

A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia¹
Samantha Dias de Lima²

RESUMO

Neste artigo, articulamos os estudos sobre a alfabetização e a docência contemporânea, com foco na relação entre Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como lente analítica a perspectiva hipercrítica. Buscou-se problematizar e pensar de outros modos a ação docente, as concepções de culturas infantis e culturas escolares. Interessamo-nos em analisar como são desenvolvidas as ações dos professores que recebem os alunos da Educação Infantil e conhecer as suas expectativas pedagógicas, tanto para o contexto pandêmico, quanto para o retorno pós-pandemia. Nossa metodologia é composta pela ferramenta teórico-analítica denominada Pesquisa (De)Formação, onde foram produzidas 15 narrativas de professores alfabetizadores, no decorrer de um curso de extensão realizado em uma rede pública da região metropolitana de Porto Alegre, no ano de 2020. Como resultados, é possível perceber nas docências contemporâneas uma tentativa de homogeneização das aprendizagens. No contexto pandêmico e pós-pandêmico, entendemos que a heterogeneidade irá aumentar consideravelmente, pois muitas crianças não tiveram acesso à escola,

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista Capes. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-6854>. Email: sabrinehb@edu.unisinos.br

² Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) e Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4597-5608>. Email: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

nem por meio do ensino virtual, e muitas famílias apontaram dificuldades em auxiliar seus filhos nas tarefas escolares. As pesquisas já apontam para os desafios do retorno presencial. Nesse sentido, deixamos o desafio de pensar de outros modos as múltiplas dimensões do aprender e a potência da heterogeneidade, em especial no retorno as aulas presenciais. Esse exercício de problematização não significa apenas ir contra algo, mas desnaturalizar as verdades constituídas sobre a infância, sobre ensino e aprendizagem, sobre a docência e sobre a transição da EI para o EF.

Palavras-chave: alfabetização; anos iniciais do ensino fundamental; educação infantil; professores; docências.

The teaching in teachers who teach reading and writing: the relationship between early childhood education and the early years of elementary school

ABSTRACT

In this article, we articulate the studies on literacy and the contemporary teaching, with focus in the relation between Primary Education and the First Years of Elementary Education, having as analytical standpoint the hypercritic perspective. It sought to discuss and to think teaching processes, school conceptions of children and school cultures in other ways. We are interested in analyzing the way actions of Primary Education teachers are developed and to know their pedagogical expectations for the pandemic and post-pandemic context. Our methodology is composed of the theoretical-analytical tool called (De)Formation Research; 15 narratives of Primary Education teachers were produced, during an extension course offered in a public net of education of the metropolitan region of Porto Alegre, in the year of 2020. As results, it is possible to perceive an attempt of homogenization of the learning processes in contemporary teaching. In the pandemic and post-pandemic context, we understand that the heterogeneity will increase considerably, since many children did not have access to the school, not even by means of virtual education, and many families pointed difficulties in

assisting their children in school tasks. Researches already point to the challenges of the school return. In this regard, we highlight the challenge to think in other ways the multiple dimensions of learning and the power of heterogeneity, especially concerning the school return. This exercise of discussion does not mean merely to go against something, but to denaturalize the truths regarding childhood, teaching and learning, education and the transition from Primary Education to Elementary Education.

Keywords: literacy; first years of elementary education; primary education; teachers; teaching.

La enseñanza de los maestros que enseñan a leer y escribir: la relación entre la educación infantil y los primeros años de la educación básica

RESUMEN

En este artículo, articulamos los estudios en alfabetización y enseñanza contemporánea, con el foco en la relación entre Educación Infantil y los Primeros Años de la Educación Primaria, teniendo como lente analítica la perspectiva hiper crítica. Buscamos problematizar y pensar de otras maneras la acción de enseñanza, los conceptos de culturas infantiles y culturas escolares. Estamos interesados en analizar como las acciones de los profesores que reciben los estudiantes de Educación Infantil se desarrollan y saber sus expectativas pedagógicas, tanto para el contexto pandémico y para el retorno después de la pandemia. Nuestra metodología se compone de la herramienta teórico-analítica llamada Pesquisa (De)Formación; 15 narrativas de profesores fueron producidas, durante un curso de extensión ofrecido en una red pública de enseñanza de la región metropolitana de Porto Alegre, en el año de 2020. Como resultados, es posible percibir una tentativa de homogeneización de los aprendizajes en las docencias contemporáneas. En contexto anterior y posterior a la pandemia, entendemos que la heterogeneidad va a aumentar considerablemente, por lo tanto, muchos niños no tuvieron acceso a

la escuela, ni por medio de la educación virtual, y muchas familias señalaron dificultades en asistir a sus niños en tareas de la escuela. Investigaciones ya señalan los desafíos del retorno a la escuela. En esta dirección, dejamos el desafío para pensar de otras maneras las dimensiones múltiples del aprender y la potencia de la heterogeneidad, en especial en la vuelta a las clases presenciales. Este ejercicio de problematización no sólo significa ir contra algo, pero desnaturalizar las verdades constituidas sobre infancia, educación y el aprender, sobre docencia y la transición de la Educación Infantil para la Educación Primaria.

Palabras clave: alfabetización; años iniciales de la educación primaria; educación infantil; profesores; docencias.

