

**POR UNA PRÁCTICA DISCURSIVA DE LA ALFABETIZACIÓN: ARGUMENTOS EXPLICATIVOS**

**POR UMA PRÁTICA DISCURSIVA DE ALFABETIZAÇÃO: EXPLICITANDO ARGUMENTOS**

**FOR A DISCURSIVE PRACTICE OF LITERACY: MAKING ARGUMENTS EXPLICIT**



Ana Luiza Bustamante SMOLKA<sup>1</sup>  
e-mail: [asmolka@unicamp.br](mailto:asmolka@unicamp.br)



Ana Lúcia Horta NOGUEIRA<sup>2</sup>  
e-mail: [alhnog@unicamp.br](mailto:alhnog@unicamp.br)



Daniela Dias dos ANJOS<sup>3</sup>  
e-mail: [daniela.anjos@usf.edu.br](mailto:daniela.anjos@usf.edu.br)

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H.; ANJOS, D. D. Por una práctica discursiva de la alfabetización: Argumentos explicativos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023066, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaae.v18iesp.1.18512>



| **Presentado en:** 22/03/2023  
| **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023  
| **Aprobado en:** 29/07/2023  
| **Publicado en:** 19/09/2023

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Educación de la Facultad de Educación.

<sup>2</sup> Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Educación de la Facultad de Educación.

<sup>3</sup> Universidad de San Francisco (USF), Itatiba – SP – Brasil. Doctora en Psicología de la Educación. Profesora del Programa de Posgrado en Educación Stricto-sensu de la Universidad de São Francisco.

**RESUMEN:** El objetivo del presente texto es contribuir a la explicitación de los argumentos que sustentan una práctica discursiva de la alfabetización. Tomando como material de análisis los discursos de los alfabetizadores en las reuniones de un grupo de estudio, destacamos algunas de las observaciones, preguntas y consideraciones compartidas por ellos, relacionadas con el trabajo realizado en el día a día de la escuela. Ante la necesidad de encontrar y dar visibilidad a los argumentos que justifican y anclan sus modos de actuación, examinamos juntos los principios y supuestos que se ponen de manifiesto en los gestos de la enseñanza. En diálogo con las aportaciones de autores como Vygotsky, Bajtín e Freinet, en el ámbito del desarrollo humano, del lenguaje y de la educación, pretendemos poner de manifiesto, en la experiencia de estos profesores, las concepciones, implicaciones y repercusiones de una teoría incorporada.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización. Práctica discursiva. Relaciones docentes. Perspectiva histórico-cultural.

**RESUMO:** O objetivo do presente texto é contribuir para a explicitação de argumentos que sustentam uma prática discursiva de alfabetização. Tomando como material de análise as falas de professoras alfabetizadoras em reuniões de um grupo de estudos, destacamos algumas das observações, indagações e ponderações por elas compartilhadas, relacionadas ao trabalho realizado no cotidiano da escola. Diante da necessidade de encontrar e dar visibilidade a argumentos que justificam e ancoram seus modos de atuação, vamos examinando em conjunto princípios e pressupostos que se evidenciam nos gestos de ensinar. Em diálogo com contribuições de autores como Vygotsky, Bakhtin e Freinet, nos campos do desenvolvimento humano, da linguagem, da educação, buscamos evidenciar, na vivência dessas professoras, concepções, implicações e repercussões de uma teoria incorporada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Prática discursiva. Relações de ensino. Perspectiva Histórico- Cultural.

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to contribute to the explicitness of arguments that sustain a discursive practice of literacy. Taking the speeches of literacy teachers in meetings of a study group as material for analysis, we highlight some of the observations, questions and considerations shared by them, related to the work performed in the daily routine of the school. Faced with the need to find and give visibility to arguments that justify and anchor their ways of acting, we examine together the principles and assumptions that become evident in their teaching methods. In dialog with contributions from authors as Vygotsky, Bakhtin and Freinet, in the fields of human development, language, and education, we seek to evidence, in the experiences of these teachers, conceptions, implications, and repercussions of an incorporated theory.

**KEYWORDS:** Literacy. Discourse practice. Teaching relationships. Cultural historical perspective.

## Introducción

Desde principios de 2020, hemos participado en un grupo de estudio con alfabetizadores de escuelas públicas, que se creó para discutir prácticas pedagógicas en el contexto de la pandemia y la postpandemia. Este grupo, que se reúne sistemáticamente desde hace casi tres años, incluye profesionales de diversas redes municipales de la región metropolitana de Campinas y profesores investigadores vinculados a universidades del estado de São Paulo<sup>4</sup>. A partir de lo problematizado en los encuentros, se definen temas para el estudio y la profundización teórica, abarcando cuestiones sobre el lenguaje y el desarrollo de los niños, las posibilidades de organizar el trabajo docente, la educación especial e inclusiva, las tecnologías y la enseñanza a distancia, entre otros. Una de las características del grupo es la búsqueda de anclaje teórico y metodológico para el trabajo en el aula, presencial o remoto, a partir de las contribuciones de Lev Vygotsky y Mikhail Bakhtin, así como las aproximaciones con la pedagogía de Célestin Freinet.

Nuestro trabajo forma parte del alcance de los estudios que han venido discutiendo, en las últimas décadas, los procesos discursivos en la alfabetización infantil, basados en la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano (CORAI, 2018; GERALDI, 1997; LUCIO; OLIVEIRA, 2019; GONTIJO, 2014; GOULART; GONÇALVES, 2013; GOULART; GONTIJO; FERREIRA, 2017; GOULART; GARCIA; CORAI, 2019; MORTATTI; FRADE, 2014; SMOLKA, 1988; entre otros). Nuestra participación en el grupo, como profesores que han estado trabajando con la formación de maestros durante varios años, proporciona, por un lado, un cierto "excedente de visión" (BAKHTIN, 2003, p. 21) en la objetivación y el análisis de las situaciones experimentadas. Por otro lado, nuestro desempeño y reflexión son sostenidos y alimentados por las incansables observaciones e indagaciones sobre las actividades de enseñanza, que se muestran en las infinitas formas de investigación sistemática, compartidas colectivamente.

