “suplícios da criação” de Vigotski, nomeia de “suplícios da escrita”, a prática de escrever para refletir e construir conhecimento, para mim, esta sempre se mostrou potente e resultou em grandes conquistas. Nesse processo de formação, além do título de graduação, obtive também o título de primeira aluna das 4 turmas do Programa.

Enfatizar resultados positivos alcançados nas avaliações mediadas pela escrita, nesta produção, tem duplo sentido: problematizar questões quantitativas e

classificatórias, que não revelam e muito menos garantem a tomada de consciência dos indivíduos na constituição de sua prática e; destacar que a construção de conhecimentos mediada pela linguagem na sua forma mais complexa, a escrita, objetiva produtos individuais, coletivos e culturais também mais complexos, portanto, mais promissores para fomentar superações.

Concomitantemente com a primeira licenciatura, cursei o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA⁴, que também trazia em sua forma de construir conhecimentos práticas de escrita para oportunizar que seus cursistas refletissem e fortalecessem o trabalho pedagógico, focado na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Influenciada pelas interlocuções teóricas oportunizadas pela graduação e principalmente pelo PROFA, rejeitava atividades mecânicas e desprovidas de sentido para os alunos. Desejava desafiá-los com situações prazerosas e envolventes, que despertassem neles interesse e reflexão e, acima de tudo, que os capacitasse a utilizar o conhecimento escolar para além dos muros da escola.

Em relação ao conceito de atividades prazerosas, enquanto cursava o Normal Superior, interagi com ideias de valorização liberal do indivíduo, de especificidade da criança e de renovação do ensino, transitando no contexto brasileiro de educação formal. Nesse, ressoava sentidos de instituições escolares como espaços alegres, com atividades motivadoras, para o interesse de cada educando, e voltadas para a liberdade e autonomia individual consciente.

Por diferentes vias, a noção de alegria realçada na perspectiva da Escola Nova e da Pedagogia da Infância, foi interpretada por mim, e ainda é por muitos educadores, como sinônimo de não obrigatoriedade, introduzindo o sentido de lazer, entretenimento e divertimento informal no interior das escolas. Como forma de enfrentamento a esses equívocos e falsas inferências sobre liberdade e escola alegre, muitas pesquisas acadêmicas, ao longo do século XX, se voltaram para as questões teóricas dos pensamentos inerentes a cada um desses movimentos e

⁴ Segundo o documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, esse curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto, o Ministério da Educação oferecia meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf> - Acesso em 14 nov. 2021.

promoveram um escopo de trabalhos científicos na área da pedagogia muito mais robusto e estruturado.

Vieira (2011), por exemplo, argumenta em sua pesquisa de pós-doutorado, de natureza bibliográfica, sobre a perspectiva do pensamento pedagógico de Georges Snyders (1917-2011). Segundo ela, o estudioso francês defende a presença de obras literárias nas práticas pedagógicas exatamente por essas serem produções históricas e mais elaboradas do próprio homem. Ademais, esclarece que a obra de Snyders “Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários” (1993) evidencia a satisfação dos alunos em se relacionarem com conhecimentos de grande relevância para a humanidade e se apropriarem deles em suas vidas. Por isso a ênfase na palavra alegria, considerando que, “somente se o aluno sentir a alegria presente na escola é que ele reprimirá sua inclinação à distração, à preguiça, à facilidade” (SNYDERS, 1993, p. 27), entre outras falácias que desafiam a dinâmica da produção de conhecimento.

Minhas interações com a produção acadêmica foram justificando, de forma mais contundente, minhas intenções pedagógicas de oferecer atividade prazerosa para meus alunos, no sentido de proporcionar-lhes o contato com o conhecimento cultural, expresso em obras-primas, em literatura, exatamente por essas objetivarem formas mais elaboradas de produção humana. Todavia, considero que o desconforto e ressentimento por me constituir criança e adolescente distante de livros literários se destaca na sustentação de meu desejo de oportunizar aos alunos relações discursivas mais próximas e intensas com esse aprimorado elemento cultural, a literatura.

Como revelado a pouco, em 2004 tive o privilégio de experimentar a maternidade e, logo depois de minha formatura do Ensino Superior, em 2005, nasceu Beatriz, que me deu um novo olhar para a vida. Passei a ter mais um motivo, porém um tanto quanto diferente, para buscar conhecimento e fazer a diferença na formação das crianças em escolas de educação formal. Assim, antecipando o risco de eu ter que atuar em turmas de maternal e me distanciar da alfabetização, devido ao previsto fechamento da escola rural, no final de 2005, prestei novamente o concurso público, agora para o Ensino Fundamental. Por estar novamente nas primeiras colocações de concursos públicos para professor de Educação Básica, iniciei o ano de 2006 como professora efetiva dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e mãe de uma boneca, falante e comunicativa, com cachos dourados e olhos azuis.

Em 2007, assumi um 5º ano e me dediquei especificamente a recuperar os alunos que não estavam alfabetizados. Foi um ano muito produtivo e prazeroso, que me fez escolher, a partir de 2008, turmas iniciais voltadas prioritariamente para a responsabilidade pedagógica de alfabetizar. Embora minhas compreensões teóricas e práticas sobre alfabetização fossem superficiais e priorizassem a aplicabilidade, tinha a consciência de que a possibilidade de aprender a ler e escrever era o que de melhor eu podia oferecer para meus alunos e para minha filha. No entanto, por mais que eu procurasse desenvolver atividades retiradas de belíssimas, caras e sofisticadas coleções didáticas, sentia que meus alunos, ainda que alcançassem êxito na realização das mesmas, não conseguiam projetá-las no cotidiano fora da escola. Por isso, buscava respostas em formações aligeiradas para ampliar conhecimentos sobre a prática pedagógica.

O estudo de Paiva, Costa, Borges e Freitas (2017) nos mostra que, a partir da década de 90, cursos de pós-graduação lato sensu proliferaram no Brasil, atendendo a uma demanda do mercado de trabalho, que passou a valorizar e remunerar melhor quem tinha mais títulos após a graduação. Desde o século XXI, essa lógica mercantil vem se fortalecendo cada vez mais e a oferta de cursos de especialização na área da Educação se tornou de fácil acesso ao professor, tanto no que diz respeito ao custo, quanto às exigências de tempo de dedicação. Em consulta rápida no Google, encontramos vários anúncios com diversas facilidades para economizar dinheiro, tempo e movimentação espacial.

Rendida a essa lógica, como minha graduação me habilitava apenas para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2008, cursei no Instituto Educacional de Carapicuíba - IEC, polo Sumaré, as seguintes especializações: Gestão Escolar e Psicopedagogia. Ao longo de sete a oito meses, eu passei as manhãs e tardes de sábado cursando essas especializações. Logo em seguida, cursei, nas mesmas condições e instituição, minha segunda graduação, Licenciatura plena em Pedagogia, já que a graduação “Normal Superior” não me permitia transitar também na administração escolar.

Em 2009, me removi para uma escola de período integral, localizada em região de extrema vulnerabilidade social. Assumi um primeiro ano e em minha turma estava Rafael, um menino de olhos bem pretos que apresentava diversos comprometimentos de interação social. Ele não possuía nenhum laudo clínico e as informações oferecidas pela mãe eram bem vagas. Determinada em contribui

também com o desenvolvimento do Rafael, em 2009 e 2010, cursei a terceira e quarta especialização lato sensu, à distância: Educação Inclusiva, na Universidade Cidade de São Paulo e Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Faculdade de Psicologia da Unesp de Bauru. Considero que essas duas especializações me ofereceram subsídios didático-pedagógicos bem mais consistentes que as duas primeiras que fiz.

Sobre a trajetória histórica do atendimento educacional das pessoas com deficiência no Brasil, Capellini (2004) aponta alguns acontecimentos marcantes desse processo. Ela esclarece que de 1991 a 2011 o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi incluído no ensino regular, a fim de superar a segregação desses educandos em instituições assistenciais e que, abruptamente, para as escolas comuns e seus professores exigiu-se atendimento educacional especializado para o Público Alvo da Educação Especial.

No início do século XXI, como modalidade de ensino transversal ao currículo formal, a Educação Especial assume a perspectiva da Educação Inclusiva e passa a estabelecer relações com o ensino regular mais definidas pelas legislações nacionais. O Decreto 6.571/2008 amplia a oferta do atendimento educacional especializado em escolas regulares e o articula às salas de recursos multifuncionais, no contraturno do aluno, com professores de educação especial mediando as necessidades específicas estabelecidas pela deficiência, superdotação e altas habilidades, no que diz respeito aos recursos de acessibilidade, comunicação alternativa e tecnologias assistivas. Esse documento com poder de lei também delimita quem são esses sujeitos de direito: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, atestados por relatórios clínicos. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, nº 13.146, institui um estatuto para assegurar condições de igualdade em âmbitos mais amplos, inclusão social e cidadania.

Sendo mãe de uma menina encantadora e bastante falante, fiz questão de garantir sua frequência na educação formal, desde 1 ano e 10 meses. Inicialmente, a matriculei em rede particular de ensino, até que conseguisse vaga na escola de Educação Infantil pública municipal. Como eu já lecionava na cidade e era relativamente conhecida pelos profissionais da escola em que a matriculei, frequentemente me voluntariava para auxiliar no trabalho pedagógico. Uma vez que

as demandas burocráticas, políticas e econômicas das escolas são muitas, meu papel de docente voluntária não encontrou maiores resistências e eu pude me aproximar mais da Educação Infantil, pautada pela experiência de minha filha e de seus pedagogos.

Em 2010, tive o privilégio de me relacionar com Claudia de Oliveira Daibello. Primeiro, lecionamos juntas, logo em seguida, ela foi minha coordenadora pedagógica e dentro de meses nos tornamos grandes amigas. Mediada por ela, finalmente tive a oportunidade de experimentar a literatura infanto-juvenil, transformando as experiências que, até então, eu não tive com esses livros. O respeito, cuidado e dedicação dela com os livros e com a leitura literária me contagiaram. Seus esforços enquanto coordenadora se voltavam especialmente para a organização da biblioteca da escola e para os momentos de leitura em voz alta, nas reuniões dos professores. Suas leituras e indicações literárias mobilizaram reflexões conflituosas e afetivas sobre muitas situações do meu cotidiano. Por isso, considero que ela me oportunizou ressignificar a literatura em minha vida.

Em 2011, envolvida em contextos bem mais literários, fui agraciada por outra gravidez. Embalado pelo mês de carnaval nasceu Miguel, para renovar minhas forças e vontade de ressignificar a prática educativa. Concomitante à segunda gestação, decidi cursar mestrado e, em 2013, após alguns processos seletivos frustrados, ingressei no mestrado acadêmico da Unicamp. De 2011 a 2014, em meio à coordenação pedagógica de um grupo de professores, às disciplinas do mestrado, grande parte delas cursadas no Instituto de Estudos Linguísticos (IEL), e ao acompanhamento escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Beatriz, se desenvolvia meu pequeno Miguel.

De personalidade infantil peculiar, nada falante e todo metódico, ele pouco se relacionava com as pessoas em sua volta. Demonstrava resistência ao barulho, ao toque, a aglomerações, enfim, aos contextos que ultrapassavam os limites físicos de nossa casa. Adorava manusear livros, seriava seus brinquedos, apreciava miniaturas e coleções e se mostrava confortável apenas com o uso de uma cueca, independentemente do clima que estivesse fazendo. Se relacionava com segurança e destreza com as letras e com os números, desde que se fizessem necessários ao seu “mundinho silencioso e restrito” e que estivessem envolvidos em tecnologias digitais de comunicação e informação. Com três anos de idade, depois de muita resistência, começou a frequentar a escola e, mesmo

demonstrando aversão ao ambiente escolar, se tornou referência de aluno para sua primeira professora. Ela se encantava com sua fala correta, mesmo sendo sua única interlocutora, com seu modo excessivamente organizado e reservado de ser e com sua desenvoltura e fixação por livros, principalmente os que abordavam o mundo dos dinossauros, golfinhos, baleias e tubarões, além de personagens de ficção robustos como dragões e robôs.

Movida pelo estranhamento das pessoas que o conheciam, recorri a apoio clínico e me deparei com o pedido da neuropediatra para o teste Wisc (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças), aplicado por psicólogos. Recebi algumas hipóteses da médica para nomear o “jeito Miguel” de ser: Transtorno do Espectro Autista com fortes traços de Asperger ou ainda Altas Habilidades/Superdotação. Segura de que não queria evidenciar rótulos ou atribuir laudos e diagnósticos, que ao invés de contribuir pudessem dificultar o desenvolvimento do meu filho, desconsidere o pedido e as suspeitas clínicas e comecei a planejar intervenções para mediar sua interação com ambientes coletivos.

Passei a dialogar intensamente com as teorias que abordavam o desenvolvimento social. Como nessa época eu já atuava na coordenação pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino na qual ele era matriculado, não tive dificuldades para adentrar sua escola e realizar as orientações e acompanhamento à professora. O mesmo ocorreu quando ingressei em escola privada, para que ele e a irmã pudessem acessar bolsas de estudos, como filhos de funcionário. Dessa forma, me reaproximei de estudiosos como Ana Luiza Smolka, Maria Tereza Égler Mantoan e dos estudos de Lev S. Vigotski, que anteriormente havia conhecido por leituras de faculdade.

Conforme desenvolvia a dissertação do mestrado acadêmico, a atuação profissional de formadora de um corpo docente, a missão de mãe e a relação com os estudos da psicologia vigotskiana, construía novos sentidos para a totalidade da minha existência e de minhas ações, pedagógicas ou não. No caminhar do mestrado acadêmico fui me sentindo solitária e cada vez mais distante dos meus conflitos diários da prática educativa. Mesmo tendo cumprido todos os créditos estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação da Unicamp, após minha reprova na proficiência em língua inglesa acabei me desligando do curso e buscando um mestrado profissional, pois esse me parecia mais coerente com minha realidade docente.

Em 2016 iniciei o mestrado profissional na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/Bauru, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Marquês Zanata. Consegui convalidar disciplinas cursadas na Unicamp e como já tinha uma pesquisa que se encontrava em fase de qualificação, sobre o uso de tecnologias digitais na produção de textos dos alunos do 5º ano, consegui obter o título de mestre em metade do tempo previsto para o curso. Também em 2016, ingressei por concurso público no município de Campinas, agora como especialista da educação no cargo de Coordenadora Pedagógica. Tive a oportunidade de me relacionar com a prática pedagógica de um outro ponto de vista, o da gestão centralizada das políticas públicas. E desse ponto de vista foi que passei a me preocupar com transformações e superações de instâncias coletivas muito mais amplas que a sala de aula, no entanto, indissociáveis de uma prática educativa escolar desenvolvente⁵.

Mesmo com a produção de conhecimentos científicos e a publicação de diversas diretrizes curriculares norteando o currículo e o trabalho pedagógico na Educação Infantil, sabemos que as ações que se constituem no interior de muitas escolas, inclusive as que meus filhos passaram, se efetivam como condições de ensino e aprendizagem cada vez mais frágeis, subsidiadas predominantemente por conhecimentos empíricos. Por isso, decidi cursar o doutorado e, em 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC/Campinas, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Silvia de Moura Librandi Rocha.

Passamos a ousar, agora colaborativamente, e romper com práticas pedagógicas esvaziadas de sentidos elaborados e marcadas por dicotomias como: o cuidar e o educar; o alfabetizar e o letrar; o espontâneo e o natural; o livre e o mediado, entre outras. Por isso, idealizamos uma produção acadêmica que nos

⁵ Martins (2013), em sua obra “O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, argumenta que os estudos vigotskianos sobre o desenvolvimento humano evidencia a natureza ampla e complexa de uma educação escolar desenvolvente. A autora esclarece ainda que os processos de instrução, efetivados na prática educativa escolar, devem, de fato, visar o desenvolvimento humano no âmbito das funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo, das operações lógicas do raciocínio, isto é, da capacidade de análise, síntese, comparação, generalização e abstração.

possibilitasse, junto de uma professora de Educação Infantil: i) explorar o trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de uma turma de pré-escola pública; ii) dialogar com o professor sobre o que ele pensa e o que faz; iii) efetivar possibilidades envolventes e brincantes de alfabetizar na educação Infantil; iv) fomentar superações na e da prática educativa efetivada em uma região de alta vulnerabilidade social.

Para a tessitura desta tese, em “Pretextos”, introduzimos nosso diálogo a partir das minhas vivências pessoais com a escrita. Em seguida, no Capítulo I, dialogamos com as vozes que ecoam de nossas “Bases epistemológicas” sobre a Teoria Histórico-Cultural, como vertente de estudo do desenvolvimento psíquico, o materialismo histórico-dialético, como método, e o papel da colaboração na construção de conhecimentos científicos. No Capítulo II, “Alfabetização na educação infantil”, articulamos conhecimentos, práticas e contextos históricos sobre a alfabetização, bem como algumas tensões emergentes dos principais atos normativos e diretrizes curriculares nacionais, a concepção de alfabetização como práticas discursivas e o papel da literatura infantil e as possíveis contribuições dessa importante produção humana para o ensino formal.

No Capítulo III, está materializado nosso percurso metodológico, a trajetória da produção de material empírico, as unidades analíticas que emergiram da própria dinâmica discursiva constituída junto a prática, inclusive a descrição de uma primeira imagem objetiva da realidade pesquisada, elaborada pela pesquisadora em parceria com a professora, considerando elementos no âmbito social e pedagógico que caracterizam o referido contexto. No Capítulo IV, “Situações discursivas (des)envolventes”, apresentamos nossas análises a partir do eixo cronológico e com as situações empíricas organizadas em sete “atos”, nos quais se dá relevo para diferentes aspectos da prática discursiva constituída no e com o trabalho pedagógico: (i) diálogos que nos aproximam da realidade social investigada, (ii) a intencionalidade pedagógica, (iii) a importância de recursos materiais como os crachás, (iv) o papel da literatura, (v) o sistema alfabético de escrita em foco, (vi) os ecos de nossas interlocuções no corpo docente e outros espaços coletivos mais amplos e, por fim, (vii) as inflexões radicais como efeito da pandemia da Covid-19. Para finalizar, tecemos nossas Palavras finais, evidenciando possíveis caminhos para novos estudos e interlocuções.

1. BASES EPISTEMOLÓGICAS

Os estudos de Vigotski e de seus colaboradores dão origem, na área da Psicologia, à Teoria Histórico-Cultural, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento psíquico humano. Por esse prisma teórico, os princípios metodológicos de construir conhecimento por indução ou ainda por dedução passam a ser vistos à luz do materialismo histórico-dialético, ou seja, na dinâmica cultural histórica dos sujeitos que se relacionam entre si. Subsidiados por tais princípios e efetivando-os no âmbito da educação escolar, os estudos da Pedagogia se voltam para as relações entre o sujeito e o conhecimento, constituídas nas instituições de educação formal, e configuram a teoria no viés da Pedagogia Histórico-crítica.

Uma vez que esta pesquisa está embasada nos princípios da teoria vigotskiana, articulada aos modos de pesquisar estabelecidos pelo materialismo histórico-dialético como método, neste capítulo, discursamos primeiramente sobre a referida teoria do desenvolvimento psíquico e como seus fundamentos foram sendo significados pelo prisma da pedagogia. Posteriormente, abordamos a metodologia de pesquisa no viés do materialismo histórico-dialético, destacando a importância da colaboração mútua entre os sujeitos envolvidos em situações de ensino e aprendizagem.

1.1 O desenvolvimento psíquico à luz da Teoria Histórico-Cultural

Pensar num conjunto de saberes que dê solidez teórica a esta tese não é tarefa fácil, uma vez que muitas obras foram publicadas após a morte precoce do autor original, o estudioso russo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934). Por isso, para entendermos a essência científica do pensamento vigotskiano e os sentidos acumulados mais estruturados sobre ele, apoiamos nosso discurso no pensamento de seus principais colaboradores: Luria, Leontiev e Elkonin, bem como de importantes estudiosos e estudiosas do cenário brasileiro da atualidade: Zoia Ribeiro Prestes, Lígia Márcia Martins, Angel Pino e Ana Luísa Bustamante Smolka.

É premissa da Teoria Histórico-Cultural a proposição de que o desenvolvimento psíquico não está dado nem posto de forma unilateral pela condição biológica de existência ou pelo ambiente social. Trata-se de um processo dinâmico cuja movimentação é determinada pelas múltiplas possibilidades de

relações entre os diversos sujeitos envolvidos na vasta gama de pluralidades culturais inerentes à conduta humana. Dessa perspectiva, o homem é entendido como ser social, que se constitui e evolui culturalmente enquanto também produz cultura. A sociedade, por sua vez, tem potencial para promover transformações na produção humana rumo a realidades melhores e controladas pelo próprio sujeito. Na dinâmica cultural, os processos psicológicos de origem biológica são tensionados e adquirem a condição de estar em constante evolução. Internalização vem a ser, então, o processo de transformação do pensamento interpessoal, em intrapessoal, ou seja, as formas e modos pelos quais o homem converte as relações sociais, incorporando-as por superação. Para Vigotski (1995), a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico.

Segundo os estudos vigotskianos, a peculiaridade fundamental do processo histórico-cultural de desenvolvimento do psiquismo reside no entrelaçamento de contradições instaladas entre dois processos: o biológico e o cultural. As possibilidades de desenvolvimento se realizam em virtude da superação das contradições entre modos primitivos e modos mais desenvolvidos de comportamento. A estrutura desse movimento dinâmico é a atividade mediadora, “[...] a utilização de signos externos como meios para o desenvolvimento ulterior da conduta.” (VIGOTSKI, 1995, p.153).

Por esse prisma, compreendemos que signo é algo que representa algo para alguém e em algum aspecto. De acordo com Pino 2004, se um signo é algo que significa uma outra coisa para alguém em algum aspecto, qualquer coisa pode adquirir um valor semiótico, o que explica a variedade de repertório sócio. Sua função é mediar o psiquismo humano possibilitando que o próprio sujeito tenha domínio e controle de suas ações. Os sistemas de representação da realidade (sistemas simbólicos) são socialmente dados e a partir das experiências com o mundo objetivo e do contato com as formas de organizar o real, mediadas pelos signos fornecidos pela cultura, é que se desenvolve o sistema psíquico, de origem biológica, de cada sujeito. Portanto, a cultura se torna eixo central no desenvolvimento do psíquico e toda função psíquica intencional (controlada) é entendida como modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Nota-se, então, que o que provoca transformações no âmbito das funções psíquicas superiores é a mediação dos signos criados artificialmente nas relações sociais. O desenvolvimento, por sua vez, não se configura um processo puramente

quantitativo e evolutivo. Ao contrário disso, é marcado por rupturas e saltos qualitativos, com mudanças bruscas e essenciais, incluindo evoluções, involuções e revoluções.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, a educação formal é essencial para o processo de transformação cultural e para a objetivação de formas sociais mais estruturadas. À escola, atribui-se a função de levar o pensamento empírico de cada sujeito, rumo a formas mais abstratas, pela apropriação de conhecimentos mais elaborados culturalmente, conceituados como científicos. O ensino se configura, então, por intencionalidade e é marcado por organização, planejamento e avaliação da aprendizagem, uma vez que o aprendizado gera desenvolvimento e possibilita a construção de uma ordem social capaz de assegurar à humanidade melhores condições de vida.

A escola é entendida por Vigotski como o melhor laboratório para que ocorra transformações individuais e coletivas, no âmbito de funções psíquicas superiores. Nela, alunos e professores podem interagir de forma organizada, ativa e sistemática com os múltiplos elementos culturais. Nesse contexto, podem ser oportunizados a esses sujeitos amplas condições e possibilidades de reorganização e significação de novas maneiras de relacionar-se com o meio cultural. O professor, principal mediador na educação escolar, ocupa lugar fundamental na construção do conhecimento científico, conduzindo o desenvolvimento psíquico dos seus educandos rumo a funções psíquicas superiores, operando e se objetivando em níveis cada vez mais elevados.

Podemos perceber que a teoria vigotskiana defende que a realidade é inerentemente material, histórica e dialética. Que, por meio do confronto cotidiano, inerente ao contexto social, a complexidade e singularidade do ser humano se mantém em movimento contínuo de reorganização. Que o ser humano é inteiro e integrado, com dimensões afetivas, cognitivas e culturais, interdependentes e indissociáveis. Que cada sujeito social se constitui no movimento dinâmico de relações interpessoais e intrapessoais. Que o desenvolvimento humano é premissa e produto da vida social. E que a cultura objetiva-se nos signos, dispostos sob a forma de instrumento cultural de transformação e superação da realidade social e do funcionamento psíquico.

Se o aprendizado mobiliza o desenvolvimento e, em momentos futuros, o que foi aprendido pode ser reaprendido no âmbito de funções psíquicas mais

sofisticadas, então a escola tem potencial para atuar como um motor de novas conquistas psíquicas, tendo a mediação do professor como principal instrumento para efetivar relações e compreensões, individuais e coletivas, mais robustas e evoluídas.

No íterim do processo de desenvolvimento, as relações dialógicas se configuram importantes para que as situações experienciadas pelos sujeitos sejam reorganizadas em níveis mais evoluídos. Por isso, a linguagem, principal sistema de signos, está no cerne dos estudos da Teoria Histórico-Cultural e se torna essencial para esta produção. Passemos a uma breve abordagem sobre as relações entre linguagem e pensamento.

1.1.1 Relações entre linguagem e pensamento

A linguagem é um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens. Essa é também mediadora das funções psíquicas superiores. Como meio de comunicação, requer compreensão por parte do outro. Como meio da atividade psíquica, ordena o real, no âmbito do pensamento, da memória, da atenção e dos afetos. Embora tenham origens distintas e, inicialmente, sigam trajetórias de desenvolvimento independentes, os estudos vigotskianos evidenciam uma estreita relação entre a linguagem e o pensamento.

As primeiras emissões sonoras, formas primordiais da linguagem, são pré-intelectuais e têm a função de possibilitar que o indivíduo se expresse emocionalmente, de forma difusa, sem indicar significados específicos. Já o pensamento, se configura, inicialmente, de modo pré-verbal, em que o funcionamento intelectual independe da linguagem. Uma vez que a linguagem passa a ser usada com função de signo mediador da atividade intelectual e o pensamento passa a ser mediado pela linguagem, tendo-a integrada ao seu funcionamento, pensamento e linguagem se tornam indissociáveis em toda a continuidade do desenvolvimento humano.

É nesse processo de significações e construções interpessoais, mediado pela linguagem, que se constituem os sentidos das experiências psíquicas individuais e coletivas.

A comunicação fundada sobre um entendimento racional e uma transmissão intencional do pensamento e das vivências exige indispensavelmente um determinado sistema mediador, cujo protótipo foi,

é e será a fala humana, surgida da necessidade de comunicação no processo de trabalho (VIGOTSKI, 2012, P. 20).

Podemos perceber que o elemento de intersecção entre linguagem e pensamento é a palavra na qual coabitam, via face fonética e semântica, os significados socialmente edificados.

São muitas as formas de linguagem que permitem a comunicação e interação com o ambiente social: a linguagem corporal, gestual, oral, escrita, artística, matemática, entre outras. Seu percurso de desenvolvimento é da atividade humana cultural intersíquica para a atividade psíquica individualizada, intrapsíquica. A criança, imersa em incontáveis experiências com a linguagem do outro, primeiramente utiliza a fala com a função de se comunicar, de manter contatos sociais. Depois de muitas interações desse tipo, ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento do pensamento. A abstração se dá, então, pela internalização da linguagem que, por sua vez, eleva o psiquismo humano e o faz alcançar abstrações, por meio de estruturas psíquicas ainda mais elaboradas. Por meio da apropriação do universo simbólico, criado pelo grupo cultural, a internalização da linguagem exerce papel importante no planejamento e na orientação do comportamento humano.

De acordo com Vigotski e Luria (2010), o uso funcional da palavra é um mecanismo essencial da atividade psíquica no âmbito de funções superiores. A princípio, a palavra é resultado da relação que a criança faz entre os sons produzidos por ela e seu objeto de conquista. Posteriormente, essa palavra caminha em direção à expressão do pensamento e adquire sentido coerente a determinada intenção. Para os autores, "a fala passa de um dispositivo externo, aprendido, para um dispositivo interno, e o pensamento humano adquire novas e vastas perspectivas de ulterior desenvolvimento" (VIGOTSKI; LURIA, 2010, p. 213).

Vigotski (2001) defende que o percurso do desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem vai do todo para as partes. O significado das palavras é dado pelas articulações internas estabelecidas entre elas.

No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados das palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados ao seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica (VIGOTSKI, 2001, p. 410)

Martins (2013) esclarece que ultrapassar o momento inicial da palavra e alcançar a propriedade do objeto que ela representa se faz necessário o estabelecimento de um sistema de relações, que correspondendo "à formação embrionária dos equivalentes funcionais dos conceitos" (p.171). Desse modo, a representação material-simbólica da palavra constitui-se uma unidade de análises entre linguagem e pensamento. Não é o pensamento de cada sujeito que se insere na realidade objetiva e comum da palavra, mas sim a realidade social e funcional da palavra que, entre outras coisas, constitui a subjetividade dos sentidos atribuídos a ela. A autora esclarece ainda sobre a riqueza das palavras estar na promoção da formação de conceitos.

Notamos o quanto são complexas as relações entre a linguagem e o pensamento, na significação do real. Ao significado das palavras é atribuído papel crucial no desenvolvimento do psiquismo. E, a superação da compreensão inicial em direção à apropriação de elaborações culturais mais complexas é que mobiliza o sentido da linguagem que o indivíduo vai passar a usar para se comunicar.

O desafio de significar a linguagem é ainda maior na passagem da linguagem oral para a linguagem escrita, pois essa, não dispondo da entonação e da percepção direta da situação, exige um grau de abstração muito maior. Segundo Prestes (2010) "o falar fora de uma situação implica um grau maior de abstração, pois é preciso imaginar o ouvinte, é preciso dirigir-se a uma pessoa que não está ali naquele momento" (p. 272).

De acordo com Vigotski, "a linguagem escrita é a forma mais elaborada, mais exata e a mais complexa das linguagens" (VIGOTSKI, 2001, p. 327). Nela, os signos sonoros são substituídos por signos gráficos e, sendo assim, pode ser considerada mais abstrata e com potencial para elevar o desenvolvimento do psiquismo. Diferentemente da linguagem oral, a escrita requer o emprego dos significados formais das palavras, precisa ser explicitada e com a máxima diferenciação sintática. A linguagem escrita é exigente, tanto em sua estrutura fonêmica, quanto semântica.

Outro ponto de diferenciação entre a linguagem oral e a linguagem escrita refere-se à necessidade. As situações sociais de comunicação vivenciadas pelos bebês já desempenham papel motivador, fazendo com que sintam a necessidade de se comunicarem. Na linguagem oral, a criança, como falante nativo de uma comunidade linguística, adquire a linguagem de maneira mais simplificada,

participando de práticas sociais empíricas cotidianas. Em contrapartida, o processo de apropriação da escrita, por ser um complexo instrumento cultural, postula um planejamento pedagógico para que as crianças possam aprender sua estrutura e seu funcionamento como prática social. A escrita relaciona-se com a intencionalidade e com a consciência, solicitando o uso de rascunhos tanto materiais, quanto mentais, e requer uma atitude deliberada por parte da criança, instigando-a a atentar para cada palavra e sua constituição semântico-gramatical.

Pensar a linguagem no viés da Teoria Histórico-Cultural é reconhecer a palavra, "uma matriz multidimensional complexa de diferentes pistas e conexões acústicas, morfológicas, léxicas e semânticas" (LURIA, 1991, p269), como parte essencial da linguagem, que não somente comunica, mas também "(in)comunica", não somente representa e expressa, mas também causa confusão. Segundo Smolka (2012), o entendimento da linguagem e toda sua complexidade vêm se construindo num processo histórico enquanto os sujeitos a utilizam. Nesse, a linguagem é concebida como interação, comunicação e também significação, integrando-se ao desenvolvimento psíquico dos sujeitos, na dinâmica da própria ação discursiva, ou seja, na relação, interação e diálogo dos próprios sujeitos falantes.

A linguagem escrita, por sua vez, é a forma mais elaborada de ordenar o real. A fala, palavra sonora, é o canal de ligação entre a linguagem escrita e aquilo que ela pretende representar. Luria (1991) argumenta que a principal condição necessária para que o sujeito seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é a formação da imagem subjetiva, no âmbito do pensamento, do significado da palavra e também do significado atribuído a ela pelos interlocutores no momento de produção da escrita. Pode-se dizer, então, que o sucesso ou o fracasso dos sujeitos no processo de aquisição da linguagem escrita depende diretamente das oportunidades de interrelações dos mesmos com a escrita e, necessariamente, da mediação para a constituição dos sentidos que eles constroem enquanto se relacionam, interagem e dialogam.

Vigotski (1995) argumenta que a linguagem escrita se transforma por meio de ações reflexivas, permitindo ao sujeito formular enunciados e tomá-los como objeto de análise em termos de adequação, consistência, lógica, etc. O desenvolvimento da linguagem oral difere do desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que a escrita exige que a criança aja de modos mais sofisticados,

colocando em uso funções psíquicas mais estruturadas. Mesmo que ambas formas de linguagens, oral e escrita, estejam estreitamente vinculadas, suas trajetórias de desenvolvimento são distintas e a internalização de tais formas também difere uma da outra. A fala realiza-se com a interação dos interlocutores, a escrita não. Ela é mais complexa, demanda maior detalhamento e recursos mais abstratos do que a fala. Portanto, a linguagem escrita se configura relevante para o desenvolvimento psíquico e deve estar entrelaçada à proposta curricular, desde os primeiros momentos da educação escolar.

Na subseção seguinte, focamos importantes contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática educativa.

1.1.2 Contribuições à Pedagogia

A prática educativa, como toda atividade humana, se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, natural, como uma atividade indiferenciada, no interior das práticas sociais. Com o passar do tempo, foi se transformando e se constituindo como ciência, como processo de aperfeiçoamento do pensamento, com intencionalidade humana. As teorias da educação surgem para estudar as possibilidades, os valores e os limites da educação no processo de humanização. Estão em constante (re)construção e relacionam as teorias de desenvolvimento humano e as práticas de ensino.

A história da educação, propriamente dita, numa perspectiva filosófica, vem de práticas educativas que abordavam a educação de forma humanista. Entretanto, a partir do surgimento da educação enquanto ciência, diferentes autores, com diferentes abordagens, enfoques e concepções voltaram seu olhar para a educação formal e a educação escolar passou a ser compreendida em âmbitos mais elaborados.

Segundo Martins (2009), à educação escolar atribui-se uma dimensão pedagógica, que compreende seleção de conhecimentos, conversão destes em conteúdos escolares a serem ensinados e trabalho intencionalmente planejado e organizado. Está em prol da socialização dos conhecimentos mais complexos produzidos pela humanidade e da promoção do desenvolvimento intelectual e social das novas gerações. A autora destaca que essa educação escolar pressupõe a delimitação metódica de um percurso, ou seja, a eleição de um método pelo qual as finalidades do ensino possam ser alcançadas. Dessa maneira, a presença de

conteúdos e formas escolares deve estar à serviço da (re)construção de conhecimentos científicos pelos alunos e, conseqüentemente, do desenvolvimento da consciência humana.

Alguns autores se debruçaram em estudar especificamente o processo de desenvolvimento das teorias da educação: Maria das Graças Nicoletti Mizukami, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, entre outros. Todos eles oferecem contribuições significativas para o processo de aperfeiçoamento da educação.

Demerval Saviani, em seus estudos, ressalta a dificuldade de se compreender a educação formal, devido à complexidade que lhe é inerente. Para ele, são muitos os fatores que interferem nela e compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas. Isso acarreta a esse tipo de educação uma dispersão traduzida, ou num enciclopedismo vacilante, ou na oscilação entre os diferentes enfoques decorrentes das várias abordagens supostamente científicas, que incidem sobre ela. Segundo Saviani (2007), a Pedagogia é a ciência que trata da prática educativa. Uma ciência autônoma, que tem a sua própria linguagem, que se constitui por um corpo de conhecimentos, uma série de experimentações e de técnicas que seguem critérios metodológicos rigorosos.

Com os processos de democratização da escola, a tendência à homogeneidade de classe socioeconômica foi perdendo força e se sobressaiu à necessidade da escola encontrar respostas para seus conflitos e desafios frente à toda heterogeneidade inerente à sociedade da época. A partir disso, importantes concepções de educação foram se configurando. Saviani (2007) as organiza em grandes tendências, articuladas em três níveis de conhecimento: o da Filosofia da Educação, o da Teoria da Educação e o da Prática Pedagógica, e em 5 concepções de ensino: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica paralela à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética, também nomeada como histórico-crítica.

Segundo Saviani (2007), especificamente na concepção pedagógica dialética, a educação coloca a prática pedagógica como um momento de efetivação da teoria da educação, como ponto de partida e de chegada, cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional. Na partida, indivíduos marcados por singularidades, que se constituem nas relações

com os múltiplos grupos culturais de que fazem parte, evidenciando diversidade. Na chegada, busca-se o princípio de igualdade revelado no direito de todo e qualquer homem de se humanizar e se tornar um ser social. Por isso, nessa concepção pedagógica, a educação adquire caráter emancipatório e os princípios fundantes da Psicologia Histórico-Cultural se tornam mais relevantes nos estudos da pedagogia.

A concepção dialética de desenvolvimento humano é marcada pela síntese propositiva de uma teoria capaz de incorporar a lógica formal por superação. Saviani nos esclarece o sentido de concepção dialética, em relação ao processo de humanização: “A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento, ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento” (SAVIANI, 2015, p. 28). O que significa dizer que a lógica dialética incorpora a lógica formal por superação. Na lógica dialética a lógica formal não deixa de existir e sim passa a ser parte integrante do pensamento dialético, que é abstrato. Ou seja, aquilo que é formalizado, concreto, real à existência humana, ganha um significado novo e se converte num momento do pensamento, no âmbito do funcionamento mental de cada indivíduo, resultando em múltiplas possibilidades abstratas de objetivar tal realidade concreta de modos mais evoluídos.

Para Martins (2013), a tese vigotskiana, segundo a qual o desenvolvimento do psiquismo humano se configura por transformações das funções psíquicas inferiores em superiores, pela emergência gradual de comportamentos complexos culturalmente instituídos, pressupõe, por interioridade, a lógica dialética da incorporação da realidade por superação, por um tipo especial de educação, a intencional. Uma educação que se origine na realidade cultural e possibilite que ela, ao se integrar ao funcionamento mental, alcance novas formas, podendo se objetivar na realidade concreta, de modos mais elaborados. A autora retoma a concepção de prática pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural como um tipo específico e singular de prática social e reafirma a necessidade de reconhecer que as raízes da atuação escolar são amplas e carregam consigo, muitas vezes de forma oculta, determinada concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e, especialmente, do papel da educação escolar na sociedade.

Segundo os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento e, por isso, devem ser

olhados para além do momento atual, com referência do que está para acontecer na trajetória do desenvolvimento dos sujeitos. Quanto mais possibilidades o sujeito tem de interagir com o meio cultural, ampliam-se também as possibilidades de o mesmo reconstruir, individualmente e coletivamente, os elementos e conhecimentos envolvidos. O professor como o mediador mais experiente e com mais condições de realizar intervenções intencionais conduz os alunos a processos psicológicos cada vez mais elaborados.

Sobre os estudos da Teoria Histórico-Cultural, Martins (2009) defende que os princípios vigotskianos, objetivados na ótica da psicologia, demandam intervenção pedagógica para que os mesmos se efetivem no âmbito da educação escolar. Por isso, sem perder a consonância com o materialismo histórico e com a concepção dialética de desenvolvimento, a autora preconiza os estudos da Pedagogia Histórico-crítica. No entanto, ela ressalta que, tanto na Psicologia Histórico-Cultural, quanto na Pedagogia Histórico-Crítica, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não é resultado de ocorrências sociais fortuitas, casuais e espontâneas, bastando ao homem o mero pertencimento à espécie biológica, ou ainda, o contato com a sociedade por suas bordas. Enfatiza, ainda, que é no cerne dessa proposição que reside a função nuclear da escola, despontada no centro da unidade teórico-metodológica entre a concepção teórica da Psicologia e da Pedagogia: “operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados, expressos nos conceitos científicos” (MARTINS, 2009, p. 10).

Alinhando-nos a tais abordagens, psicológica e pedagógica, é que entendemos por humanização do ser humano o processo de desenvolvimento das funções psíquicas de cada indivíduo, que depende, diretamente, da apropriação da vasta gama de produtos, materiais e intelectuais que compõem a cultura humana. Entendemos, ainda, que quanto mais representativa das máximas conquistas humanas for essa apropriação, mais humanizante ela será. Portanto, a educação escolar não deve ser calcada no espontaneísmo, no pragmatismo, nos conceitos espontâneos e de senso comum, esta é, sobretudo, voltada para o atendimento das necessidades dos educandos no âmbito do conhecimento empírico. A ela cabe conduzir o desenvolvimento do educando na direção de superação da inteligência prática operacional. Que faça isso tendo em vista o ensino de conhecimentos

historicamente sistematizados e corroborando o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência humana.

1.1.3 Simbolismo e a criança de 0 a 6 anos

Os pressupostos vigotskianos concebem as funções psíquicas superiores (imaginação, pensamento, atenção, memória, entre outras) como não sendo inatas e requerendo mediação para se constituir desenvolvendo. Por isso, no âmbito da educação formal, toda intenção pedagógica precisa estar voltada para mobilizar o funcionamento psíquico para níveis mais elaborados. Por esse mesmo prisma, Martins (2016) argumenta que tudo que é experienciado culturalmente pelo sujeito culmina representado na imagem subjetiva do seu pensamento e configura as suas vivências, marcando inclusive os sentidos das palavras. Por isso, a autora defende a escola como lugar mais privilegiado de relações e interações infantis, individuais e coletivas, onde os alunos são ajudados pelos professores a falarem sobre suas experiências, para se comunicarem e transformarem a realidade cultural, por relações mútuas e constantemente constitutivas.

Vigotski e seus colaboradores, como é o caso de Leontiev, Luria e Elkonin, concebem o desenvolvimento infantil sem uma ordem fixa e universal, válida para toda e qualquer criança, em todo e qualquer contexto e a qualquer tempo. Para eles, esse processo envolve historicidade e encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social. Em outras palavras, envolve o vínculo estabelecido entre criança e sociedade, o lugar que esta ocupa no sistema das relações sociais em um determinado momento histórico. Dessa forma, ao longo do seu desenvolvimento, por meio dos signos, a criança, gradualmente, compreende as formas sociais da conduta humana e assume algumas para si mesma. Uma aprendizagem crucial a ser garantida às crianças da Educação Infantil é a de que compreendam que podem usar marcas, sinais, gestos, palavras, sons, etc., como símbolos para expressar o que pensam.

A escrita, por exemplo, começa a fazer parte do cotidiano infantil desde muito cedo, em contextos não-escolares, para boa parte das crianças. Nota-se que a aprendizagem é sempre precedida de etapas de desenvolvimento já alcançadas pela criança antes de entrar para a escola, porém, é nela que ocorre a sistematização do aprendizado. Ou seja, é na escola que a criança integra os

sistemas simbólicos nas suas formas, níveis e mecanismos de funcionamento mental mais elaborados.

A Educação Infantil, sendo o primeiro segmento escolar, também se configura nessa perspectiva. Na nossa sociedade e no nosso tempo histórico, tem sido argumentado que os contextos escolares infantis priorizem atividades favoráveis ao desenvolvimento da imaginação em clima carregado de ludicidade. Importante destacar que o termo “lúdico”, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é muito mais do que uma atividade alegre, descontraída, que causa sensação de prazer. Pode estar articulado a diversos contextos, incluindo ou não situações de jogos e brincadeiras. Importante destacar também que brincar não é naturalmente inerente à infância, nem esteve presente ao longo da história das diferentes sociedades e grupos culturais.

Nota-se, portanto, que a brincadeira humana não é instintiva como nos animais irracionais, ela é resultado da interação controlada do homem com a cultura. E, sendo uma atividade que humaniza o ser humano, está em constante desenvolvimento, afetando e sendo afetada pela produção humana.

De acordo com Rocha e Ribeiro (2017), imaginação é característica marcante da criança e, por isso, brincar de faz de conta é nuclear na educação escolar voltada para a primeira infância. Portanto, é muito importante que as crianças do primeiro segmento da Educação Básica participem de um conjunto de atividades pedagógicas em que a imaginação, materializada na literatura infantil, no desenho, na arte, na linguagem em suas múltiplas formas e na brincadeira, seja o principal fio condutor.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil, à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, nesta produção, é compreendido como processo eminentemente desenvolvente. Tem compromisso de oportunizar às crianças de 0 a 6 anos situações com intenção de movimentar o desenvolvimento psíquico, no âmbito de funções psíquicas superiores, em climas repletos de interações e brincadeiras, possibilitando que as crianças experimentem diversos signos, (re)elaborem, permanentemente, modos de compreensão de seus significados, de formas mais e mais elaboradas.

Uma vez que a Teoria Histórico-Cultural tem como princípio indiscutível a linguagem como fundamental para a arquitetura mental humana, por ela se vincular com as funções de comunicação e mediação de significados, configurando-se

ferramenta do pensamento, ela deve ser colocada como cerne de todo o trabalho pedagógico desenvolvido. Especificamente nas escolas infantis, ao estimular o desenvolvimento da linguagem, estamos mobilizando uma série de mudanças essenciais na mente da criança, oportunizando enriquecimento de vocabulário, de fala, das formas de se relacionar e interagir socialmente, etc.

Vigotski (1995) traçou a pré-história da linguagem buscando a gênese do simbolismo na infância. Nesse processo que antecede a elaboração de sentido para a palavra, o jogo de papéis é quem faz a função simbólica, o uso do signo e do significado. Em seus estudos, Vigotski analisa o gesto de apontar como o primeiro simbolismo, marcando a transformação de um ato motor num ato semiótico, graças às interações entre as crianças e pessoas mais experientes de sua cultura. As primeiras palavras, os enunciados verbais ininterruptamente mais complexos, as brincadeiras de faz de conta e o desenho, vão contribuindo e amplificando as possibilidades de as crianças chegarem a formas mais complexas de linguagem, como a escrita. O autor afirma que "o gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança" (VIGOTSKI, 1995, p. 186). E acrescenta, ainda, que "o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida" (Id. Ibid). Em outras palavras, o desejo de expressar por meio de gestos visuais, no plano gráfico, corresponde à garatuja, como expressão de uma situação vivenciada pela criança, complementando, no papel, a sua representação gestual.

Segundo Vigotski, "a história do desenvolvimento da linguagem, tanto na forma oral quanto na forma escrita, se inicia quando a cultura apresenta para ela os primeiros signos visuais". O gesto representa esses primeiros signos e, ao gesticular ou ainda representar com o lápis, rabiscos no papel, estes têm a função de complemento da representação gestual, ocorrendo, nesse momento, "o enlaçamento genético do signo escrito com o gesto" (VYGOTSKI, 1995, p. 187). É nesse sentido que o autor assegura que a gênese do signo, expresso no ato de rabiscar o papel (escrita pictográfica), está no gesto de escrever e não na grafia da palavra expressa em letras.

Em consonância com Vigotski, Elkonin (1998) afirma que o jogo de papéis, ou de faz de conta, e o desenho fazem parte dos primórdios da escrita, ambos são sistemas de representação simbólica. Exemplo: o ato de representar o som de um animal, o ato de usar um lápis como sendo um avião, o ato de utilizar uma caixa

com a finalidade de falar com alguém a distância, o ato de folhear um livro imitando a leitura, o ato de rabiscar o papel imitando os adultos, o ato de utilizar marcas no papel para registrar um bilhete para a mãe, etc. O jogo de papéis exerce a função de elo entre o gesto e a escrita. Os objetos utilizados num jogo representam outros objetos, realizam a função de substituição destes, convertendo-se em seus signos. A importância do objeto não está na sua semelhança com o representado, mas, segundo Vigotski (1995, p. 187), "na possibilidade de realizar com ajuda o gesto representativo". Gradativamente, os objetos poderão se tornar signos independentes e começar a representar determinados objetos e relações convencionais, inclusive sem os gestos correspondentes.