NOTAS INTRODUTÓRIAS: o desafio de pensar de outros modos

Iniciamos este texto com o desafio de pensar de outros modos a relação entre a Educação infantil (EI) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), entendendo, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010), que esse *pensar de outros modos*

[...] não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. [...]. Possibilita enxergar as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar. (VEIGA-NETO, LOPES, 2010, p. 149-150).

É a partir deste entendimento, em articulação com a perspectiva hipercrítica (VEIGA-NETO, 1996), em que o único *a priori* considerado é o histórico, colocando todos os discursos e verdades sob suspeição, que primeiramente articulamos os resultados de nossas duas pesquisas (BAHIA, 2020; LIMA, 2015), uma sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e a outra sobre Educação Infantil (EI), para construirmos o módulo de um curso de extensão. Nosso questionamento inicial foi se seria possível pensar

de outros modos a relação entre EI e AIEF, entendendo que cada uma dessas etapas tem suas especificidades. Nosso objetivo foi analisar os desafios e possibilidades da docência, a partir das narrativas dos professores alfabetizadores que recebem essas crianças que estão nessa *fase de transição*.

Pensar a constituição da docência dos professores alfabetizadores e a tão conhecida *transição* da Educação Infantil para os anos do Ensino Fundamental veio de uma demanda da própria gestão de uma secretaria municipal de educação, quando, em nossa primeira reunião para conhecer as necessidades para a formação continuada, relataram-nos que um dos maiores desafios para os professores era *“como lidar com as diferenças de aprendizagem das crianças que ingressam na escola de Ensino Fundamental”*, e que ainda prevalece o entendimento de que *“a etapa da Educação Infantil deveria preparar melhor as crianças para ingressarem nos anos iniciais”*. A partir dessas duas demandas, *diferenças de aprendizagem e preparação para o ingresso nos AIEF*, organizamos o nosso módulo para o curso, que teve seis horas, buscando construir junto com os professores outros entendimentos e reavaliar as expectativas sobre as relações que se estabelecem entre a EI e o AIEF.

Os materiais analisados foram produzidos pelas autoras enquanto ministrantes de um módulo de um curso de formação continuada de professores de uma rede pública municipal. O curso de extensão foi desenvolvido em uma parceria entre uma universidade e uma Secretaria Municipal de Educação, ambas localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, e teve como público-alvo os professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, agrupamento conhecido pelos alfabetizadores como Bloco Pedagógico ou Ciclo de Alfabetização. O curso foi realizado no ano de 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19, o qual impulsionou muitas mudanças na Educação Básica e no trabalho pedagógico organizado nas escolas. O curso ainda considerou as demandas já existentes de formação para os professores que atuam nesta etapa da educação básica e buscou abordar: *Por que a escola está fazendo falta? Docência e alfabetização em tempos de pandemia*. Conforme proposto pelas organizadoras, pretendeu instrumentalizar

o professor para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Em tempos em que a formação continuada, assim como a maioria das outras ações docentes, precisou adaptar-se às demandas da pandemia mundial da Covid-19, o intuito do curso foi promover não somente uma formação on-line, mas oportunizar um espaço de diálogo. Para isso, foram oferecidas 45 vagas para professores que atuam no município parceiro, a fim de dialogar sobre suas dúvidas e incertezas acerca da reconfiguração da escola, em especial nas questões concernentes à alfabetização neste momento e, também, visando as ações pós-pandemia.

Deste modo, organizamos o artigo em seis seções, sendo estas *Notas introdutórias: o desafio de pensar de outros modos* a primeira, seguida das seções: Caminhos metodológicos: a pesquisa *com* não *sobre* professores; Culturas infantis e culturas escolares: a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental; A heterogeneidade das crianças quando ingressam no EF: as múltiplas formas de aprender; Desafios para pensar docência e a alfabetização pós-pandemia, e Considerações finais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: a pesquisa *com* e não *sobre* professores

Iniciamos esta seção apresentando de modo mais detalhado os caminhos metodológicos que escolhemos para a escrita do texto, pois os entendemos como “Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica”. (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 15). Esta escolha é intencional, pois acreditamos que, ao compartilharmos os “bastidores” da pesquisa, estamos contribuindo de modo formativo com os leitores, objetivo que está intimamente implicado com a ferramenta teórico-analítica a que nos associamos, a Pesquisa (De)Formação (FABRIS, 2011).

A partir dos estudos que temos desenvolvido em articulação com uma pesquisa mais abrangente (FABRIS, 2018), analisamos como os professores iniciantes em diferentes níveis (Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) têm constituído sua

docência a partir das relações que estabelecem consigo mesmos e com os outros no processo de (de)formar-se. Por meio desta experiência, temos fortalecido esta perspectiva teórico-analítica de uma metodologia que assume o viés formativo e participativo como princípio de sua ação. Neste sentido, os professores que participam da pesquisa (de)formação colaboram com a construção de dados ao mesmo tempo em que participam de formações continuadas, em uma via de mão dupla. Nessa pesquisa, ensino, pesquisa e extensão se tornam o tripé que sustenta o entendimento de *pesquisa com e não sobre professores*.

