

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARINA GIANEZ

A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA PELA
ÓTICA DOCENTE: uma análise do Ciclo de Políticas na rede
municipal de Rio Claro/SP

SÃO CARLOS -SP

2019

MARINA GIANEZ

A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA PELA ÓTICA DOCENTE: uma análise do Ciclo de Políticas na rede municipal de Rio Claro/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

São Carlos-SP

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marina Gianez, realizada em 19/09/2019:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti
UFSCar

Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi
UFSCar

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
UNIARA

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Maria Betanea Platzer e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por permitir buscar novos conhecimentos.

À orientadora, Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti, pela orientação, ensinamentos, amizade e pela confiança depositada, sem as quais esta pesquisa não seria possível.

Às professoras da Banca Examinadora de Qualificação, Profa. Dra. Andrea Braga Moruzzi e Profa. Dra. Maria Betanea Platzer, pela leitura atenta e as importantes contribuições na construção desta dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa EDIPIC, pela oportunidade de trocas de conhecimentos e contribuições para esta pesquisa.

À Secretaria e Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, pelo suporte e apoio em todas as solicitações.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, por confiar no meu trabalho e me permitir total acesso às escolas para a realização do mesmo.

Às escolas de Educação Infantil de Rio Claro, que acolheram e se envolveram com a pesquisa.

Às coordenadoras que participaram deste estudo, pelas valorosas contribuições.

Às professoras participantes, por consentirem a execução da pesquisa e o uso dos dados.

À minha cunhada, Aline, pela leitura atenta e criteriosa deste trabalho.

Ao meu irmão, Bruno, pelas discussões enriquecedoras e o incentivo a nunca desistir.

À minha família, pelo apoio, carinho e suporte em todos os momentos da minha vida.

Aos meus alunos, por me mostrarem, diariamente, a importância de ser criança.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram e torceram para a realização desta pesquisa, minha gratidão.

Resumo

A abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil vem no decorrer das décadas causando divergências de opiniões entre estudiosos da área, bem como entre as professoras que atuam nesta etapa de ensino. Embora as orientações legais apontem o caminho que as docentes devem seguir, estas são passíveis de interpretações no contexto da prática, o que nos levou a indagarmos a respeito das interpretações que se fazem presentes no cotidiano das salas de aula no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, orientada pela Abordagem do Ciclo de Políticas, teve o objetivo de conhecer as interpretações que as professoras das turmas de crianças de 5 e 6 anos fazem dos textos oficiais vigentes referente à linguagem escrita, na rede pública de Rio Claro/SP. Para a produção de dados da pesquisa, recorreremos a alguns procedimentos metodológicos como as entrevistas semiestruturadas realizadas em grupos focais com as docentes das turmas em questão. Para esta etapa do trabalho, foram selecionadas uma escola de cada uma das 12 regiões, de acordo com as subdivisões realizadas pela Secretaria de Educação do município, totalizando a participação de 38 professoras. Com o intuito de conhecer o contexto de influência e o contexto da produção de texto, que resultou na elaboração do documento municipal, realizamos uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Comissão responsável pela elaboração da Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro e com a Coordenadora da Educação Infantil do município. Estas entrevistas, associadas com as entrevistas em grupos focais das professoras, nos permitiram compreender que a origem do documento foi marcada por estudos e disputas de ideais, e, embora, fosse almejada a participação de toda a rede de ensino por meio das professoras coordenadoras das escolas, isto não ocorreu como esperado, pois muitas professoras coordenadoras não compartilharam as informações da construção do documento com seu grupo de professoras. Ainda, realizamos a análise do documento das escolas as quais as docentes participantes da pesquisa estavam vinculadas (Projeto Político Pedagógico), bem como a do seus respectivos documentos (Planejamento Anual e Diário de Bordo). As informações encontradas nos documentos foram validadas através das entrevistas em grupos focais e análise do material das crianças (atividades de caderno, folhas avulsas e portfólios) no contexto da prática escolar. Com a análise dos dados da pesquisa, foi possível constatar quatro diferentes interpretações do mesmo texto oficial (Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro), acerca do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas, segundo as quais, a linguagem escrita na Educação Infantil deve: preparar para o ingresso no Ensino Fundamental através de práticas mecânicas e exercícios que possibilitem a memorização de letras e palavras; enfatizar o aspecto social da criança na aquisição do sistema de escrita alfabético; priorizar a compreensão da função social da escrita; e por fim, promover a iniciativa e exploração da linguagem escrita pelas crianças. Estas diferentes interpretações do mesmo texto oficial, encontradas no contexto da prática escolar, nos leva a refletirmos sobre a influência das vivências e concepções das docentes nas suas práticas pedagógicas. Assim, os dados produzidos nesta pesquisa podem servir para discussões na área, bem como, possibilitar que o município compreenda as diferentes interpretações sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, e, a partir desta compreensão, propor ações coletivas que visem a melhoria da qualidade do ensino público ofertado às crianças pequenas no município.