É nesse sentido que Elkonin (1998) atribui relevância da escola infantil organizar e ampliar ao máximo os contatos da criança com a realidade social por meio de jogos e brincadeiras. O autor também atribui ao pedagogo a função de analisar a natureza do jogo, permitindo não apenas a compreensão da sua importância para o desenvolvimento da criança, como também para que ela aprenda a dirigi-lo conscientemente. E destaca que o jogo, como meio de educação e desenvolvimento da criança na pré-escola, possibilita que o professor se mantenha ensinando na e pela brincadeira, sem permitir que sua intervenção implique em supressão do caráter independente e criativo da atividade lúdica na infância.

Tendo fortalecido nosso texto com importantes princípios da Teoria Histórico-Cultural, com pontos de intersecção dessa teoria com a Pedagogia Histórico-crítica e com especificidades da criança de 0 a 6 anos, na seção seguinte abordamos o materialismo histórico-dialético como método de pesquisa com vistas à produção de conhecimentos.

1.2 O materialismo histórico-dialético

A literatura científica reconhece e legitima o materialismo histórico-dialético como método que contribui para a produção de conhecimentos sobre a prática educativa, uma vez que a referida metodologia dispõe de uma epistemologia elaborada, que supera os modos dedutivistas e indutivistas de pesquisar realidades concretas a partir de fatos e abstrações. Por esse prisma, o conhecimento produzido deixa de ser um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, e constitui-se em um processo histórico e dialético complexo, regido por leis universais.

O materialismo histórico-dialético explica e compreende determinada realidade social pela dimensão epistemológica do conhecimento científico, concebe o ato de pesquisar como eminentemente dialógico, a relação sujeito-objeto como criadora de conhecimentos e os sujeitos como produtores de sentidos sobre as situações circunstanciadas socialmente. Segundo Martins e Lavoura (2018), as investigações científicas firmadas nessa perspectiva metodológica partem da necessidade de compreender e de explicar processos investigados na prática, tais quais eles verdadeiramente são. Os autores destacam duas importantes características desse método: a objetivação de realidades sociais e a explicação da essência cultural desses processos.

Nessa perspectiva o conhecimento científico sobre determinada realidade se constitui na própria prática, com os sujeitos refletindo e teorizando, de modos cada vez mais elaborados, sobre os distintos elementos culturais que transitam na singularidade de cada contexto social, inclusive sobre si próprio. O caminho epistemológico de interpretação da realidade envolve então sua descrição, bem como a compreensão e a explicação de seu acontecer histórico e cultural.

Segundo Bernardes (2010), emerge dessa perspectiva a necessidade de identificar, na historicidade dos fenômenos estudados, as condições necessárias para que a potencialidade humana se objetive na individualidade dos sujeitos e incorpore a transformação da lógica social formal. Cria-se um vínculo recíproco entre as condições objetivadas individuais e coletivas. As tensões imanentes entre forma e conteúdo são compreendidas por sua vinculação, dependência e reciprocidade. A autora ainda enfatiza que estabelecer compromisso com a emancipação humana a partir da construção de conhecimento científico deve permitir ao homem se objetivar de forma consciente.

Para Bakhtin (1995), o processo de produção de conhecimento se constitui mediante o exercício de interpretação e de recriação da realidade social que se dá na relação dialógica entre o *eu* e o *outro*. A compreensão desse real se constrói e materializa por meio da dimensão semiótica, onde a interação de sentidos resulta em um texto possível e situado, portanto parcial, marcado pela ação dos sujeitos, em um dado contexto constituído de singulares relações, sociais e simbólicas.

Bakhtin (2011), por sua vez, lança mão do conceito bakhtiniano *polifonia* para explicar a multiplicidades de vozes, ideologicamente distintas, que ecoam de/em toda enunciação:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e o falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Podemos perceber que, do ponto de vista bakhtiniano, as vozes dos sujeitos, em relação recíproca e mútua, culminam nos conhecimentos produzidos individualmente pelo pesquisador. Cada enunciado produzido reflete a pluralidade de outros discursos produzidos pelos sujeitos que se relacionam e se articulam na constituição do processo de desenvolvimento das explicações e compreensões. Exige-se do investigador a consciência de como se fundem no homem contemporâneo as potencialidades por meio de ações educativas. Ou seja, a significação por meio de ações organizadas intencionalmente, compromissos éticos e políticos, no movimento de formação pessoal e profissional dos indivíduos.

Sobre a epistemologia das ciências humanas, pautada na filosofia da linguagem proposta por Bakhtin, Souza e Albuquerque (2012) esclarecem que o termo *outro* tem o propósito de enfatizar a dimensão necessariamente dialógica, alteritária e polifônica da produção do conhecimento em ciências humanas, que pode (ou não) acontecer concretamente entre pessoas, em uma pesquisa de campo, ou entre ideias reveladas em textos escritos através dos tempos. Nessa condição, dialogismo e alteridade são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Vale destacar que alteridade, na concepção de Bakhtin, não se limita à consciência da existência do outro. Envolve o estranhamento e o pertencimento. O outro se configura lugar de busca de sentidos incompletos e provisórios.

Brait (2006) nos mostra também que na interação com o outro, cabe ao investigador se colocar no lugar do outro para que se constitua seu excedente de visão marcado por provisoriedade. Ao se colocar no lugar do outro, o olhar do outro passa a compor o olhar do investigador, que retoma ao seu lugar de pesquisador para também completar o olhar do outro e ajudá-lo a ver aquilo que só o seu lugar de pesquisador permite ver. É a esse movimento contínuo que Bakhtin denomina de posição exotópica do investigador. Pesquisador e sujeito pesquisado se

configuram ambos produtores de texto. O dizer de um não substitui o dizer do outro, nem tão pouco ocorre uma fusão de dizeres. Ao contrário disso, um completa o olhar do outro e possibilita que o outro veja além do seu próprio ponto de vista.

Martins (2006) destaca no materialismo histórico-dialético o princípio da unidade indissolúvel dos opostos, denominado por ela de identidade dos contrários. Afirma que, nesse modo de pesquisar, o que é objetivo deve ser compreendido também como subjetivo, o externo tal qual interno, o individual tal como social, o qualitativo tanto quanto quantitativo e deve-se buscar tantas outras oposições e contradições que emergem da realidade cultural. A prática de pesquisar adquire caráter constitutivo, interativo, colaborativo e dialógico, em que distintas posições sociais, com suas visões de mundo, interesses, valores e condições diferenciadas, se afetam reciprocamente e mutuamente, a partir de interpretações e recriações individuais.

Constatamos, então, que a produção analítica, à luz do materialismo histórico-dialético, requer interlocução com a subjetividade dos sujeitos envolvidos, uma vez que todos esses são produtores do discurso concreto do pesquisador. Apesar do reconhecimento da amplitude e subjetividade do materialismo histórico-dialético, sem verdades absolutas, ecletismo e dogmatismo, tal método exige rigor na descrição e interpretação de tudo que se configura constitutivo do objeto de investigação. Portanto, é responsabilidade do pesquisador, com ética, técnica e estética, reconstruir objetivamente os contextos subjetivos em que os sujeitos se relacionam e se constituem, regulando sua posição exotópica de se colocar no lugar do outro, a fim de compreender seu excedente de visão e ter uma compreensão ampla, embora sempre provisória da realidade e dos sujeitos que a configuram.

A prática social e as relações entre as pessoas se tornam condições fundantes do processo de produção de conhecimento e também nelas residem os critérios de validação. O pensamento teórico é premissa e produto, instrumento e resultado da produção acadêmica. Não nega a lógica formal da prática social e sim a transforma, objetivando formas mais elaboradas de existência. Não privilegia processos de dedução, em detrimento dos processos de indução, ou vice-versa. Não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico e sim objetiva e teoriza uma determinada realidade social e a totalidade de suas nuances, envolvendo individual e coletivo em dinâmica de desenvolvimento.

Importante destacar também que existem múltiplas formas de relações sociais e múltiplos arranjos pelos quais as relações entre pesquisador e os participantes das pesquisas podem se realizar. No caso da presente pesquisa, salientamos a fertilidade do princípio de colaboração recíproca, mútua e permanente entre os sujeitos envolvidos na produção de conhecimentos sobre uma realidade cultural. Para melhor sustentação desses argumentos, colocamos em pauta na próxima subseção alguns significados sobre colaboração.

1.3 A colaboração na prática educativa

O conceito de colaboração vem sendo tratado por diferentes perspectivas e em diferentes contextos. Muitos autores apresentam contribuições teóricas relevantes para fomentar a discussão acerca da parceria colaborativa, que pode se constituir no interior das escolas e fortalecer tanto a prática educativa como também a produção acadêmica, no âmbito do conhecimento científico, cada vez mais elaborado.

Os estudos sobre colaboração em pesquisa, tratados por Fullan e Hargreaves (2000), abordam as características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas. Para esses autores, as práticas colaborativas em pesquisa nas escolas são verdadeiras interações entre os sujeitos, estabelecidas de forma espontânea, voluntária e informal. Podem ir desde a partilha de materiais, planejamento e elaboração das ações, desenvolvimento e execução das mesmas, definição de critérios e instrumentos de avaliação, até a discussão dos resultados.

Nas palavras de Hargreaves: “A colaboração transformou-se num metaparadigma da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna”. (HARGREAVES, 1998, p.277). Contudo, mesmo envolvendo trabalho conjunto e coletivo, as colaborações que mantêm subgrupos em disputa, colaboração em ações ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva por uma das partes envolvidas, não representam os sentidos de cultura colaborativa na perspectiva da promoção de socialização e rejeição do autoritarismo. Na perspectiva objetivada pelo autor, os sujeitos atuam juntos, com corresponsabilidade e apoio mútuo, objetivos em comum, sem hierarquização na condução das ações.

Nessa perspectiva, por um lado, a colaboração surge como princípio articulador e integrador da ação, do planejamento, da cultura, do desenvolvimento, da organização e também da investigação. Por outro, se mostra como resposta

produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. A colaboração entre os sujeitos não deve desconsiderar e omitir a significação individual e sim contê-la por inteiro, superando-a. O que está em jogo são processos psíquicos individuais, mas originados e sustentados na colaboração cultural, que se busca suplantar, por superação, permitindo não que se tornem outros processos, mas sim os mesmos mais elaborados, mais estruturados.

Segundo Damiani (2008), o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para modificar o pensamento do professor, sua maneira de agir e resolver problemas relacionados à tarefa docente, no âmbito de atividades psíquicas cada vez mais elaboradas. No entanto, a autora afirma que, ao longo da história, os professores vêm trabalhando individualmente e essa tendência parece não ter mudado até os dias de hoje. Ressalta que os professores, na maior parte do tempo, estão dispersos, mesmo havendo momentos de organização como encontros em sala de professores, reuniões e grupos de trabalho coletivo. Esses momentos acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais, do que para criar espaços para a reflexão, planejamento e transformação da prática educativa, a partir de princípios de cultura colaborativa.

Capellini (2004) volta o olhar para a perspectiva do ensino colaborativo como uma estratégia didática, em que dois ou mais professores, possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada para programar o ensino em sala de aula. Os estudos da autora estão direcionados, prioritariamente, para a proposição de parcerias entre o professor da sala regular e o professor da educação especial, em que ações colaborativas visam transformar a realidade social no âmbito da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Mas, a autora ressalta que nada impede que essa estratégia didática promova transformação também no âmbito das políticas públicas de ensino, alcançando conhecimentos de todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o ensino colaborativo também pode promover avanços na formação de professores, na gestão participativa e no desenvolvimento de currículo. Requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes, preconizando o sentido de “fazer junto”. Cada profissional envolvido aprende e beneficia-se dos saberes do outro, resultando e afetando o beneficiário maior, que

deverá ser sempre o aluno. A autora afirma que, para desenvolver práticas colaborativas efetivas, na perspectiva do fazer junto, é importante que ambos os sujeitos envolvidos, além de terem competência profissional e compromisso político, antecipadamente, elaborem e planejem em conjunto as ações de atendimento às necessidades do aluno, bem como na avaliação reflexiva e crítica das mesmas.

Outra área em que o sentido de colaboração vem se fazendo presente é a metodologia de pesquisa sobre a prática educativa. Como investigação da prática, a pesquisa colaborativa, segundo os estudos de Zeichner (1993), visa criar nas escolas uma cultura colaborativa de análise das práticas realizadas, a fim de possibilitar que os professores auxiliados pelos pesquisadores das universidades transformem suas ações e práticas institucionais. Tal perspectiva põe o pesquisador e os professores em situação de desconstrução dos papéis e posições clássicas de docentes e pesquisadores, possibilitando que a prática se configure como atividade de pesquisa e também de formação. Não apenas o professor se coloca num movimento dinâmico de transformação da realidade, e sim, professor e pesquisador, colaborativamente, submergem na dinâmica dialética e constitutiva de ressignificar a realidade e os elementos culturais vinculados a ela. Entendemos que tal metodologia requer sensibilidade mútua para compreender tanto a prática e seus limites de atuação profissional, como a pesquisa e os limites da investigação.

Para Fiorentini (2002), uma pesquisa colaborativa enquanto método de pesquisa implica um processo efetivo de colaboração e não apenas de cooperação, ao longo de toda a investigação, passando por todas as suas fases, as quais vão desde a concepção, planejamento, desenvolvimento análise do estudo, chegando, inclusive, a coparticipar do processo de escrita e de autoria do relatório final. Por isso, o autor esclarece que não é possível desenvolver pesquisas colaborativas no âmbito de dissertações e teses, uma vez que o processo de escrita obrigatoriamente deve se reservar ao pesquisador. Para tais tipos de produções acadêmicas, ele sugere que os participantes cooperam com o acadêmico a partir de práticas colaborativas para a produção de material empírico.

Outros autores tecem discussões sobre as relações de colaboração entre universidade e escola, por meio dos sujeitos vinculados à própria prática educativa (professores, alunos, gestores educacionais, entre outros). De modo geral, eles evidenciam importantes contribuições que essas parcerias possibilitam no âmbito

da prática educativa e colocam, na maioria das vezes, o professor como principal sujeito para atuar e promover superação dos conhecimentos sobre a própria prática.

Desgagné (2007) salienta que a ideia de colaboração entre pesquisadores e docentes vinculada à prática educativa escolar começou a ganhar forma recentemente, no final do séc. XX, início do séc. XXI. O autor atribui a expansão da ideia da colaboração entre pesquisadores e docentes à constatação do distanciamento existente entre o universo profissional e a pesquisa acadêmica. O autor argumenta sobre a existência de um abismo separando a realidade cultural das escolas e das universidades. Via de regra, atribuiu-se a responsabilidade de construir conhecimento exclusivamente às universidades e respectivas faculdades de educação. Por isso, ele evidencia a necessidade de atenção e esforços na compreensão e superação dessa ruptura, por ambas as realidades. A prática educativa requer participação, reflexão e criticidade, por parte dos professores, para além do fazer docente e da aprendizagem dos alunos, alcançando também as políticas públicas e os documentos prescritivos que chegam às escolas.

Nacarato (2016) corrobora a discussão de Desgagné (2007) destacando que a possibilidade da colaboração entre a universidade e a escola pode repercutir na prática educativa e estimular tanto a reflexão e a criticidade dos professores, quanto às políticas públicas e aos documentos prescritivos. Para ela, tal colaboração deve se constituir na própria realidade, para que os sujeitos possam ser ativos e participativos na própria aprendizagem, bem como nas políticas públicas de ensino. As potencialidades desse método estão voltadas para a participação de todos, nos processos coletivos e individuais de desenvolvimento. Inclusive, a autora identifica que a colaboração entre os sujeitos da prática e os sujeitos da academia podem superar distanciamentos entre o universo profissional e a pesquisa acadêmica, entre a teoria e a prática, entre a escola e a universidade.

Uma outra vertente metodológica é a pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1994), tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem se reconheçam com papéis distintos e diversos, porém com metas e objetivos em comum. Ambos são interessados em um problema que emerge num dado contexto e, após identificarem o problema, podem contar com o pesquisador universitário para ajudar o grupo a problematizá-lo e situá-lo em um contexto teórico mais amplo. Esse processo deve possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com

vistas a criar e planejar formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais. Deve também, a partir da reflexão, estimular que o professor se reconfigure como pesquisador de sua própria prática.

Kincheloe (1997) e Burns (1999) propõem um desdobramento dessa metodologia, denominada pesquisa-ação colaborativa. Essa, por sua vez, evidencia o desenvolvimento e aprimoramento de um grupo de professores específico em serviço, ou seja, a totalidade do corpo docente de uma escola. Esse tipo de pesquisa, também feita em parceria com a universidade e seguindo todo o rigor metodológico da pesquisa-ação, tem o pressuposto e o compromisso de possibilitar a transformação das práticas institucionais, por meio da superação e ampliação de conhecimentos cada vez mais elaborados, pelos próprios docentes. Nesse caso, a colaboração também se dá no âmbito da reflexão sobre a própria prática.

A concepção de colaboração de Saraiva e Ponte (2003) abrange, especificamente, a parceria entre pesquisador e professor. Nessa ótica, tal colaboração da prática educacional visa romper a separação entre a prática do professor e a pesquisa acadêmica, bem como entre a escola e a universidade e, enfim, entre a teoria e a prática.

Para Almeida e Megid (2017), devido ao advento da internet e ao avanço acelerado das Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC, novos modos de interação, comunicação, aprendizagem e produção de conhecimento tem se configurado, inclusive os modos pelos quais os professores se engajam em seu processo de formação. No atual contexto, as autoras consideram que a parceria colaborativa, entre o pesquisador e o professor, em ambientes virtuais, também impulsiona as interações e interlocuções entre os sujeitos, em diferentes espaços e tempos, passando pela análise de como se dá a dialogicidade entre os mesmos, na produção de conhecimentos mais elaborados.

De acordo com Fiorentini (2010), a atividade científica na escola tem compromisso com a fertilização de teorias e ações que subsidiem a práxis dos professores no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, através da transformação de sentido que os professores passam a conferir à sua prática. Todavia, acredita-se que, para além, a pesquisa científica na prática educativa também subsidia e potencializa a competência investigativa e interpretativa do pesquisador e, conseqüentemente, o fortalecimento da produção

acadêmica.

A partir das considerações expostas nesse tópico, percebemos que a discussão sobre as práticas colaborativas que podem se constituir na prática educativa tem envolvido termos como colaboração e cultura colaborativa, envolvidos em metodologias de pesquisas participantes e seus desdobramentos como pesquisa colaborativa, pesquisa-ação, dentre outros métodos. No processo de investigação, essa reciprocidade de preocupações e interesses, seja do próprio pesquisador, no avanço de conhecimentos teórico-metodológicos, ou do docente, na melhoria da prática educativa escolar, também se configura relevante para transformação e superação da realidade, no âmbito de conhecimentos cada vez mais elaborados. A seguir, direcionamos nosso olhar investigativo sobre práticas colaborativas que visam produzir conhecimentos na área da Educação, considerando pontos de intersecção entre o cotidiano das escolas de Educação Básica e das universidades em pesquisas acadêmicas.

A presente pesquisa fundamenta-se nas premissas da Teoria Histórico-Cultural para estudar o desenvolvimento psíquico e nos subsídios metodológicos do materialismo histórico-dialético para alcançar legibilidade científica na produção do conhecimento sobre a essência singular de uma determinada realidade social concreta. Nesse processo de construção de conhecimento, nada está posto, nada está dado. O desenvolvimento é movimentado pelas múltiplas possibilidades de interações entre os sujeitos envolvidos, em constante produção e desenvolvimento psíquico.

Por isso, entendemos que ações colaborativas, na e com a prática educativa, marcadas por corresponsabilidade, apoio mútuo e reciprocidade, se mostram promissoras. Entendemos que, quanto mais se viabilizarem ações colaborativas no processo de desenvolvimento da investigação com e na prática escolar, maiores são as possibilidades de (re)significações dos conhecimentos que integram a essência cultural dessa prática e de transformações fundamentadas em reflexões teóricas e evidências empíricas.

Especificamente, nesta pesquisa, focamos a parceria entre uma professora e a pesquisadora para dinamizar esse processo, concebido em suas contradições, tensões, conflitos, lutas e negociações, a partir das diferentes interpretações e recriações individuais e coletivas envolvidas, imbricadas em determinada realidade concreta.

Para aprofundar nossa compreensão sobre práticas colaborativas na educação, realizamos uma busca bibliográfica, parametrizada, inicialmente, na Scientific Electronic Library Online – SciELO⁶, por meio de revisão sistemática. Para garantir maior amplitude no âmbito internacional de publicações, complementamos a mesma com a busca no Portal de Periódicos CAPES⁷. Na SciELO, utilizamos os descritores: trabalho colaborativo, pesquisa colaborativa, collaborative work e collaborative research. Os filtros aplicados foram: Periódicos, Ano de publicação de 2004 a 2019, Todos os idiomas, Ciências Humanas e Multidisciplinar, como SciELO áreas temáticas, Educação e Pesquisa Educacional, Educação e Disciplinas, como WoS áreas temáticas, e Artigos, como tipo de publicação.

Vejamos o Quadro 1 com o tratamento dado a referida busca:

Quadro 1: Resultados de busca realizada na SciELO

Descritores	Publicações obtidas
Trabalho colaborativo	104
Pesquisa colaborativa	82
Collaborative work	47
Collaborative research	66
Total de publicações obtidas	301

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após exportar para o Excel os resultados obtidos, iniciamos a leitura dos resumos para identificar os sujeitos envolvidos nas parcerias colaborativas.

Registramos no Quadro 2 a sistematização quantitativa das parcerias encontradas no próximo quadro:

Quadro 2: Sujeitos em colaboração nas pesquisas encontradas na SciELO

Colaboração entre sujeitos do contexto escolar	210 publicações
Colaboração entre pesquisador e professor	35 publicações
Colaboração entre profissionais da educação e saúde	55 publicações

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

⁶ <https://scielo.org>

⁷ <https://www.periodicos.capes.gov.br>

As 35 publicações que indicavam envolver ações de colaboração entre professores e pesquisadores passaram por averiguação de duplicidade, resultando num total de 30 publicações, reclassificadas agora por idioma de publicação, conforme Quadro 3:

Quadro 3: Classificação por idiomas – busca SciELO

Idiomas	Total de publicações
Português	14
Espanhol	7
Inglês	9
Nacionais	14
Internacionais	16

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No Portal de Periódicos CAPES, com o descritor collaborative research, utilizamos os filtros: Tópico: Educação; Data de publicação: 2000 – 2019; And investigation collaborative, Idioma – Inglês; Recursos textuais e Artigos. Os resultados obtidos nessa busca encontram-se apresentados no Quadro 4:

Quadro 4: Busca/ CAPES – Descritor: collaborative research

Resultados obtidos	11 publicações
Duplicidade com SciELO	02 publicações
Publicações selecionadas por envolver colaboração entre pesquisador e professor	09 publicações

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir dessas buscas, constituiu-se um escopo final de 38 publicações selecionadas, composto por 13 publicações nacionais e 25 internacionais. Quatro publicações das nacionais eram do tipo revisão bibliográfica sobre o tema colaboração na educação. Estas estão indicadas no Quadro 5:

Quadro 5: Classificação Final - Revisão da literatura

Ano	Título	Autores
2018	Efeitos multiplicadores das redes de colaboração em pesquisa. Um estudo internacional	LEITE, Denise B. C. CAREGNATO, Célia E. BERNARDO, Sfredo M.

2017	Revisão sistemática das Pesquisas colaborativas em EE na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil	SOUZA, Christianne T. R. MENDES, Enicéia G
2008	Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios	DAMIANI, Magda F.
2005	Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente	PIMENTA, Selma G.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Leite, Caregnato e Miorando (2018), voltando olhares à criação de conhecimento na universidade e à maneira pela qual os pesquisadores estão produzindo ciência acadêmica e inovação, destacam: (i) elementos estruturantes de algumas redes de pesquisa e colaboração, no Brasil, Uruguai, Portugal e Colômbia; (ii) os modos pelos quais os pesquisadores trabalham em colaboração; (iii) os tipos de colaboração; (iv) os ciclos de vida das redes; (v) as formas de articulação; (vi) as inter-relações e o foco para produção de conhecimento. Os autores indicam que as cinco redes de pesquisa e colaboração analisadas se originam de espaços acadêmicos, como centro de pesquisa, grupos de pesquisa, departamento de universidade e programa de pós-graduação. Indicam, ainda, que a produção do conhecimento, nas redes vinculadas à subárea Educação, incluindo Ciências Humanas e Sociais; Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza, demonstram aproximação a uma perspectiva de incidência sobre a realidade da prática educativa e os sujeitos nela envolvidos.

Souza e Mendes (2017) mostram que, no período de 2008 a 2015, os pesquisadores começaram a assumir um papel mais ativo no processo de transformação do cotidiano escolar inclusivo, o que levou a um aumento na quantidade de pesquisas colaborativas realizadas na área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. As autoras elegem pesquisas em contextos sócio educacionais, que visam a transformação destes espaços a partir da intervenção por meio da parceria entre pesquisadores e profissionais da educação. E, a partir dessas, desenvolveram uma análise a fim de evidenciar tendências nas investigações, do tipo ação e colaborativa, publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Damiani (2008) realizou uma revisão da literatura voltada para a teorização acerca dos processos psicológicos envolvidos em atividades colaborativas entre professores e estudantes. A autora baseou-se em pesquisas publicadas em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais no Brasil e em outros países. Esse estudo retrata benefícios do trabalho colaborativo no Brasil e no mundo, até o ano de 2005, tais como: culturas colaborativas e inclusivas, melhor desempenho das escolas públicas, redução de taxa de evasão, participação dos estudantes na resolução de conflitos escolares, processos de formação continuada, transformação de práticas pedagógicas, fortalecimento de práticas de gestão participativa, e ainda, para a aproximação de professores às novas tecnologias de informação e comunicação.

Pimenta (2005) propõe reconfiguração no sentido e o significado da pesquisa-ação colaborativa para *pesquisa-ação crítico-colaborativa*, a partir de duas experiências coordenadas junto a equipes da universidade e de escolas públicas no estado de São Paulo. A autora discute o potencial de impacto desse modo de pesquisa na formação e atuação docente e seus desdobramentos para políticas públicas de educação. Concluindo, ela ressalta que realizar pesquisa nessa perspectiva vai além de investigar sobre o contexto escolar e seus sujeitos, requer um trabalho investigativo com os mesmos.

Diante do exposto nessas quatro produções, percebemos que as relações de parceria e colaboração estabelecidas acontecem, predominantemente, entre sujeitos pares de um mesmo campo de atuação, ou seja, entre os estudantes de uma mesma turma; entre professores de uma mesma escola ou ainda de uma mesma disciplina/área/segmento. As situações que revelaram situações de trabalho colaborativo entre sujeitos de diferentes campos de atuação, como por exemplo, professor de diferentes disciplinas, áreas e ou segmentos; estudantes de diferentes turmas, anos e ou ainda escolas, restringem-se a campos de atuação ligados diretamente à escola.

Ampliando o olhar sobre o escopo final selecionado para nossa pesquisa bibliográfica consideramos que, das 34 publicações selecionadas, muitas demonstram colaboração de forma mais superficial e discreta e, mesmo envolvendo trabalho coletivo, se dá por ações ocasionais ou ainda reguladas de maneira diretiva, por uma das partes envolvidas. Por isso, selecionamos 9 produções que envolviam especificamente a colaboração em métodos de pesquisa: pesquisa

colaborativa, pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa ou ainda da pesquisa-ação crítico-colaborativa. O Quadro 6, na sequência, informa as nove publicações selecionadas:

Quadro 6: Publicações - Colaboração entre escola e universidade.

2019	Kindergarden teacher training for inclusion of students with special educational needs: a collaborative research	VITALIANO, C. R.
2018	Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa	MARTINS, J. P. de A., SCHNETZLER, R. P.
2018	Determinants of research collaboration towards a knowledge-based economy in Ghana	MENSAH M. S. B.; ENU-KWESI, F.
2018	Educación virtual en la universidad: un estudio de Investigación-acción para la enseñanza de la asignatura Tecnología educativa	GONZÁLEZ, L. L.; ALEJO, E.; ÁLVAREZ, G.; BASSA, L
2016	Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica	MAGALHÃES, R C; SOARES, M. T. N.
2016	The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development	CASTRO G. A; MARTÍNEZ G. L
2015	Transformarse en docentes reflexivos y analíticos: investigación- acción colaborativa para maestros chilenos en servicio	PELLERIN, M.; PAUKNER N. F. N.
2014	Creative connections: Construir un proyecto internacional de educación artística desde la investigación-acción participativa	HERNÁNDEZ, F, BERTONI, C. M.
2007	Superando conflitos na construção de uma pesquisa colaborativa na escola	ROSA-SILVA, P. de O., LORENCINI, A.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao debruçarmos sobre essas nove produções, constatamos que, em seis delas, as ações colaborativas priorizavam os momentos destinados à elaboração e planejamento das intervenções previstas pela pesquisa, ou ainda à avaliação das mesmas. Também constatamos que três delas apresentam parcerias colaborativas presentes nos momentos de desenvolvimento das intervenções. Constatamos ainda que, as nove produções estão voltadas para a formação do profissional docente.

Outro ponto considerado por nós diz respeito aos sujeitos envolvidos nas parcerias, conforme a diversidade dos idiomas de publicação. As seis produções publicadas em português e espanhol apresentam parcerias que envolvem, tão

somente, a atuação de professores. Já as publicações publicadas em inglês contemplam situações de colaboração em que os alunos se configuram como principais sujeitos colaboradores. Podemos perceber também que são muitos os protagonistas possíveis de efetivar ações colaborativas no âmbito da prática escolar. E que, prioritariamente, as parcerias que se efetivam no interior das escolas são predominantemente compostas por sujeitos vinculados à própria escola: alunos, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores de ensino, entre outros.

É notório que o trabalho colaborativo, tanto na prática escolar, quanto na produção acadêmica, apesar de se distinguirem nas formas de vincular os sujeitos em colaboração, surge no mundo todo como respostas às mudanças que colocam em xeque as formas individuais de construção de conhecimentos. Tanto a prática escolar vem se constituindo mais colaborativa, quanto a prática acadêmica vem oportunizando maiores articulações entre a teoria e a prática, instâncias indissociáveis na produção de conhecimentos científicos. O professor tem deixado de ser visto como mero utilizador do produto de investigação e, o investigador, por sua vez, tem se mantido mais próximo e sensível à experiência da prática. E, por isso, consideramos que tais conquistas de corresponsabilidade e reciprocidade entre os sujeitos na construção de conhecimentos sobre a essência social da educação, têm potencializado, simultaneamente, o desenvolvimento da prática educativa, bem como da produção acadêmica.

Entretanto, não identificamos, nessas nove produções que oportunizam a colaboração entre escola e universidade, indícios de ações colaborativas caracterizadas por corresponsabilidade, apoio mútuo e reciprocidade, entre professor e pesquisador, na direção de produzir conhecimento científico na essência da dinâmica investigativa *na e com* prática educativa.

Não identificamos também maiores aproximações do “fazer junto”, desencadeado pela ação criativa, participativa e crítica, de pesquisadores e professores envolvidos em colaboração na dinâmica constitutiva junto ao trabalho pedagógico. Portanto, finalizamos esta seção destacando a relevância da parceria professor e pesquisador, produzindo conhecimentos na e com a prática educativa, juntos, corresponsáveis, com olhares voltados para um mesmo objetivo: o de efetivar práticas pedagógicas cada vez mais elaboradas, capazes de suplantar condições sociais dadas.

2. ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudar o processo de alfabetização e seu desenvolvimento histórico, articulando os muitos conhecimentos nele implicados, de diferentes áreas, não é tarefa simples. Estudar esse processo complexo, em contextos de Educação Infantil, com educadores e educandos se relacionando, interagindo e dialogando em práticas pedagógicas, se torna ainda mais desafiador, visto que esse processo se consolida na prática escolar do Ensino Fundamental.

A partir da década de 1990, consolidou-se no Brasil um importante movimento histórico, de luta por uma Educação Infantil com identidade própria, de caráter escolar, firmado no ato de ensinar por intencionalidade científica e em consonância com o currículo previsto para esse segmento educacional. Todavia, ainda hoje, a Educação Infantil brasileira é fortemente marcada pelo caráter preparatório e/ou compensatório. Se antes desse período histórico o objetivo do primeiro segmento escolar se voltava prioritariamente para a preparação do período subsequente de escolarização, após o mesmo, passou a assumir caráter pejorativo e desprovido de discurso pedagógico.

Consideramos, então, ser de extrema importância recolocar em pauta de discussão apontamentos teóricos e tensões e elaborações históricas sobre as relações entre desenvolvimento psíquico e ensino na infância. Por isso, nesse capítulo visamos o aprofundamento sobre alguns acontecimentos históricos das últimas décadas que constituem as práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita e o processo escolar de alfabetização, especificamente no primeiro segmento da Educação Básica. Como já mencionado nesta produção, buscamos subsídios nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético como método, reafirmando a relevância de estudar práticas de alfabetização que se configuram no e com o trabalho pedagógico, sobretudo tendo em vista depreender em que medida e de que forma o segmento é corresponsável pelo referido processo escolar.

Para melhor dinâmica textual, esse capítulo está subdividido em quatro seções: *“Interloquções acadêmicas – pontos e contrapontos”*, *“Tensões históricas”*, abordando os principais atos normativos e diretrizes de currículo, *“Alfabetização como prática discursiva”* e *“A literatura infantil em foco”*. Passemos a dialogar com a produção científica por meio de uma revisão bibliográfica.

2.1 Interlocuções acadêmicas – pontos e contrapontos

Não obstante tenhamos um avanço quantitativo de produções acadêmicas sobre alfabetização nas últimas décadas, é notório que a circulação do conhecimento sobre a linguagem escrita como produção qualificada ainda se mostra incipiente. Mesmo com relativa pluralidade de enfoques analíticos decorrentes da característica interdisciplinar do tema, os objetos de estudo que vêm sendo reiterados, bem como seus resultados, são semelhantes e dispersam o possível impacto social e científico da aprendizagem da leitura e da escrita. Frente a sucessão de discursos científicos produzidos historicamente sobre alfabetização e considerando que muitos deles tendem a se posicionar como “verdades absolutas”, produzidas no interior de relações de poder que legitimam o processo de determinada forma e não de outra.

No sentido de mobilizar o pensamento infantil rumo a níveis mais elaborados, Vigotski (2001, p. 133) ressalta que durante o processo de aquisição da linguagem escrita o educador deve levar à transição do desenhar coisas para desenhar os sons da fala, fazendo-o de tal modo "que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças". Dessa forma, a criança vai incorporando a escrita como “uma tarefa necessária e relevante para a vida” e “não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

A respeito dos momentos que antecedem a consolidação da escrita, Vigotski argumenta sobre o “discurso interior”, considerado por ele como a interlocução do sujeito com ele mesmo. O autor afirma que esse discurso do sujeito com ele mesmo traz marcas da fala social, sobretudo em sua gênese, bem como a fala externalizada pela criança traz as marcas do discurso constituído com ela mesma. Por isso, na medida em que a escrita passa pelo discurso interior, o ritmo, a entonação, a ênfase, as rupturas, a fluência, as contrações, as interferências, etc, também passam a revelar as marcas do discurso social internalizado: suas normas, suas formas, sua legitimidade e aceitabilidade (O que é dito? O que é possível dizer? O que se pode ou se deve dizer? Como? Quando? Onde? Por quê?). Enquanto internaliza o discurso falado, a criança vai também elaborando sua escrita como forma de diálogo consigo mesma.

Reconhecendo a relevância da linguagem e sua participação no desenvolvimento psíquico, Smolka (2012) defende que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, tampouco envolve

somente o convívio com materiais permeados pela escrita, que podem ser aprendidos mesmo fora da escola nos tantos espaços sociais por onde as crianças circulam. Implica uma relação ampla e complexa constituída entre múltiplos interlocutores, suas palavras, seus silenciamentos, etc, tudo articulado aos elementos culturais que configuram cada contexto de comunicação e interação social. Portanto, aprender essa forma complexa de linguagem potencializa o funcionamento mental a níveis mais elaborados. As crianças, sendo mediadas na dinâmica dessas relações constituintes de cada prática de linguagem experienciada, gradualmente vão tendo condições de escrever para os outros e para si mesma: palavras soltas, listas para não esquecer e/ou organizar o que já sabe, para narrar, dizer, entre outras situações discursivas necessárias a vida cotidiana. E fazem isso de modos cada vez mais estruturados, transformando sua própria participação e a prática que se configura em cada momento discursivo.

A referida autora enfatiza que as situações que se configuram nos contextos de Educação Infantil podem constituir-se interações infinitamente ricas, que provoquem tensões e reelaborações no funcionamento psíquico das crianças:

Do movimento ao gesto, à representação pelo jogo simbólico e pelo desenho, à escrita imitativa e pseudoletas, aos fragmentos correspondentes à escrita convencional até à elaboração da escrita, de acordo com as normas da convenção, se desenvolve um processo de simbolização e conceitualização das experiências na interação e na interlocução (SMOLKA, 2012, p. 24).

Percebemos, então, que as crianças, ao ver pessoas mais experientes lendo e escrevendo, por várias razões e diferentes funções, vão imitando-as nessas práticas sociais. Aos poucos, incorporam os papéis sociais de leitor e escritor, até serem capazes de escrever para si e para os outros, textualizando suas autorias discursivas de formas reorganizadas e melhoradas nas práticas discursivas do cotidiano, interagindo e dialogando com a variedade de recursos linguísticos, esquemas visuais, motores, auditivos, mnemônicos, gradualmente integrando as formas mais complexas de linguagem, como a escrita, no seu funcionamento psíquico, que também se torna mais estruturado.

Tateo (2019) enfatiza que a linguagem escrita requer atividades psíquicas mais elaboradas que a linguagem oral por se estruturar a partir de elementos que são mais linguísticos e próximos da abstração. Para ele, tal condicionante justifica a existência social da educação formal em escolas. Mas, o autor ressalta que, antes

da escrita se materializar no futuro, como um conhecimento complexo e elaborado, ela também se dá no presente, no âmbito da imaginação. Por isso, este considera relevante as crianças, antes mesmo de escrever convencionalmente, imaginarem a escrita que desejam utilizar. E defende que, nesse processo de imaginação, o pensamento infantil já pode atuar em níveis mais estruturados.

Dangió e Martins (2018) também defendem que, por estar carregada de significações e conhecimentos sociais, a apropriação da leitura e da escrita produz na criança um desenvolvimento cultural da maior importância, aproximando-a das criações humanas e oportunizando o principal meio de formulação de suas ideias e pensamentos. Por isso, as autoras ressaltam que criar a necessidade de ler e escrever é premissa do ensino produtor de desenvolvimento, que humaniza e que renova o psiquismo humano, permitindo ao homem alcançar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. E afirmam que um dos maiores benefícios de aprender a ler e escrever é participar ativamente da vida social, rumo a modos mais desenvolvidos de interação e significação.

Corroborando a defesa da participação das crianças em práticas discursivas envolvendo a escrita, desde o nascimento, Gontijo (2007) também evidencia a necessidade e importância de investigar os processos de constituição das crianças como leitoras e escritoras nas situações e contextos escolares. E, para fundamentar seus argumentos sobre isso, a autora leva em conta a dimensão (inter)discursiva e dialógica do processo de alfabetização. Desse modo, o conhecimento sobre a escrita e sobre a aquisição da mesma passa a ser construído, muitas vezes, de forma tensa, já que é precisamente nas tensões das interações que se elaboram as transformações e superações discursivas.

Sobre as variadas formas de linguagem e o funcionamento psíquico infantil em contextos escolares de Educação Infantil, Bosco (2005) adverte que a realização de tarefas tidas como preparatórias para a escrita acaba por colocar em segundo plano o fato de que a linguagem escrita, no dia-a-dia, não se apresenta às crianças por letras ou segmentos soltos. Identificamos pertinência nas observações da autora. No entanto, não podemos desconsiderar os efeitos do sistema gráfico em funcionamento nos textos com os quais as crianças convivem, de diversas maneiras, dentro e fora da escola.

A esse respeito, Smolka (2012) ressalta também que muitos ideais pedagógicos, além de fragmentar a linguagem na forma escrita e reduzi-la ora a

dimensões sistêmicas, ora a dimensões sociais, ocultam também a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados. E, contrariando tais ideais, ela enfatiza que alfabetização é um processo escolar responsável por garantir a significação de práticas discursivas desenvolventes. Esse processo envolve sim a leitura e a escrita, mas se constitui e adquire sentido em meio às práticas discursivas sociais estabelecidas pela cultura, desde o início do desenvolvimento humano. Não se trata de considerar relações em detrimento de conceitos, uma dimensão em detrimento de outra, ou ainda, da linguagem escrita em detrimento da linguagem oral. Também não se trata de simplesmente oportunizar o convívio natural das crianças com a escrita, em práticas pedagógicas em que as crianças podem escrever, mesmo que sem legibilidade, para o outro, serem ajudadas a grafarem as palavras, a participarem ativamente da escrita dos modos de dizer, próprios e do outro, pois certamente podem criar sistemas funcionais mais sofisticados e com maior integração dos elementos culturais envolvidos.

No entanto, Geraldi (2011) nos chama atenção para as significações e sentidos que veem se efetivando na prática educativa de muitas escolas, a partir dos tantos discursos divergentes e até contraditórios sobre o processo de alfabetização. Com isso, o fazer docente vem se configurando cada vez mais vulnerável a equívocos e falsas inferências e as práticas pedagógicas da Educação Infantil se mostram superficiais e pautadas na aplicabilidade do currículo.

Qualquer que tenha sido a teoria pedagógica adotada por aqueles que estavam/estão experimentando alfabetizar a partir da porta de entrada dos sentidos, são poucas as escolas públicas brasileiras que enveredaram por este caminho. A permanência das cartilhas de alfabetização e de seus métodos mostra que a maioria das escolas têm preferido entrar pelo domínio “técnico” do alfabeto para depois exercitar a capacidade de compreensão e interpretação, ainda que o professor afirme ser “construtivista”, “alfabetizar dentro do letramento”, trabalhar com “gêneros diversificados”, etc. Mesmo porque alfabetizar com base no convívio com material escrito dá muito mais trabalho ao professor e à escola, cujas condições – e aqui estou pensando nas condições de ambos, a escola e o professor - sabidamente, são precárias (GERALDI, 2011, p.28)

Se por um lado os estudos teóricos sobre o letramento proporcionaram à prática educativa avanços e superações da concepção de alfabetização, que até então era fortemente reduzida à aprendizagem da técnica, do domínio do código da leitura e da escrita, das relações fonema/grafema e dos instrumentos com os quais se escreve, por outro, a maneira com que os documentos curriculares

nacionais os apresentam para as escolas provocou e ainda provoca um reducionismo do conceito de letramento e descaracteriza o seu alcance político. Tal compreensão reduzida tem sido ainda mais desastrosa para as crianças das classes menos favorecidas, pois não valoriza as práticas de letramento das classes populares como potenciais para a aproximação com outras práticas mais valorizadas pela sociedade.

Os documentos oficiais são contraditórios e paradoxais, os professores ficam sem apoio, sem compreender. Como consequência, fazem um pouco de cada coisa: cartilha ou atividades de treino motor, leem histórias, mas nem sempre conseguem aproveitar a riqueza que a literatura pode trazer, não cuidam das escolhas das obras. O letramento é um campo vasto. Tfouni (2018), conceitua letramento como um processo cuja natureza é discursiva. Ela fala de uma concepção discursiva do letramento em que o eixo é o sujeito colocar-se como autor dos discursos que produz (oral e/ou escrito). Nas práticas de letramento, ficam em destaque o diálogo com o outro, o conteúdo, a linguagem viva com finalidade, inserida em um contexto histórico e cultural.

Demerval Saviani (2015), por sua vez, toma por referência os principais indicadores de desempenho acadêmico dos alunos das séries iniciais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/2013 e Sistema de Avaliação da Educação Básica – 2007 e 2011, e destaca a dificuldade de os alunos das escolas brasileiras aprenderem a ler e escrever efetivamente, de modo necessário e funcional para sua vida fora da escola.

Martins e Marsiglia (2015), fundamentadas nos mesmos indicadores utilizados por Saviani e agregando-lhes estudos realizados com grupos de trabalho envolvendo professores alfabetizadores, consideram necessário aprofundar sentidos às perspectivas pedagógicas do construtivismo e da teoria histórico-crítica de aprendizagem da escrita, bem como de seus referenciais teóricos, metodológicos, de desenvolvimento, do ensino e da aprendizagem. Após desenvolvimento dos estudos, as autoras apontam duas vertentes teóricas de aprendizagem da escrita: a construtivista e histórico-crítica. Também apresentam sínteses sobre os processos de aprendizagem da escrita em suas diferentes facetas, bem como alternativas para fomentar o enfrentamento das dificuldades experimentadas pelos professores na organização e planejamento de um processo alfabetizador que leve o aluno a suas máximas potencialidades.

Pasqualini (2014) também ressalta que “o ensino na Educação Infantil não deve assumir como finalidade precípua a preparação para um estágio futuro da escolarização, bem como não deve desconsiderar ou desconhecer o “vir-a-ser” do psiquismo infantil” (p. 105). Segundo a autora, é preciso compreender a idade pré-escolar como um momento particular de um processo contínuo de desenvolvimento em que é preciso fazer a gestão de novas possibilidades para o psíquico infantil e, assim, produzir saltos qualitativos a um novo período.

À luz dos estudos da Teoria Histórico-Cultural, a estrutura de atividade lúdica que configura a brincadeira, o fato de estar focada no próprio processo da ação e não no produto, possibilita o domínio de uma área mais ampla de realidades não diretamente acessível às crianças. Dessa forma, em climas repletos de imaginação e ludicidade, a criança pode se operar em estágios de desenvolvimento psíquico mais elaborados. Há que se pensar também que, permeado por interações e brincadeiras desenvolvendo, o processo de formação de interesses estáveis de aprendizagem e de aspirações de atividades socialmente valorizadas e significativas pode estar sendo tensionado e dinamizado rumo a superações de estágios psíquicos empíricos. Portanto, considerar a importância do ensino articulado à brincadeira deve estar a serviço de criar condições para que a criança se torne paulatinamente mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações.

Estando de acordo com os apontamentos teóricos até aqui apresentados, ressaltamos que é preciso ter cuidado e atenção para não simplificar e generalizar a infância e desconsiderar as especificidades das crianças de 4 e 5 anos, público-alvo da pré-escola, nem as de 6 a 8 anos, público-alvo dos anos iniciais do ensino fundamental. Estamos falando de dois momentos da infância que demandam intervenções pedagógicas singulares. No entanto, é importante ter clareza de que a Educação Infantil compartilha junto dos primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo, a responsabilidade de alfabetizar as crianças. Desconsiderar tal condição se volta para a negação da própria conquista da Educação Infantil como Educação Básica necessária para a promoção intencional e elaborada do desenvolvimento infantil. E é nesse sentido que defendemos um currículo de alfabetização para a Educação Infantil que estruture as bases da futura atividade de estudo junto das crianças pequenas.

Para nós, a Educação Infantil ainda hoje se revela merecedora de atenção de pesquisas que visem superar subsídios pedagógicos superficiais. Em tempos sombrios de injustiças sociais, alienação da formação humana, desvalorização da educação formal e do trabalho pedagógico conduzido pelo pedagogo, carecemos ainda mais de produções acadêmicas que esclareça a importância da escola infantil fortalecer intencionalmente o desenvolvimento da linguagem, oportunizar a produção de uma série de mudanças essenciais na mente da criança, enriquecer o vocabulário, a fala, as formas de se relacionar e interagir socialmente, etc. É nesse sentido que abordamos na subseção seguinte importantes momentos históricos que configuram o processo de alfabetização no Brasil.

