

LER E ESCREVER COMO EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS EM UMA ESCOLA HOSPITALEIRA DAS INFÂNCIAS

READING AND WRITING AS COLLABORATIVE EXPERIENCES: LITERACY PRACTICES IN A WELCOMING SCHOOL FOR EARLY CHILDHOOD.

Janaina Speglich de Amorim Carrico

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
janainacarrico@nei.ufrn.br

Bárbara Raquel Coutinho Toscano Azevedo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
barbaracoutinho@nei.ufrn.br

Neyse Siqueira Cardoso

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
neysesiqueira@nei.ufrn.br

RESUMO

Este artigo foi construído a partir uma pesquisa de abordagem etnográfica e apresenta o registro de práticas pedagógicas de alfabetização, letramento e educação inclusiva, desenvolvidas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Imersas em um contexto escolar transformador, objetivamos apresentar experiências de ensino e aprendizagem mediadas pela linguagem, explicitar as possibilidades de construção de uma escola aberta à diferença e contribuir com a produção de conhecimento sobre a relação intrínseca entre a alfabetização, o letramento e a educação inclusiva. Selecioneamos seis práticas com a linguagem, desenvolvidas por nós, professoras da Instituição, e as descrevemos de forma precisa e contextualizada, articuladas com referencial teórico coerente com o trabalho apresentado. Os aportes teóricos e metodológicos para abordarmos as concepções de linguagem são as proposições do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2007), cujas bases são atribuídas ao Interacionismo Social de Vygotsky (2005; 2006) e à Teoria do Discurso de Bakhtin (2003). Discutiremos os conceitos de alfabetização e letramentos com base em Soares (2010, 2021), Smolka (1999; 2001), Geraldí (2001), Kramer (2011), Kleiman (1995). As práticas pedagógicas inclusivas, por sua vez, serão abordadas a partir das proposições de Mantoan e Lanuti (2022, 2021, 2018), Lanuti e Ramos (2023) e o conceito de inclusão será problematizado à luz das proposições de Derrida (2003). O presente texto tem um caráter propositivo, no sentido de destacar práticas de leitura e escrita desenvolvidas junto às crianças, em uma perspectiva inclusiva, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública. Isso posto, podemos inferir que, por meio de ações fundamentadas em uma perspectiva interacionista de linguagem, mostramos que é possível construir uma educação aberta à diferença. Dessa forma, nosso trabalho também traz contribuições que podem ser incorporadas na formação docente e fomentar novas investigações que articulem o cotidiano escolar, suas práticas com a linguagem e a flexibilização dos processos de ensinar e aprender na escola.

Palavras-chaves: Educação inclusiva; Alfabetização; Letramentos; Crianças e Infâncias

ABSTRACT

This article was built based on an ethnographic approach research and presents a record of pedagogical practices related to literacy, literacy education, and inclusive education, developed at the Application School of the Federal University of Rio Grande do Norte. Immersed in a transformative school context, our aim is to present teaching and learning experiences mediated by language, to make explicit the possibilities of building an open school to difference, and to contribute to the production of knowledge about the intrinsic relationship between literacy, literacy education, and inclusive education. We selected six language-related pedagogical practices developed by us, the teachers of the institution, and described them accurately and contextually, aligned with a theoretical framework coherent with the work presented. The theoretical and methodological contributions for approaching conceptions of language are based on Bronkart's (2007) Sociodiscursive Interactionism, which draws on Vygotsky's (2005; 2006) Social Interactionism and Bakhtin's (2003) Discourse Theory. We will discuss the concepts of literacy and literacies based on Soares (2010, 2021); Smolka (1999; 2001); Geraldi (2001); Kramer (2011); Kleiman (1995). Inclusive pedagogical practices, in turn, will be addressed through the propositions of Mantoan and Lanuti (2022, 2021, 2018), Lanuti and Ramos (2023), and the concept of inclusion will be problematized in light of Derrida's (2003) propositions. This text has a propositional character, aiming to highlight reading and writing practices developed with children from an inclusive perspective in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School in a public school. Based on this, we can infer that, through actions grounded in an interactionist perspective of language, it is possible to build an education open to difference. Thus, our work also offers contributions that can be incorporated into teacher training and foster new investigations that connect school everyday life, its practices with language, and the flexibilization of teaching and learning processes in schools.

Keywords: Inclusive education; Literacy; Literacies; Children and Childhoods

1. Introdução

O presente artigo aborda um contexto escolar das infâncias, cujas práticas alfabetizadoras são desenvolvidas a partir do que mobiliza e movimenta, efetivamente, a curiosidade infantil e do que é significativo e instigante para as crianças. Enquanto pesquisadoras da Educação Básica e professoras, trouxemos à tona as possibilidades de existência de uma educação pública de qualidade e os percursos pedagógicos vividos pelo coletivo de professores e crianças, no que diz respeito à alfabetização e aos letramentos. Nosso objetivo é apresentar práticas pedagógicas mediadas pela linguagem, explicitar as possibilidades de construção de uma escola aberta à diferença e contribuir com a produção de conhecimento sobre a relação intrínseca entre a alfabetização, o letramento e a educação inclusiva. Compreendemos, em nosso contexto escolar, a educação inclusiva como educação para todos, aquela que não se pauta em categorias do público alvo da Educação Especial, mas que ensina as crianças a partir do que lhes afetam.

O Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN) é uma unidade acadêmica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculada ao Centro de Educação (CE), constituindo-se como um Colégio de Aplicação da UFRN, portanto uma escola das infâncias. A referida Instituição caracteriza-se como escola pública, mantida pela União e integrada ao Sistema Federal de Ensino há mais de 40 anos. O NEI-CAP/UFRN também acolhe e fomenta pesquisas, extensão universitária, funciona como campo de estágio para diferentes cursos da UFRN e é um *locus* de formação continuada

de professores da Educação Básica. O referido Colégio de Aplicação constitui-se de um espaço de ação e de reflexão coletiva sobre educação das infâncias, produzindo e construindo conhecimento acerca dos processos de ensinar e de aprender na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em nossa Escola, as crianças são compreendidas como um ser integral e as suas infâncias ocupam um lugar específico na sociedade, com características próprias, que variam entre os grupos sociais, as culturas e as comunidades (Qvortrup, 2011; Sarmento, 2005). As crianças vivem, se relacionam e se transformam constantemente, de maneira diversa. Dessa forma, optamos pelo uso do termo “infâncias”, no plural, por compreendermos que existe uma variedade de infâncias e não um modelo único e universal.

Concebemos as crianças como sujeitos sociais, no sentido pleno de direitos, valorizando as suas capacidades simbólicas, as suas múltiplas formas de representação e de produção de culturas (Sarmento, 2005). Ao longo das infâncias, com o avançar da idade, elas ampliam as suas capacidades, são ativas nos espaços em que vivem, produtoras de culturas, participam coletivamente de trocas e de interações. Por meio de suas relações, elas transformam a sociedade, bem como são competentes e capazes de interpretar a própria sociedade, os outros, a si mesmas, a natureza, o pensamento e os sentimentos. Isso posto, afirmamos que as crianças apresentam necessidades não universais, pois são situadas histórica e socialmente, constituem-se em culturas diversas e apresentam especificidades que não podem ser mensuradas ou delimitadas à determinada condição como, por exemplo, à deficiência.

Em nossa Instituição, a construção do conhecimento ocorre em um contexto dialógico, por meio da Abordagem Metodológica do Tema de Pesquisa. O Tema de Pesquisa é o caminho metodológico adotado pela equipe do NEI-CAP/UFRN, desde os anos de 1980, para articular três dimensões básicas nos processos de ensinar e aprender: o conhecimento das áreas de conhecimento que lhes servem para compreender as temáticas que desejam estudar; o contexto sociocultural das crianças, ou seja, as suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem, aqui concebida como processo que propicia mudanças no desenvolvimento humano, por meio da incorporação de conhecimentos, valores e habilidades da cultura e da sociedade.

As principais referências utilizadas na construção do que hoje chamamos de tema de pesquisa foram as propostas de Madalena Freire (1983), em *A paixão de conhecer o mundo*, e Sônia Kramer (1989), em *Com a pré-escola nas mãos*, além de outras produções institucionais que abordam o trabalho realizado com Tema de Pesquisa na Educação Infantil e Ensino Fundamental (Victor; Medeiros; Souza, 2020). De acordo com Rêgo (1999), um assunto só se constitui como um tema de pesquisa se fizer parte de uma teia articulada de relações e de conhecimentos, definidos a partir de perguntas problematizadoras apontadas pelas crianças.

O tema da pesquisa não se constitui apenas em um aglutinador de conhecimentos sobre um assunto, mas, acima de tudo, em um provocador de construção/ampliação/retomada de conhecimentos significativos (Rêgo, 1999). Nesse sentido, o encadeamento de experiências em torno de um tema implica na necessidade de se romper com atividades desconexas, fragmentadas e descoladas de sentido(s), que acabam por empobrecer o contexto das práticas pedagógicas. No processo de descobertas sobre uma temática em estudo, não há compartimentos estanques relacionados às áreas de conhecimento. As descobertas invadem e permeiam todas as áreas, possibilitando que a criança concilie a curiosidade com o conhecimento a respeito da realidade.

A nossa perspectiva epistemológica concebe a criança como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o tema de pesquisa surge dos interesses, curiosidades e inquietações das crianças ou, ainda, a partir da percepção sensível dos docentes acerca das necessidades do grupo, em meio ao processo de interação com as infâncias, no contexto escolar. Além dos aprendizes sinalizarem o que desejam pesquisar, elaboram questões sobre o assunto que almejam conhecer, em um processo de problematização da temática e em uma dinâmica pedagógica interativa e dialógica.

