

a) Identificação do projeto, incluindo título, palavras-chave e resumo

O PROCESSO DISCURSIVO NO ENSINO INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA PARA CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE E DO CAMPO, EM MATO GROSSO.

Resumo

Este Projeto trienal de pesquisa vincula-se ao Grupo de Estudo e Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância" (UFMT/PPGE/GEPOLEI) e nasceu das inquietações decorrentes de ações de ensino, pesquisa e extensão de três docentes da área da linguagem que atuam no Ensino Superior (UFMT/UNIC) e Pós-graduação (PPGE/UFMT, PPGEn/UNIC/IFMT) e visa a focar o processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas públicas da cidade (Cuiabá e Várzea Grande) e do campo (Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Lerverger), em Mato Grosso. Com o objetivo de contribuir para a ampliação da compreensão das concepções e práticas pedagógicas das professoras da educação infantil e ciclo de alfabetização sobre esse processo, em Mato Grosso uma vez que essa concepção teórico-metodológica já existe há mais de 30 anos no Brasil, mas tem tido menor recepção na prática cotidiana das professoras que ensinam a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças, optou-se pela modalidade qualitativa de pesquisa, a partir da teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1995; MELLO, 2007) que considera a linguagem como discursiva (BAKHTIN, 2011; GERALDI 1984, 1996, SMOLKA, 1987/1993; MAGNANI, 1997; MORTATTI, 2000; MELLO; MILLER, 2008) e uma abordagem colaborativa, mediante proposta de coparticipação de interação. Para tanto, propõe-se: trabalhar no primeiro ano do Projeto, de forma colaborativa (pesquisadoras locais, associados-participantes da pesquisa e professoras de escola pública) a partir de oficinas mensais de formação, a literatura infantil como força humanizadora e disparadora do desejo e necessidade de aprender e a ler e a escrever como processo discursivo; no segundo e terceiro ano, respectivamente, trabalhar da mesma forma os gêneros orais e escritos do discurso como mediadores desse processo de ensino. Ao final dos três anos de execução deste Projeto trienal, espera-se que os pesquisadores e as professoras participantes da pesquisa tenham ampliado o acervo teórico-metodológico sobre o processo discursivo no ensino inicial da leitura e escrita na pré-escola e ciclo de alfabetização, em escolas da cidade e do campo, mediante coparticipação em todas as etapas da pesquisa e, assim, tenham se fortalecido mutuamente.

Palavras-chave: Processo Discursivo, Ensino inicial da leitura e escrita, Escola da Cidade e do Campo, Pré-Escola, Ciclo de Alfabetização.

b) Dados do proponente e equipe

Nome	Instituição	CPF	Função
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira	UFMT (PPGE)	322671298-50	Coordenadora
Nilza Cristina Gomes de Araújo	UFMT (DEOE)	667197201-04	Pesquisadora
Rosemar Eurico Coenga	PPGEn/UNIC/IFMT	487135621-34	Pesquisador
Antônia Lúcia Queiroz	PPGEn/UNIC/IFMT	48235075172	Pesquisadora
Maria do Rosário Longo Mortatti	UNESP/Marília	00278294804	Pesquisadora
Fernando Rodrigues de Oliveira	UNIFESP		Pesquisador
Jaqueline Pasuch	Universidade do Estado	53759796915	Pesquisadora

	de Mato Grosso (UNEMAT/PPGEDU)		
Johanna Andrea Arredondo Quiceno	UFMT	08993932174	Pesquisadora
Cristiane Delmondes	UFMT	845905131-53	Pesquisadora
Jaqueline de Mello Pereira –	UFMT	015744751-00	Colaboradora
Raimundo de Sousa Filho –	UFMT	523015831-04	Colaborador
Larissa Cristina Faccio –	UFMT	049659891-04	Colaboradora
Daniela Fialho	UFMT	05894562104	Colaboradora
Fabiana de Araújo Vilas Boas Santos	UFMT	02404361139	Colaboradora
Gizele Aparecida Silva Martins	UFMT	05324028126	Colaboradora
Bianca Weihs Borges	UFMT	055313 58130	Colaboradora

c) Área(s) do conhecimento predominante(s)

Educação/Ensino-aprendizagem.

Subárea: Métodos e técnicas de ensino

d) Instituições participantes

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília); **UNIFESP**; Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, *campus* de Sinop), e PPGEn/UNIC/UFMT.

Este Projeto trienal de pesquisa visa a contribuir, de forma colaborativa, para a ampliação da compreensão das concepções e práticas pedagógicas das professoras¹ da educação infantil e ciclo de alfabetização sobre o processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças de escolas públicas da Cidade e do Campo, em Mato Grosso visto que essa concepção teórico-metodológica já existe há mais de 30 anos no Brasil, mas tem tido menor recepção na prática cotidiana das professoras que ensinam a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização de crianças.