2.2 Tensões históricas

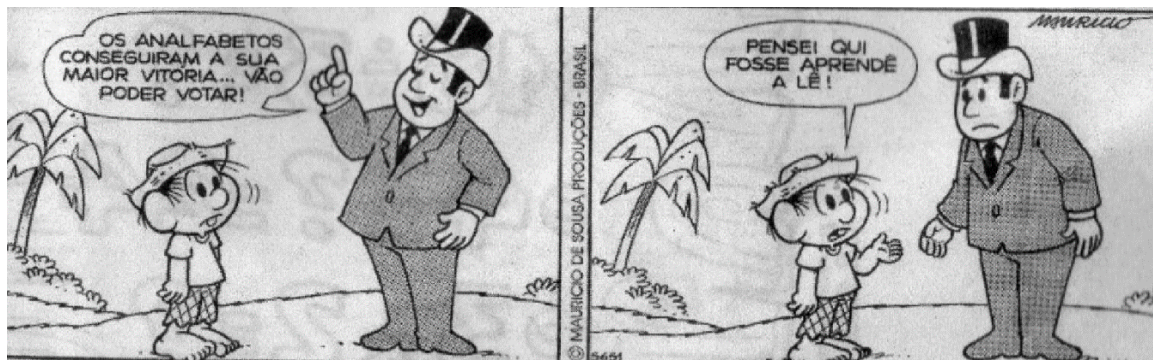
A história da Educação Infantil brasileira é marcada por discursos e acontecimento que movimentaram e ainda movimentam a luta por uma educação escolar não atrelada a finalidades extrínsecas, tanto no que diz respeito a questões teóricas pertinentes ao ato de ensinar, ao currículo do segmento escolar, às especificidades dos sujeitos atendidos, quanto práticas referentes a essência cultural da educação escolar. Uma vez que na subseção anterior priorizamos interlocuções acadêmicas, nesta evidenciamos algumas tensões sociais no âmbito da prática, envolvendo os principais atos normativos e os desenvolvimentos de documentos orientadores do currículo, que constituem as relações entre alfabetização e educação escolar.

O Jornal da Cidade, no suplemento semanal do JC – Criança, Edição 1.107, de 25/01/2015, traz numa tirinha o personagem Chico Bento, de Maurício de Souza, ouvindo um adulto discursar sobre a maior conquista dos analfabetos, que no seu entendimento é o voto. Contudo, o menino, a partir de suas experiências, consegue interpretar que a maior conquista para as pessoas consideradas analfabetas é aprender a ler.

No contexto de produção discursiva, apresentado a seguir na Figura 1, Machado de Assis (1976) pronuncia a frase “Ler e Escrever constitui a base do progresso” e também preconiza o valor social atribuído à linguagem escrita e a crença construída de que ler e escrever se configuram caminho para a civilização. Em ambas as citações, do jornal e da obra literária de Machado de Assis, podemos identificar apontamentos importantes acerca da linguagem em formas mais

complexas, como a escrita, e de seu caráter transformador e emancipatório nas condições de vida da humanidade.

Figura 1 - Ideologia e Alfabetização



Fonte: JC Criança – Sup. Semanal - Jornal da Cidade - Ano 22 - Edição 1.107 Data: 25/01/2015

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁸), registrados em 22/07/2020, a taxa de analfabetismo no Brasil, em 2007, foi de 10,1% para as pessoas com 15 anos ou mais e 9,3% para as pessoas com idade entre 10 e 15 anos. Em 2015, esses valores reduziram respectivamente para 8,0% e 7,4%. O IBGE informa ainda que o nível de desempenho de apropriação da linguagem escrita (nível de alfabetização) varia de acordo com a renda: famílias mais ricas (mais de cinco salários mínimos per capita), quase metade (47%) das crianças já se alfabetizaram aos cinco anos de idade. Já as mais pobres (com renda per capita de até 4 salários mínimos), apresenta percentual de apenas 10% das crianças alfabetizadas na mesma idade. Aos sete anos, praticamente todas as crianças das famílias mais ricas já estão alfabetizadas, enquanto que entre as famílias mais pobres o percentual é de apenas 49%.

As avaliações do desempenho escolar, de acordo com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), revelam a insuficiência dos processos de alfabetização na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita. Focando leitura e escrita separadamente, os resultados da proficiência em leitura obtidos com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA - 2014) também apresentam números preocupantes. Segundo esta avaliação, 22% dos estudantes do 3º ano estão no nível 1 de proficiência, ou seja, sabem ler palavras com estrutura silábica simples e

⁸ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade> . Acesso em: 21 set. 2016.

somente 11% dos estudantes alcançam o nível 4 (mais alto nível alcançado), sendo capazes de inferir sentido em fragmentos de conto, textos de literatura infantil e textos de extensão média ou longa, em gêneros como: divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia (INEP/MEC, 2014).

Na proficiência de escrita, os dados são ainda mais alarmantes. Os níveis de apropriação da escrita mostram que apenas 9,88% dos estudantes atingem o nível 5 ao final do 3º ano, sendo capazes de escreverem textos adequados ao final do ciclo de alfabetização, com poucos desvios, em sua maioria ortográficos (INEP/MEC, 2014).

Ao olharmos o censo de 2018, cujas informações foram publicadas em 2019, notamos que a quantidade de matrículas em escolas públicas, de crianças com idade de 4 a 8 anos, em fase de alfabetização, alcança os 20 milhões. Embora tenhamos avançado muito em relação ao acesso gratuito à educação escolar formal, a partir dos quatro anos de idade, há que se considerar ainda a urgência da superação do fracasso do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita e seus efeitos no âmbito do desenvolvimento psíquico das nossas crianças rumo a funções superiores cada vez mais elaboradas.

Ainda que esses indicadores possibilitem análises restritas ao conteúdo sistêmico da escrita e que as potencialidades do processo de ensino e aprendizagem da linguagem na sua forma mais complexa aparentemente esteja consubstanciado a realidade social da atualidade, há décadas acompanhamos um permanente fracasso na alfabetização, sobretudo das crianças das camadas populares das classes trabalhadoras matriculadas em escolas públicas. As escolas infantis da atualidade são desafiadas a articular o compromisso emancipador da Educação Básica de alfabetizar nossas crianças, sem descaracterizar as especificidades desses sujeitos de direito e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas voltadas para a primeira infância: as interações e as brincadeiras. Não podemos esquecer da importância de dar vozes a todos os sujeitos falantes, envolvidos em cada contexto discursivo, no sentido de depreender o que eles pensam e como eles participam desses momentos.

É importante ressaltar que não atribuímos, na totalidade, o fracasso das crianças de escola pública à dificuldade institucional em alfabetizar. Sabemos que questões culturais como injustiça social, discriminação, condições socioeconômicas, subdivisão da população em classes, entre outras, também são

relevantes e interferem diretamente nos resultados conquistados. Contudo, atribuímos à educação escolar infantil a responsabilidade de interagir com tais questões, empenhando-se em contribuir para a superação das mesmas. Ampliando a discussão, abordamos na subseção seguinte os principais documentos normativos (legislações, diretrizes e programas de fomento às práticas de alfabetização) voltados para o trabalho pedagógico junto de crianças de 4 e 5 anos.

2.2.1 Atos normativos e diretrizes curriculares

A fim de contribuir com a construção de uma política nacional de alfabetização, o documento "Alfabetizar e Libertar" foi elaborado pela Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização/1990, como instrumento de reflexão e promoção de debate sobre alfabetização em âmbito nacional, para que o Ano Internacional da Alfabetização não mais passasse despercebido no Brasil. A comissão era composta por renomados educadores da época e presidida inicialmente por Paulo Freire. O referido documento problematizou aspectos estruturais da sociedade e questionou se era possível alfabetizar a totalidade dos alunos e alunas sem pensar em fatores econômicos, políticos e culturais que permeavam a complexidade do processo de alfabetização e que efetivavam de formas igualitárias e injustas o acesso. Também questionou se a pré-escola da época era um privilégio de poucos ou direito de todos, uma vez que até a década de 1960 o referido segmento escolar se limitava, prioritariamente, a rede privada. Em relação ao conceito de alfabetização, o documento afirma que alfabetizar não é apenas transmitir letras e números e não se limita a ensinar códigos, diz respeito a leitura do mundo, à produção da palavra. Afirma também que crianças, jovens e adultos só aprendem a ler e escrever lendo e escrevendo, ou seja, praticando ativamente a leitura e a escrita.

A partir desse, outros discursos como o do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990) passaram a questionar a possibilidade da educação não ser pensada apenas na dimensão do acesso e considerar também a permanência e a qualidade nas e das práticas desenvolvidas nas escolas. Ambos documentos elucidam consistências referentes a importância do desenvolvimento da linguagem e das práticas pedagógicas, voltadas para as crianças de 0 a 6 anos, estarem articuladas às interações e as brincadeiras.

A formalização da Educação Infantil, voltada para as crianças da primeira

infância, enquanto segmento da Educação Básica, tem início com a Lei nº 9394/96, atendendo a necessidade social de acesso à educação formal para a totalidade dos brasileiros, desde zero anos de idade. Desde então, documentos norteadores de currículo passaram, cada vez mais, a subsidiar a formação dos professores e o cotidiano pedagógico das escolas infantis. Documentos esses que respondem às necessidades e valores culturais de cada momento histórico e orientam as ações didático-pedagógicas dos sistemas de ensino, estaduais e municipais, a fim de garantir o atendimento ao direito à educação escolar. Importante destacar que esses documentos resultam de embates ideológicos e tensões entre grupos distintos.

Em 1998, publicou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, normatizando a estruturação de currículo para esse segmento em eixos de conhecimentos que valorizam a identidade e autonomia, o currículo referencial, a organização do tempo e a formação do coletivo institucional. São eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Consta nesse documento a necessidade de a linguagem ser um meio eficaz de comunicação, não sendo apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. Consta também que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o que a escrita representa e como. O documento também orienta para a importância de a criança ter contato com os mais diversos textos presentes em seu cotidiano para que possa construir sua capacidade de ler, bem como desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

Entre março e abril de 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação – CONAE, com a presença de especialistas de todo o Brasil debatendo a Educação Básica. A partir dessas discussões, identificou-se a necessidade de uma base nacional comum, como parte de um plano nacional de educação, indicar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No mesmo ano, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN com o objetivo de orientar o planejamento das escolas e dos sistemas de ensino.

Em dezembro de 2010, é disponibilizado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contendo eixos norteadores para as práticas

pedagógicas que compõem a proposta curricular articuladas às interações e às brincadeiras. Na exploração desses eixos, indica-se que devem ser garantidas experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, bem como convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. No documento, destaca-se que as crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas, as relações com as pessoas com quem convivem e os processos de apropriação da cultura na qual estão inseridas. É possível identificar, também, a valorização do trabalho pedagógico que oportuniza processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo estejam presentes e possibilitem (re)organizações de sentidos sobre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas e tantos outros conhecimentos imbricados em manifestações como: música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Sobre a linguagem, o documento reafirma a importância de as crianças participarem de narrativas, de apreciações e interações com ambas as formas de linguagem, oral e escrita e de conviverem com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Especificamente sobre a linguagem escrita, o documento norteador de currículo enfatiza a importância de o trabalho pedagógico na educação Infantil desenvolver situações em que a linguagem escrita seja fonte das interações e promova a reflexão sobre a própria linguagem, que inclua suas funções, estruturas de textos e temáticas e que seja parte constitutiva das interações entre os participantes e dos seus processos e estratégias interpretativas.

Nas páginas finais dessas diretrizes, ainda há referência a onze textos complementares, escritos por especialistas da área da Educação Infantil, como por exemplo “O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?”, escrito por Zilma de Oliveira (2010), e “Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil”, de Marcia Gobbi (2010). De modo geral, esses textos preconizam a importância de procedimentos que reconheçam a atividade criadora infantil (imaginação), o protagonismo das crianças em manifestações expressivas constituídas coletivamente e a importância de práticas pedagógicas que promovam a imersão dos pequenos em diferentes linguagens e formas de expressão, bem como o domínio paulatino de vários gêneros textuais.

Em 2012, o governo federal, por meio da Portaria nº 867, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e suas diretrizes gerais, visando desenvolver ações que possibilitem a efetivação e o cumprimento dessa meta, tanto no que diz respeito ao acesso à alfabetização quanto à permanência e qualidade dos processos educativos.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica estabelecem uma base nacional comum para orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino em território nacional. Além de diretrizes gerais para a Educação Básica, nas suas 3 etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), integram-se ao documento as diretrizes e respectivas resoluções para:

- ✓ Educação no Campo;
- ✓ Educação Indígena;
- ✓ Quilombola;
- ✓ Educação Especial;
- ✓ Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
- ✓ Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- ✓ Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Educação Ambiental;
- ✓ Educação em Direitos Humanos;
- ✓ Educação das Relações Étnico-Raciais;

Ensino de História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em junho de 2014, a Lei nº 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação- PNE, com vigência de 10 anos e 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas falam sobre a elaboração de uma base nacional curricular comum. A Meta 5 do Plano Nacional de Educação prevê o direito à alfabetização para toda criança (entre 6 e 8 anos). Em novembro do mesmo ano, ocorre a 2ª Conferência Nacional pela Educação – CONAE, organizada pelo Fórum Nacional de Educação – FNE. Dessa conferência, originou um novo documento sobre as propostas e reflexões para a educação brasileira, além de um importante referencial para o processo de mobilização para uma base nacional comum curricular.

Em 2015, o governo federal instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular Comum – BNCC e disponibiliza a primeira versão do documento de caráter normativo. Para discutir a versão preliminar houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil. Em 2016 a segunda versão foi composta também por múltiplas vozes, incluindo especialistas da educação e também de outros sujeitos da sociedade.

Em 2017, a pré-escola foi incorporada ao PNAIC e o foco do programa foi ampliado para estudantes de 4 a 8 anos. Aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos, atuantes na Educação Infantil, acrescentam-se, formalmente, a responsabilidade compartilhada quanto ao alcance do direito da criança de escrever e ler com fluência e dominar os fundamentos da matemática no nível recomendável para sua idade. Segundo informações disponíveis no “Portal do MEC⁹”, o PNAIC mobiliza esforços e recursos na valorização do professor e das escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos, na implementação de avaliações, gestão e monitoramento. Um dos eixos de atuação apresentados é a formação continuada para professores, que visa ampliar as discussões sobre a alfabetização, a gestão e organização desse processo, na perspectiva do letramento e da interdisciplinaridade, a partir do trabalho docente.

Para subsidiar a formação docente, o programa publicou oito “Cadernos de Formação”¹⁰ para professores, voltados para a orientação do trabalho pedagógico com a linguagem escrita, especificamente na educação infantil. No Portal do MEC, também consta a informação de que as orientações apresentadas no material publicado estão voltadas para o desafio de aproximar as crianças, desde bebês, da cultura escrita. Há ainda destaque que tal desafio não deve acarretar equívocos que ferem os modos de enxergar a criança pequena e as especificidades da Educação Infantil, enquanto segmento da Educação Básica.

Lucca (2018), em sua dissertação de mestrado cujo título é “A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município

⁹ <http://portal.mec.gov.br>

¹⁰ [Caderno 1 - Docência na Educação Infantil](#); [Caderno 2 - Infância e Linguagem](#); [Caderno 3 - Práticas e Interações](#); [Caderno 4 - Bebês Leitores e Autores](#); [Caderno 5 - Crianças Leitores e Autores](#); [Caderno 6 - Currículo e Linguagem](#); [Caderno 7 - Espaços e mediações](#); [Caderno 8 - Leitura dentro e fora da escola](#).

de Rio Claro-SP” revela que a maioria dos professores participantes de sua pesquisa consideram a formação do PNAIC um importante instrumento para discutir algumas questões e refletir sobre a necessidade de algumas mudanças no combate ao analfabetismo e na defasagem da aprendizagem dos alunos. Entretanto, trata-se de uma formação planejada pelo Poder Público voltada para o professor e não construída por ele. Por isso a pesquisadora enfatiza que tais processos formativos precisam, além de serem direcionados aos professores, considerar as necessidades dos mesmos, por meio da escuta mútua ativa e tornando suas práticas ouvidas e discutidas permanentemente.

Também em 2017, o Ministério da Educação publicou a terceira versão da BNCC. Em ambas versões (2015,2016 e 2017) desse material, o currículo da Educação Infantil está estruturado em campos de experiências, visando acolher as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A partir desses campos de experiências são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para o desenvolvimento da linguagem escrita a obra estabelece o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” que contempla os seguintes direitos de aprendizagem:

- ✓ Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
- ✓ Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida;
- ✓ Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
- ✓ Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Importante destacar que, desde sua primeira versão, esse documento configura-se um território de lutas e tensões entre diferentes perspectivas sobre a Educação Infantil, seus objetivos, suas práticas, sua articulação com o Ensino Fundamental, entre outros pontos de dissenso. Exatamente por envolver pluralidade de perspectivas sobre a prática Educativa é que se tem uma vasta gama de produções que sistematizam reflexões aprofundadas sobre os enunciados, discursos, dizeres e silenciamentos emergentes do processo histórico de elaboração e publicação desse material. Entre as muitas críticas elencamos duas

que oferecem percepções importantes para a discussão desta produção acadêmica que visa aprofundar o olhar sobre práticas discursivas voltadas para a alfabetização na Educação Infantil: “Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira?” (2015), de Maria do Rosário Mortatti e “Ensino da Notação Alfabética e Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular” (2020), de autoria de Artur Gomes de Morais (UFPE), Alexsandro da Silva (UFPE) e Gabryella Silva do Nascimento (UFPE).

Na produção de Mortatti (2015), a especialista emérita no campo da alfabetização, indica a necessidade de a BNCC, enquanto diretriz curricular nacional, considerar a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação, do currículo em particular, nos últimos 20 anos. A pesquisadora enfatiza que tal discurso deve ser constituído a partir de uma base educativa múltipla, produzida historicamente e impulsionada por inúmeros segmentos sociais representantes da sociedade brasileira. Precisa:

[...] problematizar as mudanças dela decorrentes envolvendo questões relativas não só ao conteúdo curricular, mas, também, à avaliação, à composição dos índices de desempenho e aprendizagem e, especialmente, às implicações atinentes às modificações nos currículos dos cursos de licenciatura e demais atividades de formação de professores. Isso deve implicar numa ampliação do debate, de modo a envolver os agentes educativos diversos, sobretudo das instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica (MORTATTI, 2015, P. 203 e 204)

Nota-se que a especialista vislumbra um amplo, transparente e democrático debate nacional, constituído do efetivo e dinâmico engajamento de educadores de todo o país, inclusive das universidades, responsáveis pela formação inicial do professor, bem como da gestão dos processos educativos, responsáveis por assessorar, coordenar, orientar, enfim, manter o fazer docente em constante transformação e desenvolvimento.

No que concerne à iniciação das crianças no mundo da escrita, Morais, Silva e Nascimento (2020), ressalta que nenhuma das versões da BNCC assegura aos menores de seis anos o direito de aprimorarem a compreensão do sistema de escrita alfabética. Não auxilia o professor a mediar a criança rumo a reflexão sobre as palavras de seu cotidiano e a desenvolver sua consciência fonológica, ampliando gradativamente sua compreensão de como a escrita funciona.

Mesmo com numerosas pesquisas evidenciando a importância, desde a Educação Infantil, da leitura compartilhada e da conversa sobre o que foi lido na formação do leitor, na primeira versão do documento, não há nenhuma proposição explícita sobre situações de leitura em voz alta, pelo(a) professor(a), de histórias e de outros gêneros de texto para as crianças, Ainda que a segunda versão demonstre um tratamento mais sofisticado às práticas de leitura e produção de textos, não se explicita, por exemplo, se as histórias escutadas ou relatadas pelas crianças devem ser lidas ou apenas contadas pelo professor, Também não há esclarecimentos nos documentos sobre a importância do professor atuar como escriba da criança na produção de textos escritos, para assim oportunizar experiências letradas que façam sentido para a crianças da Educação Infantil.

Na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2015, 2016, 2017) as interações e brincadeiras também aparecem como eixos estruturantes das práticas pedagógicas voltadas para a primeira etapa da Educação Básica. As experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos, por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Para o ensino e a aprendizagem da linguagem na forma oral e escrita, instrui-se que as crianças ouçam e acompanhem a leitura de histórias, reflitam e dialoguem sobre textos que circulam socialmente e reconheçam os diferentes usos, gêneros, suportes e portadores textuais.

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA, que, segundo o Ministério da Educação – MEC, prevê o trabalho colaborativo entre famílias, professores, escolas, redes de ensino e poder público, possibilitando elevação da qualidade da alfabetização e combate ao analfabetismo em todo o território brasileiro. Nesse referencial, está previsto um programa de alfabetização abrangente nomeado “Tempo de Aprender” que, segundo ficha técnica do MEC, tem o propósito de enfrentar a falta de método, entendida pelo governo como a principal causa da deficiência da alfabetização no país. O programa está direcionado à pré-escola e aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de redes de ensino estaduais, distritais¹¹ e municipais. As diretrizes da Política Nacional de Alfabetização – PNA, sistematizadas no Caderno Final¹²,

¹¹Referente aos sistemas de ensino do distrito federal.

¹²Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf - Acesso em 12

estão estruturadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais alfabetizadores, apoio pedagógico à alfabetização, aprimoramento das avaliações de alfabetização e valorização dos profissionais alfabetizadores.

É necessário salientar que o Decreto nº 9765, citado acima, ao utilizar a expressão “evidências científicas”, repetidas vezes, acaba provocando reducionismos e apagamentos de diversas ordens: semântica, conceitual, pedagógica, epistemológica e, sobretudo, de práticas e pesquisas que são desenvolvidas no Brasil e no exterior sobre a alfabetização não alinhadas às teorias cognitivistas, mas nem por isso menos científicas. É necessário esclarecer também que a Política Nacional de Alfabetização – PNA demonstra valorizar conceitos do método fônico, como: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita, entre outros, como essenciais para a alfabetização. Nos parece que tal posicionamento está firmado prioritariamente na substituição radical de todos os conhecimentos conquistados anteriormente à sua publicação, principalmente os estudos do construtivismo e da alfabetização como processo discursivo. Por mais que a alfabetização ainda se objetive na sociedade brasileira como extremamente desafiadora para as escolas, podemos afirmar que os avanços e contribuições das pesquisas sobre essa temática são muitos e, num país marcado por diversas desigualdades e exclusões sociais, é intensa a influência dos fatores externos à escola, à educação e à alfabetização no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por mais que os documentos oficiais citados sinteticamente instruem o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita, desde cedo, fomentando, especialmente, as manifestações de curiosidade das crianças com relação à cultura escrita, eles também preconizam a ideia de que, enquanto ouve e acompanha a leitura de textos, enquanto observa os textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, enquanto se relaciona com seu professor, a criança já é capaz de construir conhecimentos sobre a língua materna. Eles também reconhecem os diferentes usos sociais, gêneros, suportes e portadores, partindo do que já conhecem e das curiosidades que se deixam transparecer na dinâmica do próprio processo.

Apesar de esses atos normativos e documentos oficiais formalizarem a prática pedagógica na Educação Infantil como primeiro segmento da Educação Básica, o interior das escolas infantis ainda revelam conhecimentos simplificados e superficiais. Duarte (2001) critica as tendências dominantes do início do século XXI, pois, para ele muitos educadores que buscam fundamentação em Vigotski e que interpretam as ideias do psicólogo se firmam numa ótica que os aproxima de ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”, que tem papel ideológico e atende às necessidades de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional. O autor nos chama atenção para a compreensão de que, de modo geral, o lema “aprender a aprender” coloca os conteúdos escolares em segundo plano, ofuscando-os por habilidades, competências, procedimentos, formação de atitude, e experiências pessoais.

Duarte (2001) adverte também sobre as ideias de “relações educativo-pedagógicas”, de “aprender a aprender”, de “aprender a conviver” de “aprender a ser”, de “protagonismo infantil”, de “cuidar para educar”, entre outras, que se propagam no cenário educacional da contemporaneidade e que ecoam como objetivo central de muitas instituições de Educação Infantil. Para ele, é comum essas ideias se materializarem na prática escolar cotidiana de modo superficial, na aplicabilidade, superficialidade, naturalidade e, por isso, precisam ser o tempo todo aprofundadas e reinterpretadas.

Ainda que tenhamos avançado em teorias na área da psicologia, da linguagem, da sociologia e, principalmente, da pedagogia, sobre as especificidades da primeira infância, da criança como sujeito de direito, do desenvolvimento infantil integral e das dimensões sociais e individuais dos conteúdos escolares, inclusive a aquisição das práticas de leitura e de escrita, o fracasso na alfabetização permeia a realidade do trabalho pedagógico de outrora e dos dias atuais. Ainda que as legislações deem conta de garantir o acesso à Educação Básica, a partir dos quatro anos de idade, que os documentos normativos abordem a importância de práticas de linguagem amplas, envolvendo os letramentos inerentes às práticas sociais, que tenhamos um Plano Nacional de Educação e programas governamentais voltados para a alfabetização especificamente para a alfabetização, não conseguimos garantir a amplitude do direito de todas as crianças aprenderem a ler e escrever, até os 8 anos de idade.

Embora tenhamos a década de 2020 marcada por um trabalho pedagógico mais voltado para a especificidade da criança de 0 a 6 anos, o cuidar necessário à saúde, alimentação e segurança desses sujeitos de direito, temos também muitas realidades pedagógicas refletindo interpretações equivocadas sobre a assistência à população de baixa renda, promovendo a deterioração dos conhecimentos científicos, da formação humana e da intencionalidade do trabalho do pedagogo. Podemos dizer que as políticas de alfabetização no Brasil, de modo geral, estiveram quase sempre direcionadas para o cumprimento de compromissos internacionais assumidos pelos governos, sem levar em conta a participação dos principais agentes envolvidos nos processos educativos, os docentes que atuam diretamente com os sujeitos de direito a esse processo. O trabalho escolar, voltado às crianças pequenas, tende a permanecer superficial, assistemático, calcado em conhecimentos de senso comum e orientado por paradigmas da vida cotidiana. Quando não, à mercê de práticas pedagógicas solitárias, de alguns professores mais conscientes de seu papel formativo.

Como podemos ver, não é de hoje que a sociedade reproduz o status quo citado no Capítulo 1 desta produção diminuem o trabalho científico do docente e distanciam a educação formal, especialmente a infantil, a pública, do objetivo central da alfabetização: a participação dos sujeitos em práticas sociais, no âmbito de funções psíquicas superiores e de modos mais controlados por elas. Enquanto isso, o docente infantil, ora é desafiado a demonstrar competência técnica para exercer a profissão de pedagogo e conseguir garantir aos alunos o desenvolvimento de conteúdos estabelecidos pela cultura como relevantes, por exemplo a escrita, ora a ter aptidão para o acompanhar e estimular o desenvolvimento infantil integral sem realizar intervenções com intenção de ensinar.

Portanto, a fim de fortalecer nossos argumentos em defesa de práticas discursivas colaborativas, entre professores e outros educadores e/ou pesquisadores da educação, revelando complexidades e potencialidades do processo de alfabetização na Educação Infantil e mobilizando o enfrentamento de tensões e fomentando superações para a prática pedagógica do primeiro segmento da Educação Básica, na sequência, discursamos sobre alfabetização concebida como prática social discursiva.

2.3 Práticas discursivas

Nossa sociedade é orientada pela escrita: anúncios, propagandas, cartas, jornais, revistas, livros, documentos de identificação, placas de informação e de indicação estão, o tempo todo, presentes em nosso dia a dia. As crianças, por sua vez, convivem intensamente com essa forma de linguagem e, a todo o momento, estão atribuindo significados a ela. Ao se aproximarem de um objeto cultural que é resultado da prática e da vida social, garantem a continuidade da história e a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das que já existem.

A linguagem, por sua vez, exerce grande influência sobre as primeiras significações. É ela que impulsiona os processos de atribuição de significados e sentidos. Nesse caminho, a criança desenvolve a imaginação atrelada ao pensamento linguístico e à linguagem intelectual. Entretanto, esse desenvolvimento não é natural e sim mediado. Ganha dimensões subjetivas a depender do contexto. Portanto, no estabelecimento do signo como elemento essencial para a mediação do mundo no psiquismo, cabe à escola de Educação Infantil trabalhar atividades com o uso de gestos, do desenho, dos jogos de papéis e com portadores textuais por onde circulam a escrita, tendo como unidade mediadora a linguagem oral.

Ressaltamos que, nessa perspectiva, o discurso do sujeito com ele mesmo, nomeado por Vigotski de discurso interior, é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, ou seja, ela já nasce atrelada ao funcionamento psíquico. Segundo Vigotski (2001), a transformação do discurso interior exige o que poderíamos chamar de estruturação deliberada do fluir do significado, ou seja, ela surge em situação de desafio e impulsiona a elaboração dos significados e sentidos posteriores.

Justifica-se então a importância de estudarmos a pré-história da escrita para entendermos os fatores culturais que levam a criança a escrever mesmo antes de dominar as questões gráficas e fonológicas do sistema de escrita alfabético e desafiar-las a alcançar significados mais estruturados. Sendo a escrita a forma mais complexa e evoluída de linguagem objetivada pela humanidade, a criança tem a necessidade de apropriar-se da leitura e da escrita além da fala, em processos psíquicos de maior abstração.

Luria (1988) estudou o desenvolvimento da escrita e constatou que antes

mesmo de aprender o funcionamento do sistema alfabético ela já aprende formas de usá-la imitando o gesto comunicativo dos adultos. O autor nomeia esse momento de significação da escrita como pré-instrumental, pois o sistema alfabético ainda não se configura como um signo.

No começo, a criança relaciona-se com a escrita sem compreender seu significado; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados; a criança registra qualquer idéia exatamente com os mesmos rabiscos (LURIA, 1988, p.181).

A criança também pode utilizar marcas topográficas, distribuindo seus rabiscos pelo papel, de modo a conseguir pistas que lhe ajudem a lembrar do que escreve. Seus rabiscos passam a ser diferenciados e mais elaborados, a fim de lhe oferecer pistas e lhe ajudar a lembrar uma ideia e também as formas de seus próprios rabiscos.

Quando a criança já aprendeu as letras do alfabeto e compreendeu que pode usar signos para escrever, mas ainda não entende como fazer isso, também pode utilizar uma escrita indiferenciada, pela qual passou na pré-história da escrita. Mas, a escrita indiferenciada agora vem acrescida da preocupação em escrever convencionalmente, ou seja, usando os elementos gráficos como um sistema simbólico. O símbolo passa a ter um significado funcional, ou seja, passa a atuar como simbolismo de segunda ordem, mediando a imagem subjetiva da escrita no âmbito do pensamento. A criança começa a refletir sobre o conteúdo que deve anotar e revela isso na forma de registrar as letras. A atividade criadora verbal está em movimentação constante e consciente e, consecutivamente, o desenvolvimento psíquico de funções superiores emergem, de modos mais elaborados.

Luria (1988) destacou uma das funções da escrita (mnemônica) para demonstrar que antes mesmo de se ater às normas do sistema notacional da escrita, as crianças se apropriam de suas funções: para que, em que contextos, para quem, etc. A partir de um experimento, fez a categorização pré-instrumental e instrumental, tendo como referência a função mnemônica da escrita utilizada pelas crianças – se o registro feito por elas ajudava ou não a lembrarem do que foi ditado.

Os resultados dos estudos de Luria mostram que parte das crianças imitaram os adultos na ação de escrever e parte utilizaram grafismos indiferenciados que não

ajudavam a criança a se lembrar, portanto não tinham a função de signo. Nota-se que na gênese da função mnemônica da escrita, as crianças conseguiram se lembrar de parte do que foi dito, utilizando marcas topográficas, que mesmo sendo rabiscos, são consideradas por Luria (1988) como escritas em momento de transição. Luria mostrou em seu experimento que mesmo utilizando rabiscos distintos da escrita convencional, a escrita simbólica utilizada pelas crianças cumpria a função de apoiar a memória e ajuda-las a lembrar o que foi dito muito bem. A necessidade de posteriormente se lembrar se articulava com a imaginação. Os registros feitos (desenhos) sem detalhes, com traços simples, eram criações novas e elaboradas para serem auxiliares de memória de forma que possibilitassem as crianças a recuperação do conteúdo da frase.

As crianças que usavam letras para os registros foram categorizadas da mesma forma – letras que não ajudavam a se lembrar e letras que ajudavam. Podemos inferir, então, que essas letras que ajudavam a lembrar porque tinham relação com a palavra no que se refere à notação (letra inicial, som inicial, etc.) ou porque se assemelhavam com alguns aspectos relacionados ao conteúdo dito, por exemplo, o tamanho do objeto. E aí está a imaginação novamente articulada a significação objetivada pelas crianças.

Luria (1988) ainda destaca que a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Segundo o autor, o desenvolvimento da escrita depende das técnicas de escrita usadas socialmente e equivale à substituição de uma técnica por outra. Nota-se que esse processo não é nada simples e é marcado por mudanças bruscas, involuções, transformações de determinadas formas da escrita. Não se trata de um percurso evolutivo linear, mas sim, de diferentes modos de se utilizar a escrita.

Compreendemos então que as crianças começam representando a escrita como objeto cultural, através de grafias indiferenciadas e podem recorrer a um mesmo tipo de grafia para representar diferentes textos e contextos. Conforme utilizam a escrita e participam de práticas diferenciadas de uso da mesma, podem superar essas técnicas empíricas e interiorizar formas mais avançadas de uso. À luz dessa perspectiva, podemos inferir que não se trata também de desenvolver a memória em detrimento à imaginação, uma vez que imaginar é a atividade criadora do homem e emerge de toda e qualquer possibilidade de desenvolvimento psíquico, como premissa e produto da existência cultural humana.

Quando a criança começa a escrever utilizando letras, elas costumam diferenciar a escrita em dois aspectos: na quantidade e variedade de letras. Quando passam a organizar as grafias com base na reprodução da aparência (aspectos externos), elas ainda não compreendem o aspecto funcional da linguagem, pois ainda não a utilizam, de forma consciente, como signo mediador de funções psíquicas superiores, como, por exemplo, recorrer à memória para recordar o que está escrito. A superação dessa fase, baseada nos aspectos externos dos textos, começa a ocorrer no momento em que as crianças passam a organizar o sistema alfabético, a partir de correspondências estabelecidas entre o oral e o escrito.

A apropriação da escrita pela criança vai muito além da aprendizagem de sons e letras, como simples soletração. Na ótica da Teoria Histórico-Cultural, ela é compreendida como processo histórico que se constitui na dinâmica das relações culturais. Nessa direção, o que está em jogo é a necessidade da criança se expressar e se comunicar, pois, conforme enfatiza Martins (2013, p. 51) "é fundamental que toda e qualquer linguagem aconteça, de fato, como busca de expressividade pessoal, e não como adequação a estereótipos". A autora ressalta que a escrita é por ela entendida como um processo de aprendizagem que tanto depende de um amplo sistema de funcionamento psíquico, como afeta o mesmo, e se dá ao longo de todo o percurso histórico cultural da criança.

Importante ressaltar que é muito comum a criança, ao se relacionar e interagir com o meio cultural, começar a imitar os outros sujeitos. Para Vigotski (1995), na tentativa de imitar alguém escrevendo, a criança compreende, de certo modo, o significado da ação desse alguém, confirmando então, a existência da mobilização de funções psíquicas superiores, como atenção arbitrária, imaginação, pensamento e memória. É nesse sentido que o teórico considera a imitação como parte do processo de aprendizagem infantil, inclusive da escrita.

Smolka (2012) corrobora as considerações de Vigotski sobre a imitação e acrescenta que, através da imitação dos professores, os sujeitos interagem com conhecimentos importantes inerentes à linguagem escrita: princípios alfabéticos, variação de entonação, expressão, vocabulário, estilo textual. Portanto, a convivência com professores/modelos de escritores possibilita aos seus educandos, internalizar conteúdos semânticos, como o sistema de escrita, as formas e valores sociais com relação à linguagem escrita.

Destacamos que, à luz da Teoria Histórico-Cultural, no processo de

simbolização infantil, constituído nas interações e brincadeiras, como jogos de papéis ou faz de conta, a linguagem exerce grande importância na designação verbal do objeto. A esse respeito, Vygotski enfatiza que “forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza que explica, interpreta e confere significado a cada movimento, objeto e ação por separado” (VYGOTSKI, 1998, p. 188). Nessa dinâmica, a linguagem é reconfigurada com a ajuda dos signos e, por meio da escrita objetual, nasce a independência dos signos. A semelhança dos objetos deixa de ser importante e o significado concedido pela criança aos objetos do jogo passa a ser o elo de aproximação entre o jogo e os sentidos atribuídos a ele.

É nesse processo, fundamentalmente mediado pela participação do outro, que a linguagem oral impulsiona a qualidade e a complexidade das ações da criança e as atividades representativas conduzem as crianças às substituições ainda mais abstratas, como a escrita. Exemplificamos atividades representativas por: cantar fazendo gestos representativos; desenhar a história lida pelo professor; colar no papel marcas identificadoras de uma canção ou de uma história, funcionando como registro mnemônico representante dessas; brincar de casinha, de consultório médico, de cabeleireiro; representar os personagens e o enredo de histórias transmitidas pelo professor; registrar um bilhete para a mamãe, anotar o recado recebido por uma ligação telefônica; etc. Tais considerações nos remetem a uma observação crucial para o ensino na Educação Infantil: a atenção para além do aspecto fonético-articulatório da palavra, falada, gesticulada, desenhada ou escrita.

É preciso enfatizar o significado das coisas e realizar o pareamento da palavra com uma imagem objetiva determinada, ou seja, imaginada, do plano intersíquico para o intrapsíquico. Smolka (2012), por sua vez, entende que, assim como as crianças aprendem a falar, falando, é importante que elas aprendam a ler, lendo, e a escrever, escrevendo. De acordo com tal proposição, na dinâmica de práticas discursivas, os pequenos lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam, enfim, vão significando modos de serem leitoras e escritoras. Experimentando, usando e praticando tais situações, que envolvem funções, formas e usos da escrita estabelecidos pela cultura, eles vão se apropriando, gradativamente, da amplitude de elementos constituintes da escrita. Nessa dinâmica, certamente a quantidade de produções se torna muito mais densa e o professor pode encontrar múltiplas formas de dar funcionalidade

para essas: corrigi-las com a finalidade de compor uma coletânea da turma, colocar em murais, arquivar em pastas sem correção, como registro de um momento do processo de alfabetização, como documento para avaliações e leituras futuras, como escrita para o outro, entre tantas outras.

Vale lembrar que a presença de interlocutores diversos para as elaborações discursivas de cada sujeito provoca esforços extras nas explicitações do discurso. Smolka (2012) enfatiza que é dessa forma que, pela escrita, o trabalho gestual e simbólico vai adquirindo características mais sofisticadas. Na tentativa de explicitar suas ideias por escrito, para o outro, as crianças vão experienciando e se aproximando das normas linguísticas convencionais e utilizando-as em favor de fortalecer o discurso em sua totalidade. Os interlocutores, as situações de comunicação, vão apontando necessidades específicas e delineando os parâmetros requeridos para a dinâmica da prática discursiva que se constitui nos diferentes contextos sociais.

No início do processo de alfabetização, as crianças raramente conseguem ler seus próprios textos e a tentativa de dizer sobre o que escreveram, sobre a leitura que o outro realizou ou não, do seu texto, o distanciamento tomado da escrita, propicia reorganizações e apurações das relações e interações estabelecidas, entre a criança e a linguagem dita na forma escrita. Gradualmente, essas escritas empíricas vão se transformando e adquirindo o caráter da legibilidade para o outro. A quantidade de omissões e aglutinações vai diminuindo, as falas exitosas conquistam maior fluência, os lapsos e incertezas emergentes da escrita em fase inicial, gradativamente, vão conquistando fluxo e as convenções ortográficas, como segmentação e tantas outras questões linguísticas, vão se constituindo pela ênfase, pela entonação, pela intenção comunicativa, pelas condições do dizer de cada um. Certamente, a escrita implica normas, regularidades e irregularidades linguísticas complexas, no entanto, nas situações discursivas inicialmente experimentadas pelas crianças, elas não precisam ser imutáveis e podem ser negociáveis, escritas provisórias. Smolka (2012) afirma que nessas tentativas de garantir legibilidade para o outro é que se processa a legitimação dos diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever.

Tais proposições nos ajudam a compreender que as práticas discursivas com objetivo de alfabetizar vão se constituindo no processo de escolarização, desde a Educação Infantil e também vão sendo constitutivas dele. Elas ampliam o

escopo de experiências infantil e as redimensiona, nos diferentes espaços e momentos de interlocução, estabelecendo múltiplas possibilidades de autorias e coautorias, iluminando novos horizontes para trilhar transformações e superações, deslocando as formas de linguagem já utilizadas para níveis mais sofisticados, como por exemplo o literário.

Sendo a literatura um primoroso elemento linguístico, ela se configura fundamental para mediar as práticas de alfabetização desenvolvendo, em climas repletos de imaginação e ludicidade. Por isso, na seção seguinte, a colocamos em foco, destacando potencialidades específicas dos contos para o trabalho pedagógico de alfabetização na Educação Infantil.

2.4 A literatura em foco

A reflexão sobre literatura e o trabalho a partir de contos na Educação Infantil se faz necessária, considerada a relevância de que as crianças possam viver e significar, de modos mais elaborados, situações cotidianas que envolvam a linguagem, nas suas variadas formas culturais, em contextos que articulem o compromisso com o processo de alfabetização às interações e às brincadeiras. Para fomentar e corroborar nossas interlocuções, lançamos mão de algumas proposições de importantes estudiosos, pesquisadores e escritores da atualidade, que se debruçam sobre o papel da literatura no desenvolvimento psíquico e estabelecem pontos de intersecção com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Os estudos de Vigotski nos mostram que é nos modos culturais de ordenar o real, na e pela interação do indivíduo com a cultura, que se baseia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nessa trajetória, conforme o que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, as experiências educacionais ligadas à arte, à leitura de literatura, ao desenho, à pintura são valorizadas e têm potencial para configurar contextos escolares desenvolvendo, repletos de imaginação e ludicidade. Por esse prisma, essa seção visa, sistematicamente, significar possibilidades de trabalho pedagógico, na pré-escola, especificamente com alguns contos, oportunizando que crianças de 4 e 5 anos participem de práticas discursivas permeadas por elementos culturais aprimorados, como a literatura.

Em relação ao texto literário, Vigotski (1998) defende que esse impulsiona a ação na esfera imaginativa e cria uma nova relação entre situações reais e

situações imaginadas. Dessa forma, amplia o campo de significados e contribui para a formação de planos de vida reais, enquanto as necessidades de imaginação e fantasia, em que se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo estão em constante funcionamento. Segundo Smolka (2019), nesta afirmação, o teórico está enfatizando o papel importante da arte em mobilizar emoções contraditórias e produzir efeitos estéticos de superação das contradições.

Entretanto, mesmo a literatura estando presente nos espaços escolares, articulando emoções contraditórias e impulsionando superação no âmbito do pensamento, as escolas têm dificuldades para lidar com esse primoroso aparo cultural e para escolher qual o melhor caminho de explorá-lo. As escolas de Educação Infantil acabam, muitas vezes, por utilizar a literatura com intenção de ensinar valores, não dando a ela o devido lugar de prestígio no desenvolvimento psíquico infantil e nas formas de linguagem utilizadas pelas crianças.

As contribuições da literatura vão além do discurso falado das crianças e alcançam também o discurso escrito. Smolka (2019) afirma que a literatura revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social, ao mesmo tempo que instaura e amplia o espaço interdiscursivo, incluindo outros interlocutores, de outros lugares e de outros tempos. Cria novas condições e novas possibilidades de troca de saberes, possibilitando que o leitores, ainda que na condição de ouvinte, participem do diálogo que se estabelece no momento de interação. Para a autora, trabalhar com a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originariamente pedagógico, ético e pragmático desse gênero, como produto cultural, criar e construir a dimensão lúdica, estética, fantástica e maravilhosa desses discursos nas práticas discursivas que os envolvem, tanto na leitura quanto na autoria do texto escrito.

Para Smolka (2009), a imaginação é vista por Vigotski como uma formação historicamente viável, que faz parte do sistema de funções psicológicas superiores. Por meio do prazer e das emoções fantásticas que as histórias proporcionam nas relações com os personagens dos contos, a criança tem a oportunidade de refletir sobre conflitos, acerca do bem e do mal, estando no âmbito da imaginação. Além de refletir sobre problemas dos seres humanos e sobre suas soluções, pode vivenciar o legado cultural que constitui sua educação moral. Os contos populares são gêneros literários que proporcionam ao leitor participação intelectual nas ações da narrativa, além de favorecer a reação estética. Eles entrelaçam distintos

elementos à imaginação e, por isso também exercem grande fascínio nas crianças e são promissores para novas descobertas e compreensões do mundo e podem ajudar as crianças a entenderem melhor o mundo no qual estão inseridas.

Smith (1982) também aborda a questão da literatura e sua relação com a aprendizagem da linguagem escrita:

La relación literatura-escritura ha sido comprobada en diversas investigaciones, llegándose a afirmar que la interacción permanente del niño con la lengua escrita en el hogar y la escuela favorece la producción de textos, pues, la lectura frecuente ayuda no sólo a escribir correctamente, sino también, creativamente. La producción escrita de los niños que provienen de ambientes con abundante literatura, refleja mayor sofisticación en cuanto a manejo del vocabulario y la sintaxis; asimismo, presentan palabras, frases y patrones que pudieran haber sido tomadas de manera consciente o inconsciente de los libros leídos. De ahí que “el desarrollo de la composición en la escritura no reside en escribir solo, requiere leer y ser leído. Sólo a partir del lenguaje escrito de otros pueden los niños observar y comprender convenciones e ideas en conjunto” (SMITH, 1982,p. 75).

Escudero e Muñoz (2020) argumentam que, desde o ensino pré-escolar e escolar inicial, as crianças demonstram interesse em explorar e estabelecer contato com diversos materiais de leitura e escrita que as induzem a expressar experiências e vivências reais e imaginativas, dando origem à expressão das suas próprias ideias, emoções e sentimentos que permitem seu mundo interior emergir. Por isso, os autores defendem que o uso da história se torna um instrumento didático útil para acompanhar emocional e criativamente as crianças em seu processo de formação, sendo a literatura infantil um poderoso meio de transmissão da cultura, de integração de áreas do conhecimento. Os autores ressaltam que, com criatividade, através dos livros e personagens da literatura infantil, é possível oferecer uma educação com valores que, para eles, são necessários para romper com o individualismo global existente na atualidade e avançar rumo a uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ampliando a discussão, Andruetto (2017) argumenta sobre as inquietações, insatisfações e intempéries provocados pela literatura. Para ela, tais tensões são necessárias para pensarmos a própria realidade e problematizar formas de vida em sociedade que encontram-se em estado de inércia.

De acordo com Ribeiro (2018), a literatura infantil é um importante elemento cultural que se funde no processo de desenvolvimento psíquico e, além de mobilizar a atividade criadora do homem, propicia a fruição do texto, o prazer pela leitura,

amplia possibilidades de experimentação e enriquece as experiências discursivas.

Dangió e Martins (2018) destacam que as personagens literárias e os modos de agir durante a narrativa apresentam de forma simples e clara modelos de qualidades humanas. As características contraditórias e complexas das personagens, como a valentia e covardia, a bondade e maldade, favorecem a compreensão dos pequenos e servem de padrões comparativos que podem auxiliar na significação infantil, de sentimentos, emoções e conhecimentos de si mesma e dos outros que interagem entre si.

Focalizando o papel da mediação docente nas interações infantis, Dangió e Martins também esclarecem que, com a literatura, o papel do professor se mantém crucial desde o planejamento, a escolha das obras utilizadas e na articulação de situações motivadoras que entrelacem o do desenvolvimento da imaginação, do argumento narrativo, da necessidade de composição e da criação das crianças. As autoras destacam que é imprescindível ao docente compreender que a literatura pode servir de palco criativo para o desenvolvimento dos sujeitos no cotidiano escolar. E acrescentam que, de forma diferenciada dos tantos recursos disponíveis em outros contextos sociais, como televisão, cinemas, entre outros, o educador deve fomentar intencionalmente e de modos mais elaborados, o universo imaginário infantil.