Assumimos, então, o compromisso de que estas formações tenham como aspectos principais a dimensão colaborativa e dialógica, no sentido de fazer pesquisa *com* os professores agentes de seu processo de (de)formação. Nessa metodologia, os professores das escolas, os gestores, os pesquisadores e os alunos se formam e se (de)formam juntos, ou seja, colocam sob suspeita verdades pré-estabelecidas, com os seus saberes e suas experiências produzidos em diferentes contextos de vida. Neste modo de fazer pesquisa, todos os saberes são valorizados, tais como saberes escolares, saberes da experiência, saberes acadêmicos, entre outros. (TARDIF, 2012).

Cabe dizer, ainda, que deformar, no nosso entendimento, significa alargar as possibilidades, renovar o repertório e ter a possibilidade de aprender e ensinar de novos modos. Neste contexto pandêmico que ainda estamos vivendo, mais do que nunca se faz importante pensarmos nos saberes produzidos em cada cultura, sociedade, família – e, neste momento, também por meio das interações tecnológicas.

O curso foi desenvolvido virtualmente e contou com a participação de 11 professoras formadoras, vinculadas a uma universidade, e 45 professores³ da rede municipal parceira que

³ Nesta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) foi enviado para todos os professores por meio de formulário on-line, assegurando que o anonimato seria preservado e que as informações seriam utilizadas apenas para fins da pesquisa e para publicações científicas, bem como indicando que o participante poderia escolher participar ou não da investigação e sair dela quando desejasse, conforme regras constantes na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

atuavam, no momento do curso, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tratou-se de uma proposta de extensão universitária que teve 40 horas de duração, com certificação, realizada através de encontros síncronos via plataforma *Teams*, e assíncronos via plataforma *Moodle*.

A programação do curso contou com seis módulos; o segundo deles, intitulado *A docência dos professores dos Anos Iniciais: a relação da Educação Infantil com os primeiros anos do Ensino Fundamental*, como mencionado anteriormente, foi o disparador para organização deste artigo; e foi a partir dele que produzimos o material que apresentaremos na continuidade do texto. Neste módulo, desenvolvemos um momento síncrono pela plataforma *Teams* com duas horas de duração, onde dialogamos com os participantes acerca das temáticas desenvolvidas nas seções deste artigo. Cabe registrar que houve uma participação significativa dos professores, com contribuições e questionamentos, tanto oralmente quanto por meio de interação no *chat*.

Após este momento síncrono, propusemos uma atividade assíncrona, disponibilizada no ambiente virtual *Moodle*, por meio de um *itinerário formativo*. Neste itinerário, foi proposto que os professores assistissem a dois curtas-metragens⁴ e lessem um texto⁵ sobre a temática da alfabetização. Além disso, como proposta sistematizadora, convidamos os professores a escreverem um pequeno ensaio narrativo, a partir de suas experiências e das demandas apresentadas no primeiro encontro. Este ensaio deveria ter até 20 linhas; a pergunta disparadora foi: *qual(is) é(são) o(s) maior(es) desafio(s) no ofício de ser professor alfabetizador e como você faz para lidar com a heterogeneidade de sua turma?* Recebemos o retorno de 15⁶ ensaios narrativos dos 45 professores que participaram do curso, que, em articulação com as temáticas do módulo, permitiram-nos

⁴ **Vida Maria** (2006), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 e **Alike** (2015), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>

⁵ **Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações** (Luciana Piccoli). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/8961/10285>

⁶ Para manter o anonimato, acordado no TCLE, os professores foram nomeados com o termo professor, com o número referente à sua resposta.

analisar recorrências e silenciamentos a partir de três grupos de sentidos que apresentaremos nas análises a seguir.

CULTURAS INFANTIS E CULTURAS ESCOLARES: a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental

Apresentar o mundo das letras aos estudantes, sobretudo aqueles menos favorecidos economicamente, é uma das muitas atividades que desempenhamos nesse ofício. Como desafios, aponto a pouca participação da família na vida escolar da criança e a diversidade de bagagem cultural de cada uma. (Professora 12).

Iniciamos esta seção com um excerto do material empírico que sinaliza os desafios vividos no período da alfabetização pelos professores alfabetizadores. Assim como nos traz esta professora, também pensamos ser importante considerar a bagagem cultural. E, para uma melhor compreensão desta ideia, faremos uma retomada acerca do entendimento das culturas infantis e das culturas escolares, tendo as questões da infância e das crianças como pano de fundo da discussão.

É fato que a infância, não como etapa do desenvolvimento humano, mas como *modus operandi* de significação e representação social, é algo muito recente. O que podemos observar sobre os estudos das infâncias é que estes vêm ganhando destaque no Brasil desde meados de 1980, mais precisamente com a promulgação da Constituição Federal (1988), a qual reconhece a criança como cidadão desde o seu nascimento. Para nós,

A infância é mais que uma fase de transição; é uma categoria social permanente. Independentemente das crianças que compõem a infância em determinado momento e lugar, a infância continua existindo, bem como o aparato regulatório e institucional que está ao seu redor. (LIMA, 2018, p. 25).

Neste mesmo período da infância, existem muitos marcos na vida da criança, como a conclusão da etapa da EI, o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, além da expectativa com a consolidação do seu processo de alfabetização, que, ainda que não seja uma competência a ser desenvolvida na EI, é difícil não ocorrer, considerando o mundo letrado em estão inseridas as crianças.

