

PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA- EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANTES VAZIOS E TRADUÇÕES NO EIXO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

KARLA WANESSA CARVALHO DE ALMEIDA

Mestra em Educação, Culturas e Identidades-UFRPE. Técnica na Unidade de Acompanhamento à Educação Infantil e Anos Iniciais na Gerência Regional de Educação da Mata Sul/SEE-PE wanessadeus@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa processos de traduções, no eixo de letramento e alfabetização realizados pelos professores da Mata Sul de Pernambuco nos discursos que sustentam as formações continuadas oferecidas pelo Programa Criança Alfabetizada - Educação Infantil. A pesquisa qualitativa tem perspectiva discursiva postas por Laclau e Mouffe (2015) e Myriam Southwell (2008, 2007) e dialoga com a concepção de tradução Ball, Braun, Maguire (2012) e Lendvai e Stubbs (2012). As análises apontam que a tradução, enquanto atividade de produção de significados, gera uma produção ética-política de atuação, fomentado um espaço criativo de novos territórios educativos e experienciais para a leitura e a escrita através da abordagem curricular da Educação Infantil de Pernambuco. Encontra-se, em curso, um processo de sedimentação dos discursos que fundamentam esse currículo, nesses procedimentos de traduções há uma reafirmação da transversalidade de significados, fruto contextual e relacional de interpretações do educador.

Palavras-chave: Educação Infantil; PCA; Formação Docente.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre alfabetização na Educação Infantil está marcado por uma cisão histórica, de um lado, por aqueles que silenciam a temática, reafirmando não pertencer esta função a Educação Infantil. E por outro lado, há aqueles que advogam a necessidade da aquisição da escrita o mais cedo possível. Esse segundo grupo, tem levado, em muitos casos, a introdução de atividades mecânicas e descontextualizadas de alfabetização na Pré-escola. Essa incongruência epistemológica e de prática curricular, tem se mostrado presente nas construções políticas em nível nacional, pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, como também, tensionado por proposta própria da Coordenação de Educação Infantil/MEC, a fim de instituir uma política na temática - “Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil”.

Esse contexto discussivo da temática, devido ao contexto do golpe parlamentar (2018) e posteriormente com alterações discursivas realizadas na Base Nacional Comum Curricular, delimitou um espaço de inclinação às práticas associadas ao processo de alfabetização das crianças da pré-escola (quatro e cinco anos). E, desde então, a construção de políticas para a Educação segue na contramão do processo democrático, com a participação dos movimentos sociais e acadêmicos na composição discursiva das políticas educacionais que estabelecem uma interlocução intersetorial com a Educação Infantil

Atualmente, no governo Bolsonaro, esses embates se acentuaram perante a “nova” Política de Alfabetização (2019), que materializam os Programas Conta Pra Mim e Tempo de Aprender, de perspectiva epistemológica cognitiva e baseada no método fônico para a alfabetização. No que corresponde a Educação Infantil, o programa Conta Pra Mim, elenca a literacia como suporte ao processo de leitura e escrita. Recentemente, o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático –PNLD (2021) configurou-se em uma usurpação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, ao compor as obras pedagógicas e livros didáticos sob a perspectiva fônica, com vinculações de *preparação para a alfabetização*, ferindo princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todo esse contexto expõe novas complexidades emergidas na cotidianidade da Educação Infantil e os diálogos com a alfabetização. Diante disso, é oportuno evidenciar novas formações discursivas, que se propõem

a abordar as possíveis relações entre Educação Infantil e Alfabetização. Por conseguinte, esse artigo busca problematizar o Programa Criança Alfabetizada para a Educação Infantil do governo de Pernambuco, através da análise dos discursos que sustentam as formações oferecidas pelo programa, e por meio das traduções realizadas pelos professores da Mata Sul. O PCA, lançado em 2019, consiste em uma parceria entre o governo do Estado e os municípios com o objetivo de garantir o direito de todas as crianças serem alfabetizadas na idade certa, ou seja, até os sete anos de idade. Nesse intento, constitui um discurso voltado a interlocução da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através do “eixo alfabetização”. A centralidade dessa interlocução promovida pelo PCA, está posta em como os discursos políticos e curriculares são articulados para legitimar práticas educativas e pedagógicas - junto as crianças pernambucanas.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar as traduções realizados pelos professores da Mata Sul de Pernambuco dos discursos que organizaram as formações continuadas oferecidas pelo PCA- Educação Infantil no primeiro semestre de 2021. Nessa direção, a problemática que nos guia é: como os professores da Educação Infantil da Mata Sul de Pernambuco relacionam suas práticas pedagógicas voltadas ao eixo de alfabetização com as orientações que receberam nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada?