Os elementos fantásticos da literatura, segundo Zilberman (1998), enriquecem as elaborações da criança, no âmbito da imaginação, antes mesmo dessas compreenderem os signos gráficos representados no texto escrito.

As pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, desde pequenos, somos conduzidos a entender um mundo que se transmite por meio de letras e imagens. O prazer da leitura, oriundo da acolhida positiva e da receptividade da criança, coincide com um enriquecimento íntimo, já que a imaginação dela recebe subsídios para a experiência do real, ainda quando mediada pelo elemento de procedência fantástica. (ZILBERMAN, 1988, p. 107)

Ampliando a reflexão sobre o próprio ato de leitura do texto literário, Mortatti (2018) ressalta que esse ato não deve ser entendido como algo isolado, de um indivíduo perante o escrito de outro indivíduo. Implica não apenas a decodificação de sinais gráficos, mas, sobretudo, a compreensão do signo linguístico como fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi publicizado. Nessa relação complexa, interferem as histórias de leitura do texto e

do leitor, bem como os modos de persuasão aprendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo. Portanto, a leitura de literatura é vista pela estudiosa como um processo de produção de sentidos.

Assim como não se faz leitura como se fosse sobre um objeto sem vida, também o texto, que não é neutro, não existe sem a leitura, e o conjunto desse fenômeno se caracteriza como lugar de contradições e de possibilidade de ação, de transformação. Assim, pode-se falar de uma *relativa* pluralidade de significados previstos para (e não *por*) um texto, mas que não são nem únicos, nem infinitos (MORTATTI, 2018, p.37).

Desse modo, não podemos perder de vista a dinamicidade do processo de leitura da literatura e a importância de problematizar que tal prática assuma finalidades imediatistas e utilitárias, quer como pretexto para o desenvolvimento de objetivos e conteúdos escolares, quer como instrumento de denúncia e conscientizações moralizantes, que não levam em conta a totalidade do texto literário, nem suas possibilidades de utilização como obra de linguagem.

Cristofeleti e Ometto (2016) argumentam que a relação com a literatura deve transitar intensivamente nas escolas, pois essa oportuniza compreensões e reorganizações singulares, mediadas por marcadores linguísticos e outras características do texto. Dessa forma, entendemos que as crianças da pré-escola podem interagir, com os sujeitos e consigo mesma, podendo aprimorar modos, individuais e coletivos, de interação cultural. A cada revisita a um mesmo conto, por exemplo, a turma se mantém em constantes e distintas relações, podendo se relacionar processualmente e gradativamente com os múltiplos elementos linguísticos envolvidos em cada situação discursiva. Essas mesmas autoras, nessa mesma obra, também argumentam que o livro de literatura oportuniza compreensões singulares, tributárias de outras compreensões, mediadas por marcadores linguísticos e pelas pistas deixadas nos textos, por seus autores, pelo professor em suas mediações e pelas condições de produção estabelecidas nas relações de ensino.

Coelho (2000), por sua vez, considera a literatura como objeto que provoca emoções, dá prazer e diverte, enquanto modifica a consciência de mundo do seu leitor. A autora reafirma a literatura infantil como arte e compreende que as mudanças que se constituem no desenvolvimento cultural, vivido por adultos e crianças, em suas relações com os elementos literários, se dão num processo dinâmico e permanentemente constitutivo. Ela ressalta que tal desenvolvimento não

acontece a priori no sujeito, requer processos de apropriação dos objetos materiais e imateriais da cultura e que, portanto, requer repetidas participações nas situações que envolvem tais aparatos culturais.

Essa amálgama de situações, relações e interações, requer ações colaborativas entre os sujeitos, para configurar significações criadas na dinâmica do processo, no âmbito das funções psíquicas superiores. Os contos populares infantis são decisivos na formação da criança, em relação a si mesma e ao mundo à sua volta, as formas de julgamento que dividem as personagens, em boas ou más, belas e feias, fortes ou fracas, auxiliam as crianças a entenderem valores e condutas humanas para o convívio em sociedade. Eles possibilitam que, aos poucos, a magia, o fantástico, o imaginário deixe de ser vistos como pura fantasia, para fazer parte da vida diária de cada um.

Priorizando o olhar ao texto literário escrito, Franchetti (2009) argumenta sobre as potencialidades da leitura de literatura na compreensão do leitor sobre vários assuntos lidos. Tal interação possibilita a compreensão de que tudo que existe é cultural e mutável. Nesse sentido, a leitura de literatura possibilita o diálogo entre diferentes pontos de vista, bem como múltiplas compreensões sobre si mesmo e sobre o outro.

Dalvi (2013), ao examinar as características do texto literário, destaca o jogo com o provável, o possível e o impossível, o imaginário. Tal material discursivo favorece reflexões sobre singularidades, diferenças e permite ao leitor o contato com múltiplas e distintas experiências. O autor também destaca o quanto a literatura tem a contribuir com o trabalho pedagógico e principalmente com a alfabetização infantil, pois as crianças costumam se relacionar de modos envolventes com os personagens e com os enredos desse importante elemento cultural, devido ao caráter lúdico e estético, fantástico e maravilhoso do discurso literário, entrelaçando a escrita a imaginação e a outros signos que funcionam como elos de aproximação a formas mais complexas de linguagem.

Nessa mesma ótica, Petit (2009) discorre sobre a construção das narrativas e discursos, a partir da interação com a literatura. A autora ressalta que, enquanto explicando para os outros e a si mesmo, a existência dos personagens, do enredo e do contexto de comunicação representado na produção literária, o pensamento humano está se constituindo num todo mais coerente e organizado, por meio da narratividade de fora em encontro mútuo com a narratividade interior.

Candido (2011) enfatiza que a leitura literária também se configura condição necessária para a democratização da sociedade, devendo ser acessado por todas as pessoas, pois se constituem como uma espécie de objeto construído a diversas mãos, em que cada narrador propõe modos singulares de coerência e de organização, em âmbitos mais elaborados. O autor ainda afirma que, na interação com esse tipo de texto, a produção discursiva se objetiva por palavras e dizeres mais sofisticados e coerentes com o real.

Ao refletir especificamente sobre a atuação da literatura na escola, Candido (1972) chama atenção para convenções e interesses exclusivos, relacionados a supostas normas de boa conduta, voltados para determinados e seletos grupos sociais. E enfatiza que a literatura não deve ter finalidades estritamente formativas, conforme padrões da sociedade, não deve ser para a escola um apêndice da instrução moral e cívica. Deve agir com o “impacto indiscriminado da própria vida e educar como ela, com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 1972, p. 805).

Com objetivo de refletir sobre condições necessárias ao trabalho escolar com a literatura, de modo a favorecer tal elemento cultural como uma experiência pessoal, essencial ao funcionamento mental, no âmbito das funções psíquicas superiores, especificamente nas práticas escolares de alfabetização na Educação Infantil, buscamos também dialogar com Daibello (2020). A autora realizou um estudo sobre a leitura de literatura como experiência pessoal na escola, também calcada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para ela, a leitura de literatura também possibilita o acesso do sujeito a mais palavras para ler o mundo e, especialmente, as palavras diferentes daquelas pelas quais ele costuma nomear a realidade em seu contexto habitual. E é nesse sentido que se torna relevante a prática pedagógica priorizar o trabalho com a literatura e com a polifonia de vozes na constituição do sujeito. A autora finaliza seus estudos defendendo que, por meio do deslocamento da perspectiva quanto à percepção do outro, no espaço ou no tempo histórico, a leitura de literatura representa uma possibilidade de favorecer o diálogo entre diferentes pontos de vista. Conseqüentemente, propicia uma visão de mundo mais plural, de si e do outro,

[...] especialmente numa sociedade fragmentada como a nossa, em que, cada vez mais, o convívio social vai se deteriorando em função de uma interação vivenciada prioritariamente entre iguais, em que a recusa do diferente está presente e as formas de lazer ocorrem a partir de interesses personalizados e por interações individualizadas. DAIBELLO, 2020, p. 64)

Ao narrar para os outros e para si, as crianças podem descobrir muito sobre si mesmas. As palavras que circulam na dinâmica dessas situações e que ora são próprias, ora dos outros, se misturam numa única amalgama, formando histórias individuais e coletivas mais robustas e sofisticadas. Quanto mais interagirem com a literatura, mais as crianças da Educação Infantil, que, de modo geral, falam, participam, interagem e exploram as situações culturais a que são expostas, melhores condições elas têm de compreender a si mesmas e de alcançar superações das condições de sua existência.

Segundo Abrantes (2011), a literatura infantil é concebida como procedimento que promove a aprendizagem por funcionar de acordo com características particulares e próprias das produções artísticas. Para o autor, as histórias infantis não se limitam a relações unilaterais, imediatas e cotidianas, com fenômenos e acontecimentos da prática social. No entanto, problematiza a forte tendência de produção editorial da literatura infantil voltada para atender uma demanda de mercado editorial que, cada vez, está competitivo e especializado na fabricação de produtos para as crianças. Produtos esses que extrapolam o campo da literatura e visam prioritariamente atrair o leitor infantil com apelos relacionados ao mercado do entretenimento infantil vinculado ao divertimento, às brincadeiras e interações espontâneas do tipo: desenhar, pintar, montar.

Há que se pensar, ainda, se a produção acadêmica sobre a literatura na Educação Infantil, mesmo apresentando um crescimento histórico e possibilitando ampliação do repertório sistematizado sobre a temática, ainda não requer atenção de novas pesquisas que evidenciem crianças pequenas como leitoras e as possibilidades de relações com esse patrimônio cultural na prática educativa do primeiro segmento da Educação Básica.

Guimarães (2017) questiona a falta de clareza das legislações, orientações e diretrizes nacionais, estaduais e municipais sobre a riqueza do trabalho com a literatura no contexto da Educação Infantil. Ainda que os livros de literatura estejam fortemente presentes nas propostas de trabalho pedagógico voltadas para o primeiro segmento de Educação Básica, tais documentos norteadores de currículo não oferecem ao professor explicações contundentes sobre o real papel desse primoroso elemento linguístico nas práticas pedagógicas que se constituem na

escola. Não orientam sobre possíveis intervenções docentes que podem intensificar a participação e produção infantil, ocupando posição de interlocutor privilegiado que dá suporte às crianças em suas criações.

Reconhecemos, então, na literatura infantil, uma forma de arte, que revela possibilidades de, pelo trabalho da imaginação da realidade, envolver conhecimentos sobre o real, identificação de contradições e posicionamento ético-político. Em contextos sociais, onde, muitas vezes, parece quase não haver caminhos para a transformação da realidade, encontramos, na literatura, formas inclusive de iluminar novos rumos para nossos alunos e professores, além de possibilitar novas formas de transformar realidades na lógica da dialética.

Ainda que tenhamos argumentos distintos e contundentes para explicar o potencial da literatura no trabalho pedagógico desde a Educação Infantil, a 5ª edição de Retratos de leitura no Brasil¹³ (2020), coordenada pelo Instituto Pró-livro, indica que de 2007 a 2019, 46,75% da população, com 5 anos ou mais, são consideradas não leitoras.

Em relação à frequência com que se lê livros de literatura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mesma pesquisa indica que, de 739 entrevistados, 42% apontam a Bíblia como o texto mais lido, superando os contos (25%) e os livros infantis (26%). Podemos perceber que a literatura infantil, em especial os contos, não se sobressaem como os mais vistos pelos educandos dos anos iniciais do Ensino fundamental. A Educação Infantil não participou da pesquisa com foco na frequência de leitura de literatura por escolaridade. O que nos permite pensar que o conceito de leitores literários ainda prioriza a decodificação sistêmica do texto literário, ou seja, a decifração do código gráfico descolada dos sentidos construídos culturalmente. Podemos inferir também que, ainda que o termo literatura apareça diversas vezes nos documentos normativos e nas diretrizes curriculares voltadas para o primeiro segmento da Educação Básica, as práticas de leitura constituídas em muitos espaços escolares não refletem vasta experiência com a literatura em sua sofisticação linguística.

Sem considerar a escolaridade dos entrevistados, a pesquisa olhou para 437

¹³ Esclarecemos que a referida publicação considera como leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses. Nesta também aparece a concepção de não leitor como aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

crianças, entre 5 e 10 anos, para compreender os principais gêneros lidos por esse público. As respostas obtidas mais recorrentes foram, 44% de livros infantis, 38% de contos e 23% da Bíblia. Podemos observar um interesse relevante das crianças desta faixa etária por se relacionar com a literatura infantil, especificamente com os contos. Destacamos também que a referida pesquisa citada acima revela que 50% dos não leitores justificam não ter lido por: não gostar de ler (28%), ter dificuldade para ler (6%) e não saber ler (16%). Podemos perceber que o gosto pela leitura, que compõem o currículo da Educação Básica, desde a Educação Infantil, não revela impacto relevante na vida de muitos educandos (28% dos entrevistados).

Ao olhar para a produção 5ª edição de Retratos de leitura, constatamos que grande parte das coleções acessíveis as escolas, principalmente às públicas, são simplificadas, escolarizadas e recheadas de fragmentos de textos curtos, empobrecidos de recursos linguísticos. Quando não, são utilizados em circunstâncias temáticas abordando temas moralizantes, como por exemplo: valorização das diferenças, generosidade, bondade, respeito, obediência, valentia e amizade. Há que se pensar também que muitos contos que transitam as práticas pedagógicas, principalmente na Educação Infantil, trazem consigo cunhos ideológicos e camuflam preconceitos de várias ordens, a serviço de ideologias alienantes, da injustiça social e do esvaziamento do papel emancipador da escola na constituição de conhecimentos científicos, ou seja, da infantilização da educação.

Diante do exposto, finalizamos esta seção enfatizando que, ainda que os contos sejam recursos pedagógicos potentes para o desenvolvimento psíquico das nossas crianças, há uma forte tendência das regras do mercado editorial privilegiando apresentações robustas, projetos gráficos arrojados e a presença de acessórios que colocam o discurso literário em segundo plano. Portanto, fortalecer o olhar docente sobre tais tendências que ofuscam a essência cultural da literatura, têm potencial, inclusive, para resistir ao esvaziamento de sentido formal, científico, que muitas vezes é atribuído às práticas pedagógicas na Educação Infantil, e, também, para potencializar o trabalho pedagógico desenvolvente, desde o primeiro segmento da Educação básica, perpassando pela formação docente.

3. Trilhas metodológicas

Em tempos de supervalorização de métodos de alfabetização, de expansão acelerada de discursos divergentes, contraditórios e até antagônicos, norteados o currículo da Educação Infantil, com risco de resultar em condições de ensino e aprendizagem cada vez mais injustas e desiguais, torna-se necessário e urgente ampliar conhecimentos sobre esse processo escolar. Nesse cenário, identificamos a relevância da colaboração entre os sujeitos estar pautada no apoio mútuo e na reciprocidade, subsidiando assim toda a prática de pesquisa.

Nossa pesquisa é de natureza empírica, fundamentada nos aportes da Teoria Histórico-Cultural, e ancora-se nos princípios metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético para produzir conhecimentos sobre a prática educativa. Defendemos a tese de que situações discursivas colaborativas, entre o pesquisador e o professor, têm potencial para revelar complexidades que perpassam o fazer docente e fortalece o enfrentamento de tensões no processo de alfabetização da Educação Infantil. Para isso, visamos, junto de uma professora de pré-escola, buscar conhecimentos relacionados à escrita para construir transformações e fomentar rupturas, resistências e continuidades, na luta pelo direito à alfabetização no e com o primeiro segmento da Educação Básica. Especificamente, nossos objetivos são: i) explorar o trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de uma turma de pré-escola pública; ii) dialogar com o professor sobre o que ele pensa e o que faz; iii) efetivar possibilidades envolventes e brincantes de alfabetizar na Educação Infantil; iv) fomentar superações na e da prática educativa efetivada em uma região de alta vulnerabilidade social. Participam da pesquisa esta pesquisadora de doutorado, uma professora e sua turma de pré-escola pública da periferia do interior do estado de São Paulo, de aproximadamente 30 crianças de 4 a 5 anos,. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020.

Destacamos a pertinência de que a colaboração esteja presente em uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, bem como firmada no Materialismo Histórico-Dialético enquanto método. Ambos referenciais teóricos preconizam a relação sujeito-objeto sendo constituída entre sujeitos produtores de conhecimentos que dialogam entre si. Por esse prisma, a escola se configura como

espaço privilegiado para a colaboração entre os diversos sujeitos que nela se relacionam, significam e transformam as formas de produção cultural.

Por esse prisma, lançamo-nos inicialmente a uma pesquisa que seria um estudo de caso. No entanto, conforme Smolka (2012), Gontijo e Goes (2017), Tfouni (2018), entre outros, problematizam, as dinâmicas discursivas em que o sujeito é colocado como autor dos discursos produzidos, onde a linguagem é concebida como acontecimento vivo inserido em um contexto histórico e cultural, em que o diálogo com o outro se constitui e é constituidor das dinâmicas culturais de participação das práticas sociais, se configuram à luz do Materialismo Histórico-Dialético. E, na direção de intervir pontualmente nessa realidade, a partir de práticas discursivas efetivadas ao longo da produção de material empírico, emergindo da dinâmica discursiva que se efetivada entre os sujeitos se relacionando recíproca e mutuamente entre si, com finalidades inseridas na dinâmica singular de um determinado, nossa metodologia que até então era um estudo de caso, se configurou nos modos do Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa.

Segundo Martins e Lavoura (2018), na pesquisa ancorada no Materialismo Histórico-Dialético, o sujeito investigador tem um papel essencialmente ativo, “pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão” (p. 235). Não obstante os autores destacarem a condução central do pesquisador, ressaltamos o papel relevante dos sujeitos pesquisados na análise e síntese operatória da pesquisa, visto que eles integram e regulam a dinâmica da pesquisa. Os sujeitos que permeiam as práticas de alfabetização também participam das determinações da pesquisa, visto que são imanentes da realidade e não da intuição do pesquisador.

Pesquisar colaborativamente revela compromisso com a construção de conhecimentos voltados à incorporação da lógica formal dos sujeitos por superação na lógica dialética. O pesquisador adentra a realidade a ser estudada e integra-se nos modos de produção da existência dessa realidade, criada pelos sujeitos a serem investigados. Permite que os docentes participem das suas observações, interfiram em suas conclusões, apropriem-se de seu olhar partilhando e contribuindo para a qualidade do conhecimento produzido nesse processo. Dessa forma, tanto o professor como pesquisador, em colaboração, promovem

transformação das condições de ensino e de aprendizagem, como também superação de seu próprio conhecimento e, consecutivamente, da produção acadêmica.

Em relação ao problema de pesquisa, conforme Martins e Lavoura (2018) apontam, esse é elaborado no confronto teórico entre o que já se sabe sobre um assunto, inclusive por pesquisas científicas já realizadas, e sobre o que se quer saber além. Portanto, nosso problema de pesquisa se insere em tempos sombrios de expansão acelerada de contextos pedagógicos injustos e desiguais em que, cada vez mais, as condições de ensino e aprendizagem que se concretizam na pluralidade das realidades sociais são atravessadas por diversas fragilidades. Por isso, se torna urgente e necessário fortalecer práticas discursivas colaborativas voltadas para a alfabetização em sua amplitude e complexidade, desde o primeiro segmento da Educação Básica.

Uma vez que toda investigação à luz do Materialismo Histórico-Dialético se caracteriza como um processo que parte do real já refletido num dado sistema teórico estruturado, e avança para a superação de tal realidade, ousamos transformar este estudo em mais um instrumento de luta contra o analfabetismo, em direção a projetos sociais igualitários, humanizados e emancipadores, desde a primeira infância, de modo especial em contextos escolares compostos por comunidades marcadas por alta vulnerabilidade social e presença reduzida da escrita nas práticas sociais que se efetivam ali. Ressaltamos que a referida pesquisa se encontra formalizada por parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE 15026319100005481.

Visamos, junto de uma professora de pré-escola, buscar conhecimentos relacionados à escrita para construir transformações e fomentar rupturas, resistências e continuidades na luta pelo direito à alfabetização, no e com o primeiro segmento da Educação Básica. Especificamente, nossos objetivos são: i) explorar o trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de uma turma de pré-escola pública; ii) dialogar com o professor sobre o que ele pensa e o que faz; iii) efetivar possibilidades envolventes e brincantes de alfabetizar na Educação Infantil; iv) fomentar superações na e da prática educativa efetivada em uma região de alta vulnerabilidade social.

Martins e Lavoura (2018) destacam que a hipótese de pesquisa no Materialismo Histórico-Dialético “sintetiza o processo do conhecimento que o

investigador já tem sobre o objeto que pretende conhecer” (p. 234). Dessa forma, uma tese é a expressão teórica das possibilidades de desenvolvimento do objeto de conhecimento que podem vir a se tornar realidades concreta. E, sendo assim, defendemos a tese de que situações discursivas colaborativas, entre o pesquisador e o professor, têm potencial para revelar complexidades que perpassam o fazer docente e fortalece o enfrentamento de tensões no processo de alfabetização da Educação Infantil. Em relação à produção de material empírico, conforme já abordado no segundo capítulo, Bernardes (2010) destaca a necessidade de, na historicidade dos fenômenos estudados, criar um vínculo recíproco entre condições objetivadas e a totalidade cultural. Ou seja, do pesquisador requer desnudar as formas fenomênicas de uma realidade social ampla e complexa, apreender o seu movimento e encontrar as determinações constitutivas de sua dinâmica de desenvolvimento, sem desconsiderar procedimentos investigativos que lhe permita construir análises quantitativas e estatísticas, de conteúdos e de discursos, dentre outras, para assim aprofundar o conhecimento sobre a totalidade de seu objeto de pesquisa.

Conforme preconiza o Comitê de Ética em Pesquisa realizamos primeiramente um trabalho de acolhimento e aproximação da escola, por meio da figura da diretora da unidade e demais especialistas gestores do sistema municipal de ensino (Apêndice A). Inclusive, por meio de protocolo enviado ao diretor do departamento pedagógico e secretário da educação. Após deferimento nessa instância, iniciamos um trabalho discursivo de esclarecimentos com a professora e com os pais/responsáveis pelas crianças da turma para as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndices B, C e D).

Enfatizamos que, de acordo com Campos (2008), entendemos o quanto é importante ouvir as crianças, de modo especial as da Educação Infantil, para promover transformações desenvolventes no processo de alfabetização no cenário educacional brasileiro.

Para se avançar em direção a uma escuta qualificada e à garantia de participação da criança, é necessário um fazer profissional que compreenda a criança como um sujeito na sua integralidade, com direitos garantidos, que pensa, elabora e “já é” (p. 33)

A mesma autora ainda acrescenta que, para alcançar formas de escuta qualificada da criança da primeira infância, faz-se necessário, primeiramente, uma

aproximação e sensibilização dos professores que trabalham com esse público e que geralmente são engolidos por metas a serem cumpridas e ausência de formação continuada. Na direção de envolver as crianças da turma investigada em práticas discursivas (des)envolventes, preparamos, também para elas, um Termo de Assentimento (Apêndice E), a fim de que pudessem registrar sua aceitação ou não em participar da pesquisa. As crianças que entraram posterior ao início da produção de material empírico, também assinavam o termo de assentimento e eram informadas da pesquisa e da presença da pesquisadora compondo o trabalho pedagógico da turma, de modo especial no início do primeiro semestre de 2020, quando novas crianças de 4 anos entravam e algumas de 5 iam para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesta produção de materiais empíricos, utilizamos: observações em vídeo do cotidiano da turma, nos dois semestres indicados, acompanhando atividades de alfabetização; análise de materiais pedagógicos produzidos e/ou utilizados pela professora, no período presencial e no período do trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19; diálogos entre pesquisadora e professora e também com as crianças e seus responsáveis, presencialmente e/ou no aplicativo WhatsApp. Enfatizamos que nossas escolhas por tais procedimentos não pretendem apenas dar caráter fundamentalmente descritivo a esta investigação, quantificar os elementos constituintes de uma realidade ou ainda supervalorizar a manifestação do objeto no fenômeno, promovendo compreensões fragmentadas sobre a realidade pesquisada, desconsiderando o que já foi construído historicamente pela humanidade e/ou propondo um novo em detrimento do que já existe. Contrariamente, propomos construir conhecimentos que explicitem o real em sua essencialidade e se coloquem claramente a serviço da implementação de projetos sociais promotores de sociabilidades mais justas e igualitárias, voltados para a alfabetização, desde o primeiro segmento da Educação Básica, num movimento processual e dinâmico de transformação.

As observações do cotidiano pedagógico foram realizadas durante o último trimestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, com frequência de quatro horas semanais, sendo o período de observação a cada ida a campo definido em conjunto com a professora. Acompanhamos atividades da turma, especificamente aquelas em que o objetivo pedagógico estava voltado para a alfabetização das crianças, à luz do Roteiro de Observação (Apêndice F).

Para as filmagens, utilizamos câmera portátil, colocadas em posições e lugares estratégicos, fora do alcance das crianças, para evitar interrupções na rotina escolar, bem como para garantir a preservação do equipamento. Durante este período, acompanhamos o trabalho pedagógico, estando em lugares que favorecessem as observações. As filmagens foram transcritas seletivamente e, da filmagem total, elegemos os episódios mais férteis para as reflexões e posteriores análises.

Os materiais pedagógicos analisados foram disponibilizados pela professora, durante o período de produção de material empírico. Nossas análises sobre esses documentos foram norteadas pelo Roteiro de Análise Documental (Apêndice G). O documento “Projeto Pedagógico – PP”, nesse sistema municipal de ensino, é produzido em formato digital. Após passar por homologação dos supervisores, é disponibilizado para consulta pública no site da prefeitura. Portanto, o acesso a esse documento se deu diretamente no ambiente virtual. Ambos os materiais pedagógicos foram olhados colaborativamente.

As participações da docente permitiam que questões importantes, que poderiam passar despercebidas por parte da pesquisadora, ganhassem novas significações, garantindo maior fidelidade tanto na descrição quanto na explicação dos conhecimentos produzidos. Em nenhum momento houve disputa de interesses e ações reguladas de maneira diretiva entre professora e pesquisadora. Ambas participavam juntas de todo o processo de construção de conhecimento produzido na própria dinâmica educativa. A prática discursiva constituída nesta pesquisa, para além dos tempos e espaços da turma envolvida, oportunizou que outras turmas da escola compartilhassem e acessassem as produções discursivas da pedagoga e da pesquisadora.

Com o advento da internet e a popularização dos dispositivos móveis, a mídia social *WhatsApp* se configurou como importante ferramenta de interação. As conversas constituídas nessa mídia, entre professora e pesquisadora ao longo de toda a pesquisa, bem como entre essas e as crianças e seus responsáveis, durante o período de suspensão de aulas presenciais em função da pandemia-Covid-19, foram exportadas integralmente para documento do Word, com preservação de data, hora e demais elementos gráficos, marcas de linguagem entre outras características desse tipo de comunicação. Os áudios e vídeos desse aplicativo também foram transcritos seletivamente e os trechos que demonstravam

potencialidade para reflexões e análises colaborativas futuras foram convertidos em diálogos numerados e datados. As reflexões sobre todos os materiais produzidos para o escopo de análises, inicialmente, se davam em conjunto com a professora e as categorias analíticas foram construídas na dinâmica investigativa, na e com a prática educativa.

A partir de março de 2020, devido à suspensão das aulas presenciais, decorrente da pandemia da Covid-19, as observações junto à turma foram interrompidas e o acompanhamento das atividades de alfabetização passaram a acontecer exclusivamente de forma virtual. Nesse período, para apreender materiais empíricos, copiamos as telas dos canais de comunicação e interação estabelecidos para o trabalho pedagógico junto a turma: grupos de *WhatsApp*, páginas do *Facebook*, sites, entre outros ambientes digitais acessados pela professora e sua turma.

Importante destacar que a dinâmica de produção de material empírico desta pesquisa, que até então se configurava de forma contínua e presente, se tornou descontínua e também à distância. No primeiro mês de pandemia, sequer pode acontecer, pois toda atividade escolar foi interrompida por decretos municipais que anteciparam recessos, férias e feriados escolares.

Não obstante as escolas estivessem de portas fechadas, o conhecimento científico se manteve como o maior patrimônio cultural da humanidade e do trabalho pedagógico e, apesar das circunstâncias, esforços para que continuasse circulando deveriam ser feitos. O mesmo ocorreu com o cronograma desta pesquisa, aprovado pelo Comitê de Ética, cujo período de produção de material empírico na unidade escolar se encerrava em junho de 2020. A parceria colaborativa aqui firmada, que até então se constituía uma vez por semana, num período inteiro de aula das crianças, e ao longo de toda a semana por mensagens de *WhatsApp*, passou a disputar com múltiplos afazeres e preocupações profissionais, domésticos, afetivos, físicos, familiares, enfim, tempos e espaços concomitantes e assíncronos para ambas.

A fim de fortalecermos os processos discursivos construídos nesta investigação, que tem como objetivo pesquisar colaborativamente, professora e pesquisadora, na e com a prática educativa voltada para a alfabetização, as categorias analíticas constituídas durante a produção de material empírico vão estruturar o próximo capítulo, a partir do eixo cronológico. As situações empíricas

foram organizadas em sete conjuntos (atos), nos quais se dá relevo para diferentes aspectos da prática discursiva constituída entre professora e pesquisadora: (i) os primeiros diálogos que aproximaram o olhar da pesquisadora da realidade pesquisada, bem como a receptividade da mesma pela unidade escolar e turma investigada; (ii) a intencionalidade pedagógica envolvida nos instrumentos de planejamento e encaminhamentos didáticos; (iii) a importância de recursos materiais como os crachás; (iv) o papel da literatura nas práticas discursivas; (v) o sistema alfabético de escrita; (vi) os diálogos refletidos no corpo docente e em dimensões formativas mais amplas e coletivas, e, por fim; (vii) as inflexões radicais como efeito da pandemia da Covid-19.

Passemos ao delineamento do processo e as elaborações analíticas produzidas na dinâmica cultural do mesmo.

4. Situações discursivas (des)envolventes

Todos trazemos dentro de nós um mundo de coisas: cada qual tem o seu mundo de coisas! E como podemos entender-nos, senhor, se, nas palavras que digo, ponho o sentido e o valor das coisas como são dentro de mim, enquanto quem as ouve lhes dá, inevitavelmente, o sentido e o valor que elas têm para ele, no mundo que traz consigo? Pensamos entender-nos... e jamais nos entendemos!

Pirandello

A epígrafe acima foi extraída de um trecho do ensaio teatral “Seis personagens à procura de um autor”, escrito em 1921, por Luigi Pirandello (1867-1936). A obra retrata a trama de seis personagens, rejeitados por seus criadores, que tentam convencer o diretor da companhia a encenar suas vidas. Pirandello concentra em sua autoria muito do que é a escrita. A atuação dos atores não é nada além do que se passa na realidade da peça, porém, para as personagens, é muito mais que isso, é a vida delas, a única condição de existência concedida a elas, que se eterniza no texto. Inspiradas por tais enunciados, inferimos que, para nos conhecer, precisamos dialogar com muitos outros, que compartilham ou não conosco múltiplos contextos. Portanto, para conhecer melhor a essência das práticas de alfabetização na Educação Infantil, as palavras dos outros, que se relacionam recíproca e mutuamente nela, certamente nos ilumina aspectos relevantes a serem focados.

Como já mencionado nos capítulos introdutórios, nossa investigação se dá no viés da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético enquanto método. Ambas matrizes teóricas nos ajudam a pensar sobre a dialogia de vozes, individuais e coletivas, em constantes, recíprocas e indissociáveis relações. Trata-se, portanto, de um processo investigativo dinâmico e interativo que é instrumento e resultado da própria prática de pesquisa. Destacamos nosso compromisso com a fertilização de teorias e ações que subsidiem a práxis da Educação Infantil no sentido da transformação das condições de ensino e de aprendizagem, através da transformação dos sentidos que o próprio docente passe a conferir à sua prática. Além disso, queremos que a prática educativa possa subsidiar e potencializar a competência investigativa e interpretativa da pesquisadora e, conseqüentemente, o fortalecimento desta produção acadêmica.

É nesse contexto que nosso objetivo ganha sentido: explorar o trabalho pedagógico de uma turma de pré-escola pública, ampliando conhecimentos que perpassam o fazer docente sobre as práticas de alfabetização no primeiro

segmento da Educação Básica, para, então, objetivar possibilidades desenvolvendo, capazes de fomentar superações na e da prática educativa efetivada em uma região de alta vulnerabilidade social.

Esclarecemos, ainda, que concebemos a alfabetização em consonância com Smolka (2012), ou seja, como processo escolar discursivo, que entrelaça a linguagem escrita e outros letramentos emergentes da atividade social humana. Tais práticas se objetivam por meio de conversas, leituras e escritas que viabilizam o fluir dos sentidos, individuais e coletivos, produzidos por sujeitos que se relacionam em contextos sociais. Para nós, não se trata de um método de alfabetização e sim de um processo escolar discursivo que atinge concretude no cotidiano social singular de uma turma de pré-escola.

De um material empírico diversificado, composto de registros escritos, vídeos de atividades, áudios e mensagens de *WhatsApp*, realizadas nos momentos síncronos e assíncronos ao turno de aula da turma, elegemos 7 momentos discursivos para serem apresentados e analisados pela pesquisadora. Momentos esses nomeados de atos, por envolverem a integralidade da constituição dramática de um psiquismo coletivo envolvendo pesquisadora, professora de Educação Infantil e crianças de 4 e 5 anos, em relações dialógicas, ao longo do segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020.

Primeiro ato: Diálogos que nos aproximam

Desde minhas primeiras experiências com a docência, com a linguagem escrita e com a totalidade do processo de alfabetização, a centralidade da figura do professor esteve evidente no bojo de meus interlocutores. Não teria como ser diferente nesse momento, em que me lanço numa pesquisa acadêmica para a obtenção do título de doutorado, num Programa de Pós-graduação, com linha de pesquisas especificamente voltada para a formação de professores e práticas pedagógicas. Portanto, nossas escolhas do campo e de nossos interlocutores estão intimamente articuladas às experiências de mim mesma:

- ✓ me constituí professora de Educação Infantil tendo na bagagem a não participação como aluna desse segmento escolar;
- ✓ alcancei resultados positivos importantes participando de avaliações permeadas pela linguagem escrita, tanto em concursos públicos e

processos seletivos da área da Educação, bem como em toda minha trajetória de aluna de Educação Básica e Ensino Superior;

- ✓ trabalhei prioritariamente como professora de alunos com defasagens diversas no processo de alfabetização;
- ✓ tenho grande interesse em contribuir com práticas de ensino e aprendizagem marcada por condições injustas e desiguais;
- ✓ acompanhei de perto a dificuldade das escolas por onde meus filhos passaram, para envolvê-los em práticas de escrita que fossem significativas para eles;
- ✓ como gestora de ensino municipal, que é 100% responsável pelo primeiro segmento da Educação Básica, percebo um distanciamento entre as vozes que ecoam da gestão, na figura dos especialistas da educação, como eu, e vozes que ecoam da prática escolar efetivada em cada contexto e em cada turma;
- ✓ considero a escrita com potencial para superar condições formativas empíricas, seja no âmbito dos alunos, quanto dos professores;
- ✓ atuo como coordenadora pedagógica na gestão centralizada do poder público do município de Campinas;

Diante da minha notável preocupação com a escrita como prática de linguagem emancipadora de elaborações humanas empíricas, fui apresentada pelo Programa de Pós-Graduação à um projeto, iniciado antes do meu ingresso nele, junto a uma comunidade marcada por extrema vulnerabilidade social. A partir da primeira visita à região, constatamos que um dos bairros atendidos possuía pouca escrita, transitando nas práticas sociais ali desenvolvidas. Não tive dúvidas de que aquele seria o palco ideal para desenvolver minha pesquisa em defesa do direito a alfabetização, desde o primeiro segmento da Educação Básica. Após protocolar a solicitação de autorização para desenvolver pesquisa científica nas escolas municipais junto ao Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, me dirigi até à única unidade de pré-escola pública do local e fui recebida pela diretora, “Adriana” (nome fictício).

Uma vez que meu cargo de servidora pública municipal era de conhecimento da Unidade Escolar, a diretora optou por autorizar meu ingresso na escola a fim de propor a pesquisa diretamente para os professores, para que eles pudessem

conhecer e avaliar a proposta e se voluntariar para participar dela, se assim o desejassem. A preocupação de que eu fosse vista como alguém que estivesse ali como fiscalizadora do serviço público e a escolha de não impor algo que pudesse constranger o trabalho dos professores era evidente nas ações e nos dizeres da diretora.

Após apresentação da pesquisa para todo o corpo docente, apenas uma professora se voluntariou a participar da mesma, “Kátia”, que, ainda que mantivesse as mesmas preocupações da diretora em relação ao meu cargo de coordenadora pedagógica, tinha um interesse efetivo de trazer práticas de alfabetização para seus alunos da pré-escola.

Ressaltamos que, já nos primeiros contatos com a escola para apresentar a proposta de realizar uma pesquisa sobre alfabetização, foram várias as vezes que a pesquisadora ouviu, da diretora, e da nossa professora da turma investigada (*Kátia*), frases do tipo:

– *Conforme as diretrizes da rede municipal, trabalhamos com o letramento e não com a alfabetização!* (Adriana)

– *Nosso foco é maior no letramento do que na alfabetização!* (Kátia)

É de se notar que existe uma sutil, porém relevante, diferença entre o que diz a diretora e o que diz a professora. No primeiro caso, a alfabetização é negada como prática viável na Educação Infantil, no segundo caso, é admitida, porém não como prioridade. Sendo assim, já nos primeiros passos, anunciava-se a relevância de examinar concepções e práticas sobre alfabetização, em diálogo permanente com a professora, para, assim, criar possibilidades de reformulação de sentidos sobre esse processo, sobre as múltiplas possibilidades de seu desenvolvimento e sobre o papel do professor de Educação Infantil em relação a eles.

Vale esclarecer que, inicialmente, esta pesquisa foi pensada como estudo de caso, conforme consta na Carta de Apresentação (Apêndice A) entregue a diretora da escola. Porém, após parceria firmada, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices B, C e D) lidos e assinados pela professora, pais e responsáveis pelas crianças da turma e imersão da pesquisadora no cotidiano da prática educativa da escola, determinados aspectos e novos elementos foram saltando aos nossos olhos. Dessa forma, a parceria “universidade

e escola” foi se deslocando para âmbitos mais próximos, acolhedores e colaborativos e foi oferecendo sucessivas pistas de campos mais ou menos férteis para problematizar dizeres comuns e, aparentemente, tão simples, como os apresentados anteriormente.

Os olhares sobre aquela singularidade cultural, na essência das tensões, contradições e significações que emergem das relações e interações plurais, entre os sujeitos e suas produções, exigiram tempo e continuidade para irem se consolidando e objetivando compreensões mais fiéis aquele contexto. Por isso, buscamos construir uma imagem objetiva inicial da escola e sua comunidade, ainda que cientes de sua provisoriedade. Focamos duas distintas, porém indissociáveis, dimensões descritivas: “*Contexto social*” e “*Contexto pedagógico*”. Em cada uma delas, descrevemos, detalhadamente, as primeiras percepções sobre a amplitude cultural que configura essa pesquisa, as práticas de alfabetização na Educação Infantil e as condições em que se efetiva o fazer docente. Passemos a esses contextos:

Contexto social

A cidade de Campinas é considerada uma das principais do estado de São Paulo. Está localizada à 100 km da capital e compõe uma das cinco regiões metropolitanas do estado. Com uma população estimada pelo IBGE, em 2018, de 1.194.094 habitantes, distribuídos em uma área de 794.571 km², Campinas possui um dos maiores PIB do país, ocupando a 3^a colocação no ranking estadual e 11^a no ranking nacional. Dialogando com o contexto social do município, é possível considerar que os resultados gerais obtidos no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM, muito alto, ocultam uma realidade interna de contradições e desigualdades sociais.

O município conta com 643 bairros, sendo que os de maior vulnerabilidade social estão localizados nas regiões limítrofes do município, próximo às cidades de Indaiatuba, Monte Mor e Hortolândia. Conjuntos Habitacionais destinados às famílias com renda de até R\$1.600,00, abrangidas pelo Programa Minha Casa Minha Vida, do governo federal, tornam-se o padrão de moradia para muitas pessoas que residem nessas regiões. De acordo com o caderno de subsídios do Plano diretor, versão final, março/2017, essas regiões que concentram bairros de

alta vulnerabilidade social são as que possuem o maior índice de demanda não atendida na educação infantil pública.

Na região limítrofe, próximo a Hortolândia, à noroeste da cidade, a aproximadamente 20 Km do centro de Campinas, encontra-se uma região que apresenta intenso aumento populacional nas duas últimas décadas. Ela abrange vários bairros estruturados, com asfalto, água encanada, esgoto, rede de telefone, coleta domiciliar de lixo e linhas de ônibus. Identifica-se rápida ampliação de estabelecimentos comerciais nesta região, muitos deles sem documentação junto à prefeitura. No que diz respeito ao atendimento educacional para crianças de 0 a 5 anos, estão disponíveis quatro equipamentos públicos para atender à demanda de toda a região.

A unidade escolar, de Educação Infantil, que se configura como o campo da presente pesquisa, é um desses equipamentos públicos disponíveis na região. Foi recriada em 2012, após outro antigo e pequeno Centro de Educação Infantil passar por ampliação e reforma para atender à demanda originada por um novo e peculiar condomínio residencial construído nos arredores. O novo nome do CEI foi oficializado pela lei n. 13.806, de 26 de março de 2010 e homenageia uma professora e catequista de atuação importante nos movimentos sociais. A maioria das crianças que frequentam essa unidade é residente de dois bairros próximos, porém bastante distintos quanto à estrutura física e cultural. Aqui, esses bairros recebem os nomes fictícios de: bairro Origem e bairro Adendo.

O “bairro Origem”, onde a escola está localizada, conta com asfalto, boa arborização nas calçadas das vias públicas, água encanada, esgoto, rede de telefone, coleta domiciliar de lixo, três linhas de ônibus, estrutura de moradias prioritariamente térreas, equipamentos públicos como centro de saúde e escolas de Educação Básica. Os moradores têm fácil acesso a estabelecimentos comerciais como panificadoras, mercados, bazares, entre outros comércios formais.

O “bairro Adendo”, por sua vez, tem sua área física demarcada por um grande conjunto habitacional, destinado a famílias com renda de até R\$1.600,00, atendidas pelo programa Minha Casa Minha Vida. O espaço compõe-se por 23 condomínios, nomeados por letras de A à S, e 2.380 apartamentos organizados em 17 ruas. A maioria de seus moradores é oriunda de áreas de risco do município e há também uma significativa parcela de moradores com deficiência, pois um dos

critérios estabelecidos para garantir prioridade na aquisição das moradias foi comprovar presença de pessoa com deficiência na família. Após ocupação das habitações, os moradores se organizaram e muraram o entorno dos condomínios demarcando os limites físicos do bairro.

No interior dos condomínios não há equipamentos públicos como centro de saúde e escola, linha de ônibus, área verde e comércios formais, por isso os moradores precisam acessar esses serviços básicos nos bairros vizinhos ou nos arredores da área murada, onde se encontra um ponto de ônibus e concentrações de comércios clandestinos que vendem produtos alimentícios e outros de utilidade doméstica.

Desde que foi inaugurado, o residencial apresenta problemas estruturais e de acabamento dos imóveis, que se agravam com o passar do tempo. As rachaduras nas escadas de alguns equipamentos são frequentes, inclusive, conforme reportagem do jornal Correio Popular, publicada em 14/12/2019, alguns deles já cederam mais de dois centímetros e estão em situação de risco de desabamento.

Segundo a reportagem, a Defesa Civil determinou a evacuação das unidades mais afetadas pelas rachaduras, porém os moradores se recusam a sair, alegando não terem para onde ir e não terem ainda condições de arcar com aluguel. A reportagem afirma que esses moradores, para permanecerem em seus apartamentos, escoram as escadas com estacas de madeira, sob pena de multa de R\$ 1.700,00 por semana. Vejamos o relato da dona de casa e subsíndica de um dos condomínios atingidos pelas rachaduras, citado na reportagem: “Eu não consigo dormir direito. Às vezes ouço barulho de estalos quando tudo está em silêncio. Moro no segundo andar e morro de medo de descer as escadas com minhas crianças” (Jornal Correio Popular – 14/12/2019).

Destacamos os contrastes existentes entre os dois bairros que compõem a referida comunidade escolar. Importante diferença diz respeito a oportunidades (ou não) de imersão em ambientes letrados, tantas vezes realçadas como constitutivas dos processos de letramento nas bases epistemológicas representantes do construtivismo. No “bairro Origem”, há placas de trânsito, placas de nomes de ruas, letreiros de identificação de variados comércios e propagandas de serviços diversos (manicure, cabeleireiro, venda de salgados, aulas de música, limpeza de sofás, entre outros). Já no “bairro Adendo”, na parede de cada bloco de

apartamentos encontra-se a letra que o designa, mas as ruas não têm placas com seus respectivos nomes, nem sinalizações de trânsito.

Trata-se, portanto, de um contexto bastante empobrecido no que se refere aos portadores de textos, letras e números. Embora em suas casas certamente circulem materiais que os contêm, do ponto de vista contextual mais amplo, para os moradores do “bairro Adendo”, esses signos começam a se fazer presentes no momento em que cruzam o muro que cerca o conjunto habitacional.

Se pensarmos na conjectura de que basta conviver com textos para compreendê-los, já poderíamos considerar não ser suficiente a possibilidade de a escola oportunizar que os portadores de textos, letras e números, que circulam nos contextos sociais fora da escola adentrem esse espaço pedagógico e enriqueça os usos sociais de escritas das crianças. Afinal, como apresentado no parágrafo anterior, podemos ver que os portadores textuais que circulam no Bairro Adendo, bem como os usos desses, já se materializam um tanto quanto empíricos.

Para Rodrigues (2014), o residencial que compõe o “bairro Adendo” provoca mudanças nas relações sociais existentes em todo o território regional, desde conflitos, alianças, aceitação, inclusão e exclusão. A autora relata que há constantes e repetidas situações envolvendo riscos para os moradores dos bairros vizinhos e para grande parcela de moradores do próprio bairro. Situações estas que possibilitam a configuração de preconceitos de que esse local é inseguro, ocupado por criminosos, ponto de tráfico de drogas e outros, favorecendo ainda a ideia de que os moradores dali são desconhecidos, diferentes, inferiores e, ainda, ameaçadores.

No nosso entendimento, as percepções de Ribeiro, abordadas acima, se estendem, da mesma forma, ao acesso e formas de interação com a linguagem escrita inerente ao contexto social no interior do bairro. As mudanças configuradas pelas condições peculiares do Bairro Adendo, nas formas dos moradores se relacionarem e dialogarem entre si, com o outro e com a escrita, se voltam para múltiplas possibilidades de consolidar marcas de injustiça, preconceitos e ausência de conhecimentos de si mesmo e da cultura. Certamente, essas condições não compatibilizam com formas emancipadoras e desenvolvidas de objetivar a prática social.

