

**PRINCÍPIOS PARA UMA PRÁTICA DIALÓGICO-DISCURSIVA DE ORALIDADE,
LEITURA E ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA**

**PRINCIPLES FOR A DIALOGICAL DISCURSIVE PRACTICE OF SPEECH,
READING AND WRITING PRACTICES IN PRE-SCHOOL**

**PRINCIPIOS PARA UNA PRÁCTICA DIALÓGICO-DISCURSIVA DE LAS
PRÁCTICAS ORALES, LECTORAS Y ESCRITAS EN PREESCOLAR**

BRANCO, Jordanna Castelo
jordanna.branco@gmail.com
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0003-4987-908X>

RESUMO: Este artigo objetiva discutir os princípios norteadores do Instrumento de Avaliação de Contexto das Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita elaborado como parte de uma pesquisa de doutorado. Tem como referencial teórico os estudos da linguagem de Bakhtin (1995, 2003) e Vigotski (1991, 2007, 2008), os de avaliação de contexto de Bondioli (2008, 2015) e Ferrari (2013), bem como os de leitura e escrita e Educação Infantil de Corsino (2003) e Kramer, Corsino e Nunes (2011). Teve como metodologia a revisão bibliográfica e o levantamento e análise de documentos oficiais sobre avaliação de contexto e leitura e escrita na Educação Infantil. Concluiu-se que o ensino da leitura e da escrita na primeira infância deve ser baseado em práticas educativas contextualizadas e significativas para as crianças, de modo a possibilitar a imersão delas cultura letrada.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Avaliação de contexto. Instrumento avaliativo. Educação Infantil.

ABSTRACT: This article aims to discuss the guiding principles of the Context Assessment Instrument for Speaking, Reading and Writing Practices, developed as part of a doctoral research. Its theoretical reference is the language studies of Bakhtin (1995, 2003) and Vigotski (1991, 2007, 2008), of context assessment by Bondioli (2008, 2015) and Ferrari (2013) and of reading and writing and Early Childhood Education of Corsino (2003) and Kramer, Corsino and Nunes (2011). The methodology used was a literature review and a survey and analysis of official documents on context assessment and reading and writing in Early Childhood Education. It was concluded that the teaching of reading and writing in early childhood should be based on contextualized and meaningful educational practices for children in order to enable their immersion in literate culture.



Keywords: Reading and writing. Context assessment. Assessment instrument. Early Childhood Education.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir los principios rectores del Instrumento de Evaluación del Contexto para las Prácticas de Habla, Lectura y Escritura, desarrollado como parte de una investigación doctoral. Su referente teórico son los estudios de lengua de Bakhtin (1995, 2003) y Vigotski (1991, 2007, 2008), de evaluación del contexto de Bondioli (2008, 2015) y Ferrari (2013) y de lectura y escritura y Educación Infantil de Corsino (2003) y Kramer, Corsino y Nunes (2011). Su metodología fue una revisión bibliográfica y un levantamiento y análisis de documentos oficiales sobre evaluación del contexto y lectura y escritura en Educación Infantil. Se concluyó que la enseñanza de la lectura y la escritura en la primera infancia debe basarse en prácticas educativas contextualizadas y significativas para los niños a fin de permitir su inmersión en la cultura letrada.

Palabras Clave: La lectura y la escritura. Evaluación del contexto. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo é desenvolver uma metodologia de avaliação de contexto das práticas de oralidade, leitura e escrita a partir de um instrumento elaborado com essa finalidade em uma escola da Rede Pública Municipal de Educação Infantil. Como parte da metodologia de avaliação de contexto, foi elaborado o Instrumento de Avaliação de Contexto das Práticas de Oralidade, Leitura e Escrita (IAPEOLE). Neste texto, serão discutidos os princípios norteadores do instrumento em questão, construídos durante a pesquisa de doutorado.

Em 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), que determina obrigatoriedade de frequência à escola a partir dos 4 anos de idade, os debates em torno da leitura e da escrita na pré-escola entraram em pauta novamente. As discussões passaram a ter como centro as práticas de aquisição da linguagem escrita na pré-escola.

O debate ganha força com o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, que tem como meta a universalização da pré-escola até 2016 e a avaliação da Educação Infantil com base nos parâmetros nacionais de qualidade, a fim de que se possa aferir a qualidade da oferta.



A discussão se acirra com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelo Decreto nº 9.765/2019, que tem como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo. A PNA incluiu a Educação Infantil, descrita como importante etapa para realização de práticas aptas a proporcionar condições mínimas para que a “[...] alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2019, p. 31). Entende-se que o ambiente e as condições socioeconômicas das crianças influenciam no processo de alfabetização, de modo que umas largam na frente e outras em desvantagem. Por isso “[...] a importância da educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (Brasil, 2019, p. 32).

De acordo com Moss (2011), no contexto da obrigatoriedade escolar, a pré-escola costuma ter forte aproximação com o Ensino Fundamental. A relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental tende a não ser igualitária, em função do fato de o Ensino Fundamental há muito tempo estar consolidado como obrigatório e ser tido como principal etapa educacional em muitos países (Moss, 2011). É uma relação cujas principais tensões se dão em razão da pressão para que práticas próprias do Ensino Fundamental, bem como seus conteúdos e suas metodologias, sejam adotadas pela Educação Infantil. É nesse sentido que o autor aponta como uma das possíveis relações entre as duas etapas: a de preparação. A Educação Infantil, sobretudo a pré-escola, vista como o lugar preparação para o Ensino Fundamental. A ideia de que são necessárias práticas que deixem as crianças prontas para etapa seguinte, a ideia de prontidão. Ou seja, fazer com que a criança alcance determinados níveis ou padrões pré-estabelecidos na Educação Infantil antes de ingressar no Ensino Fundamental.