En el presente texto, nuestra atención se centrará en los discursos de dos maestras, Jade y Rubí<sup>5</sup>, miembros del grupo de estudio, que se hicieron cargo de las clases de 1er. y 2do. años de escuela primaria durante la pandemia y el período posterior a la pandemia. Los dos maestros son pedagogos y maestros en educación, graduados de una universidad pública, tienen aproximadamente seis años de experiencia como alfabetizados, y durante cinco años han estado

---

<sup>4</sup> Estas actividades se convirtieron en objeto de investigación y pasaron a formar parte de proyectos de investigación en curso, con el apoyo de las agencias de financiamiento (FAPESP y CNPq).

<sup>5</sup> Nombres ficticios.

trabajando en una red educativa municipal, en escuelas que reciben niños en situación de vulnerabilidad social.

Los discursos de estos maestros en ejercicio en las reuniones de estudio reiteran varias polémicas que han estado pasando por las prácticas de alfabetización durante varias décadas. Y fueron sus dudas, preguntas, vacilaciones, demandas y convicciones sobre la importancia de una posición más clara y coherente con respecto a la alfabetización de los niños lo que nos llevó a considerar la necesidad de explicar los matices y las diferencias entre los supuestos y las referencias teóricas que anclan el trabajo pedagógico. Por lo tanto, elegimos estas declaraciones como un lugar de problematización de las polémicas con el objetivo de estimular una vez más la discusión de principios y argumentos que impregnan las prácticas y preguntas de los maestros en la vida cotidiana de la escuela. En el diálogo con los profesores, buscamos reflexionar sobre las tensiones y relaciones entre las teorías y el empirismo. ¿Qué dicen sobre el trabajo de alfabetización con niños? ¿Qué observan? ¿Qué preguntan? ¿Cómo han experimentado las relaciones de enseñanza? ¿Dónde encuentran apoyo teórico para la realización del trabajo pedagógico? Estas preguntas guiaron el texto presentado aquí.

Las preguntas pertinentes de los profesores se convirtieron en objeto de investigación en el grupo. Por lo tanto, en la investigación en curso, revisamos los registros grabados en video de las reuniones mensuales celebradas en línea (plataforma GMeet), con el objetivo de transcribir y analizar más a fondo las cuestiones planteadas por ellos. De acuerdo con el marco teórico en estudio, seleccionamos algunas de las declaraciones de los profesores como desencadenantes de nuestros análisis, teniendo en cuenta la relación de alteridad y los principios de diálogo, polifonía y polisemia propuestos por Bajtín (2003).

## Sobre la dimensión discursiva de la alfabetización: la actividad de los niños en el centro

Con el fin de señalar algunas de las cuestiones persistentes que se muestran en los informes y comentarios de las maestras, a partir de lo observado en las relaciones con los niños, traemos el discurso de Rubí:

**Ruby:** Solo para dar una réplica de lo que traen los niños... Esta semana una estudiante mía, ella llama a Katia. "¡Maestro! Katia... Q... Pero mi nombre no comienza con Q". [...] Fue de la nada, ¿verdad? Para mí, de la nada, no estábamos hablando de eso... Pero al ver este movimiento, que allí en clase, el niño está pensando en el tema de la escritura, en su propio nombre, te das cuenta de que están pensando en ello... Y luego esta asociación, el sonido y cómo se registra, de todos modos... Solo para compartir que se quedan en este movimiento ... (Investigación en curso, Reunión del 21-06-2022, nuestra traducción).

Los comentarios de la maestra resaltan sus observaciones sobre los detalles del proceso de desarrollo y escritura de sus estudiantes. El discurso del estudiante – que sabe que su nombre está escrito con la letra K y afirma que, aunque el sonido es el mismo, no usa la letra Q – es tomado por el profesor como una *indicación* (GINZBURG, 1990; ABAURRE *et al.*, 1995) de las reflexiones del niño sobre la escritura de palabras mientras escribe, sobre el extrañamiento y el descubrimiento de que, en el caso del nombre en sí, el mismo sonido podría escribirse con diferentes letras. Estamos de acuerdo con Goulart en que

[...] las pistas pueden ser reveladoras de lo que queremos saber, sobre las relaciones discursivas que suceden en las aulas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Esto significa apostar por la posibilidad de que, desde la flagrante singularidad de una indicación dada, pueda alcanzar ideas valiosas, momentos ricos de inferencias abductivas desencadenadas por ella (GOULART, 2019, p. 31, nuestra traducción).

Este comentario del profesor, sobre la elaboración del niño sobre la relación fonema-grafema en la escritura del propio nombre, explica la *actividad epilingüística* – es decir, el movimiento que el niño realiza en relación con el lenguaje en uso, que se convierte en un objeto de conocimiento – y que se centra en aspectos estructurales del lenguaje escrito:

Llamamos actividad epilingüística a esta práctica que opera sobre el lenguaje mismo, compara expresiones, las transforma, experimenta con nuevos modos de construcción canónica o no, juega con el lenguaje, invierte las formas lingüísticas de nuevos significados (FRANCHI, 1991, p. 36, nuestra traducción).