A seguir, na Figura 2, encontra-se uma composição de imagens, feita pela pesquisadora, para representar o contraste estrutural percebido por ela entre esses

dois bairros:

Figura 2: Contrastes sociais



Fonte: Acervo próprio

O perfil socioeconômico, especificamente das famílias pertencentes ao “Bairro Adendo”, disponibilizados pela CAIXA ECONÔMICA FEDERAL, com base no CADUnico¹⁴ (cadastro único), mostram que grande parte dessas vivem em situação de extrema pobreza. A renda mensal de aproximadamente 98% dessas famílias não ultrapassa três salários mínimos, sendo que 29% das famílias não possuem nenhuma renda; 37,5% recebem até 1 salário mínimo e 31% recebem entre 2 e 3 salários. Em relação à escolaridade, 66% possuem baixa escolaridade tendo até 8 anos de estudo e apenas 29% tem ensino médio regular. Outro dado relevante, disponibilizado nesse banco de dados da CAIXA é que 81% das famílias são chefiadas por mulheres, sendo que 47% delas possuem trabalho remunerado. Dessas, apenas 22% têm segurança do trabalho com carteira assinada e recolhimento de encargos que podem garantir contribuição para aposentadoria. Podemos dizer, então, que 78% das mulheres chefes de família moradoras do “bairro Adendo” não têm segurança do trabalho ou Consolidação das Leis do Trabalho – CLT assinadas.

¹⁴ De acordo com o site da Caixa Econômica Federal, o Cadastro Único é um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza. Essas informações se configuram relevantes para subsidiar o governo federal, estados e municípios na implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria da vida dessas famílias – Disponível em <https://www.caixa.gov.br/servicos/cadastro-unico/Paginas/default.aspx> - Acesso 30 dez. 2021.

Nos primeiros contatos com a realidade educativa pesquisada, acreditávamos que o contraste social entre os dois bairros, inerente à comunidade escolar, favoreceria uma diferenciação e pré-julgamento, disfarçados ou não, no cotidiano das crianças no interior do Centro de Educação Infantil.

Conjecturávamos que pré-conceitos de diversas ordens poderiam estar reproduzidos em suas ações e discursos, distinguindo crianças do bairro Origem de crianças do condomínio residencial Adendo. As conjecturas baseavam-se em informações que tínhamos de que na escola de Ensino Fundamental que congregava crianças dos dois bairros, as crianças do bairro Adendo eram apelidadas de modo preconceituoso, com palavras que marcavam de onde vinham e que eram vistas como inferiores pelos colegas.

Destacamos que, no período de investigação, não identificamos nenhuma ocorrência em que as crianças da turma reproduzissem, em ações e discursos, quaisquer preconceitos direcionados a nenhum dos bairros, com intenção de ressaltar um pertencimento (ou não), de um ou de outro espaço geográfico, e sua suposta superioridade/inferioridade. No entanto, conversando com a professora e demais funcionários, constatamos que essa distinção não se faz presente no momento atual, mas, em momentos anteriores. Logo após a inauguração do condomínio residencial Adendo, era comum as crianças que nele moravam serem chamadas, por exemplo, de “pé vermelho”.

Contexto pedagógico

A Unidade escolar em questão funciona em período integral, de 07h às 18h, para Agrupamento II, que atende crianças de 02 a 03 anos, e em período parcial, das 07h às 11h e de 13h às 17h para atendimento ao Agrupamento III, que atende crianças de 04 a 05 anos. A carga horária prevista para os alunos, conforme legislação educacional municipal, em consonância com a legislação federal, é de 800 horas e 200 dias letivos.

A escola conta com os seguintes espaços físicos:

- ✓ Saguão de recepção;
- ✓ Secretaria;
- ✓ Pátios cobertos;
- ✓ Palco coberto;
- ✓ Tanque de areia;

- ✓ Quiosques;
- ✓ Trilha com casa de brinquedo;
- ✓ Refeitórios com sistema de auto servimento;
- ✓ Bebedouros com água gelada;
- ✓ Lavabos;
- ✓ Solário;
- ✓ Quadra descoberta;
- ✓ Parque descoberto;
- ✓ Sala de leitura;
- ✓ Sala de artes;
- ✓ Sala de movimento;
- ✓ Sala de música;
- ✓ Sala de atividades;
- ✓ Jardim interno;
- ✓ Vestiários masculinos e femininos;
- ✓ Sanitários masculinos e femininos para professores e funcionários;
- ✓ Pátio descoberto.

Segundo informações dos profissionais da escola, muitas famílias, embora possuam residência própria nos bairros Origem e Adendo, frequentemente mudam para outras regiões do município, mais próximas da região central, geralmente em busca de melhores condições de vida, mas acabam retornando antes de um ano. Para a equipe escolar, essa movimentação atípica resulta em aumento no índice de abandono da unidade e provoca baixa frequência por parte de muitos alunos, que se mantêm matriculados, porém vão à escola o suficiente para não perderem a vaga.

A proposta de atendimento e as matrículas ativas em 2019 e 2020 estão informadas no quadro 7:

Quadro 7: Proposta de atendimento e matrículas ativas – 2019 e 2020

Integral	2019	AG II	2 turmas	39 alunos
Manhã		AG III	5 turmas	143 alunos
Tarde		AG III	5 turmas	149 alunos
Integral	2020	AG II	1 turmas	20 alunos
Manhã		AG III	6 turmas	178 alunos
Tarde		AG III	5 turmas	150 alunos

(Fonte: Projeto pedagógico da unidade)

A rotina semanal estabelecida para as turmas, pela equipe gestora, contempla:

- ✓ 1 hora para entrada e almoço das crianças;
- ✓ ½ hora para lanche da tarde;
- ✓ 4 períodos de 30 minutos para atividades escolares específicas;
- ✓ ½ hora para retirada das crianças pelos pais;

Os quatro períodos destinados a “atividades escolares específicas”, como a escola nomeia, seguem o critério estabelecido pela gestão: dois períodos por dia, realizados nas salas temáticas, e dois períodos nas áreas externas como parque, pátio, tanque de areia, trilha, quiosques, etc.

Desde o início de 2019, os espaços da escola foram reestruturados em salas ambientes, não havendo mais salas de aulas fixas para cada turma e sim temáticas, de uso coletivo. Todas as turmas podem transitar por elas no decorrer da semana, da mesma forma que era feito anteriormente, com os espaços externos, parque e pátio. Para atender a todo o coletivo da escola, a organização das salas temáticas e demais espaços mantém rotatividade semanal de 1 a 2 vezes por semana para cada turma. No PP da unidade constam os seguintes objetivos didáticos para a organização destas salas:

- ✓ Ateliê de artes – visando estimular diferentes habilidades expressivas e artísticas, incentivar descobertas, a criatividade e a interação; proporcionar um lugar onde as crianças possam entrar em contato com formas diversas de expressão artística, onde possam comunicar e expressar pensamentos e sentimentos por meio de artes plásticas e visuais;

- ✓ Sala de leitura/biblioteca: visando promover a integração, a socialização e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, ampliar o repertório literário; despertar o prazer pela leitura e aguçar o potencial cognitivo e criativo dos alunos incentivando a leitura, a criatividade e diversas formas de comunicação;

- ✓ Brinquedoteca: espaço de compartilhamento de brinquedos de uso livre para ressignificação de brinquedos e brincadeiras;

- ✓ Sala de atividades: visando que as crianças aprendam a sistematizar o conhecimento que trazem consigo através de desenhos, colagens, modelagem, confecções de cartazes, entre outros registros;

- ✓ Sala do movimento: que visa que as crianças possam conhecer melhor seu corpo e explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força,

velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente seus limites e suas potencialidades (puxar, empurrar, jogar, pular, subir, dançar);

✓ Sala de música: um espaço de sensibilização, de manuseio, de construção de possibilidades musicais, de expressão e de comunicação, cantar músicas, recriar parlendas, ouvir histórias cantadas, construir instrumentos; etc. Um espaço com bandinha rítmica de sucata, aparelho de som, caixa de som, microfone, cd, dvd, instrumentos musicais, etc.

A seguir, nas Figuras 3 e 4, encontram-se duas composições de imagens, organizadas pela pesquisadora, para apresentar os espaços da unidade e recursos disponíveis para o trabalho pedagógico:

Figura 3: Composição dos espaços da unidade escolar – I



Fonte: Acervo próprio

Figura 4: Composição dos espaços da unidade escolar – II



Fonte: Acervo próprio

A Figura 5, por sua vez, revela a qualidade e quantidade de alguns recursos disponíveis para o trabalho pedagógico na escola.

Figura 5: Alguns materiais disponíveis na escola



Fonte: Acervo próprio

A partir dessas imagens, podemos ver que a unidade escolar em questão possui privilegiado espaço físico e uma vasta quantidade de recursos materiais que,

além de oferecer uma paisagem harmoniosa, colorida e alegre, se mostra favorável para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, desde que agreguem um trabalho pedagógico intencional, consciente e consistente. Aos nossos olhos, o referido cenário pedagógico apresenta múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico que enriquecem a condução das crianças no sentido de assegurar-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e se conhecer, previstos para esse segmento escolar, na legislação vigente.

Notamos a presença de letras soltas, utilizadas, a nosso ver, para alegrar a pintura do palco, no alfabeto fixado na sala temática de atividades, nas placas de identificação de algumas salas temáticas e no mural de comunicados que fica anexado na parte superior da parede da recepção. Na biblioteca, os livros, ao alcance das crianças, estão organizados nas prateleiras fixadas na parte inferior da parede, em bom estado de conservação. Os livros destinados para leitura em casa, com as famílias, se assemelham às condições dos livros manuseados pela criança na escola. Cada professor tem sua caixa de livros para empréstimos aos alunos. Os livros de melhor qualidade textual compõem a caixa de livros para leitura do professor e ficam disponíveis para o manuseio dos docentes. A maioria dos livros da biblioteca, incluindo os que as crianças levam para casa e parte dos que ficam à disposição do trabalho dirigido pelo professor são considerados livros-brinquedos e ou livros-atividades e oferecem poucas interações com a escrita e demonstram consonância com a diversão, dão ênfase em atividades motoras livres, na pintura e nos encaixes.

Os elementos de produção editorial geralmente são robustos, com projetos gráficos arrojados e a presença de acessórios que colocam o texto em segundo plano. São coleções simplificadas e escolarizadas que apresentam, na maioria das vezes, fragmentos de textos curtos e empobrecidos de recursos linguísticos. Menos presentes são os livros de literatura infantil e, dentre eles, notamos a frequente presença de temas moralizantes como, por exemplo: valorização das diferenças, generosidade, bondade, respeito, obediência, valentia e amizade.

Consideramos que esses livros, apesar da grande quantidade e do bom estado de conservação, extrapolam o campo da literatura e buscam atrair o leitor infantil com apelos relacionados ao mercado do entretenimento infantil, associado ao divertimento. Apresentam consonância com os interesses de mercado editorial, que é cada vez mais competitivo e especializado em produtos infantis, e com

ideologias que favorecem a subdivisão da população em classes desiguais, excludentes e injustas, com o nivelamento de conhecimentos superficiais e espontâneos.

Em 2019, os cargos disponíveis e preenchidos por profissionais da ativa foram: 1 diretor educacional; 1 orientador pedagógico; 11 professores de educação infantil; 1 professor de educação especial; 9 monitores; 1 agente de apoio operacional; 1 zelador; 1 auxiliar de limpeza e 1 agente de cozinha. Em 2020, acrescentou-se a esse quadro de funcionários 1 vice-diretor e 2 cargos de professores passaram por troca de profissional por remoção. Vale destacar que, no sistema municipal em que a unidade está inserida, após ingresso no serviço público, os profissionais não têm a opção de mudar de local de trabalho durante os 3 anos iniciais em que se mantêm em período probatório.

O colegiado da escola é composto pelo Conselho Escolar, pelo Caixa Escolar (com membros da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal) e pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Há um regimento interno intitulado de “Normas e Regras de Convivência”, que está de acordo com o Regimento Escolar Comum, que regulamenta a organização pedagógica e administrativa das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Nele, constam informações do tipo: horários de entrada e saída, regras de uso dos uniformes, cuidados de higiene pessoal, medidas de segurança sanitária em casos de doenças contagiosas, frequência dos alunos, exigências para uso de medicamentos em período escolar; participação em reuniões de pais e mestres, Conselho de Escola e APM, comunicação diária pelo caderno de recados, horários de atendimento dos professores, entre outros compromissos da família para com a escola.

A gestão escolar, especificamente na figura da diretora, se mostra presente nas propostas pedagógicas, solícita e atenciosa no atendimento da comunidade escolar e fiel às exigências de escola democrática e participativa, prescritas pelo Regimento Comum das Escolas Municipais, estabelecido pelo Poder Executivo Local.

No PP da unidade constam menções e trechos integrais retirados da Lei 9394/96, da Portaria SME nº 69/2018 – Regimento Comum das Escolas Municipais, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação (SME/Campinas) e da BNCC. Trechos esses que argumentam sobre concepção de currículo, desenvolvimento da autonomia e

da cooperação através dos jogos e brincadeiras, envolvimento da comunidade no cotidiano escolar e outros aspectos burocráticos, legais, socioculturais e pedagógicos. Segundo o PP, a proposta curricular da unidade está pautada nos seguintes princípios educacionais:

I- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;

II- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em relação à formação continuada do corpo docente, estão previstos no PP os seguintes espaços formativos: Trabalho Docente Coletivo (TDC), Horário de formação de agentes e monitores (HFAM), Reunião participativa de Avaliação Institucional (RPAI), Trabalho Docente Individual (TDI) e Grupo de Estudos remunerados em Hora Projeto (HP). Geralmente, esses espaços são conduzidos pela orientadora pedagógica e demais membros da equipe gestora, que podem trazer formadores externos, para eventuais assuntos, e ainda professores da própria escola com disponibilidade de atuar fora da jornada de trabalho. Por serem remuneradas para além da jornada semanal de trabalho, as Horas Projeto são opcionais aos professores.

A rede municipal de ensino em que está inserida a unidade escolar envolvida nesta investigação conta com os seguintes espaços e tempos formativos:

- ✓ Trabalho Docente Coletivo (TDC) – 2 h/a semanais;
- ✓ Horário de formação de Agentes e Monitores (HFAM) – 2 h/a semanais;
- ✓ Reunião participativa de Avaliação Institucional (RPAI) – 1 por trimestre letivo;
- ✓ Trabalho Docente Individual (TDI) – 1 h/a semanal;
- ✓ Grupo de Estudos remunerados em Hora Projeto (HP) – 2 h/a semanais (conforme interesse e disponibilidade de professores).

Essas formações acontecem na própria escola em que o professor está alocado. Para além destes tempos e espaços, o sistema de ensino possui uma coordenação setorial de formação, com coordenadores pedagógicos e demais especialistas que desenvolvem cursos formativos, fora da jornada de trabalho dos

profissionais da escola, sobre os diversos programas pedagógicos firmados pelo governo local, inclusive a formação de referência nacional do PNAIC na Educação Infantil, que vem acontecendo, desde 2018, gradualmente e prioritariamente para os professores da pré-escola. Esta coordenadoria funciona em um prédio localizado no centro da cidade, não possui estacionamento e, por estar em região central metropolitana, o acesso a vagas de estacionamento em vias públicas não atende a quantidade de veículos que ali circula diariamente. A escola investigada está localizada há mais de 20 km da região central e, mesmo com as possibilidades formativas oferecidas pelo sistema municipal de ensino, a formação continuada da professora é desafiada por questões que ultrapassam o seu querer formativo.

A faixa etária das crianças da turma investigada é de 4 a 5 anos. Em 2019, estava composta por 17 meninas e 13 meninos, sendo que 11 nascidas em 2013 e ou até 31 de março de 2014, que em 2020 passaram a frequentar o ensino fundamental. Em 2020, a turma tinha 30 alunos, sendo 18 meninas e 12 meninos.

A professora se mostra muito zelosa com as crianças e com as atividades da turma. Efetiva na mesma escola desde seu ingresso na referida Rede Municipal de Ensino, 4 anos atrás, com jornada semanal total de 32 h/a, de 50 minutos cada, sendo 24 em trabalho pedagógico junto da turma, 2 h/a de trabalho coletivo (TDC) e 1 h/a de trabalho individual (TDI), acumula cargo no 5º ano do Ensino Fundamental de um serviço público municipal de cidade vizinha.

A seguir, temos a Figura 6 nos aproximando do clima acolhedor e afetivo marcante das relações estabelecidas entre a professora e as crianças:

Figura 6: Nossa turma



Fonte: Acervo próprio

O documento “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação” (CAMPINAS, 2013) orienta que o currículo da Educação Infantil seja composto por jogos, brincadeiras, contações de histórias, danças, músicas, literatura, entre outras expressões artísticas e sensoriais que se constituem e manifestem múltiplas linguagens expressivas (desenho, pintura, literatura, música, LIBRAS, escrita, escultura, dança, fotografia, cinema, teatro, poesia, museu, sons, choros, movimentos, entre tantas outras possibilidades. Notamos nessas orientações estreita relação com o trabalho pedagógico estruturado na concepção de interações e brincadeiras como estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil.

Em relação à linguagem, o documento afirma que uma linguagem não deve se sobrepor à outra e que todas devem ser constituintes de sentidos e significados. Especificamente para a linguagem escrita, essas diretrizes preconizam a importância de que as crianças possam experienciar a função social da escrita numa dinâmica interativa com a cultura letrada, presente nas situações do cotidiano. Valorizam experiências corporais nas relações com o letramento, sendo os textos narrativos, poéticos ou científicos tão importantes quanto a fala, a pintura, o som, o desenho, o movimento e tudo mais que incorpore a imaginação. Rejeitam-se no documento as proposições de exercícios motores de escrita, lições de casa, cópias de modelos, desenhos e enfeites estereotipados, desconectados de contexto amplos e significativos para as crianças.

Segundo o Projeto Pedagógico da unidade escolar em que a pesquisa foi desenvolvida (CAMPINAS, 2019), a proposta curricular desta escola está pautada, prioritariamente, em oportunizar diferentes momentos e experiências coletivas para que as crianças possam desenvolver-se integralmente. No plano anual/2019 da professora, inserido no Projeto Pedagógico da unidade, consta que o trabalho com a linguagem junto à turma de pré-escola será desenvolvido por meio de atividades como: troca de ideias, opiniões e experiências pessoais, leitura de literatura bem como de diferentes gêneros textuais, leitura em família, produção de listas de palavras partindo de objeto de estudo ou também de pesquisas, como, preferências da turma e reflexões sobre a escrita.

Analisando as condições pedagógicas em que se efetivam as práticas de alfabetização da turma, identificamos fragilidades diversas atravessando o trabalho pedagógico, sobre o próprio conceito de alfabetização, sobre o sujeito que escreve,

sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, etc. Podemos ver documentos oficiais e diretrizes curriculares, tanto de âmbito federal, quanto municipal, deixando a professora sem apoio para planejar, desenvolver e avaliar suas intervenções.

Como consequência disso, ela traz em seu planejamento situações para alfabetizar seus alunos, muitas delas validadas pela produção científica, como: leitura diária, contação de histórias, leitura de literatura, a participação dos contos e o convívio com livros. Porém, nos diálogos estabelecidos desde o início do trabalho de campo, esta não dá pistas de haver intencionalidade pedagógica envolvida em suas escolhas, desde o planejamento até o próprio desenvolvimento das atividades preparadas, de modo a promover conscientemente o aprimoramento psíquico de seus alunos.

Segundo ato: a intencionalidade pedagógica

A protagonista central da prática educativa pesquisada (professora Kátia) leciona na Educação Infantil há 5 anos e no Ensino Fundamental anos iniciais há mais de 10 anos. Já participou de vários cursos oferecidos pelo governo como fomento às práticas de alfabetização, uma vez que tal processo escolar carrega marcas de fracasso e insucesso e por isso se torna um paradigma da sociedade atual. Cursos como PROFA, Letra e vida, PNAIC e Ler e Escrever, voltados para a formação do professor alfabetizador nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, compõe o bojo de formações contínuas que subsidiam seu fazer docente. Possui repertório de atividades de alfabetização, comumente validadas pela literatura científica, pelos atos normativos e pelas diretrizes curriculares com vistas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como: ordenação de palavras e trechos de músicas que se sabe décor, leitura de parlendas, reescrita de contos, trabalho com o nome próprio, listas de palavras, entre outras voltadas especificamente para o processo de apropriação da linguagem na forma escrita.

O conhecimento dessas propostas certamente lhe coloca numa posição favorável para desenvolver intervenções alfabetizadoras. No entanto, articular essa mediação com o contexto singular da Educação Infantil, que tem como eixos estruturantes do desenvolvimento psíquico as interações e as brincadeiras, é um desafio que merece cuidado e atenção. De modo algum queremos abrir mão do contexto marcado por ludicidade e valorização da imaginação, característico das

escolas de Educação Infantil, mas também não abrimos mão do nosso propósito de perseguir propostas (des)envolventes que problematizam a ausência de intervenção no primeiro segmento da Educação Básica.

Nessa direção, tendo sistematizado as principais experiências de nossa docente, enquanto professora alfabetizadora, partimos para o primeiro material a ser analisado, o Projeto Político Pedagógico – PPP da unidade escolar. Há que se pensar que o PPP é um documento que define a identidade da escola e deve estabelecer os caminhos a serem percorridos no processo de ensino e aprendizagem que se efetiva em cada configuração escolar. Ele caracteriza a escola como instituição social ampla e objetiva. Trata-se de uma imagem macro da prática educativa, constituída em determinada configuração social micro. Vale esclarecer que os projetos pedagógicos de todas as unidades da rede de ensino em questão encontram-se disponíveis para consulta pública em ambiente digital, no site da prefeitura. Nota-se que, especificamente nesse município, não aparece o termo “político” e a nomenclatura do documento é apenas “Projeto Pedagógico – PP”.

No PP está inserido o plano de ensino anual de cada turma, uma especificação do planejamento curricular que traduz em termos mais concretos, o que cada professor irá realizar em sala de aula e como irá alcançar os objetivos educacionais propostos para o período escolar em que atua. Após leitura geral do PP, em sua totalidade, pela pesquisadora, passamos a focar colaborativamente o material assinado exclusivamente pela docente, seu plano de ensino/2019. Identificamos vários trechos retirados da BNCC e das diretrizes municipais para a Educação Infantil. Essas marcas nos sinalizaram que a professora conhecia os principais atos normativos que formalizavam a rede de ensino, à luz da legislação da Educação Básica, bem como que a docente buscava subsídios teóricos prioritariamente nos documentos e diretrizes oficiais de âmbito municipal e federal.

Vejamos algumas proposições textualizadas pela professora:

A aprendizagem da linguagem escrita está associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler e as práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. [...] é importante que as crianças sejam estimuladas a participar de situações que envolvam a troca de ideias, opiniões e experiências pessoais, leitura de histórias e diferentes gêneros textuais. [...] 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. (Planejamento anua/2019 – PP online – Acesso em 03/07/2020 – grifos nossos).

Nota-se, no trecho acima, conhecimentos relevantes sobre: a gênese do pensamento originado nas relações culturais, a linguagem como prática social, aspectos instrumentais da leitura e escrita (direção e forma correta de manipulação dos livros), reproduções de comportamentos sociais e o contato com a variedade de textos de circulação social, bem como os gêneros literários. No entanto, não há menção ao papel do professor enquanto mediador, exceto pela palavra *estimulada*, que supõe a figura de alguém, e esse alguém poderia ser o professor, estimulando a criança, muito menos da dimensão imaginativa que, conforme já mencionado no capítulo 2 desta produção, marca a primeira infância e deve estar no cerne das ações pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil (ROCHA E RIBEIRO, 2017) e é um dos aspectos mais marcantes dos gêneros destacados pela professora (histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis).

Há que se pensar também que o fato da diversidade de textos e da variedade de gêneros literários aparecerem no plano de ensino docente não é garantia de que são entendidos e efetivados no trabalho pedagógico desenvolvido. É possível que os modos pelos quais esses conhecimentos se materializem no fazer docente se articulem muito mais com a necessidade de convencimento, de si mesmo e dos possíveis leitores de seu texto (gestores, outros docentes, pais, entre outros), sobre a qualidade de seu trabalho. É possível também que o aprimoramento da capacidade das crianças lerem/escreverem e participarem das práticas sociais que envolvem a escrita, para além do contato e de situações de troca de ideias pautada na oralidade, não esteja no cerne das intenções da docente.

Outro trecho do plano de ensino anual/2019, sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, que nos chama atenção é: *“a aprendizagem da linguagem escrita está associada ao contato com textos diversos”*. Como destacado anteriormente, Pasqualini e Martins (2020) ressaltam a necessidade de compreender que ensino não é prerrogativa exclusiva da escola. São muitos os espaços, os sujeitos e as situações que nos ensinam no dia a dia da vida social. No entanto, são os procedimentos típicos da educação escolar, como: demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, entre outros, que, em função da intencionalidade docente, dinamizam a aprendizagem dos

educandos rumo a níveis psíquicos mais estruturados. Destacar o contato com a linguagem escrita no trabalho pedagógico da Educação Infantil pode estar a serviço do entendimento de que a Educação Infantil letrava e os anos iniciais alfabetizam.

Outra questão a se pensar a partir do planejamento anual da professora está no trecho “[...] *para que as crianças possam construir sua capacidade de ler e as práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente*”. Marca-se aqui ideia de que o processo deve almejar a escrita autônoma por parte das crianças. Porém, se por um lado essa é uma meta válida, está muito distante, cronologicamente, do período da Educação Infantil.

A esse respeito, conforme apontado no capítulo 3 desta produção, Duarte (2001) nos chama atenção para “relações educativo-pedagógicas” de “aprender a aprender”, de “aprender a conviver” de “aprender a ser”, de “protagonismo infantil”, bem como aquelas marcadas por dicotomias entre “cuidar e educar”, “alfabetizar e letrar”, “natural e espontâneo”, entre outras. O autor argumenta que, se tais pressupostos forem significados na superficialidade, certamente podem deslocar a mediação docente, a condução formal do desenvolvimento infantil e a participação ativa das crianças nas práticas de ensino e aprendizagem, rumo a zonas naturais e desprovidas de intencionalidades pedagógicas. Há que se pensar que a escola, enquanto instituição responsável por transformações e pela distribuição linguística necessita agir de forma intencional e muito bem planejada, o que não quer dizer excessivamente dirigida, em que o professor controle todas as ações das crianças.

A escola tem a responsabilidade de agir como um motor de novas conquistas psicológicas e os procedimentos regulares que lá ocorrem - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções, entre outros - são fundamentais na promoção do ensino de qualidade. As crianças não têm condições de percorrerem, sozinhas, o caminho do aprendizado. Faz-se necessária a intervenção de outros, e o professor se configura como o outro com mais oportunidades de ter experienciado interações discursivas. Portanto, precisa colocá-las à disposição dos alunos, desafiando-os e tencionando as relações efetivadas em contexto escolar.

Especificamente para a linguagem escrita, no Planejamento anual/2019 da professora está previsto:

[...] Iremos **produzir lista de palavras, utilizando sempre um campo semântico como, frutas, brinquedos, brincadeiras, animais, essas atividades partirão de algum objeto de estudo ou também de pesquisas, como, preferências da turma, os alunos ajudarão na escrita das palavras, pois, terão que pensar quais letras são usadas para escrever as palavras, tendo como consulta o alfabeto presente na sala, e usando como conhecimento prévio, as letras do nome e as dos nomes dos amigos.** Serão oferecidos às crianças **vários gêneros textuais**, para que se **familiarizem com a escrita** (Planejamento anua/2019 – PP online – Acesso em 03/07/2020 – grifos nossos).

O trecho destacado no enunciado acima nos remete a considerações importantes de Smolka (2012) sobre a complexidade do processo de alfabetização. Como já mencionado no segundo capítulo desta produção, a autora defende que o referido processo escolar não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Tampouco, envolve somente o convívio com materiais permeados pela escrita, que podem se aprendidos mesmo fora da escola, nos tantos espaços sociais por onde as crianças circulam. Implica isso tudo e muito mais que isso. Uma relação ampla e complexa constituída entre múltiplos interlocutores, suas palavras, seus silenciamentos, etc. articulado aos elementos culturais que configuram cada um dos múltiplos contexto de comunicação e interação social que podem se configurar numa sociedade.

Por esse prisma, podemos constatar situações de ensino e aprendizagem com potencial para movimentar e fortalecer a alfabetização das crianças. São propostas que podem articular as dimensões de forma, conteúdo e uso da linguagem na forma escrita. Entretanto, para que sejam efetivadas na prática cotidiana das crianças de forma desenvolvete, demanda clareza por parte da professora de que a ação de “*ajudar*”, de “*usar o conhecimento prévio das crianças*”, de “*oferecer às crianças vários gêneros textuais*” e de “*familiarizá-las com a escrita*” consiste em mediar os conhecimentos envolvidos na escrita rumo a reflexões e compreensões mais estruturadas, diferentemente de facilitar, reduzir e simplificar a participação dos pequenos nas práticas que envolvem elementos culturais mais complexos.

Podemos perceber também que o plano de ensino analisado, ainda que de forma tímida e discreta, mesmo visando um trabalho de letramento, prevê atividades pensadas e validadas prioritariamente nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: listas de um mesmo campo semântico, reflexões sobre o falado e o escrito (consciência fonológica), o trabalho com nomes próprios da turma,

ordenações de textos que se sabe décor. Essas, por vezes, são vistas como tabus na Educação Infantil, por tolher o trabalho pautado nos eixos estruturantes da primeira infância: interações e brincadeiras.

Frente ao plano de ensino/2019, a pesquisadora, considerando sua posição exotópica no diálogo com a professora, apontou algumas questões para posteriormente refletirem colaborativamente: Quando é preparado o plano de ensino? Com que frequência você o consulta e, quando faz isso, como faz? Além do plano de ensino na forma completa disponível no PP da unidade, você utiliza algum outro tipo de registro, mais sintetizado, para nortear seu trabalho? A partir desses questionamentos, a docente explicou para a pesquisadora:

A rede estabelece um período para elaboração do plano de ensino. Mesmo que o PP é digital e permanente por 4 anos consecutivos, os planos anuais são inseridos anualmente como adendo. Eu tenho no meu computador uma versão do meu plano de ensino que eu envio para a orientadora. Vira e mexe eu abro pra me lembrar os contos que eu informei ou a ordem de algum projeto. Mas, como já estou a quase 5 anos com o mesmo agrupamento, a gente já sabe quase que décor o que tem que dar (Kátia – WhatsApp – 25/09/2019).

Destacamos relevância aos anos de experiência docente, no entanto temos que pensar que vincular o planejamento a esse aspecto pode se tornar um facilitador do improvisado. Consideramos também que manter o planejamento apenas no âmbito anual e disponível no PP em formato digital acaba dificultando a intervenção docente, por se tratar de um período muito longo e se tornar menos facilmente manipulável, modificável pela professora. Frente a tais preocupações nossas interlocuções na e com o trabalho pedagógico, no âmbito desse material utilizado por Kátia resultaram em reorganizações do mesmo.

Uma vez que a escrita configura um sistema simbólico de alta complexidade e se objetiva em níveis psíquicos mais complexos, quanto mais escrevemos, mais possibilidades temos de alcançar compreensões mais aprimoradas sobre qualquer coisa. Essas considerações nos pareceram válidas para analisar positivamente novas textualizações do planejamento pedagógico e, em parceria com a professora, elaboramos um quadro síntese do plano de ensino, conforme retratamos no Quadro 8:

Quadro 8: Reorganizações no plano anual – Foco na Alfabetização

	Objetivos	Possíveis Atividades
O R A L I D A D E	- Participar de situações de troca de ideias, opiniões e experiências pessoais, a partir de histórias, contos, poesias, fábulas, lendas e notícias atuais.	- Roda da conversa; - Recontos coletivos; - Dramatizações apoiadas em recursos figurativos e não figurativos; - Jogos de faz de conta.
L E I T U R A	- Participar de situações de leitura de diversos textos.	- Sacola literária/ Projeto vai e vem/ Maleta de leitura/ Leitura em família/ Leitura para casa; - Contação de história; - Leitura pelo professor; - Leitura pelo aluno; - Leitura colaborativa; -Jogos de faz de conta.
E S C R I T A	- Participar de situações de escrita coletivamente, escrevendo palavras e pequenos textos que se façam necessários para a participação de situações cotidianas das crianças; - Motivar a participação das crianças em situações que possam escrever mesmo sem saber escrever sob as convenções já estabelecidas pela cultura.	- Escrita do nome próprio; - Crachás de nomes da turma; - Ordenações coletivas (de listas; pequenos textos que as crianças saibam de memória oral); - Construção de escrita coletiva; - Jogos de linguagem; - Jogos de faz de conta.

Fonte: Acervo próprio

Como podemos ver, o plano anual ganhou um novo formato, com destaque para os principais elementos curriculares envolvidos no processo de alfabetização: a oralidade, a leitura e a escrita. Pensando na funcionalidade/acessibilidade desse material durante a efetivação do trabalho pedagógico da turma é que o mesmo foi produzido. Portanto, esclarecemos que nosso objetivo com ele é otimizar a efetivação do plano de ensino a longo prazo produzido inicialmente pela docente e não substituir o mesmo ou ainda o documento padrão estabelecido pelas diretrizes curriculares do município. Nas práticas colaborativas o respeito às produções da professora, reconhecendo-as como a base a partir da qual as transformações podem ser feitas, é crucial para que elas se constituam como (des)envolventes.

Além do plano de ensino anual, Vasconcellos (2010) argumenta que é preciso planejar permanentemente, num processo contínuo e dinâmico de reflexão, de tomada de decisão em prazos mais curtos, de colocação em prática e de

acompanhamento, envolvendo o professor no cotidiano escolar. Para o autor, o planejamento a curto prazo requer dinamismo e permanência na ação cotidiana do professor, já que o plano de ensino é produto de ações pontuais que configuram o dia a dia da prática educativa a longo prazo.

Em consonância com tais apontamentos, passamos a olhar mais de perto o planejamento semanal da professora. Para isso, Kátia disponibilizou um quadro nomeado de Rotina semanal, que foi elaborado pela equipe gestora no início do ano e ajustado no início do segundo semestre, a fim de manter igualdade de tempos e espaços para todos os professores e auxiliar os mesmos na organização interna de cada turma.

Na Figura 7 consta a cópia da rotina semanal seguida pela professora. As etiquetas adicionadas em algumas células têm a finalidade de melhorar a legibilidade das cores mais claras (amarelo, rosa e cinza):

Figura 7: Rotina semanal da turma – espaços e tempos

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00	ENTRADA, ACOLHIDA RODA CALENDÁRIO, CRACHÁ, HISTÓRIA, CONTAGEM	ENTRADA, ACOLHIDA RODA CALENDÁRIO, CRACHÁ, HISTÓRIA, CONTAGEM	ENTRADA, ACOLHIDA RODA CALENDÁRIO, CRACHÁ, HISTÓRIA, CONTAGEM	ENTRADA, ACOLHIDA RODA CALENDÁRIO, CRACHÁ, HISTÓRIA, CONTAGEM	ENTRADA, ACOLHIDA RODA CALENDÁRIO, CRACHÁ, HISTÓRIA, CONTAGEM
13:30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00	TARZAN	BRINQUEDOTECA BRINQUEDOTECA	PÁTIO	MOVIMENTO MOVIMENTO	QUIOSQUE QUIOSQUE
14:30	QUADRA	BRINQUEDOTECA BRINQUEDOTECA	MÚSICA	ATIVIDADE ATIVIDADE	TARZAN
15:00	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ
15:30	PÁTIO	ESCORREGA	BIBLIOTECA	ATIVIDADE ATIVIDADE	TARZAN
16:00	ATELIÊ	TARZAN	BIBLIOTECA	QUIOSQUE QUIOSQUE	PÁTIO
16:30	ORGANIZAÇÃO PARA A SAÍDA	ORGANIZAÇÃO PARA A SAÍDA	ORGANIZAÇÃO PARA A SAÍDA	ORGANIZAÇÃO PARA A SAÍDA	ORGANIZAÇÃO PARA A SAÍDA

Fonte: Acervo próprio

Sobre este, Katia argumentou:

Antigamente a orientadora pedagógica até pediu que preenchêssemos a Rotina semanal com o que íamos dar. Mas conversamos com ela que acabava ficando um preencher por preencher porque sempre mudava algo. Explicamos pra ela e ela não pediu mais. Agora eles nos entregam o quadro de horários e eu uso esse mesmo quadro como rotina semanal para me orientar quanto aos horários e espaços que vou com a turma, para não bater com outros professores. Tem gente que até faz caderno de registro, mas eu prefiro ir fazendo o portfólio com fotos e com o caderno de atividades das crianças (Kátia – WhatsApp – 25/09/2019).

Identificamos na fala de Kátia a relevância de se ter um quadro objetivo organizando os tempos e espaços de toda a escola para garantir equidade de oportunidades para que todas as turmas possam se relacionar com diferentes áreas do currículo, que embora sejam indissociáveis, demandam intervenções docentes específicas. Principalmente quando se trata de uma proposta curricular desenvolvida em salas ambientes, como é o caso da unidade de Educação Infantil por nós investigada.

Nota-se, no documento, o predomínio de informações sobre espaços e o tempo que poderiam ser utilizados pela turma. Essa característica é compreensível, já que se trata, conforme já mencionado, de um instrumento feito pela gestão, com principal objetivo de organizar as turmas, colaborar para um planejamento prévio da semana e garantir um uso equânime dos recursos físicos da unidade. Contudo, o mesmo desperta na pesquisadora indagações sobre a ausência de procedimentos otimizadores da intervenção docente, uma vez que essa considera a possibilidade de um planejamento registrando prioritariamente os tempos e espaços contribuir para o imprevisto. Nesse sentido, tende a favorecer interações desprovidas de intencionalidade pedagógica, voltadas para entreter as crianças, mais do que ter claros os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem para os quais quer contribuir.

A partir da leitura do material, a pesquisadora realizou alguns questionamentos para a professora: Em todos os períodos de entrada constam: calendário, crachá, história e contagem. O tempo estabelecido para todas essas atividades é suficiente? Como elas ocorrem? Como você entende a rotatividade dos espaços estabelecidos nesse quadro? O trabalho diário com leitura deleite, calendário, contagens visam a alfabetização da turma? As atividades consideradas livres demandam planejamento? As práticas de alfabetização acontecem em quais espaços?

Frente a essas questões, a professora argumentou:

Não realizamos calendário, crachá e contagem nesse momento. Eu prefiro esperar que eles cheguem e vão se acomodando na sala, guardando os pertences, tirando caderno de recado da bolsa. Eu sempre deixo algo disponível pra eles se entreterem até o almoço. E assim que o fluxo do refeitório já está mais tranquilo, já vou saindo com eles, pois eles comem muito bem e como o almoço é auto servimento, demora um pouco mais. As vezes até dá tempo de fazer uma leitura, mas não é muito comum. Geralmente aproveito para recebê-los e ir acalmando-os, pois geralmente eles chegam bem eufóricos e agitados, coloco um vídeo, deixo alguma caixa de brinquedo que eles possam explorar sozinhos. (Kátia -WhatsApp - 18/09/2019).

Então, um primeiro problema constatado no quadro é a indicação de atividades comumente valorizadas por vários estudiosos da Educação Infantil e pelos documentos norteadores de currículos da atualidade (calendário, crachá, história e contagem), mas que não eram, efetivamente, realizadas. As razões apontadas pela professora parecem justas: essas propostas estão previstas no quadro para ocorrerem nos momentos iniciais do dia e como nessa turma, as crianças chegam paulatinamente e logo se preparam para a primeira refeição do dia na escola, dificilmente a professora conseguiria condições de efetivar as quatro atividades de modos desenvolvendo para toda a turma.

A mensagem de Kátia segue com algumas interessantes ponderações sobre as atividades e a relação de colaboração estabelecida entre a professora e a pesquisadora:

A proposta é que tenhamos ao menos 1 período por dia nas salas voltadas para atividades dirigidas. No nosso caso, como já estava prevista sua chegada desde o primeiro semestre, eu e a diretora achamos melhor **intensificar os espaços para realizar as atividades de letramento**, na quarta-feira. **Aqui na nossa escola as atividades de alfabetização estão voltadas para o letramento.** Nesse dia a sala de atividade fica o dia todo livre e, se for preciso, podemos usar lá também. Por isso, colocamos 1 período **na sala de música e 2 na biblioteca**. Mas a sala de atividades fica livre nesse dia e se precisarmos utilizar lá para fazer as atividades não interfere na rotina das outras turmas. Mas nada impede de realizarmos trocas quando necessário. **Eles não costumam ficar tanto tempo em atividade dirigida, só agora com sua chegada, principalmente os menores.** Eu também vou me organizar **pra centralizar todas as atividades de letramento nas quartas, assim podemos trocar experiências em relação às atividades** (Kátia - WhatsApp - 18/09/2019 – grifos nossos).

Destacamos desse trecho a forma generosa com que a professora e a diretora acolheram a pesquisa, reservando espaço e tempo para o desenvolvimento de atividades que acreditavam que fossem de interesse da pesquisadora e mostrando flexibilidade para ampliar ainda mais, caso fosse necessário. Essa era

a primeira condição para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Fullan e Hargreaves (2000) ressaltam a importância de práticas colaborativas nas escolas serem verdadeiras interações entre os sujeitos, estabelecidas de forma espontânea, voluntária e informal. Nessa perspectiva, a colaboração entre os sujeitos não deve desconsiderar e omitir a significação individual e sim contê-la por inteiro, superando-a.

Entretanto, a posição oficial da escola é de que sejam desenvolvidas atividades de alfabetização “voltadas para o letramento”, o que segue parecendo-nos um modo pouco preciso de se referir à concepção que orienta o trabalho pedagógico. Sendo assim, seria necessário adentrar as salas, acompanhar os fazeres cotidianos da professora, seguir perguntando, conversando, buscando esclarecimentos sobre o significado concreto da orientação didática contida nos documentos.

A partir de interlocuções com a professora, nos encontros semanais e com suas produções escritas na comunicação com a pesquisadora, dedicamos esforços ao desenvolvimento de propostas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização juntamente das crianças. Ressaltamos que o detalhamento dessas atividades não tem o intuito de modelizar, de propagar receitas prontas e verdades absolutas sobre modos e formas de alfabetizar. Uma vez que esta prática discursiva se dá na dinâmica do trabalho pedagógico voltado para a alfabetização de uma turma de pré-escola, são as tensões e nuances que emergem do cotidiano desse trabalho que impulsionam o enfrentamento das mesmas e o alcance de transformações capazes de efetivar superações na lógica da dialética.

Terceiro ato: quando os crachás se tornam acessíveis

Ir a campo em busca de realizar uma pesquisa na prática escolar, na Educação Infantil, sobre as práticas de alfabetização, à luz da Teoria Histórico-Cultural e dos princípios metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético implica, no mínimo, considerar o que as crianças têm para dizer, conforme preconiza Campos (2008). Por isso, ao preparar os protocolos estabelecidos para a autorização junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, além dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndices B, C e D), assinados pela

professora e pelos responsáveis legais das crianças, preparamos cuidadosamente um Termo de assentimento para elas (Apêndice E).

Durante a reunião com os pais e/ou responsáveis para a assinatura dos TCLE (Apêndices C e D), várias crianças estavam presentes e acompanharam todo o diálogo estabelecido entre a pesquisadora, a professora e seus familiares. Na singularidade daquele momento, algumas perguntas dos adultos e até de algumas crianças que auxiliavam seus familiares nos remetiam à importância dada ao ato de escrever o próprio nome: *“Onde eu assino?”*, *“Onde minha mãe assina?”*, *“Onde é para assinar?”*, *“Já assinou pai?”*, *“Eu posso assinar também?”*. Essas falas pronunciadas, ora por aqueles adultos, ora por aquelas crianças, nos mostraram que a ação de escrever o nome no papel, para aqueles sujeitos, se configurava por sentidos de maior pertencimento, de identidade e de valorização de si mesmos. Em acordo com a professora, decidimos que não poderia ser perdida essa oportunidade de interesse pela escrita e pela evidente percepção por parte das crianças sobre sua relevância.

Ao propor para as crianças um termo de assentimento estávamos pensando em garantir que elas, por não terem domínio da escrita convencional, pudessem dizer se concordavam ou não com a participação na pesquisa, por marcas particulares no papel que possibilitasse apenas a pesquisadora a identificação de cada um. No entanto, percebemos que a ação de assinar naquele contexto provocou também nas crianças múltiplas possibilidades de sentidos, muito mais importantes do que uma simples marca de identificação significada pela pesquisadora. Decidimos utilizar a partir dali a palavra “assinatura” também nos momentos posteriores em que as crianças preencheriam seus termos de assentimento para a pesquisa.

Finalizado o levantamento da assinatura de todos os responsáveis pelas crianças, preparamos o momento em que elas assinariam seus termos. A preparação dos tempos e espaços se deu em conjunto entre pesquisadora e professora, de modo em que eu (pesquisadora) recebia 4 crianças por vez, na sala de atividade, enquanto a Kátia acompanhava os demais alunos na sala de artes e realizava outra atividade. Pedi que a professora me disponibilizasse os crachás com o nome das crianças para apoio tanto da identificação de cada um deles por mim, quanto para a própria escrita deles, pois imaginava que era recorrente para eles a prática de utilizarem crachás para escreverem seus nomes nas atividades.

Conforme eles entravam na sala e viam os documentos sobre a mesa, demonstravam, verbalmente e fisicamente, tamanha ansiedade para assinarem o mesmo, ainda que não soubessem grafar seus nomes convencionalmente. A caixa de crachás mal era percebida pelas crianças e, mesmo com minha insistência para que usassem os crachás, não se empenhavam em utilizar tal recurso.

A euforia para assinar o documento era o que mais prevalecia: “– *A gente vai poder assinar?*”, “– *É agora que a gente vai assinar?*”, “–*Eu já assinei!*”. Essas falas entre outras se tornaram recorrentes no discurso das crianças a cada quarteto que entrava na sala para preenchimento do termo de assentimento para a pesquisa. Ao entregarem o termo assinado, elas liam para mim o que escreveram e, após saírem da sala, eu anotava o nome ao lado para posterior identificação.

Lançamos mão do conceito de identidade cultural utilizado por Delgado e Muller (2005) para compreender melhor os efeitos provocados pelo ato de grafar o próprio nome, ou seja, a prática de assinar. Uma vez que, identidade refere-se a uma parte mais individual do sujeito social, mesmo estando totalmente dependente do âmbito comum e da convivência social, e se relaciona com o conjunto de entendimentos que uma pessoa possui sobre si mesma, sobretudo aquilo que lhe é significativo, o que mais pode lhe ser tão significativo que seu próprio nome? Assiná-lo pode adquirir então o sentido de marcar sua existência no mundo, de modo controlado pelo próprio sujeito.

Há consenso na produção acadêmica sobre a aprendizagem do nome próprio para a construção da identidade própria e identidade cultural, bem como no processo de alfabetização, em que o trabalho com os nomes próprios pode configurar contextos bastante significativos para as crianças que estão em processo inicial de aprendizagem da escrita. No entanto, nem sempre essas propostas se efetivam de modos desenvolventes, principalmente no interior das turmas de Educação Infantil.

Percebendo que, embora já estivéssemos no segundo semestre letivo, a docente mantinha os crachás dos nomes dos alunos em uma caixa plástica com tampa, dentro de um armário de madeira com portas e chaves, que não havia em sua sala a lista dos nomes da turma disponível de forma visível para as crianças e que as atividades das crianças realizadas no primeiro semestre continham os nomes registrados pela professora, a pesquisadora compartilhou suas percepções sobre o momento de assinatura dos termos de assentimento.

A partir do relato da pesquisadora sobre esse episódio da assinatura dos termos de assentimento a professora passou a deixar os crachás disponíveis para as crianças e reorganizou o uso desse potente recurso didático para a alfabetização. Passamos então a vê-las com frequência manuseando, lendo e escrevendo os nomes próprios da turma: para identificação das atividades, para identificar materiais perdidos, para entrega das atividades dos amigos e até nos momentos de brincadeira no pátio, no tanque de areia e até no parque, na parede própria para pintura a giz e para auxiliar os amigos que demandavam maior apoio para se relacionar com a escrita dos nomes.

Assim, após as reflexões efetivadas entre professora e pesquisadora, os crachás móveis passaram a integrar toda a dinâmica da turma. A dependência da professora em relação à escrita dos nomes da turma, a cada dia, ficava menos intensa, pois os educandos se apoiavam, cada vez mais, nos crachás. Quando sentiam a necessidade de dar maior legibilidade à escrita de seus nomes, recorriam a ele com autonomia e segurança.