A investigação está assim, localizada nas intersecções entre políticas educativas curriculares e de formação continuada, e tomam os campos epistemológicos da Educação Infantil e da Alfabetização em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nesta direção, a pesquisa se fundamenta em noções centrais da teorização desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015); discurso, hegemonia e significante vazio. A centralidade das análises, está posta nos arranjos discursivo dos professores, apoiam-se no conceito de tradução, pois nossa preocupação, reside em como os professores criam sentidos, ou seja, retrata uma construção de significado político-ético (LENDVAI; STUBBS, 2012); (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2012). As complexidades das discussões empreendidas na investigação são constantemente relacionadas as Pedagogias Participativas que sustentam as políticas de Educação Infantil brasileira.

Nesta pesquisa a metodologia empregada é de abordagem qualitativa (Minayo, 2009) e busca analisar os discursos presentes nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada- Educação Infantil e as

traduções realizadas pelos professores. A teoria do discurso (Laclau, 2011, 2013, 2015) orienta teórico-metodologicamente este trabalho. Nessa perspectiva, compreende-se discurso como “totalidade estruturada resultante da prática articulatória”, operante pela contingência- contexto no qual o discurso está inserido, em uma dinâmica relacional, unindo palavras e ações (Mendonça, 2009) em “mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais” (BURITY, 2008, p. 42).

A construção dos dados ocorreu com informações coletadas no *Google Forms* e a partir de observações dos encontros formativos oferecidas pela Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Estado de Pernambuco a partir da plataforma *Zoom*.

Foram observados nove encontros formativos desenvolvidas no âmbito do PCA no primeiro semestre de 2021, organizadas na tabela abaixo:

| FORMAÇÃO | TEMÁTICAS ABORDADAS | CARGA HORÁRIA |
|---|---|---------------|
| Acompanhamento Pedagógico da Educação Infantil. | - Explorar concepção de criança; - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; - Campos de experiências; - Explorar a importância do vínculo com a escola: engajamento família e comunidade escolar. | 3h |
| | - Atividade com Lápis e papel; - Apresentação dos Instrumentos de Acompanhamento | 3h |
| Formação do Material Complementar (UFPE) | - Reflexões sobre diferentes concepções de alfabetização e as práticas associadas | 3h |
| | - Conceitos de consciência fonológica e fonêmica | 3h |
| | - Atividades com lápis e papel | 2h |
| Seminário de Práticas de Alfabetização e Letramento | - O brincar e suas possibilidades: diversão, aprendizagem e desenvolvimento | 1h 30min |
| | - O brincar em diferentes tempos e espaços | 1h 30min |
| | - Ludicidade: As brincadeiras cantadas e suas possibilidades | 1h 30min |
| | - Corpo e movimento: nutrindo o brincar | 1h 30min |

Elaborado pela autora, 2021.

O formulário contou com cinco questões voltadas a formação, a reorientação da prática pedagógica, e a concepção de alfabetização posto no Programa Criança Alfabetizada, e dos professores da Educação Infantil. Recebemos 78 contribuições dos municípios que compõe a Gerência Regional de Educação Mata Sul. Desse modo, a construção dos dados

guiou-se a partir de blocos de sentidos. Os blocos de sentidos consideram agrupamentos de relações semânticas, nesse caso, unidos por articulação de significantes vazios: currículo, brincar e alfabetização. Desse modo, os sentidos dos discursos são construídos a partir das relações contextuais vinculados às lógicas políticas e sociais que são evocados por eles.

Assim, quando indagados sobre reorientações das práticas pedagógicas o bloco de sentido emergido foi: *Contextos de aprendizagem: brincar para se divertir, desenvolver e aprender*. Ao problematizar a abordagem do eixo de alfabetização nas formações PCA voltada para a Educação Infantil, tivemos o bloco: *Diálogos curriculares: concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem infantil*. Quando o questionário focou a compreensão do professor sobre o trabalho pedagógico no eixo de alfabetização emergiu o bloco: *Alfabetização, oralidade, consciência fonológica e multiplicidade dos usos da escrita*.

O artigo segue organizado por três seções. A primeira, introduz a discussão apresentando a problemática e metodologia; a segunda, discorre acerca da nossa sustentação teórica, discutindo os apontamentos das traduções realizadas pelos professores focando o trabalho pedagógico no eixo de alfabetização; na terceira seção; trazemos as considerações finais.

2. DISCURSOS E TRADUÇÕES REALIZADOS NAS FORMAÇÕES DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA- EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os processos de significação do discurso da política curricular e de formação de professores como sistematizado por Myriam Southwell (2008, 2007) e fundamentados em Laclau e Mouffe (2015), são compreendidos como textos políticos e produtos de negociações, numa tentativa provisória de fixar um sentido. Nesse referencial, o discurso é a prática em que a significação é produzida, enquadrado em lógicas de sentidos que estruturam a vida social. Assim, o discurso se materializa em textos, falas e práticas. O modo pelo qual essa construção da significação se processa, explica-se pela prática articulatória:

[...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabelece uma relação entre elementos de tal forma que as suas identidades são modificadas como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada que resulta da prática articulatória, nós a chamaremos de discurso.