Com base nas práticas pedagógicas de professoras que temos acompanhado em duas Escolas municipais de Cuiabá em Projetos de Pesquisa (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018a) e de Extensão (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018b)² e também como professoras de

¹ A fim de evitar repetições desnecessárias, a partir daqui, utilizaremos respectivamente os termos “professoras”, “alfabetizadoras” e “pesquisadoras” em vez de “professores”, “alfabetizadores” e “pesquisadores”, uma vez que a maioria dos docentes de Educação Infantil e Ciclo de Alfabetização são do gênero feminino, assim como as pesquisadoras participantes deste Projeto.

² Projeto de Pesquisa “Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas de professoras da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT” CAP 424/2016, coordenado pela Dr^a. Nilza Cristina Gomes de Araújo e Projetos de extensão (CODEX/UFMT) “Letramento literário na educação infantil: a arte de contar, cantar e ler histórias para e com crianças” (132h), coordenado pela Dr^a. Bárbara Cortella Pereira de Oliveira e Curso de Aperfeiçoamento “Práticas pedagógicas na educação

Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT (OLIVEIRA, 2017), temos constatado que o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ciclo de Alfabetização ainda “[...] pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças” (SMOLKA, 2012, p.65).

À medida que desenvolvíamos essas ações de ensino, pesquisa e extensão como professoras da área de Linguagem em diferentes instituições de Ensino Superior e Pós-graduação, outros questionamentos foram surgindo: por que a perspectiva construtivista de alfabetização tem se sobreposto à perspectiva centrada no interacionismo linguístico no contexto mato-grossense? Seria falta de conhecimento teórico por parte das professoras decorrentes das lacunas da formação inicial? Por que as formas tradicionais de ensinar a ler e escrever persistem no tempo-espaço nas práticas pedagógicas das professoras se elas tiveram acesso a outras formas de ensino? Por que o processo discursivo tem sido pouco utilizado para o ensino da leitura e escrita nas escolas mato-grossenses? De que forma poderíamos contribuir para a construção de práticas mais adequadas nesse processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita?

Algumas respostas possíveis a esses questionamentos iniciais já são passíveis de respostas acadêmicas; outras ainda persistem e precisam ser investigadas mais cuidadosamente. Primeiramente, lembrar que alfabetizar tem a ver com um compromisso político de emancipação do sujeito aprendente por meio de uma relação dialógica, assim como nos ensinou desde a década de 1960 Paulo Freire e para isto o professor deve (re)aprender a ter uma escuta atenta e dar “vez e voz” às crianças desde a educação Infantil e ciclo de alfabetização, pois estas são sujeitos históricos e produtores de cultura.

Em segundo lugar, compreender a linguagem não mais como expressão do pensamento (estudos tradicionais da linguística) ou como instrumento de comunicação (estruturalismo), mas uma forma de interação humana onde os falantes se constituem como sujeitos. (GERALDI, 1984; 1996)

Esse último ponto de vista trouxe inúmeras contribuições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras, dentre elas, a (re)significação do processo de compreensão da “alfabetização mecânica da língua escrita” (o ato de ler reduz-se à mera habilidade de decodificação do conteúdo de um escrito, e este, a mero artefato resultante da codificação de sinais gráficos) e a

do campo para professoras que atuam nos anos iniciais (180h)” (MEC/SECADI/UFMT), respectivamente, coordenado e supervisionado pelas professoras Dr^{as}. Nilza e Bárbara.

compreensão da necessidade do domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma e outra.

Desse ponto de vista, agir sobre o outro e sobre o mundo deve se dar por meio do texto - realidade concreta da língua – lugar da enunciação e da interação verbal, da unidade de sentido, onde sujeitos autor e leitor se tornam interlocutores. (GERALDI, 1984; 1996; MAGNANI/MORTATTI, 1993; SMOLKA, 1993/2008; 1988/2012).

Em terceiro lugar, utilizar essa concepção de ensino pressupõe estudo, planejamento individual, coletivo e protagonismo por parte das professoras da pré-escola e alfabetizadoras, uma vez que não há um “modelo” pronto a ser seguido e deve-se romper com a forma tradicional com que muitas vezes elas próprias aprenderam a ler e a escrever no processo de escolarização.

Sabemos (DCNEI, 2010) que o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita na Infância (0 a 12 anos) deve partir das experiências de vida em contextos específicos (cidade ou campo) e da linguagem das crianças. Compreendemos que devemos respeitar os direitos e as especificidades da criança da pré-escola (4 e 5 anos) e do aluno do ciclo de alfabetização (6 a 8 anos), pois embora estejam vivenciando etapas formativas diferentes, são crianças e têm direito de vivenciar o período da infância.

A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta pela infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e contra sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade (LEONTIEV, 1978). (MELLO, 2007, p. 90).