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde, aproximadamente, a década de 1980. As definições dessas terminologias, entretanto, são distintas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam (PICOLLI, 2010, p. 251).

Assim, estudar as infâncias, suas aprendizagens e os modos de ensino que estão se constituindo é algo bem recente. A partir dos estudos de Picolli (2010), vamos apresentar algumas características que compõem o cenário dos primeiros anos – como lugar de “alfabetização”. Podemos observar que os professores alfabetizadores constroem e ressignificam seus métodos e concepção sobre alfabetização à medida que atuam com seus alunos. De acordo com Picolli (2010), independentemente da teoria/paradigma que sustenta a ação do professor, a concepção Freiriana de leitura de mundo ainda é muito difundida.

A concepção de alfabetização freireana é, portanto, um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. (PICOLLI, 2010, p. 261).

Nesse entendimento, alfabetizar implica mais do que decodificar; quem sabe por esta razão, a ideia de *letramento* ganhe lugar de destaque nas discussões acadêmicas e escolares. Tfouni

(2004), no prólogo do livro *Letramento e Alfabetização*, publicado pela primeira vez em 1995, explicita a utilização do neologismo *letramento* para suprir a falta, na Língua Portuguesa, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, mesmo sem dominar a leitura e/ou escrita de modo convencional.

No Brasil, Soares (2003), desde a primeira edição de *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado em 1998, explicita esse conceito como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p. 18).

Consideramos importante também ressaltar todo o investimento feito na Educação Infantil. Acreditamos que, neste sentido, a etapa que trabalha com as crianças de quatro e cinco anos possa estar colaborando no desenvolvimento deste letramento, não como uma atividade preparatória, mas como algo desta cultura escolar que está intrinsecamente ligada às culturas infantis.

Isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. (BARBOSA, 2014, p. 651).

Defendemos a ideia de que as crianças compõem um grupo social, geracional, histórico e cultural, sendo produtoras de cultura, e não apenas consumidoras dela. Contudo, a cultura infantil tem atravessamentos da cultura escolar, que pode ser entendida como um conjunto de saberes que, organizado e didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. (FORQUIN, 1993). É fato que estudantes e professores vivem no espaço escolar criando-o e recriando-o, o que poderia ser entendido como o *habitus* (BOURDIEU; CHARTIER, 2012). A escola possui sua cultura estabelecida para além de uma organização enquanto sistema educacional e institucional constituindo-se enquanto cultura firmada

em um tempo e um lugar próprio. Como podemos ver no excerto do material empírico,

[...] as crianças chegam ao Ensino Fundamental com diferentes experiências/cultura, de distintas realidades, formando os grupos heterogêneos, que estão na escola para serem alfabetizados. Cabendo a nós professores alfabetizadores encontrar alternativas de mostra a esses pais a importância que eles têm neste período. (Professora 14, grifos nossos).

É a escola que promove esses entrelaçamentos de cultura, por meio da potência do trabalho do professor nas ações que visibilizem a cultura infantil. É também na escola que crianças se transformam em alunos; e, em nosso ponto de vista, as crianças assumirem esse papel não é problemático, uma vez que entendemos a escola como lugar de ensino e aprendizagem, sendo o ensino⁷ uma atividade intencional do professor.

No momento histórico em que estamos vivendo, ficou ainda mais evidente a importância do professor, em especial na alfabetização:

Alfabetização é um dos temas mais preocupantes, pois os meios digitais não correspondem as necessidades dos alunos e professores, muito menos da tarefa que é alfabetizar. Mas antes deste desafio tecnológico que nos assombra, muitos desafios nos rondavam. (Professor 6, grifos nossos).

Enxergar as culturas infantis e as culturas escolares, no plural e como potência, possibilita ao professor desenvolver suas atividades com a intencionalidade e a responsabilidade pedagógica de modo indissociável da sua docência, assunto que abordaremos ainda neste texto. O fato é que a escola *inventou* o aluno e agora precisa *reinventar* suas práticas pedagógicas, ainda mais no momento que estamos vivendo. Sabemos que, em algumas situações, existe uma

⁷ Para um maior aprofundamento sobre o tema, ver BIESTA (2013 e 2020).

ruptura nesta relação entre a EI e os AI, mas ambas as etapas possuem em comum o atendimento às crianças.

A HETEROGENEIDADE DAS CRIANÇAS QUANDO INGRESSAM NOS AIEF: as múltiplas formas de aprender

Iniciamos esta seção com um dos grandes dilemas sobre a transição entre EI e EF, *heterogeneidade dos níveis de aprendizagem das crianças ao ingressarem no 1º ano do EF*. Por esse motivo, decidimos começar apresentando nosso entendimento sobre heterogeneidade, a partir dos estudos de Gallo (2012) e Deleuze (2003, 2006):

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e o do signo. (DELEUZE, 2006, p. 48).

Nesse sentido, propomo-nos a pensar a heterogeneidade como potência e não como falta, o que, de acordo com Deleuze, é entender que: “[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, é a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (GALLO, 2012, p. 8).

A partir desta perspectiva, mobilizamo-nos para pensar a heterogeneidade das crianças que ingressam nos AIEF, que ainda nos parece um tema relevante e necessário, tendo em vista a exacerbação das avaliações em larga escala, que buscam a homogeneização, em especial nos anos de alfabetizações.