Palavras-chave: Pré-escola; Linguagem escrita; Política Educacional.

Abstract

The approach of written language in early childhood education has been over the decades causing differences of opinion among scholars in the area, as well as among teachers who work in this stage of education. Although the legal guidelines point the way for teachers to follow, they are open to interpretation in the context of practice. This led us to inquire about the interpretations that are present in the daily life of classrooms regarding the learning of written language. The purpose of this qualitative research, guided by the Policy Cycle Approach, was to investigate the teachers' interpretations - focusing in classes with children from 5 to 6 years old - of the current official texts regarding the written language, in Rio Claro public schools. One of the methodological procedures used for the production of research data was the semi-structured interviews conducted in focus groups with the teachers of the classes in question. For this stage of the work, one school from each of the 12 regions was selected, according to the subdivisions made by the Municipal Secretariat of Education, totaling the participation of 38 teachers. In order to understand the context of influence and the context of text production, which resulted in the elaboration of the municipal document, we conducted a semi-structured interview with the Commission Coordinator responsible for the elaboration of the Curriculum Guidance for Rio Claro Early Childhood Education and with the Coordinator of Early Childhood Education of the municipality. These interviews, associated with the teachers' focus group interviews, allowed us to understand that the origin of the document was marked by studies and disputes of ideals. Also although the participation of the entire public school network - through the coordinating teachers - was desired, it did not go as expected, as many coordinating teachers did not share information about the document with their group of teachers. Besides that, we analysed the document of the schools to which the teachers participating in the research were linked (Pedagogical Political Project), as well as their respective documents (Annual Planning and Logbook). The information found in the documents was validated through focus group interviews and analysis of children's material (notebook activities, separate sheets and portfolios) in the context of school practice. According to the analysis of the research data, it was possible to verify four different interpretations of the same official text (Curriculum Guidance of Early Childhood Education of Rio Claro) about the work to be developed with the young children. According to which, the written language in the Early Childhood Education must: prepare for entry into Elementary School through mechanical practices and exercises that enable the memorization of letters and words; emphasize the social aspect of the child in the acquisition of the alphabetic writing system; prioritize the understanding of the social function of writing; and finally, to promote the initiative and exploration of the language written by the children. These different interpretations of the same official text, found in the context of school practice, lead us to reflect on the influence of teachers' experiences and conceptions on their pedagogical practices. Thus, the data produced in this research can serve for discussions in the area, as well as enable the municipality to understand the different interpretations of working with written language in early childhood education. From this understanding, the municipality can also propose collective actions aimed at improving the quality of public education offered to the young children.

