

A Importância das Relações Intersubjetivas no Processo de Alfabetização

The importance of Intersubjective Relations in the Literacy Process

Josa Coelho da Silva Irigoite

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Catarina

Docente, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

 josa_coelho@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8049-7584>

Amanda Oliveira Martins

Graduação em Pedagogia, Universidade do Estado de Santa Catarina

Docente, Centro de Educação Infantil São José II, São José, SC, Brasil

 amanda.om1992@gmail.com  <https://orcid.org/0009-0008-4471-5952>

 <https://doi.org/10.29327>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

Resumo

Este estudo teve como tema as relações intersubjetivas / os encontros de professores e crianças no processo de alfabetização na Educação Infantil. O objetivo geral foi compreender possíveis implicações das relações intersubjetivas entre professor e crianças na Educação Infantil, constituindo encontros na concepção de Ponzio (2010), e o quanto essas relações seriam importantes no processo de alfabetização. Para tais reflexões, buscamos teorizações e conceitos da perspectiva histórico-cultural, com autores como Vigotski, Luria e Leontiev (2014); conceitos teórico-epistemológicos como definição de sujeito (Bakhtin, 2010), de encontro e das relações privadas (Ponzio, 2010), além de documentos parametrizadores da Educação. Foi optado por um estudo qualitativo de enfoque documental (Minayo, 2014), cuja geração de dados se deu a partir de análise de relatórios de estágio. Com relação aos resultados, ressalta-se a importância das relações intersubjetivas, visto que são essas percepções que tornam possível o fazer docente com qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização, Encontro, Linguagem, Relações Intersubjetivas.

Abstract

This study had as its theme the intersubjective relationships / the meetings between teachers and children in the literacy process in Early Childhood Education. The general objective was to understand the possible implications of the intersubjective relationships between teacher and children in Early Childhood Education, constituting encounters in the conception of Ponzio (2010), and how important these relationships would be in the literacy process. For such reflections, we seek theorizations and concepts of the historical-cultural perspective, with authors such as Vigotski, Luria and Leontiev (2014); theoretical-epistemological concepts such as the definition of the subject (Bakhtin, 2010), of encounter and of private relationships (Ponzio, 2010), in addition to parameterizing documents of Education. A qualitative study with a documental focus was chosen (Minayo, 2014), whose data generation was based on the analysis of internship reports. Regarding the results, the importance of intersubjective relationships is highlighted since these perceptions make it possible to do teaching with quality.

Keywords: Literacy, Encounter, Language, Intersubjective Relationships.

Recebido em 27/03/2023

Aceito em 12/06/2023

Publicado em 07/09/2023

Introdução

A linguagem³ é um objeto social pelo qual as pessoas se comunicam, interagem entre si e com o mundo ao seu redor. Mais do que comunicação, é o lugar onde se estabelecem as relações sociais e nos constituímos como sujeitos singulares. Um instrumento psicológico de mediação simbólica que serve para facultar interações e organizar pensamento (Vigotski⁴, 2008 [1968]). Desde a primeira infância, a interação é algo de suma importância que acontece, inclusive, anteriormente à aquisição da língua materna pelo bebê. Podemos observar, por exemplo, que o choro da criança, assim como diversos outros sinais, consegue transmitir alguma mensagem, comunica algo: o choro de fome, por exemplo, é diferente do choro de sono.

Conforme descreve Vigotski (2008 [1968]), aprendizagem move desenvolvimento. A aquisição da fala e seu desenvolvimento gradual, assim, dependem diretamente do contexto histórico-social no qual a criança está inserida (Vygotsky, 1991). O gesto de apontar, por exemplo, quando o bebê ou a criança bem pequena estica o braço para tentar alcançar um determinado objeto, inicialmente se trata de um ato puramente

³ Entendemos que a ancoragem histórico-cultural adotada neste estudo nos libera de cuidados com as especificidades do uso dos termos “língua” e “linguagem”. Reconhecemos tais especificidades, mas não nos valem delas aqui, por sempre tomarmos ambos os termos sob a perspectiva do uso sócio-histórico e culturalmente situado.

⁴ A grafia do sobrenome deste autor varia no decorrer deste artigo de acordo com a tradução da obra citada – ora escrito com i, ora com y.

mecânico, resultado de sua pouca noção espacial – ele/ela só está tentando tocar no objeto, não importa o quão longe esteja. Ao ser atendida por outro sujeito próximo, que alcança tal objeto para a criança, ela ressignifica o gesto de apontar, transformando-o em uma linguagem não verbal – o que antes era uma ação mecânica, agora passa a ter o significado de “pedir para lhe alcançar” (comunica algo):

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 2008 [1968], p. 103).

Trazendo tais discussões para a educação, os primeiros anos em uma instituição de ensino são primordiais para aquisição de determinadas aprendizagens que gerem movências cognitivas. A Educação Infantil é, nesse sentido, um lugar para a criança desenvolver toda a sua integralidade e competências que continuarão em desenvolvimento nos anos seguintes do Ensino Fundamental.

Segundo Angotti (2006, p. 25):

A educação infantil fundamenta-se na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, de não fragmentá-la em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa.

Uma vez que partimos do pressuposto de que a aprendizagem move o desenvolvimento (Vigotski, 2008 [1968]), tal processo inicia-se já nas primeiras vivências da Educação Infantil. A progressão das aprendizagens vai se complexificando, em função, até mesmo (mas não somente), do desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. Há que se considerar essa progressão para que as transições entre as etapas não se configurem como uma ruptura nesse processo, mas, sim, constituam um *continuum*. Cada etapa de transição, cada ano que se passa e cada atividade proposta deve ser conduzida e amparada sob um planejamento constante, pois ele é um instrumento que orienta a prática docente (Freire, 1996). Os instrumentos metodológicos da ação docente (observação, registro, planejamento e avaliação), por sua vez, suscitam a reflexão durante o processo e, implica dizer, garantem a participação das crianças (Freire, 1996).