No contexto brasileiro, a influência do Ensino Fundamental nas práticas da pré-escola parece anteceder a obrigatoriedade e está relacionada às desigualdades, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita. Estudos como os de Kramer (1985); Corsino (2003), Corsino, Nunes e Kramer (2011), Nunes e Corsino (2019) revelam a presença, na pré-escola, de práticas e conteúdos próprios da alfabetização, com



objetivo de preparar as crianças, em especial as das classes populares, para a etapa educacional seguinte, o Ensino Fundamental.

De acordo com Kramer (1985), as questões em torno da linguagem na pré-escola, no que concerne à preparação para o Ensino Fundamental, desconsideram as condições de vida das crianças e de suas famílias, negando as desigualdades sociais. Essa perspectiva é excludente e não democrática. A democratização da pré-escola vai além da oferta de vagas; parte-se do pressuposto de que a democratização envolve, sobretudo, “[...] a garantia de que o trabalho pedagógico desenvolvido atue no sentido de efetivamente beneficiar as crianças a que se destina” (Kramer, 1985, p. 54), considerando as especificidades da infância, ou seja, uma proposta em que a linguagem tenha as crianças como centro, vistas como sujeitos de direito e reconhecidas em todas as suas potencialidades, sem desconsiderar suas especificidades.

Para Baptista (2010), as práticas de leitura e a escrita, no que diz respeito à sua qualidade na Educação Infantil, devem ser atravessadas pelo acesso à cultura letrada como um direito da criança na primeira infância. O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com práticas pedagógicas que promovam situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. É importante elaborar estratégias de aprendizagem que respeitem as especificidades e características da faixa etária de cada criança e que considerem os significados que a linguagem adquire para os sujeitos que a vivenciam. A finalidade da primeira etapa da Educação Básica não é alfabetizar, no sentido estrito da palavra, mas sim ampliar as referências culturais e linguístico-discursivas das crianças, despertar o seu interesse pela leitura e pela escrita e fazê-las acreditar que são capazes de ler e de escrever. Dar a oportunidade de as crianças penetrarem no fluxo da comunicação verbal (Bakhtin, 1995) de forma a, de fato, banharem-se no “rio” do mundo letrado e nas diversas possibilidades de navegar nele.

Diante disso, quais princípios norteariam essas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil? Como avaliar essas práticas de modo a não ter como foco a criança, mas sim as práticas educativas que circulam no contexto educativo em que ela está inserida? Como é possível melhorá-las? A partir da metodologia da avaliação



de contexto, foi elaborado o IAPEOLE. Neste texto buscamos discutir princípios norteadores do instrumento em questão.

2 CONTEXTO EDUCATIVO: LINGUAGEM E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Bondioli (2004, p. 33) define o contexto educativo como “[...] conjunto de recursos materiais, humanos e simbólicos que uma instituição organiza e coloca em jogo com a finalidade de produzir um efeito formativo nos destinatários de ações educativas”. A autora destaca três pontos da definição supracitada: o contexto como conjunto complexo, constituído de níveis ecológicos diferentes que, no seu conjunto e nas suas relações recíprocas, influenciam a vida e as oportunidades evolutivas de quaisquer matérias formativas. O contexto é constituído de elementos concretos (materiais, equipamentos, mobiliário) e das ações dos sujeitos, por meio das quais esses elementos, ao serem organizados, ganham significado. Os aspectos simbólicos – aspirações, convicções e intenções das pessoas que circulam no contexto – são parte integrante da escola enquanto ambiente ecológico. Por isso, diz-se que o contexto educativo está em constante processo de construção, isto é, “[...] o ambiente muda constantemente devido às ações, aspirações e relações dos indivíduos que lá trabalham. Essa transformação, por sua vez, influencia as ações e as intenções das pessoas envolvidas” (Bondioli, 2015, p. 1330).

O contexto educativo é resultado da interação das dimensões concretas, relacionais e simbólicas com os níveis sistêmicos (Savio, 2018; Bondioli, 2008). No âmbito das dimensões, dá-se por meio da interação dinâmica entre as dimensões concretas, relacionais e simbólicas. Já nos níveis sistêmicos, dá-se em quatro níveis: *micro* (grupo na pré-escola), *meso* (ambiente em que as crianças circulam), *eso* (ambiente em que a criança não circula, mas exerce impacto sobre seu micro) e *macro* (crenças e valores que exercem impacto sobre a organização e o conteúdo dos níveis inferiores). Pode-se dizer que, no nível, *macro* são tecidas as diferentes correntes

teóricas, e no *eso* as políticas direta ou indiretamente voltadas às crianças, em especial as educacionais e sobretudo no espaço da escola. É na interação entre esses níveis que vão sendo constituídas e tecidas as propostas educativas presentes nas instituições educativas e as diferentes concepções que nelas circulam (nível *meso*), bem como nos materiais e na organização do ambiente educativo, dos espaços e tempos, na ação do adulto e no planejamento (nível *micro*).

Tais ideias dialogam com a perspectiva bakhtiniana de linguagem: a dialógico-discursiva de linguagem, que compreende a língua como interação verbal realizada por meio de falas ou enunciações, isto é, “[...] a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 1995, p. 123). Para o Bakhtin (1995, 2003), os enunciados como unidades de comunicação evidenciam que, embora a língua tenha regras – que são definidas socialmente –, são os gestos, os acentos e as entonações relacionados com as intenções comunicativas e o contexto que realizam a comunicação. A linguagem é compreendida para além do código e atravessada por relações sociais, contextos e situações enunciativas. Todas as pessoas, em suas enunciações, tomam como base a sua visão de mundo e as possíveis respostas do outro para escolher as palavras, sua organização e composição, bem como a entonação.