La observación constante y atenta de los gestos de los niños en sus esfuerzos por elaborar la forma escrita del lenguaje, en diferentes momentos de la vida escolar cotidiana, está evidenciando para los maestros la multiplicidad de caminos y relaciones que se están realizando y estableciendo en la vida cotidiana del aula. La atención constante a los esfuerzos de los niños responde a lo que se ha enfatizado en los estudios de Goulart (2017), reiterando la concepción del lenguaje como una actividad constitutiva (FRANCHI, 1992; BAKHTIN, 2003; VYGOTSKY, 2001): "el sistema alfabético se aprende en un contexto enunciativo; La "conciencia" lingüística no es una condición previa para leer y escribir, sino que se desarrolla en medio de actividades significativas" (GOULART, 2017, p. 33, nuestra traducción). El aprendizaje de la forma escrita del lenguaje por los movimientos de apropiación y producción de textos se lleva a cabo, así, en un intenso y laborioso trabajo simbólico, tal como lo percibe el profesor:

**Ruby:** Comenzó a escribir "Érase una vez" (EUMA). Em el "vez" Me preguntó cómo escribía [...] Lo que me llamó la atención es el tiempo que tarda el niño en escribir una frase... "Érase una vez un chico". Se quedó allí, creo que fueron unos 15 minutos, tengo que reanudar la grabación. Y cuando dice: "Prof., seguiré más tarde", me pareció así, él también estaba cansado, le exigió mucho (Investigación en curso, Reunión del 21-06-2022, nuestra traducción).

Vale la pena mencionar aquí la observación, escucha, espera atenta y apoyo de la profesora antes de la producción del estudiante en el proceso inicial de alfabetización en el cuaderno de texto libre, presentado a los niños al comienzo del año escolar, como podemos seguir a continuación:

**Rubi:** Estoy produciendo una historia colectiva... Entonces, está el espacio para que produzcan por su cuenta, en el cuaderno de texto libre, y luego vino la propuesta de la historia para que creen juntos. Primero hice el esqueleto con ellos, eligiendo los personajes donde se ambientó la historia, y ahora estamos en la parte de escritura [...].

Entonces uno de los estudiantes dijo: "Profá, ¿puede nuestra historia tener rimas?" Le dije: "¡Mira, podría ser! ¡Es un desafío! ¡Así que vámonos!" [...] En el momento de la producción, el perro, que era uno de los personajes, estaba sucio de barro, queríamos decir que estaba en la calle, y buscábamos una rima para la palabra barro... Y yo digo: "Wow, chicos, pensemos, ¿qué rima con barro?" Entonces uno de los estudiantes dijo: "Profá, pon en Google, palabras que riman con barro". Pensé que era tan joyería, esto, tan ... Esta estrategia ella (sugirió). Así que eso es lo que hice: "¡Oh! ¡Buena idea!" [...] La historia es de la gata Cenicienta, el perro Caramelo y la mariposa amarilla... Luego les leí, y la calle donde vive el perro es la calle Pindorama. (Investigación en curso, Reunión del 21-06-2022, nuestra traducción).

Es interesante pensar en cómo el trabajo con rimas y aliteraciones, que se ha propuesto como un recurso didáctico en todos los programas de alfabetización (PROFA, LER E ESCREVER, PNAIC, etc.), para llevar a los niños al reconocimiento de la cadena sonora de las palabras, gana una nueva dimensión, posible gracias a la disponibilidad de instrumentos tecnológicos en la sala y por la sugerencia, abrazado por la maestra, uno de los niños de la clase.

Como condición previa para la alfabetización, las rimas se convierten en objeto de investigación, en un proceso compartido visual y sonoramente por el uso de la pizarra digital, como ayuda en la composición de la historia colectiva. En la dinámica de la producción del texto, entonces, ¿qué se puede destacar? La preocupación por la creación del relato, por la consistencia del texto que se produce, por el sonido y la búsqueda de palabras que riman, la atención a las palabras escritas por el profesor en la pizarra, el recurso tecnológico en uso, la actividad que condensa una pluralidad de movimientos y procesos, todo al mismo tiempo, implicado en la primacía de significación, el sentido de la actividad y el significado del texto.

No entanto, se podemos acompanhar e apreciar os movimentos implicados nos gestos de ensinar da professora na produção do texto com as crianças, a problematização das questões não para por aí. Na produção acadêmica e nos diálogos sobre alfabetização, as polêmicas e controvérsias se recolocam e persistem. E é assim que novamente emergem as dúvidas:

**Rubi:** Vi una live sobre aproximaciones y distancias Vygotsky y Freinet y allí estaba hablando de las técnicas de Freinet, Texto Libre, Libro de la Vida, esta escritura con significado. Y en el chat surgió la cuestión de las sílabas... Y el [orador] fue muy categórico, diciendo que no, que no tienes que hablar de una sílaba, que no tienes que hacerlo, que no te echarán de menos. Fue entonces cuando me hice algunas preguntas...

Incluso en la escritura colectiva de un texto con significado, allí, en el Libro de la Vida, en la escritura de la palabra, vamos por la sílaba, y noto cuando estamos allí en el texto libre, el niño, cuando va a escribir, va hablando en voz alta las sílabas, para hacer el registro. [...] Percibo este movimiento de los niños, de hablar en voz alta y aunque todavía no he hablado de sílabas con ellos [...] los niños también, para escribir, ir oralizando y grabando, percibo este movimiento suyo (Investigación en curso, Reunión del 21-06-2022, nuestra traducción).

Al comentar sobre la vida asistida, el cuestionamiento de la profesora se hace eco de la crítica de los métodos silábicos de alfabetización. Se destaca la cuestión de si enseñar o no las sílabas, ya que admite que, incluso sin haber hablado de ello, observa a los niños silbando mientras escriben. El problema que surge es sobre la necesidad, pertinencia o posibilidad de nombrar y trabajar con (el concepto de) la sílaba en el proceso de alfabetización.