Como todas as crianças, a criança do campo brinca, imagina e fantasia, sente o mundo por meio do corpo, constrói hipóteses e sentidos sobre sua vida, sobre seu lugar e sobre si mesma. A criança faz arte, faz estripulias e peraltices, sofre e se alegra. A criança do campo constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo. Ela constrói amizades, compartilha com outras crianças segredos e regras. Brinca de faz-de-conta, pula, corre, fala e narra suas experiências, conta com alegria e emoção as grandes e pequenas maravilhas no encontro com o mundo (SILVA, PASUCH, 2010).

Para garantir esse direito às crianças – ser histórico-cultural – e promover por meio da educação o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, as professoras

da educação infantil e do ciclo de alfabetização devem conhecer e respeitar as atividades principais de cada fase “[...] o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.” (MELLO, 2007, p. 85).

Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978). . (MELLO, 2007, p. 88).

Nessa perspectiva, o papel do Outro é considerado um divisor de águas no processo de humanização e nas “relações de ensino” e nos “gestos de ensinar”, especialmente quando tratamos do ensino da linguagem compreendida aqui “[...] como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação [...]” (GERALDI, 1984; SMOLKA, 2012, p. 13).

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano. (SMOLKA, 2012, p. 60)

Compreendemos que a linguagem oral e escrita é um instrumento cultural complexo (VYGOTSKY, 1995) e, em consequência disso, o caminho mais adequado para apresentar/ensiná-las às crianças pequenas na Educação Infantil e em fase inicial de escolarização é mediante práticas sociais de leitura e escrita.

Para Vygotsky (1995), desde o início, a escrita precisa ser apresentada à criança como mediadora e constitutiva dos sujeitos:

É possível utilizar a linguagem escrita como um modo de interação entre pessoas, com finalidades distintas, cumprindo funções específicas, permitindo às crianças a apropriação de significados sociais em atividades que fazem sentido para elas. (AMARAL; MELLO, 2008, p. 26).

Gomes (2012) nos apresenta sensíveis e essenciais reflexões sobre brincar com as palavras e a importância de se resgatarem memórias, sensações e brincadeiras da infância, especialmente a partir da tradição oral:

[...] se a oralidade é uma das mais antigas guardiãs da sabedoria popular, sabemos que ela tem o poder do ensinamento, da diversão, da cura e da linguagem. Poder que os educadores precisam resgatar quando na atualidade há uma preocupação constante com o incentivo à leitura. Incentivo este que muitos já perceberam que não se encontra apenas na prática da leitura dos livros, mas desde o momento que a mãe canta acalantos para a sua criança.” (GOMES, 2012, p. 29).

Compreendendo que “reavivar as brincadeiras e os jogos no espírito de adultos e crianças não compromete o indivíduo apenas naquele momento, mas o remete às memórias afetivas e cria ambiente propício para o futuro leitor” (GOMES, 2012, p. 34):

[...] brincar com as palavras é um dos componentes de memória afetiva, pois com seus ritmos e rimas, com suas sugestões carregadas de humor e fantasia, propicia a interação com as crianças, abre um mundo fascinante para elas. (GOMES, 2012, p. 29).

Uma excelente introdução ao texto seriam atividades com o canto e a música. Daí a validade das brincadeiras de roda, as cirandas, como alegre estímulo à sensibilidade perceptiva dos pequenos. (COELHO, 2000. p. 223).

De acordo com essas autoras, assim como a escrita a leitura deve ser apresentada às crianças como mediadora e constitutiva dos sujeitos em suas práticas sociais: lembrar um fato registrado anteriormente, saber notícia de alguém distante, buscar uma informação num livro ou dicionário, saber como tomar um remédio, como funciona um objeto, como fazer uma receita, saber o que acontece numa história e outras tantas possibilidades.

Pensar na função transformadora e libertadora do ensino da linguagem às crianças pequenas e em processo inicial de alfabetização, nos responsabiliza a tratarmos da formação inicial e continuada de professoras, que de acordo com Magnani (1997) é:

[...] parte do processo de formação de sujeitos, num dado momento histórico, em determinadas relações sociais de trabalho.

O preparo específico e a prática dessa profissão caracterizam-se por aprender a ensinar, a aprender, a analisar e formular concepções de mundo e formas de atuação. (MAGNANI, 1997, p. 30).

Dessa forma, a professora que ensina a leitura e a escrita, seja na pré-escola ou no ciclo de alfabetização, deve compreender que esse processo de apropriação da linguagem verbal ou não verbal deve acontecer em uma “[...] sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação.” (SMOLKA, 2012, p. 35). Processo que

exigirá desse profissional, muitas vezes, uma (re)significação teórico-prática da cultura escolar em que aprendeu, vivenciou e experienciou modos de ler e escrever e um protagonismo para percorrer novos caminhos em sua prática docente.

Pensar na função transformadora e libertadora do ensino da linguagem às crianças pequenas e em processo inicial de alfabetização nas escolas da cidade, nos instigam a querer refletir e compreender melhor também a realidade de professoras que atuam no Campo muitas vezes em classes multisseriadas, uma vez que o universo das escolas do Campo até meados da década de 1990, foi marcado pela extrema precariedade de funcionamento das escolas e permeado por uma série de pontos preocupantes no que diz respeito ao trabalho das professoras, sua formação, condições dos alunos e da comunidade.