Em uma breve contextualização histórica sobre o campo da educação, podemos entender que a concepção platônica ainda é a matriz do pensamento educacional e pedagógico, que toma o aprender como reconhecimento, um processo de voltar *a saber* algo que já se sabia. Ainda sob essa concepção, as teorias pedagógicas do século XX reafirmam que o aprender constitui-se no vínculo entre ensinar e aprender: “só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine”. (GALLO, 2012, p.2). Esse entendimento reforça o desejo de homogeneização, que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira, que deve haver uma homogeneização nos níveis de aprendizagem das crianças que ingressam no EF. De acordo com Gallo (2012, p. 8):

[...] cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série..

A partir dos estudos de Gallo (2012), propomo-nos a pensar de outros modos as múltiplas dimensões do aprender. Considerando o pensamento de Deleuze (2006), entendemos que, “[...] No aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um”. (GALLO, 2012, p. 8). Nesse sentido, o aprender vai muito além do que os professores ensinam nas salas de aula – um aprender que impõe sua heterogeneidade e diferença. O desafio que se coloca para os professores é “se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando”. (GALLO, 2012, p. 9).

Dessa forma, propomo-nos a pensar de outros modos a relação entre a EI e os primeiros anos do EF, a partir de um entendimento da potência da heterogeneidade nessa transição. Desde o ano de 2006, quando as crianças passaram a ingressar os AI com seis anos, se tem discutido amplamente como esse processo de transição deve ocorrer. A mais recente Base Nacional Comum Curricular destaca, no ponto 3.3, que a

[...] transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2018, n.p.).

Acreditamos que a criança não deixa de ser *criança* no que concerne a seus direitos e características identitárias como a espontaneidade, a criatividade, a liberdade, a ludicidade, a potência, entre tantas outras, apenas porque ingressou nos AI; mas que essa transição de deixar o tempo/espço da EI deve ser entendida como um processo, e não como uma simples preparação. A Educação Infantil não prepara na perspectiva instrumental, mas proporciona um repertório de experiências que obviamente serão acionadas pelas crianças nos AI. E, também na EI, as crianças assumem lugares de alunos, haja vista a intencionalidade do ensino que também é desenvolvido nesta etapa.

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base do que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que mostrem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018).

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o professor precisa conhecer as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências⁸, para compreender como se deu o processo de ensino e aprendizagem na EI, pois estes serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, mas não como condição ou pré-requisito para o acesso a essa etapa. (BRASIL, 2018).

Algo que também que foi muito recorrente, em especial nos AIEF, nas pesquisas que realizamos e que trouxemos para a formação, e conseqüentemente para este texto, concerniu à *heterogeneidade das turmas* e à dificuldade de um planejamento que alcance a diversidade de níveis de aprendizagem, de nível social e de acesso. Vejamos como os professores apresentam essa questão:

Acredito que o maior desafio de ser professor alfabetizador hoje é ter essa heterogeneidade na sala de aula, dar conta do atual não é fácil...pode até ter sido anos atrás, mas hoje já não é! Ouve-se muito os "antigos" dizerem no meu tempo se aprendia raiz quadrada, hoje não ensinam mais, no meu "tempo" as crianças respeitavam o professor, faziam os temas, não faltavam a aula, aprendiam e estudavam. Mas será? Quem mudou? O que mudou? A escola? As crianças? O ensino? A aprendizagem? No meu ponto de vista como educadora há 15 anos, quase tudo mudou, digo quase, pois as crianças hoje são tecnológicas, a velocidade das informações não se mensura. (Professora 4).

O desafio da heterogeneidade e a desmistificação de uma barreira que divide a educação infantil com o ensino fundamental. O primeiro nos coloca alunos com níveis muito diferentes e em meio a tantos mundos nos vemos com dificuldade de conhecer a todos em sua individualidade deixando-os acabar como nos curtas, sujeitos padrão, sem visões de mundo e na vida automática. Já o segundo desafio é

⁸ O eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

um suposto vácuo que apenas vem para transformar o início do ensino fundamental em algo formal e separado, trazendo dúvidas aos alunos e dificuldade de reparo aos professores. (Professora 6).

Esse é um tema que aparece muito tanto na literatura quanto nas pesquisas nos AIEF: “[...] a heterogeneidade, sempre existiu, ainda que fosse um tanto sufocada diante do princípio da homogeneidade” (CARVALHO, 2005, n.p.), em que as diferenças entre os alunos eram pouco ou nada atendidas, em uma tentativa de ajeitar as diferentes situações. Eram comuns classes divididas em perspectivas binárias como *fortes e fracas, A e B*, entre outras tentativas de homogeneização. Nesse sentido, os professores também trazem:

Com o passar do tempo e o ingresso nas turmas de alfabetização, reconheci a importância da heterogeneidade, pois aprendemos com os diferentes com o que nos desacomoda, pois promove a necessidade de querer buscar, de aprender. Quando entendi isso, ficou mais claro as possibilidades de planejamento que atendesse a todos. (Professora 14).