Es importante, entonces, conocer y explicar los argumentos que pueden sostener la práctica pedagógica. Si la experiencia del alfabetizador indica esta *marca* en la actividad de los niños: "y luego este tema del niño hablando en voz alta, y luego marcando, esto está muy presente"; "En casi todos los niños observo este movimiento", ¿dónde encuentra apoyo teórico para guiar su acción? Hay muchos investigadores que abordan el tema. Algunos argumentan que esta sensibilidad a las sílabas parece ser universal, como señala Magda Soares (2016). De hecho, está presente en los juegos infantiles desde una edad muy temprana, en varios idiomas.

¿Cuál es la diferencia entre nombrar y llamar la atención de los niños sobre los elementos de la escritura (letra, palabra, sílaba, oración) y la alfabetización del método fónico o el método silábico? Entre la propuesta de un "método silábico", la afirmación categórica de que no es necesario o no debe proceder enseñando sílabas, y la observación de la maestra de los gestos de los niños y su propia experiencia en la elaboración de un texto colectivo con la clase, ¿qué hacer? ¿Dónde anclar el trabajo pedagógico de la alfabetización? ¿Cuáles son los conocimientos y argumentos que encuentran "prueba empírica", es decir, que se "evidencian" en la experiencia didáctica del profesor relacionada con la experiencia del lenguaje (gema) por parte de los niños? Como nos advierte Fraile:

La forma en que se trabaja la conciencia fonológica es lo que determinará si estamos volviendo a un enfoque de métodos fónicos centrados en sonidos aislados o si estamos avanzando en las estrategias de metaanálisis sobre el funcionamiento de la escritura en la relación entre sonidos y letras.

Si el trabajo con conciencia fonológica se ha centrado en la "emisión" artificial de fonemas y su formación oral se ha considerado un requisito previo para aprender a leer, seguramente este tipo de trabajo puede suponer una vuelta a un método fónico limitado. Si la conciencia fonológica ha sido pensada como un factor que ayuda en el análisis metalingüístico – para la lectura y escritura de palabras – estamos dando un paso adelante, basando el proceso de alfabetización en acciones reflexivas que favorecen el aprendizaje del funcionamiento del sistema de escritura (FRADE, 2022, p. 3, nuestra traducción).

Numerosas investigaciones en el campo de los estudios lingüísticos sobre el proceso inicial de apropiación de la escritura con niños que oyen y hablan portugués problematizan las relaciones entre el habla y la escritura (CAGLIARI, 1989, 1998; GOULART; GONÇALVES, 2013; COUDRY, 2021; MOUTINHO, 2021). De hecho, no existe una relación de identidad entre el habla y la escritura. Aunque relacionadas, las dos modalidades de uso del lenguaje mantienen especificidades y diferencias relacionadas con su funcionamiento y uso. Hablar y escribir son igualmente complejos, hay textos escritos que están más cerca del habla conversacional y textos hablados más cercanos a la escritura formal.

Entre los estudios del lenguaje, Abaurre (2001) propone discutir la naturaleza de esta relación y afirma que:

El examen de los primeros textos escritos por los estudiantes de preescolar y de primer grado de la escuela primaria permite identificar un conjunto de datos que pueden resultar importantes para la discusión de la relación entre la adquisición del sistema alfabético y la (meta)conciencia fonológica, particularmente con respecto al conocimiento de los niños de la estructura fonológica interna de la sílaba y la jerarquía existente entre sus constituyentes (ABAURRE, 2001, p. 63-64, énfasis en el original).

Por lo tanto, no se trata de enseñar las letras, sílabas y "familias" silábicas fuera de contexto y aisladas, asumiendo que el significado de la escritura es algo que se produce a *posteriori* y que solo después de dominar las letras y sílabas puede el niño construir palabras y textos, como proponen los métodos silábicos y fonéticos. La suposición de esta lógica lineal, que va de lo aparentemente más simple a lo más complejo, asume que el aprendizaje del niño ocurre por la asociación y repetición de elementos y que la actividad lingüística del niño puede inicialmente *no tener sentido*. Por el contrario, se trata de llamar la atención del niño sobre el

ritmo, la segmentación y la prosodia del habla, lo que puede ayudarlo a reconocer y comparar aliteraciones, rimas y regularidades presentes en la oralidad y en el registro escrito.

Según varios estudios realizados en el enfoque de Neurolingüística Discursiva (COUDRY, 2021), la entrada del niño en el "mundo de las letras" se produce a través del habla, la lectura y la escritura. En un análisis crítico de los procedimientos pedagógicos propuestos por el método fónico, basado en una concepción de la escritura como un registro de los sonidos del habla a través de signos gráficos, Moutinho (2021) problematiza el llamado "método de boquillas":

Al comienzo del proceso de alfabetización, el niño toma el habla como un apoyo para la escritura. Un niño que intenta realizar esta actividad, apoyado por su propio discurso, puede tener varias dudas: primero, la imagen que muestra la boca no parece corresponder a lo que ocurre con el fenómeno de elevación vocálica al final de una palabra en varias variedades del portugués brasileño, como vemos en "huevo" y "elefante". No es raro, por lo tanto, que los niños escriban "huevu" para "huevo" o "elefanti" para "elefante". Si sigue las instrucciones dadas sobre el posicionamiento de la boca, reproducirá un discurso artificial, probablemente inexistente en su variedad (MOUTINHO, 2021, p. 260-261, nuestra traducción).

El desarrollo de la (meta)conciencia fonológica, señalado por Abaurre, abarca la reflexión y la posibilidad de manipular los sonidos del habla en situaciones reales de uso del lenguaje oral y escrito, no necesita reducirse a enseñar la relación sistemática entre grafemas y fonemas, a la codificación y decodificación de fonemas, a la segmentación de palabras y al énfasis exagerado en el fonema resaltado, como Moutinho describe:

las actividades implican la memorización de pares biunívocos de letras y fonemas a partir de los valores sonoros que aparecen en el marco fonológico del portugués brasileño y generalmente involucran textos escritos para este propósito o frases y palabras descontextualizadas [...] las tareas de este método implican una serie de sonorizaciones precarias, separadas de cualquier situación significativa de la lengua (MOUTINHO, 2021, p. 260-278, nuestra traducción).