Ao longo dos anos, houve tentativas de resolução dos problemas aqui apresentados através de diretrizes e medidas governamentais, mas infelizmente estas não foram suficientes para saná-los. Diante desse panorama, tais problemas parecem ter se acumulado e composto um quadro padronizado das condições em que se circunscrevia o ensino do campo em classes multisseriadas, ou seja, professoras atuando em precárias condições, sem materiais pedagógicos, sem estrutura física, sem acompanhamento e supervisão, sem capacitação e com dificuldades para planejarem suas aulas, docentes sem formação acadêmica para lidar com alunos das séries iniciais, com acúmulo de funções, classes lotadas, multisseriadas e multiniveladas, baixos salários, alunos apáticos e subnutridos.

De acordo com Araújo (2016), ao pensar no processo discursivo no ensino inicial da leitura e da escrita para crianças, e assumindo-se a escrita mediante a sua dimensão simbólica e enfatizando os seus usos sociais, entende-se que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização. Através, principalmente, da mediação do adulto, a criança vai gradualmente identificando a natureza e as funções da escrita, num processo cujos ritmos são determinados pela quantidade e qualidade das interações dos sujeitos entre si. Em outras palavras, a qualidade das mediações interativas vai determinar as concepções que uma criança significa sobre a escrita.

De acordo com Mesquita, Sá e Leal (2012), quando se prioriza um currículo em alfabetização que valorize as singularidades que se encontram no campo, bem como quando se propõem ações reais em sala de aula, é possível desenvolver projetos enriquecedores em que os alunos mantenham interações com a comunidade da qual

fazem parte, possibilitando vivências políticas e culturais relevantes. Dessa forma, as crianças podem ter ampliadas para além dos muros da escola suas aprendizagens.

Ainda para os autores acima citados, o fazer pedagógico em alfabetização no/do campo exige um perfil bastante comprometido das professoras alfabetizadoras que devem reunir conhecimentos específicos das disciplinas, bem como pedagógicos, práticos e de atitudes. As professoras devem estar cientes de que deverão: • reconhecer que existe mais de uma maneira de aprender e, portanto, deve haver maneiras diversificadas de ensinar; • saber que o conteúdo de alfabetização é tão elaborado e complexo quanto os demais conteúdos trabalhados em outros níveis de ensino; • apresentar competência e sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária de 6 a 8 anos; • evidenciar abertura para o trabalho em contextos de diversidade e de diferenças de forma coletiva e compartilhada; • desenvolver expectativas de sucesso e estimular a autoestima dos alunos, acreditando no seu potencial enquanto alfabetizador, bem como no dos alunos, respeitando as individualidades; • orientar as atividades na sala de aula, que devem ser criativas, dinâmicas, diferenciadas e significativas; atuar como educador mediador entre o conhecimento cotidiano e científico; • garantir um ambiente educativo, saudável e alegre; • estar apto (a) a diagnosticar, analisar e retomar ações pedagógicas visando ao avanço dos alunos; • contextualizar conteúdos programáticos, relacionando a teoria com a prática, atribuindo, assim, uma função social aos temas trabalhados (MESQUITA, SÁ E LEAL, 2012, p.14).

e) Objetivos

GERAL

- Contribuir, de forma colaborativa, para o fortalecimento teórico-prático das práticas pedagógicas das professoras que atuam com questões relativas ao ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita como um processo discursivo na pré-escola e ensino fundamental (1º a 4º ano), em escolas da cidade e do campo.

ESPECÍFICOS

- Estudar, discutir, analisar e se apropriar dos fundamentos teórico-metodológicos do processo discursivo no ensino inicial da leitura e escrita na pré-escola e ciclo de alfabetização, em escolas da cidade e do campo;
- Conhecer, discutir e apresentar as possibilidades metodológicas de organização do trabalho pedagógico a partir da perspectiva colaborativa, em escolas da cidade e do campo, em MT;

- Promover ações colaborativas teórico-práticas de formação continuada para professoras enfocando o ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita como processo discursivo por meio de Oficinas de formação que tematizem a literatura infantil e os gêneros orais e escritos utilizando-os como forças disparadoras do desejo e da necessidade de crianças aprenderem a ler e a escrever; e
- Contribuir para a formação e transformação do gosto (estético) da leitura de textos literários, propiciando um olhar sensível as professoras formadoras de leitores e autores de textos iniciantes a partir da leitura, apreciação e análise crítica de uma diversidade de gêneros literários e gêneros orais e escritos.

f) Metodologia proposta

Nesse processo de ensino inicial da leitura e da escrita, consideramos que a literatura infantil pode ser elemento mediador no processo de apropriação da língua escrita (SMOLKA, 1987; MORTATTI, 2014), uma vez que a leitura do texto literário favorece o contato com as emoções levando crianças e adultos à reflexão, à análise, a interpretação e produção de outros textos escritos, a partir de valores estéticos (linguagem criativa, sugestiva, fluente, temas interessantes ou intrigantes, inventividade no jogo das palavras, potencial lúdico) e éticos da obra.