Percebi como professora alfabetizadora o quanto os aspectos sociais estão em evidência e o quanto alteram o sucesso da aprendizagem. Devemos a cada novo desafio reinventarmos nossa docência contemplando as diferenças e heterogeneidades das crianças como aspectos e fatores potentes nas nossas aulas. Temos que ver o quanto cada um tem a contribuir nesse processo de alfabetização trazendo as suas experiências com o mundo letrado no seu ambiente social e familiar para dentro do ambiente escolar, valorizando a escola como o lugar onde as aprendizagens acontecem. (Professora 7).

A partir deste entendimento, partimos para a terceira seção deste texto, em que vamos pensar sobre a docência e essas relações entre ensinar e aprender, bem como sobre a escola como espaço público de suspensão do tempo, de possibilidade de um conhecimento comum, de diferença e de dissenso, um lugar onde a heterogeneidade é potência. (LARROSA, 2017).

DESAFIOS PARA PENSAR DOCÊNCIA E A ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA

Partimos do entendimento de que exista uma especificidade da/na docência dos professores alfabetizadores. Entendemos a docência a partir de uma compreensão que a toma como o exercício da ação de um professor. De acordo com Fabris e Dal'Igna:

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, n.p.).

Defendemos que a docência pressupõe a ação de um sujeito que está na posição de professor, e de sujeitos que estão na posição de alunos. E caberá ao docente conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que, em modalidades híbridas ou on-line, a função docente pode diferenciar-se, é mantida como a posição do adulto referência. Nesse sentido, afirmamos este entendimento como uma luta política em defesa de que a docência é exercida pelo professor.

Existem especificidades da docência do professor alfabetizador; a primeira delas se refere ao pertencimento e à responsabilidade pedagógica:

Para fazer essa mediação entra em ação o papel do professor, tendo a responsabilidade pela condução do processo de ensino, aproximando a realidade de cada um com os objetivos escolares. Não podemos esquecer de valorizar as culturas de cada criança, percebendo as suas experiências como um laboratório de novas e importantes aprendizagens. Não é uma tarefa fácil conseguir aproximar as realidades de cada criança ao processo de ensino,

mas pensando na intencionalidade pedagógica, no reposicionamento do ensino e na potência das experiências que os alunos estão vivendo conseguiremos tornar as aprendizagens mais pertinentes e significativas para todos. (Professora 7).

Para entender a responsabilidade pedagógica, recorreremos aos estudos de Hannah Arendt, para pensar a criança como recém-chegada e o adulto como referência para os que chegam ao mundo. A responsabilidade pedagógica está ligada a esta transmissão da tradição preexistente, à responsabilidade de ensinar. Não há como mensurar o que cada aluno aprendeu do que foi ensinado, mas essa responsabilidade diz respeito à transmissão da tradição (não de uma transmissão passiva), do ensino e da condução; quando se pensa nos AI, que correspondem ao início da alfabetização, esse conceito mostra-se ainda mais potente.

Alfabetizar, letrar, ampliar as concepções de mundo, inserir e socializar a criança/aluno na escola e, de certa forma, possibilitar a experiência em um mundo comum, preexistente, tal como preconizado por Arendt (1990), são possibilidades para que a escola exista/resista como lócus/lugar para um espaço público e um tempo livre (livre das demandas do mercado), um tempo livre para criação e para o conhecimento. E agora ao pensar sobre a falta que escola está fazendo, podemos pensar que se trata desse lugar em que todos passam (suspensão do tempo); é o único lugar onde crianças, jovens e adultos têm o direito de aprender; é o lugar do conhecimento comum.

Por isso, faz-se necessário pensar a responsabilidade pedagógica por meio do ensino e da aprendizagem e, dessa forma, acolher os novos – como nos traz Arendt (1990), familiarizá-los “[...] com seus saberes, suas práticas e sua história, para que possam usufruir do mundo, e também se responsabilizar por ele, cuidar daquilo que querem conservar e transformar o que está fora dos eixos”. (ALMEIDA, 2013, p. 235). Essa é a tarefa principal da educação escolar, acolher os recém-chegados num mundo comum já existente. Não é necessário inventar a roda novamente, mas, a partir destes conhecimentos, é possível criar novos modos de se relacionar com o mundo.

Masschelein e Simons (2014) entendem que responsabilidade pedagógica se distancia de responsabilização docente, pois atribui ao professor a responsabilidade de (re)apresentar o mundo e o conhecimento comum quando ensina, e não o culpar pelos infortúnios que a sociedade julga serem responsabilidade da Educação. De acordo com os autores:

A professora, assim, sendo deste lugar chamado escola (localizada entre a família e o mundo), é, de um lado, alguém assumindo responsabilidade pelo mundo (ao re/apresentar o mundo quando ensina), uma responsabilidade que se funda em ser um (adulto) representativo desse mundo. Por outro lado, a professora “mais uma vez assume responsabilidade pela criança”, ou seja, pela chance de um novo começo (p. 189). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172-173).

Esta responsabilidade, segundo os autores, se traduz em duas tarefas: 1) O professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata (utilitarista); 2) O professor deve estimular o interesse dos alunos fora do âmbito individual, com interesses que ajudam a formar o que é partilhado entre nós e o mundo comum. Ao assumir essa responsabilidade pelo mundo, o professor também assume a responsabilidade com seus alunos. Partimos da heterogeneidade para pensar o coletivo; e o conhecimento comum é o que pode ser a liga.