Keywords: Preschool; Written Language; Education Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 – Desenho da Pesquisa	20
Fluxograma 2 – Contextos do Ciclo de Políticas	22
Gráfico 1 – Tempo de Docência	31
Gráfico 2 – Experiência nos últimos 3 anos com turmas de Infantil II	31
Gráfico 3 – Atividades do GF1	118
Gráfico 4 – Atividades do GF2	119
Gráfico 5 – Atividades do GF3	119
Gráfico 6 – Atividades do GF4	120
Gráfico 7 – Atividades do GF5	121
Gráfico 8 – Atividades do GF6	121
Gráfico 9 – Atividades do GF7	122
Gráfico 10 – Atividades do GF8	123
Gráfico 11 – Atividades do GF9	123
Gráfico 12 – Atividades do GF10	124
Gráfico 13 – Atividades do GF11	125
Gráfico 14 – Atividades do GF12	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ciclos da Política – Correlação com a pesquisa	23
Tabela 2 – Identificação das coordenadoras participantes da pesquisa	26
Tabela 3 – Identificação das professoras participantes por grupo focal	29
Tabela 4 – Participação dos grupos focais nas discussões que originaram a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro	96
Tabela 5 – A influência da Orientação Curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos	102
Tabela 6 – A influência da Orientação Curricular nos Planejamentos Anuais	106
Tabela 7 – Descrição das Atividades de Linguagem Escrita	116

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Coedi – Coordenação de Educação Infantil

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CF – Constituição Federal de 1988

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

Unesco – União das Nações Unidas para a Educação

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	19
2.1	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	20
2.2	SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA	25
2.3	PROCEDIMENTO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	32
3	A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA: SEU LUGAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
3.1	A CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3.2	A LINGUAGEM E A CRIANÇA	43
3.3	A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
4	O CURRÍCULO E A LINGUAGEM ESCRITA	59
4.1	A LINGUAGEM ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS FEDERAIS	63
4.2	A LINGUAGEM ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS MUNICIPAIS	82
5	DADOS DA PESQUISA: ANÁLISE DOS CONTEXTOS	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	145
	APÊNDICES	152
	ANEXOS	160

Introdução

A abordagem da linguagem escrita na Educação Infantil vem no decorrer das décadas causando divergências de opiniões entre estudiosos da área, bem como, entre as professoras¹ que atuam nesta etapa de ensino, especialmente nas docentes das crianças pequenas (com idade entre 5 e 6 anos) que cursam o último ano desta etapa educacional. Afinal, qual o papel da linguagem escrita na Educação Infantil?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) nos apontam um caminho no qual cabem às pré-escolas e creches ofertarem às crianças experiências que envolvam a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009a). Contudo, o que nos inquieta é como estas experiências estão sendo oferecidas atualmente nas instituições de Educação Infantil.

Ao analisarmos a história² das creches e pré-escolas do Brasil, nos deparamos com uma trajetória marcada por segregações sociais. Enquanto as camadas mais pobres da sociedade tinham seu cuidado e educação vinculados a órgãos de assistência social, atrelando a educação quase exclusivamente à moralização, a práticas de higienização e ao suprimento das necessidades básicas, a população de maior poder aquisitivo frequentava modelos de Educação Infantil inspirados em práticas próximas ao ensino, vinculados ao sistema escolar, concebendo a educação como uma promoção intelectual (BRASIL, 2009b).

Esta diferenciação da finalidade educacional na primeira infância contribuía para a manutenção da desigualdade social, impossibilitando às famílias pobres o acesso a uma educação que compreendesse além das questões do cuidado, as questões ligadas ao desenvolvimento infantil.

Além desta visão fragmentada da educação, perdurou por muito tempo a não profissionalização dos docentes da educação infantil e a ausência de investimento público. Não

¹ Neste texto, quando nos referirmos à função docente, utilizaremos o termo sempre no feminino, as professoras, as docentes ou as participantes, visto que a maioria das pesquisas apontam que a atuação docente na Educação Infantil é majoritariamente feminina, o que se comprovou na produção dos dados desta pesquisa realizada, coincidentemente, apenas com mulheres.