[...] trabalhar a literatura infantil na escola implica, além de conhecer e considerar o caráter originariamente pedagógico, ético e pragmático desse gênero como produto cultural (Zilberman, 1982a, 1982b), forjar e constituir a dimensão lúdica e estética, fantástica e maravilhosa dos textos e das atividades de leitura e de escritura com as crianças; implica trabalhar não só a leitura, mas a autoria do texto escrito. (SMOLKA, 2012, p. 111).

Considerando a força humanizadora (CÂNDIDO, 1972) e lúdica da linguagem literária e a contribuição dos gêneros orais e escritos para a formação de crianças leitoras e autoras de texto, nos questionamos de que forma poderemos contribuir para que a abordagem discursiva para o ensino inicial da leitura e escrita para as crianças em escolas municipais da cidade e do campo, em Mato Grosso, seja melhor compreendida e utilizada nas práticas pedagógicas das professoras?

O uso dos gêneros literários e gêneros orais e escritos tem recebido atenção de várias instâncias governamentais, por meio de projetos e propostas governamentais, nesse aspecto, parece ser imprescindível que a criança compreenda, com a sua

professora, a particularidade da literatura infantil como gênero de criação que lida de modo intenso com o tema da imaginação e da inventividade.

Uma importante discussão sobre a natureza da literatura infantil é destacada por Nelly Novaes Coelho (1993), que considera que “a Literatura, em especial a Infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir, nesta sociedade-em-transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro; seja no “diálogo” leitor/texto, estimulado pela escola” (COELHO, 1993, p.14).

Segundo Magnani (1992)/MORTATTI (2018) o que caracteriza um texto como literário não é apenas o assunto ou seu conteúdo, é necessário levar em conta que se lida com o todo de um texto: o que, como, quando, quem, onde, por que, para que, para quem se diz. (MAGNANI, 1992, p. 104). Para a formação e a transformação do gosto da leitura literária, segundo essa autora as professoras devem romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço, problematizando o conhecido e transformando-o num desafio que propicie movimento; propor a leitura de uma diversidade de textos literários e o estudo crítico e comparativo dos textos em sua totalidade, ou configuração textual³.

O prazer não se compra, nem é automático: depende da emoção e percepção (que se aprendem) mais ou menos claras e conscientes do trabalho particular *de, com e sobre a linguagem*, da satisfação de novas necessidades de desenvolvimento. (p. 105).

Temos aqui, uma contribuição significativa de uma das maiores vozes críticas da literatura infantil, quando destaca a escola, como espaço privilegiado para o encontro entre leitor e o livro:

Estimula o exercício da mente; a percepção do Real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura-do-mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 1993, p. 15).

No primeiro ano do Projeto optamos por iniciar o ensino da leitura e de escrita, de forma colaborativa por meio de Oficinas formativas, a partir de gêneros literários

³ Proposta de ensino que considera o texto como unidade de sentido e objeto de estudo e a formulação do conceito de “configuração textual”. O termo “configuração” é utilizado “para significar o processo de articulação prevista entre opções (temas e procedimentos) e propósitos — ou seja, o projeto — que presidem a produção e leitura do texto em determinada situação discursiva.” (MAGNANI, 1991/1993, p. 272).

como força humanizadora e disparadora do desejo e necessidade de aprender e a ler e a escrever como processo discursivo; no segundo e terceiro ano, respectivamente, trabalharemos de forma colaborativa os gêneros orais e escritos como mediadores desse processo de ensino.

Contexto e sujeitos da pesquisa

Assumiremos uma abordagem sócio-histórica e colaborativa do problema, pois compreendemos a linguagem como discurso, assim como nos apresentam Geraldini (1984; 1993), Smolka (1993); a perspectiva teórica do filósofo Bakhtin (2011) que discorre sobre a teoria da enunciação e o dialogismo; e Vygotsky (2005) sobre o pensamento, linguagem e interação verbal, mediante coparticipação entre professoras e pesquisadoras, visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho com a linguagem.

Para a consecução dos objetivos deste projeto, espera-se que as pesquisadoras e as professoras participantes da pesquisa se apropriem dos conceitos teórico-metodológicos decorrentes da função constitutiva e constituidora da linguagem, dialogia, interdiscursividade (Vygotsky) e enunciação (Bakhtin), mediante participação de reuniões quinzenais do Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem oral, Leitura e Escrita na Infância” (UFMT/ GEPLOLEI).