Em relação à linguagem, desse modo, no processo de transição para os Anos Iniciais a criança precisa ser preparada para as mudanças que irão ocorrer. A leitura e a

escrita são instrumentos predominantes desse momento da educação básica, principalmente no primeiro segmento do Ensino Fundamental, porém, reiteramos, o processo já se inicia na Educação Infantil. Vygotsky (1991) explica, através das pesquisas de Hetzer, que, dos três aos seis anos de idade, as crianças desenvolvem progressivamente sua atenção e memória, sendo que, aos seis, elas conseguem dominar bem sinais e significados. Nesse sentido, o autor defende que o ensino da leitura pode iniciar em idades mais precoces, desde que seja feito de maneira “natural”:

Quanto a isso, Montessori contribuiu de forma importante. Ela mostrou que os aspectos motores da escrita podem ser, de fato, acoplados com o brincar infantil e que o escrever pode ser “cultivado” ao invés de “imposto”. Ela oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita (Vygotsky, 1991, p. 79).

Ainda, segundo ainda o autor, a ludicidade e os elementos interativos, como jogos e brincadeiras, tornam o desenvolvimento e a aprendizagem muito próximos da própria linguagem da criança. Ou seja, utilizar brincadeiras, jogos e atividades lúdicas incide diretamente na zona de desenvolvimento imediata (ZDI) da criança, otimizando a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais de tal modo que o processo de alfabetização⁵ seja mais fluido, pois, à medida que a criança se desenvolve e cresce, aumenta sua capacidade de assimilação, organizando melhor e construindo cada vez mais conhecimento. Sendo assim, vale-se dizer que “[...] o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1989, p. 111).

Pensando nessas interações escolares, tomamos as interações, as vivências, as atividades em sala de aula como *encontro*, conceito ressignificado a partir de Ponzio (2010, p. 31):

O encontro, a reunião, não são todos juntos, juntos em um lugar, mas é cada um fora do lugar; o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade de encontro e a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepetível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns. Isso pressupõe uma possibilidade de uma extra comunidade.

⁵ Entendemos o processo de alfabetização como um processo *continuum* que se inicia desde os primeiros contatos da criança com artefatos escritos, por isso entendemos que o processo já se inicia na Educação Infantil, em eventos e práticas de letramento que acontecem nas/a partir das interações entre educador/educadora e criança. Neste artigo, assim, trataremos do “processo de alfabetização” na Educação Infantil, evitando usar o termo “pré-alfabetização” para não marcar uma possível ruptura no processo.

Tal conceito, assim, é tomado em convergência com o sentido que o Círculo de Bakhtin confere à interação, e que Vigotski relaciona com relações intersubjetivas. Em outras palavras, há encontro de fato quando um sujeito incide sobre a zona de desenvolvimento imediata do outro sujeito, gerando movências em seu psiquismo, facultando apropriações de conhecimento, de cultura, o que implica apropriação conceitual, internalização de conceitos, resultando no desenvolvimento das chamadas funções psíquicas superiores; tudo pelo intermédio da linguagem (Irigoite, 2015).

Com essas reflexões iniciais sobre linguagem, relação entre aprendizagem *versus* desenvolvimento e encontro para pensarmos a Educação Infantil, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: Qual seria a importância das relações intersubjetivas / dos encontros de professores/professoras e crianças no processo de alfabetização na Educação Infantil?

O objetivo geral do artigo, portanto, foi compreender possíveis implicações das relações intersubjetivas entre professor/professora e crianças na Educação Infantil, constituindo encontros na concepção de Ponzio (2010), e o quanto essas relações seriam importantes no processo de alfabetização que se inicia desde a Educação Infantil. Para atingir o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: 1. analisar relações intersubjetivas entre professor/professora e crianças na Educação Infantil, tendo como base a definição de encontro de Ponzio (2010), a partir de relatórios de estágios de uma das autoras; 2. compreender como o conceito vigotskiano de interação é perceptível nas atividades entre professores/professoras e crianças.

Para desenvolver tais reflexões, buscamos teorias que estabeleçam um elo entre processos de ensino e aprendizagem e o olhar da língua no seu uso social. Trazemos, assim, teorizações e conceitos da perspectiva histórico-cultural, com autores como Vigotski, Luria e Leontiev (2014) e suas discussões acerca das relações intersubjetivas, do processo de alfabetização e da importância do lúdico nesse processo. Também buscamos em outros teóricos conceitos basilares para as análises feitas aqui, como definição de sujeito (com base em Bakhtin, 2010), de encontro e das relações privadas (com base em Ponzio, 2010). Bases teórico-epistemológicas para pensarmos a importância da relação com o outro e as possíveis consequências nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo na alfabetização desde a Educação Infantil.

Sobre os delineamentos metodológicos da pesquisa, em virtude de ter sido feita em um contexto pandêmico da Covid-19, optamos por um *estudo qualitativo de enfoque documental* fundamentado em Minayo (2014), cuja geração de dados se deu a partir de relatórios de estágio obrigatório de uma das autoras deste artigo, realizados nos cursos de Magistério – entre os anos de 2018 e 2019 – e de Pedagogia – entre os anos 2019 e 2021. Alguns excertos considerados significativos serão apresentados e analisados no estudo aqui descrito.

Para apresentar a pesquisa desenvolvida, este artigo segue a estrutura padrão do gênero. A seção a seguir traz alguns conceitos e discussões do aporte teórico escolhido; a terceira seção descreve a metodologia da pesquisa, com apresentação dos campos de estágio; a quarta traz a análise de dados, exemplificando as reflexões teóricas com excertos dos referidos relatórios; e, por fim, a quinta e última seção traz nossas considerações finais.

Bases Teórico-Epistemológicas dos Encontros na Sala de Aula

Para discutirmos sobre a importância das relações intersubjetivas na Educação Infantil, fomos buscar em alguns teóricos, convergentes com a perspectiva histórico-cultural, conceitos fundantes dessa relação, tais como sujeito e linguagem, tomando a sala de aula como lugar de encontros. Reiteramos, aqui, nosso entendimento do conceito de encontro ressignificado de Ponzio (2010), quando ocorre de fato aprendizagem / apropriação de algum conhecimento: um sujeito incide sobre a ZDI do outro sujeito, gerando movências em seu psiquismo, facultando apropriações de conhecimento, de cultura, o que implica apropriação conceitual, internalização de conceitos, resultando no desenvolvimento das chamadas funções superiores; tudo pelo intermédio da linguagem.