Ao longo desse texto, apresentaremos as concepções que ancoram as práticas com a linguagem, vivenciadas no NEI-CAP/UFRN; problematizaremos a Educação Inclusiva a partir do conceito de hospitalidade (Derrida, 2003), em um contexto institucional e apontaremos o nosso percurso metodológico com a etnografia. A partir dessas perspectivas teóricas e metodológicas, relataremos e analisaremos as práticas de alfabetização e letramento no contexto de uma escola hospitaliera e finalizaremos o presente artigo apontando o que consideramos como as principais contribuições do nosso trabalho para pesquisas e práticas envolvendo a interface de saberes e experiências sobre alfabetização, letramento e educação inclusiva.

2. Concepções que ancoram as práticas com a linguagem, vivenciadas no NEI-CAP/UFRN

No NEI-CAP/UFRN, as práticas educativas são consideradas encontros entre as pessoas em atividade de linguagem. Ou seja, encontros de *interações*. Assumir essa dimensão dialógica do ensino e da linguagem evidencia a nossa convicção de que nada do que se realiza com intencionalidade pedagógica, seja na Escola ou fora dela, deixa de estar interligado a um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos, interpretados e tudo, consequentemente, é definido.

Cientes de que não é possível haver prática pedagógica eficiente sem a fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos, as práticas educativas envolvendo as linguagens oral e escrita, em nossa Escola, se ancoram nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, conforme explicita a nossa Proposta Pedagógica:

Nossa proposta acerca do ensino-aprendizagem da língua situa-se na perspectiva de uma concepção sociointeracionista da linguagem, na qual o fenômeno social da interação verbal - as enunciações - é o lócus da realidade da língua, uma vez que é nele que os sujeitos se comunicam, envolvendo, portanto, uma relação entre pessoas. O aprendiz é mais que ativo, é interativo, num processo mediado, primordialmente, pelo professor (Proposta Pedagógica do NEI-CAP/UFRN, 2022, p. 49);

O Interacionismo Sociodiscursivo trata-se de uma matriz teórico-metodológica, também conhecida pela sigla ISD, cujas bases são atribuídas, entre outras teorias, ao Interacionismo Social de Vygotsky (2005;2006) e à Teoria do Discurso de Bakhtin (2003). Tem como maior expoente, o pesquisador belga Jean-Paul Bronckart (2007 [1999]) e sua equipe da Universidade de Genebra (UNIGE), também conhecidos como pesquisadores genebrinos.

Os estudiosos que ancoram suas pesquisas nesse quadro teórico-metodológico buscam, em seu escopo, formas de entender e significar o mundo, as mudanças humanas e seu contínuo desenvolvimento mediado pela linguagem.

Partindo dos princípios do Interacionismo Social, postulado por Vygotsky (2005;2006), o ISD considera os instrumentos - a linguagem (instrumento de natureza semiótica) e o trabalho - como elementos fundamentais na construção da consciência. O estudioso atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica, que invade o processo de uso de instrumentos e produz formas inovadoras de comportamento.

Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo assume a linguagem como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, ao mesmo tempo, que constitui essas práticas, desenvolve o pensamento e constrói a subjetividade. A linguagem tem o papel central e decisivo no desenvolvimento humano, contribuindo para representar as pré-construções, organizar, comentar e regular as ações e as interações humanas.

Norteando-se pelos princípios sociointeracionistas vygotskianos, Bronckart (2007 [1999]) afirma que, muito mais do que ações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí o termo 'interacionismo sociodiscursivo'. Essa produção de discurso tem como produto o texto, unidade de ação discursiva por excelência, para a teoria. Para o autor (2007 [1999], p. 75), o texto é definido como "[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)".

Não é difícil perceber a similaridade com a unidade conceitual de Bakhtin, o enunciado, enquanto base de sustentação conceitual da teoria. As contribuições dadas por Bronckart, à linguagem, ancoram-se nas ideias disseminadas pelo Círculo de Bakhtin, especialmente aquelas apresentadas nos textos Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]) e Bakhtin (1992 /2003), que ressaltam o caráter dialógico da linguagem, apontando que todas as palavras precedem de alguém e são dirigidas a alguém, sendo um produtor da interação entre o interlocutor e o destinatário.

A interface entre a perspectiva sociointeracionista vygotskiana e os estudos bakhtinianos marca a influência dos textos e dos discursos no Interacionismo Sociodiscursivo. Norteando-se por essas contribuições bakhtinianas, o ISD comprehende a linguagem como dialógica e socialmente constituída, considerando que é continuamente permeada pela presença do "outro".

O ISD também retoma de Bakhtin (1997) o conceito de enunciado - concebido como unidade comunicativa em oposição à frase e à oração. Os estudos bakhtinianos buscam entendê-lo em um contexto discursivo maior, em que ele é produzido em interação e faz parte de um acervo sócio-histórico. Para Bakhtin (2003), o enunciado, é permeado pelo discurso. O discurso realiza-se efetiva e socialmente por meio dele. O conceito de discurso está ligado à premissa de que todo ser humano, ao produzir um enunciado, tem uma intenção, dita ou não dita, bem entendida ou subentendida, a qual deve ser considerada. Essa intenção filia-se, de alguma forma, a um discurso já estabelecido.

A Teoria da Enunciação Bakhtiniana aproxima-se do Interacionismo Social vygotskyano, dada a relevância atribuída ao convívio em sociedade e às interações dele decorrentes, concluindo que permeada pela linguagem, a comunicação entre as pessoas se dá por meio de enunciados.

Desse modo, para compreendermos o processo de produção de enunciados pelos aprendizes, expressos em gêneros discursivos diversos, precisamos compreender os eventos em que se dão essas produções, o que implica considerar elementos que dizem respeito ao conjunto de valores/ideias e representações que as crianças materializam no contato com a escrita. Ao relatarmos as práticas pedagógicas norteadas pela linguagem, selecionadas para compor a quinta seção desse artigo, evidenciamos as criações e recriações dos significados infantis, ou seja, os discursos por elas produzidos e as articulações destes com suas diferentes visões de mundo, evidenciando os caracteres cultural, interativo e social da linguagem.

Norteadas pelos fundamentos do Interacionismo Social de Vygotsky e pelas contribuições da Teoria do Discurso de Bakhtin, ancoramos nossas práticas com a linguagem oral e escrita na compreensão de que a língua é interação humana, é prática de produção de sentidos, é viva! Ela se constitui e se atualiza, historicamente, nas comunicações discursivas concretas, realizadas pelos sujeitos. Esse entendimento nos instrumentaliza a garantir, às crianças, a expressividade por meio da palavra, muitas vezes silenciadas nos currículos escolares fragmentados, cujas práticas docentes se fazem assépticas às histórias de vida dos aprendizes. Assim, apostamos no diálogo como “possibilidade de recuperar, na ‘história contida e não contada’, elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano” (Geraldi, 2001, p. 20, grifo do autor).

Nessa perspectiva, seguimos as orientações de Dolz; Schneuwly (2004), implicando-nos para que os gêneros discursivos sejam o norte de nossas práticas com a linguagem, por meio da diversificação das experiências infantis com a multiplicidade de gêneros discursivos existentes, de forma a levar as crianças ao domínio do gênero, da maneira como esses funcionam nas práticas de linguagem de referência.

Os gêneros de textos, como nomeia Bronckart (1999) ou discursivos, como enfatiza Bakhtin (2003) são considerados instrumentos socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações anteriores, por meio das quais se transmitem e se ampliam as experiências possíveis.

Desta forma, adotar uma visão interacionista da linguagem e da escrita, supõe a proposição de práticas interventivas, de oralidade, leitura e escrita, que promova parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Portanto, “*ter o que dizer* é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever, não havendo assim, conhecimento linguístico que supra a deficiência do *não ter o que dizer*” (Antunes, 2003, p. 45)

Nossos modos de conceber a linguagem, compreendendo-a como atividade constitutiva da mente e da subjetividade humana, bem como prática social e cultural de produção de sentidos, influenciam nossa forma de pensar a alfabetização. No NEI-CAP/UFRN, concebemos a alfabetização a partir da perspectiva do letramento, reconhecendo-os como processos simultâneos e interdependentes, embora reconheçamos as especificidades de cada um. Concordamos com as teorizações de Soares (2021), ao afirmar que a alfabetização se trata do processo:

de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfábética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de *modo de escrever* e de *modos de ler* - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidade de escrever ou ler, segundo convenções da escrita [...] (Soares, 2021, p. 27, grifo da autora)

Embora reconheçamos as especificidades do processo de apropriação da base de escrita alfábética, norteamos nossas práticas, a partir das teorizações de autores como a Soares (2016; 2021) e Smolka (1999), concordando que a alfabetização é um processo que vai além da mecânica de aquisição da linguagem escrita, uma vez que, quando se alfabetiza, a criança desenvolve, paralelamente, uma dimensão de compreensão de significados. De acordo com Smolka (1999), a alfabetização implica leitura e escritura. Ou seja, o processo de aquisição da tecnologia da escrita vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação.

Ainda segundo Smolka (1999, p. 69), se alfabetizar não é simplesmente aprender a escrever letras, palavras e frases. Também não implica apenas a relação da criança com a escrita. Desde a sua génesis, alfabetização implica a constituição de sentido. Uma forma de interação com o outro através do trabalho da escrita.

Partindo dessas fundamentações, as práticas de alfabetização, desenvolvidas no NEI, concebem a alfabetização como processo discursivo, compreendendo a linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e dos conhecimentos. Assim, as nossas práticas de alfabetização se ancoram na perspectiva do letramento. Ancoradas nas teorizações e ensinamentos de Soares (2016; 2021), ensinamos a ler, escrever, compreender, produzir e interpretar textos (orais e escritos) para que as crianças atuem nas diferentes situações comunicativas.

Desta forma, em nossa Escola, a alfabetização, enquanto processo sociodiscursivo, pressupõe a inserção das crianças em práticas dialógicas e situadas de produção de sentidos - escutar, falar, narrar, cantar, ouvir, ser ouvido nas suas diversas formas de comunicação, por meio das interações. Assim, nossos fazeres se norteiam, também, pelas teorizações de Smolka (1999, p. 45) a qual defende a relevância de valorizarmos as particularidades das aquisições e saberes de cada sujeito letrado na construção da própria linguagem escrita, pois, no movimento das interações sociais e nos momentos de diálogo, a linguagem é criada, transformada, construída como conhecimento humano.