Os critérios de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa são, preferencialmente, professoras da cidade – em fase inicial de carreira em escolas públicas e professoras com longa experiência profissional do campo – que: tenham disponibilidade para participar das reuniões quinzenais de estudo e pesquisa do GEPLOLEI; trabalhem a leitura e escrita como atividades permanentes em suas rotinas de sala de aula e possam socializar o planejamento de forma coletiva na instituição escolar em que atua. Após identificarmos os participantes da pesquisa, recolheremos a anuência das respectivas instituições de ensino às quais estejam vinculados, e serão convidadas, formalmente, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a participarem da pesquisa.

Fontes e procedimentos de coleta de dados

As ações colaborativas, materializadas em formato de reuniões de estudo e pesquisa para planejamento, execução, avaliação de Oficinas formativas de leitura e escrita que serão construídas em conjunto pelas pesquisadoras e professoras participantes da pesquisa, mediante coparticipação, levando em conta os contextos específicos formativos das crianças onde produziremos e analisaremos os dados.

Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 949)

De acordo com Gasparotto e Mengassi (2016), inicialmente o trabalho colaborativo foi tido como sinônimo de cooperação, mas com grandes dificuldades para lidar com os questionamentos críticos; em um segundo momento esses desafios de lidar com o processo de negociação foram sendo superados, considerando a importância de um paradigma crítico para a formação de professoras; o terceiro momento foi marcado pela atenção ao contexto, conteúdo, discurso e o atual quarto momento:

[...] ancora-se, sobretudo, em Vygotsky (1930-1978), no tocante à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A colaboração é mais do que nunca vista como um trabalho compartilhado, com foco nas atividades conjuntas e interação no sentido de gerar uma ZDP mútua (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010). A transformação das ações docentes não é resultado de uma aplicação, mas de colaboração, construção e responsabilidades partilhadas, em que professor e pesquisador aprendem e modificam-se em práticas discursivas. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 951-952)

Para a produção dos dados durante a execução das Oficinas de leitura e escrita, utilizaremos o trabalho com narrativas (CLANDININ; CONNELLY, 2011; LIMA; GERALDI, 2015; ANDRADE; LORENSINI, 2017) que pode ser denominada como um processo que considera o sujeito e a sua história, ou seja “[...] possibilita tirar a criança da invisibilidade, propiciar momentos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como legitimar a cultura das crianças” (ANDRADE; LORENSINI, 2017, p. 76) e que podem “imprimir um ritmo de tempo, o tempo vivido, significativos possibilitando interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem, daí a expressão *Educação infantil como espaço narrativo.*” (p.77).

g) Etapas de execução do projeto com respectivo cronograma de atividades

Durante os três anos de desenvolvimento do Projeto, estudaremos o processo discursivo da alfabetização mediante participação em reuniões quinzenais de estudo e de pesquisa do GEPOLEI, das 18h às 20h, na UFMT a partir de estudo de referenciais teóricos e discussão e análise de “episódios de ensino” registrados no diário das pesquisadoras em forma de narrativas.

As Oficinas de Formação serão organizadas pelas pesquisadoras da UFMT com os participantes da pesquisa (professoras de escolas públicas da cidade e do campo)

e acontecerão durante as reuniões de pesquisa do GEPOLEI para as etapas de planejamento e avaliação.

Planejamento colaborativo: o planejamento das Oficinas de leitura e escrita e suas respectivas escolhas pelos gêneros literários e gêneros orais e escritos do discurso levarão em conta as necessidades e interesses das professoras participantes da pesquisa.

Execução das Oficinas: as professoras participantes da pesquisa desenvolverão sequência de atividades ou didáticas (DOLZ; SCHNEWLY, 2004) – planejadas, executadas e avaliadas nas Oficinas de Formação – de forma colaborativa entre as estudantes de Iniciação Científica (IC), mestrandas; pesquisadores orientadores; na tentativa de darmos sequência e consistência teórica e metodológica para as práticas pedagógicas relativas ao ensino da linguagem como processo discursivo. No momento de execução das Oficinas nas respectivas turmas, as estudantes de IC e pesquisadoras (dos diferentes níveis acadêmicos) irão até as instituições escolares a fim de acompanhar as práticas de ensino inicial da leitura e da escrita por meio de um processo discursivo.

Avaliação ou análise dos dados: Utilizaremos registros audiovisuais de algumas sequências didáticas e/ou atividades de linguagem e das Oficinas de Formação (planejamento e avaliação) na tentativa de analisar e avaliar de forma colaborativa os “gestos de ensinar” (SMOLKA, 2010), o/s significado/s do/s discurso/s das professoras e das crianças em situações de interação na/com/pela linguagem.