Dentro dessa perspectiva, Corsino *et al.* (2016) postulam que as práticas com a linguagem oral e com a linguagem escrita na pré-escola precisam considerar as interações verbais como um fenômeno social, que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças. As autoras reconhecem que as crianças figuram como seres de linguagem nas interações que estabelecem com o mundo. Isso implica a existência de práticas educativas que, desde o planejamento até as ações realizadas com as crianças, considerem os contextos discursivos em que elas estão inseridas, para propor situações de aprendizagem significativas. Mas isso só é possível a partir da escuta das respostas das crianças e da réplica dos professores como continuidade dos movimentos das crianças. Na Educação Infantil, o trabalho pedagógico com a linguagem precisa considerar os contextos enunciativos em que as crianças estão inseridas, para além da escola, e articular saberes e conhecimentos de modo a afetar o outro e mobilizá-lo para o novo: uma perspectiva dialógico-discursiva de linguagem.

Diante disso, as práticas de oralidade, leitura e escrita presentes na escola não estão isoladas do contexto educativo em que ocorrem, e sim são parte dele. São atravessadas pelas condições materiais – que vão do espaço disponibilizado, passando pela sua organização, por quais materiais são colocados à disposição e de que maneira – e pelos diferentes sujeitos, adultos e crianças, que se relacionam com ela. Junto a isso, há ainda os aspectos simbólicos: quais as concepções e intencionalidades que são determinantes para o tipo de prática ofertada, como a ação educativa será organizada, a escolha dos materiais, espaços e tempos a serem usados e a proposta destinada para as crianças. Todas essas camadas, ao mesmo tempo em que constituem o nível sistêmico *micro*, estão conectadas e interagem com os outros (reverberam nos acontecimentos, nas disputas, nos pactos, nos consensos e nos dissensos presentes nos níveis superiores).

3 A METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO: O CONTEXTO EDUCATIVO EM FOCO

De acordo com Bondioli (2008, 2015) e Ferrari (2013), a realização da avaliação do contexto educativo requer o estabelecimento de critérios, procedimentos e instrumentos tidos como válidos para uma determinada realidade. A avaliação do contexto educativo precisa ser realizada por meio da negociação e do confronto, com foco na definição da qualidade intrínseca a uma instituição. Para se chegar a essa qualidade intrínseca, é importante levar em consideração os seguintes aspectos: determinações particulares e objetivamente verificáveis de acordo com os especialistas da área, pesquisadores e dirigentes; qualidade percebida por diversos sujeitos que fazem parte das instituições; qualidade organizacional e de gestão verificáveis objetivamente, expressas e pré-definidas por especialistas, mas apreciadas por muitos daqueles relacionados diretamente com o espaço em questão (Ferrari, 2013).

Para as citadas autoras, a ideia de contexto pode ser resumida em uma perspectiva exocêntrica, como se fossem sistemas organizados em camadas interligadas. Para que o objeto privilegiado da avaliação seja o contexto educativo, é

fundamental que a qualidade negociada tenha um caráter local. Ela precisa considerar as particularidades dos diferentes contextos educativos, refletir sobre o seu *ethos*, suas tradições, suas escolhas, seus valores e ter o objetivo de torná-los visíveis, legíveis, explícitos e compartilhados. Os sujeitos para os quais a realidade educativa avaliada se constitui em uma aposta em jogo são chamados a definir o que entendem por qualidade e a avaliar, a partir dessa definição, os resultados de um projeto ou de um percurso, a contribuir com o seu projeto de melhoria e a coconstrução da sua identidade.

Segundo Bondioli (2015), a avaliação da qualidade implica todos aqueles que fazem parte dela, e não apenas o envolvimento daqueles que a têm como “uma aposta em jogo” (*stakeholders*), externos à instituição e que buscam, ao mesmo tempo, apoiá-la conforme a influenciam e são influenciados ao longo do processo avaliativo. O debate democrático é estabelecido a partir de critérios e parâmetros que instiguem os participantes a exporem seus pontos de vista, garantindo a validade do processo. A participação, o debate e o confronto de ideias têm a finalidade de suscitar a negociação entre diferentes pontos de vista. Trata-se de ir além de explicar interesses, convicções e objetivos, nem sempre comuns, fazendo os envolvidos no processo avaliativo trabalharem juntos, com o objetivo de chegarem a um acordo entre as diversas perspectivas e posicionamentos. A negociação é um instrumento fundamental para avaliação de contexto.

Bondioli (2015) observa que a avaliação de contexto é orientada por instrumentos. A avaliação de contexto prevê o recolhimento de informações para que haja o confronto entre os participantes da pesquisa – o avaliador interno e o avaliador externo. Efetua uma espécie de exame sistemático, com a finalidade de evidenciar as características, os recursos e as críticas sem negligenciar nada que possa ser relevante com vistas à formulação de um juízo de valor ponderado entre os participantes. Tal processo se dá por meio de um instrumento, que não só orienta como também direciona a observação e a autoanálise. Isso porque o instrumento, mesmo repleto de juízo de valor, deve ser aceito de modo consensual pelos participantes da avaliação e funcionar como as lentes pelas quais o avaliador externo e os avaliadores internos olham o contexto educativo e o processo avaliativo, sem

prejudicar as particularidades do olhar de cada um. A intenção é que o uso do instrumento provoque o confronto entre a realidade “como eu a vejo” e a realidade vista por meio do instrumento, ou seja, o confronto entre “realidade como ela se mostra” e a realidade “como eu desejo que fosse”. Ferrari (2013) afirma que o processo de autoanálise, independentemente do instrumento em torno do qual se organiza a escola, pode colaborar, sobretudo, para a formação do professor. Não se trata de um mecanismo autorreferenciado, e sim de se confrontar com outros pontos de vista acerca de si mesmo, de promover um processo dinâmico destinado não só ao seu autoconhecimento mas também ao seu crescimento.