Assim, ao longo do processo de alfabetizar letrando, consideramos e possibilitamos as várias experiências da criança: aquilo que ela vê, lê, interpreta, comunica, percebe do mundo à sua volta, aliadas ao uso das diversas linguagens das novas tecnologias de informação e comunicação. Por isso, é importante que as práticas de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, valorizem os conhecimentos prévios das crianças, o contexto sócio cultural de linguagem, ampliando e possibilitando a construção de conhecimentos significativos.

Ressaltamos que as concepções, por nós assumidas, que permeiam as experiências com a linguagem oral e escrita, em nossa Instituição, apontam que a apropriação dessas linguagens pela criança acontece em situações de enunciação, tendo o texto, oral e escrito, como unidade comunicacional, a partir das quais a língua atende a um objetivo, a uma necessidade, a um desejo entre interlocutores (Smolka, 2001; Soares, 2010).

Atentas aos diversos contextos de enunciação, nos quais as crianças estão imersas, bem como as novos letramentos, exigidos pelos acessos e usos das ferramentas digitais de informação e de comunicação (TDICs), comprometemo-nos, ainda, em nossas práticas com as linguagens, com a promoção de situações didáticas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades de leitura, análise crítica e compreensão de textos multissemióticos, levando as crianças à identificação dos efeitos de sentidos produzidos pelo uso de recursos gráficos articulados ao texto verbal, considerando que essa leitura exige novos letramentos, novas formas de significar.

Nas práticas pedagógicas interacionistas e dialógicas, a criança é mais ativa, interativa e participativa, apropriando-se e reconstruindo a cultura por meio de processos de inserção nas práticas de experimentar a linguagem. Assim, é preciso que, na escola, o professor crie situações diárias pelas quais a linguagem seja praticada efetivamente, em que as crianças sejam desafiadas e ajudadas a se expressarem pela linguagem (em suas distintas modalidades), operando com a linguagem e refletindo sobre a linguagem para que percebam a riqueza de formas linguísticas disponíveis para os mais diversos contextos de uso - em situações em que elas precisem sistematizar seus dizeres (e entenderem os dizeres dos outros) de modo mais elaborado, considerando os contextos de produção e de circulação dos discursos, suas intencionalidades, temáticas e especificidades dos gêneros que os materializam.

Ao planejarmos e vivenciarmos essas práticas discursivas de linguagem junto às crianças, colocamos em primazia a valorização das especificidades de suas infâncias, ou seja, a diferença inerente em cada uma, no que tange aos níveis de desenvolvimento, às suas histórias de vida, aos seus mundos de letramentos, aos seus perfis cognitivos, sensoriais, motores, os quais apontam para a necessidade de oportunizar diferentes formas de acessar e de expressar os conhecimentos.

2. Educação Inclusiva e hospitalidade

Constituímo-nos, cotidianamente, como pesquisadoras e docentes no NEI-CAP/UFRN, como professoras de crianças e formadoras de professores. Construímos o nosso fazer docente a partir de inúmeras possibilidades de articulação de um ensino aberto à diferença e de pesquisas sobre alfabetização, letramento, Educação Inclusiva e Educação Especial.

Em nosso contexto institucional, assumimos o lugar de agentes de letramento, ou seja, de mediadores agentivos - aqueles que fornecem os instrumentos materiais e simbólicos e semióticos necessários à inserção nos eventos de letramento, por meio das práticas voltadas às aprendizagens de leitura e de escrita. Somos organizadoras das ações que se estabelecem em torno dos problemas de pesquisa/inquietações propostas pelas crianças, planejando as ações didáticas, atribuindo-lhes intencionalidade pedagógica e mediando as interações entre as crianças, os adultos e o conhecimento produzido sócio-históricamente, tendo em vista a constituição das crianças enquanto leitoras, escritoras e cidadãs críticas e participativas.

As intencionalidades do nosso fazer docente se concretizam em práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento abertas à diferença, garantindo a argumentação e a criação, por parte das crianças, a curiosidade, a polifonia e a emergência de posicionamentos críticos diante dos textos lidos e escritos. Nesse contexto escolar, almejamos a produção de pesquisas e de experiências inovadoras de ensino, bem como o rompimento de barreiras de acesso ao currículo e às práticas escolares substituídas de sentido.

Ao longo dos nossos percursos de docência e de pesquisas no NEI-CAP/UFRN, identificamos a necessidade de organizar ações voltadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva nessa Instituição. Dessa forma, construímos um Laboratório de Inclusão e Acessibilidade, o LIA/NEI-CAP/UFRN, com o objetivo de fomentar ações em torno da educação para todas as crianças e oferecer a ampliação das possibilidades de acessibilidade na escola. Vale ressaltar que a educação inclusiva não tem bordas em nossa Escola, ou seja, ela não se circunscreve no referido laboratório, mas se expande para todos os serviços, as práticas e os ambientes da Instituição.

O nosso Laboratório propõe a criação de um contexto de ensino e de pesquisa voltado à inclusão e à acessibilidade, a partir de uma dinâmica colaborativa entre os professores da escola. A nossa equipe dialoga acerca do trabalho pedagógico voltado ao atendimento a todas as crianças, constrói um espaço de referência em educação inclusiva e em acessibilidade com a intenção de que a escola seja um lugar de experiências inclusivas e de garantia inalienável dos direitos de aprendizagens a todas as crianças.

Considerando as contribuições do LIA/NEI-CAP/UFRN e as diferentes práticas pedagógicas envolvendo a alfabetização e o letramento em nossa Escola, este texto é um recorte das múltiplas ações imbricadas no NEI-CAP/UFRN, no sentido de favorecer experiências de alfabetização e de letramento acessíveis a todas as crianças. Optamos por abordar a discussão sobre os processos vivenciados por todos os aprendizes e evidenciar as aberturas e a flexibilidade dessas práticas, tendo em vista a acessibilidade, a quebra de barreiras relacionadas ao conhecimento, às atitudes e à comunicação.

No LIA/NEI-CAP/UFRN, construímos ações e serviços relacionados à garantia de direitos de aprendizagem a todas as crianças do NEI-CAP/UFRN, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, cabíveis a uma instituição educativa. Afirmamos que esse laboratório acolhe, mas não se limita, ao que a legislação enfatiza quanto à Educação Especial e à oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE. O LIA/NEI-CAP/UFRN inclui e articula este serviço a partir de uma perspectiva mais ampla, capaz de se constituir no tripé universitário do ensino, da pesquisa e da extensão. Compreendemos o AEE

como um serviço que contribui com a acessibilidade na escola, mas não a garante. Este serviço deve estar voltado à construção de um projeto pedagógico aberto a todos os alunos, jamais apartado do movimento da escola inclusiva, tampouco independente da inter-relação com a inovação pedagógica.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta a necessidade de as escolas oferecerem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço da Educação Especial, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais para a plena participação das crianças na escola (Mantoan e Lanuti, 2022, p. 67). Diante disso, ressaltamos a relevância da implementação do LIA/NEI-CAp/UFRN, uma vez que a nossa escola, além de favorecer experiências pedagógicas inclusivas e um currículo em movimento, flexível e aberto, também aborda um trabalho voltado à acessibilidade na perspectiva inclusiva.

A concepção de escola aberta à diferença extrapola o entendimento de que a educação inclusiva está relacionada exclusivamente às pessoas com deficiência. Compreendemos que a deficiência não está nas pessoas, mas na relação entre as especificidades de cada sujeito e o ambiente ao redor, com as inúmeras barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais, curriculares e de acesso ao conhecimento.

Para Mantoan e Lanuti (2022), *a diferença em si não está no que é geral, comum a todos; ela é algo próprio de cada ser* (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 30). Desse modo, compreendemos que a diferença não resulta de comparações, embora seja importante considerarmos a especificidade de cada um e as suas necessidades, a fim de rompermos com as possíveis barreiras interpostas às crianças. Afirmamos que não é possível reduzir uma pessoa à deficiência, no entanto, não podemos abstraí-la em função de uma suposta igualdade, negando as especificidades.

Mantoan (2012) afirma que, quando o ensino diferenciado remete a um ensino à parte, para alguns, e a propósitos e procedimentos que concebem a aprendizagem como um processo regulado externamente, promovemos um contexto de exclusão. A diferença na escola não se esgota em grupos homogêneos, tampouco na deficiência. Mantoan (2012) afirma que, ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Portanto, não nos apoiamos em binarismos e compreendemos que a inclusão deve garantir o direito à diferença na igualdade de direitos. Dessa forma, em nosso trabalho, assumimos a tarefa de apresentar práticas pedagógicas de alfabetização e letramento acessíveis a todas as crianças, articuladas em dinâmicas e dissonâncias cotidianas, na escola básica.

A Educação Especial é um serviço transversal, complementar ou suplementar à escolarização, voltado à quebra de barreiras que não pode organizar-se pela categorização das crianças “com deficiência ou sem deficiência”. Para Lanuti e Ramos (2023, p.3) “a deficiência descaracteriza os alunos e pode inferiorizá-los, o que não acontece com a normalidade, que os descaracteriza sem inferiorizá-los”. Os mesmos autores nos chamam a atenção para a necessidade de, no âmbito político, econômico e social, a deficiência ser indicada como forma de garantia de direitos sociais e educacionais, como conhecemos na legislação e nas políticas do nosso país. No entanto, pautar os nossos projetos pedagógicos escolares na dicotomia “deficiência e sem deficiência” é uma falácia que poderia inferiorizar as crianças, reduzindo-as a uma diferenciação negativa.