Quadro 1 – Etapas da execução do projeto e cronograma de atividades - Ano 1

Ano 1	Meses											
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Atividades												
Seleção dos participantes da pesquisa (professoras da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental da cidade e do campo)	X	X	X									
Reuniões quinzenais de estudo (GEPOLEI): referenciais teóricos sobre a alfabetização como processo discursivo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Planejamento das Oficinas de Formação				X	X	X						
Execução das Oficinas de Formação – produção de dados							X	X	X			
Análise dos dados – trabalho com narrativas										X	X	X

de Formação												
Oficinas de Formação – produção de dados				X	X	X						
Análise dos dados – trabalho com narrativas							X	X	X			
Escrita de textos completos para apresentação em eventos regionais, estaduais, nacionais e internacionais e publicação em anais.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Escrita de artigos para publicação em periódicos com Qualis (A1, A2, B1 e B2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Escrita dos resultados da pesquisa em um e-book	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Organização e execução de apresentação dos resultados em palestras e em mesas redondas de eventos.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Elaboração de Relatórios parciais						X						
Elaboração de Relatório Final												X

h) Produtos esperados como resultado da execução do projeto, com previsão de cronograma de entregas anuais

Cronograma de execução dos produtos esperados	
1º ano	Publicação de trabalhos completos em anais de eventos regionais, estaduais e nacionais; e Escrita de artigos para publicação em periódicos nacionais e/ou internacionais com Qualis (A1, A2, B1 e B2).
2º ano	Publicação de trabalhos completos em anais de eventos regionais, estaduais, nacionais e internacionais; e Publicação de artigos em periódicos nacionais e/ou internacionais com Qualis (A1, A2, B1 e B2).
3º ano	Publicação de artigos em periódicos nacionais e/ou internacionais com Qualis (A1, A2, B1 e B2); e Publicação de pelo menos um e-book contendo os resultados da pesquisa.

h) Potencial de impacto dos resultados do ponto de vista técnico-científico, de inovação, difusão, sócio-econômico e ambiental

Esperamos que, a partir dessa pesquisa-formação desenvolvida mediante uma perspectiva colaborativa, conseguiremos fortalecer o referencial teórico-metodológico das professoras em formação para ensinar a leitura e a escrita na educação infantil e ensino fundamental como um processo discursivo. Para se romper com o modelo tradicional de alfabetização (MORTATTI, 2000), concebemos que devemos promover o “desejo e a necessidade” de crianças pré-escolares ou do ciclo de alfabetização em aprenderem a ler e a escrever mediante práticas sociais de leitura e escrita.

Consideramos, ainda, que a proposta colaborativa contribuirá para produzir uma nova cultura dentro das comunidades escolares atendidas para o momento do planejamento das atividades, diminuindo a solidão do trabalho pedagógico do professor e formando novas formas de pensar, querer e agir dessas professoras.

Pensando nesse processo de organização de experiências de linguagem que façam sentido para essas crianças, compreendemos que a literatura infantil – enquanto uma forma essencialmente lúdica de linguagem escrita – pode favorecer, mediante um trabalho de interação verbal com o Outro pelo processo de escritura, a constituição do sentido e representações sociais do ser leitor e escritor de um texto.

O destaque dado à literatura neste projeto desencadeia a inserção da criança no mundo diversificado e plural da cultura humana, além disso, a criança apropria-se de uma visão estética do mundo e de um uso especial de linguagem. Se considerarmos que a construção leitora das professoras é deficiente conforme estudos já apontados por Batista (1998) pelo pouco contato e efetividade com os livros, julgamos que é necessária a aproximação entre a universidade e a educação básica. O projeto em destaque, a partir de um olhar colaborativo, busca o diálogo com os professoras da Educação Infantil e dos Ciclos de Alfabetização, refletindo, à luz de teorias, acerca das lacunas existentes nas formações continuadas e nas práticas pedagógicas dos professoras responsáveis pela mediação de leitura em literatura infantil.

Além disso, interagir com as crianças durante três anos do Projeto de pesquisa, não em situações de teste, mas convivendo com elas e com as professoras a partir de uma pesquisa colaborativa de coparticipação, favorecerá “Conhecer e compreender os processos de leitura e escrita no jogo das interações sociais (SMOLKA, 2012, 34).”

É o próprio movimento interdiscursivo, intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. Movimento interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças. Movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes. (SMOLKA, 1993, p. 95).

i) Colaborações ou parcerias já estabelecidas para a execução do projeto

Grupo de Pesquisa “História da Educação e do Ensino de Língua e literatura no Brasil” (GPHEELLB), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília)
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, <i>campus</i> de Sinop)
PPGEn/UNIC/IFMT

j) Perspectivas de colaborações interinstitucionais para a execução do projeto

Há perspectivas já sinalizadas de colaboração no desenvolvimento deste Projeto trienal das pesquisadoras Dra. Ana Luiza B. Smolka e Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira do Grupo de Pesquisa “Pensamento e Linguagem” (GPPL/FE Unicamp).

k) Recursos financeiros de outras fontes aprovados para aplicação no projeto

Não há recursos de outras fontes para o desenvolvimento do projeto.

l) Disponibilidade efetiva de infraestrutura e de apoio técnico para o desenvolvimento do projeto

As instituições proponentes disponibilizarão os laboratórios, salas e equipamento multimídia para a execução do projeto.