A intenção é fomentar a autoavaliação balizada pelo instrumento. Para que se possa negociar os diferentes pontos de vistas, é importante que os sujeitos participantes da avaliação de contexto se autoavaliem (Ferrari, 2013), isto é, façam uma autoanálise a partir do processo de confronto com o outro, o que só é possível por meio de uma escuta alteritária, o que implica a capacidade de descentralização de si mesmo e a possibilidade de questionar-se diante da escuta do outro. Esse processo requer como balizador o instrumento, que funciona como mediador de ponto de vista entre os participantes internos, parte da escola, e os participantes externos, de fora da escola. A autoavaliação significa defrontar-se, com base em uma abordagem sistêmica, com a discussão em torno dos valores e dos processos de negociação entre os grupos e os seus vários atores, inicialmente a partir do primeiro nível sistêmico – como, por exemplo, a sala de atividades, a unidade escolar – e pouco a pouco ir se ampliando. Enfim, conduzir os diferentes sujeitos a pensar sobre a sua própria prática por meio de instrumentos, que facilitam e orientam o olhar, fomentam a realização de um processo formativo a partir da autoanálise do que eu faço, porque eu faço e com que finalidade.

4 O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA – IAPEOLE



O IAPEOLE foi elaborado por Branco, Corsino, Bondioli e Savio (2020)¹ com o objetivo de desenvolver uma metodologia de avaliação de contexto com foco nas práticas de leitura e escrita na pré-escola. Para tal, foi realizada não só revisão bibliográfica sobre a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil mas também levantamento de documentos brasileiros sobre a avaliação da qualidade e das propostas de avaliação da qualidade de práticas educativas que abordassem a linguagem, em especial no que tange à leitura e à escrita.

O instrumento teve como base os estudos da linguagem de Bakhtin (1992) e Vigotski (1991, 2007, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas pelas Resolução nº 5/2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), nas quais as crianças são consideradas o centro do processo educativo, e as interações e brincadeiras eixos das práticas educativas.

No instrumento, a linguagem é compreendida como constituinte do sujeito, numa perspectiva dialógico-discursiva em que as práticas de oralidade, leitura e escrita se desenvolvem em situações significativas, das quais as crianças – sujeitos ativos e criativos – participam ativamente.

No instrumento, a oralidade é vista como espaço de expressão, argumentação, possibilidade de falar de si, do outro e do mundo. A leitura é atividade significativa de ampliação do mundo simbólico, de conhecimentos, lugar para fabulação, imaginação e criação, bem como para o uso da língua no processo de encontro e interação com o outro, lugar de reflexão sobre a língua. A escrita está relacionada ao registro de situações diversas – reais e imaginárias – de narração, de criação, de descrição do mundo, de necessidade de interação, de apoio da memória, dentre outras.

Na Educação Infantil, a oralidade, a leitura e a escrita são atravessadas pela ação do professor e as possibilidades que ele abre para as crianças conhecerem-se a si mesmas, o outro e o mundo por meio da performance do adulto que lê e escreve, ao apresentar-lhes a palavra nas suas diferentes possibilidades e materialidades.

¹ O instrumento teve sua primeira versão em Branco (2019) e sua segunda versão em Branco, Corsino, Bondioli e Savio (2020), após revisão sofreu algumas alterações.



Assim, a oralidade, a leitura e a escrita são entendidas como uma amálgama composta por elementos distintos, mas que se interrelacionam.

Para a construção do instrumento, tomou-se como ponto de partida o documento *Contribuições para a política nacional: avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto* (Brasil, 2015), o *Strumento de AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia* (AVSI) (Bondioli, 2008) e o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2016). Este último projeto foi realizado pela Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Essas universidades, juntas, desenvolveram as pesquisas *Estado da Arte sobre leitura e escrita na Educação Infantil* e *Boas práticas na Educação Infantil*. A partir dessas pesquisas, o projeto culminou na elaboração de um material didático de formação de professores de Educação Infantil no campo da leitura e da escrita, organizado em oito cadernos e um encarte de orientação para as famílias. O Caderno 5, intitulado *Crianças como leitoras e autoras*, apresenta princípios básicos para o trabalho com a leitura e a escrita. A partir deles, chegou-se aos oito princípios do IAPEOLE. São eles:

- 1) A linguagem é concebida sob uma perspectiva discursiva e constituinte intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, por isso não pode ser considerada apenas mero instrumento ou área de trabalho;
- 2) A brincadeira é considerada uma importante voz da criança. Na Educação Infantil, é fundamental criar possibilidades de as crianças brincarem, e a escuta atenta do professor do que é expresso por meio das brincadeiras deve ser tomada como referência para definir e monitorar as propostas educativas;
- 3) A interação entre adultos e crianças é entendida como um processo dialógico discursivo efetivo, no qual o professor acolhe o que a criança traz (os gestos, as expressões, os diversos modos de dizer) com uma escuta atenta e interessada e responde modulando suas próprias intervenções com base nas crianças. Desse modo, dá novas possibilidades de ação e significado, em um processo de modificação recíproca no curso das interações;
- 4) As práticas com a linguagem escrita são realizadas de modo integrado à oralidade e a outras formas de expressão;
- 5) A leitura e a escrita são consideradas “práticas” que acontecem em situações reais e significativas, isto é, estão presentes nas práticas sociais, portanto são



parte de situações interativas e necessárias para a comunicação entre os interlocutores;