A Educação Inclusiva é aquela que não se pauta em categorias do público alvo da Educação Especial, mas que ensina a todos. É a inquietude e a abertura do professor que transformam o ensino em um ato de criação, de transformação e de inovação. Do mesmo modo, é a diferença de cada criança que mobiliza os professores a criar, reinventar e garantir direitos de aprendizagens a todos os aprendizes.

A nossa escola constrói as suas práticas a partir de uma abordagem metodológica que favorece diferentes caminhos curriculares e múltiplas possibilidades de aprendizagens da leitura e da escrita. Movemo-nos pelo desvelamento de questões trazidas pelas próprias crianças. Apoiamo-nos em uma perspectiva epistemológica que concebe a criança como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, portanto, as nossas práticas lhes atendem, no contexto escolar.

Considerando a educação inclusiva articulada no NEI-CAP/UFRN, as práticas de letramento e de alfabetização experimentadas pelas professoras e pelas crianças, assim como a perspectiva da acessibilidade fomentada pelo LIA/NEI-CAP/UFRN, podemos refletir sobre o lugar das crianças em nossa instituição e como as abordamos no cotidiano.

Nesse sentido, trazemos uma provocação para o debate, a partir do conceito de hospitalidade do filósofo Derrida (2003). Ele aborda duas formas interdependentes de compreensão e de análise dos processos de hospedagem, ao nosso ver, dos processos de inclusão. O discurso filosófico e metafórico do autor nos permite compreender, refletir e problematizar as formas como a escola aborda a diferença, os direitos de aprendizagem de todas as crianças e as suas infâncias múltiplas.

Para o filósofo, os hóspedes são os sujeitos que contam com acolhimento que lhes impõem condições, que os colocam como forasteiros, aqueles que são aceitos sob determinadas circunstâncias. Para Derrida (2003), o lugar do hóspede, muitas vezes, é aquele no qual ele pode se sentir estranho quando existem condicionantes à hospedagem. Em nossa escola, almejamos acolher as crianças incondicionalmente, de modo que não lhes impomos condições de convívio, de acesso ao conhecimento, de permanência e de formas de ler e escrever. As situações de acolhimento e de imposição de condições ao hóspede podem ser entendidas, a partir do que Derrida (2003) sugere, como a lei da hospitalidade e as leis da hospitalidade: contraditórias e inseparáveis. A antinomia a/as lei/as leis da hospitalidade é insolúvel.

A lei da hospitalidade é incondicional, ilimitada, absoluta. As leis da hospitalidade baseiam-se em direitos/deveres condicionantes e condicionados. Um condicionante, muitas vezes encontrado nas escolas, diz respeito à redução da criança à deficiência e aos aspectos previamente prescritos em relação às suas necessidades. Nas palavras de Derrida (2003, p. 69), a lei da hospitalidade está em oferecer a quem chega todo o seu espaço-serviço-proposta, oferecer-lhe seu próprio, nosso próprio, “sem pedir a ele nem contrapartida, nem preencher a mínima condição”, tampouco que se limite aos aspectos da deficiência.

Já as leis da hospitalidade impõem regras, normas e, no caso da Educação Especial, algumas vezes, uma definição estática a partir da deficiência. Ambas – a lei e as leis - coexistem, são interdependentes. Para Derrida (2003), esses dois termos antagonistas-complementares não têm o mesmo peso, não são simétricos porque há hierarquia. Segundo Derrida (2003, p. 71), a lei está acima das leis, mas necessita das leis. A lei seria utópica se não existissem as leis, ou seja, as contradições inerentes a todo contexto vivido, em nosso caso, na escola. Assim, segundo o filósofo, a lei tem necessidade das leis que, no entanto, a negam, ameaçam-na.

O acolhimento irrestrito e a hospedagem condicionada são movimentos que podem ser relacionados às formas como construímos as nossas práticas na escola, bem como às formas como acolhemos as crianças nesse ambiente. Há diferença entre a hospitalidade incondicional e os direitos e deveres que condicionam a hospitalidade (Derrida, 2003, p. 129). Embora pareçam apenas distintos e contraditórios, Derrida (2003) ressalta a indissociabilidade de ambas as formas de hospitalidade: entre uma lei incondicional ou um desejo absoluto de hospitalidade, de um lado, e, de outro, um direito, uma política, uma ética condicionais. Uma implica ou prescreve a outra (Derrida, 2003: 129)

O que muitas crianças vivenciam concretamente na escola é a hospitalidade que nos coloca limites e que exige um acordo sob certas condições. No entanto, para que essa hospitalidade exista, há a hospitalidade irrestrita, incondicional, absoluta: a hospitalidade absoluta exige que “eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro, mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo o seu nome” (Derrida, 2003:23)

As contradições em torno da hospitalidade coexistem no NEI-CAP/UFRN. Embora desejemos a hospitalidade incondicional, como toda escola, convivemos com as contradições, portanto, com diferentes formas de nos relacionarmos com a diferença. Das leis da hospitalidade à hospitalidade irrestrita, consideramos o caráter ambivalente dos processos de inclusão na escola. Acreditamos que cada criança não se define pela deficiência que apresenta, tampouco as crianças com síndromes que as assemelham fisicamente ou as pessoas com surdez por compartilharem a mesma língua. Acreditamos que “a diferença se multiplica a cada instante, replica-se, deriva incessantemente” (Carrico, 2008), portanto, não podemos reduzi-la à deficiência. Tendo em vista a infinita alternância da diferença, trazemos um conceito de diferença de Gallo (2005) a fim de complementar a nossa compreensão: “determinação real, inteiramente positiva, que não se deixa jamais reduzir nem à identidade nem ao Uno, infinitamente produtora de diferenciação virtual e de diferenciação atual” (Gallo, 2005, p. 215).

4. Percurso metodológico

As práticas aqui relatadas se configuram como vivências sociais e interativas dos processos do ler e do escrever. Trata-se de um relato de práticas desenvolvidas em turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, selecionadas e analisadas a partir das nossas experiências como professoras da Instituição. Desse modo, planejamos, vivenciamos e registramos as práticas no cotidiano na Escola das infâncias. Diante desse pressuposto, a pesquisa e o registro das práticas, tomam os princípios da abordagem etnográfica de pesquisa. Essa perspectiva, ancorada na escuta sensível e na observação participante, reconhece as crianças como produtoras de cultura e de linguagem, ativas na construção de sentidos (Kramer, 2006). Ao investigar as práticas de letramento em contextos cotidianos, o professor se torna um pesquisador que privilegia os modos pelos quais a leitura e a escrita são vivenciadas como ações sociais concretas, carregadas de intenção e interação. Essa perspectiva se aproxima das concepções interacionistas da linguagem, como aquelas propostas por Vygotsky (2005;2006) e pela Teoria do Discurso de Bakhtin (2003).

A pesquisa etnográfica, sobre as práticas de leitura e escrita com crianças, parte da concepção de que elas são sujeitos de linguagem e cultura, capazes de produzir sentidos e interpretar o mundo a partir de suas experiências. Inspirada em uma abordagem que valoriza as práticas sensíveis e o respeito à singularidade infantil (Kramer, 2006), essa perspectiva reconhece as crianças como participantes ativas na construção de saberes e práticas sociais de leitura e escrita. Ao observar situações cotidianas, interações sociais mediadas pela linguagem, as rodas de leitura, as produções textuais espontâneas ou as interações orais, em sala de aula ou sala de referência, o pesquisador/professor busca compreender como as crianças vivenciam e atribuem sentido às práticas de letramento.

Desse modo, as narrativas das práticas pedagógicas, selecionadas para esse artigo, se constituíram em processos de planejar, bem como na relação entre dois movimentos: “o de *olhar* e o de *ouvir*” (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, grifo dos autores). O primeiro movimento, o *olhar* esteve orientado pelas escolhas epistemológicas que fizemos ao planejarmos e conduzirmos nossas práticas pedagógicas pelo corpo de princípios teóricos que alicerçam a Proposta Pedagógica de nossa Escola e a nossa subjetividade enquanto professoras pesquisadoras. Nosso olhar voltou-se para as interações que as crianças realizam com a linguagem e por meio da linguagem, com ênfase nos modos como elas se

apropriaram da leitura e da escrita em situações discursivas significativas, mediadas por práticas pedagógicas, culturais, sociais e abertas à inclusão. Já o *ouvir*, esteve relacionado à compreensão dos discursos das crianças, bem como das ideias construídas por elas sobre a natureza da linguagem, suas distintas funcionalidades, modalidades, intencionalidades discursivas, características sociocomunicativas, gêneros nos quais se materializam e os sentidos construídos a partir dela.

Selecionamos, para compor a quinta seção desse artigo, seis práticas pedagógicas, desenvolvidas na Escola, cujos critérios de seleção se basearam na discursividade das práticas sociocomunicativas, ou seja, práticas por meio das quais o ler e o escrever, mediado por gêneros textuais, fizeram sentido para as crianças e ampliaram as aberturas para a participação dialógica de todos os aprendizes. Ao vivenciarem essas experiências educativas, crianças e docentes, agentes de letramento, refletiram criticamente sobre os contextos de produção e de circulação dos textos produzidos. As práticas escolhidas evidenciaram, ainda, o caráter inclusivo e acessível às crianças, de modo que a condição da deficiência não limitou, tampouco impediu a participação plena de todos os envolvidos.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, utilizamos a documentação pedagógica de cada professora: relatórios pedagógicos e dossiês de práticas. Nesses materiais, são relatadas as experiências junto às crianças. As análises dessas práticas envolveram a identificação de possibilidades comunicativas, estratégias de práticas de linguagem e modos de participação de cada criança. Articulamos esses registros com a pesquisa bibliográfica, permitindo o diálogo com autores cujas abordagens são o interacionismo sociodiscursivo e a escola hospitaleira.

É importante ressaltar que as famílias das crianças do NEI-CAP/UFRN, no ato da matrícula, assinam um termo que autoriza o uso de suas imagens para fins didáticos e acadêmicos, assim como elas sabem que nossa atuação, junto às crianças, envolve a produção de conhecimento sobre Educação, portanto, a realização de pesquisas. Mesmo assim, optamos pelo anonimato dos sujeitos de investigação e garantimos o compromisso ético com as crianças na pesquisa científica.