As posições diferenciais, enquanto articuladas a partir do discurso, nós a chamaremos de momentos. Em contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não se encontra discursivamente articulada (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Diante dessa colocação dos autores, os elementos articulados tendem a formar uma cadeia estruturada pelas lógicas de diferença e equivalência, em que uma dessas diferenças assumem a ideia de uma plenitude ausente. Na relação de equivalência, as diferenças não são eliminadas, mas dissolvidas em cadeias equivalenciais, indicando uma cisão entre o sentido literal e a posição contextual.

Os significantes vazios ou pontos nodais, são estruturas particulares que assumem uma posição de universalizar dentro de um determinado campo discursivo, ou seja, são termos que organizam um discurso e têm a capacidade de esvaziar-se parcialmente de seus significados para representar uma cadeia de equivalência que compõe um discurso hegemônico (LACLAU; MOUFFE, 2015). O esvaziamento, portanto, expõe a potência de absorção de um significante.

Para Galak e Southewell (2020), esses significantes são objeto de luta ideológica. Segundo os autores, é nesse aspecto que reside seu potencial e capacidade de interpelação. A fixação oferece certa estabilidade, no entanto, provisória e parcial, e segundo Laclau e Mouffe (2015), constitui o processo de hegemônizar, para que certos sentidos pareçam naturais. A articulação de antagonismos (inclusão de elementos na formação de um discurso) pela cadeia de equivalência, segundo Galak e Southewell (2020), é uma configuração significativa e aberta, que permite compreendê-lo como uma condição de disputas e práticas hegemônicas.

Essa construção de discurso nos permite efetuar relações com o conceito de tradução e pensá-las à partir dos processos formativos do PCA-Educação Infantil no trabalho pedagógico com o eixo de alfabetização. Percebemos a tradução como um processo dinâmico e contextualizado de criação de significado, nunca apolítico ou técnico produto do deslocamento, reflexão e hibridização que atravessa relações de poder (LENDVAI; STUBBS, 2012). Essa compreensão considera as interações discursivas dos contextos situados, materiais, profissionais e externos (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2012), como fomentadores de diversos e diferentes traduções.

Nesse intuito, compreendemos a tradução como uma produção sociodiscursiva de cadeia de equivalência, num curso de interações

discursivas, ou seja, os discursos se (re)constituem, caracterizando posições de sujeito, produzindo, assim, algo novo. Nossa aproximação considera que a lógica da equivalência divide o poder estabelecido pelo ordenamento das políticas curriculares e formativas e das experiências docentes, produzindo uma relativa estabilidade, nesse caso, a tradução.

A compreensão da constituição de uma determinada docência - no âmbito da formação de professores, com ênfase nas práticas discursivas e de significação na ação pedagógica com a alfabetização, auxiliamo-nos a compreender como a hegemonia alude inscrições performáticas, ao passo que a tradução nos indica que os professores não são sujeitos passivos, e agem constantemente sobre os discursos que os interpelam.

A partir desse quadro, entendemos que os discursos em torno do currículo, da formação e da docência na Educação Infantil, de certo modo, pretendem hegemonizar uma ideia de Educação Infantil e não deixa de manter relações com um quadro performativo. Nessa perspectiva, por currículo, compreendemos uma prática de significação produzido pela dinamicidade e imprevisibilidade dos processos de lutas de poder, ou seja, legitimidade para significar, dar sentidos, sempre contingentes. No âmbito dessa investigação, esse currículo é o da Educação Infantil de Pernambuco.

Em vista disso, a formação inicial ou continuada, é concebida como componente de profissionalização, que busca interlocução entre a realidade das instituições infantis e os diferentes saberes dos docentes. A partir dessa compreensão, programas voltados para a formação do professor passam a ser vistos como um mecanismo de ressignificação da profissão e, enquanto política, torna-se prática hegemônica e têm a condição de se enquadrarem em redes significativas socialmente compartilhadas (SOUTHWELL, 2008).

A partir das modificações decorrentes da Base Nacional Curricular Comum aos currículos e a formação docente da educação infantil brasileiro, podemos perceber que as demandas emergentes desse movimento sedimentam uma gramática conceitual e epistêmica, que modelam e requerem novo modo de arranjo curricular de relações e gestão das especificidades da Educação Infantil. Além disso, como produto hegemônico, a BNCC articulou estratégias político-culturais no tocante a Alfabetização para a Educação Infantil, circunscrita por uma abertura discursiva.

Portanto, a compreensão do processo de alfabetização e letramento pode validar, ou não, as propostas curriculares e programas de formação em relação às funções sociais, políticas e pedagógicas da Educação

Infantil descritas nas DCNEI's (2010). O currículo da Educação Infantil de Pernambuco, reafirma que as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas, tendo as brincadeiras e as interações como fios condutores do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse escopo, os direitos de aprendizagem como; conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sustentam uma visão integral do desenvolvimento infantil. Os discursos que compõem o currículo da Educação Infantil de Pernambuco, não fazem referência e nem alusão a alfabetização, embora as relações com essa temática emergjam ao abordar o campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, quando destacam:

“A imersão na cultura escrita, na Educação Infantil, deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (PERNAMBUCO, 2018, p. 77).