- 6) As práticas educativas relativas às linguagens oral e escrita são realizadas de modo constante e contínuo, ou seja, fazem parte do cotidiano da turma e da instituição. Dessa forma, não se apresentam como atividades isoladas, mas sim como atividades inseridas e articuladas na proposta pedagógica como um todo. Em especial, considera-se que as atividades de leitura e de escrita são de qualidade quando estão integradas às outras atividades, são importantes para o grupo e funcionam como suporte de situações diversificadas, reais e imaginárias. Os registros escritos são também capazes de dar apoio à memória: recontar, escrever e ler tais experiências assumem um significado tal que permitem às crianças retomarem o que foi registrado, em diferentes momentos. Esse movimento traz inúmeras apropriações da linguagem escrita e de suas funções;
- 7) Os objetivos das práticas educativas relacionadas à linguagem (oralidade, escrita e leitura) são definidos e desenvolvidos em continuidade com o que foi e é observado nas interações entre as crianças da turma;
- 8) As práticas educativas relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita – por meio de diversos suportes/práticas/gêneros discursivos – são consideradas parte dos processos de socialização e ampliam a inserção das crianças na cultura letrada.

Foram elaboradas 71 perguntas, agrupadas em 3 áreas:

- i) materiais e organização do ambiente (tempo e espaço);
- ii) proposta educativa e função do adulto;
- iii) planejamento, as duas primeiras subdivididas em oralidade e leitura/escrita.

Cada pergunta é pontuada a partir da observação das práticas educativas pelo avaliador externo e da reflexão do avaliador interno sobre a sua própria prática, numa pontuação de 0 a 1, da seguinte forma: *sim* (1 ponto) – corresponde aos quesitos observados que se fazem presentes constantemente no contexto observado; às vezes (0,5 ponto) – corresponde aos quesitos pouco vistos ou vistos pontualmente; e *não* (0



ponto) – corresponde aos quesitos não vistos ao longo de todo o período de observação. Às respostas "não" e "às vezes" é solicitado que sejam justificadas.

Tais justificativas subsidiarão o confronto de pontos de vistas entre o avaliador interno (autoavaliação) e o avaliador externo. Cada área e subárea do instrumento é composta por uma definição geral.

Cabe-nos mencionar que, após a elaboração do instrumento, foi realizado o processo formativo-investigativo com um grupo de aproximadamente dez professores de pré-escolas públicas de Fossano, Itália. O objetivo era discutir os princípios e as perguntas, a fim de avaliar sua viabilidade.

5 POR UMA PRÁTICA DIALÓGICA DISCURSIVA DE LEITURA E ESCRITA: TECENDO PRINCÍPIOS

Os princípios apresentados são atravessados pela perspectiva de linguagem de Bakhtin e de Vigotski. O primeiro procurou cunhar uma filosofia da linguagem que considerasse os sujeitos, a ordem social e os processos históricos, e o segundo traz o desenvolvimento da linguagem na criança com base nos aspectos históricos e sociais. Perspectivas distintas, mas que dialogam e se complementam.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, destacamos os conceitos de dialogismo e discurso. Para Bakhtin (1995), existe uma complexa relação entre sujeito e língua, mutuamente constituinte. O sujeito, ao mesmo tempo em que usa a língua, é constituído por ela, ou seja, é como os dois lados de uma moeda: de um lado, o que o sujeito faz com língua e, de outro, o que a língua faz com o sujeito. É na, com e pela linguagem que o mundo é apresentado ao sujeito, isto é, na palavra do outro é que a realidade é nomeada e significada por cada um.

A enunciação é a unidade da língua que pode ser materializada. Esta compreende o verbal, que pode ser expresso pela palavra, e o extraverbal (o gesto, acentos apreciativos), que atribui diferentes sentidos para a palavra do outro, sem o qual não é possível entender a enunciação. No intercâmbio de enunciações, chamado de interação verbal, os discursos proferidos pelos interlocutores se confrontam e a partir deles os sujeitos constituem um ao outro, sempre de modo provisório e



inacabado. Isso se dá pelo fato de que toda enunciação é dirigida a um outro, mesmo que em potencial, e implica compreendê-lo e respondê-lo, com concordância ou discordância, de maneira imediata ou não.

Bakhtin (2003, p. 348) afirma que “[...] a única forma adequada de expressão verbal da autêntica da vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa, então, participar do diálogo; interrogar, ouvir, responder, concordar etc.”. A dialogia é vista como elemento fundante do sujeito e do seu modo de ser e estar no mundo.

Desse modo, Bakhtin considera que a língua não está acabada, nem é fixa, e sim está atrelada ao fluxo da comunicação verbal, sendo fruto da interação social. Vai na contramão do que postula o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. O subjetivismo idealista pressupõe que a língua se configura como forma de expressão do sujeito, em constante evolução, regida pelas leis da linguística. Já o objetivismo abstrato toma como centro organizador da língua o sistema linguístico – fonético, gramatical e lexical –, regido por traços normativos invariáveis, que garantem a unidade e a compreensão da comunicação dos locutores de uma determinada comunidade. Para Bakhtin (1995, p. 108),

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob forma de processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Vigora a compreensão de que a língua não é instrumento, o qual se opera pela decodificação, nem decifração, a fim de que seja transmitida ao outro. Bakhtin (1995) considera que um dos problemas fundamentais no ensino da língua é o de que ela precisa ser transmitida. Isto é, a língua é adaptada para a necessidade de transmissão escolar, dada de maneira pronta para ser usada. A língua é viva e está em constante movimento, os modos de usá-la variam de acordo com os contextos e sujeitos, em suas diferentes interações e interrelações. Esse conceito fundamenta o princípio de que a linguagem é concebida sob a perspectiva discursiva e constituinte intimamente



relacionada ao pensamento e à consciência; por isso, não pode ser considerada apenas como mero instrumento ou área de trabalho.