Sujeitos Constituídos na Alteridade

Resgatando Geraldi (2003 [1991]), as concepções de língua e de sujeito implica focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, constituem-se nas relações interpessoais mediadas por essa mesma linguagem, nos encontros que vimos apontando. Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, daí o sujeito ser social, uma vez que as interações

não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, tornando-se possíveis como acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social (Geraldi, 2010a, 2010b).

Partindo, assim, de uma abordagem histórico-cultural, adotamos a concepção de sujeito como historicizado, constituído – e não instituído – na alteridade, no encontro entre o eu e o outro, entre a outra palavra e a palavra outra. Interessa-nos, assim, olhar para o sujeito sempre na relação com o outro, não sob a ótica da individualidade, mas da singularidade que se delinea nas relações estabelecidas com seu grupo social no plano da história e da cultura. O conceito de alteridade/outridade implica um eu que se constitui como ser em relação a um outro (interlocutor, leitor, ouvinte), no plano histórico-cultural mais amplo.

As interações entre os sujeitos envolvidos, seja qual for o processo, ocorrem sempre por intermédio da linguagem. Quando tais teóricos tratam das interações, das relações intersubjetivas, dos encontros aqui mencionados, não inclui somente diálogo face a face, mas, também, através de textos escritos – nesse caso, entre leitor, autor e todas as “vozes sociais” agenciadas no texto. Pela perspectiva vigotskiana, a linguagem é a mediadora dessa interação, seja na modalidade oral ou escrita, verbal ou extra-verbal. Trata-se da linguagem como objeto social que, além de constituir o sujeito, faculta a instituição de relações interpessoais, tal qual já apontado. A interação aqui tratada se constitui na/pela linguagem. E linguagem tal qual definida por Vigotski (2008 [1968]): como instrumento psicológico de mediação simbólica, constituída por *signos*. Tomamos, assim, a linguagem como instrumento de mediação, concebida como produto cultural, fenômeno social, fruto da atividade humana sobre o meio. Um sistema – aberto, porque varia e se modifica – agenciado em projetos de dizer:

[...] sistematizações em aberto que incorporam as indeterminações necessárias para que ela mesma possa funcionar. Ao mesmo tempo em que exerce uma função reguladora pelos *signos* – sempre ideológicos – que internalizamos, a *linguagem* abre-se ao trabalho do homem no fazer aqui e agora de seus enunciados concretos. (Geraldi, 2010b, p. 116-117, grifos do autor).

Pensar tais conceitos na área da Educação implica, em um primeiro momento, olhar para o “social” do/da aprendiz, tal qual nos ensinou Vigotski. O psicólogo bielorrusso baseou sua pesquisa na importância da cultura no processo de cognição, enfatizou como crucial o papel do/da educador/educadora no desenvolvimento da criança e criou o conceito de mediação por justamente atribuir um papel preponderante às relações sociais

nesse processo: “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui aspecto característico da psicologia humana [...]” (Vygotsky, 1991, p. 41).

Sua teoria aborda, principalmente, a importância do fator social na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano. Em suas pesquisas, o autor situa o desenvolvimento humano através do enfoque histórico e cultural, e uma das suas máximas é que o homem não nasce humano, ele se humaniza com a convivência com seus pares:

A relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista, podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, incluindo a mais simples, é a relação refratada através da relação com outra pessoa (Vygotsky, 1996, p. 285).

Em suma, pensar a Educação a partir de uma perspectiva histórico-cultural implica tomar o processo de aprendizagem como um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. O papel do/da professor/professora é caracterizado como o interlocutor mais experiente que incide na ZDI das suas crianças, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento de todos os/as envolvidos/envolvidas.

Entendemos ainda, neste estudo, as vivências, as atividades, os eventos no espaço escolar como encontros entre sujeitos que carregam consigo suas vivências, seus valores, sua constitutividade na alteridade; e, nesse encontro com o outro, agentivamente incidem sobre ele e se deixam incidir pela outridade, na historicidade que carrearam até ali, no evento único e irrepetível que é cada encontro em si mesmo. O termo encontrado aqui utilizado, reiteramos, é uma ressignificação do conceito extraído da obra de Ponzio (2010). Para o autor, o sujeito pode deixar seus padrões sociais e históricos e ir em busca de novas possibilidades. No entanto, é necessário que esse sujeito passe por uma interação com outro sujeito, o que é denominado pelo filósofo de encontro. Tal encontro é mediado pela língua, pois a maneira com que internalizamos o que é dito é interpretado através daquilo que nos constitui. A língua é como um instrumento psicológico que medeia as relações sociais, sem seu suporte não é possível se relacionar. Enquanto auscultamos um sujeito que nos fala algo, nossa escuta passa por diversos filtros e barreiras que vão interpretando aquilo que é ouvido de acordo com as convicções de cada qual.

Sob essa perspectiva, o encontro incide sobre os sujeitos que se constituem na interação com o outro cuja diferença é relevante nesse/para esse processo de constituição. À luz do ideário bakhtiniano, nossas opiniões e visões de mundo constituem-

se, alteram-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos e, com base no ideário vigotskiano, apropriamo-nos da cultura na relação com o outro: os processos intersubjetivos transformam-se em processos intrassubjetivos (Vigotski, 2008 [1968]). Se não houver esse compartilhamento de vivências, valores, não houve encontro de fato, tal qual entendido aqui.

Nesse sentido, aprender é se constituir constantemente como sujeito, ampliando as interpretações da realidade natural e social (com base em Volochínov, 2013 [1930]), o que só nos parece possível quando o encontro efetivamente se dá e, para tal, tem de haver aproximações nos modos como os interactantes operam com essa mesma realidade, assim como mútua constitutividade e sensibilidade à alteridade – relação com o outro. Enfim, nessa concepção, tomamos as interações escolares como encontros entre a outra palavra e a palavra outra (Ponzio, 2010), encontros situados em um tempo histórico, no espaço social e na cultura.

Toda sala de aula, assim, deveria ser um local de encontros, e, a todo momento, alunos sujeitos presentes deveriam gerar movências cognitivas reciprocamente. Se algum indivíduo dessa relação não está presente mentalmente naquele momento, o encontro não acontece. Sendo assim, participar dos encontros em sala de aula, de fato, é uma escolha interna do sujeito. Desse modo, o processo educativo é um eterno dar e receber, uma vez que “[...] o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 39).