² Para um aprofundamento da história da Educação Infantil do Brasil sugiro a leitura de: KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496. 2000.

havia uma preocupação com a formação dos responsáveis pelo desenvolvimento infantil, assim como não havia verbas específicas destinadas a esta etapa de ensino (BRASIL, 2009b).

Com a Constituição Federal de 1988 o atendimento à primeira infância passa a ser concebido como um direito social de todas as crianças, passando a ser reconhecido como dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96) vem corroborar o já estabelecido pela Constituição Federal, além de integrar as creches e pré-escolas ao sistema de ensino, como a primeira Etapa da Educação Básica.

Em 2001, foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas a serem cumpridas, principalmente relacionadas à oferta da educação infantil até o final de sua vigência em 2011.

Com todas essas mudanças significativas relacionadas à Educação Infantil, esta passa por uma revisão de suas concepções de educação para bebês e crianças pequenas³, buscando práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento das crianças sem perder a especificidade dessa faixa etária, garantindo experiências significativas para as crianças de 0 a três anos, e proporcionando o desenvolvimento das crianças de 4 e 5 anos sem antecipar sua escolarização (BRASIL, 2009b).

Neste contexto, as professoras devem atentar-se para que suas práticas pedagógicas não proporcionem uma alfabetização precoce, inserindo a linguagem escrita no cotidiano das práticas pedagógicas escolares de maneira que as crianças vivenciem experiências significativas, pautando-se nos documentos oficiais que orientam o trabalho a ser realizado na Educação Infantil.

Embora as professoras de maneira geral devam seguir as orientações legais, tanto federais quanto municipais sobre o trabalho pedagógico a ser realizado na Educação Infantil, essas orientações são passíveis de interpretações pessoais pelos sujeitos que atuam nesse contexto. Tal afirmação está em consonância com a proposta metodológica do Ciclo de Políticas de Steffen Ball e Richard Bowe⁴, trazida para o Brasil por Jefferson Mainardes (2006a, 2006b),

³ Realizando esta pesquisa na Educação Infantil do município de Rio Claro - SP, que atende as crianças de 0 a 6 anos utilizaremos a seguinte nomenclatura por faixa etária, respeitando a divisão por etapas do município: bebês como crianças de 0 a 3 (que frequentam a etapa I) e crianças pequenas como crianças entre 4 anos a 6 anos (que frequentam a etapa II).

⁴ BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

segundo a qual assume-se “que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que eles acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006a, p.53). Portanto, a pesquisa que ora apresentamos considera que a leitura/interpretação que os profissionais envolvidos no cotidiano escolar fazem das leis ou das orientações que recebem de gestores públicos que regulamentam o trabalho com a linguagem escrita influencia diretamente a maneira como esta é abordada no trabalho com as crianças.

Levando em consideração as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, e pensando nas possíveis interpretações que as políticas educacionais que se referem às questões da linguagem escrita nesta faixa etária sofrem no contexto escolar, o presente estudo apresenta como seu objetivo geral:

- ❖ Conhecer as interpretações que as professoras das turmas de crianças de 5 e 6 anos fazem dos textos oficiais vigentes referente à linguagem escrita, na rede pública de Rio Claro/SP.

Optamos por conhecer mais a fundo as interpretações das docentes que atuam com as crianças de 5 e 6 anos por estas frequentarem o último ano da Educação Infantil, ano em que ocorre a transição para o Ensino Fundamental. A transição entre as etapas educacionais requer bastante atenção e cuidado por parte das professoras e de toda a equipe escolar para que não haja perda da especificidade infantil e ocorra a incorporação de práticas escolarizantes que atendam às exigências da próxima etapa, principalmente no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita (CAMPOS, 2009).

Esta atenção a não incorporação de práticas do Ensino Fundamental pela Educação Infantil, tornou-se ainda mais necessária com a alteração da legislação federal que passa a obrigatoriedade do ensino para crianças a partir dos 4 anos⁵, pois pode ter-se a impressão de que é aos 4 anos que o ensino formal se inicia.