No entanto, a temática é introduzida na Educação Infantil de Pernambuco através do Programa Criança Alfabetizada. A construção discursiva do PCA para a Educação Infantil, apresenta articulações discursivas hibridizadas e conjugadas em disputas. O programa defende as premissas curriculares da Educação Infantil, mas sugere um trabalho pedagógico no eixo de letramento e alfabetização. O PCA compreende a alfabetização como aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita, ou seja, o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções (SOARES, 2017).

Esse processo integra-se ao letramento-habilidades, que possibilitem ler e escrever de forma adequada e eficiente, em diferentes suportes, com diferentes finalidades e em interação com diferentes interlocutores e nas diversas situações pessoais, sociais e escolares (SOARES, 2017). Assim, caberia a Educação Infantil, oportunizar vivências e experiências as crianças potencializadoras do aspecto da consciência fonológica e as ajudassem na superação do realismo nominal.

Segundo o Caderno de Mediações Pedagógicas do Professor de Educação Infantil- Pré-escola (2020), alimentar a curiosidade das crianças pelos textos orais e escritos, permitem que elas construam, naturalmente, sua concepção da língua escrita. Nesse caso, o trabalho com a leitura e a escrita tem como centralidade o desenvolvimento da consciência fonológica-percepção dos sons de cada palavra. No caderno de mediações são refletidas situações que estimulam o conhecimento do nome das letras, a

mediação da aprendizagem da escrita do próprio nome e de palavras significativas, bem como, o uso de jogos e rimas. Assim, ações de introdução na cultura escrita podem ocorrer nos momentos de “brincadeira da cultura popular e de faz de contas” da “chamadinha”, da “agenda do dia”, do “registro do próprio nome,” do “ajudante do dia” e dos “jogos” nos quais as crianças desenvolverão paulatinamente seu gosto pela leitura, criatividade e elaboração de hipóteses sobre a escrita e sua representação.

A seguir, busca-se evidenciar as traduções realizadas pelos professores dos discursos que construíram os momentos formativos. A partir de nossa perspectiva teórica-metodológica, localizamos que os discursos das formações foram desenvolvidos a partir dos significantes vazios: Currículo, Alfabetização e Brincar, vinculados a eles, emergem três blocos de sentidos a partir das respostas dos participantes.

2.1 DIÁLOGOS CURRICULARES: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL.

Esse bloco de sentidos é organizado a partir das traduções postas aos sentidos de currículo. Ao responderem o formulário, as/os professoras(res) indicam em suas discursividades que o currículo é visto a partir da compreensão das especificidades das crianças. Essas marcas nos aparecem com inscrições dos discursos das formações para a criança como sujeito histórico e de direito, que se desenvolve nas interações que estabelece adultos e crianças nas instituições. Ao pontuarem as crianças como atores sociais, sujeito ativo, capazes de expressar de diversas formas suas compreensões, de fato protagonistas no processo de aprendizagem, os professores nos comunicam processos de movimentos singulares de significações efetuadas nos processos formativos que vivenciaram.

Outro elo curricular aparece quando os participantes destacam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os campos de experiências a partir da reorientação da sua própria prática pedagógica. Para os participantes, as reflexões oportunizadas permite-os redirecionar o fazer docente com as crianças, *“as orientações nos auxiliam no oferecimento de apoio as crianças em seus processos de desenvolvimento”*. Os participantes enfatizam que a compreensão teoria-prática incide na “melhoria das interações do dia a dia”, destacando a ludicidade como fio condutor das propostas a serem oferecidas as crianças.

A premissa que sistematiza as ações pedagógicas e a organização dos contextos de aprendizagem, é o cotidiano. O educador e as crianças são

co-participantes da construção do planejamento curricular. Nas traduções realizadas pelos professores, ao colocar o cotidiano como sustentador de saberes, encontramos elos discursivos com a formação, quando nela se realizar um processo de reflexão sobre os processos de investigação com a turma, com um vídeo de desenho animado “Caillou”. A partir da análise do vídeo, os professores foram levados a refletirem sobre a experiência de um passeio cotidiano do personagem (de sua casa a casa de sua avó).

A compreensão dos participantes da identidade e funções da Educação Infantil são expressas: *“através das formações entendemos a importância de uma educação infantil de qualidade, é importante na aprendizagem da criança”*; *“nos possibilita conhecer melhor o desenvolvimento da criança nessa faixa etária, os mesmos precisam de bastante atenção e de ações adaptadas para a idade”*. As trocas de experiências entre os docentes emergem como um ponto de contribuição *“permitem refletir e ressignificar a nossa prática. São sempre muito claras e objetivas”*; *“Me mostrou possibilidades de ampliar novos horizontes, com novas práticas pedagógicas”*¹.