Por fim, encontro, para Ponzio (2010), implica, ainda, o que o autor chama de alteridade absoluta, fundamentada sobre o conceito da diferença não-indiferente. A relação entre o eu e o outro aqui tratada se dá no âmbito dessa alteridade absoluta e o que o autor classifica como relações infuncionais, comum no que consideramos como relações privadas – nas quais não há um interesse específico entre ambos sujeitos, pois não estão submetidas às leis de mercado, a exemplo das relações afetivas. Os sujeitos são vistos como são, seres únicos e insubstituíveis. No caso, a heterogeneidade é valorizada, já que cada sujeito tem seu jeito específico. A identidade de cada qual não importa nessa relação, como gênero, etnia, idade etc. Esse tipo de relação é muito especial, exige profundidade e grau de intimidade. No caso de um jantar romântico entre um casal, por exemplo, não seria possível substituir um dos participantes por outra pessoa, pois os dois estão indo jantar por conta do afeto que sentem um pelo outro e pelo

tempo de qualidade que passarão juntos. Esse é o tipo de ligação mantida com uma pessoa muito próxima, como cônjuges, familiares e amigos.

Historicamente, a relação professor/professora e aluno/aluna estaria no âmbito do que o autor aponta como alteridade relativa, que inclui relações vinculadas ao mercado de trabalho, tomadas como funcionais. Nessas relações, os sujeitos são substituíveis pois as diferenças são anuladas, e as interações, resumidas em papéis sociais e ligadas a identidade dos envolvidos. Assim sendo, as relações funcionais são como relações de trabalho, focadas no que aqueles sujeitos representam naquele momento. O/a professor/professora é somente professor/professora. Se uma criança, por exemplo, está com problemas no que tange seu contexto social, familiar e que atinge diretamente sua historicidade, o/a professor/professora não se sentiria na obrigação de ouvir esse/essa aluno/aluna em uma conversa informal, para buscar uma solução para o problema hipotético em questão. Há algumas escolas que, por diversos problemas de ordem organizacional (por exemplo, baixos salários ou más condições de trabalho), trocam constantemente de funcionários. Nesse processo de troca, pode-se visualizar relações funcionais, pois o tratamento dado é meramente trabalhista.

Pensar a sala de aula como lugar de encontro implica pensar a relação dos sujeitos ali presentes como mais próxima possível das relações privadas: fora dos papéis sociais, instituída sobre a diferença não indiferente, ou seja, a diferença que é relevante porque considera os interlocutores como sujeitos singulares e não como indivíduos intercambiáveis. Interações, enfim, que se baseiem na infuncionalidade, na sensibilidade com os sujeitos e em um ensino com caráter heterogêneo. É o tipo de educação em que acreditamos, e que deve acontecer em todos os níveis da escolarização básica, desde a Educação Infantil. Vejamos, então, algumas especificidades desse estágio especial.

Educação Infantil: Um Olhar nas Relações

Pontualmente, a Educação Infantil é um espaço e um tempo privilegiados para que a criança descubra o mundo, o outro e a si mesma. Percebe, nesse momento, que sua existência não é só. E as ricas trocas desse período da vida, único de formação e desenvolvimento da mente e do corpo, são dadas através da historicidade de cada qual ali presente no processo de aprendizagem. Desde bebê, as crianças imitam, experimentam e buscam, em sua própria aprendizagem e interação com seus pares, o

caminho para o desenvolvimento. Vygotsky (1989, p. 33) salienta que “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Nessas relações, reiteramos, o lúdico é bem-vindo! A ludicidade é uma prática pedagógica utilizada principalmente no período da Educação Infantil, onde os conceitos estão sendo apresentados às crianças de forma a criar bases para seu desenvolvimento. A ludicidade articula os conceitos de imaginação e memória, onde ambos são utilizados em jogos e brincadeiras de forma a criar facilidades de aprendizagens para as crianças. Segundo Vygotsky (1991), ambas as atividades têm apoio da memória, mas se diferenciam pelo alcance temporal. Reproduzir algo mentalmente se apoia na experiência sensível anterior. Ou seja, para criar um espaço mental, usa-se de elementos captados das imagens dispostas no repertório (memória), mas se cria uma imagem mental com esses elementos (imaginação). Ambas as ações, assim, se articulam e se utilizam de mobilizar a atenção, construir interesse e criar envolvimento com o objeto de aprendizado afetivos para tanger o desenvolvimento da criança.

Segundo Madalena Freire (1996), o mundo afetivo é rico em experiências sensoriais, como gostos, tatos e cheiros. Um ambiente onde essas sensações e sentidos são ampliados e constantemente permeados de interação tornam o trabalho pedagógico junto às crianças na Educação Infantil um lugar de aprendizado e desenvolvimento ainda mais possível de se ter sucesso.

Sendo feita com brincadeiras permeadas de aprendizado lúdico, a Educação Infantil tem em vista o cumprimento da promoção do desenvolvimento integral das crianças, referendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, não paginado)⁶ legitimou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em seu Artigo n. 29, pontuando que “[..] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A infância é a primeira etapa da educação básica e o momento das formações iniciais do sujeito, como desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que corroboram

⁶ Vale registrar que tais mudanças em relação à idade para a Educação Infantil foram legitimadas pela emenda constitucional n. 59 de 2009, a qual previu a universalização do atendimento também na educação infantil e no ensino médio, ao ampliar a obrigatoriedade aos alunos entre quatro e 17 anos.

para uma construção de uma cultura política democrática e participativa, que justamente coincide com o Estatuto da Criança e do Adolescente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) evidenciam a concepção de Educação Infantil vigente e indicam princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear as propostas pedagógicas até o primeiro ciclo.