Outros conceitos importantes para o nosso argumento são *intencionalidade pedagógica* e reposicionamento do ensino. Para pensar a intencionalidade pedagógica, trazemos os estudos de Enzweiler (2017), que nos auxiliaram a ver aspectos desta intencionalidade pedagógica na docência dos professores nos AIEF. De acordo com a autora, o professor precisa estar atento às capacidades e aos modos de aprendizagem dos alunos, o que implica um exercício pedagógico permanente de atenção à turma. De acordo com a autora:

Essa atenção [aos alunos] é a articulação (ou a própria ação) da intencionalidade pedagógica ao

trabalho minucioso do professor pelo seu olhar recorrente aos avanços, aos percalços e às dificuldades que cada aluno possa apresentar. Porém, diferentemente do respeito aos caminhos individuais dos sujeitos, que não implica uma intervenção intencional e pedagógica, a atenção aos modos de aprendizagem do aluno envolve um constante exercício pedagógico por parte do professor ao sugerir pistas, aproximações e distanciamentos entre aquilo que ele ensina e o que o aluno aprende. (ENZWEILER, 2017, p. 47).

A intencionalidade pedagógica pode ser vista nessa tentativa de que todos os alunos aprendam, por meio de diversificação dos planejamentos, busca de recursos, apoio nos colegas e nos alunos etc. Nesse sentido,

[...] a intencionalidade pedagógica articula-se ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas. Assim, um professor deve necessariamente conduzir intencionalmente seus alunos. (ENZWEILER, 2017, p. 48).

Quando falamos que o ensino importa e defendemos que o professor possa ensinar, não temos como intenção uma visão saudosista da escola ou a recuperação de um autoritarismo docente. O que problematizamos é que, muitas vezes, a linguagem da aprendizagem trouxe consigo uma redefinição da função do professor e do conceito de ensino, que passou a ser entendido como

[...] apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes [...]. (BIESTA, 2013, p. 32).

Com esse entendimento, não se tem por objetivo desqualificar as aprendizagens que os sujeitos articulam ao longo de suas vidas, em diferentes espaços e tempos. Da mesma forma, não pretendemos anular as aprendizagens cultural, social, linguística e política que cada pessoa tem em seu repertório, como se isso fosse

menor quando comparado às aprendizagens mobilizadas na escola. Muito antes, pelo contrário, nós queremos valorizar essas aprendizagens; afinal, a escola não tem o monopólio do conhecimento e do ensino; o que autores como Masschelein e Simons (2013, 2014), Biesta (2013, 2020), Larrosa (2017), Gallo e Mendonça (2020) têm defendido e problematizado é que a escola, os professores e os alunos tenham um tempo-espaco em que, mais do que aprender, os sujeitos possam ser ensinados. Essa é uma das especificidades deste curso, pensar o retorno às atividades com um entendimento de que a alfabetização vai muito além de decodificação, mas abrange os conhecimentos produzidos na cultura, e que as experiências vivenciadas na EI darão repertório para viver os próximos anos no EF.

Reforçamos também a importância de docência engajada (BAHIA, 2020) nos AIEF, pois entendemos que, no momento que estamos vivendo, tornou-se ainda mais potente pensar as especificidades da docência do professor alfabetizador. A constituição desta docência está ligada a um docente responsável pedagogicamente, comprometido com sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isso a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente/referência (R1) e aluno. Esse vínculo é reforçado durante o ano letivo, pois o professor tem a responsabilidade de planejar e avaliar aquela turma; há a ideia de que “essa turma é minha, eu respondo por ela”. Essa atitude de pertencimento e responsabilidade pedagógica faz com que os professores se dediquem e busquem várias metodologias e recursos para que seus alunos se alfabetizem e, além disso, aprendam a pensar por si mesmos e desenvolvam outras habilidades importantes para seu desenvolvimento.

Temos entendido essa travessia destes tempos pandêmicos como algo a ser pensado seriamente, em especial para as crianças que estão vivenciando esse período de transição da EI para o EF, em um momento que tem se mostrado cheio de desafios, descobertas e possibilidades, tanto para alunos quanto para professores.

As atividades propostas no retorno das atividades presenciais podem ter como foco a valorização do cotidiano e das experiências

vivenciadas em suas casas como recurso potente. Lembrando que a etapa da alfabetização tem muitos desafios, tal como aponta a narrativa a seguir:

Mas, acredito que um dos nossos grandes desafios neste período é desenvolver a consciência do próprio grupo de colegas, para que entendam que as crianças que estão no início do Ensino Fundamental ainda precisam muito do espaço do brincar, pois é através do brincar que as crianças vão experimentando diferentes sensações a partir do corpo desenvolvendo suas aprendizagens e memórias, promovendo habilidades necessárias e fundamentais para o desenvolvimento do processo de alfabetização. (Professora 14).