Em alguns casos, a antecipação da obrigatoriedade do ensino “tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades

⁵ A alteração foi feita na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59 em 2009.

mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.71).

Nesta perspectiva, torna-se necessário compreender como os documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas são interpretados no contexto de sala de aula, principalmente no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Esta pesquisa foi realizada no município de Rio Claro, uma cidade do interior do estado de São Paulo, localizada à aproximadamente duas horas da capital paulista. Rio Claro apresenta uma rede de ensino público municipal que se responsabiliza pelo atendimento das crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, e pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, e conta com uma escola que atende a alunos do Ensino Fundamental II. A Educação Infantil encontra-se dividida em duas etapas⁶; a etapa I, que corresponde à educação das crianças de 0 a 3 anos divididas por faixa etária - nas turmas de Berçário I de 0 a 1 ano, Berçário II de 1 a 2 anos e Maternal I de 2 a 3 anos. Já, a etapa II corresponde ao ensino das crianças de 3 a 6 anos também divididas por faixa etária - nas turmas de Maternal II de 3 a 4 anos, Infantil I de 4 a 5 anos e Infantil II de 5 a 6 anos⁷. Esta é uma denominação particular do município, podendo apresentar outras denominações no território nacional.⁸

Como forma de alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa:

- Identificar a documentação oficial que orienta/define, em nível Federal e Municipal, a inserção e a prática da linguagem escrita na Educação Infantil;
- Compreender o contexto de influência e da produção do texto oficial no âmbito do município pesquisado;

⁶ No município de Rio Claro não é mais utilizada a terminologia creches e pré-escolas para designar as Instituições de Educação Infantil, todas são nomeadas como Escolas Municipais, a divisão do público atendido é caracterizada pela etapa que se encontra de acordo com a faixa etária— etapa I de 0 a 3 anos e etapa II de 4 a 6 anos.

⁷ A idade de matrícula das crianças no Infantil II está de acordo com as Resolução CNE/CEB nº 1/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2010, nas quais definem que a matrícula na pré-escola deve ocorrer para crianças que completarão 6 anos após o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, e no primeiro ano do Ensino Fundamental para as crianças que apresentarem 6 anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

⁸ A partir deste momento iremos nos referir no texto como turmas de Infantil II para o agrupamento de crianças de 5 e 6 anos, seguindo a nomenclatura adotada pelo município da pesquisa.

- Investigar a interpretação dos documentos oficiais federais, municipais e locais (das próprias Unidades Educacionais) no contexto da prática docente, tendo como recorte as professoras participantes da pesquisa (turmas de Infantil II);
- Identificar, por meio da leitura dos planejamentos anuais e dos diários de bordo das professoras participantes da pesquisa, quais são as interpretações que fazem da linguagem escrita nas suas práticas docentes;
- Validar as informações encontradas na leitura dos documentos por meio de entrevistas em grupos focais, com as docentes e leitura do material produzido pelas crianças (atividades em folhas avulsas, caderno de desenho e portfólio);

Buscando atingir os objetivos propostos, encontramos na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, com as contribuições de Mainardes (2006a, 2006b), um caminho ideal, no qual o delineamento metodológico nos permite conhecer o contexto que influenciou a elaboração dos textos oficiais do município que norteiam a prática docente, tendo como recorte as práticas de linguagem escrita com as turmas de Infantil II, bem como o contexto de sua produção de texto oficial, culminando com a compreensão do contexto da prática docente, no qual os textos oficiais são interpretados pelas professoras que deles se apropriam na prática em sala de aula.

As inquietações que originaram esta pesquisa são decorrentes da prática docente da pesquisadora. Ao longo dos seis anos de atuação como docente na Educação Infantil, em especial nas turmas do último ano desta etapa de ensino, final da Educação Infantil e ano em que ocorre a transição para o Ensino Fundamental, foi possível observar que as diferentes concepções do trabalho com a linguagem escrita apresentam-se como uma constante indagação no cotidiano da escola, disputando o espaço com a proposta pedagógica centrada no brincar, como se ambas as concepções fossem opostas, na qual a criança não possa conviver e se desenvolver apropriando-se do uso da linguagem escrita sem perder seu espaço e direito de brincar.