Tendo em vista nosso propósito de, a partir de práticas discursivas colaborativas, revelar complexidades que perpassam o fazer docente e fortalecer o enfrentamento de tensões do processo de alfabetização na Educação Infantil, conforme a produção de material empírico se desenvolvia, as interações experimentadas pelas crianças também se efetivavam de modos diferentes, e se tornavam mais envolventes e brincantes.

Estando os crachás visíveis e acessíveis à manipulação das crianças a professora passou a ter condições de problematizar aspectos sonoros e gráficos, recorrentes e/ou divergentes nos modos de escrever e falar cada nome. De modo dinâmico e descontraído, eles eram questionados a pensar por exemplo que *Heloisa* se escreve com H, mas se pronuncia somente o som da letra E. Já *Eloá* mantém o mesmo som e só utiliza a letra E.

A Figura 8 nos mostra o deslocamento dos crachás em alguns momentos da rotina da turma.

Figura 8: Uso de crachás móveis



Fonte: Acervo próprio

Paulatinamente a professora verbalizava compreensões mais estruturadas sobre a importância do trabalho com o nome próprio e demonstrava maior preocupação em fortalecer seus encaminhamentos didáticos com intenção de mediar a participação das crianças numa prática social tão significativa e necessária para todos.

Nossa Célia que gostoso ver as crianças tão empolgadas em escrever e ler seus nomes. Sinto que algo que já estava tão batido para mim alcançou outros sentidos. Ganhou um “plus” sabe. Eu sei que não está nada consolidado e que não tenho minha turma toda sabendo grafar seus nomes, muito menos que isso mostra que eles estão se apropriando mais rapidamente da escrita. Sei lá. Mas que é muito gratificante vê-los que eles estão lendo e escrevendo algo tão próprio numa perspectiva de demarcar pertencimento, identidade e participação na vida social deles e até das famílias. Ah isso é muito legal. Você acredita que tenho notado crianças querendo assinar até os cadernos de bilhetes com o nome dos pais. Claro que tem a safadeza do Vithor aí que quis esconder o bilhete que enviei para sua mãe por uma arte dele. Ela não é alfabetizada sabe, só assina o nome mas não lê. Mesmo assim eu nem consegui dar bronca porque ele sabendo de tudo isso ... assinou o bilhete sem nem mostrar por ela. Eu logo identifiquei a letra e liguei para o pai dele para falar o ocorrido e dar ciência da arte do filho (Kátia -WhatsApp - 02/10/2019).

Certamente, há outros elementos importantes que demandam superações nas compreensões docentes sobre o trabalho pedagógico, voltado para alfabetização, a partir do uso de crachás e nomes próprios. Entretanto, podemos

ver no segmento de texto acima a professora muito mais segura do porquê de se investir nesse trabalho para a participação em práticas sociais de leitura e de escrita, conforme o que preconiza os estudos de TFOUNI (2018), que coloca a criança como sujeito autor e interlocutor de práticas discursivas em contextos sociais.

Mostrando-se confortável e segura em compartilhar com a pesquisadora suas intenções para com o trabalho de alfabetização da turma, a professora trocava ideias, pedia sugestões e colocava seu planejamento para ser revisitado e melhorado constantemente. Vale esclarecer que, quando nos lançamos a uma pesquisa sobre a temática complexa da alfabetização, é comum muitas significações anteriores virem à tona na tentativa de acertar o que a pesquisadora espera ouvir da professora. Com Kátia também ocorreu isso. Muita coisa compartilhada com a pesquisadora passava primeiramente pelo seu filtro de inferir e antecipar o que a pesquisadora poderia esperar dela.

Num desses diálogos, a professora relatou para a pesquisadora uma atividade já realizada anteriormente e compartilhou sua proposta para dar seguimento, agora em relação mais explícita com a alfabetização:

Semana passada, na sala de música, cantamos a música da escala musical https://www.youtube.com/watch?v=q_rZY7imiJ8. Enquanto usávamos as mãos como se estivéssemos subindo os degraus da escada íamos pronunciando as notas musicais. Pensei em pedir pra eles registrarem as notas musicais da música, pois são sílabas simples. (WhatsApp – 25/09/2019).

A partir do que a professora havia planejado, a pesquisadora sugeriu uma reflexão colaborativa sobre a proposta, a fim de potencializar os encaminhamentos/intervenções da docente durante o desenvolvimento da atividade e, para mediar tal reflexão, sugeriu que se lembrassem de definir para elas mesmas:

- o que as crianças iriam escrever?
- para quem iriam escrever?
- como e onde iriam escrever?
- como e quando o outro iria ler?

Tais questões, conforme aponta Smolka (2012), nos ajudam a mobilizar diferentes elementos que caracterizam cada contexto discursivo que se constitui na

dinâmica cultural da sociedade.

Diante de tal convite para reflexão, a professora registrou o seguinte planejamento para apoiar o momento discursivo junto da turma:

Produção coletiva do cartaz da escala musical, com escrita espontânea dos alunos, para compor a decoração da sala de música – Importante **disponibilizar crachás com os nomes da turma para as crianças que tiverem a necessidade de consultar a grafia convencional das letras a partir de algo que lhes seja conhecido**” (Kátia – WhatsApp – 27/09/2019)

Podemos ver no registro da professora que as questões apresentadas acima deslocam as produções da turma para níveis psíquicos mais articulados, com finalidade definida por diversos elementos. E, podemos ver também que, as reflexões colaborativas sobre o uso dos crachás e sobre a produção de significados e sentidos que transitam o jogo de representação simbólica que medeia o desenvolvimento psíquico, à luz dos estudos vigotskianos, já aparecem de formas mais contundentes no discurso de planejamento da professora.

A fim de acrescentar condições mais favoráveis ao desenvolvimento da proposta, a pesquisadora acrescentou que a atividade fosse realizada em grande roda, na sala de música, tendo uma cartolina no centro, para que as crianças pudessem explorar o material e participar de todas as reflexões e curiosidades que emergissem da dinâmica do momento. Também foi proposto fixar o cartaz na sala de música, uma vez que as notas musicais remetiam ao trabalho frequentemente realizado naquele espaço pedagógico e poderiam ajudar as crianças a se recordarem da sequência da nota musical e a memorizarem a escrita e sonorização daquelas sílabas. Por último, porém nem menos nem mais importante, foi proposto que, nos momentos de conversa, as reflexões e interações com a música articulassem os sons das notas com a grafia e os sons dos nomes próprios da turma. Pediu que somente depois de estruturar o que seria registrado oralmente, a professora convidaria algumas crianças para registrarem, um de cada vez, uma nota no cartaz. E destacou que a linguagem oral estaria servindo de elo para a aproximação da criança com os aspectos gráficos inerentes à escrita.

O desenvolvimento da proposta na prática educativa, após reflexões colaborativas entre pesquisadora e professora da turma, se deu na sala de música. A professora preparou uma cartolina branca, com traçados de hidrocor escuro imitando uma escada; disponibilizou uma lata contendo canetinhas coloridas e,

antes que as crianças entrassem na sala de música para realização da atividade, disponibilizou no centro do tapete todos os materiais que seriam utilizados: a cartolina, a lata com canetinhas e os crachás com os nomes dos alunos. Além disso, preparou a instrução que orientaria as crianças antes do desenvolvimento da atividade propriamente dita. Fato esse que referenciou as crianças com comportamentos que poderiam favorecer participações mais apuradas e controladas pelas próprias crianças.

No momento da construção coletiva da escrita de cada nota e na escolha das letras utilizadas para representar o som das mesmas, os crachás foram muito utilizados. As crianças refletiam sobre quais letras usariam, a partir dos nomes dos integrantes da turma, que, no momento do ano letivo, já eram facilmente reconhecidos por elas. Também se mostraram interessadas e motivadas tanto em falar, pensar e ajudar a elaborar a escrita coletiva a ser registrada no cartaz. O fato de as crianças estarem relaxadas, em posição confortável, algumas quase que deitadas no chão, configurou um momento singular e agradável para todos.

No início da conversa com a pesquisadora, sobre a proposta da produção do cartaz, a professora demonstrara insegurança se as crianças de 3/4 anos de fato se interessariam por esse tipo de atividade envolvendo a escrita. Estava preocupada delas ficarem dispersas, impacientes, querendo ir várias vezes ao banheiro e até que dificultassem a participação dos maiores (5/6 anos). No entanto, embora tenham ocorrido algumas saídas para o uso de banheiro e, no desenrolar da atividade as crianças tenham se mostrado em movimento físico constante, o contexto aparentemente “desorganizado, disperso e barulhento” não impediu que a turma participasse com alto envolvimento da situação constituída naquele momento pedagógico.

Duas crianças de 4 anos que se mostravam bastante dispersas do grupo e das reflexões que aconteciam no centro da roda, nos despertaram atenção. No desenrolar da atividade, esses dois alunos, que levantavam várias vezes, circulavam pela sala e se arrastavam pelo chão, tocaram os instrumentos dispostos no redor da sala, compareceram pontualmente nos momentos de objetivar as relações entre sons e letras. De onde estavam, se manifestavam oralmente sobre os sons dos nomes da turma e várias indicações importantes sobre os crachás que referenciavam a escrita da turma partiram deles:

Kátia: Tem algum nome na turma que tem som parecido com a nota dó?”

(As crianças começam a fazer tentativas aleatórias e várias optam por dizer que não)

Eloá (sentada na lateral da sala, mexendo numa sanfoninha de papelão): Sim – RODRIGO.

Rodrigo: Não, meu nome é igual o “ré” (também afastado do centro da roda)

(Eloá vai até o centro da roda, espalha mais os crachás no chão e mostra para a professora o crachá escrito RODRIGO)

Eloá: Tem sim, aqui (e aponta com o dedo para o D de RODRIGO)

Outros 2 nomes são indicados oralmente por outras crianças com o som parecido com o da nota dó – DAVID e DANILO.

Vithor – Ah essa letra também tem no nome do David (sem apoiar em nenhum crachá, apenas no som do nome)

Eloá – E no Anderson também!

Podemos ver, no diálogo acima, crianças lançando mão de funções superiores emergentes como: atenção arbitrária, memória auditiva, memória visual, entre outras, que lhe permitiam integrar formas individuais de elaboração do pensamento abstrato e questões fonológicas e gráficas da escrita em níveis de conhecimento mais sofisticados. A necessidade de expressão e comunicação da criança, conforme preconiza Martins (2008), acontece como busca de expressividade pessoal e não como adequação a estereótipos. E fazem isso num clima marcado tanto por intencionalidade pedagógica, quanto por ludicidade. As reflexões desenvolvidas para o registro das demais notas foram se voltando para os crachás e os dizeres das crianças se apoiavam, cada vez mais, nas formas múltiplas formas de linguagem que lhes eram disponibilizadas.

De tempo em tempo, retomávamos, juntas, o objetivo da pesquisa, no trabalho pedagógico de alfabetização infantil. Tecíamos discussões em conjunto sobre os conhecimentos de diversas áreas que transitavam a realidade cultural de alfabetização da turma. E, conforme a dinâmica colaborativa se desenvolvia, tanto a participação das crianças, quanto o fazer da docente, se reconfiguravam por olhares, discursos, significados e sentidos mais elaborados.

Quarto ato: entre contos e recontos

Logo nos primeiros encontros entre professora e pesquisadora, identificamos o lugar de prestígio que o trabalho com os contos ocupava no plano de ensino da turma. Por isso, depreender a literatura e suas contribuições para o trabalhador alfabetizador desenvolvente se tornou foco relevante dessa investigação. Em relação ao trabalho com a literatura, o plano de ensino/2019 aponta as seguintes intenções:

Iremos trabalhar os contos clássicos, e também alguns contos recontados por Maurício de Souza. *Serão trabalhados* os contos: Branca de Neve e os Sete Anões, Cinderela, A pequena Sereia, Rapunzel, João e o pé de Feijão, Os três porquinhos, João e Maria, Chapeuzinho, A Bela e a Fera, Pinóquio, estes serão os principais. Os contos O mágico de Oz, A galinha dos ovos de ouro, Os músicos de Bremen, Peter Pan, ***serão trabalhados de acordo com o interesse da turma e disponibilidade do tempo***. No decorrer do projeto pretendo passar para os alunos alguns filmes que representam valores. A era do gelo (amizade, cooperação, solidariedade); Bambi (perdas, família, amor, amizade); Monstros S.A. (medo, coragem, amizade, amor); Pinóquio (verdade/mentira, amor, família) Sherek: (amor, diversidade, amizade, inclusão). (Planejamento anual/2019, grifos nosso).

A proposição da professora de escolher tantos contos para compor o acervo de leituras e contações de histórias a serem trabalhadas com a turma, ainda que esse seja uma produção cultural das mais elaboradas, demanda atenção. Como vimos no capítulo 3 desta produção, os contos populares são gêneros literários férteis para propiciar ao leitor participação intelectual nas ações da narrativa. Além disso, favorecem a reação estética, possibilitam recombinações de elementos que implicam a atividade criadora da imaginação, exercem grande fascínio nas crianças e constituem-se como caminho de descoberta e compreensão do mundo. Entretanto, esses não são os eixos desenvolventes destacados pela professora para fundamentar seu trabalho com a literatura. Do que pode ser depreendido de suas anotações, apenas no caso da pretendida exibição de filmes está indicada a intencionalidade: trabalhar com valores. Para cada um dos 5 títulos, são destacados de três a quatro valores, sendo que amor aparece como um valor a ser trabalhado em quatro dos cinco filmes. É necessário cuidado com o uso da literatura, seja ela em sua forma escrita ou filmica, tanto em relação a focos restritos de lições moralizantes, como em relação aos modos pelos quais as produções literárias adentram as escolas.

Além dessa questão, os segmentos destacados no recorte acima não dão pistas sobre quais seriam as razões para a escolha desses títulos e não de outros

e os possíveis sentidos das expressões “*serão trabalhados de acordo com o interesse da turma e disponibilidade de tempo*”, após o trecho afirmativo que inicia a proposta nos permite inferência de que pode ter sido inserido no plano anual da professora, sem que seja realmente indicativo dos critérios de “*interesse da turma*” e “*disponibilidade de tempo*” serem os motivos prioritários do trabalho com a literatura. Certamente, interesse e tempo são relevantes, mas também são elementos que podem ser afetados pela intencionalidade pedagógica. Notamos que, mesmo sendo possível e desejável criar e ou modificar interesses e formas de mediação previstas no planejamento, tornando-as sensíveis às manifestações das crianças, as ações que se materializam na prática podem não se limitar a elas.

Para a sequência da pesquisa e do trabalho colaborativo com a professora, duas questões, depuradas de seu planejamento, orientaram os próximos passos. Uma vez que o trabalho com contos se destacava no planejamento da professora e dada a relevância de iniciativas desse tipo para o desenvolvimento infantil e, mais fortemente, sua relação com alfabetização, decidimos explorar e aprofundar o trabalho nesse campo. Entretanto, consideramos que seria interessante propor uma mudança na quantidade de títulos, com intenção de afetar a qualidade de contribuições que o trabalho poderia prover para as crianças, para a memória mediada, para a percepção de conflitos e para um retrabalho de diversos modos e resultando melhores apropriações.

Sabemos também que muitos dos livros adquiridos e disponibilizados pelo sistema de ensino são adquiridos por necessidades de ordem financeira, de um sistema que burocratiza as verbas da Educação, sem considerar a necessidade e intencionalidade do professor, que é o gestor soberano das práticas que se efetivam no interior de cada turma da Educação Básica. Há que se pensar também que as regras do mercado editorial atual acabam por privilegiar produções robustas, projetos gráficos arrojados e a presença de acessórios que colocam o texto literário em segundo plano e privilegiam atividades de entretenimento e lazer. E mesmo passando pelo crivo de muitos pedagogos que atuam na gestão centralizada dos sistemas de ensino, livros de baixa qualidade textual, que muitas vezes refletem até preconceitos, injustiças e exclusões sociais de várias ordens e que acabam por subestimar as crianças da Educação Infantil.

A Teoria Histórico-Cultural considera a literatura uma importante e complexa produção humana. Especificamente, os contos têm potencial para envolver as

práticas de alfabetização em um processo desenvolvendo, dinâmico e permanentemente constitutivo, repleto de ludicidade e imaginação, tendo a linguagem em suas múltiplas formas como principal mediação de interação expressiva.

Entretanto, há que se pensar também que, segundo Abrantes (2011), há na atualidade uma forte tendência do mercado do entretenimento infantil associar a literatura ao divertimento, repleto de brincadeiras e interações espontâneas e desprovidas de intencionalidade pedagógica. Além disso, muitas escolhas efetivadas nas escolas ultrapassam o querer e o fazer docente, como por exemplo ainda adentram as escolas infantis e são despejados para o professor. Na tentativa de utilizar os recursos que o sistema disponibiliza, muitas vezes, o professor, assolado de demandas urgentes, acaba por utilizá-los com foco em temas moralizantes como: valorização das diferenças, generosidade, bondade, respeito, obediência, valentia e amizade.

Movidos por tais tensões, recuperamos a mesma mensagem de 25/09, em que a professora apresentou a proposta de construção da escala musical e apresentou também a intenção de dar continuidade ao trabalho que já vinha realizando com a literatura infantil:

Eu iniciei o trabalho com o conto Chapeuzinho Vermelho, mas só fiz a contação da história com eles, usando a desconstrução dos personagens. Fizemos isso no conto da Branca de Neve e eles gostaram bastante (WhatsApp – 25/09/2019).

Assim, propusemos uma mesma sequência didática com os 2 contos, dentre os indicados por ela: Branca de Neve e os sete anões e Chapeuzinho Vermelho. O primeiro já havia sido abordado durante o primeiro semestre de 2019 e o segundo estava nos momentos iniciais. A professora informou como havia trabalhado no primeiro semestre com o conto Branca de Neve: além da leitura feita para as crianças, personagens desconstruídos produzidos por ela para enriquecer a atividade e motivar a participação dos alunos. Importante esclarecer que a professora utilizava em suas contações embalagens de diferentes tamanhos, decoradas com EVA, laminado entre outros papeis e adereços, criando signos para representar os personagens. A esses recursos ela nomeava *personagens desconstruídos*.

Em consonância com Pino (2004), se um signo é algo que significa uma outra coisa para alguém, em algum aspecto, qualquer coisa pode adquirir um valor semiótico, e isso explica a variedade de repertório sógnico, como pode ser evidenciado na proposta de desconstruir os personagens dos contos. Quando escolhemos objetos figurativos com os fantoches, o funcionamento psíquico opera em determinado nível e quando utilizamos de objetos não figurativos como os utilizados pela professora, estamos operando em níveis psíquicos mais robustos e sofisticados, pois demanda abstração do que o objeto é para o que se quer que ele represente. Trata-se, portanto, de uma sofisticação muito mais elaborada.

A criação dos personagens do conto Branca de Neve se deu pela professora e as relações estabelecidas por ela, entre objetos e personagens:

- ✓ Potes plásticos com emoji e bexiga – anões;
- ✓ Lata com pena azul – príncipe;
- ✓ Lata de tampa vermelha – caçador;
- ✓ Lata espelhada – espelho;
- ✓ Lata encapada com papeis azul, amarelo e vermelho – Branca de Neve;
- ✓ Lata encapada com papeis azul e vermelho com coroa azul – Branca de Neve de princesa;
- ✓ Lata roxa de coroa – madrasta;
- ✓ Lata branca – velhinha;
- ✓ Bola de isopor com glitter vermelho – maçã.

Figura 9: Personagens Descontruídos – Branca de Neve



Fonte: Acervo próprio

Além dos momentos de contação da história da professora, a turma realizou, no final do primeiro semestre de 2019 uma encenação coletiva junto dos demais colegas da escola, no palco do pátio, no momento de comemoração dos aniversariantes do semestre. A encenação foi conduzida pela professora de outra turma. Embora a oportunidade de as crianças representarem contos lidos seja uma iniciativa interessante, a maneira como foi feita essa apresentação foi objeto de problematizações pela pesquisadora. A atividade foi conduzida de modo improvisado, sem planejamento e intencionalidade pedagógica estabelecida e controlada somente pela professora. Os objetos desconstruídos pela professora ficaram atrás das crianças e não puderam ser usados como signos que medeiam a representação de algo, para alguém em algum lugar.

A partir dos relatos de Kátia e da percepção da riqueza da estratégia dos personagens desconstruídos, fomos dialogando e pensando juntas em possibilidades de reorganizar e fortalecer o trabalho com o conto Branca de Neve, para além das contações da professora e da encenação de forma improvisada, como foi desenvolvida no primeiro semestre. Passamos a pensar também em dialogar sobre a estratégia de desconstruir os personagens. A pesquisadora apontou para a professora que a proposta de apresentar personagens desconstruídos apresentava esquemas de representação simbólica bem mais abstratos para as crianças, o que era muito interessante no ponto de vista de oportunizar compreensões mais aprimoradas da totalidade dos elementos envolvidos na representação utilizada. E acrescentou que seria muito interessante, além das crianças terem acesso aos padrões estabelecidos pela professora na combinação dos objetos de representação utilizados, elas poderem elaborar seus próprios padrões, ou combinarem coletivamente os da turma.

Assim, poderiam levar o trabalho com a literatura para níveis mais estruturados, criando novas condições e novas possibilidades de troca de saberes atravessadas pela dimensão lúdica, estética, fantástica e maravilhosa da literatura. Aproveitou para argumentar que a imaginação é vista por Vigotski como uma formação historicamente viável, que faz parte do sistema de funções psicológicas superiores, sobretudo, por meio do prazer e das emoções fantásticas que as histórias proporcionam nas relações com os personagens dos contos. As crianças têm a oportunidade de refletir acerca do mundo em que estão inseridas estando entrelaçadas à imaginação.

A professora relatou para a pesquisadora que no primeiro semestre havia encerrado o trabalho com o conto da Branca de Neve com um momento em que as crianças fizeram a receita de maçã revestida de chocolate e como foco de reflexão esteve presente os valores contrários, maldade e bondade. Visando oportunizar outras formas de interação e diálogo com o conto, em que os dizeres e as elaborações das crianças também se fizessem presentes e mais valorizados, com as informações disponibilizadas por Kátia, a pesquisadora propôs uma roda de conversa com as crianças para identificar elaborações alcançadas com as atividades no primeiro semestre, oportunizando que as crianças possam participar de situações discursivas pautadas na linguagem oral de formas desenvolvintes.

Vejamos o diálogo constituído nessa atividade:

A maçã do amor

Professora – Por que no lugar de fazer uma maçã envenenada fizemos uma maçã de chocolate?

Isaac – Professora! Eu tô apaixonado?

Professora – Você está apaixonado? Mas o amor é estar apaixonado?

Crianças – Não.

Lorena – É amar as pessoas!

Lorena – O amor é o que a gente tem no coração. A bruxa tinha inveja no coração.

Professora – E o que a gente tem no nosso coração?

Crianças – Deus, Jesus...

Isaac – O apaixonado (levanta para falar)

Agatha – Professora!

Professora – Mas, o que mais? E dentro do coração da madrasta será que tinha todas essas coisas boas, amor, paixão, bondade?

Crianças – Não

Agatha levanta a mão.

Professora – Fala Agatha. O que tinha no coração da madrasta?

Agatha – Maldade.

[...]

Victor – Verdade, o Atchim, ele é bem engraçado! (Victor sorri e desvia o olhar como se quisesse disfarçar)

Professora – Ah, você o acha engraçado? Que coisa né! Por que será? Quem é cheio de fazer graça aqui na turma? (Victor continua sorrindo)

Rafael – Igual você Victor!

[...]

Lorena N – Professora! Professora!

(Suzana levanta a mão na frente do rosto da Lorena)

Suzana – No coração da madrasta tinha maldade

Lorena N – (tirando a mão da Suzana da sua frente) Ela tinha um coração sujo.

Professora – Um coração sujo? Mas porque será que o coração dela estava sujo?

Lorena N – Porque ela era invejosa.

Professora – Ela era invejosa? E é legal ter inveja dos outros?

Crianças – Não.

Professora – É legal fazer maldade para o amigo?

Vithor – Eu não faço maldade (falando e sorrindo)

Professora – Eu também não!

Professora – Bem, agora eu entendi. Quer dizer que a gente fez essa maçã do amor com chocolate porque chocolate é gostoso e docinho igual às coisas boas que a gente tem no coração?

Crianças – Siiiiimmmmm

Lorena N – Oh Pro, a Suzana tem inveja de mim. Ela fica fazendo tudo que eu faço e querendo ter tudo igual o meu.

Na sequência interativa, quando a professora estimula a turma a refletir sobre a relação da maçã envenenada com sentimentos maus e da maçã do amor com sentimentos bons, tinha o objetivo de aproximar as crianças do conhecimento dessa contradição de sentimentos. As falas de Isaac, ressaltando que estava apaixonado; de Lorena falando sobre amar as pessoas e referindo-se à inveja que a bruxa sentia e de Agatha, conceituando o sentimento da bruxa como maldade, evidenciam que as crianças, a partir da reflexão sobre as ações dos personagens, tiveram a oportunidade de extravasar sentimentos e emoções e de refletir sobre eles. Elas fizeram escolhas mais elaboradas para expressar o que pensam como exemplo: *Lorena* (inveja) e *Agatha* (maldade). Estas significações estão refletidas, de modos mais elaborados, ainda, nos discursos das crianças que utilizam tais conhecimentos para objetivar experiências pessoais: – *Professora! Eu tô apaixonado!*

Notamos, ainda, que as duas crianças conseguiram objetivar todo o conjunto de ações engraçadas vividas pelo personagem “Atchim” e utilizaram esse conhecimento para objetivar novas compreensões mais sofisticadas, de si mesmo e do amigo. Diante do questionamento da professora (*Ah você o acha engraçado? Que coisa né! Por que será?*), não apenas Victor, a quem ela se dirigiu diretamente, mas também Rafael, que participava do diálogo de forma menos direta, utilizaram um significado cultural elaborado para representar sentidos implícitos na atitude de Vithor.

O mesmo ocorre com Lorena N, no Episódio 4, que já se mostrava um tanto quanto incomodada com as ações da amiga e, consegue objetivar o que estava sentindo, a partir da significação das ações do personagem do conto (*Lorena N – Oh Pro, a Suzana tem inveja de mim. Ela fica fazendo tudo que eu faço e querendo*

ter tudo igual o meu). Para além do desenvolvimento individual das crianças, a prática vivenciada pela turma envolveu o grupo em novas oportunidades de estabelecerem relações, interações e significações, com os próprios discursos e com os dos seus pares.

As situações pedagógicas envolvendo a linguagem oral, a partir do conto Branca de Neve, possibilitaram, num movimento interdiscursivo, que professora e turma, colaborativamente, conduzissem uns aos outros. Eles imaginaram possibilidades de criação verbal, a cada momento que interagiam com as palavras e com os modos de dizer dos diversos outros falantes envolvidos em cada situação. Além disso, auxiliaram a reorganizar um trabalho mais (des)envolvente a ser planejado no segundo semestre/2019, com o conto Chapeuzinho Vermelho.

Assim, de ponto em ponto, a colaboração entre pesquisadora e professora avançava e os diálogos seguiam férteis. As questões da intencionalidade e do planejamento, primeiro tópico discutido com a professora, eram retomadas com frequência. A transcrição de uma troca de mensagens ocorrida em outubro de 2019 ilustra esses caminhos construídos em parceria.

O que acha de estabelecermos uma sequência de trabalho antes de começar? Pode ser? Um planejamento simples e pontual das nossas ações? Tipo assim:- leitura em voz alta feita pela professora - contação de história pela professora com recurso (fantoche) algo do tipo - reconto coletivo das crianças - desconstrução dos personagens coletiva com as crianças partindo do material que vocês trouxeram - reconto coletivo com os personagens desconstruídos - e o que mais você pensar... (Célia – WhatsApp – 02/10/2019)

Na sequência, apresentamos o desenvolvimento da sequência didática para o conto Chapeuzinho Vermelho: Contações de história pela professora, Reconto coletivo, Dramatizações em pequenos grupos e Roda da conversa. Para as contações, a professora utilizou primeiro conjunto de personagens figurativos (fantoches), coloridos pelas crianças. Estes estão retratados na Figura 10.

Figura 10 – Fantoches – Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Acervo próprio

No segundo momento se apoiou em elementos não figurativos (personagens desconstruídos por ela). Conforme Kátia narrava a história, utilizava gorros nas mãos, seguindo um padrão de cores para cada personagem:

- ✓ Gorro vermelho – Chapeuzinho
- ✓ Gorro bege – Mamãe
- ✓ Gorro branco – Vovó
- ✓ Gorro preto – Lobo
- ✓ Gorro marrom – Caçador

Vejamos, na Figura 11, os gorros coloridos que ganharam novos significados na representação dos personagens de Chapeuzinho Vermelho:

Figura 11: Personagens desconstruídos – Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Acervo próprio

Partimos, então, para a proposta de reconto coletivo, permitindo que as crianças, apoiadas na mediação da professora e dos demais colegas de turma, organizassem suas ideias e as expressassem de modos distintos. Destacamos que a organização espacial em roda favoreceu a circulação dos dizeres e estimulou a partilha de sentidos. A atividade foi desenvolvida na sala de música, com a professora e os alunos sentados confortavelmente entre o tapete de material sintético disponível no centro da sala. A sala era ventilada e os recursos materiais disponíveis no entorno estavam bem organizados nos armários e prateleiras das paredes laterais de toda a sala e, embora coloridos e alegres, não despertaram atenção das crianças manuseá-los, a ponto de prejudicar a participação na

atividade. Vejamos o desenrolar discursivo que constituiu a elaboração coletiva da narrativa apoiada prioritariamente pela linguagem oral:

Reconto coletivo – Chapeuzinho Vermelho

Kátia – Vocês se lembram da história da Chapeuzinho Vermelho

Crianças - Siiiiimmmmm

Kátia - Vocês podem me ajudar a contar pra Célia e pra professora dela? Pois elas querem conhecer a história como eu contei pra vocês e pensei que vocês podem me ajudar a contar. Vocês me ajudam?

Crianças – Siiiiimmmmmmm

Kátia – Mas um de cada vez pra Célia ouvir vocês. Quem pode começar a história?

(Entusiasmados, vários levantam a mão e quase pulam do tapete para contar. A professora reforça que não é pra levantar do lugar é só pra levantar a mão e pede pra Suzana iniciar)

Suzana – A Chapeuzinho estava brincando lá fora e a mamãe dela chamou e falou assim: Chapeuzinho leva esses doces para sua vovó que ela está doente!

Vithor – (grita interrompendo a amiga) E o remédio!

Suzana – Levar doces e remédio pra Vovó. Ai ela encontrou o Lobo mau

Kátia – Já aconteceu isso? não tem mais nada?

Lorena – Ela foi pelo caminho da floresta

Kátia – Alguém falou que ela foi pelo caminho o quê?

Crianças em coro – da floresta

Suzana – Caminho da floresta!

Kátia – A mamãe dela falou alguma coisa pra ela?

Crianças – falooooo

Kátia – O que que ela falou?

Crianças – Ela falou, ela falou (todos falando ao mesmo tempo)

Kátia – Ai, ai, ai! Desse jeito vai doer minha cabeça! Tem que falar um de cada vez!

Lorena – Deixa eu falar?

Kátia – Então fala rapidinho pra outra pessoa falar também

Lorena – Ela foi pela estrada, não pela floresta, pela a estrada.

Kátia – Aí, quando ela ia pelo caminho ela fazia uma coisa. O que que ela fazia?

Crianças – Pegando flores

Lívia – Levando torta de maçã

Kátia – Tá, mas ela ia fazendo uma coisa... Ela ia...?

Lorena – Pegando flores!

Kátia – E ela ia fazendo o que mais? Ela ia conversando? Ela ia cantando?

Eloá – Comendo maçã.

Vithor – O tia, O tia. A mãe dela falou pra não falar com estranhos!

Kátia – Isso! Não era pra ela falar com estranhos. E quando ela ia pelo caminho ela cantava, não é mesmo????

(Enzo olha pra direção da porta e quando a professora termina essa pergunta ele vira para a professora rapidamente e canta gesticulando com o dedo, como se tivesse regendo)

Enzo – O caminho é deserto!

Suzana – Pela estrada fora eu vou bem sozinha levar esses doces para a vovozinha.

Kátia – Quem lembra como ela cantava?

Crianças – EEEEEEEUuuuu (todos levantam a mão)

Crianças em coro.

(Enzo levanta a mão e chama pela professora algumas vezes)

Enzo- Professora, professora, professora, quando eu sonho com o lobo lá na minha casa eu se escondo embaixo da coberta.

_ Suzana – ai apareceu o Lobo e enganou a Chapeuzinho e chegou primeiro na casa da Vovó

_ Kátia - e fez o que com a Vovó?

_ Milena – Ele comeu a Vovó e pôs a roupa dela

_ Kátia – Verdade? E depois o que aconteceu

_ Larissa _ Nossa Vovó que olho grande!

_ Crianças – É pra te ver melhor

_ Kátia - E o que mais disse a Chapeuzinho?

_ Vithor – Nossa vovó que boca tão grande _ É pra te comer (mudando o tom da voz)

_ Maria Luiza – Mas aí apareceu um caçador e salvou a Vovó e a Chapeuzinho Vermelho

_ Kátia – E a Chapeuzinho aprendeu a lição?

_ Crianças em coro- Sim

_ Kátia – Que lição ela aprendeu?

_ Suzana – Que não pode falar com estranhos e desobedecer a mamãe!!!!

Vithor – E fim!

Podemos perceber que, inicialmente, a reconstrução da história se mostrou bem “truncada” e sintética: *(A Chapeuzinho estava brincando lá fora e a mamãe dela chamou e falou assim: Chapeuzinho, leva esses doces para sua vovó que ela está doente!)*. Porém, a partir dos dizeres de cada um ali presente ou ausente (no caso dos personagens) a situação foi se desenrolando e a produção oral passou a ganhar maior volume, de palavras, de sentidos, de fluência, de detalhes, enfim de significações. As intervenções da professora foram essenciais para o enriquecimento da narrativa. Alternando entre perguntas mais genéricas, como “Já aconteceu isso? Não tem mais nada?” Com outras mais direcionadas, como “A mamãe dela falou alguma coisa pra ela?” foi dando os suportes necessários para que a história seja reconstruída, ponto a ponto. Outra estratégia utilizada pela professora foi a de destacar do conjunto de enunciados proferidos pelas crianças aqueles que seriam mais sólidos para a continuidade do enredo, como em “Alguém falou que ela foi pelo caminho o quê?”. Dessa forma, oportunizou que a turma se relacionasse, interagisse e dialogasse, a partir de um conto literário, podendo efetivar níveis de funcionamento psíquico mais robustos e estruturados. Como podemos ver, o esperado, o planejado, estava na situação de recontar

coletivamente, na intencionalidade pedagógica de desenvolver a linguagem das crianças como processo integrante da alfabetização numa prática social.

Passamos agora para a materialização de outra situação interessante para ser analisada, envolvendo o conto Chapeuzinho Vermelho, porém com novos elementos, figurativos e não figurativos apoiando a narrativa das crianças: uma dramatização feita pelas crianças.

Inicialmente, a professora informou às crianças que a proposta de trabalho seria recontarem a história de Chapeuzinho Vermelho através de uma representação, em que elas próprias seriam os personagens. Perguntou quem gostaria de participar como primeiro grupo e as crianças manifestaram interesse em representar o conto para a turma. Tivemos a manifestação de 18 crianças da turma. A professora dividiu-os em grupos de cinco, de acordo com a indicação do personagem que cada um queria representar. Duas crianças participaram de dois grupos. As situações de produção da narrativa de cada grupo se deram em dois dias e em dois momentos distintos da rotina diária. A atividade de dramatização aconteceu na sala de leitura, sendo que a professora fez uma organização do espaço imitando o palco e os assentos da plateia de um teatro.

A proposta da professora era de que as crianças representassem os personagens manipulando os elementos simbólicos que já haviam sido usados por ela, como objetos substitutivos (os gorros apresentados na Figura 11) e os fantoches apresentados na Figura 10. Para isso, ela disponibilizou em uma mesa todos esses recursos e cada criança escolhia qual representação utilizaria para participação da encenação. Foram poucos grupos que utilizaram os fantoches e embora a maioria tenha reproduzido o padrão de cores dos gorros estabelecidos pela professora nos momentos de contação (Gorro vermelho – Chapeuzinho; Gorro bege – Mamãe; Gorro branco – Vovó; Gorro preto – Lobo; Gorro marrom – Caçador), as crianças podiam modificar a qualquer momento e criar estratégias pessoais para o referido jogo simbólico.

A seguir transcrevemos a narrativa produzida por um dos grupos compostos na turma.

Chapeuzinho Vermelho - Grupo 1

Chapeuzinho - Lá, lá, lá, lá, lá, ... (Cantarolando e dançando de um lado para outro)

Mamãe - Chapeuzinho! (Levantando a mão coberta pelo gorro)

Chapeuzinho - Oi mamãe! (Direcionando o seu gorro para o gorro de Lorena)

Mamãe -Vai levar esses doces para a sua vovó que está doente. Mas, Chapeuzinho, deixa eu te falar um negócio. Não fale com estranhos e vá pelo caminho da estrada.

Chapeuzinho - Tá

Mamãe -Tchau, Chapeuzinho.

Chapeuzinho -Tchau, Mamãe.

Chapeuzinho - Lá, lá, lá... Pela estrada afora eu vou bem sozinha

Caçador, Mamãe, Chapeuzinho juntos - Levar esses doces para a vovozinha. Pela estrada afora eu vou bem sozinha...

Vovó - É só a Chapeuzinho!

Chapeuzinho - Ela mora longe o caminho é deserto e o lobo mal passeia aqui por perto (Balançando o corpo no lugar)

(Caçador empurra o Lobo para próximo da Chapeuzinho, indicando que é a sua vez de participar da dramatização)

Lobo - Oi Chapeuzinho, onde você tá indo? (Com voz rouca)

Chapeuzinho - Eu estou indo levar esses doces para minha vovozinha porque ela está muito doente.

Lobo - Então vamos pegar flores e apostar uma corrida pela floresta (voz baixa e rouca)

Chapeuzinho -Vamos

Chapeuzinho – Lá, lá, lá, lá... Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha. Ela mora longe, o caminho é deserto e o lobo mal passeia aqui por perto. (Balançando o corpo e circulando por todo o tapete)

(Caçador conduz Lobo próximo a vovó, auxilia a colocação do gorro branco dentro do gorro preto e pede para a Vovó se afastar do tapete)

Chapeuzinho – Toc, toc (batendo no ar) – Trouxe doces pra você vovó

Lobo - Pode entrar netinha (voz rouca)

(Mamãe conduz Chapeuzinho sussurrando as falas seguintes em seu ouvido)

Chapeuzinho - Vovozinha que olhos grandes você tem...

Lobo - É pra te ver melhor, netinha.

Chapeuzinho – Vovozinha, que orelhas grandes você tem.

Lobo - Pra te ouvir melhor.

(Vovó se aproxima da Chapeuzinho e do Lobo sem o gorro nas mãos, escondendo-o atrás de seu corpo)

Chapeuzinho – Vovozinha, que braços longos você tem.

Lobo - É pra te abraçar

Chapeuzinho - Que dentes grandes você tem.

Lobo - É pra te comer!

(Mamãe auxilia Chapeuzinho a tremer e movimentar o gorro como se estivesse fugindo do Lobo)

(Caçador e Mamãe controlam a organização do grupo que estava encenando no tapete/palco. Eles tiram o gorro que representa a vovó de dentro do gorro do Lobo e o devolve para a Vovó)

(Caçador encena com Lobo gesticulando com os gorros e pede para o Lobo abaixar de costas para as crianças que assistiam)

(Caçador aproxima Chapeuzinho da Mamãe e orienta que elas continuem com as falas - Caçador - Vai, vai)

Chapeuzinho – Mamãe...

Mamãe - Oi filha. Filha você não falou com estranhos falou?

Chapeuzinho - Falei mamãe, eu não te obedeci

Mamãe - Filha tem que me obedecer, e se o lobo te pega?

Chapeuzinho - Ele já me pegou e o caçador me salvou

Mamãe - Tá bom filha desculpa! (De frente para Chapeuzinho encostando seu gorro no gorro vermelho)

Mamãe - E quem gostou da história bate palma! (Dirigindo-se a quem assistia)
(E todos batem palma)

A produção de narrativa oral registrada acima nos revela aspectos importantes dos modos pelos quais as crianças significaram a própria situação discursiva e os conhecimentos culturais emergentes dela, a partir da atividade criadora da infância, a imaginação. Na dinâmica das relações, observamos significações coerentes e exitosas para o contexto comunicativo em questão, bem como a objetivação de discursos que revelam conhecimentos elaborados sendo integrados às formas de produção individual (nota-se que durante a encenação as crianças se preocupam em pronunciar as palavras sem marcas da oralidade cotidiana, exemplo *entrar, flores, você, trouxe*).

A preocupação das crianças em intervir e interagir no/com o discurso dos outros e com os outros, sejam esses os parceiros de turma e/ou os personagens do conto, é bastante interessante de se ressaltar. Nesse complexo sistema de interações entra em jogo discursos utilizados pelas crianças, como representação das falas dos personagens, em outros tempos e espaços. As elaborações individuais e coletivas vão transformando, modificando e superando as dificuldades encontradas na própria dinâmica da prática em curso, como podemos ver no momento em que o “Caçador” e “Mamãe” se esforçam para tirar o gorro que representa a vovó de dentro do gorro do Lobo e o devolve para a Vovó, representando a mudança física e espacial da Vovó ora estar na barriga do lobo, ora estar fora dela.

No trecho em que o “*Caçador conduz o Lobo próximo da Vovó, auxilia a colocação do gorro branco dentro do gorro preto e pede para a Vovó se afastar do tapete*”, a criança está utilizando combinações entre situação experimentadas pelos personagens do conto e suas próprias vivências. O Caçador representa a cena do Lobo engolindo a Vovó quando coloca o gorro branco dentro do gorro preto. Trabalha, portanto, sem hesitar, no campo imaginativo criado pela professora, mas apropriado pelas crianças. Ele também introduz conhecimentos externos à trama do conto, porém inerentes à situação de narrar em público, quando pede para a Vovó se afastar como se estivesse querendo que a personagem não fosse mais

vista pela plateia, já que estava dentro da barriga do Lobo. Não basta o gorro não ser mais visto. Raciocínio semelhante acontece com a “Vovó”, quando se aproxima da Chapeuzinho e do Lobo escondendo o gorro atrás de seu corpo. A criança parece demonstrar preocupação em não deixar dúvidas sobre a ausência da personagem em determinado momento da trama narrada. E escolhe fazer isso escondendo o gorro que utilizava para mediar a representação da personagem, colocando-o num ângulo não acessível para a plateia. A mesma preocupação em que a dramatização fique compreensível aos olhos da plateia está presente quando a “mamãe” conduz a Chapeuzinho, sussurrando as falas que devem ser pronunciadas em seguida no ouvido da personagem, para que as crianças que assistiam não ouvissem e não interpretassem como fala da personagem, uma vez que de fato não era.

Podemos ver o que Coelho (2020) preconiza na discussão tecida no segundo capítulo desta produção. O conto vai se tornando decisivo na relação entre a criança e o mundo, as formas de julgamento que dividem as personagens, os valores e condutas para o convívio humano em sociedade, e possibilitando que, aos poucos, a magia, o fantástico, o imaginário deixem de ser vistos, como pura fantasia, para fazer parte da vida diária de cada um.

Está em jogo, portanto, sofisticada capacidade de desdobramento das posições ocupadas pelas crianças: todos os que estão representando a história, ocupam o lugar do personagem, esmerando-se em agregar detalhes que deem mais plausibilidade à dramatização (é o caso, por exemplo, de a criança que representa o Lobo, mudar a entonação de voz, falando com timbre rouco, quando se dirige à Chapeuzinho); no caso das crianças que estão no papel de Caçador e da Mamãe, esse jogo fica ainda mais complexo, pois se colocam também no lugar dos personagens dos colegas (ao ajudá-los a se recordarem de falas e ações relevantes) e no lugar da plateia (nas intervenções sussurradas, no encaminhar personagens para fora da cena no momento correto, etc.). Nesse ponto, ainda, é interessante notar que, embora representando dois personagens, podem ser considerados coadjuvantes, as crianças ocupam lugar de destaque e são imprescindíveis para o desenvolvimento da trama, dirigindo os personagens principais.

Mais uma vez, podemos ver a linguagem oral exercendo papel primordial no desenvolvimento das narrativas infantis e servirem de elo para as aproximações de

práticas que envolvem a escrita. Podemos ver também intencionalidades didáticas mais articuladas com o papel escolar de alfabetização. Entretanto, ainda que o desenvolvimento da linguagem em suas diferentes formas, inclusive a escrita, tenha alcançado caráter lúdico e envolvente nas mediações da professora e que às formas de organizar o trabalho pedagógico da turma tenha acrescentado interação e participação mediada em práticas sociais que entrelaçam a escrita e outros sistemas de representação simbólica como os gestos, a fala e o jogo de faz de conta, as compreensões da professora sobre a riqueza da literatura para o processo de alfabetização das crianças da Educação Infantil ainda se mostra tímida e firmada em conhecimentos empíricos de efeito moralizante. E, podemos constatar isso no discurso da professora relatando para as famílias das crianças o trabalho desenvolvido com o conto Chapeuzinho Vermelho:

Nos meses de Agosto e Setembro, nossa turma conheceu a História da Chapeuzinho Vermelho. Através desta história cantamos, brincamos, criamos desenhos lindos, recontamos a história e até criamos uma versão diferente. **Aprendemos a não falar com estranhos, a obedecer as pessoas e a respeitar os mais velhos.** Nos divertimos muito! (Kátia – 01/10 /2022)

Como podemos ver, o processo de incorporação das mudanças é complexo e tem caráter longitudinal. As reflexões construídas semanalmente, a partir do diálogo entre professora e pesquisadora, não foram suficientes para romper com a crença de Kátia em relação a priorizar valores e temas moralizantes nas interações infantis com os contos literários.

Quinto ato: o texto em foco

Conforme o trabalho com a linguagem oral foi acontecendo e se fortalecendo, percebemos a importância de tornar o texto escrito também mais acessível para os alunos. A linguagem escrita é a forma mais elaborada e abstrata de representação simbólica produzida pela humanidade. Por isso, consideramos que o livro literário traz um discurso que é premissa e produto de formas mais elaboradas de funcionamento mental humano.

Cristofeleti e Ometto (2016), conforme já realçamos no capítulo 3 desta produção, argumentam que o livro de literatura oportuniza compreensões singulares, tributárias de outras compreensões, mediadas por marcadores

linguísticos e pelas pistas deixadas nos textos, por seus autores, pelo professor em suas mediações e pelas condições de produção estabelecidas nas relações de ensino. Mesmo que, muitas vezes, a obra literária se configure por distintas disposições gráficas, estrofes, rimas, entonações, ilustrações, gestos, expressões, entre tantos outros elementos significantes, que colaborativamente medeiam os sentidos do texto, esse objeto de visão estética possui uma forma espacial interna, artisticamente significativa, representada predominantemente por palavras. E, a leitura do próprio livro é, nesse caso, uma experiência distinta da dramatização, do relato oral, da contação com personagens desconstruídos. Juntas, essas diversas formas de lidar com o texto se complementam, se enriquecem e criam linhas de desenvolvimento singulares.