De acordo com Faraco (2009), na perspectiva bakhtiniana, a própria natureza da linguagem, fundamentada na relação entre eu e o outro, é dialógica. Na interrelação entre eu e outro confrontam-se os discursos, fazem-se réplicas aos ditos, ou seja, na relação eu-outro, os enunciados envolvem respostas a partir de confrontos de sentidos. Nesta arena estão presentes os índices de valor que compõem o enunciado. As relações dialógicas implicam estabelecer com as palavras de outrem relações de sentido, ou seja, relações em que os enunciados são generalizados de maneira responsiva a partir de posições e palavras avaliativas.

O ato responsivo implica assumir que o sujeito ocupa um lugar único e insubstituível no mundo (Bakhtin, 2010). O agir dos sujeitos, a sua posição frente a um dado momento, único e irrepetível, é singular. Posicionar-se significa assumir uma responsabilidade diante do outro. Responder ao outro é um ato responsivo, seja ele de concordância ou discordância, silêncio, objeção ou outro tipo de resposta. Não existe a primeira, nem a última. As respostas são parte de uma cadeia de comunicação em que “[...] cada enunciado é elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272). As enunciações têm em comum os limites, que são dados pela alternância dos sujeitos no discurso. Todo enunciado implica uma réplica, contendo em si mesmo o gene de resposta a outros enunciados, a ele inter-relacionados. Cria-se uma dimensão dialógica, uma alternância de enunciados, em que cada um deles, no todo enunciativo, corresponde a uma palavra e a uma contrapalavra. É nesse fluxo que as nossas enunciações vão sendo tecidas nas relações entre eu e o outro.

É na interação verbal com os adultos e entre si mesmas que as crianças vão se apropriando da língua. A criança se insere no fluxo das enunciações e aprende a perceber as nuances de sentidos e significados dos enunciados presentes nas inter-relações. Trata-se de um processo em que a criança já nasce imersa e ao qual é progressivamente integrada pela comunicação dos falantes à sua volta, adultos e mais experientes, que vão lhe apresentando o mundo pela palavra. Conforme a criança

mergulha no fluxo da corrente da comunicação verbal, toma conhecimento das diferentes formas de linguagem, verbal e extraverbal, das quais se apropria.

Ao olhar com essas lentes para as relações e inter-relações entre adultos e crianças, compreendemos o princípio de que a interação entre adultos e crianças é entendida como um processo dialógico discursivo efetivo, no qual o professor acolhe o que a criança traz (os gestos, as expressões, os diversos modos de dizer) com uma escuta atenta e interessada, e responde modulando suas próprias intervenções com base nas crianças. Desse modo, dá novas possibilidades de ação e significado, em um processo de modificação recíproca no curso das interações.

Mergulhar no fluxo da corrente verbal também implica banhar-se nos diferentes usos da linguagem, em especial a verbal, de acordo com os contextos enunciativos, o que compreende a situação e o auditório social. Esse fluxo é tecido na interação social entre os sujeitos numa determinada situação imediata ou contexto, que reúne um conjunto de elementos que atravessam as condições de vida de uma determinada comunidade (Bakhtin, 1995). Condições sociais essas que funcionam como cenário para a tessitura das práticas sociais, durante as quais são proferidos os discursos e atribuídos sentidos e significados às enunciações que os constituem. Portanto, conforme aponta Bakhtin (1995), é na prática social que a linguagem verbal se torna concreta, ganha materialidade e cada comunidade e esfera da comunicação humana produz seus gêneros discursivos, repletos de sentidos e significados, próprios de uma determinada esfera enunciativa.

Com base nisso, Corsino (2003, p. 102) postula: “[...] a materialidade do texto e seu gênero discursivo impõem as formas de ler, possibilitam interações e selecionam leitores”. Os suportes em que o texto se materializa (livros, revistas, tablets etc.) e as práticas sociais de leitura das quais fazem parte ou estão relacionados determinam a escolha do que ler, como e quais são as intenções, necessidades, competências do leitor, etc. Essas diversas possibilidades de relação entre o texto e o leitor, de acordo com o gênero discursivo, são percebidas pelas crianças. Elas notam as diferenças entre os tipos de texto – suas funções e as práticas sociais dos quais fazem parte conforme o contexto social –, isto é, que diferentes práticas podem ser chamadas de leitura.

Do mesmo modo, as crianças compreendem que a escrita é uma marca impressa, organizada e organizadora, com regras capazes de registrar, simbolizar, compartilhar, memorizar, etc. É pela palavra escrita, na forma dos mais diversos tipos de texto, que as diferentes atividades e experiências humanas são registradas, visibilizadas, ordenadas, apropriadas, expressadas. A escrita também é um sistema organizado com regras e convenções a serem apropriadas pelas crianças, para que possam se tornar ferramenta simbólica, o que acontece por meio de um processo complexo e constante.

É na relação, na interação e na participação das diferentes práticas de leitura e escrita que as crianças percebem suas diferentes funções sociais, características, situações enunciativas, intenções e necessidades. Para isso, elas precisam ser apresentadas à leitura e à escrita de forma contextualizada, significativa, relacionada às práticas sociais. Assim, tem-se como princípio que a leitura e a escrita são consideradas “práticas” que acontecem em situações reais e significativas, isto é, estão presentes nas práticas sociais, sendo parte de situações interativas e necessárias para a comunicação entre os interlocutores.