El desarrollo de la conciencia fonológica es, por lo tanto, sólo una de las dimensiones que integra el conjunto de actividades lingüísticas, epilingüísticas y metalingüísticas, recordando que todas "ocurren en cualquier tipo de acciones (con el lenguaje, sobre el lenguaje y el lenguaje), pero representan distintos niveles de reflexión" (GERALDI, 1997, p. 20, nuestra traducción). Así, asumiendo una perspectiva histórico-cultural, podemos percibir cómo estas dimensiones de la actividad con, da y sobre el lenguaje integran las dinámicas enunciativo-

discursivas (BAKHTIN, 2003; GOULART, 2019) y son constitutivos tanto de los sujetos en interacción como del propio lenguaje como producción humana.

Las observaciones de los maestros reiteran que, al comienzo de la alfabetización, los niños usan el habla como apoyo para escribir, a través de la ortografía, desde el ajuste del habla hasta la lectura. Sin embargo, como argumenta Abaurre, los niños en la fase inicial de alfabetización "no escriben como hablan", "es posible identificar desde una edad temprana la incorporación de aspectos convencionales, que solo pueden explicarse por el fuerte atractivo social de las actividades de lectura y escritura" (ABAURRE, 1988, p. 137, nuestra traducción).

La complejidad, las especificidades y las contribuciones de los estudios lingüísticos son evidentes aquí. Pensar en estas actividades – lingüística, epilingüística, metalingüística – a través del prisma de la *experiencia* del lenguaje (VYGOTSKY, 1997, 2018) y del trabajo pedagógico implica considerarlas en una dimensión de interconstitutividad, de modo que la palabra "sílabas", o la palabra "palabra", o la palabra "letra", ya se convierten y actúan como elementos/instrumentos/signos históricos y culturales que median los modos de apropiación y elaboración de la forma escrita del lenguaje mismo en prácticas discursivas significativas.

En cuanto al proceso de desarrollo, también vale la pena destacar cómo el ejercicio de estas actividades lingüísticas, epilingüísticas y metalingüísticas, de manera mediada por prácticas pedagógicas intencionales, puede llevar al niño a prestar mayor atención a las características del habla que ganan relevancia con la explicitud de las características de la escritura, como el siguiente informe:

**Jade:** Hay diferentes motivos en cada actividad. Por ejemplo, cuando propongo allí, el texto libre, no es mi objetivo que el niño escriba convencionalmente. Mi objetivo es que ella escriba, que organice su pensamiento, que pierda este miedo a escribir, ¿verdad? [...] Estoy haciendo el momento de noticias, cada 2ª feria sorteamos a un compañero y si quiere, tenemos algo que contar, cuenta y nos registramos en la pizarra. [...] El objetivo es hacer el registro, poner la fecha primero, luego como para organizar el discurso del colega. [...] Hay momentos dentro de la planificación que usted elige para dar esta información a los niños. así es como lo veo hoy, cómo he podido trabajar hoy (Investigación en curso, Reunión del 24-05-2022, nuestra traducción).

*Escribir con sentido* aparece como una marca del trabajo pedagógico de los dos alfabetizadores. Ya sea en el Texto Colectivo, en el Libro de la Vida, en el Texto Libre, instrumentos propuestos por la Pedagogía Freinet (FREINET, 1975), se da prioridad a la función social de la escritura, como también defiende Vygotsky (1995, 2001).

Podemos ver, así, cómo se ve afectada la dimensión ontogenética, impregnada por la historia y la cultura. En esta perspectiva, se entiende que el proceso de apropiación de la escritura integra el desarrollo cultural en su conjunto y no se reduce a procesos cerebrales, neuronales, orgánicos (tan enfatizados por los estudios de neurociencia en los tiempos contemporáneos); pero se realiza en la sociogénesis, en el proceso histórico-cultural de la humanidad (VYGOTSKY, 1995). La hipótesis de Vygotsky, apoyada en los estudios de Luria (1979) sobre la plasticidad cerebral y la compleja dinámica de las funciones superiores, supone que el *signo*, un instrumento psicológico que se produce en las relaciones interpersonales, constituye y transforma la actividad mental, generando nuevas formaciones psíquicas, específicamente humanas. En este sentido, la apropiación de la escritura (producción humana, nueva formación en la historia) por parte del niño mejora y redimensiona su funcionamiento psíquico. Esta dimensión histórica, relacional y constitutiva del lenguaje es una marca en la perspectiva discursiva de la alfabetización (SMOLKA, 1988).

### Sobre las condiciones de desempeño del trabajo y los argumentos que sustentan la práctica

**Jade:** Hablaste sobre el tema de la formación, cierto, ¿qué conocimiento tenemos del idioma [...] Empezamos a reflexionar: necesitamos formación para hablar de alfabetización en este momento (de la pandemia) muchos niños con rezago... El OP sugirió que volviéramos a la teoría de Emília Ferreiro, porque sigue siendo una teoría que nos permite entender cómo el niño está construyendo [...] Ya tuvimos una discusión [antes], para cerrar cuál es la concepción de alfabetización de nuestra escuela, y eso no fue para tomar el método de esta teoría, pero creo que va más allá de eso, pero dije que necesitamos avanzar. Hay maestros de escuela que trabajan con otras perspectivas... si elegimos a Emilia Ferreiro, ya estaremos eligiendo un camino, pero luego tomé uno: "Mira el discurso de la universidad es hermoso, pero necesitamos ver en la práctica". Estaba callado. [...] Luego acordó una capacitación con un maestro jubilado de la red, y vimos que la perspectiva estaba bien en esta línea. [...] A varios de nosotros nos molestó su discurso. [...] Si no, ¿qué es entonces? Llegamos a la conclusión de que en lugar de llamar a un extraño ... Veamos nuestro trabajo.