Para que a relação entre a EI e os AI possa ocorrer de forma integrada, pensamos que primeiramente o professor alfabetizador precisa entender às diferentes especificidades de cada etapa. Na Educação Infantil,

[...] instrumentalizamos as crianças de possibilidades e de estratégias para a resolução de problemas do seu cotidiano a partir das suas próprias ideias. Nosso grande artefato pedagógico é o diálogo, ouvir as crianças. Os anos de Educação Infantil darão repertório para viver os próximos, não porque as crianças foram treinadas e conseguem fazer ações como escrever o próprio nome, mas porque aprenderam explorar sua curiosidade, viver em sociedade, respeitando o próximo e a si; porque descobriram o que gostam de fazer e o que fazer quando não gostam de algo. Defende-se um ensino na Educação Infantil em que convivamos com as crianças com intencionalidade pedagógica e com aprendizagens de ambos os lados, crianças e professores, em que, por meio de atividades, desenvolvam aprendizagens significativas, prazerosas e instigantes. (LIMA, 2018, p. 21).

Por mais inovadora e criativa que seja, a escola sempre será escola e demandará uma função especializada para o professor e

outras posições para os alunos/crianças. Com esse posicionamento, estamos reivindicando uma valorização política do professor, e não o colocando distante do aluno/criança – pelo contrário. Advogamos uma melhor formação para o professor da EI e para os dos AIEF, e uma escola da melhor qualidade para todos os alunos/crianças, para que todos possam encantar-se com o conhecimento, para que possam viajar para lugares distantes e conhecer a vida e o mundo de uma forma desafiadora, criativa, cuidadosa, afetiva, desenvolvendo amizades, conhecendo e vivendo em sociedade de forma harmônica e solidária, para além do que vivem em sua realidade. Por isso, defendemos uma escola que considere a especificidade da docência nos AIEF, que tenha professores competentes e satisfeitos, para que as crianças possam desenvolver-se em todas as suas dimensões e sejam felizes, porque aprendem de muitas maneiras, mas também de forma sistematizada, com responsabilidade e intencionalidade pedagógica, com seus professores que ensinam com qualidade seus alunos dos Anos Iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nós buscamos pensar de outros modos formas a relação da EI e dos AI, olhar pela sua potência, e não pela falta – e agora muito mais, ao pensarmos o retorno (on-line e posteriormente presencial). Nossa tarefa primordial como professores é ensinar, mas também precisamos considerar que, neste tempo sem escola, ou ao menos sem a escola no sentido da que tínhamos antes, com aulas diárias, com interações, com socialização, com compartilhamento de tempos e espaços, os alunos vivenciaram renovadas experiências, e isso pode ser um ponto para resgatarmos os modos como a escola e a alfabetização vinham sendo vivenciadas antes dos tempos pandêmicos. Com isso, alertamos que, no retorno presencial, não se tratará simplesmente de recuperar aulas, ou o tempo cronológico, considerado perdido, mas de, com responsabilidade pedagógica e com intencionalidade pedagógica, planejarmos aulas que inspirem nossos alunos a criar outras formas de ser e estar no mundo.

Ao finalizar essa análise, retomamos o entendimento de *pensar de outro modo* a transição da EI para o EF, não a partir de uma

perspectiva de falta, mas a partir de um entendimento de que a diferença e a heterogeneidade em sala de aula podem ser potentes para o processo de aprendizagem e adaptação dos alunos.

No contexto pandêmico e pós-pandêmico, entendemos que a heterogeneidade irá aumentar consideravelmente em nossas escolas, pois muitas crianças não tiveram acesso à escola e a seus professores, nem por meio do ensino virtual, e muitas famílias apontaram dificuldades de auxiliar seus filhos nas tarefas escolares. Assim, pesquisas já apontam para os desafios do retorno presencial.

Consideramos que, neste texto, desafiamos os professores alfabetizadores, a partir das narrativas dos professores participantes, em articulação com os estudos de pesquisadores da área da educação, a *pensar de outros modos* as múltiplas dimensões do aprender e a potência da heterogeneidade, em especial no retorno às aulas presenciais. Esse exercício de problematização não significa apenas ir contra algo, mas desnaturalizar as verdades constituídas sobre a infância, sobre ensino e aprendizagem, sobre a docência e sobre a *transição* da EI para o EF.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Recém-chegadas e estranhas:** as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 229-247, maio/ago. 2013.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo, Perspectiva, 1990.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>.

Acesso em: 12 jan. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, jul.

2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 9 set. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. Trad. MONTEIRO, Ana Sebastiana. São Carlos, João e Maria editores, 2020.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CARVALHO, Ana Carolina. **A heterogeneidade na sala de aula**. Avisa lá: Formação continuada de educadores, 2005. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-24/a-heterogeneidade-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ENZWEILER, Deise Andréia. **Intencionalidade Pedagógica**: relações entre ensinar e aprender. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, E.T. H. **As Tramas do Currículo e o Desempenho Escolar**: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental

(2008-2012). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. In: COEB. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. A escola: Uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128896>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LIMA, Samantha Dias de. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens? **Educação em**

Foco, n. 33, p.13-31, 2018. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1519>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí T. Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Docências contemporâneas na educação infantil: um ensaio sobre a posição do ensino. **Educação em Foco**. n. 34, p. 104-127, 2021. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 15-22.

PICCOLI, Luciana. **Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos**: trajetórias e conceitualizações. *Educação e Realidade*, n.35, p. 257-274. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8961/10285>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, 21, p. 161-175, 1996. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622>. Acesso em: 17 nov. 2022.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, 12, p.147-166, 2010. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-212264>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Recebido em: *Setembro/2021*.

Aprovado em: *Março/2022*.