Isso só é possível, de acordo com Vigotski (2007), pelo ensino da leitura e da escrita por meio de situações reais e relevantes para vida, a fim de que as crianças não só percebam mas também incorporem os significados das práticas sociais. A escrita, entendida para além de uma habilidade motora, como elemento relevante à vida, faz parte do cotidiano das crianças. A vivência de situações cotidianas atravessadas pela leitura e pela escrita fomenta a necessidade de ler e escrever.

Para Bakhtin (1995), toda palavra não é a primeira, nem a última, mas faz parte de uma cadeia de enunciados. Cada palavra está em sintonia com as situações da vida cotidiana, seus contextos enunciativos, com a situação e o auditório social, com interlocutores reais e potenciais. Os enunciados são parte da corrente da comunicação verbal, mas, para que as crianças possam penetrá-la, é fundamental apresentar e proporcionar-lhes experiências com diferentes formas, funções e usos da leitura e da escrita, de acordo com as diferentes situações e contextos enunciativos.

Dentro dessa perspectiva, parte-se do princípio de que as práticas educativas relativas às linguagens oral e escrita são realizadas de modo constante e contínuo, ou seja, fazem parte do cotidiano da turma e da instituição. Dessa forma, não se apresentam como atividades isoladas, e sim como atividades inseridas e articuladas na proposta pedagógica como um todo. Em especial, considera-se que as atividades de leitura e de escrita são de qualidade quando estão integradas a outras atividades, se são importantes para o grupo e funcionam como suporte de situações diversificadas, reais e imaginárias. Os registros escritos também são capazes de dar apoio à memória: recontar, escrever, ler, e essas experiências assumem um significado tal que permitem às crianças retomarem ao que foi registrado, em diferentes momentos. Esse movimento traz inúmeras apropriações da linguagem escrita e de suas funções.

Galvão (2016) postula que as culturas do escrito são práticas sociais que têm como mediação a palavra escrita. Nas sociedades em que a linguagem escrita circula e faz parte de diferentes práticas, os sujeitos ocupam um papel ativo na produção da cultura escrita. As crianças nascem imersas nessas culturas, partilham valores e significados, logo, ao se relacionarem com ela, nela se inserem e a produzem. Durante esse processo, compreendem as funções e os usos sociais da leitura e da escrita na cultura em que estão inseridas. Como são diversos os significados e as práticas sociais das culturas do escrito, cabe à escola ampliar as possibilidades de as crianças participarem de práticas sociais de leitura e de escrita, conhecendo suas possibilidades e atribuindo sentido a elas.

Diante disso cunha-se outro princípio: as práticas educativas relacionadas à oralidade, à leitura e à escrita – por meio de diversos suportes/práticas/gêneros discursivos – são consideradas parte dos processos de socialização e ampliam a inserção das crianças na cultura letrada.

Compreender o papel da brincadeira é fundamental. Vigotski (2007) aponta a brincadeira como atividade guia da criança. A brincadeira dirige o desenvolvimento infantil porque ocupa a maior parte do tempo da criança em determinadas idades e, principalmente, por gerar novas formações, alterando e reestruturando as funções psíquicas (Prestes, 2016). Na idade pré-escolar, dos 4 aos 7 anos, ao brincar, as

crianças, aos poucos, colocam o sentido à frente da ação e/ou do objeto. O campo semântico não está atrelado ao real, ao que as crianças veem. A criança, ao brincar, cria e recria situações reais e imaginárias a partir das suas experiências. Ao fazer isso, tem ações do campo abstrato com forma do campo situacional. Isto é, nas brincadeiras imaginadas, a criança pode ser o que imaginar, mas suas ações são regidas pelas regras sociais.

Vigotski (1991) afirma ainda que as brincadeiras são acompanhadas pelo gesto. Toda a ação simbólica é repleta de gestos indicativos que atribuem a função de signo aos objetos. Trata-se de um sistema complexo de “fala” por meio de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados na brincadeira. Por meio desses gestos indicativos, os objetos adquirem significados, assim como o desenho, que também é apoiado por gestos.

A brincadeira simbólica é a atividade que leva diretamente à escrita. Corsino (2003), ao explicar esse processo, compara a divergência do campo de visão e do significado com o início do processo de alfabetização. É “[...] quando a criança percebe que pode desenhar também a fala e que os símbolos escritos funcionam como representação da fala, ou seja, é também um simbolismo de segunda ordem” (Corsino, 2003, p. 71).

Pode-se considerar um importante princípio para as práticas educativas com a linguagem escrita o fato de que estas devem ser realizadas de modo integrado à oralidade e a outras formas de expressão.

Para Vigotski (2008), a brincadeira impulsiona o desenvolvimento. A criança, ao brincar, age na zona de desenvolvimento iminente. De acordo com o autor, do ponto de vista do desenvolvimento, a situação imaginária pode ser vista como o caminho para o desenvolvimento abstrato:

[...] a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas [...]. (Vigotski, 2008, p. 35).

Ao observar as crianças brincarem, é possível perceber seus interesses, sua curiosidade, as práticas sociais vivenciadas por elas em diferentes contextos, etc. Observar as brincadeiras das crianças é dar voz a elas, o que implica dar visibilidade às suas ações e escutar de modo ativo o que elas têm a dizer, diretamente ou não, a fim desenvolver e monitorar práticas educativas junto a elas.