A compreensão de currículo, construído em sua cotidianidade, que dialoga com os saberes e mobilizam descobertas, experiências, interações e brincadeiras e de como eles se fazem presente nas propostas oferecidas as crianças, nos levam a compreender que os profissionais da Educação Infantil se encontram num processo de deslocamento da ideia de currículo (antes centrado no professor, hoje na criança), evidenciando que essas traduções estão ligadas aos elementos discursivos que estruturaram as formações continuadas do PCA. A escolha pela construção e condução desses momentos de aprofundamento e debates significativos voltados as questões curriculares, nos parece uma ferramenta profícua de interpelação, visto que, ao subsidiar epistemologicamente as práticas pedagógicas através da compreensão do desenvolvimento e aprendizagem infantil, e do arranjo curricular, permite aos professores atuarem com autoria.

Como percebe-se, está em curso um processo de sedimentação dos discursos que fundamentam o currículo de Pernambuco, a criança como sujeito ativo e como centralidade pedagógica, subsidiadas pelas pedagogias participativas. Podemos sintetizar que as traduções realizadas pelos professores ocorrem mobilizando suas experiências docentes e suas

1 As anúncios expressas são oriundas do formulário *Google Forms*.

posições em outros locais sociais, mas que apresentam uma convergência com os sentidos postos pelo PCA- Educação Infantil. Inferimos essa convergência como produto do poder de interpelação do modelo estrutural optado pelo programa a fim de refletir vivências e experiências infantis em contextos situados, considerando como uma grande potencialidade para um currículo que se constitui na prática.

2.2 CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM: BRINCAR PARA SE DIVERTIR, DESENVOLVER E APRENDER

Brincar, é o significante vazio que organizou este bloco de sentidos, nele os sentidos do brincar emergem em seus aspectos essenciais e funcionais. Desse modo, a interlocução desses dois aspectos, aliando-se por um lado pela potencialidade de aprendizagem do brincar espontâneo, e, por outro, como utilizá-lo para potencializar aprendizagens específicas. Nesta conjuntura, quando o PCA sistematiza o discurso sobre o brincar, delimita-o como linguagem da infância, pontuando sua potencialidade ao desenvolvimento infantil e na aprendizagem, referenciando assim, a uma concepção de educação infantil pautada nas pedagogias participativas contexto que se faz na partilha e na vivência de experiências (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2007; 2011).

As traduções desse bloco de sentidos, apontam que a construção discursiva visa sustentar práticas pedagógicas que estruturam atividades lúdicas como direito da criança, concebendo-a como participante ativa e construtiva: *“Na maneira lúdica de se trabalhar em sala de aula”*; *“Fazendo-me refletir sobre a maneira como as crianças aprendem brincando”*². À vista disso, o discurso construído opera pela intencionalidade pedagógica, a partir de compartilhamento de práticas pedagógicas. Vale esclarecer que “compartilhamento” aqui empregado, não designa modelos, e sim um processo de reflexão oriunda de contextos situados.

O brincar é abordado nas formações a partir da intencionalidade do contexto educativo. Assim, duas reflexividades são evidenciadas na construção do discurso do PCA, a primeira localiza a organização de ambientes e espaços oferecidos as crianças, e a segunda, das brincadeiras cantadas e suas possibilidades. A abordagem da organização dos ambientes e espaços segue fundamentada na problemática, em que os espaços

2 As anunciações expressas são oriundas do formulário *Google Forms*.

institucionais possibilitam às crianças aprender, investigar e descobrir? As traduções realizadas pelos docentes do significativo vazio brincar, colocam a organização do contexto educativo, como provocativo nas crianças e como suporte aos projetos, pesquisas, investigações, descobertas e aprendizagens de crianças e professores, ou seja, uma rede de relações para que as oportunidades sejam contínuas e significativas.

A abordagem das brincadeiras cantadas e de movimentos, destaca o momento brincante no nível de conexões experiências plurais. O movimento corporal é compreendido como busca por compreensão, ao indicar as múltiplas linguagens do aprender. Para tanto, a escuta das crianças sobre que brincadeiras que mais gostam e como gostam de brincar-las, permite ao educador oferecer contextos brincantes mais potentes e ligados aos seus interesses. Esses momentos brincantes devem mobilizar: atuação, participação, descoberta, expressão, movimento, interação, indagações as crianças e serem momentos de escuta atenta para novas propostas de ampliação. Ao passo que “permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (MOYLES, 2002, p. 12).

O brincar está vinculado nas traduções dos professores aos modos de aprendizagem das crianças *“a maneira como as crianças aprendem brincando”* e ao lúdico *“forma lúdica e prazeroso de transmitir conhecimento aos alunos”* e *“de forma lúdicas para que todos aprendam brincando”*. Com esses indicativos discursivos, podemos inferir que o brincar e lúdico ainda são aspectos similares, e necessitam ainda de aprofundamento sobre especificidades de sentidos dos termos. No entanto, podemos afirmar que o brincar não é visto como uma imposição ou atividade de passa tempo, mas se faz presente na rotina da turma, como uma fonte de aprendizagem. Esse aspecto é de suma relevância, pois mobiliza uma dinâmica que interconecta sensibilidade do corpo, observação, relações, saberes e ludicidade.