Segundo Maria Malta Campos (2009), encontramos atualmente na Educação Infantil duas posições extremas acerca do trabalho com a linguagem escrita: de um lado, uma perspectiva que promove uma escolarização precoce desconsiderando as especificidades desta faixa etária. Já, de outro lado, encontramos uma visão do desenvolvimento infantil que se recusa a qualquer contato com a linguagem escrita, privando as crianças, principalmente aquelas que

não dispõem de um contato mais próximo com esta linguagem em seus ambientes familiares, de vivenciar experiências com a linguagem escrita.

Esses posicionamentos divergentes abordados no contexto escolar nos levaram a questionar sobre quais práticas pedagógicas deveriam ser propostas no trabalho com a linguagem escrita no processo de desenvolvimento das crianças que atualmente frequentam nossas escolas de Educação Infantil, e também sobre quais interpretações das leis e dos documentos oficiais referentes ao ensino da linguagem escrita na Educação Infantil são encontradas no cotidiano escolar.

Essas divergências de interpretações e incertezas parecem não ser encontradas apenas no município no qual se realizou esta pesquisa. Baptista (2010, p.1) em seus estudos já afirma que:

No seu cotidiano, professoras da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. De um lado, veem-se pressionadas pelas exigências e comparações feitas pelas famílias, pelos gestores, pelos políticos ou pelos profissionais que atuam em etapas educacionais posteriores.

Embora tais divergências possam ser muito enriquecedoras para as práticas pedagógicas, levando os docentes a refletirem e se questionarem sobre suas práticas de ensino, faz-se necessário transformá-las em práticas coerentes com os princípios que nortearam o texto legal. As orientações legais estão sujeitas a interpretação e recriação pelos sujeitos do cotidiano escolar, e cada um possui a sua história, sua experiência e seus valores, o que leva a diferentes interpretações da mesma política educacional (MAINARDES, 2006b).

No ano de 2015, a partir da oportunidade de atuar como professora coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental, participei de diversas reuniões, tanto com docentes que lecionam no 1º ano desta etapa de ensino quanto com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, e, dentre os diversos temas tratados, a questão do trabalho com a linguagem escrita desenvolvido durante a Educação Infantil apresentou-se em alguns momentos, revelando a ansiedade das docentes em receber alunos “mais bem preparados” para o ingresso no Ensino Fundamental.

Esta ansiedade das professoras do 1º ano tem impactos sobre a etapa anterior e acaba gerando uma cobrança, mesmo que de maneira indireta, sobre as docentes da Educação Infantil, levando-as a ponderar se realmente cabe à Educação Infantil “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental; se o espaço de brincar, crescer e se desenvolver destinado às crianças por

meio do lúdico e dos jogos simbólicos, das interpretações do faz de conta, deve dar lugar a um aprendizado mais sistemático do sistema alfabético de escrita.

Em contrapartida, cabe também o questionamento sobre a possibilidade de estarmos privando as crianças de um maior contato com a linguagem escrita por medo de anteciparmos os conteúdos da etapa seguinte de ensino.

Segundo a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP, as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto escolar devem instigar a sua curiosidade, o pensar, o levantamento de hipóteses, enfim promover situações de construção de conhecimentos, independente de que estas experiências sejam referentes ao trabalho com a cultura escrita, ao desenvolvimento do raciocínio lógico, ou à exploração e conhecimento do meio ambiente (RIO CLARO, 2016).