A fim de enfatizar o caráter aberto e flexível dessas experiências, iremos apontar o objetivo de cada uma, descrever o contexto do trabalho e a prática propriamente dita. A nossa intenção não é reduzir o termo “inclusão” à educação de crianças com deficiência ou público alvo da Educação Especial. No entanto, as discussões em torno das possibilidades de flexibilização das práticas pedagógicas ainda é um desafio quando dialogamos com professores sobre o trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. Dessa forma, pontuamos as especificidades das crianças com o intuito de contribuir com esse debate e esclarecer as aberturas que as nossas práticas propõem.

5. Práticas de alfabetização e letramento em uma Escola hospitaleira

As práticas de leitura e escrita, quando analisadas sob a perspectiva etnográfica, dentro de um contexto de uma escola hospitaleira, revelam que a alfabetização não se limita à aprendizagem do código escrito, mas envolve uma diversidade de saberes, usos e significados socialmente construídos. Ao investigar o cotidiano das salas de aula, a etnografia permite compreender como crianças se apropriam da leitura e da escrita em situações reais de interação, mediadas por práticas pedagógicas, culturais e sociais. Essa abordagem evidencia que a alfabetização é um processo cultural e situado, no qual diferentes formas de letramento coexistem e refletem os valores, normas e objetivos de cada contexto.

As práticas escolares de alfabetização, que aqui são apresentadas, estão profundamente marcadas pelas relações sociais, pelos discursos institucionais e pelas trajetórias dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, a análise etnográfica possibilita uma compreensão mais ampla da alfabetização como prática social, ampliando o olhar sobre os modos como as crianças constroem conhecimentos e significados no processo de aprender a ler e escrever.

A aprendizagem da leitura e da escrita não pode se reduzir a uma questão metodológica de ensino que não leva em conta uma visão abrangente dos diversos aspectos envolvidos tais como a natureza, funcionamento e especificidades do sistema de escrita alfabética; o poder que a escrita confere àqueles que delas fazem uso crítico e discursivo; o grupo de crianças, seus contextos socioculturais e as especificidades de cada indivíduo que faz parte desse grupo.

Em relação ao sistema de escrita, diversos autores têm refletido sobre a importância do código gráfico para a educação. Afinal, apropriar-se da tecnologia escrita e utilizá-la de forma consciente e crítica gera um repositionamento dos sujeitos no mundo, garantindo-lhes a conquista do direito de participar da comunidade de leitores e escritores de uma sociedade, por meio da mobilização, no processo de ensino e aprendizagem, de práticas sociais diversificadas, que corroboram com o aprimoramento dos letramentos infantis.

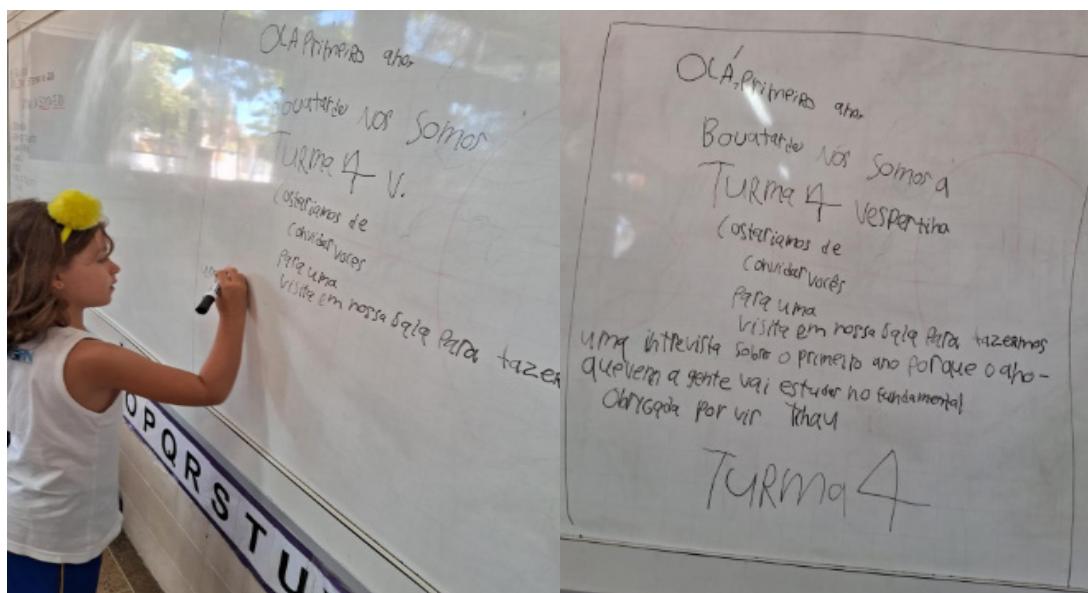
Pensando que a escola é um tempo e um espaço de vivência diverso, as práticas de leitura e escrita devem considerar a multiplicidade dos sujeitos presentes na escola, considerando, assim, quais práticas do ler e do escrever devem ser situadas e significativas para todo grupo de crianças.

Apresentaremos, agora, exemplos práticos de vivências com leitura, escrita e enunciação, em uma perspectiva inclusiva, considerando que a escrita não é um código que transcreve a língua oral, mas um sistema de representação simbólica, com regras próprias que influenciam a língua do ponto de vista histórico-cultural e social, assim como influencia os indivíduos em seus processos de aprendizagens.

Os relatos apresentados são fruto da análise de material produzido para documentar as práticas de diferentes turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas quais atuamos como professoras e/ou coordenadoras pedagógicas. Nas legendas das fotos, anunciamos as turmas nas quais foram realizadas as práticas, assim como a autoria do trabalho. Nesse contexto, considerando os pressupostos da escola em que as práticas foram realizadas, buscamos identificar e sistematizar possibilidades para o trabalho com leitura e escrita em uma escola que se propõe a ser hospitaliera, acolhendo as singularidades das crianças e promovendo experiências significativas de aprendizagem.

5.1. Prática 1 - Construção coletiva de um convite na turma 4 da Educação Infantil

Professoras Elaine Tayse de Sousa e Bárbara Rainara Silva
Coordenação Bárbara Coutinho



Fonte: Arquivo das autoras

Objetivo: Escrever, coletivamente, um convite para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Contexto da experiência: Esta atividade foi desenvolvida em uma turma 4, último nível da Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos. Tratou-se da produção de enunciados em um contexto de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As crianças da turma 4 convidaram as crianças do primeiro ano para uma entrevista, a fim de tirarem algumas dúvidas sobre como é ser criança de primeiro ano. Esta prática de diálogo entre essas duas turmas faz parte da rotina da nossa Escola, uma vez que compreendemos a transição entre essas duas etapas de ensino como um processo contínuo, sem rupturas. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental necessita ser compreendida como um processo de adaptação e inserção gradual, de modo a promover práticas que possibilitem, às crianças, interagirem e socializarem com os tempos, espaços e outras crianças da etapa seguinte.

Prática de linguagem: Após uma roda de conversa sobre os desejos e as aspirações das crianças da turma 4, com relação ao Ensino Fundamental, as professoras convidaram as crianças a chamarem a turma do primeiro ano para uma entrevista. O roteiro de entrevista foi pensado coletivamente, junto com as crianças da turma 4, registrado pela professora no quadro e, em seguida, elas propuseram a escrita em um convite para o grupo do primeiro ano ir até a sala deles.

Como se tratava de uma experiência de escrita como prática social, já comum entre as crianças das turmas 4, as crianças discorreram com facilidade sobre o que desejavam escrever no convite. Após as primeiras reflexões e possibilidades, a professora propôs que as ideias apresentadas oralmente fossem sistematizadas em forma de escritos.

No grupo de crianças, existe uma criança com altas habilidades e superdotação, com o foco na apropriação do sistema de escrita. A criança foi chamada para ser a escriba do grupo. As crianças oralizaram as ideias, sistematizadas em conversas. Nessa proposição de atividade, todo grupo participou e as intervenções quanto às reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética foram sendo conduzidas no contexto da escrita, com a mediação das professoras e contribuições da criança com hiperfoco na tecnologia de escrita, considerando que, por ser um escritor mais experiente, atuou como escriba no momento. As intervenções voltadas para as especificidades da base alfabética e da ortografia se revelaram desafios para essa criança. É importante considerar que ainda ocorreram descontinuidades, frutos dos desequilíbrios cognitivos, relativos aos modos de operar com a escrita alfabética por parte da criança - questões que foram mediadas pela professora regente, no momento da escrita.

Para as crianças da Educação Infantil, principalmente da turma 4, é muito importante perceber a possibilidade de registro escrito, de um texto, produzido por um de seus pares. Do mesmo modo, foi importante a criança com altas habilidades se perceber no lugar de um escriba da turma, tendo desafios que a instigaram no processo de uma produção de texto com base alfabética e ortográfica.

Essa prática reforça os nossos entendimentos da linguagem como interação, considerando que a produção textual ocorreu com intencionalidade comunicativa. As crianças tinham clareza quanto aos objetivos que guiaram a escrita, seus interlocutores, os contextos de produção e de circulação. Desse modo, a produção ocorreu como um processo solidário e não solitário. Um processo de comunhão de ideias, que envolveu encontro, parceria, envolvimento entre os sujeitos, considerando a diversidade de ritmos de aprendizagem, de conhecimentos linguísticos e de vivências culturais.

5.2. Prática 2 - Construção de pistas de carrinhos e escrita do nome na turma 4 da Educação Infantil

Imagens 3 e 4: Escrita do nome - turma 4
Professoras Janaina Carrico e Maria José Faustino



Fonte: Arquivo das autoras

Objetivo: Escrever o próprio nome com autonomia e reconhecer a escrita dos nomes dos colegas da turma.