Toda essa articulação referenciada a partir do brincar da criança, sustentam o momento que as formações denominam de desdobrando e ampliando o olhar. Este momento é o de maior interação com a cotidianidade dos participantes, pois os participantes podem pensar coletivamente em como ampliar as propostas de percursos e contextos de investigação e aprendizagem. Sobre isso, um dos participantes ao responder ao formulário destaca: *“Na Educação Infantil o trabalho deve ser prazeroso e estimulante. O professor pode e deve envolver a musicalidade, as cores, sons, traços, entre outros recursos como facilitador da*

aprendizagem.” Todavia, esse momento foca nas possibilidades de atuação que aliem brincar ao eixo de alfabetização, um objetivo interlocutivo do PCA na Educação Infantil.

Nessa direção, as traduções dos professores que caracterizam o PCA - Educação Infantil, consideram o brincar como elemento fundamental para aprendizagem, e ao refletir coletivamente sobre “funcionalidades” dessas brincadeiras permitem que os professores não se distanciem de sujeito da sua própria prática, mas que postulem ação e reflexão enquanto espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2007). De modo geral, esses pressupostos, no interior das formações, favorece processos coletivos de reflexão e interação institucional, ao problematizar a organização dos espaços, tempos materiais e agrupamentos das turmas que podem orientar mudanças institucional, e das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

2.3 ALFABETIZAÇÃO, ORALIDADE, CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E MULTIPLICIDADE DOS USOS DA ESCRITA.

O significante vazio que sustenta esse bloco de sentidos, é a alfabetização. Para o PCA, o trabalho pedagógico nesse eixo tem perspectiva de:

construir tempos e espaços ricos de possibilidades em leitura e escrita, escutando as crianças, buscando compreender suas experiências dentro e fora da escola, dialogando com as suas curiosidades, mas também apresentando situações diversificadas, desafiadoras em contextos significativos e em situações de aprendizagem compartilhada entre o grupo de crianças e os educadores (CADERNO PCA, 2019, p. 34).

Essa construção discursiva tende a conciliar rupturas históricas, abre um espaço criativo de novos territórios educativos e experienciais para a leitura e a escrita na Educação Infantil. O trabalho sistematizado na concepção do PCA-Educação Infantil subsidia o trabalho do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, quando indica como um dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, a criança reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros: “Ao brincar com os sons das palavras com essas e outras propostas, as crianças começam a se dar conta de que as palavras se relacionam não apenas pelos significados

que elas têm, mas também pelos sons que possuem e compartilham.” (Caderno PCA, 2019, p. 118).

Para o PCA- Educação Infantil, a alfabetização é um processo que se inicia na EI, as crianças começam a aprender alguns princípios do sistema de escrita, sendo, portanto, importante entender o que se pode ser feito. Nessa direção, três pontos reflexivos são fundamentais: - crianças pequenas pensam e elaboram conhecimentos sobre a língua; - para escrever é preciso prestar atenção aos sons das palavras que pronunciam; - as crianças precisam ter muitas oportunidades de escrever como pensam e de refletir sobre essa escrita a partir das intervenções feitas pelos professores.

No seminário de práticas de alfabetização e letramento, conduzido pela equipe do *Centro de Estudos em Educação e Linguagem* da Universidade Federal de Pernambuco, além de abordar reflexões sobre diferentes concepções de alfabetização e as práticas associadas a elas, foi dado ênfase aos conceitos de consciência fonológica e fonêmica e indicou possibilidades de trabalho com letras e análise fonológica para a Educação Infantil.

O PCA tece um discurso de trabalho no eixo de alfabetização a partir da distinção do que seja consciência fonológica e fonêmica. Nesse sentido, por consciência fonológica, compreende-se um conjunto de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras busca; perceber que suas funções variam em função da unidade sonora e da posição que ela ocupa nas palavras (silaba, fonema, rima) e refletir sobre essas unidades (identificar, contar/segmentar, produzir, comparar) (MORAIS, 2012).

Por sua vez, a consciência fonêmica corresponde a capacidade de manipular fonemas, representações abstratas, segmentos sonoros não pronunciáveis (SOARES, 2017; MORAIS, 2019). Ao diferenciar consciência fonológica e consciência fonêmica, o PCA- Educação Infantil, constrói um posicionamento epistemológico para o trabalho no eixo de alfabetização, marcando o lugar da Educação Infantil (EI) no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ao passo que argumenta e se coloca contra o discurso da Política Nacional de Alfabetização (2019), voltados ao método fônico com atividades mecanizadas e cartilhadas.