É na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais que as concepções são modificadas, onde a potencialização das aprendizagens e desenvolvimentos se tornam, gradativamente, voltadas para habilidades e competências. Como descrito na BNCC (Brasil, 2018, p. 59),

A BNCC [...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Assim, as experiências sensoriais voltadas para a junção do imaginário com a memorização que são utilizadas na Educação Infantil continuam em constante desenvolvimento posteriormente nos Anos Iniciais. Nesse sentido, reiteramos a importância da brincadeira nessa fase inicial do processo de alfabetização, entendendo tal processo como um *continuum*. É através da brincadeira que a criança compreende o mundo ao seu redor e consegue internalizar aquilo que é vivido pelos adultos, mas, em forma imaginativa. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação (BRASIL, 1998, p. 23):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, desde muito cedo, pode se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde ter determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação [...]. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre pessoas.

Ora, se a brincadeira é utilizada pela criança como ferramenta de entendimento do mundo exterior e é algo particular dela, esse instrumento pode ser utilizado pelo/pela professor/professora em sala de aula para adicionar ludicidade ao seu planejamento. Um exemplo é quando são utilizadas brincadeiras e jogos no aprendizado da alfabetização. Para Brougère (2001, p. 99): “[...] brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as

coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância”.

Dialogando com tais reflexões e com a perspectiva histórico-cultural aqui adotada, acreditamos que, no decorrer da Educação Infantil, a criança adquire diversas habilidades, e muitas delas são em decorrência de seus pares. Trata-se de olhares teóricos que se baseiam nas relações interpessoais, nos encontros empreendidos, que relacionam sociedade, história e cultura: os sujeitos passam por transformações em razão da materialização das relações sociais, processo que impõe outras transformações ao meio social. Nesse sentido,

[...] a tarefa intelectual a que [Vygotsky] se dedicou [...] [foi] a tentativa de reunir, num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico (Oliveira, 1994, p. 14).

E a linguagem é uma dessas habilidades adquiridas/desenvolvidas na fase em questão. Ao definir a linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, Vigotski (2008 [1968]) o aproxima do termo instrumento por considerar ambos como artefatos culturais que se interpõem entre o sujeito e o mundo, ou entre sujeitos: a linguagem, nesse caso, realiza o que o autor denomina de atividade mediada – um instrumento que não apenas afeta o objeto ou o outro com o qual o sujeito se relaciona, mas, também, o próprio sujeito que opera esse instrumento.

O desenvolvimento cognitivo e físico da criança, assim, reflete, necessariamente, em como suas relações ocorrem. Isso porque, a partir do momento que o sujeito aprende e adquire uma nova capacidade, sua maneira de ver o mundo se modifica. Quando o bebê percebe que consegue ver o mundo do alto, por exemplo, consegue se mover mais rápido andando, ele deixa de engatinhar para passar a se equilibrar. Um bebê que está engatinhando e vê outra criança da mesma idade andando e tenta fazer o mesmo movimento, está se desenvolvendo através de seus pares. Encontrando, assim, na movência das funções psicológicas superiores, suporte para o desenvolvimento.

O Percurso da Pesquisa

Conforme apontado, a pesquisa realizada constituiu-se um estudo qualitativo de enfoque documental (Minayo, 2014), cuja geração de dados se deu a partir de relatórios de estágio obrigatório de uma das autoras deste artigo, realizados nos cursos de

Magistério – entre os anos de 2018 e 2019 – e de Pedagogia – entre os anos 2015 e 2021. Serviram como dados para análise, ao todo, cinco relatórios de estágio supervisionado, produzidos nos dois cursos mencionados, em instituições escolares distintas: foram três no curso de Magistério e dois no curso de Pedagogia – selecionamos apenas os estágios realizados em turmas da Educação Infantil.

Para facilitar a leitura do artigo, reunimos e numeramos com códigos os relatórios em questão, que serviram como identificação dos excertos analisados na seção seguinte. Os códigos são apresentados nos quadros a seguir.

Quadro 1

Relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Magistério

Relatório	Código	Escola	Turma/Série	Período de Estágio
Relatório de estágio supervisionado - Magistério (1)	RM1	E1	G-II B	03/2018 - 06/2018
Relatório de estágio supervisionado - Magistério (2)	RM2	E2	nível 3	08/2019 - 11/2019
Relatório de estágio supervisionado - Magistério (3)	RM3	E3	G-II B	09/2019 - 10/2019

Fonte: Construção das autoras, 2022

Quadro 2

Relatórios de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Udesc

Relatório	Código	Escola	Turma/Série	Semestre
Relatório de estágio supervisionado - Pedagogia (1)	RP1	E1	GII b	2019.1
Relatório de estágio supervisionado - Pedagogia (2)	RP2	E2	G6	2020.2

Fonte: Construção das autoras, 2022

Por motivos éticos, os nomes das instituições onde esses estágios foram desenvolvidos serão suprimidos nesta pesquisa, bem como os nomes das instituições onde tais formações ocorreram. Cada unidade educativa receberá um código (letra E seguida de um número) para mera identificação e facilitação do entendimento da pesquisa – conforme ordem em que aparecem nos Quadros 1 e 2.

Um Olhar nos Encontros no Processo de Alfabetização

A análise de dados será de uso e investigação exclusivamente para uso científico para o presente trabalho. O objetivo não é julgar, nem elencar características que são ou não esperadas de um profissional da área da Educação, mas, sim, interpretar, através dos excertos, exemplos das relações entre professores e alunos, de que forma e em qual profundidade essas relações se dão⁷. Vamos aos excertos...

- 1) *Fomos para a sala e após as crianças tomarem água, elas se sentaram em um círculo em volta da D.⁸ para ouvir a história da “Pata Pateta”. A história trata de uma pata que não entendia o reflexo do sol e da lua na água. Durante a história houve muitos problemas, pois como o livro tinha fantoche, então todas as crianças queriam tocá-lo.* (RM1, E1, 2018, nota nº 35).

No excerto (1), a professora está contando uma história infantil utilizando materiais lúdicos, como fantoches, para ilustrar as interações entre os personagens da trama. Dessa forma, a professora usou a imaginação para prender a atenção das crianças acerca da história. Para Vygotsky (1991, p. 85),

A imaginação é uma nova formação que não está presente na consciência da criança mais nova, totalmente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. Como todas as funções da consciência, ela também surge originalmente da ação.