Dois princípios são fundamentados a partir da observação das brincadeiras: i) a brincadeira deve ser considerada uma importante voz da criança, portanto, na Educação Infantil, é fundamental criar possibilidades de as crianças brincarem e tomar a escuta atenta do professor, acerca do que é expresso por meio das brincadeiras, como referência para definir e monitorar as propostas educativas; ii) os objetivos das práticas educativas relacionadas à linguagem (oralidade, escrita e leitura) são definidos e desenvolvidos em continuidade com o que foi e é observado nas interações entre as crianças da turma.

Este último princípio pode ser mais bem compreendido a partir não só da ideia vigotskiana de zona de iminente, em que o adulto tem a possibilidade de colaborar no processo de desenvolvimento da criança (Prestes, 2016), mas também do fato de que a ação do adulto junto à criança deve acolher o que criança traz e devolver a ela, de modo a fomentar a sua ampliação. Trata-se de observar, ouvir as crianças, buscar significar o que foi dito por elas e a partir disso, cunhar uma proposta de ação com a intenção de ampliar o seu desenvolvimento, seus conhecimentos e suas aprendizagens relacionados à linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios discutidos vão na contramão das práticas educativas voltadas à utilização de métodos únicos. Estes invisibilizam as necessidades e os contextos em que as crianças estão inseridas, procuram padronizá-las com base na ideia de criança única, universal, na qual podem ser depositados conhecimentos e a preparação para etapa seguinte, o Ensino Fundamental.

Na perspectiva discursiva-dialógica de linguagem, a leitura e a escrita soam como uma forma de resistência à memorização, à repetição, à preparação. A criança é vista como sujeito produtor de cultura e partícipe da sociedade, e não como tábula rasa e mero receptora de informações e conhecimentos. A leitura e a escrita, enquanto práticas educativas, fazem-se presentes nos contextos educativos de modo fluído, funcionam como processos de imersão na cultura letrada por meio da apresentação das diferentes formas e usos da língua escrita, em especial por meio da Literatura Infantil. Além disso, os desejos, a curiosidade e as necessidades das crianças, centro do processo educativo, são fundamentais para que as ações educativas aconteçam de forma significativa e contextualizada, em sintonia e articuladas com os diferentes contextos.

Propor um instrumento de avaliação de contexto das práticas educativas de oralidade, leitura e escrita norteado pelos princípios apresentados abre a possibilidade de uma avaliação não da criança, nem do professor, e sim do contexto educativo como um todo – o que é ofertado às crianças, como e em que condições, quais são as consequências e como podem ser melhoradas. Isso não desonera a responsabilidade das políticas instituídas e implementadas dos seus impactos, entretanto dá visibilidade à importância da concepção de linguagem e de formação nelas em jogo, às práticas educativas por elas fomentadas e às condições materiais em que são ofertadas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, I, 2010. Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010. p.1-12. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 nov. 2018.



BONDIOLI, A. Valutare. In: BONDIOLI, A.; FERRARI, M. (ed.). *Verso un modelo di valutazione formativa*. San Paulo: Azzano Junior, 2004. p. 11-58.

BONDIOLI, A. L'AVSI e la sua "filosofia". In: BONDIOLI, A.; FERRARI, M. (ed.). *AVSI – Autovalutazione della Scuola dell'Infanzia: uno strumento di formazione e il suo collaudo*. San Paolo: Edizioni Junior, 2008, p. 13-57.

BONDIOLI, A. Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In: BONDIOLI, A.; SAVIO, D. (ed.). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani: riflessione ed sperienze*. Parma: Edizioni Junior, 2015. p. 41-56.

BRANCO, J. C. Avaliação de contexto de práticas de oralidade, leitura e escrita na pré-escola: desafios e possibilidades. 2019. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tJORDANNA%20CASTELO%20BRANCO.pdf>. Acesso em: 7 maio 2023.

BRANCO, J. C.; CORSINO, P.; BONDIOLI, A.; SAVIO, D. Instrumento de avaliação de contexto de práticas educativas de oralidade, leitura e escrita - IAPEOLE. Rio de Janeiro: [s. n.], 2020. Mimeo.

BRASIL. (Constituição [1988]). Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria da Educação Infantil. *Contribuições para a política nacional: a avaliação em Educação Infantil a partir da avaliação de contexto*. Curitiba: UFPR; Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria da Educação Infantil. Projeto leitura e escrita na Educação Infantil. *Lepi*, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

CORSINO, P. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4282@1>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CORSINO, P. *et al.* Leitura e escrita na educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 11-56.

CORSINO, P.; KRAMER, S.; NUNES, M. F. R. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. *In: FARACO, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.45-97.

FERRARI, M. Differenti approcci al problema della qualità nella scuola. *In: BONDIOLI, A.; FERRARI, M. (ed.). Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Milano: Franco Angeli, 2013. p. 66-77.

GALVÃO, A. M. de O. Criança e cultura escrita. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-42.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 58, p. 77-81, ago. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 143-159, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P/?format=pdf&lang=pt#:~:text=QU%20AL%20O%20FUTURO%20D,ANTIL%20E%20ENSINO%20OBRIGA%20T%20C%20%93RIO%20%3F&text=A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil,etapas%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20cresce%20globalmente>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-126.



out./dez. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz de conta e a infância. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n.2, mai/ago, 2016, p. 28-39.

SAVIO, D. Promover a partir de dentro: uma abordagem reflexiva e participativa da avaliação de contextos educativos. *Pro-Posições*, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 72–92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-016>. Acesso em: 29 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista GIS*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 23-36, 2008. Disponível em <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Recebido em 23 de setembro de 2022

Aceito em 25 de maio de 2023