Contexto da experiência: Na Educação Infantil, a escrita do próprio nome é uma prática muito frequente no dia a dia escolar, assim como a leitura dos nomes dos colegas em materiais de identificação: pastas, atividades, lancheira, mochilas. No cotidiano, as crianças percebem a função do registro do nome em diferentes suportes, inclusive nos cartões de chamada. Diariamente, os cartões com os nomes das crianças são utilizados com diferentes funções como, por exemplo, para saber quantas crianças estão presentes ou ausentes, para brincadeiras com os nomes, para apoiar a criança no momento da escrita, em desafios incitados pelas professoras: “nesse cartão, o nome da criança começa com a letra B e termina com a letra O”; “estou com um cartão que o som inicial do nome é o mesmo som inicial de Mariana”; “vamos juntar os cartões que começam com a mesma letra”; “Davi, quais letras precisamos para escrever o seu primeiro nome no cartão de chamada?”

Ao longo da Educação Infantil, as crianças estão diariamente imersas nesses contextos de escrita do próprio nome e, na turma 4, última turma da Educação Infantil, já é possível escrever o próprio nome com autonomia e ainda identificar a escrita dos nomes dos colegas.

Na referida turma, existia uma criança que, apesar de identificar a escrita do próprio nome e de alguns colegas, não demonstrava interesse em escrever em suporte de papel, tampouco escrevia o nome com alfabeto móvel ou qualquer outro material oferecido. Essa criança, naquele momento, tinha um interesse acentuado em carrinhos e, diariamente, os utilizava para brincar sozinho. Ele apresenta o Transtorno do Espectro Autista e demandava muita mediação para estabelecer vínculos de amizade com os seus pares da mesma idade.

Os carinhos eram de interesse da turma toda, principalmente dos meninos. As professoras iniciaram um trabalho com esse brinquedo junto ao grupo, inicialmente, com o intuito de compartilharem os carrinhos, brincarem juntos e estabelecerem parcerias de amizade com a criança com TEA que ainda brincava apenas sozinha. Com o tempo, os laços afetivos se constituíram e os carrinhos fizeram parte da nossa rotina junto com inúmeras brincadeiras com pistas de carros construídas pelas crianças.

Prática de linguagem: À medida que as crianças brincavam juntas, as professoras construíram pistas de carrinhos com as letras dos nomes das crianças. As letras foram impressas e, no tracejar de cada letra do nome, uma pista de carrinhos. Cada criança tinha uma coleção de pistas-letras do próprio nome que se constituíam como um alfabeto móvel. O desafio deste material era organizar as pistas de modo que os nomes pudessem ser escritos convencionalmente e, a partir desse desafio, elas brincavam de carrinho nesse suporte.

Nesse contexto atrativo para toda a turma, a criança com TEA se lançou ao registro do próprio nome a partir das “letras-pistas de carrinho”. Cada pista tracejada tinha o formato de uma letra do nome. Dia a dia, a criança percebeu que podia organizar essas pistas e escrever o seu próprio nome. Do mesmo modo, junto com os colegas, escreveu outros nomes e partilhou momentos importantes com os amigos.

A partir de um suporte simples, semelhante ao alfabeto móvel, mas com estética mais atrativa para as crianças, o nosso aluno, aqui mencionado escreveu, com autonomia, o próprio nome e os nomes dos colegas.

Ao longo das práticas com as letras móveis (disponibilizadas em forma de pistas de carrinho), as crianças do grupo como um todo puderam se apropriar da escrita de seus nomes próprios, refletindo sobre esses nomes não como palavras soltas, mas como textos carregados de sentidos, uma vez que eles revelam significados, razões singulares para a escolha e marcas da personalidade de cada criança, reiterando a importância de ancorar as práticas com a linguagem oral e escrita a partir de vivências e temáticas que são significativas para as crianças, garantindo que as aprendizagens se construíssem por meio de práticas colaborativas, da criticidade, da dialogicidade e da valorização da diversidade.

5.3. Prática 3 - Construção de folders para campanha de doação de sangue - 3º ano do Ensino Fundamental

Imagen 5 e 6: Cartaz e folder para campanha de doação de sangue - 3º ano
Professoras Bárbara Coutinho, Janaina Carrico e Patrícia Rachel





3º ANO VESPERTINO
NEI
 Melhor Educação da Infância
**DOE SANGUE,
 SALVE VIDAS E
 SEJA UM HERÓI OU
 HEROÍNA.**

VOCÊ SABIA?

- A doação de sangue é um ato voluntário
- Uma única doação pode salvar a vida de até quatro vidas
- Os principais motivos para a doação de sangue são: cirurgias de grande porte, doenças crônicas e após acidentes graves.
- Doar sangue é seguro e em 24 horas o seu corpo já repõe o sangue doado.
- A doação de sangue demora menos de uma hora.
- Depois da doação, você deve fazer um lanche, não pode fazer esforço físico, deve tomar mais líquidos, evitar bebidas alcoólicas por 12 horas e esperar pelo menos quatro horas para retirar o curativo. Não fumar.

Informações úteis:

- Agendar a doação pelo site do hemônorte (<http://www.hemonorte.rn.gov.br/>)
- Procurar o hemovida localizado no bairro de Petrópolis

Requisitos para doar sangue:

- Idade entre 16 e 69 anos. Menores de idade devem possuir autorização do responsável e pessoas entre 60 e 69 anos só podem doar se já forem doadores frequentes.
- Pesar no mínimo 50 kg.
- Estar bem alimentado, porém se a doação for feita após o almoço aguardar 2 horas.
- Ter dormido pelo menos 6 horas nas últimas 24 horas.
- Apresentar documento de identificação com foto emitido por órgão oficial.
- Participar de uma entrevista e responder algumas perguntas para saber se a saúde da pessoa está bem e se ela pode doar sangue.

Impedimentos para a doação de sangue:

- Alguns impedimentos são: Gravidez, tatuagem por um ano, fumar ou beber antes da doação, amamentação e gripe.
- Os impedimentos definitivos são: Doenças transmissíveis pelo sangue, hepatite, malária e uso de drogas injetáveis.

Fonte: Arquivo das autoras

Objetivo: Produzir folders para uma campanha de doação de sangue.

Contexto da experiência: Em uma turma de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, as crianças estavam imersas em diálogos acerca de qual tema de pesquisa desejavam investigar. A partir de diferentes temas sugeridos por elas e, principalmente, dos assuntos que mais mobilizaram os seus interesses, iniciamos uma longa discussão sobre qual temática seria selecionada para estudo no terceiro trimestre. Eles analisaram diferentes possibilidades de trabalho com a maturidade própria da faixa etária, bem como com respeito e interesse.

Durante uma aula, uma criança estava com os olhos vermelhos, o que chamou muita a atenção do grupo. Os seus colegas começaram a questioná-la sobre o porquê da condição nos olhos até que um colega afirmou que a criança estava com “sangue” nesse local. Immediatamente, todos iniciaram um debate intenso acerca do fato de existir ou não “sangue nos olhos”. Alguns afirmavam que era impossível ter sangue nesse local, outros diziam que existe sangue em todo o corpo humano: “ela está com sangue nos olhos”; “ela não tem sangue aí porque o sangue iria escorrer no rosto”; “nesse lugar não tem sangue porque é aberto”; “tem sangue nos olhos sim porque todo o corpo precisa de sangue para viver”; “o sangue fica dentro de uns caninhos dentro do olho”.

Além do debate sobre o “sangue nos olhos” da colega, vale ressaltar que estávamos vivendo em um momento muito peculiar, em relação ao vírus Covid 19, no ano de 2021. Desse modo, as crianças do 3º ano tinham muitas dúvidas em relação à saúde e ao corpo humano, entre elas, a turma gostaria de saber sobre o sangue e o sistema circulatório.

O tema “Sistema Circulatório” foi escolhido pelas crianças e, a partir de uma assembleia cooperativa, que possibilitou que elas expressarem seus interesses de estudos e argumentarem em favor de suas propostas. Após essa seleção, iniciamos um levantamento das informações, concepções e hipóteses iniciais dos aprendizes sobre a temática. Além disso, definimos, coletivamente, as questões de pesquisa que desejávamos responder, durante os estudos, a fim de elaborarmos a rede temática que conduziria nosso trabalho.

No início, a turma conheceu o coração e os componentes do sangue. Descobriram que esse sistema não se chama apenas “sistema circulatório”, mas também é conhecido como sistema cardiovascular porque ele envolve o coração e todos os vasos sanguíneos existentes no corpo (veias, artérias e capilares). Descobriram que o sangue é composto de plasma, plaquetas, glóbulos brancos e glóbulos vermelhos e transportam nutrientes, oxigênio e gás carbônico. Enfim, ficaram entusiasmados com o coração que bombeia o sangue, para que ele seja levado para todas as partes do corpo.

As descobertas das crianças invadiram, diariamente, a sala de aula. Muito empolgados, iniciaram um árduo debate sobre “como o sangue circula em nosso corpo” e sobre a necessidade (descoberta deles) de todas as partes do corpo receberem sangue. Além de observarem vídeos e imagens sobre o funcionamento do sistema cardiovascular e de receberem profissionais da saúde para aferir pressão e para dialogar sobre a temática, pensaram em uma estratégia para representar essas descobertas de maneira mais lúdica, própria da infância, envolvendo movimentos do corpo: o Tica Cardiovascular. É importante ressaltar que, em nossa turma, havia uma criança com Transtorno do Espectro Autista e outra criança com a Síndrome de Williams (deficiência intelectual), o que nos motivava ainda mais em busca da ampliação de estratégias de ensino, de materiais diversificados e de formas de enunciação das ideias para todas as crianças aprenderem e comunicar as suas descobertas. Isso posto, construímos, junto com as crianças, uma brincadeira inspirada no Tica Tica do RN, (também conhecida como Pega Pega, em outros estados), a partir da qual as crianças se deslocavam no espaço do pátio escolar representando o sangue que percorria todo o “corpo humano”, passando pelo coração e pelos pulmões. Por meio dessa brincadeira, as crianças compreenderam o funcionamento do sistema cardiovascular, expressaram os conhecimentos construídos e ampliaram a compreensão sobre as funções do sangue para manutenção da vida.