Na situação descrita, trata-se do início do processo escolar de alfabetização, no qual materiais literários são expostos à criança, desenvolvendo-se o letramento com uso social da língua a partir de artefatos culturais. O letramento implica algumas habilidades, incluindo, por exemplo, interagir com outros para imergir no imaginário (Soares, 2003). Ao final do excerto, pode-se perceber que várias crianças queriam brincar com os fantoches, já que tal material é visto como uma possibilidade de imaginação e brincadeira. A professora utilizou desses argumentos para imprimir ludicidade ao momento de contação de histórias. Dessa forma, a alfabetização foi feita de maneira natural, constituiu um momento profundo, um encontro de fato. De forma enfática e utilizando diversos exemplos, Vygotsky (1991) traz à luz a solução para o desinteresse de algumas crianças

⁷ Para facilitar a leitura, explicitamos, aqui, a codificação utilizada nos excertos da pesquisa: identifica-se o relatório de onde foi retirado (se é de Pedagogia ou Magistério, seguido do número), em seguida a numeração da escola, o ano da observação de estágio em questão, finalizando com o número da nota.

⁸ Nome retirado para manter a identificação em anonimato.

e alguns problemas generalizados de alfabetização em algumas escolas: o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras.

Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever [...] (Vygotsky, 1991, p. 79).

Vygotsky (1991, p. 62) cita, ainda, a importância do prazer na experiência de brincar para a criança. Ao contrário, quando o resultado é desfavorável, há desprazer.

No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brincar preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar (Vygotsky, 1991, p. 62).

O próximo excerto (2) descreve uma vivência que ocorreu na Escola 4 (E4), um CEIM vinculado à rede municipal de Florianópolis, e o grupo em questão era o G-II b. Pode ser verificado no relatório que essa instituição possui mobiliário pensado nas crianças, pois tudo é na altura delas. As crianças precisam se sentir pertencentes ao local onde estão inseridas e, inclusive, necessitam perceber que são o centro do ato pedagógico.

- 1) *Passando para a parede, ao lado esquerdo, há um espelho à altura das crianças, e um tapete de tecido no chão. Ao lado, uma prateleira também à altura delas, contendo diversos livros infantis, os quais eles têm, portanto, livre acesso. Durante nossa vivência nesse ambiente, percebemos a presença no letramento na creche. A professora conta histórias a partir de livros que não contém nada escrito, somente imagens e os livros na prateleira, em sua maioria, são assim. No decorrer das atividades do cotidiano, percebemos que elas imitam as professoras, contando histórias com o livro umas para as outras. Elas fazem uso do instrumento (livros) para exercer seu uso social, que seria a leitura, porém não necessariamente uma leitura como decodificação da escrita, e sim como instrumento de comunicação através de uma materialidade, que seria o livro. (RP1, E4, 2019, nota nº 281).*

A Educação Infantil se constitui como um espaço e um tempo privilegiado para que as crianças tenham contato com artefatos culturais que servirão para constituir sua identidade como leitor/leitora. Esses artefatos são apresentados através das experiências pedagógicas, tais como a contação de história com livros, como citado no excerto em questão. Segundo as DCNEI (Brasil, 2009, p. 27), às práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras, a fim de que “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a

linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Para Vygotsky (1991), a brincadeira do faz-de-conta é importante, pois é nesse momento que a criança vai compreender, à sua maneira, o que ela é capaz de observar. No caso do excerto, as crianças estavam transferindo o signo para o significado:

Assim, um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se, nessa fase, independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. (Vygotsky, 1991, p. 73).

Sendo assim, é nesse momento que a criança se utiliza da língua falada para atribuir significado a uma situação. Posteriormente, a criança vai acessar esses mesmos conceitos, buscando imagens e palavras para um significante, porém, utilizando a língua escrita para se referir a tal objeto. Segundo Kleiman (1995), o ambiente da instituição precisa ser alfabetizador, entretanto, com funções específicas. Isso significa que a alfabetização foi feita de forma natural e lúdica.

Além disso, os livros constituem importante papel na sala de aula como objeto de cultura, pois devem “[...] fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (Brasil, 2001, p. 31). Nesse sentido, os livros são vistos como a língua na sua prática social. Para Kleiman (2005), a grande importância do uso de livros literários em sala é o contato com a cultura que leva ao entendimento do letramento, pois a partir das histórias contadas nos livros as crianças têm acesso a outros tipos de realidades, o que leva ao reconhecimento de gêneros literários de uso comum, tal como bilhetes etc. Nesse sentido, a criança reconhece outras palavras e passa a utilizá-las, conforme vão gerando conhecimento e movências em seu psiquismo – lúdico na alfabetização, com contação de histórias.

O excerto (2) traz, ainda, um exemplo claro da brincadeira de faz-de-conta, onde as crianças imitam a professora contando a história, o que é feito em frente ao espelho localizado na sala e utilizando os fantoches. Para Vygotsky (1991, p. 74), “Nesta brincadeira acrescentava-se uma interpretação de faz-de-conta de alguns objetos, de modo a tornar possível para o pesquisador observar a função simbólica associada a objetos”. As crianças estavam utilizando objetos que já estavam presentes na sala referência no mobiliário (espelhos) e materiais lúdicos (fantoches), com essas materialidades. Acerca da imitação, Vygotsky (1991, p. 59) nos afirma: “Pensa-se na

imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos. recentemente, no entanto, psicólogos têm demonstrado que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”.

As crianças, assim, imitam a professora para compreender o que ela ensina, de forma que, a partir do momento que compreendem, conseguem imitar. A brincadeira é a maneira com que a criança utiliza suas funções psicológicas para compreender algo vivenciado, pois estão imitando através de sua própria linguagem. São processos que se complementam.

Por fim, os livros sem escrita (somente com desenhos) geram desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois são desprovidos de enredo fixo. A professora que fez a contação no excerto mencionado criou o enredo a partir de sua própria vivência, com palavras, e de forma que as crianças puderam entender. A partir dessa contação, as crianças utilizaram suas funções psíquicas superiores, como a atenção seletiva, a imaginação e a linguagem verbal para poder compreender o que era contado.