**Rubi:** No sé si esto [la encuesta] en realidad se prescribe o entró en una escuela automática ... Está en alguna parte diciendo que tiene que ser así. Para rellenar el formulario descriptivo hacemos la encuesta. Todo el mundo sabe cómo hacerlo, es rápido y fácil...

**Jade:** Utilizo la encuesta porque [...] es otro instrumento para que sigas al niño, pero no debería ser el único... La encuesta no dice de todos los niños, fui a hacer la encuesta ahora en mayo con un estudiante mío que ya estaba escribiendo un texto muy bonito ... ya silábico-alfabético, y él fue a hacer la

encuesta y miré esa encuesta y dije que este no es el [estudiante], esta no es su producción ... Así que, como, eso es lo difícil ... cuando el [OP] dijo eso, del tema que la universidad tiene mucho discurso... porque sabe de dónde estoy hablando, me conoce, sabe de dónde vengo... y no sabía cómo argumentar... (Investigación en curso, Reunión del 24-05-2022, nuestra traducción).

En este fragmento de la conversación, los profesores se refieren al constructivismo, una perspectiva que desde la década de 1980 ha sido hegemónica en las redes educativas. Numerosos estudios han analizado críticamente esta perspectiva y sus modos de penetración en el campo educativo brasileño (como GONTIJO, 2014; MORTATTI; FRADE, 2014; DE OLIVEIRA y DELMONDES, 2019). Al mismo tiempo, también se elaboran otras perspectivas con otros marcos teóricos, pero no adquieren la misma fuerza o repercusión que el constructivismo. En la red educativa en la que trabajan estos docentes, no existe una opción asumida oficialmente, ni por constructivismo ni por el método fónico, como propone el Plan Nacional de Alfabetización (PNA/2019). Sin embargo, los maestros de primaria hacen la encuesta y clasifican a los estudiantes de acuerdo con las hipótesis descritas por Emília Ferreiro (presilábica, silábica, alfabética).

La duda sobre la prescripción con relación a la encuesta en el sistema escolar municipal lleva a la consulta de las Directrices Curriculares y a la constatación de que, en el presente documento, elaborado por un equipo de profesores de la propia red y publicado en 2012, tampoco hay ninguna referencia a los trabajos de Emília Ferreiro o Piaget, ni mención de este tipo de encuesta.

[A] cada comienzo de año los profesores de cada ciclo definen colectivamente un conjunto de actividades que funcionan como instrumentos de evaluación de acuerdo con los criterios y objetivos de la encuesta, con el objetivo de planificar la enseñanza. Tales actividades deben permitir conocer a los estudiantes reales, aquellos con quienes los maestros se reúnen diariamente (RMC Guidelines, 2012, p. 39, nuestra traducción).

Pero, incluso si no se prescribe oficialmente, hay una receta no oficial y no escrita que dice cómo deben actuar los profesionales, que la mayoría asume como "natural" (CLOT, 2010). Tanto es así que, al pensar en una propuesta formativa para el colectivo de docentes, el asesor pedagógico de uno de los profesores propone precisamente una formación que se basa en la propuesta constructivista. Cuando Jade reacciona negativamente a esta sugerencia, escucha el viejo, pero aún actual, choque entre la teoría y la práctica.

Es interesante darse cuenta de que es precisamente desde el lugar de la práctica que los profesores buscan apoyo teórico para apoyar su posicionamiento:

**Jade:** [...] Ante todas las dificultades, ¿qué camino seguimos, verdad, qué perspectiva tomamos? Así que tal vez nos ayude a mirar lo que hacemos y ser capaces de argumentar ... que dije que sigue siendo una dificultad de mi derecho, poder argumentar dentro del grupo de trabajo colectivo allí de la escuela, (sobre) otra práctica (Investigación en progreso, Reunión el 3/6/22, nuestra traducción).

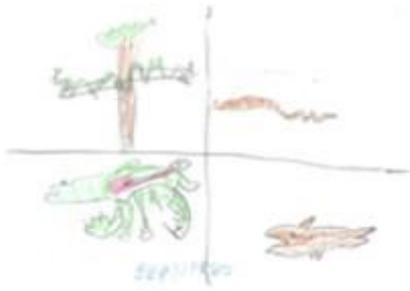
Esta cuestión de la dificultad de la argumentación apareció varias veces en nuestras reuniones. En varias ocasiones, los maestros informaron que se sentían sin argumentos para defender el trabajo que realizan. Sin embargo, vemos que Jade aporta la crítica a la metodologización de la investigación de Ferreiro e indica tomar una posición diferente a la que se propone. Su voz, sin embargo, no es bienvenida en el grupo y termina silenciada. La pregunta que surge, entonces, parece ser: ¿los maestros no tienen argumentos o no encuentran espacio para discutir?

Si las profesoras encuentran en los primeros intentos de escritura de los niños, en la producción del texto libre, las hipótesis enumeradas por Ferreiro tienen claro que no pueden transformar tales hipótesis en un método de enseñanza y hablan de los límites de la encuesta en la relación con la producción textual de los niños. Admiten que, desde el comienzo del proceso de alfabetización, los niños traen por escrito las marcas de la prosodia, de lo que pueden percibir en la oralidad, de los sonidos identificables en el lenguaje, de la ortografía que ya conocen, en el movimiento del lenguaje en funcionamiento y en la producción de textos con significado. Los niños buscan las palabras disponibles en la sala, copian textos de libros, preguntan cómo escribir correctamente... La observación atenta de los niños hecha por las profesoras está *evidenciando* todo lo que está implícito en el proceso de alfabetización, sus regularidades y sus singularidades. ¿Por qué, entonces, la dificultad para discutir? ¿Con quién se discute y qué se convierte en objeto de controversia?