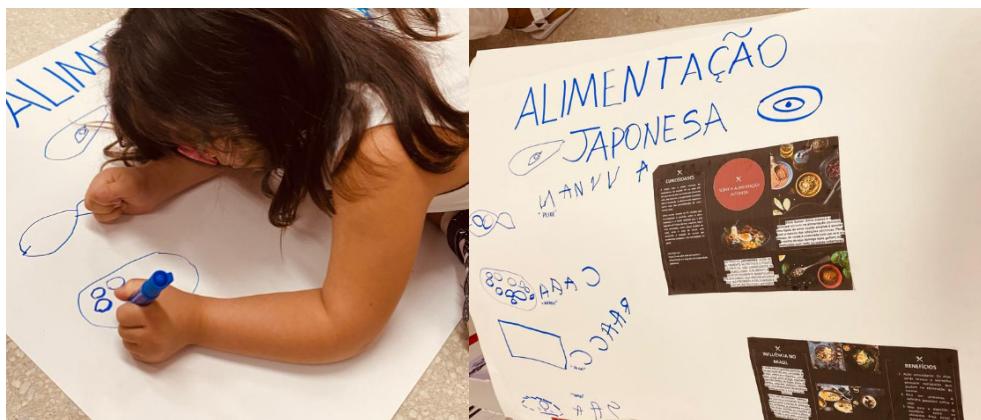
Prática de linguagem: Conforme pontuamos, vivíamos ainda no período de pandemia, durante os estudos sobre o tema de pesquisa, e as crianças conheceram os diferentes tipos sanguíneos, o que nos levou a verificar que os estoques de sangue nos hemocentros, no município de Natal, estavam baixos. A partir disso, iniciamos uma campanha de doação de sangue e a produção de cartazes e de textos informativos sobre a necessidade de as pessoas doarem sangue. Para tanto, analisamos diferentes folderes de campanhas com variadas intencionalidades: *folder* publicitário, folder informativo, folder de campanha de conscientização. A partir da análise do material e do conhecimento sobre as possíveis intencionalidades de um *folder*, bem como sobre como estrutura esse suporte textual, todas as crianças construíram *folders* que foram amplamente divulgados na comunidade.

A vivência lúdica do Tica Tica Cardiovascular ajudou na compreensão da temática, assim como no aprimoramento das compreensões relativas aos conhecimentos científicos que seriam convocados no processo de escrita do *folder*. Quando as crianças dialogaram com outras turmas sobre a necessidade de fomentar a doação de sangue, esse processo de enunciação sobre a temática, a fim de conscientizar outros colegas, desenvolveu-se de forma intensa, argumentativa e crítica inclusive pelas crianças mencionadas anteriormente, a criança com TEA e a criança com deficiência intelectual. Elas puderam enunciar coletivamente os seus argumentos e compor o seu próprio *folder* com o apoio de imagens.

As práticas discursivas, mediadas pelo gênero discursivo *folder*, possibilitaram às crianças e professores ler e escrever para agir, ativa e criticamente, sobre o mundo. Assim, fazendo uso da linguagem como ato performativo, as crianças realizaram a campanha educativa, abordando membros da comunidade escolar para esclarecer sobre sensibilizar os ouvintes sobre a importância de engajar-se na campanha em favor da doação de sangue, doando e disseminando esclarecimentos sobre a necessidade desse ato para outros interlocutores.

5.4. Prática 4 - Produção de cartazes para exposição - 3º ano do Ensino Fundamental

Imagens 7 e 8: Produção de cartazes para exposição
Professoras Bárbara Coutinho e Maria José Faustino



Fonte: Arquivo das autoras

Objetivo: Produzir cartazes para apresentação em uma exposição sobre o Japão, utilizando-se das hipóteses de escrita estruturadas pelas crianças.

Contexto da experiência: Em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, o grupo de crianças estudava a cultura japonesa. Após a sistematização de alguns meses de pesquisas sobre o tema, foi decidido, junto ao grupo, a criação de uma exposição para partilha dos saberes produzidos sobre o Japão. A turma se dividiu em vários subgrupos para estudo, produção de cartazes escritos e registro oral, em forma de seminário. Dentre os temas elencados estavam: situação geográfica do Japão, o Japão e sua história, relevo Japonês, artes marciais, vestimentas e alimentação japonesa. Os temas escolhidos faziam parte das perguntas estruturadas pelas crianças, no início do tema de pesquisa.

No grupo de crianças da turma, tínhamos uma menina com Síndrome de Down. Ela, uma criança oralizada e com um excelente poder argumentativo, sempre participou ativamente da produção do conhecimento sobre o tema do Japão. Uma de suas comidas favoritas era *Sushi*. Nesse caso, o grupo escolhido por ela foi o da alimentação. Durante a pesquisa, fomos a restaurantes, vimos a produção dos alimentos, pesquisamos em *sites* de culinária, estudamos sobre a história dos alimentos Japoneses e como forma de sistematização, produzimos os cartazes citando o nome dos principais alimentos consumidos no Japão e os seus principais ingredientes.

Prática de linguagem: A produção escrita foi formulada em meio a um contexto, uma produção significativa, vivida por todos os alunos da turma. Os cartazes foram planejados e executados pelas crianças conforme as experiências vividas durante o estudo. Os níveis de escrita das crianças foram respeitados. Cada criança escreveu segundo suas hipóteses de escrita. Destacamos que a criança com Síndrome de Down expressou-se por meio de registros pictóricos e escritos, representando os principais pratos, conhecidos no mundo inteiro, que são de origem japonesa. O engajamento da criança durante todo o processo de investigação da temática, possibilitou essa participação

destacável nos processos de produção, garantindo que ela pudesse externar seus saberes prévios, curiosidades, vivências relativas à cultura japonesa, interesses, curiosidades e anseios. Em nenhum momento, a referida criança ficou apartada do estudo e da possibilidade de escrever o que aprendeu. Tampouco lhe foi determinado o que fazer em função da sua deficiência. Muito pelo contrário, ela pode participar a seu modo, a partir das inúmeras experiências proporcionadas durante o estudo.

As práticas de linguagem que acabamos de narrar, norteadas por uma visão interacionista, possibilitaram às crianças reflexões sobre diferentes usos sociais da escrita, ou seja, sobre aquilo que, verdadeiramente, se escreve fora da escola - como é o caso de textos que compõem os *folders* e que, por sua vez, elucidam uma campanha educativa. Tais atividades, desse modo, colocaram as crianças na circunstância de exercitar a participação social pelo uso da escrita.

As crianças leram textos diversos, para acessar o conhecimento científico, historicamente acumulado pela humanidade, a respeito do sistema cardiovascular. Leram e escreveram para atingirem diversos objetivos: para se informar sobre a temática, encontrando respostas para as questões de pesquisa e, assim, redimensionar seus saberes prévios, construindo conhecimentos científicos e levando as informações aos seus interlocutores (público alvo da campanha educativa); para esclarecer, argumentar e conscientizar, por meio de folders, a comunidade acadêmica e escolar sobre a relevância de se engajar na campanha de doação de sangue.

Essas práticas também evidenciam a importância dos professores, no trabalho com a linguagem escrita, estimular a autoria por parte das crianças. No processo de produção de folders, as crianças “traduziram” os conhecimentos científicos apreendidos, escrevendo-os do modo que a leitura fosse acessível e atrativa para os leitores. Assim, atuaram como autoras e não como meras reproduutoras dos discursos científicos e publicitário alheios. Desse modo, sentiram-se sujeitos de um dizer que passou a circular na Escola e na comunidade acadêmica.

5.5. Prática 5 - Uso da CAA (comunicação Alternativa Aumentativa) na turma 4 da Educação Infantil

Imagens 9 a 11: Uso de cartões de comunicação

Professoras Camila Rodrigues e Elaine Tayse de Sousa

Coordenadora Bárbara Coutinho



Fonte: Arquivo das autoras

Objetivo: Comunicar-se, socialmente, por meio de um conjunto de estratégias e de ferramentas que incluem gestos, símbolos, pranchas de comunicação, dispositivos eletrônicos de fala, entre outros; compartilhar pensamentos, sentimentos e necessidades coletivamente.

Contexto da Experiência: A comunicação alternativa pode ser combinada com a linguagem oral, a partir da utilização de gestos, expressões faciais e sistemas de comunicação alternativos, simultaneamente, para ampliar a comunicação da e entre as crianças. Sendo a comunicação alternativa uma área multidisciplinar, que busca promover a inclusão e a participação ativa das pessoas, permitindo que elas se expressem, se conectem com os outros e tenham uma melhor qualidade de vida mesmo que não tenham a oralidade consolidada como via de comunicação e expressão. A CAA (Comunicação Alternativa e Aumentativa) caracteriza-se por ser uma possibilidade de associação de signos por meio dos significados e tem a vantagem de permitir que o utilizador crie as suas próprias associações e conexões, ou seja, as relações de significados dos signos não são definidas à priori, mas são definidas a partir do universo conceptual do utilizador. Em nosso contexto escolar, a utilização das CAA não ocorreu somente com a criança com deficiência da turma, mas o uso destes artefatos envolveu a turma toda à medida que possibilitou a interação entre todas as crianças. As crianças da turma, de maneira geral, compreenderam os códigos e passaram a relatar as suas experiências e vivências com o uso da CAA, assim como uma criança do grupo que não tinha a linguagem oral estabelecida, possibilitando a interação com a prática social de leitura e escrita.