- 2) *Durante a reunião, acompanhadas pelas educadoras e demais responsáveis pela instituição, como a diretora L.⁹, as professoras relataram essas demandas das famílias [muitas famílias esperavam materiais fotocopiados, de grafismo, com a preocupação com a alfabetização]. Por tratar-se do último nível de educação dentro da creche, os grupos familiares têm grande expectativa quanto a alfabetização das crianças, visto que é algo bastante abordado, tanto entre seus pares, quanto visto em documentos norteadores, como a BNCC. Por exemplo, no campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação há o objetivo (EI03EF03) “Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.” (Brasil, 2017, p. 49). Todavia, não é função da Educação Infantil a alfabetização em nível escolar. Esse tipo de discussão e esclarecimento é feito por contato telefônico com as famílias. (RP2, E5, 2020, nota nº 402).*

O excerto (3), por sua vez, refere-se a um estágio obrigatório supervisionado feito de forma remota, pois, na data em questão, já estávamos passando por um momento de emergência sanitária – pandemia da Covid-19 –, na qual as crianças não podiam sair de casa. Dessa forma, tudo ocorreu utilizando tecnologias, como chamadas de vídeo e envio de materiais pelo aplicativo WhatsApp. Com isso, o contato com as crianças foi subtraído, e o esperado momento de observar o encontro da teoria com a prática não pode ser visto de fato. Assim sendo, os materiais eram enviados para casa, e as crianças, juntamente com seus pais, realizavam as tarefas propostas pelas professoras regentes da turma. A turma em questão nesse estágio era o G6.

⁹ Nome retirado para manter a identificação em anonimato.

Na situação aqui narrada, as famílias da turma do G6 estavam ansiosas frente ao processo de alfabetização das crianças, visto que havia inseguranças quanto à qualidade desse momento. Segundo a diretora da instituição, para sanar dúvidas os profissionais do NEIM ligavam para o telefone dos seus alunos de forma a dar mais profundidade e explicações de como fazer esse processo tão delicado e importante na formação da criança.

Primeiramente, a família era conscientizada que a alfabetização enquanto esfera cognitiva e sistematicamente planejada – apropriação do sistema de escrita ortográfico-alfabético, relação grafema-fonema – seria feita posteriormente aos anos iniciais. No momento atual, as crianças estariam numa fase inicial da alfabetização, tendo contato com materiais de uso social da língua, como, por exemplo livros, e conheceriam as letras de seu nome, pois assim o processo teria ligação com a identidade das crianças. Novamente Vygotsky (1991, p. 57) sinaliza diferenças cruciais entre tais idades:

[...] a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado. Porém, a sistematização não é o único fator; há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal.

Sendo os Anos Iniciais marcados pelos aprendizados que incidiriam na ZDI, facultando mobilização das funções psíquicas superiores, entretanto, seria incorreto inferir que nessa fase não há aprendizados e, conseqüentemente, desenvolvimentos cognitivos. Pelo contrário, nesse período a criança deve ser estimulada a construir seus primeiros passos na cultura escrita, tal como escrever seu nome. Uma atividade de suma importância e comum na Educação Infantil é a produção de crachás, na qual a criança tem a oportunidade de dizer quem é ela mesma através do nome, uma série de letras que, juntas, representam o nome próprio que se refere a alguém específico. Segundo Leontiev (1978), a necessidade de sentido para uma atividade escrita vai de encontro com a função social dessa modalidade.

- 3) *As crianças auxiliaram na pintura, mas uma criança que me chamou a atenção foi a J. Ela tem um contexto onde ela perdeu várias coisas na vida e não aceita perder mais nada, por isso quando a professora pede que ela saia para dar lugar a outra criança que queira pintar, ela não gosta e se vinga. É uma criança muito carinhosa, mas seu contexto a fez parecer uma menina diferente. (RM3, E3, 2019, nota nº 232).*

Já a situação descrita no excerto (4) é muito comum encontrar em CEIs de periferias históricas complexas e cheias de percalços. No caso da criança J., sua constituição enquanto sujeito tinha a influência de muitas perdas, tais fatos eram acompanhados por profissionais da área de responsabilidade. Para Bakhtin (2003), é a partir da história de vida que o sujeito cria sua própria singularidade. A partir disso, suas respostas e relações interpessoais condicionam a maneira com que ele vê o mundo. É importante frisar, contudo, que os acontecimentos específicos que, na historicidade do sujeito, influenciam o seu contexto, não o definem, uma vez que o tomamos como constituído na alteridade, e não instituído.

No decorrer da experiência do estágio na turma do excerto (4), foi possível perceber que a professora regente e sua auxiliar estavam informadas sobre o caso, e inclusive, intervinham de forma positiva. Naquele momento, J. tinha terminado de pintar com tinta guache sua parte no desenho coletivo e deveria se afastar para que outro colega pudesse participar. Algo de tamanha simplicidade para adultos, porém, era uma barreira para ela. A professora explicou que a menina tinha dificuldades para compreender o conceito de divisão ou de dar a vez. Então, para que ela não ficasse condicionada a ganhar algo material em todo momento que precisasse ceder a vez, as professoras lembraram tudo que ela fez até o momento. No caso, se era a vez de sair de perto do desenho, as professoras lembravam que ela já havia pintado. Dessa forma, J. não se sentia subtraída de algo. Eram necessárias, contudo, muitas repetições, até que J. pudesse internalizar, mesmo que inconscientemente, que os acontecimentos em sua história de vida não iriam defini-la.

Ponzio (2010), reiteramos, considera que as relações em sala de aula devem se aproximar ao máximo possível das relações privadas, entretanto, sabe-se que, na prática, é difícil isso acontecer. As características das relações privadas previstas pelo autor, todavia, devem servir como um exemplo a ser seguido de relação entre professor/professora e aluno/aluna. Por outro lado, a relação em sala de aula não deve se assemelhar às relações funcionais, que são conhecidas por serem tal como no trabalho. A escolha das professoras em estabelecer uma relação mais profunda com as crianças é passível de análise também, pois é iminente que elas escolheram manter a relação com a criança J. para além de sua constituição identitária. O que comprova essa escolha é o fato delas se importarem o suficiente para não anular a diferença da aluna – diferença não indiferente de que trata Ponzio (2010) –, bem como a decisão de auscultá-la e acolhê-la.