Para o PCA, o desenvolvimento de atividades de análise fonológica e com letras, para que se torne significativa no contexto da Educação Infantil, é necessário situações de aprendizagens com livros de literatura, textos da tradição oral (trava-línguas - parlendas - cantigas) e jogos. Nessa perspectiva, a ênfase está posta na brincadeira e memorização dos

textos de tradição oral, que vivenciado, muitas vezes subsidiarão as atividades envolvendo letras e reflexão fonológica. Vale destacar que não é indicado investir na interpretação de parlendas ou trava-línguas. Assim, explorar sons, comparar palavras, encontrar palavra dentro de palavra e identificar sons, letras a partir de percursos de trabalho com receita, listas, tabelas, bingo dos sons, produção de textos com delimitação de contexto de produção claro (tendo o professor como escriba), se projetam a ludicidade dos contextos de aprendizagem e especialmente por propostas de pesquisa e investigação da turma.

Nas formações PCA- Educação Infantil, as fichas com lápis e papel são apenas um dos recursos possíveis para o trabalho com a linguagem escrita, pois considera-se a criança em sua integralidade, e que sua aprendizagem ocorre brincando, convivendo, explorando, participando, expressando e conhecendo-se. Por isso, chama-se a atenção dos educadores a refletirem sobre as necessidades de movimento e de interação das crianças, e para a qualidade das atividades de lápis e papel, bem como, para a mediação. Ao optar por esse mecanismo, o programa indica uma reorientação do trabalho de roda de conversa, para dimensioná-la como de escuta as crianças, e destacando o papel da literatura infantil e dos materiais e suportes escritos. O grande carro-chefe de trabalho, volta-se as brincadeiras de tradição popular que intersecciona as culturas infantis. As propostas partem de leituras de livros e filmes, atividades corporais com música, faz de conta e jogos, pensadas, tanto na realidade presencial, quanto do ensino remoto.

Nessa perspectiva, a compreensão do arranjo campos de experiência tem um papel primordial, pois permite ao professor elaborar propostas de percursos de aprendizagem mais dinâmicos e cada vez menos fragmentado, ligados a velhas ideia de trabalho por disciplina. Portanto, as formações do PCA-Educação Infantil, tem apresentado uma orientação à atuação docente, e abrem-se a pensar outras formas de propor uma atividade de escrita significativa. Sobre essa perspectiva de trabalho percebe-se uma triangulação de sentidos entre letramento, lúdico e consciência fonológica que marcam as traduções realizadas pelos professores, conforme os extratos abaixo:

“Na perspectiva do letramento, dentro de um trabalho pautado nos gêneros textuais, desde a Educação Infantil” considerando “o campo lúdico e interativo”.

“Através dos temas abordados, sugestões, ludicidade, consciência fonológica, textos e orientações”.

“Em uma o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos nos aspectos sociais, culturais, políticos e afetivos” (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

A sistemática das ações voltadas para o eixo da alfabetização preserva a ludicidade, a criança como centralidade da ação pedagógica e sujeito produtor de culturas inserido em cultura social. Assim, a interação, a mediação segue na percepção de que as crianças devem entender que a palavra é som, envoltas em situações que escrita espontânea e na exploração ativa de diversos materiais escritos, para que possam superar o realismo nominal.

Nas traduções, percebemos aspectos interdiscursivos que efetuam um alinhamento com os discursos promovidos nas formações:

“A criança protagonista de sua história através de suas vivências.”

“Trabalhar o explorar do falar e do ouvir, por meio de situações interativas e lúdicas.”

“De forma a me posicionar como mediadora, ajudando-os naquilo que já sabem, precisam de estímulos”

“O trabalho é realizado com o intuito de respeitar a autonomia da criança, sendo a mesma capaz de realizar análises a partir de canções, brincadeiras, textos em contextos significativos, reproduzir seus próprios textos orais e escritos (sua leitura e escrita)”

“É abrir as portas para um mundo das palavras representadas pelos sons. É onde se dá o pontapé inicial para o mundo da alfabetização”

“O trabalho de alfabetização deve ser desenvolvido de forma lúdica, com objetivos claros respeitando a faixa etária do aluno e sua fase de desenvolvimento.” (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

No sentido oposto, localizamos tensionamento a partir da flutuação de sentidos de alfabetização, vindo a caracterizar que o deslocamento conceitual nesse campo de atuação docente ocorre lentamente. As ambiguidades históricas da concepção de criança, a infância e o processo de aquisição do sistema de escrita, são alocadas e permeadas por antagonismo. A construção do que seja o trabalho no eixo de alfabetização é um processo em construção, a linha tênue que separa a alfabetização da contribuição que a Educação Infantil pode realizar, muitas vezes pode ser mal compreendido. As traduções, desta forma, apontam para

uma construção antagônica evidenciada em equívocos epistemológicos. Alguns profissionais enfatizaram sua compreensão do trabalho com alfabetização na Educação Infantil, do seguinte modo:

“Compreendo esse trabalho como uma união, entre atividades que fazem parte da preparação para a alfabetização e a promoção do desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem de leitura e escrita”

“O trabalhado no processo de alfabetização é a base para educação infantil, pois é a base da educação, onde se concreta conhecimentos habilidades, possibilitando as crianças firmeza em seu processo educacional. Diante disso, reafirmamos que o processo formativo contribui para que esses equívocos sejam amenizados”

“Que ela é base de tudo”. (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

As traduções são produzidas a partir da mistura das diferentes posições e movimentos discursivos pelos quais o sujeito opera e transita. Desse modo, compete a tradução, uma atividade de produção de significados que gera uma produção ética-política de atuação. No caso específico das traduções sobre o trabalho no eixo de alfabetização proposto nas formações PCA- Educação Infantil, podemos afirmar que segue uma estrutura fluida e dinâmica, deslocado as forças de interpelação, expondo o caráter de provisoriedade do sentido construído no discurso. As possíveis mudanças de atitudes metacognitivas e pedagógicas dos professores, tendem a reafirmarem uma transversalidade de significados, e não de uma reprodução discursiva, fruto contextual e relacional de interpretações.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arquitetura da investigação em curso, indicou as construções discursivas que sustentaram as formações continuada dos professores de Educação Infantil do Programa Criança Alfabetizada a partir de observações das formações realizadas através da plataforma **Zoom**, cujo foco esteve nas traduções realizadas dos discursos do eixo de letramento e alfabetização.

Os processos de tradução movimentam práticas curriculares e emergem como produção de sentidos, indicando fenômenos discursivos, (des/res) estruturam a realidade, viabilizando novas formações discursivas. E

que se manifestam por meios de gestos, expressões, escolhas, posicionamentos político-pedagógicos na docência com as crianças. O programa de formação continuada do PCA, ao pensar as experiências que serão ofertadas aos participantes, no tocante a aquisição da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos, tem se apresentando na coexistência de saberes experienciais de natureza diversas, em um processo de múltiplas interfaces (cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual) que se ajustam e exercem relações umas sobre as outras.

A perspectiva multidisciplinar e a mobilidades dos conceitos de criança, infância, dos contextos de aprendizagens usada na produção dos discursos políticos, das formações e das práticas pedagógicas no eixo de alfabetização na Educação Infantil dispostos no Programa Criança Alfabetizada podem ser consideradas uma referência na abordagem interlocutora com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O discurso hibridizado defende um trabalho de contato com a leitura e a escrita, mas o faz preservando as especificidades das crianças de quatro e cinco anos, sua propostas ofertar ainda as municipalidades reflexões que podem potencializar suas propostas para Educação Infantil. Desse modo, coloca-se como uma possibilidade discursiva ante a programas desenvolvidos pelo governo federal que mecanizam a aprendizagem infantil.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. (2016). **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, Editora UEPG.

BURITY, J. A. **Religião, política e cultura.** Tempo Social, 20(2), 83-113, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702008000200005>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: A perspectiva associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação.** Porto Editora: Portugal, 2011.

GALAK, Eduardo; SOUTHWELL, Myriam. Procesos y tensiones de democratización en la educación estética Argentina: la Revista de Educación entre los años 1960-1970. Perspectiva **Revista do Centro de Ciências da Educação.**

Volume 38, n.3– p. 01 –19, jul./set.2020–Florianópolis.2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66756> Acesso em 23. set. 2021.

LACLAU, E. & Mouffe, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, E. **A razão Populista**; tradução de Carlos E. Ma. de M. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LENDVAI, Naomi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, vº 01, p. 11-31, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4002/2806> Acesso em: 23 jun. 2021.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 1, p. 153–169, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533> Acesso em: 23 jun. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur G de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur G. de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MOYLES, J. R. Só brincar? **O papel do brincar na educação infantil**. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado, construindo o futuro. Porta Alegre: Artmed, 2007.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: caderno de meditações pedagógicas: manual do professor** / Secretaria de Educação e Esportes; elaborado por: Ana Carolina Perrusi Brandão ... [et al.]; organizadoras: Ana Carolina Perrusi Brandão,

Ester Calland de Sousa Rosa. – Recife: A Secretaria, 2020.197p.:il. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/22366/PCA_Caderno%20do%20Professor.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2017.

SOUTHEWELL, M. “Con la democracia se come, se cura y se educa...” Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática in Camou, A., Tortti, C., e Vigueira, A. (Coord), **La Argentina democrática: los años y los libros**, Ed: Prometeo, 2007.

SOUTHEWELL, M. Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. Cruz Ofelia y Echevarria Laura (Coord.) **El Análisis Político de discurso: usos y variaciones en la investigación educativa**. Ed: Juan Pablos; PAPDI, México D.F, 2008.

SOUZA, G. M. R. de. **Professor reflexivo no ensino superior: intervenção na prática pedagógica**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005.