m) Orçamento detalhado

Quadro 2 – Recurso financeiro do Projeto Trienal

Tipo	Justificativa	Detalhamento	Valores/triênio
Material permanente	Compra de livros de literatura infantil e teórico	110 exemplares de Livros de literatura infantil (média de R\$ 45,00) 62 exemplares de livros teóricos (média de R\$ 80,00)	10.000,00
Material de consumo	Oficinas de formação nas escolas da cidade e do campo: resmas de papel A4, Papel Canson, papel color set, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, tinta, pincéis, EVA, tonner para impressora, pen-drive.	Execução das Oficinas de Leitura e escrita	3.000,00
Passagens terrestres e aéreas nacionais e internacionais	<ul style="list-style-type: none">• Intercâmbio com Grupos de pesquisas associados;• Organização de Encontros entre esses grupos;• Divulgação dos resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais.	Campinas/Cuiabá/Campinas Marília/Cuiabá/Campinas Cuiabá/Colômbia/Cuiabá Cuiabá/São Paulo/Cuiabá	7.500,00

<p align="center">Diárias Nacionais⁴ e Internacionais⁵</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas do campo (Várzea Grande e Santo Antônio do Lerverger); • Divulgação dos resultados da pesquisa em eventos nacionais e internacionais; e • Hospedagem e alimentação durante a pesquisa e os eventos. 	<p>Cidades do interior do MT. Campinas/Cuiabá/Campinas Marília/Cuiabá/Campinas Cuiabá/Colômbia/Cuiabá Cuiabá/São Paulo/Cuiabá</p>	<p align="center">7.500,00</p>
<p>Serviços de Terceiros (pessoa física ou jurídica)</p>	<p>Serviço de revisões gramaticais para publicações em anais e periódicos.</p>	<p>Publicação de artigo em revista internacional</p>	<p align="center">2.000,00</p>
<p align="center">TOTAL</p>			<p align="center">30.000,00</p>

REFERÊNCIAS

ABREU, Dejacy de Arruda; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. Educação do Campo: *O Trabalho Docente de Professores que Atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Salas Multis de Mato Grosso*. Cuiabá-MT: IE/UFMT, 2016.

ANDRADE, Daniela Barros Silva Freire; LORENSINI, Sandra Regina Geiss. Educação Infantil como espaço narrativo: marcos históricos, possibilidades de avanço e contradições do percurso. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (Org). *Docência na Educação Infantil: pesquisas, práticas e formação*. Cuiabá-MT: Editora Sustentável, 2017. P.53-84.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6º ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O professor são “não-leitores”? In. MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da Silva (orgs). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: _____. Práticas pedagógicas da educação infantil. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. p. 25-27.

CÂNDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: _____. *Literatura e sociedade*. 8.ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000. p.17-35

CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011, 249 p.

⁴ Valor CNPq de R\$ 320,00

⁵ Valor CNPq de \$ 370,00 , o calculo foi realizado tendo em vista a cotação de 12/09 \$1 equivalente a R\$ 4,20.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GASPAROTTO; Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v.34, n.3, p. 948-973, set.ago.2016.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

_____. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOMES, Lenice. Cantares e contares: brincadeiras faladas. In: MORAES, Fabiano; GOMES, Lenice (Org.). *A arte de encantar: o contar de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-40

GOMES, Lenice. MORAES, Fabiano. Tradição oral, alfabetização, letramento: parlendas, quadrinhas e cantigas – por um letramento lúdico. In: _____. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 50- 90.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educ. rev.* [online]. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infantil, 2008.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella. Era uma vez *O nabo gigante*: a contribuição dos contos acumulativos para a formação de pequenos leitores. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda ; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares (Org.). *Docência na Educação Infantil: pesquisas, práticas, formação*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de; ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. Alfabetização e letramento: práticas pedagógicas de professores da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT. UFMT, 2016. p. 1-8. (Digitado).

_____. *Alfabetização e Letramento: práticas pedagógicas de professores da pré-escola e 1º ano do ciclo de alfabetização, em duas escolas municipais de Cuiabá-MT*. 2018. Relatório parcial de pesquisa. UFMT/PROPEQ, 2018b, 19p. (digitado)

_____. *Letramento literário: a arte de contar, cantar e ler histórias para e com crianças*. 2018. Relatório Final de extensão. UFMT/CODEX, 2018a, 12p. (digitado)

MAGNANI, M. R. M.. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

_____. Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). *Idéias* (FDE/SEE/SP), n. 13, p. 101-106, 1992

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo/1876-1994. 1. ed. 2 temp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário (Org.). *Alfabetização no Brasil*: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo Leitura e formação do gosto (por uma pedagogia do desafio do desejo). In: Maria do Rosário Longo Mortatti. (Org.). *Entre a literatura e o ensino*: A formação do leitor. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

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

SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotsky e a construção do conhecimento. 12.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). *Questões de desenvolvimento humano*: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte, I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A pré-história da linguagem escrita*. Em Vigotski, L., S. A *formação social da mente*. (pp.139 –157). Martins Fontes: São Paulo, 1995.