Abaixo, seguem alguns recortes das conversas de *WhatsApp*, desenvolvidas entre a pesquisadora e a professora, que delineiam esse processo formativo peculiar que se constituiu no interior da investigação colaborativa, na prática educativa, sobre as riquezas do texto escrito e das obras literárias mais robustas de discurso elaborado:

Estava pensando em fazer uma reescrita da Chapeuzinho Vermelho para encerrar esse conto e começar com o Pinóquio. O que acha? Eu também queria contar pra eles uma outra versão do conto. Não sei se conhece, mas é a versão do conto contada pelo lobo. (Kátia – *WhatsApp* 10/10/2019)

Adorei a possibilidade de você trabalhar com a nova versão. **Sugiro que você primeiro trabalhe a nova versão, ou as novas versões, pois não sei se estamos falando do mesmo livro**, pra depois fazer a reescrita. Vou tentar localizá-lo e levo pra você. Se forem duas versões distintas melhor ainda, mais possibilidades para eles significarem os elementos envolvidos. Aí sim poderia produzir com eles a versão da turma, pra não ficar presa a uma versão escrita. Até mesmo porque como trabalhamos, na maioria das vezes, com contação de histórias e as crianças não vivenciam o conto na forma escrita isso pode dificultar e empobrecer a autoria deles na reescrita. Assim manteríamos a narrativa deles na oralidade e eles teriam também a vivência com mais versões para elaborar uma nova versão. Não se preocupe caso não dê tempo de iniciar o trabalho com o conto do Pinóquio esse ano! Em relação a quantidade de contos lembre-se: no trabalho pedagógico menos pode ser mais kkkkkk (Célia– *WhatsApp* 10/10/2019)

Nossa verdade. Vou inverter a ordem então. Obrigada pelas dicas (Kátia – *WhatsApp* 10/10/2019)

Em relação a reescrita, para reescrever algo as crianças precisam ter maior autonomia para lidar com o sistema alfabético de escrita. Penso que reproduzir essa proposta muito bem vinda e validada nos documentos e diretrizes curriculares voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental pode não contribuir para nossas crianças interagir com a totalidade do texto literário escrito. Que tal permitir que eles criem uma

nova versão. A versão da turma? Mas vamos caminhando em doses paulatinas. Primeiro vamos repertoria-los com a leituras de boas obras e de diferentes versões ok. Assim a linguagem oral estará mais uma vez atuando como ele de aproximação das crianças e da linguagem escrita enquanto elas não se apropriam do funcionamento convencional do sistema alfabético de escrita ok! (Célia– WhatsApp 10/10/2019)

Professora – Sim. Farei isso. Eu sempre lembro de você me falando isso kkkkk que a linguagem oral é primordial para a apropriação da escrita (Kátia – WhatsApp 10/10/2019)

Percebe-se que o olhar colaborativo regulava o tempo todo as intenções pedagógicas. No início do diálogo acima, “*Estava pensando em fazer uma reescrita da Chapeuzinho Vermelho para encerrar esse conto e começar com o Pinóquio - O que acha?*”, vê-se a professora, na euforia de caminhar com as questões quantitativas do plano anual, tendendo a permitir um condensamento das propostas planejadas colaborativamente com a pesquisadora e acelerar o cumprimento do planejamento didático-pedagógico. Ao compartilhar sua intenção com a pesquisadora foi possível retomar, em conjunto, o planejamento, o plano anual e os próprios encaminhamentos para, então, desenvolvê-los num âmbito mais elaborado e carregado de intencionalidade quanto às múltiplas significações que os alunos poderiam construir a partir de uma mesma situação didática de um mesmo conto.

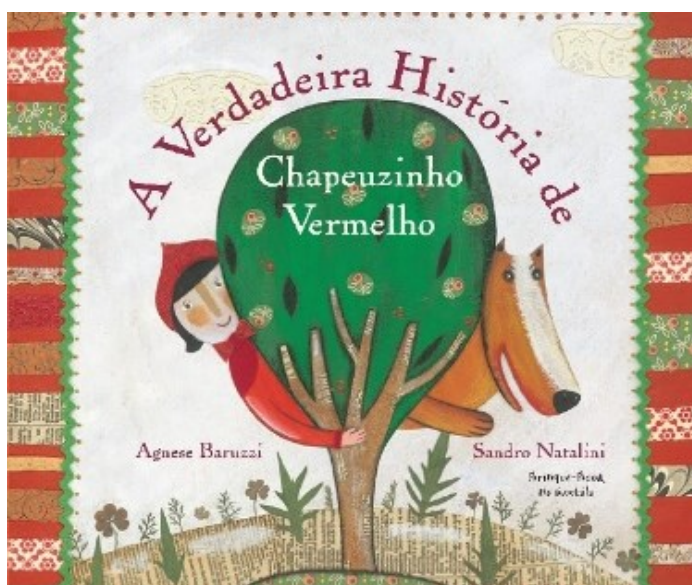
Percebe-se também que questões importantes sobre as especificidades da criança da pré-escola e das atividades que transitam em muitas diretrizes curriculares voltadas para a alfabetização, muitas vezes, adentram as escolas como modelos padronizados de se alfabetizar validados pela literatura científica. Não que não sejam. Porém, há que se pensar que são situações validadas, em determinado contexto, por determinados sujeitos e a socialização das mesmas, inclusive em produções científicas têm o papel de iluminar novos caminhos e possibilidades de tornar as práticas de alfabetização significativas e eficientes para os sujeitos que interagem entre si na singularidade das práticas sociais.

Em relação as obras mencionadas nas mensagens acima, *Sugiro que você primeiro trabalhe a nova versão, ou as novas versões e [...]Se forem duas versões distintas melhor ainda, mais possibilidades para eles significarem os elementos envolvidos*, esclarecemos que a obra apresentada pela professora traz uma outra significação das questões morais e afetivas envolvidas na trama dos personagens

desse conto, além de possuir um repertório léxico comum e mais empírico. Já a obra sugerida pela pesquisadora traz um discurso escrito mais robusto, com vocabulário léxico mais sofisticado e com finalidade de promover interlocução entre os diversos elementos culturais envolvidos, os modos e formas de dizer do autor e o sujeito leitor.

Vejamos nas Figuras 12 e 13 as novas versões pensadas pela professora e pela pesquisadora:

Figura 12: Nova versão/professora



Fonte: Acervo da escola

Figura 13: Nova versão/pesquisadora



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Em consonância com Smolka (2012) também ressaltamos a importância da criança imitar seus professores para que, desse modo, interaja com conhecimentos importantes inerentes à linguagem escrita: princípios alfabéticos, variação de entonação, expressão, vocabulário, estilo textual. Podemos constatar que a convivência com professores/modelos de leitura e escrita possibilitam às crianças internalizar conteúdos semânticos, como por exemplo o sistema de escrita e as formas e valores sociais com relação à linguagem escrita.

Na dinâmica do processo investigativo voltado especificamente para o trabalho com contos, percebemos que, para além de narrar os contos e dialogar sobre os mesmos, tal recurso cultural apresentava relevância para refletir sobre problemas dos seres humanos e sobre suas soluções. Para as crianças experimentarem o legado cultural que constitui sua educação moral e integrá-lo nos modos culturais de interação social, transformando e modificando suas condições culturais de existência, de modos mais elaborados, buscamos envolvê-las em situações discursivas que articulassem diferentes significações e dizeres sobre os contos e obras literárias.

Para Vygotsky (1998), o texto literário propõe uma ação na esfera imaginativa e cria uma nova relação entre situações reais e situações de imaginativas. Amplia o campo de significados e auxilia na formação dos planos da vida real, e as necessidades de imaginação e fantasia, em que se criam e se seguem regras voluntárias para satisfação do desejo. Por isso, passamos a escolher com maior cuidado os livros disponibilizados para a turma, principalmente os que transitavam as atividades voltadas para o processo de alfabetização, os recursos linguísticos apresentados e o potencial para mobilizar interações desenvolvendo mediadas pela linguagem oral, pela leitura e pela escrita da turma.

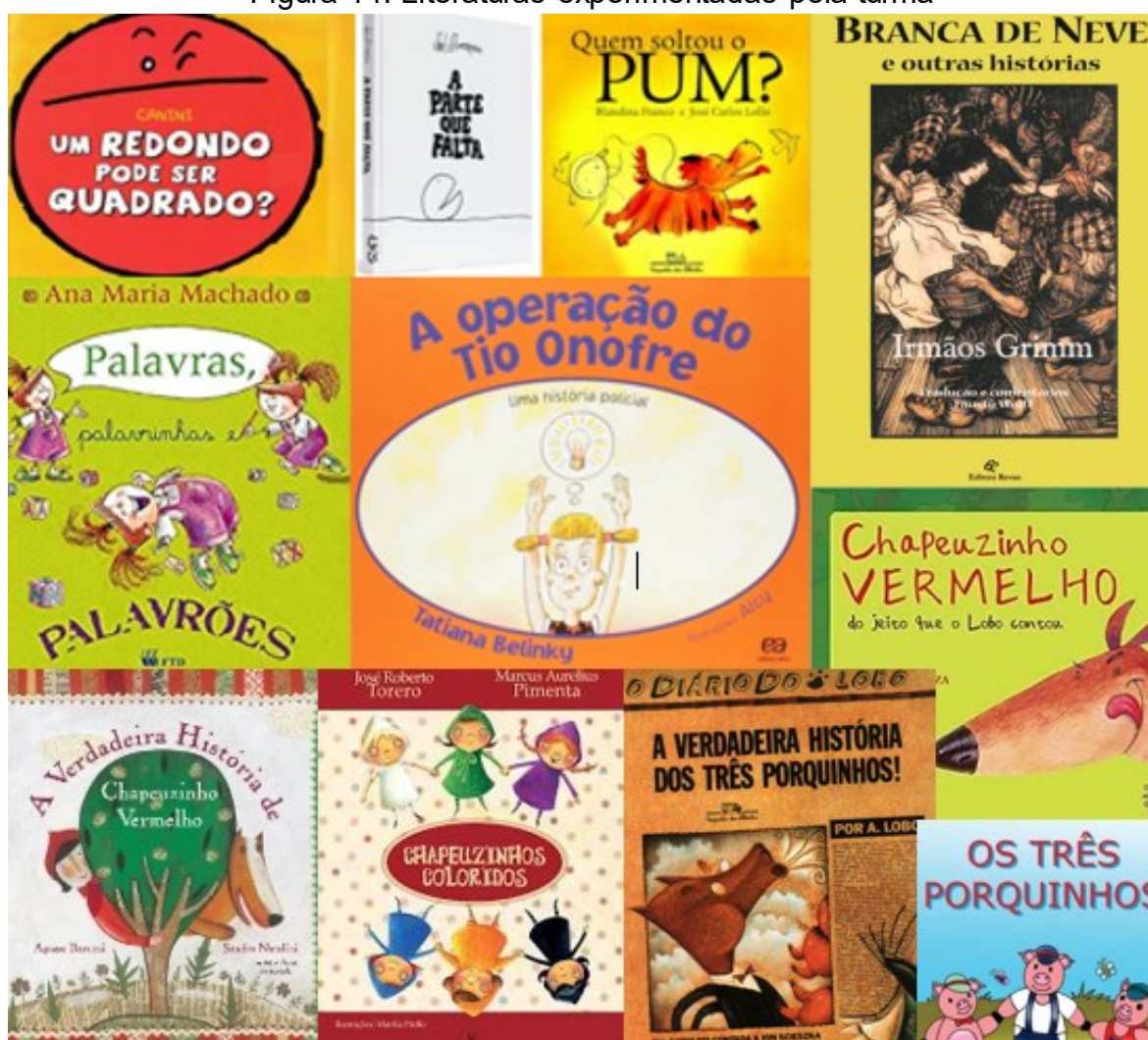
Há que se pensar também que, segundo Riberio (2018), a literatura infantil é um importante elemento cultural que se funde no processo de desenvolvimento psíquico por mobilizar a atividade criadora do homem, a imaginação. São muitas as potencialidades desse gênero, ele propicia a fruição do texto, o prazer pela leitura, amplia as possibilidades de experimentação e enriquece as experiências discursivas.

As escolhas dos livros e as formas de as crianças se relacionarem com esses também foram conquistando novos sentidos. Mesmo quando as histórias eram apresentadas por meio da contação da professora, lá estava o livro integrado à

situação pedagógica, às mediações e, conseqüentemente, às significações da turma. A contextualização dos textos escritos, preferencialmente no portador original, passou a dar início aos momentos de contação de história e de leitura literária em voz alta feita pela professora.

A Figura 14 retrata algumas obras que, a partir das reflexões realizadas colaborativamente pela pesquisadora e professora, a partir do trabalho pedagógico com contos, passaram a transitar o cotidiano da turma, nas práticas pedagógicas de alfabetização, tanto pela manipulação das crianças, quanto pela leitura deleite feita pela professora.

Figura 14: Literaturas experimentadas pela turma



Fonte: Acervo próprio

A criação verbal, como dito anteriormente, estando no campo do imaginário, foi sendo mediada pela contação de história da professora, pelo livro, pela fala das

crianças, pelas experiências vividas também pela escrita. Ainda que muitas elaborações possam ter se mantido intactas e não tenham sido verbalizadas o envolvimento das crianças no desenrolar das práticas pedagógicas, os olhares curiosos e atentos, a ansiedade de intervir na fala do amigo, de representar os personagens, entre outras, nos indicam que o funcionamento mental de todos estava se movimentando e se tornando cada vez mais elaborado.

A diversidade de atividades que foi sendo viabilizada no processo de alfabetização, resultante do permanente diálogo entre professora e pesquisadora, foi se tornando uma marca importante do trabalho de Kátia. Importante aqui ressaltar que na parceria não se tratava apenas de discutir atividades, planejar sequências didáticas, analisar, do ponto de vista estritamente pedagógico, o que vinham realizando. Tratou-se também de uma relação colaborativa em que aspectos afetivos entravam em jogo e faziam o lastro da continuidade da pesquisa e do trabalho docente. Os trechos a seguir de uma troca de mensagens entre a professora e a pesquisadora ilustram essa importante questão:

A cada dia eu tenho mais certeza que com sua pesquisa, nossa escola e principalmente meus alunos só tem a ganhar. Muitas práticas ainda precisam ser (re)construídas. Quanto ao meu trabalho enquanto professora, estou aberta a sugestões, alterações, mudanças no planejamento (Kátia – *WhatsApp* – 03/10/2019)

A gente na prática vai fazendo as coisas e muitas vezes não consegue materializar td de bom que fazemos e eu estou aí pra isso, pra ajudar você a ver tudo o que faz de bom e mostrar pro mundo. Porque é assim que nos transformamos e nos tornamos cada dia melhores no que fazemos (Célia – *WhatsApp* – 03/10/2019)

Na nossa escola o letramento e alfabetização ainda é um bicho de 7 cabeças (Kátia – *WhatsApp* – 03/10/2019)

Assim, podemos ver indícios de reformulações nas concepções de alfabetização e letramento. Aos poucos, novos passos vão sendo experimentados e a professora dá pistas de ir se sentindo segura para inserir outras atividades que colocavam em destaque a escrita, as relações fonema-grafema, a consciência fonológica, etc. É nesse movimento que as próximas atividades colocam o texto escrito no centro das reflexões junto da docente.

A primeira atividade aqui descrita será a ordenação de versos que a turma sabia de memória. De antemão, já esclarecemos que a prática de ordenar trechos escritos que se sabe décor é bastante comum nas práticas de alfabetização dos

Anos iniciais do Ensino Fundamental e, atuando nesse segmento escolar muito antes de atuar na Educação Infantil, a professora Kátia certamente já estava familiarizada com esse tipo de atividade e por isso mesmo propôs para desenvolver em conjunto com a pesquisadora a referida atividade. Entretanto, é sabido que por traz dessas práticas há encaminhamentos pedagógicos em consonância com concepções que separam alfabetização de letramento e se diferem das elaborações de Smolka (2012). Essa concebe o referido processo como práticas discursivas, que se constituem e são constituidoras das práticas sociais que entrelaçam a escrita e diferentes letramentos, em conversas, leituras e escritas. Ressaltamos também que não atribuímos às práticas discursivas a configuração de um método de alfabetização e que não queremos reproduzir ideários que visam substituir radicalmente o que o professor já faz. O que está no cerne de nossas compreensões é o papel dinâmico e transformador, constituinte e constituidor da linguagem, nas formas singulares dos sujeitos interagirem e produzirem conhecimentos.

Tendo feito essa ressalva e percebendo que as crianças, quando se movimentavam pela escola, em especial pelos caminhos tipo trilha e corredores, cantarolavam a música que a personagem Chapeuzinho cantava enquanto caminhava estrada afora, decidimos retomarmos a proposta inicial da professora, de ordenar um texto conhecido de memória oral pelas crianças e ajudá-los a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita e das relações entre os grafemas e fonemas em climas marcados por ludicidade. Assim, as crianças tinham a oportunidade de interagirem com segmentos de texto escrito que faziam sentido naquele contexto e desenvolver maior consciência fonológica das palavras, ampliando as condições de participação de práticas que envolvessem a escrita. Vejamos a dinâmica de desenvolvimento da atividade:

Ordenação de música que se tem de memória oral

(Em grande roda na sala de música com cartolina branca no centro e tiras contendo os versos da canção - A professora estava sentada no centro da roda e pedia para as crianças cantarem parte por parte. A cada verso cantado pelas crianças ela perguntava: – Onde será que está escrito essa parte da música? Para que as crianças olhassem as tiras e indicassem qual trecho estava escrito o referido verso)

1º verso – Pela estrada fora eu vou bem sozinha

Kátia – Onde está escrito isso?

Rafael – Começa com P professora. Olha **PEEEEE**la estrada fora!

Kátia – Legal! E qual desses trechos começa com P Rafael?

(Rafael vai no centro da roda e aponta o dedo para um trecho)

PELA ESTRADA FORA EU
VOU BEM SOZINHA

Katia – Muito bem! E agora qual parte da música vem?

(As crianças retomam o verso anterior e dão continuidade a música)

2º verso – Levar esses doces para a vovozinha

Kátia – Onde está escrito Levar esses doces para a vovozinha Suzana?

(Suzana vai até o centro, pega a tira escolhida e entrega para a professora)

LEVAR ESSES DOCES PARA
A VOVOZINHA

Kátia – Porque você escolheu essa tira Suzana?

Suzana – Porque começa com L de Lorena e é parecido com levar esses doces para a vovozinha

3º verso – Ela mora longe e o caminho é deserto

Kátia – Agora vem: Ela mora longe e o caminho é deserto. Quem consegue dizer pra Kátia qual letra começa: Ela mora longe e o caminho é deserto?

Crianças – É, É, É

(Kátia pega uma tira e mostra pra turma perguntando se seria aquela)

E O LOBO MAU PASSEIA
AQUI POR PERTO

(As crianças dizem sim)

4º verso – E o lobo mal passeia aqui por perto

Kátia – Então a última é essa? E o lobo mal passeia aqui por perto? (Apontando cada palavra escrita com o dedo enquanto lê)

ELA MORA LONGE E O
CAMINHO É DESERTO

Lorena N – Tá errado professora não é essa!

Kátia – Mas só restou essa?

Lorena N – Mas lobo está escrito nessa (apontando para a tira utilizada no verso anterior e indicando com o dedo a palavra LOBO)

E O LOBO MAU PASSEIA
AQUI POR PERTO

Vithor – É que os dois começa com E

Kátia – Então Vithor ajuda a Lorena arrumar pra gente como deve ficar nosso texto


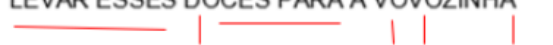


(As crianças vão até o centro arrumam as tiras e deixam os versos na ordem correta)

Lorena N – Pronto professora

Kátia – Vamos ver se está na ordem agora. Me ajudem a ler? E conforme as crianças cantam ela vai apontando com o dedo palavra por palavra de cada tira)

Kátia – Agora a Katia vai colar no nosso cartaz pra que a gente possa ler outras vezes e vocês vão desenhar a música pra gente ilustrar nosso cartaz

Após colar a escrita e as ilustrações no cartaz a professora pediu que uma criança fizesse a leitura no cartaz enquanto a turma cantava a música. A leitura de Agatha está representada na sequência:

PELA ESTRADA FORA EU VOU BEM SOZINHA

 LEVAR ESSES DOCES PARA A VOVOZINHA

 ELA MORA LONGE E O CAMINHO É DESERTO

 E O LOBO MAU PASSEIA ALI POR PERTO


Consideramos que a situação pedagógica acima possibilitou maior interação dos elementos culturais envolvidos na canção, inclusive aspectos gráficos como entonação, segmentação das palavras, relação entre sons e letras, etc, de forma envolvente e brincante. No confronto das compreensões de cada criança e na interação entre saberes, elas se apoiavam em elementos mais abstratos (gráficos e sonoros) e demonstravam maior controle e consciência de sua participação, inclusive maior consciência fonológica, com palavras e textos que faziam sentido para elas e que lhes eram necessárias.

Ultrapassando conquistas importantes no âmbito do sistema de escrita,

podemos observar que no desenho da turma pouco aparece a personagem original do conto a caminho da casa da vovó. Ao serem questionadas pela pesquisadora sobre o que desenharam no cartaz, sobre quem eram aquelas pessoas representadas nos desenhos, várias crianças disseram que eram elas mesmas. O que nos mostra uma apropriação do dizer da personagem de tal forma a reproduzir nas próprias ações. As crianças não cantavam essa canção em qualquer momento da rotina escolar, mas sim quando se locomoviam de um espaço para outro. Podemos dizer que, no confronto das formas de linguagem, oral e escrita, nas significações construídas historicamente e nas significações alcançadas, sobre a totalidade do discurso social cantado, as crianças se expressavam de modos mais sofisticados e próximos dos padrões convencionais estabelecidos pela sociedade.

Vejamos agora recortes de outro momento discursivo experimentado pela turma com vistas à alfabetização das crianças:

Produção escrita com a professora sendo escriba

(Sala de artes tendo a professora sentada numa cadeira com um caderno e uma caneta na mão e as crianças sentadas no chão de frente para a professora)

A professora explicou que como eles já tinham interagido várias vezes com o conto da Chapeuzinho Vermelho, com diferentes obras e diferentes versões, eles estariam produzindo a própria história. Mas dessa vez eles não iam encenar, eles iam ditar para a professora escrever e depois preparar um texto escrito para mostrar para os pais

Kátia: Como vai começar nossa história?

Rodrigo: Era uma vez

Lorena N: Assim é só no livro

Rodrigo: Não é não no filme também fala era uma vez

Kátia: Esse é o nosso texto pode ser como a gente quiser, só temos que decidir como escrever, como se a gente estivesse escrevendo um livro. E aí querem ou não começar com Era uma vez?

(Alguns respondem sim, outros não)

Eloá: Já pode dizer que é a personagem e o que ela estava fazendo tipo assim: Chapeuzinho Vermelho estava brincando com seus amigos

Kátia: Olha que legal! O que vocês acham de começar assim como ela falou:

(Após aceite das crianças a professora escreve no caderno com letra tipo caixa alta (forma maiúscula) e lê apontando com o dedo o que escreveu.)

Kátia: Chapeuzinho estava brincando com seus amigos. Está bom assim? E depois o que aconteceu?

Ana Beatriz: A mamãe dela chamou para levar doces para a vovozinha.

Kátia: Posso escrever assim?

Luisa: Siiimmm

(Kátia registra e lê o que escreveu sempre apontando com o dedo de modo visível para as crianças)

Kátia: Chapeuzinho estava brincando com seus amigos. A mamãe dela chamou para levar doces para a vovozinha. Assim?

Crianças: Sim

Kátia: Crianças prestem atenção quando a gente lê a história no livro aparece escrito tudo assim curtinho sem os detalhes do que aconteceu? As histórias ficariam meio chatas se fossem assim né! Quem escreve um texto precisa escrever com detalhes o que acontece na história pra ajudar a gente a imaginar o que acontece não é mesmo? Como podemos melhorar nossa história aqui?

Eloá: A mamãe dela pediu para levar doces pra vovó porque a vovó estava muito doente.

Kátia: Isso, dita devagar pra Katia escrever aqui. A mamãe dela pediu para levar doces para a vovozinha

Eloá: Pois ela estava muito doente

Katia: Espera a pro escrever e ler para a gente ver se ficou bom!

(Kátia realiza a leitura da frase inteira)

CHAPEUZINHO VERMELHO ESTAVA BRINCANDO COM SEUS AMIGOS. A MAMÃE DELA A CHAMOU PARA LEVAR DOCES PARA A VOVOZINHA, POIS ELA ESTAVA MUITO DOENTE.

O desenvolvimento da trama de autoria das crianças foi se configurando por frases curtas, bem próximas as falas mais marcantes dos personagens, ora de forma relatada (discurso em 3ª pessoa), ora na figura dos próprios personagens (discurso em 1ª pessoa). No momento de elaboração do desfecho da história a troca de ideias entre a turma resultou em dizeres autorais pautados em elementos culturais significativamente mais sofisticados. Fato esse que podemos constatar no próximo trecho de finalização da história.

Desfecho da produção da nova versão – Chapeuzinho Vermelho

Anderson: O caçador pegou o lobo, cortou a barriga dele e encheu de pedra.

Víthor: Professora eu não gosto desse final de história, é muito feio. A gente não ia cortar a barriga do lobo e nem por pedra dentro. O caçador pode dar uma surra no lobo mas se cortar a barriga vai matar e ele não vai aprender a não fazer mal pras pessoas.

Suzana: A Chapeuzinho também é má ela desobedeceu a mãe dela.

Kátia: Muita calma crianças vamos conversar e decidir como a pro vai escrever. Como vocês querem que termine nossa história. Alguém tem alguma ideia de final sem ser cortar a barriga do lobo e por pedra na barriga dele?

Vithor: Eu tenho. Eu acho que devia acabar assim: – O caçador deu uma machadada no coco do lobo. Porque caçador usa machado né pro.

Kátia: Certo. Vou escrever isso aqui. Depois de: A Chapeuzinho saiu correndo e gritou: – Socorro! Socorro! Socorro! O caçador ouviu e deu uma machadada no coco do Lobo. Pronto acabamos nossa história?

Vithor: Simmmm

Eloá: Não professora, tem que falar que o caçador deu uma bronca na Chapeuzinho pra ela aprender a não desobedecer a mamãe e também pra não falar com estranhos.

Lorena: Ela também tem que voltar para a casa que a mamãe já deve estar preocupada.

Diego: Mas ela também tem comer os doces com a vovó que tá doente e com fome.

Katia: Legal! Então vamos escrever por partes. O que escrevemos primeiro depois da parte que fala que o lobo deu uma machadada no coco do lobo (marcando a leitura com o dedo no registro escrito).

Vithor: Escreve assim Pro: O caçador deu uma bronca na menina e disse que não é pra falar com estranhos.

Kátia: Então nosso final está assim:

A CHAPEUZINHO SAIU CORRENDO E GRITOU: – SOCORRO! SOCORRO! SOCORRO! O CAÇADOR OUVIU E DEU UMA MACHADADA NO COCO DO LOBO E UMA BRONCA NA MENINA. DISSE QUE NÃO É PRA FALAR COM ESTRANHOS.

Kátia – E agora o que mais queremos escrever?

Suzana: Que tem que obedecer a mamãe e as regras.

Katia: Ok. O que mais?

Vithor: Termina assim: Chapeuzinho deu abraço apertado na Vovó, comeram os docinhos e voltou para a casa certinho.

Katia: Pronto! Escrevi. Ficou assim nosso final:

A CHAPEUZINHO SAIU CORRENDO E GRITOU: – SOCORRO! SOCORRO! SOCORRO!

O CAÇADOR OUVIU E DEU UMA MACHADADA NO COCO DO LOBO E DEU UMA BRONCA NA MENINA. DISSE QUE NÃO É PRA FALAR COM ESTRANHOS. QUE TEM QUE OBEDECER À MAMÃE E AS REGRAS. CHAPEUZINHO DEU UM ABRAÇO BEM APERTADO NA VOVÓ, COMERAM OS DOCINHOS E VOLTOU PARA CASA CERTINHO

Eloá: Pro e ponto final porque acabou nosso texto.

Kátia: Bem lembrado. Eu vou digitar o texto e depois trago para vocês verem se está tudo certinho!

Esclarecemos que, como foi feito, a docente estava sendo a escriba e anotando a produção oral dos alunos para posteriormente ter registro fiel da produção da turma. Com isso, ampliava as oportunidades daquelas crianças integrarem os modos e formas culturais que envolvem a linguagem escrita, na singularidade da atividade social, individual e coletiva. Entendemos também que, em produções como essas, em que a professora é escriba dos alunos, o foco pedagógico é a participação efetiva das crianças em práticas de narrar histórias. A escrita da docente oportuniza que, no fluir de significados, se concretize a participação e elaboração das crianças, em práticas reais e repletas de sentidos que configuram o repertório cultural experimentado pela turma.

Na dinâmica do nosso 5º ato podemos ver que a cada situação em que o conto *Chapeuzinho Vermelho* revisitava as atividades da turma, primeiro na contação da professora, depois no reconto das crianças, depois nas encenações em pequenos grupos pelas crianças e em todos os outros momentos que as crianças se relacionavam de formas variadas com a trama e seus personagens, novos sentidos eram objetivados e, conseqüentemente, toda a dinâmica em curso era modificada e transformada permanente e reciprocamente, oportunizando novas significações.

A prática de alfabetização efetivada na realidade cotidiana da turma, em cada retrabalho com um mesmo conto ia se constituindo de diversos modos, apoiados em diversos recursos linguísticos e articulado a diversos sujeitos, marcados por diversas vivências e ocupando diferentes lugares de participação nas interações discursivas da turma. Com isso, a prática de alfabetização da turma se configurava lugar de contradições e de possibilidades de ações articulada à imaginação, em climas interativos, lúdicos e brincante, enfim um espaço de transformações.

A relativa pluralidade de significados previstos para cada momento discursivo, argumentada por Mortatti (2018), no capítulo 2 desta produção, pode ser constatada em cada modo de interação com o conto, em que as significações e os sentidos alcançados não eram únicos e nem infinitos, eram singulares e provisórios.

O movimento de significação aqui constituído nos permitiu ampliar sentidos inclusive sobre a importância dada por Vigotski às experiências educacionais ligadas à arte, à leitura de literatura, ao desenho, à pintura, assim como à escrita e

às ciências no processo de formação plena de potencialidades humanas durante a infância. A mediação docente pôde ser problematizada e ressignificada ao longo das relações e interações das crianças com os contos, seus enredos e seus personagens. Mas, ainda assim, a valorização da literatura como apoio a ensinamentos moralizantes ainda se faz presente no fazer docente de Kátia. Por isso, ressaltamos a importância de ter clareza de que, ao lançar mão do trabalho com a literatura, bem como com práticas discursivas colaborativas com o professor, não devemos estar voltado a satisfazer expectativas de benefícios imediatos, com finalidades práticas, aplicáveis, empíricas e pautadas no senso comum. E para que isso aconteça permanentemente de forma desenvolvendo, a literatura precisa visitar frequentemente também as pautas de formação inicial e continuada voltadas para a alfabetização na Educação Infantil, não como situações pontuais e isoladas, mas consubstanciada à formação continuada dos professores.

Sexto ato: diálogos que ecoam

Com vistas à construção discursiva e colaborativa sobre possibilidades de efetivar transformações e superações das práticas de alfabetização no primeiro segmento da Educação Básica, perpassando o fazer docente, constituímos interlocuções dinâmicas que transcenderam o processo individual de formação e alcançou a totalidade do corpo docente. O estudo de Cunha e Prado (2007), abordado anteriormente nesta investigação acadêmica, evidencia que a prática do cotidiano pode revelar olhares e modos de aproximação e organização de experiências e ideias que se complementam e fortalecem a multiplicidade de percursos e autorias. A fim de mediar tais percursos de autoria e fortalecer a formação docente, a pesquisadora propôs para a professora a participação em alguns eventos acadêmicos. A primeira escrita acadêmica foi sobre a sequência didática com os contos Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho, enviada para o XXVII Colóquio da AFIRSE/Portugal, em janeiro de 2020, e que futuramente também poderia ser enviada para o Congresso de Leitura e Escrita - COLE, importante evento acadêmico promovido pela Unicamp e realizado na nossa cidade.

Katia explicou que em um evento formativo realizado anteriormente na própria rede em que está inserida, seu grupo de professores do agrupamento 3

compartilhou a organização dos espaços temáticos da escola e foram duramente interpretadas como “colonizadoras de crianças”. Fato esse que a havia deixado bastante resistente em socializar sua prática em outras esferas fora da escola, sob medo de olhares de julgamento e desvalorização do seu trabalho. Entretanto, a pesquisadora acreditando que esses momentos poderiam ajudar inclusive a superar distanciamentos entre a escola e academia, entre prática e teoria, entre o professor e os especialistas da educação municipal, a convenceu de que tudo seria feito em parceria e colaboração mútua, firmado no objetivo de um olhar completar o olhar da outra e ajudar a ver elementos não percebidos individualmente, exatamente como vinha acontecendo na produção de material empírico na escola.

Convencida dos possíveis avanços na prática pedagógica da professora, a equipe gestora a convidou para compartilhar o caminhar da pesquisa com todo, o corpo docente. Num primeiro momento, a professora pensou em trazer a pesquisadora para falar com o grupo de professores da escola, mas, colaborativamente, entenderam que, a partir de um planejamento colaborativo, pesquisadora e professora, seria interessante se a própria docente conduzisse a apresentação. Mas, entendemos que tanto o corpo docente, quanto a própria professora poderiam se sentir mais à vontade para dialogar coletivamente, estando entre pares.

Dessa forma, a parceria colaborativa entre professora e pesquisadora produziu um material de apoio para a apresentação da pesquisa materializada na exposição oral da pedagoga. Colaborativamente, elas prepararam dois materiais para mediar a discussão: o primeiro no formato de pôster contendo: introdução, objetivos gerais e específicos, método, produção de material empírico, categorias de análise preliminares, resultados esperados, resultados parciais e referências bibliográficas, o segundo organizado em PowerPoint e intitulado de “ressignificações colaborativas sobre alfabetização”. Ressaltamos que, na interface da produção colaborativa entre professora e pesquisadora, ia se constituindo um importante instrumento formativo atuando como elo de aproximações da professora às formas mais sofisticadas de sistematizar o conhecimento, a escrita acadêmica.

A situação de comunicação oral da professora para com o corpo docente aconteceu no dia 27/02/2020 (quinta-feira), em horário de trabalho coletivo. A pesquisadora orientou que a professora, antes de iniciar a fala, pedisse autorização para filmar o encontro, com câmera em posição favorável para a imagem alcançar

as discussões e os respectivos interlocutores, bem como ser acionada com único clique para evitar interrupções na dinâmica do momento formativo. Orientou também para que tranquilizasse o grupo de que o material ali produzido seria usado somente para fins formativos da escola.

Segundo relato da professora Kátia, as manifestações dos demais docentes foram as seguintes:

O professor não comprometido com o trabalho acha que letramento é a criança brincar por brincar, vemos essa realidade nas escolas de Campinas. Qualquer ato que o professor faça com a criança tem que ser intencional.

O que falta na educação é o bom senso, usar o bom senso para trabalhar a motricidade, psicomotricidade, lateralidade, e o professor ter claro que esses trabalhos fazem parte do processo de alfabetização da criança.

As famílias também têm essa visão que a educação infantil é brincar. Os mesmos falam “quando ele for para a escola ele vai aprender, talvez porque não tem a cobrança de atividades no papel, ou atividades para casa.

Após o encontro com o corpo docente, a professora compartilhou com a pesquisadora um relato autoral com suas próprias percepções sobre a pesquisa acadêmica que se desenvolvia na sua turma:

O meu planejamento é flexível, a pesquisadora sempre teve autonomia para dar opiniões, modificar, apresentar sugestões. Sempre tivemos uma parceria, a conversa, as discussões foram além da sala de aula. Da mesma maneira eu sempre tive liberdade para intervir nas ações, ideias que ela trazia. Disponibilizei todo meu material (crachá, atividades, produções pessoais e das crianças) para que ela tivesse acesso. A pesquisadora me ofereceu orientações, dicas e direcionamento do trabalho nesta parte. Exemplo: sobre o formato do crachá, formato das atividades. E nas atividades com a turma, ela atuava junto comigo, e intervinha sempre que achava que contribuiria para melhorar minha prática. Para mim **o grande ganho com a pesquisa pode ser resumido em intencionalidade** (Kátia – 27/02/2020 – grifos nossos).

Como podemos ver, o sentido construído pela professora, em relação a contribuição da pesquisa, evidencia a relevância formativa da parceria colaborativa estabelecida nesta produção, movimentando processos formativos, individuais e coletivos. A própria docente considera que a transformação promovida na prática educativa, a partir de situações discursivas colaborativas, se materializa na palavra “*intencionalidade*” e ressalta que as contribuições da pesquisadora sempre partiram do que ela já fazia. A proposta era sempre de melhorar e nunca eliminar o que já

havia sido conquistado individualmente. Podemos ver então, que a parceria entre a professora e pesquisadora, se mostra promissora inclusive para fortalecer a circulação das reflexões e construções produzidas na e com a prática educativa socializando-as para além dos muros da escola.

Sétimo ato: no fim do caminho tinha uma pedra...

Pensar em processos requer pensar em percalços e desafios, pois são esses que movimentam e dinamizam as condições históricas e culturais de desenvolvimento. O ano de 2020, mais precisamente a partir do mês de março, foi marcado por um novo elemento que se instaurou como realidade mundial e afetou a essência da produção humana. A disseminação da Covid-19, provocada pelo vírus Sars-CoV-2, introduziu, de maneira brusca, um processo social atípico. A humanidade, repentinamente, passou a se reorganizar culturalmente transitando em contextos sociais remotos de forma e intensidade ainda não experimentadas. As medidas de segurança sanitária estabelecidas pelos Decretos, nº 20.768 – Campinas, 16/03/2020 e o nº 64.881– São Paulo, 22/03/2020, suspenderam as atividades presenciais nas escolas, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior dos municípios paulistas.

Devido à essa suspensão, as residências se tornaram, concomitantemente, lares, locais de teletrabalho/home office, salas de aulas digitais/classroom, centros de mídias, espaços de lazer, cultura e pronto atendimento hospitalar por canais de telefonia. Às relações, interações e diálogos entre os docentes e discentes, exigiu-se novas configurações, à distância e, prioritariamente, atrás de telas de computadores, celulares, televisões, smartphones, etc. Os canais de diálogo e interação mediados por aparatos tecnológicos digitais se tornaram essenciais para se manter o vínculo entre professores, crianças e famílias. Não obstante as escolas estivessem de portas fechadas, o conhecimento científico se manteve como o maior patrimônio cultural da humanidade e do trabalho pedagógico e, apesar das circunstâncias, esforços para que continuasse circulando deveriam ser feitos.

A realidade e os recursos virtuais que, até o momento, transitavam de modo tímido no trabalho pedagógico da Educação Infantil, tornaram-se, repentinamente, cruciais e, em geral, com pouco repertório que embasasse escolhas e tomadas de decisão seguras, todos profissionais desse contexto foram chamados a reinventar

suas práticas, mas sem perder de vista princípios fundantes, objetivados historicamente pela ciência da educação, a Pedagogia.

Repleto de peculiaridades, o cenário de pandemia desloca bruscamente o trabalho pedagógico na Educação Infantil para zonas mais comumente associadas a facetas de consumo, entretenimento, superficialidade e volatilidade. Mas, não parecendo haver outro caminho para continuidade do processo de ensino-aprendizagem, o período exige reorganizar e ampliar conhecimentos sobre questões estruturantes como: o respeito e a garantia dos direitos da criança, o papel social da Educação Infantil, o fortalecimento do vínculo entre a escola e a família, a importância do trabalho coletivo e do projeto pedagógico.

Entretanto, a pergunta premente, formulada logo nos primeiros momentos após a decisão dos órgãos públicos de suspensão das aulas, foi: o que fazer para não descontinuar o processo de ensino-aprendizagem e as oportunidades de desenvolvimento das crianças? Quais seriam as diretrizes de produção de atividades, sobretudo considerando-se as especificidades da Educação Infantil? Que conteúdos, caminhos, frequência, duração, grau de complexidade deveriam ser traçados pelas unidades escolares e professoras para atenuar os prejuízos advindos do distanciamento social?

As possíveis respostas a essas questões são complexas e podem ser melhor formuladas tendo como referência: (i) as diretrizes sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil (em tempos de normalidade) dispostas nos documentos públicos que procuram orientar os fazeres nesse segmento educacional e (ii) os fundamentos teóricos sobre a relevância dessas práticas.

Em função da pandemia e da nova configuração estabelecida para as relações entre professores, educandos e famílias, o parecer federal nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2020) orientou os sistemas de ensino a realizarem contatos virtuais dos professores com as famílias, mantendo e estreitando vínculos e sugerindo atividades às crianças que pudessem ser realizadas com auxílio dos pais ou responsáveis.

O referido documento normativo retoma a concepção de cultura digital como uma das dez competências gerais da Educação Básica, previstas pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) e, em contexto de pandemia, determina que as ações a serem adotadas no período de suspensão de aulas presenciais estejam em consonância com diretrizes já firmadas para o trabalho

educacional dos sistemas de ensino, não requerendo, portanto, desvio de princípios e procedimentos da cultura escolar.

Ribeiro e Clímaco (2020) ressaltam que a BNCC já propunha fomento e reflexão para aplicação crítica e contextualizada da cultura digital nas atividades escolares, alinhada à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, mesmo antes da pandemia. No entanto, a apropriação do referido conhecimento não é algo simples de acontecer e certamente ultrapassam o querer e o saber docente.

O parecer federal prevê atividades pedagógicas não presenciais que podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão e/ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. O parecer destaca que a comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares.

Especificamente para a Educação Infantil, o parecer nº 5/2020 sugere que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Para realização destas atividades pelas famílias, o documento sugere que as escolas infantis elaborem orientações/sugestões aos pais ou responsáveis.

No referido documento, o Conselho Nacional de Educação – CNE enfatiza que o trabalho pedagógico nas escolas infantis deve proporcionar brincadeiras, conversas, jogos, desenhos, entre outras atividades para os pais ou responsáveis desenvolverem com as crianças. Deve também orientar as famílias a estimular e criar condições para que as crianças sejam envolvidas nas atividades rotineiras, transformando os momentos cotidianos em espaços de interação e aprendizagem. Nesse sentido, além de fortalecer o vínculo com o educando, o parecer preconiza

que este tempo em que as crianças estão em casa deve potencializar dimensões do desenvolvimento infantil e trazer ganhos cognitivos, afetivos e de sociabilidade.

Ainda que novas condições de ensino se configurem no peculiar contexto de pandemia, precisamos ter clareza de que o direito de acesso, permanência e qualidade à educação formal, desde a Educação Infantil, se mantém soberano e garantido constitucionalmente. O desafio primeiro e principal se volta então para as formas de se manter o vínculo pedagógico com os alunos e suas famílias, enquanto a segurança sanitária mundial exige, de cada sujeito e de todos, rigoroso distanciamento social. Nesse sentido, em meio ao caos mundial, dialogar é preciso, pois somente o diálogo pode (re)estabelecer a fusão de sentidos proposta pela teoria vigotskiana, em que conhecimentos teóricos e práticos sejam partilhados e (re)construídos.

Diante do desafio de acompanhar o trabalho pedagógico na Educação Infantil nas condições impostas pela pandemia da Covid-19, percebemos o quanto os primeiros contatos dos educadores com os canais de comunicação digital foram marcados por incertezas e inseguranças.

Em março de 2020, retomamos contato com a professora para olhar também para o novo contexto estabelecido pela pandemia da Covid-19. Entretanto, a dinâmica de produção de material empírico desta pesquisa, que até então se configurava de forma contínua e presente, se tornou descontínua e também à distância. No primeiro mês de pandemia sequer pode acontecer, pois toda atividade escolar foi interrompida por decretos municipais que anteciparam recessos, férias e feriados escolares.

A parceria colaborativa aqui firmada, que até então se constituía uma vez por semana, num período inteiro de aula das crianças, e ao longo de toda a semana por mensagens de *WhatsApp*, passou a disputar tempo com múltiplos afazeres e preocupações, profissionais, domésticos, afetivos, físicos, familiares, enfim, tempos e espaços concomitantes e assíncronos para ambas.

Com os primeiros contatos via *WhatsApp* foi possível registrar, de modo geral, um grande esforço da professora para dar continuidade às práticas de alfabetização realizadas no período anterior ao momento de pandemia. Buscava, então, prosseguir o entrelaçamento da literatura (principalmente dos contos) com a linguagem, em suas formas oral e escrita, no âmbito de elaborações psíquicas mais robustas e estruturadas. Contudo, repentinamente, ao desafio docente de

elaboração de atividades envolventes, contextualizadas, firmadas em brincadeiras e interações e à responsabilidade quanto à alfabetização, acrescentaram-se noções de saúde, de segurança sanitária e exigência de familiaridade com a multiplicidade de recursos tecnológicos e de seus letramentos que, até então, eram pouco experimentados em contexto escolar. Além disso, materializou-se no horizonte pedagógico uma grande contradição: como coadunar os posicionamentos históricos de alerta sobre os malefícios de uso excessivo de telas e mídias digitais (característico do discurso hegemônico dos profissionais da educação) e a absoluta clareza de que esses recursos tecnológicos seriam o único caminho de manutenção do diálogo com as crianças.

Ainda que os decretos municipais e estaduais tenham formalizado a suspensão de aulas presenciais desde 16 de março de 2020, as diretrizes de ordem pedagógica levaram mais tempo para serem escritas e disponibilizadas para os profissionais da rede. Para isso, o Departamento Pedagógico estabeleceu o canal virtual¹⁵, onde as equipes foram convidadas a socializar suas ações. Somente quatro meses após a suspensão integral de aulas presenciais a prefeitura de Campinas publicou a primeira edição do Caderno 6, do Protocolo Sanitário Municipal de Campinas¹⁶, com orientações para as práticas de ensino viáveis em tempos de distanciamento social. No referido canal virtual, utilizou-se a expressão “atividades mitigadoras” para se referir ao trabalho da rede na redução do impacto pedagógico causado pelas medidas de distanciamento social, com intenção de marcar que não se trataria de desenvolver atividades que substituiriam as presenciais, dada a inviabilidade de se pensar em frutífera educação à distância, sobretudo no campo da Educação Infantil. Não identificamos nesse canal exemplos do que poderia ser considerado “atividade mitigadora” e não há menção sobre as relações das crianças da Educação Infantil com a linguagem oral e/ou escrita que deveriam ser mantidas durante a suspensão de aulas presenciais, mas encontramos três seções de diálogos: *Proposta de trabalho*, *Ações das escolas* e

¹⁵ Disponível em <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho>

¹⁶ Disponível em https://covid-19.campinas.sp.gov.br/sites/covid-19.campinas.sp.gov.br/files/protocolos-sanitarios/Caderno%206_%20Protocolo%20Sanit%C3%A1rio%20Municipal%20EDUCA%C3%87%C3%83O_%20completo_%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20Plano%20SP%20em%20Campinas_%20EDI%C3%87%C3%83O%207_%2015junho21.pdf Acesso em 20 jun. 2021.

Pesquisa: diálogo com as famílias. Em *Proposta de trabalho* foram inseridos 5 documentos:

- ✓ Carta de princípios da Educação Infantil – Departamento Pedagógico (DEPE);
- ✓ Proposta da Coordenadoria de Educação Básica (CEB);
- ✓ Proposta dos Núcleos da Coordenadoria Setorial de Formação;
- ✓ Documento Orientador do Núcleo de Educação Especial;
- ✓ Orientações da Coordenadoria de Educação Básica (CEB) para a Educação Infantil.

Em relação ao ícone *Ações das escolas*, cada uma das 162 unidades de Educação Infantil, organizadas nas 5 regiões de referência, tem um link de acesso público para inserir seu trabalho, caso haja interesse. A unidade em que esta pesquisa está inserida disponibilizou nesse link o endereço do *Facebook* da escola. Assim, também o fez a maioria das outras escolas. Dessa forma, para acessar as produções pedagógicas que foram sendo realizadas, o leitor deveria clicar no nome da escola, sendo, assim, direcionado para outro ambiente, amplo, onde poderia navegar para visualizar o trabalho desenvolvido por cada equipe.

Em *Diálogo com as famílias em tempos de pandemia* foi disponibilizado um formulário para enquete com as famílias sobre a aceitação ou não do retorno às aulas presenciais.