As relações em sala de aula, porém, não devem perder o objetivo de ser como são: professores/professoras como interlocutores mais experientes e crianças como aprendizes e, conseqüentemente, que se desenvolvem nessas/a partir dessas relações. No entanto, utilizando teóricos para ressignificar esses momentos, é preciso buscar a naturalidade das relações intersubjetivas componentes para realizar um encontro de fato, no sentido de Ponzio (2010). Ora, o encontro, segundo o autor, tem a capacidade de incidir na ZDI do sujeito, o que provoca aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A interação através da linguagem (falada ou escrita) é que possibilita o evento do encontro. Porém, é importante salientar que tal momento só ocorre quando ambos os sujeitos escolhem estar nele.

Certamente o olhar sensível das professoras em consonância com a metodologia utilizada por elas trouxe frutos ao aprendizado daquela criança. As profissionais souberam reconhecer sua singularidade, sua historicidade e constituição subjetiva, e buscaram resolver tensões observadas em sala. Tal como Freire (1996, p. 45) defende,

[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.

A importância da prática das professoras em questão é muito mais do que a transmissão de conhecimento. Seu olhar atento e sensível permite que essas crianças criem coragem para ter a própria autoria.

Considerações Finais

Cada um desses excertos citados e significados têm potências e possibilidades que só quem observou as crianças de perto sabe. É perceptível que as teorias citadas no aporte teórico podem ser vistas nas análises, mesmo sem o objetivo de julgar ou classificar. Cada criança que fez parte desse aprendizado tem uma rica bagagem histórica e, no decorrer dos estágios, seus aspectos culturais não foram desconsiderados. Para manter o foco nas análises qualitativas, levando-se em conta as teorias abordadas em outros capítulos, tais aspectos culturais foram suprimidos da presente pesquisa. Em termos gerais, em cada excerto buscou-se um olhar sensível para observar cada criança em suas múltiplas dimensões humanas.

O trabalho pedagógico é feito a partir de inquietações, e elas são necessárias para que as reflexões aconteçam e que ocorram mudanças e (re)significações na sala de aula e na singularidade de cada criança. Conforme reflexão apresentada, o fazer docente implica na responsabilidade de saber que a criança tem singularidades que vão além das suas possibilidades de manifestação. Uma criança que não participa, independente da atividade proposta, precisa ser investigada e auscultada (Bakhtin, 2003; Ponzio, 2010).

Com relação à construção das relações intersubjetivas entre professores/professoras e alunos/alunas, é preciso a observação do/da docente e a busca incessante por pesquisas na área. É indispensável verificar o contexto histórico-social da criança que está inserida na sala de aula, pois é justamente dessa forma, compreendendo o sujeito com toda sua bagagem, que a aprendizagem se torna algo significativo, natural e propriamente estimulado pelas relações intersubjetivas (Vygotsky, 1991; Brasil, 2009; Ponzio, 2010).

Ficou claro, nas conversas informais com os profissionais de sala e nas aulas na academia, que o fazer docente é uma eterna costura entre todos os sujeitos envolvidos. Não cabe uma relação funcional em sala de aula ou uma perspectiva de causa e efeito. O idealizado é que toda troca entre professores/professoras e alunos/alunas seja recheada de significado e muito próxima de relações privadas (Ponzio, 2010). Não é possível aprender com o outro sujeito sem estar aberto para esse processo. Bem como não é possível visualizar a sala de aula com sujeitos substituíveis. Sendo assim, é possível incidir de maneira significativa na constituição das crianças, estabelecendo relações intersubjetivas. Todavia, é um processo que exige disponibilidade e, de certa forma, é indissociável do fazer docente (Vygotsky, 1991; Ponzio, 2010).

Para finalizar, resgatamos, aqui, o questionamento central da pesquisa: Qual seria a importância das relações intersubjetivas/dos encontros de professores/professoras e crianças no processo de alfabetização na Educação Infantil? Doravante a pesquisa realizada e reflexões documentadas, é válido afirmar que a importância é de extrema relevância, visto que são essas percepções que tornam possível o fazer docente com qualidade, pois se parte do pressuposto que cada criança é como um universo, onde o olhar sensível é o que torna possível o estreitamento das relações.

Para possíveis estudos posteriores, mais aprofundados, é válido pesquisar mais detidamente sobre os impactos do *déficit* dessas relações em crianças que tiveram suas infâncias negligenciadas de alguma forma ou em vulnerabilidade social. Quais as

consequências desse contexto histórico-social para o processo da alfabetização? Essas crianças conseguem criar laços proveitosos com os/as professores/professoras em sala de aula? Elas conseguem escolher estar no espaço educativo para serem auscultadas por aqueles/aquelas profissionais? As relações privadas ocorrem nesses casos? De que forma as violências sofridas são expressas no cotidiano escolar, no âmbito da formação? Questões para outras pesquisas...

Referências

- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*, (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*, (V. Miotello, C. A. Faraco, Trad.). Pedro e João Editores.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional*. Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Ministério da Educação.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*, (2. ed.). Cortez.
- Freire, M. (1996). *Observação, registro e reflexão: Instrumentos metodológicos*. Espaço Pedagógico.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*, (17. ed.). Paz e Terra.
- Geraldi, J. W. (2003 [1991]). *Portos de passagem*, (4. ed.). Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (2010a). *A aula como acontecimento*. Pedro & João Editores.
- Geraldi, J. W. (2010b). *Ancoragens: Estudos bakhtinianos*. Pedro & João Editores.
- Irigoite, J. C. da S. (2015). *Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158419>
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Ministério da Educação.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento*, (14. ed.). Hucitec.
- Oliveira, V. B. (1994). *O brincar e a criança*. Vozes.
- Parecer CNE/CP9/2001, de 08 de maio de 2001. *Ministério da Educação*. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE>

Ponzio, A. (2010). *Procurando uma palavra outra*. Pedro e João Editores.

Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, de 18 de dezembro de 2009. *Diário Oficial da União, seção 1, p. 18*. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/CNECEBN52009.pdf>

Soares, M. B. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.

Soares, M. B. (2003). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica.

Vigotski, L. S. (2008 [1968]). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, (7. ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trad.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2014). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, (13. ed., M. P. Villalobos, Trad.). Ícone.

Volochínov, V. N. (2013 [1930]). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Pedro & João Editores.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Martins Fontes.