Prática de linguagem: A CAA foram utilizadas em diferentes contextos de enunciação e de produção de textos por parte das crianças da turma. Em rodas de conversas, utilizamos as CAAs quando as crianças relataram as suas vivências cotidianas, junto às suas famílias, ou quando contaram o que fizeram no final de semana, práticas comuns na rotina da Educação Infantil. A criança que, até o momento, não consolidou a comunicação oral, apresentou os cartões da CAA para expor as suas ideias aos amigos. Os seus colegas, além de compreenderem os relatos por meio da CAA, também utilizaram os cartões para se comunicarem com o amigo que necessitava desse suporte.

O uso coletivo das CAAs possibilitou, à turma como um todo, a ampliação das estratégias de comunicação. Os textos não verbais se tornaram verbais, a linguagem oral foi possibilitada e a linguagem escrita construída coletivamente, a partir das CAAs. De modo geral, o mais relevante nesse processo de uso coletivo das CAAs foi o fato de que houve uma perspectiva de construção de linguagem para todas as crianças e o uso das CAAs não se restringiu à criança com deficiência.

5.6. Prática 6 - Tutoria entre pares para leitura no primeiro ano do Ensino Fundamental

Imagens 12 e 13: Escrita com pares
Professoras Elaine Santana e Izabel Jerônimo



Fonte: Arquivo das autoras

Objetivo: Favorecer a tutoria entre pares na construção da escrita alfabética.

Contexto da Experiência: Em uma sala de primeiro ano, oportunizamos inúmeras experiências de registro escrito junto às crianças, no cotidiano, como, por exemplo: anotar as descobertas sobre o tema de pesquisa; escrever a rotina no quadro; anotar as observações referentes aos experimentos investigados; escrever listas e bilhetes; anotar ideias ou dúvidas. Nesse grupo, tínhamos uma criança com o Transtorno do Espectro Autista-TEA, cuja linguagem verbal estava em processo de construção e ele não fazia um uso significativo de cartões para comunicação alternativa para se expressar. Porém, a referida criança escrevia de forma alfabética, a partir de diferentes suportes e recursos de apoio à coordenação motora fina.

Prática de linguagem: Ao longo do ano, as crianças da turma demonstraram significativo interesse pelo registro de listas com diferentes temáticas e o nosso aluno com TEA também se envolveu nessas mesmas práticas de registro escrito: palavras em ordem alfabética, nomes das pessoas da família, escrita das estações do ano, registro dos nomes de animais e das crianças. Considerando as especificidades do nosso aluno com TEA, as professoras fizeram a opção de trazer algumas dessas listas que ele produziu de diferentes formas (com alfabeto móvel, no computador e com o apoio de outros colegas ou professoras como escriba) para ele expressar a sua produção escrita e ser compreendido pelos amigos.

Mesmo escrevendo alfabeticamente no computador e com o alfabeto móvel, a criança com deficiência, focalizada neste relato, desejava concretizar a escrita das suas ideias no papel, apesar do desafio do controle da coordenação, o que representava, a princípio, uma barreira para ele. Tendo em vista a possibilidade de a criança quebrar esta barreira, a relação entre os pares representou um estímulo maior para o avanço no processo de escrita e ficou evidente que, mesmo que as CAAs sejam suportes importantes para muitas crianças cuja oralidade ainda esteja em construção, como é o caso de crianças com TEA, é importante considerar a especificidade de cada um e a forma como cada aprendiz se relaciona com esses suportes.

No caso aqui relatado, além de os seus pares da mesma idade terem a oportunidade de serem os escribas da criança, a criança pôde comunicar-se por meio da escrita, construindo a compreensão que o processo de produção de enunciados é dialógico, interativo e dinâmico.

6. Considerações finais

No NEI-CAp/UFRN, as crianças não apenas são estimuladas à pesquisa, desde muito cedo, mas também colaboram para as pesquisas de seus professores, enquanto sujeitos que merecem ser estudados a partir de um olhar global e diverso. O trabalho com a leitura e a escrita, de um modo hospitalero, em nossa escola, contempla as crianças e as suas especificidades, a partir do que cada uma deseja fazer, aprender, pesquisar.

Considerando a criança como sujeito e partícipe de toda ação pedagógica, a aprendizagem da leitura e da escrita, assim como os processos de enunciação e a avaliação tornam-se processos de construção contínua, por isso, não só a criança constrói conceitos, como também ela ajudará o professor a perceber outras possibilidades metodológicas, mais flexíveis e inventivas.

O trabalho com a leitura e a escrita, apesar de os estudos já avançados na área, ainda está direcionado, em muitos contextos, para atuar como um instrumento decorativo, disciplinador e excludente. Se faz necessário considerar práticas pedagógicas que tragam a criança como sujeito ativo, que vive a interação social com os conhecimentos construídos pela humanaidade.

Nas práticas trazidas para este texto, abordamos um trabalho genuíno e possível, a partir do qual a diferença de cada criança contribuiu para o desenvolvimento das experiências pedagógicas. Nós não nos apoiamos na perspectiva “do que faltava” para “a criança em condição de deficiência”. Pelo contrário, enfatizamos as suas possibilidades e, por meio de uma escuta sensível e de um olhar atencioso para cada aprendiz, construímos práticas pedagógicas potentes, sem depender de recursos materiais sofisticados.

É importante ressaltar que não abordamos a deficiência a partir de um planejamento que visou suprir as dificuldades ou as lacunas hipoteticamente definidas, no entanto, oferecemos recursos acessíveis às crianças. Segundo Mantoan (2012, p.1), “diferenciar o ensino para alguns alunos não condiz com o que uma pedagogia da diferença preconiza para flexibilizar as escolas”. A flexibilização das práticas pedagógicas envolveu um trabalho acessível, sensível e que pode trazer contribuições para a formação docente. Trouxemos experiências cujo caráter hospitalero não pré-definiu o que cada criança devia fazer, mas, pelo contrário, favoreceu o desenvolvimento de cada aprendiz a partir do que era significativo para cada um. A condição de cada criança, no caso da deficiência, não prescreveu como cada uma deveria se envolver na produção escrita. O fio condutor de cada prática pedagógica foi o movimento das ideias das crianças e de cada coletivo. Compreendemos que as barreiras enfrentadas pelas crianças com deficiência estão relacionadas com os ambientes nos quais estão inseridas, portanto, cabe à escola diversificar as práticas pedagógicas e oferecer um ambiente acolhedor e rico em possibilidades enunciativas, de escrita e de leitura.

Evidenciamos, por meio das reflexões sobre nossas práticas, que as ações propiciadas a partir de uma perspectiva interacionista de linguagem, nos possibilitou aprimorar os protagonismos das crianças, estimulando seus potenciais agentivos, de modo a oportunizar a abertura às suas potencialidades e ao que é capaz de resolver, agindo, discursivamente, sobre o mundo, por meio da leitura e da escrita. Por meio de práticas situadas, nas quais ler e escrever fez sentido para as crianças, propusemos a interlocução da educação escolar com o exercício da prática social dos aprendizes, enquanto agentes-colaboradores das situações da vida corrente.

Partindo dessa concepção de linguagem, os aprendizes, crianças e professores, leram e escreveram, agindo socialmente sobre o mundo e construindo suas próprias reflexões a respeito dos saberes construídos, dialogicamente, por meio da Abordagem Metodológica do Tema de Pesquisa. Escreveram para dizerem as suas palavras e as palavras ainda silenciadas das crianças que se encontram em processo de apropriação da oralidade, evidenciando que as práticas de alfabetização, alicerçadas sob o viés dos letramentos, possibilitam uma ruptura com as atividades desconexas, fragmentadas e assépticas às histórias de vida das crianças, estimulando a cooperação, a solidariedade, a agência cívica e o respeito à diversidade.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP: 2008.
- BRASIL. Resolução No 26, de 11 de dezembro de 2019. *Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: UFRN/CONSUNI, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal. Introdução e tradução Paulo Bezerra*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007 [1999].
- CARRICO, Janaina S. Amorim. *Tapete vermelho para elefante branco: o embate das diferenças dos alunos na universidade*. Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 2008.
- CORDEIRO, Analice dos Santos Victor; MEDEIROS, Suzana Brito de; SOUZA, Danielle Medeiros de. *Tema de Pesquisa: uma abordagem temática de currículo*. In: CORDEIRO, Sandro da Silva. *Caderno faça e conte*. Natal, RN: SEDIS/UFRN, 2020.
- DERRIDA, Jacques., & DUFOURMANTELLE, Anne. *Da hospitalidade*. (A. Romane, Trad.) São Paulo: Escuta, 2003.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ J. ; SCHNEWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. São Paulo: Ática, 1983.
- GALLO, Silvio. *Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade*. In: SILVEIRA, Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.
- GERALDI, J. WANDERLEY; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 1989.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41–59, jul. 2002.
- KRAMER, Sônia. Infância e Educação Infantil: uma abordagem plural. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1995.
- LANUTI, José Eduardo Evangelista. e RAMOS, Eliana. S. *“Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão*. Revista Brasileira de Educação v. 28 e280104 2023
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças?* IN: ComCiência no.135 Campinas fev/2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; LANUTI, José Eduardo Evangelista. *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV, 2022.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. www.nei.ufrn.br, 2022. Disponível em: <https://nei.ufrn.br/repositorio>. Acesso em: 04.04.2025.

QVORTTRUP, Jens. *Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”*. Proposições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011

RÊGO, Maria Carmem F. D. *Recortes e relatos: a criança de 2 e 3 anos no espaço escolar*. 1995. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995.

RÊGO, Maria Carmem F. D. *O currículo em movimento*. Caderno Faça e Conte, Natal, ano 2, v. 2, n. 2, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires da; DUARTE, Maria Isabel Edelweiss. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. In: DUARTE, Maria Isabel Edelweiss; ROCHA, Eloísa Acires da (org.). *Pesquisa com crianças: perspectivas e complexidades*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 47-64.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2004.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões Teórico-Metodológicas da Pesquisa com Crianças. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul.. 2005. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda Becker. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 29, p. 101-112, jan./abr. 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Recebido em: 17/04/2025

Aceito em: 10/11/2025