Es en el sentido de reflexionar sobre la elaboración de posibles argumentos que puedan fundamentar más claramente una práctica discursiva de la alfabetización que dialogamos con los maestros, buscando, desde nuestro *lugar exotópico*, hacer explícito el apoyo y el poder del trabajo que ya realizan. Traemos como ejemplo el informe de Jade, en la vuelta a las clases presenciales:

**Jade:** Desde que volvimos al aula, como dividimos la clase (...) en dos grupos, (...) quería pensar en cómo podrían tener contacto con otros compañeros que no iban en la misma semana que ellos, e ir construyendo, de alguna manera, un vínculo. Así que empecé... Les propuse matrimonio, al principio, en mayo... Que haríamos un registro de lo que hicimos a lo largo de la semana para que lo leyeran los próximos colegas. Así que empezamos a hacer este disco colectivo, yo en la pizarra, me dieron las ideas... Y siempre propuse que... Oh, ¿quieres hacer un dibujo? Para que otros compañeros puedan ver, puedan conocer un poco de ti... Y luego empezamos a hacer este movimiento, cada grupo que venía en la semana, hacíamos un disco, hacían un dibujo, podía ser de algo que había pasado en la semana, algo que querían compartir, y luego, la otra semana leí a otro grupo, mostré los dibujos... y así comenzó a tener ... una conversación entre grupos de la misma clase (Investigación en curso, Reunión junio-2021).

Figura 1 – Registro de la correspondencia entre niños

<p>21 DE MAYO DE 2021</p> <p>ESTA SEMANA, NOS TOMAMOS CAFÉ EN LA ENTRADA, LEEMOS VARIAS HISTORIAS, COMO LOS LIBROS "COÑO" Y " UNO, DOS, TRES, AHORA ES LA SU VEZI".</p> <p>TUVIMOS CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA E HICIMOS Ejercicio.</p> <p>ANA LUIZA, BRENDA Y BERNARDO.</p>	 <p>13 DE AGOSTO DE 2021</p> <p>HOLA, ESTÁ BIEN? COMO USTEDES Están?</p> <p>DIBUJAMOS EL SACI EN CLASE DE ARTES.</p> <p>NOS DIVERTIMOSI UN DÍA VAMOS A PODER VERTE.</p> <p>El juego de la memoria fue Genial. JUGAMOS EN EQUIPOS: CHICAS CONTRA Niños.</p> <p>CUANDO CORONAVIRUS TERMINAR, VAMOS A PODER JUGAR EN EL PARQUE. ESTAMOS ANSIOSOS PARA CONOCER A TODOS,</p> <p>ADIÓS, VEREMOS UN DÍA! JUARES, CRISTIAN, OSEAS, GIOVANA, MARÍA Y SAN FRANCISCO</p>
<p>11 DE JUNIO DE 2021</p> <p>O!!</p> <p>QUEREMOS HABLAR DE QUE ESTA SEMANA FUE GENIAL. EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA A PROFESORA PUSO MÚSICA PARA BAILAR.</p> <p>CUÁL ES LA BROMA FAVORITA DE USTEDES?</p> <p>DESEAMOS QUE SE CUIDEN ESTO ES MUY IMPORTANTE! TODOS DE ESTE GRUPO DESEA AMOR, CARIÑO Y RESPETO.</p> <p>ANA LUIZA, BRENDA Y BERNARDO.</p>	

Fuente: Base de datos de las investigadoras

En las difíciles condiciones de regreso a las clases presenciales, en el año 2021, que determinaron la división de la clase de 1er año en dos grupos de niños que se turnaban semanalmente en el aula, la profesora creó una situación real de comunicación entre los grupos, pensando en movilizar la interacción y el conocimiento entre ellos. Para ello, se trabajó la escritura como un registro de la historia, de lo vivido, como un modo de interacción y comunicación con los ausentes. Este proceso de interlocución permitió un cambio en las formas de decir de los niños, formas de apropiación de recursos e ideas entre sí y modos de reflexión conjunta; Movilización de la memoria, la imaginación, las emociones, así como la elaboración de proyectos futuros: "Cuando pase la pandemia...". La maestra fue mediando, a través de la escritura, las relaciones entre los niños, que cuando llegaron a formar un solo grupo, ya se conocían de alguna manera a través de la correspondencia.

En el caso de los dos profesores en diálogo, ¿qué es evidente y disponible para fundamentar el argumento sobre la práctica pedagógica en curso? Propuestas como las narradas por los profesores permiten vislumbrar las marcas de la teoría incorporada en el trabajo que ya realizan. Si los profesores ya muestran la experiencia de la teoría en la práctica, ahora ven la importancia y la necesidad de densificación de la fundación y exigen de sí mismos la consistencia y la explicitud de la argumentación sobre esta práctica, sobre los principios e implicaciones de las concepciones asumidas (de desarrollo humano, lenguaje, trabajo pedagógico, relaciones de enseñanza), sobre la *praxis* relacionada con la perspectiva discursiva de la alfabetización infantil. Los relatos evidencian así la fuerza de la *experiencia* (VYGOTSKY, 2018) en la práctica de la alfabetización, que se convierte en constitutiva del argumento mismo y que, dialéctica e intrínsecamente, también es sostenida por ella.

## Consideraciones finales

Las declaraciones de los maestros trajeron a la discusión temas y controversias que persisten o se reposan frente a las prescripciones y numerosos estudios académicos sobre el proceso de alfabetización de los niños.

En el conflicto de tendencias y debates, surge la necesidad y urgencia de determinar los argumentos que sustentan una práctica discursiva de la alfabetización, que ha sido criticada como no sistemática e ineficaz, "sin método" y carente de "evidencia científica".