As orientações para o trabalho pedagógico disponíveis nesse canal de interação não exemplificam o que poderia ser considerado como atividade mitigadora e não mencionam se e como as relações das crianças da Educação Infantil com a linguagem oral e/ou escrita devem ser mantidas como objeto do trabalho pedagógico durante a suspensão de aulas presenciais.

O planejamento de atividades impressas e/ou digitais disponibilizadas, para as famílias e alunos, foi sendo feito pelos professores, cada um na sua casa, enquanto também se adaptavam às novas condições de trabalho, individual e coletivo, que emergiam das tecnologias e ambientes digitais. Quando alguma família solicitava orientações presenciais, essas eram agendadas e conduzidas por monitores, zeladores, cozinheiros, secretários e diretores que estivessem autorizados pelos profissionais da saúde em conjunto com o departamento de Recursos Humanos a estarem presentes nas escolas.

Durante os meses iniciais de aulas presenciais suspensas, a Prefeitura de Campinas forneceu: cestas básicas, kit de materiais escolares (caderno de desenho, lápis de cor, giz de cera, tinta guache e pincel), blocos de atividades impressas e livros de literatura infantil às famílias dos alunos matriculados na rede municipal de ensino. A expectativa da professora era de que as respostas das crianças para as atividades fossem entregues na escola, quando familiares fossem fazer a retirada da cesta básica seguinte. Porém, não recebeu nenhum retorno, de nenhuma criança.

Logo no início da suspensão de aulas presenciais, a professora realizou contato telefônico com um familiar de cada criança e colheu informações sobre acesso a celulares, computadores, aplicativos de comunicação, redes sociais e conexões de internet. Das 30 crianças de sua turma, apenas uma família manifestou não ter conta no aplicativo *WhatsApp*, por questões particulares. Em relação ao acesso à internet, as famílias relataram utilizar, prioritariamente, conexões pré-pagas e apenas 10 famílias indicaram ter acesso livre à rede, durante todo o mês. Os demais acessavam o aplicativo em momentos pontuais, conforme conseguiam adicionar créditos de dados móveis.

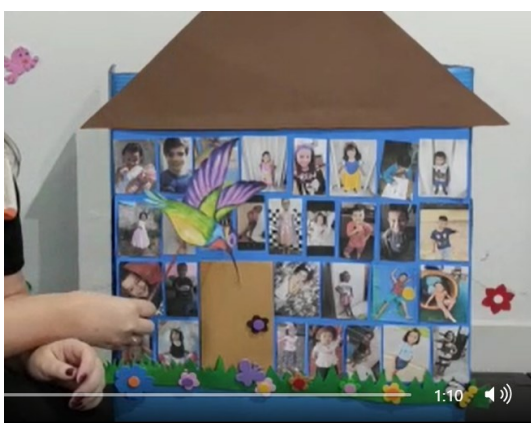
Diante dessas constatações, a professora criou um grupo de *WhatsApp* para interagir de modo mais próximo com a turma e, dentro do possível, criar condições para continuidade do seu trabalho e da vida escolar dos seus alunos, bem como para alimentar sentimento de pertencimento de cada um à turma da Educação Infantil. É notório que a pandemia impôs distintas rupturas ao trabalho pedagógico e inserir as tecnologias digitais na amplitude do fazer docente se tornou indispensável. Dessa forma, a professora passou a reelaborar e recriar situações de leitura, contação de histórias e mensagens de cunho afetivo para se manter vinculada a seus alunos e suas famílias, lançando mão de recurso das tecnologias digitais, até então pouco ou nada utilizados.

É importante lembrar que a expansão e circulação acentuada das tecnologias digitais, marcadas pelo advento da internet e pela expansão da comunicação digital, já demandava esforços às escolas, principalmente às infantis, anteriormente à pandemia. Claro que, a partir do novo contexto, os esforços se tornaram ainda mais intensos e muitos adultos, inclusive professores, tiveram que lançar mão de formações relâmpagos e inesperadas para interagir com aparatos e técnicas pouco familiares. Tendo em vista que o principal mediador de processos

desenvolventes de produção de conhecimentos é o professor, as condições inéditas de pandemia da Covid-19 têm potencial de contribuir com o aprimoramento de muitos conhecimentos desse profissional, desde que sejam construídas condições dinâmicas, de diálogos permanentes.

Mensagens afetivas como a apresentada na Figura 15, com a intenção de trabalhar com o sentimento de saudade que se intensificava devido ao prolongamento da suspensão das aulas presenciais, conquistaram novo formato quando a professora lançou mão dos recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais.

Figura 15: Imagem do vídeo encaminhado pela professora (Música – “Ai que saudade d’ocê” – Letra de Zeca Baleiro)



Fonte: *WhatsApp* da turma

Figura 16: Vídeo (Música - “O que será que tem dentro dessa caixa?”)



Fonte: *WhatsApp* da turma

Acompanhada por uma música¹⁷ que perguntava “O que será que tem dentro desta caixa?”, a professora fez um vídeo em que tirava da caixa cartões em formato de coração com a escrita de nomes de sentimentos e emoções: saudades, alegria, esperança e amor. As Figuras 17 e 18 contém recortes de contações de histórias produzidas pela professora Kátia, com potencial para mobilizar linguagem, imaginação e interação com a literatura, a partir dos recursos digitais que eram acessíveis para ela e seus alunos e familiares:

Figura 17: Contação de história – “Chapeuzinhos coloridos”



Fonte: *WhatsApp* da turma

Figura 18: Vídeo de contação de histórias – “Os três porquinhos”



Fonte: *WhatsApp* da turma

Podemos ver nas Figuras 15, 16, 17 e 18, amostras de produções de Kátia, revelando domínio de recursos digitais, bem com um esforço para articulação de múltiplas formas de linguagem e recursos linguísticos: gestuais, orais, imagéticos e escritos. Podemos ver, também, as obras literárias voltando a transitar na dinâmica do trabalho pedagógico da turma. Com isso, ampliavam-se as possibilidades de as

¹⁷ A caixa - Letra de Tomaz Sussekind – (CD Brincando de papel, 2013).

crianças interagirem, narrarem e imaginarem, mediadas pela tecnologia digital, nas condições inéditas de segurança sanitária.

Situações como a retratada na Figura 16 podem envolver e desafiar as crianças, além de se relacionarem afetivamente com sua professora, a interagirem com a escrita, ampliar o repertório léxico da turma e também oportunizar momentos de leitura e a escrita em clima de ludicidade, firmados nos eixos estruturantes da Educação Infantil: a interação e a brincadeira. É absolutamente necessário destacar o esforço e o esmero da professora para realizar essas produções. A construção dos cenários, dos personagens, de todos os materiais usados, a escolha das músicas, a superação de sentimentos de vergonha e de timidez, as sucessivas reedições até chegar na final, considerada como divulgável, consumiu muitas horas de trabalho (aproximadamente cinco horas para preparar os cenários, gravar e editar o material), além de empenho afetivo incalculável.

Entretanto, apesar de ser nítido o empenho e a sofisticação das atividades apresentadas nas Figuras 15, 16, 17 e 18, a docente não identifica nenhum retorno das 29 famílias inseridas no grupo de *WhatsApp* da turma. E, em relação aos discursos das famílias, considerados como devolutiva de suas propostas pedagógicas, a professora aponta mensagens dos pais e/ou responsáveis, relatando diversas dificuldades, encontradas por eles, principalmente quanto à escassez de tempo, para acompanharem as crianças na realização das atividades escolares.

Na sequência, reproduzimos uma mensagem de uma mãe, enviada à professora no *WhatsApp* da turma:

A nossa rotina aqui em casa está bem corrida porque tenho a Eloá em casa, tenho o Christopher de 10 anos e agora estou com uma nenezinha novinha que acabou de nascer. A nossa rotina mudou bem, meu marido está trabalhando, eu fico sozinha com eles três. É meio difícil fazer as atividades com a Eloá e seguir tudo que você passa. Mas, estou fazendo de tudo pra tirar um tempo e fazer as atividades com ela também – (*WhatsApp* da turma - 03/05/2020)

Identificamos no enunciado acima algumas das dificuldades enfrentadas pelas famílias nos três primeiros meses de suspensão das atividades presenciais, frente às propostas pedagógicas enviadas pela professora. Vejamos a seguir outra

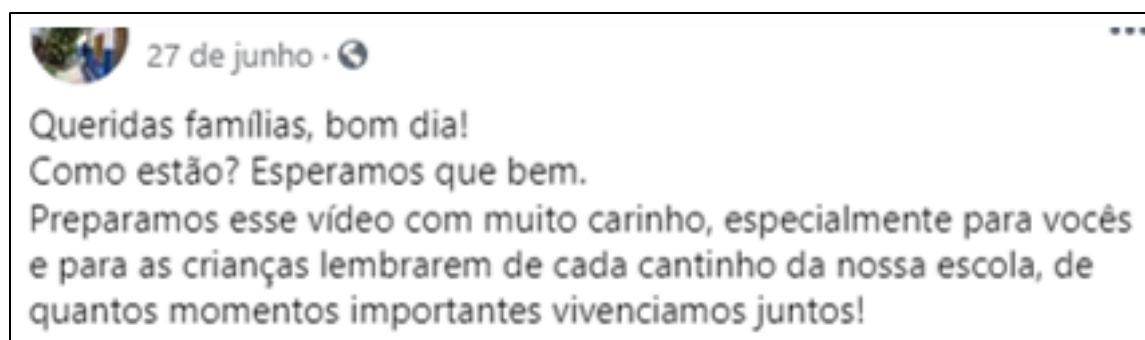
mensagem enviada no grupo de *WhatsApp* por um familiar de uma das crianças da turma:

Aos poucos estamos nos adaptando, pois saí do meu emprego e estamos em reforma em casa. Se é difícil pra nós, imagina para as crianças! Os horários pra atividade estão sendo mais a noite que é quando podemos mesmo. As aulas online as meninas maiores dizem que não entendem, mas tento fazer junto. As lições que você manda para a Suzana ta bom assim. A Suzana tem mostrado uma preguiça enorme, não quer pintar, mas peço capricho. No demais está td indo bem, ela brinca bastante com as irmãs de cantar e dançar. Ela ta bem, mas sente falta da creche. Vamos esperar o tempo que for necessário. Estamos ficando só em casa – (*WhatsApp* da turma - 03/05/2020)

Podemos perceber nos discursos acima dificuldades distintas, experimentadas no desenvolvimento das atividades escolares em ambiente domiciliar, tanto pelas crianças quanto pelos familiares. Os adultos se sentem desafiados a articular as inúmeras tarefas de casa e a corresponsabilidade com a educação escolar das crianças; já os pequenos, segundo informam alguns familiares, demonstram não se sentirem motivados o suficiente para realizar as propostas enviadas pela professora.

Concomitante ao trabalho da docente, a equipe gestora intensificou esforços para enfrentar os desafios do período e criou um *Facebook* geral da escola, publicando avisos, dicas de atividades culturais, vídeos de leituras e histórias lidas e contadas pelos professores e também mensagens, fotos e vídeos de cunho afetivo para fortalecer o vínculo com os educandos e suas famílias. Vejamos na Figura 19 um exemplo das postagens do *Facebook* da escola com o objetivo de fortalecer o envolvimento dos alunos e reestabelecer vínculos com as famílias e manter a escola viva no cotidiano das crianças:

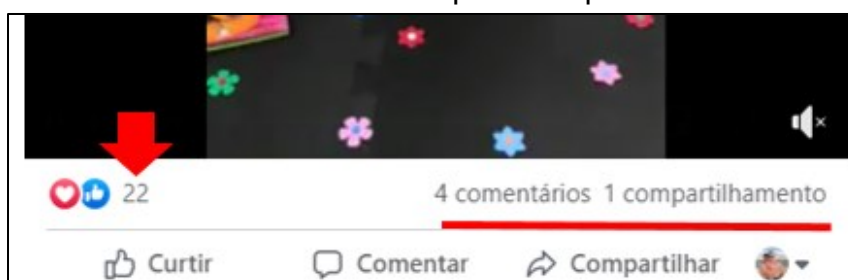
Figura 19: Vídeo de mensagem da equipe gestora



Fonte: *Facebook* da escola

Na sequência, nas Figura 20, 21 e 22, apresentamos as três publicações do Facebook da escola que tiveram os maiores registros de curtidas e comentários, sendo cada uma dessas, respectivamente, elaboradas por Kátia (O que será que tem dentro dessa caixa?), pela equipe gestora (Vídeo com a equipe de profissionais mostrando os espaços da escola) e por outra docente da escola (Contação de histórias utilizando dedoches):

Figura 20: Curtidas e comentários - “O que será que tem dentro dessa caixa”



Fonte: *Facebook da escola*

Figura 21: Curtidas e comentários do vídeo com mensagem para os alunos



Fonte: *Facebook da escola*

Figura 22: Curtidas e comentários de vídeo com contação de história



Fonte: *Facebook da escola*

Segundo relatos da professora, os feedbacks das famílias por curtidas e/ou comentários registrados nessas publicações ficaram muito aquém de suas expectativas. E, podemos dizer que, certamente, são bastante modestos, considerando as 300 matrículas mencionadas. Essa exiguidade de retornos foi uma realidade registrada por professores de muitas escolas públicas com as quais foi possível mantermos contato durante o período de distanciamento social. Em outros trabalhos publicados também são recorrentes as menções a dificuldades extremas de comunicação e interação com as famílias e os alunos. Em Dias e Smolka (2021), encontramos um bom exemplo da similaridade da situação vivida pela professora de nossa pesquisa e professoras de outras escolas:

[...] mesmo com a disponibilização de chip com internet para todos pela prefeitura, a distribuição de materiais impressos e o contato da professora via WhatsApp, de um grupo de vinte e cinco crianças, apenas duas entravam com certa regularidade para realizar as atividades on-line. Com relação às lições impressas, de três kits enviados ao longo do ano: sete alunos não fizeram o primeiro, cinco o segundo e dez o terceiro. Isso sem falar daquelas atividades que foram entregues, mas muito incompletas. (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 235)

O prolongamento das medidas sanitárias e da suspensão das atividades presenciais na escola intensificam o desapontamento da professora e a percepção da inutilidade de tantos esforços para produzir material que pudesse representar continuidade do trabalho com a literatura. Sendo assim, a partir de maio, a professora muda totalmente o tipo de material e passa a enviar para as famílias atividades bastante estruturadas e relacionadas a método tradicional de alfabetização e de primeiros conteúdos matemáticos.

Em mensagens enviadas à pesquisadora por *WhatsApp*, a docente revela frustração por não se sentir presente na rotina diária de seus educandos, bem como dificuldade para manter suas propostas vinculadas ao seu planejamento anual, elaborado anteriormente à pandemia.

A seguir retratamos uma mensagem da professora que nos permitem tais constatações:

Nesse momento é necessário manter o vínculo e oferecer atividades que a família tem maior aceitação. As primeiras atividades que eles tinham que responder nenhuma família deu retorno. Para mim perdeu o sentido seguir o planejamento anual. Repare que eles preferem fazer as atividades prontas e com comandas simples. Os pais demonstram preferência por atividades que os remetam às realizadas por eles em suas trajetórias escolares – (*WhatsApp* da pesquisadora - 05/07/2020).

As atividades mais valorizadas pelas famílias foram atividades impressas, com pouca instrução escrita, prioritariamente focadas em treinos motores, no traçado das letras e números. A professora conjectura que as crianças executam mais facilmente esse tipo de atividade exigindo menos ajuda dos adultos, por isso lhe parecem ser mais aceitas e prestigiadas pela sua turma. No entanto, é preciso considerar que essas atividades podem ser mais valorizadas pelas famílias por representarem um tipo de trabalho aparentemente mais útil e prático para o processo de alfabetização.

Consideramos ainda que, por mais que o entrelaçamento da escrita com a oralidade, com a imagem e com os diversos recursos audiovisuais emergentes das tecnologias digitais possam desafiar muitos adultos a desenvolver habilidades e competências pouco experimentadas outrora, os registros produzidos pelas famílias e mensurados quantitativamente nas fotos, as mensagens no *WhatsApp* da turma e as curtidas e comentários sobre as publicações do *Facebook* da escola revelam que as práticas sociais da atualidade adquirem formatos diferenciados e demandam habilidades e técnicas multimodais.

Muitos dos dizeres da docente que, revelando desconcerto e angústia por não visualizar feedbacks das famílias e/ou das crianças de sua turma em atividades literárias, ajudam-nos a compreender sua adesão a atividades na contramão da concepção de alfabetização que sustentou todo o trabalho pedagógico em tempos de normalidade. Porém, sua conjectura de que os retornos muito mais expressivos quando se trata de atividades diretivas, com pouca instrução escrita, prioritariamente focadas em treinos motores, no traçado das letras e números, seria resultado do fato dessas crianças executarem tais propostas com maior facilidade, exigindo menos ajuda dos adultos não nos parece suficiente nem mesmo cabível. Assistir aos vídeos, dar um retorno sobre eles ou mesmo registrar um dos ícones disponíveis para interação (os tão conhecidos emojis, simbolizando “gostei”, “não gostei”, “amei”) não nos parece algo que as crianças não pudessem fazer sozinhas ou com pouquíssimo auxílio de adultos. De nossa perspectiva, consideramos que o que está em jogo é a diferença de prestígio e de compreensão da relevância de um e de outro tipo de atividade.

Na dinâmica atípica e peculiar vivida desde março de 2020, tornam-se visíveis (in)compreensões das famílias quanto à importância de certas atividades propostas pela escola. Essa questão é muito relevante: de fato o retorno exíguo ou

quase inexistente não se refere a todas as tarefas enviadas, refere-se exatamente àquelas que na Educação Infantil são consideradas as mais pertinentes de serem trabalhadas.

Em conversa com a pesquisadora, quando questionada sobre sua escolha de priorizar um retorno quantitativo das atividades das crianças e valorizar questões afetivas nesse momento, a professora argumentou:

Sabe Célia, as coisas já acontecem na escola num ritmo avassalador quando estamos em aulas presenciais. As condições atuais impostas pela pandemia tornou essa dinâmica surreal. Diante dos seus questionamentos eu me sinto como se tivesse ido ao supermercado comprar picanha e tivesse comprado o primeiro embutido disponível na banca de promoção por estar próximo do vencimento, tudo porque era o mais simples e fácil a se fazer. Creio que eu e todos os demais professores. Claro que conversando com você eu vejo sentido em tudo que nós já conversamos desde que chegou aqui. E mesmo que ainda tenho muito que melhorar, as reflexões que fizemos juntas me ajudaram a ter um olhar bem mais apurado sobre a alfabetização. Entretanto esse contexto de pandemia sei lá, afetou o cotidiano da escola de tal forma que parece que do dia pra noite tudo entrou em desordem e nada mais está ao alcance de minhas mãos. Por mais que eu pense e deseje colocar em prática tudo que sabemos e precisamos fazer é como se estivesse sonhando. Quando acordamos e vamos viver nada daquilo acontece. Não sei o que acontece eu quero fazer algo diferente, mas me sinto anestesiada e sem a menor condição física de fazer. Triste né? (WhatsApp da pesquisadora - 09/07/2020)

O relato de Kátia nos permite perceber que a escola e os professores, em condições normais de ensino e aprendizagem, já são assolados por demandas tão urgentes, que a reflexão, a troca, as discussões não têm espaço e as distorções a respeito da compreensão sobre uma série de coisas vão se consolidando e adquirindo compreensões mais elaboradas na essência cultural da prática docente. Em condições de suspensão de aulas presenciais, por mais que o diálogo entre professora fosse frequente, o lugar de fala da professora e da pesquisadora já não era mais a escola e compreender as nuances da prática discursiva então se tornou para nós um desafio além de nossas condições reais de existência.

Todavia, temos clareza de que, ainda assim, a parceria colaborativa entre pesquisadora e professora foi o que movimentou o processo de tomada de consciência, tanto da professora quanto da pesquisadora. E nos ajudou a ver a relevância de defender uma formação dentro da escola em colaboração (parceria universidade-escola).

Conforme foi possível mostrar nos capítulos introdutórios do presente

trabalho, se por um lado é extremamente comum a frase “pré-escola não alfabetiza”, por outro lado a literatura encontra-se consensualmente validada nos documentos oficiais, nos PP, no Plano anual da professora Kátia. Então, argumentamos aqui que seria muito fértil que o desconcerto da professora Kátia não se apaziguasse com o possível e desejado retorno à escola, momento em que – é muito provável – as atividades estéreis do tipo treino desaparecerão e os livros voltarão para o centro das rodas de contos, recontos, dramatizações, cantigas...

Identificamos também a necessidade de a professora e a escola construírem e apresentarem aos pais argumentos mais sólidos e contundentes relativos à importância da literatura, da arte e dos múltiplos recursos linguísticos. Sobretudo, na compreensão ampla de que a produção das crianças, seja na oralidade, na escrita e nas múltiplas formas de comunicação e interação social, potencializam aprendizagens e conhecimentos capazes de lhes permitir participações cada vez mais diversificadas e elaboradas, inclusive no que se refere à linguagem escrita.

PALAVRAS FINAIS

Nosso objetivo de pesquisa consiste em, junto de uma professora de pré-escola, buscar conhecimentos relacionados à escrita para construir transformações e fomentar rupturas, resistências e continuidades, na luta pelo direito à alfabetização, no e com o primeiro segmento da Educação Básica, em defesa da tese de que situações discursivas colaborativas, entre o pesquisador e o professor, têm potencial para revelar complexidades que perpassam o fazer docente e fortalecer o enfrentamento de tensões no processo de alfabetização da Educação Infantil. No entanto, estudar processos é um tanto quanto desafiador, sobretudo quando se trata de um processo complexo e de caráter longitudinal como a alfabetização, sobretudo na Educação Infantil que, sendo berço da mobilização de formas mais elaboradas de participação social, só alcança consolidações mais perceptíveis no Ensino Fundamental.

Embrenhados em tensões, evoluções e involuções, idas e vindas, aproximações e distanciamentos, palavras, leituras, escritas e silenciamentos, estivemos todos em constante transformação e oportunizamos que crianças e professora de região de alta vulnerabilidade social experimentassem, na pré-escola municipal, momentos discursivos desenvolvendo. Ainda que os bons momentos discursivos experienciados anteriormente ao contexto pandêmico não tenham se efetivado no trabalho pedagógico da turma, eles certamente fomentaram novas reflexões, em níveis psíquicos mais estruturados. E foram essas conquistas que oportunizaram e dinamizaram as superações efetivadas no fazer da professora e na prática experimentada pela turma.

As idas e vindas das escolhas de Kátia, na interface da prática educativa, se configuram decisivas para deslocar e dinamizar o processo paulatino de superações das condições discursivas da turma e da tomada de consciência da professora, inclusive sobre questões importantes do processo de alfabetização que se mantiveram intactas no fazer docente, como é o caso da separação de alfabetização e letramento. O desafio é enorme, mas se mostra promissor para inclusive superar o abismo existente entre escola e universidade.

É nesse sentido que defendemos uma formação contínua em serviço, dentro das escolas, em colaboração, professor e pesquisador, permanentemente em relações constitutivas mútuas e identificamos relevância das políticas voltadas para

a alfabetização valorizarem e oportunizarem formas de diálogos. Não só entre o professor e o pesquisador, mas entre o professor e outros educadores e/ou profissionais, de dentro da escola e de fora dela, visando aprimorar e completar o olhar docente sobre as tensões e nuances inerentes à dinâmica peculiar, acelerada e complexa da prática educativa.

Importante esclarecermos que, ao afirmarmos que o diálogo com os professores, sobre o que pensam e sobre o que fazem, é uma forma de compreender a prática educativa e, conseqüentemente, promover seu aprimoramento, não propagamos a substituição radical de tudo o que já foi produzido e dos saberes docentes já construídos, muito menos atribuímos a esse profissional toda a responsabilidade pelas propostas oferecidas às crianças. Estamos, sim, ampliando as oportunidades de práticas discursivas se constituírem e serem constituidoras de relações mais estruturadas e controladas por intencionalidade pedagógica na essência cultural da prática educativa, que tem o professor como principal mediador de conhecimentos.

Outra questão que alcançou visibilidade com esta pesquisa, e que merece ser horizonte de novos estudos que visam aprimorar as práticas de alfabetização na Educação Infantil, é a transversalidade das práticas discursivas na totalidade do currículo desse segmento. Além dos momentos discursivos transitarem as práticas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização, elas precisam estar no cerne de toda ação pedagógica, desde os primeiros anos escolares, emergindo das diversas áreas do conhecimento. Os momentos discursivos, repletos de narrativas literárias, ludicidade e valorização da atividade imaginativa, precisam estar consubstanciados à prática educativa, não só no âmbito da linguagem oral e escrita, mas na totalidade do currículo.

Constatamos também que, para que comunidades marcadas por alta vulnerabilidade social e presença reduzida da escrita nas práticas sociais que se efetivam no interior desses espaços possam alcançar projetos de sociabilidade mais justos e mais igualitários, além do acesso à alfabetização pautada por formas de linguagem mais complexas, como a escrita, desde o primeiro segmento da Educação Básica, configura-se necessário e urgente aprofundar o olhar sobre as condições de permanência e continuidade dessas na singularidade cultural de cada contexto, inclusive para explicar aos pais e responsáveis a importância de determinadas atividades que valorizam a narrativa infantil, a linguagem oral, o faz

de conta e a imaginação e ajudá-los a compreender o porquê dessas propostas de alfabetização e não de outras que reduzem a escrita às habilidades motoras e sensoriais.

Ressaltamos ainda que, para que o processo de alfabetização se efetive em sua totalidade, de modos desenvolvendo, os momentos discursivos constituídos e socializados no interior de cada prática educativa precisam ultrapassar os limites do corpo docente e dos muros da escola e emergir no cerne da produção de conhecimentos científicos em dimensões coletivas mais amplas, como a gestão centralizada dos sistemas públicos de ensino e a prática de pesquisa das universidades. Enfim, encerramos este momento discursivo com a canção “O seu olhar”, de Arnaldo Antunes, que tanto representa o processo formativo constituído nesta produção:

*O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu.*

O seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu...

*Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu.*

O seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu...

*O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu.*

O seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu...

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2011.
- ANDRUETTO, M T. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo, SP: Edições Sesc São Paulo, 2017. 168p.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- _____. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. **A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica**. Org. e equipe de trad. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 297-313, dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 16 mar. 2022.
- BOSCO, Z. R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. São Paulo: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave/** Beth Brait. (org). São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Coronavírus: o que você precisa saber**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso 15 mar. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 15 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 mar. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 15 mar. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-20-de-junho-de-2020-333272403>. Acesso em 15 mar. 2022.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.

CAMPINAS. **Plano Diretor: Cadernos de subsídios**. 2017. Disponível em: https://planodiretor.campinas.sp.gov.br/timeline/timeline/41_nova_versao_caderno_subsidios_janeiro_17//Caderno_com_anexos.pdf. Acesso em 19 nov. 2018.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura**, Campinas, SP, 24 (9), p. 803-809, 1972.

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de Doutorado, São Carlos, UFSCAR, 2004

COELHO, N. N. **Literatura infantil, teoria, análise, didática**. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

COUTINHO, A. **A Literatura no Brasil**. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997.

CRISTOFOLETI, R. DE C.; OMETTO, C. B. DE C. N. Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola. Educação: **Teoria e Prática**, v. 26, n. 51, p. 64-78, 29 abr. 2016.

DAIBELLO, C. O. **Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: Possibilidades de práticas em sala de leitura**. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97. (Estratégias de Ensino).

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, Editora UFPR, 2008.

DANGIÓ, M. C dos S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque Histórico-Crítico: contribuições didáticas**. Campinas, São Paulo. Autores

Associados, 2018.

DARNTON, R. **O Grande Massacre de Gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DEMO, P. **Repensando a pesquisa participante**. In: BRANDÃO, C. R. (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999. P.104-130.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p.7-35, 2007.

DIAS, D.; SMOLKA, A. L. DAS (IM)possibilidade de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, 4 jul. 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001. 296 p.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCUADERO, J.; MUÑOZ, E. La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica. RIDPHE_R **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 6, n. 00, p. e020017, 2020. DOI: 10.20888/ridpher.v6i00.13900. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/13900>. Acesso em: 17 mar. 2022.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, Marcelo de Carvalho. **Pesquisa qualitativa em educação matemática/org**. Marcelo de Carvalho Borba e Jussara Loiola Araújo – 3, ed – Belo Horizonte Autentica, 2010.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê?. **Revista Desenredos**, Teresina, Piauí, Ano I, n. 03, p. 1-9, nov./dez. 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GONTIJO, C. M. **A criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores associados, 2007.

_____, GOES, M. S. Produção de textos com crianças na educação infantil. **Educação**, Porto Alegre, v.40, n. 2, p. 209-218, maio-ago. 2017.

GUIMARÃES, N. S. **O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2017.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v.14, p. 835-854, 1998

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface: comunicação, saúde e educação**, n. 21, v. 62, p. 5-18, 2017.

LEITE, D. B. C; CAREGNATO, C. E; MIORANDO, B. S. Efeitos multiplicadores das redes de colaboração em pesquisa. Um estudo internacional1 1 Apoio CNPq. . Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2018, v. 23, n. 1 [Acessado 17 Março 2022] , pp. 263-286. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100014>>. ISSN 1982-5765. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100014>.

LEONTIEV, A. Cuestiones psicológicas de La teoria de La consciência. **Actividad, consciência, personalidad**. Anexo. Habana: Editorial pueblo y educacion, 1983, p. 192-249.

_____. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. P.277-302.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In VYGOTSKY, L.S.; LURIA A.R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ªed. São Paulo: Icone, 2010.

LUCCA, T. A. F. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro – SP**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In VYGOTSKY, L.S.; LURIA A.R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ªed. São Paulo: Ícone, 1988.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: **Reunião anual da ANPED**, 2006 – www.jornadahistedbr.unir.br. Acesso em 15 mar. 2022.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013b.

_____. A internalização de signos como intermediação entre a

Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun.2015.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: Arce, A. & Martins, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Alínea, 2009.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**, Campinas, Autores Associados, 2013.

_____. A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 21, n. 4, p. 699-710, out./dez. 2016.

_____; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, Autores Associados. 2015 (Coleção Educação Contemporânea). 112p

_____; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. da S. Ensino da Notação Alfabética e Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25 e250018, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018> Acesso em 15/03/2022.

MORTATTI, M. R. Em tempos sombrios, a produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol 4, n.2, maio-agosto. 2018, p. 8-26.

_____. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

_____. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 66, Jul-Sep 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216636>. Acesso em 15 mar. 2022.

NÓVOA, A (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.

PAIVA, R. V. C. de; COSTA, D. M.; BORGES, F. R.; FREITAS, M. V. de P. Expectativas e frustrações com a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 71-90, maio 2017.

PASQUALINI, J. C. (2014). Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.17, n. 3, 93-106.

PEREIRA, F. H. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73/43045> . Acesso em: 04 set. 2020.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo, SP: Editora 34, 2009. 304p.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINO A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do Psiquismo humano. **Cadernos CEDES**. 24 – Pensamento e Linguagem. Papirus, Campinas, 2004.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R.A. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação... In PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas-SP: Alínea, 2007, v. 1, p. 47-62.

PRESTES, Z. R. **Quando não é mais a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília/ UnB, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

OMETTO, C. B. C. N.; CUNHA, R.C.O.B. A Leitura na escola: Concepções e Práticas de professores. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 9-31, 2018.

OMETTO, C. B. C. N.; CRISTOFOLETI, R. C. A leitura da literatura como possibilidade de formação. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 58, p. 1843-1851, 2012

RIBEIRO, A. E. M. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação na infância: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

RIBEIRO, M. P. CLÍMACO, F. C. Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na Educação Infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n.1 (1 sem.2020)

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em educação infantil no Brasil**. Santa Catarina: UFSC/Núcleo de Ciências da Educação, 1999.

ROCHA, M. S. P. M. L. RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no Ensino Fundamental - **Cad. CEDES**, v. 37, n. 102, 2017.

RODRIGUES, S. C. Adolescentes nas franjas dos territórios e as violências: vozes e existências. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília**: ISSN 1983-2192, Edição 14 – novembro/2014.

RODRIGUES ALMEIDA, A.; BUENO ANDRADE MEGID, M. A. A. Escrita colaborativa na formação continuada de professores que ensinam matemática. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 176–193, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i1.41858. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41858>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SARAVA, M.; PONTE, J. P. O Trabalho Colaborativo e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. **Quadrante: Revista Teórica e de Investigação**. Lisboa: APM, v.12, n. 2, p. 25-52, 2003.

_____. Epistemologia e Teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n.1(52), p.15-27, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575> . Acesso em 15 mar. 2022.

SMITH, Frank. *Writing and the Writer*. New York: Holt Rinehart & Winston, 1982.

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

_____. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 12-28, jan./jun. 2019.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA, S. J., ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humana: uma pesquisa Bakhtiniana **Rev. Estud. Discurso**, v. 7, n. 2, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008> . Acesso em 15 mar. 2022.

SOUZA, M. M. M., GOMES, S. A. O. Inclusão em educação na perspectiva do desenho universal para aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com deficiência intelectual. **RevistAleph**, (32), 246-265. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i32.39316> . Acesso em 15 mar. 2022.

TATEO, L. **Educational Dilemmas: A Cultural Psychological Perspective**, 1st Edition. London and New York, Routledge, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações**. 6ª edição Ed. Cortez. São Paulo, 1994.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**. Unisinos. v. 16, n. 1, p. 16-24, jan/abr 2018.

VIEIRA, R. A. **Contribuições do pensamento pedagógico de Georges Snyders para a abordagem do antipreconceito**. 255f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 203-417.

_____. Problemas de Psicologia Geral. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1993.

_____. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Tradução do espanhol Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Quarta aula: A questão do meio na Pedologia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha, In: *Psicologia USP*, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

_____. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E Papers, 2018.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. **EDUCA**, Lisboa 1993.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

APÊNDICES

A- CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA PARA A UNIDADE ESCOLAR

Prezada Diretora

Eu, Célia Regina Fialho Bortolozo, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica – PUC/Campinas, Linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas”, sob a orientação da Profª Dra Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, venho por meio desta solicitar a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a tese de doutorado intitulada “Alfabetização e letramento na educação infantil: múltiplas semioses na singularidade”. Trata-se de uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, de natureza empírica, que utiliza como método o estudo de caso.

A escrita é um conhecimento científico elaborado na e pela cultura, reconhecido e valorizado socialmente. É um sistema de representação simbólica que amplia e diversifica a possibilidade de comunicação dos indivíduos para a interação com o grupo cultural e também reorganiza a atividade psíquica, potencializando a ação do pensamento. Por ser um conhecimento científico, em nossa sociedade, é ensinada na escola.

No contexto social macro a lei nº 12.796/2013 torna obrigatória a oferta gratuita da educação básica a todas as crianças a partir dos 4 anos de idade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a alfabetização e o letramento como processos que potencializam o desenvolvimento psíquico das crianças, em todas as idades da educação infantil, desde que inerentes a situações que se deixem transparecer de forma contextualizada, necessária e carregada de funções estabelecidas pela cultura.

O (Bairro Adendo), Campinas, é um dos bairros de alta vulnerabilidade do município e está na região que apresenta maior índice de demanda da educação infantil não atendida, segundo o Caderno de Subsídios do Plano Diretor de 2017. O Centro de Educação Infantil _____ se configura como a única oferta pública de Educação Infantil no interior do bairro. A maioria das crianças de 4 e 5 anos são direcionadas para o CEI _____, em um dos bairros vizinhos. Diante das singularidades e subjetividades inerentes a esse contexto social micro entende-se necessário interpretar essa realidade apontando um caminho epistemológico de essência dialética para alcançar a referida interpretação e incorporação da lógica formal por superação.

Nessa direção, o objetivo geral estabelecido para essa pesquisa é compreender os modos pelos quais crianças de 4 e 5 anos, moradoras de região de alta vulnerabilidade, no município de Campinas, se apropriam dos processos de alfabetização e letramento na Educação infantil. Os objetivos específicos delineados são: a) compreender como se configura a Alfabetização e o letramento de uma turma com crianças de 4 e 5 anos; b) compreender como se configura o fazer docente do professor de uma turma e as possibilidades de formação vivenciadas por ele; c) compreender as práticas de escrita vivenciadas pelas crianças dessa turma em outros contextos sociais fora da escola.

Os Participante estarão concentrados em uma turma de Educação Infantil da escola em questão, que atenda crianças de 4 e 5 anos, prevalecendo um maior número de crianças que em 2020 permaneçam na Educação Infantil.

Trata-se de uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, de natureza empírica, que utiliza como método o estudo de caso. Para a produção de material empírico serão utilizados os seguintes procedimentos: a) observações do cotidiano pedagógico junto a uma turma da pré-escola (4 e 5 anos), durante o último trimestre de 2019 e o primeiro

semestre de 2020, com frequência de até 2 vezes por semana, combinadas com a professora da turma, sendo momentos em que o objetivo central esteja voltado para a alfabetização e o letramento das crianças; b) análise de materiais pedagógicos disponibilizados pela professora ou equipe gestora; c) entrevistas com professora, com as crianças e com os pais/responsáveis da turma selecionada, desde que apresentem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente assinados.

As informações obtidas servirão exclusivamente para o propósito de atingir o objetivo da pesquisa, incluída sua possível publicação na literatura científica especializada. O material recolhido será preservado até no mínimo cinco (5) anos após sua utilização para essa pesquisa. Garantimos-lhe que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, já que não serão divulgadas quaisquer informações que possam servir para identificá-lo (a). Esclarecemos ainda, que a instituição não pagará ou será remunerada pela participação.

Espera-se contribuir com o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, dada a importância do conhecimento da escrita no processo de constituição de educação comprometida com a emancipação humana, com a construção de um conhecimento científico capaz de permitir que o homem se objetive de forma social e consciente.

Para realização da pesquisa condicionada à prévia aprovação da mesma em Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS), solicito a emissão de autorização anexada abaixo, respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196/96 e regulamentações correlatas). Encontra-se ao final deste documento, número de telefone e e-mail para contato com o comitê de ética, bem como com o pesquisador responsável, caso haja necessidade.

Desde já me coloco a disposição para maiores esclarecimentos e sugestões.



(Assinatura)

CONTATOS:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS DA PUC-CAMPINAS - Telefone: (19) 3343-6777 Fax (19) 3343-6777 E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br Endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516. Bairro: Parque Rural Fazenda Santa Cândida. Campinas-SP CEP: 13087-571 Horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 12h00 e das 13h00 às 17h00.

PESQUISADOR - Telefones: (19) 98204- 0407- E-mail: celiabortolozo@gmail.com

**B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORA)**

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulada “Alfabetização e letramento na educação infantil: múltiplas semioses na singularidade”, de responsabilidade da pesquisadora Célia Regina Fialho Bortolozo do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS), com o objetivo de compreender os modos pelos quais crianças de 4 e 5 anos, no município de Campinas, se apropriam dos processos de alfabetização e letramento na educação infantil. A amostra será composta por 61 participantes incluindo professora, crianças e pais de uma turma da pré-escola da educação infantil.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário e se dará a partir de: a) observações videofilmadas do cotidiano pedagógico junto à turma, durante o último trimestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, com frequência de 2 vezes por semana. O período de observação visará acompanhar as atividades de alfabetização e letramento a fim de acompanhar as atividades em que o objetivo central esteja voltado para a alfabetização e o letramento das crianças; b) análise de materiais pedagógicos produzidos e utilizados pela professora c) entrevistas audiogravadas com a professora. Além disso, na pesquisa serão realizadas entrevistas com as crianças e com os pais/responsáveis das mesmas. Será garantido que seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, já que não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas ou com riscos maiores dos que os enfrentados em seu cotidiano. A observação e a análise documental se desenvolverão dentro da rotina escolar, não interferindo na vida dos sujeitos. As entrevistas serão realizadas em horário e local indicados pelos entrevistados, atendendo, portanto, à sua conveniência.

Como benefício, espera-se compreender a alfabetização e o letramento que as crianças vivenciam. Como benefício, espera-se compreender as práticas de alfabetização e letramento que as crianças vivenciam, contribuindo com a construção de conhecimentos sobre estes processos e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas**, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Em caso de dúvidas com relação ao projeto, entrar em contato com a pesquisadora por meio do telefone (19) 98204 0407 ou e-mail: celiabortolozo@gmail.com.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Célia Regina Fialho Bortolozo

Estou esclarecida e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Data: _____

Assinatura do professor participante da pesquisa

C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Pais/responsáveis para autorização de menor)

Convidamos o (a) seu/sua filho (a) e ou menor, que está sob sua responsabilidade, a participar do projeto de pesquisa intitulada “Alfabetização e letramento na educação infantil: múltiplas semioses na singularidade”, de responsabilidade da pesquisadora Célia Regina Fialho Bortolozo do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS), com o objetivo de compreender os modos pelos quais crianças de 4 e 5 anos, no município de Campinas, se apropriam dos processos de alfabetização e letramento na educação infantil. A amostra será composta por 61 participantes incluindo professora, crianças e pais de uma turma da pré-escola da educação infantil.

O envolvimento de seu/sua filho (a) nesse estudo é voluntário e se dará a partir de: a) observações videofilmadas do cotidiano pedagógico junto à turma, durante o último trimestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, com frequência de 2 vezes por semana. O período de observação visará acompanhar as atividades de alfabetização e letramento a fim de acompanhar as atividades em que o objetivo central esteja voltado para a alfabetização e o letramento das crianças; b) análise de materiais pedagógicos produzidos e utilizados pela professora c) entrevistas audiogravadas com a professora, com as crianças e com os pais/responsáveis das mesmas. Será garantido que os seus dados pessoais e de seu/sua filho(a) serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada. A participação nessa pesquisa não lhes trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento.

Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, já que não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas ou com riscos maiores dos que os enfrentados em seu cotidiano. A observação e a análise documental se desenvolverão dentro da rotina escolar, não interferindo na vida dos sujeitos. As entrevistas serão realizadas em horário e local indicados pelos entrevistados.

Como benefício, espera-se compreender a alfabetização e o letramento que as crianças vivenciam contribuindo com a construção de conhecimentos sobre estes processos e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas**, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Em caso de com relação ao projeto entrar em contato com a pesquisadora por meio do telefone (19) 98204 0407 ou e-mail: celiabortolozo@gmail.com.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para seu/sua filho (a) participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Célia Regina Fialho Bortolozo

Estou esclarecido (a) e dou consentimento para que a criança participe da pesquisa "Alfabetização e letramento na educação infantil: múltiplas semioses na singularidade". Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Data: _____

Assinatura do participante da pesquisa e/ou responsável

**D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS/RESPONSÁVEIS)**

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulada “Alfabetização e letramento na educação infantil: múltiplas semioses na singularidade”, de responsabilidade da pesquisadora Célia Regina Fialho Bortolozzo do Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS), com o objetivo de compreender os modos pelos quais crianças de 4 e 5 anos, no município de Campinas, se apropriam dos processos de alfabetização e letramento na educação infantil. A amostra será composta por 60 participantes incluindo professora, crianças e pais de uma turma da pré-escola da educação infantil.

O seu envolvimento nesse estudo é voluntário e se dará a partir de entrevistas audiogravadas, realizadas em horário e local indicado pelo entrevistado. Será garantido que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

A participação nessa pesquisa não lhe trará qualquer prejuízo ou benefício financeiro ou profissional e, se desejar, a sua exclusão do grupo de pesquisa poderá ser solicitada, em qualquer momento. Os riscos em participar da pesquisa são mínimos, já que não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas ou com riscos maiores dos que os enfrentados em seu cotidiano.

Como benefício, espera-se compreender a alfabetização e o letramento que as crianças vivenciam contribuindo com a construção de conhecimentos sobre estes processos e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Caberá ao pesquisador manter em arquivo, sob sua guarda, por cinco anos, os dados da pesquisa, contendo fichas individuais e todos os demais documentos.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas**, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br,

endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, **horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00, que poderá ser contatado para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.**

Em caso de dúvidas com relação ao projeto entrar em contato com a pesquisadora por meio do telefone (19) 98204 0407 ou e-mail: celiabortolozo@gmail.com.

Caso concorde em dar o seu consentimento livre e esclarecido para participar do projeto de pesquisa supracitado, assine o seu nome abaixo.

Atenciosamente,

Célia Regina Fialho Bortolozo

Estou esclarecido(a) e dou consentimento para que as informações por mim prestadas sejam usadas nesta pesquisa. Também, estou ciente de que receberei uma cópia integral deste Termo.

Data: _____,

Assinatura do participante da pesquisa e/ou responsável

**E – TERMO DE ASSENTIMENTO
(PARA AS CRIANÇAS DA TURMA SELECIONADA)**

Prezada criança

Convido você para participar, como voluntária, da pesquisa “Alfabetização e letramento na educação infantil: múltiplas semioses na singularidade”, realizada pela pesquisadora Célia Regina Fialho Bortolozo.

Eu estarei alguns dias na sua turma, com autorização de sua professora e de seus pais, para observar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Eu também farei algumas perguntas para você e seus colegas de turma e estudarei algumas atividades que vocês produzirem aqui na escola. Para que eu possa melhor estudar as atividades desenvolvidas na escola que interessam para minha pesquisa precisarei filmar e gravar alguns momentos da turma. Esses vídeos e áudios servirão exclusivamente para meus estudos nessa pesquisa.

Espero contribuir para que vocês possam ler e escrever na educação infantil cada dia mais e de forma bem divertida. A pesquisa não lhe trará riscos e nem incômodos. Seu nome não aparecerá nas atividades e registros, você não pagará nem receberá nada pela sua participação e a qualquer momento você pode retirar sua autorização sem qualquer penalidade.

O projeto em questão foi analisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas**, telefone de contato (19) 3343-6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço: Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516 – Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13087-571 - Campinas – SP, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 08h00 as 17h00, que poderá ser contatado pelos seus pais ou responsáveis para quaisquer esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.

Em caso de dúvidas com relação ao projeto, você poderá a qualquer momento me perguntar ou ainda solicitar a ajuda de seus pais para entrar em contato comigo por meio do telefone (19) 98204 0407 ou e-mail: celiabortolozo@gmail.com.

Você receberá uma cópia integral deste documento.

Caso concorde em participar desse estudo marque (X) SIM e registre sua identificação no

Caso não concorde em participar desse estudo marque (X) NÃO e registre sua identificação no

Agradeço sua colaboração.

Célia Regina Fialho Bortolozo

Nome: _____

() SIM

() NÃO

Aceito participar da pesquisa “Alfabetização e letramento na educação infantil: múltiplas semioses na singularidade”, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, os riscos e benefícios para a minha participação e sei que posso retirar o meu assentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim.

Identificação

Data:/...../.....

F- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

As observações devem permitir obter informações sobre:

1. Rotina da turma de pré-escola;
2. Práticas educacionais cotidianas;
3. Condições oferecidas para as atividades voltadas para os processos de alfabetização e letramento (em que espaços, por quanto tempo, com que frequência, com que tipo de participações de crianças e professoras, com que materiais);
4. Modalidades de atividade de alfabetização e/ou letramento (jogos, leituras coletivas, narrativas orais, faz de conta, escrita espontânea, etc);
5. O planejamento das atividades voltadas para a alfabetização e o letramento;
6. Procedimentos utilizados para mediar a reflexão das crianças sobre a escrita desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades;
7. Os indicadores de avaliação utilizados para avaliar os processos de alfabetização e/ou letramento;
8. As influências formativas reveladas na prática cotidiana da professora.

G – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

As análises devem permitir obter informações sobre:

1. A concepção de escrita evidenciada nos registros da professora;
2. As práticas de escrita evidenciadas nos planos de ensino;
3. As contribuições formativas evidenciadas nos registros pedagógicos, com vista aos processos de alfabetização e letramento;
4. O diálogo entre o trabalho individual da professora com o trabalho coletivo da escola, evidenciados nos registros pedagógicos, com vista aos processos de alfabetização e/ou letramento.