Sin embargo, la práctica de los maestros evidencia la importancia de la observación atenta y sistemática de cada niño, así como la organización cuidadosa del trabajo pedagógico, apoyado en los fundamentos de la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, que implica la sociogénesis de las funciones psicológicas superiores. Conocer y asumir la perspectiva teórica marca la diferencia en las relaciones de enseñanza.

También destacamos la relevancia del conocimiento de los estudios lingüísticos – por ejemplo, la caracterización de la actividad lingüística, epilingüística y metalingüística – así como las ponderaciones de la Neurolingüística Discursiva, que pueden contribuir a la visión del profesor en la observación de la actividad del niño y en la orientación de las acciones en el proceso de alfabetización.

Enseñar a los niños a leer y escribir en las condiciones de la contemporaneidad nos lleva a (re)poner en perspectiva la función social de la escuela. Las condiciones concretas en el cambio en la historia humana – por ejemplo, la pandemia, la tecnología – provocan *nuevas formaciones* (VYGOTSKY, 1995, 2018) en las dimensiones colectiva e individual, instigan la creación de lo nuevo, exigen participación y persistencia en el trabajo docente.

Este trabajo también implica a menudo la confrontación entre compañeros sobre diferentes formas de actuar. En el caso de los alfabetizadores, la participación en el grupo de estudio, en el que hay un intercambio de experiencias cotidianas, combinada con una reflexión teórica sobre la práctica, ha inspirado la realización de la actividad docente y ha nutrido el desarrollo profesional. Vemos aquí en funcionamiento la fuerza del colectivo en la persona natural, aumentando el poder de actuar (CLOT, 2010). La producción de este análisis es parte del contexto de este colectivo y se justifica en el sentido de fortalecerlo.

## REFERENCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, M. A. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editores, p. 135-142, 1988.

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In*: HERNANDORENA, C. L. M. (org.). **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. p. 63-85.

ABAURRE, M. B. M. *et al.* Considerações sobre a utilização de um Paradigma Indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 25, p. 5-23, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639237>. Acesso el: 26 jul. 2022.

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Lingüística**. 1.ed. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-be-bi-bo-bu**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. **Rev. bras. Saúde ocup.**, São Paulo, v. 36, n. 123, 2010. DOI: 10.1590/S0303-76572011000100015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/fxLxGkBNcqhQ8bCHgfPpQCg/>. Acesso el: 25 jul. 2022.

CORAIS, M. C. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

COUDRY, M. I. H. C. O CCAZINHO como lugar de linguagem: fala, leitura e escrita. *In*: CRUZ, T. C. S. C.; D'OLIVO, F. M. (org.). **Linguagem, cognição e ensino: Conceitos e possibilidades**. Campinas, SP: ABRALIN, 2021. p. 27-58.

DE OLIVEIRA, B. C. P.; DELMONDES, C. D. S. A proposta pioneira da alfabetização como processo discursivo no Brasil e sua apropriação pelas alfabetizadoras, em Mato Grosso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, p. 126-148, 2019. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.337. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/337>. Acesso el: 26 jul. 2022.

FRADE, I. C.A. S. **“O trabalho com a consciência fonológica pode se tornar um método fônico?”** CEALE, 2022. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-trabalho-com-a-consciencia-fonologica-pode-se-tornar-um-metodo-fonico.html#:~:text=O%20trabalho%20com%20a%20consci%C3%Aancia%20fonol%C3%B3gica%20n%C3%A3o%20pode%20se%20tornar,prev%C3%AA%20uma%20reflex%C3%A3>

o%20da%20linguagem.%20Acesso%20em%2025%20de%20julho%20de%202022. Acesso el: 15 jul. 2022.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 22, p.9-39, 1992. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893>. Acesso el: 15 jul. 2022.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras: 1990.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. **Alfabetização e Discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

GOULART, C. M. A. Para início da conversa sobre os processos de alfabetização e de pesquisa. *In: GARCIA, I. H.M.; CORAIS, M.C. (org.) Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos*. Campinas, Mercado de Letras, 2019. p. 13-45.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. *In: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. Aprender a escrita, aprender com a Escrita*. São Paulo: Summus Editorial, 2013. p. 21-42.

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. **A Alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LUCIO, E. O.; OLIVEIRA, B. C. P. Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/ para a infância”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 9, 2019. DOI: 10.47249/rba.2019.v1.349. Disponible en: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/349>. Acesso el: 25 jul. 2022.

LURIA, A. **Curso de Psicologia Geral: Vol I a IV**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP. Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MOUTINHO, I. O método fônico e a consciência fonológica: soluções ou dispositivos de patologização? *In*: CRUZ, T. C. S. C.; D'OLIVO, F. M. (org.). **Linguagem, cognição e ensino**: Conceitos e possibilidades. Campinas, SP: Abralín, 2021. p. 253-290.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais**: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Campinas: SP, 2012. Disponível em: [https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01\\_diretrizes\\_anos\\_iniciais.pdf](https://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III (Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. IV (Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil). Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedagogia. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconocimientos:** Los autores agradecen a las profesoras por compartir la vida cotidiana de su práctica pedagógica.

**Financiación:** Beca de Investigación – Procesos n° 2021/08679-9 y n° 2021/08708-9, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Proceso n° CNPq 313751/2021-8.

**Conflictos de intereses:** No aplicable.

**Aprobación ética:** Investigación aprobada según CAAE: 66996023.2.0000.8142.

**Disponibilidad de datos y material:** Los datos y materiales son de uso restringido para los investigadores participantes en el proyecto, según lo aprobado por el Comité de Ética en Investigación.

**Contribuciones de los autores:** Los autores también contribuyeron a la elaboración del artículo, incluyendo el proceso de investigación de campo; construcción de datos; transcripción, análisis e interpretación de los datos; redacción y revisión del artículo.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