Para compreendermos melhor o papel da linguagem escrita no universo infantil, faz-se necessário o esclarecimento de quem é nosso educando, de qual é a criança que está hoje frequentando as salas de aula da Educação Infantil. Criança esta que não pode ser dissociada da linguagem que a caracteriza. E que linguagem é esta? Como esta linguagem é vista no ambiente escolar? Qual a concepção de linguagem que nos vem à mente quando mencionamos a linguagem infantil? O que entendemos por linguagem escrita na Educação Infantil?

Buscando elucidar estes questionamentos e outros mais que surgiram no decorrer da pesquisa, encontramos amplo embasamento na fundamentação teórica. Inspirados pela teoria histórico cultural de Vygotsky, podemos compreender melhor os diversos aspectos do desenvolvimento infantil, principalmente no que se refere à linguagem escrita. Bakhtin e Geraldi nos auxiliaram na compreensão da linguagem e seu papel fundamental na constituição do ser humano. Já os documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil, atrelados à análise crítica de autores como Frigotto, Kramer, Cerisara e Rosemberg, contribuíram para uma melhor compreensão e contextualização do tema da pesquisa.

Desse modo, a primeira seção desta dissertação apresentará o delineamento metodológico, caracterizando a metodologia adotada para a realização desta pesquisa, descrevendo a construção do seu desenho, desde a sua fase exploratória até a produção dos dados. A segunda seção abordará a questão da linguagem escrita na Educação Infantil, buscando aprofundar o conhecimento sobre as crianças, a linguagem e a linguagem escrita nesta etapa da Educação Básica. Na terceira seção, pretendemos traçar um paralelo sobre o currículo na Educação Infantil e a linguagem escrita, buscando nos documentos oficiais as orientações

para o trabalho proposto na sala de aula, bem como contextualizando a escrita desses documentos com o momento histórico e político do país. A última seção consiste na análise dos resultados da pesquisa, tendo como aporte metodológico o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (MAINARDES 2006a, 2006b).

2 - Delineamento Metodológico

Ao pensarmos nos caminhos que pretendemos traçar, indagamos sobre o que nos levou a buscá-los. As incertezas e inquietações que levam a professora a não se contentar com a realidade encontrada em sua sala de aula motiva-a a ser pesquisadora da sua própria prática, a buscar na pesquisa educacional subsídios para esclarecer estas inquietações, bem como a encontrar nesta trajetória recursos para que surjam novas dúvidas e levem-na a permanecer neste círculo virtuoso em busca de conhecimentos que contribuam para uma educação de qualidade.

No entanto, ao iniciarmos uma pesquisa em educação, devemos levar em consideração as condições e exigências para realizá-la, como apontam Lüdke e André (1986, p. 1-2):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Nesta direção e tendo como eixo central nosso objetivo geral da pesquisa - o qual visa conhecer quais interpretações as professoras das turmas de crianças de 5 e 6 anos fazem dos textos oficiais vigentes referente à linguagem escrita na rede pública de Rio Claro/SP – faz-se necessário apresentar os caminhos que possibilitaram produzir as informações e dados necessários para atingirmos os objetivos propostos, e, assim, fornecer elementos capazes de evidenciar os rumos percorridos no decorrer da pesquisa⁹.

Ao buscarmos um delineamento da nossa trajetória de pesquisa, optamos por nos concentrarmos em três eixos básicos, conforme exposto na figura abaixo:

⁹ Esta pesquisa foi submetida ao comitê de ética em 09 de março de 2018, sendo aprovada pelo parecer consubstanciado do CEP número 2.655.439 em 15 de maio de 2018. Parecer em anexo.



Fluxograma 1 – Desenho da Pesquisa

Fonte: elaboração da autora, 2018

2.1 - Encaminhamentos Metodológicos

Frequentar as escolas de Educação Infantil constitui-se em direito para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, garantido por diversos documentos oficiais, dentre os quais podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Constituição Federal de 1988. Atualmente, a Educação Infantil integra o sistema de Educação Básica, e neste contexto cabe ressaltar que:

A entrada das crianças de zero a cinco anos na Educação Básica nos coloca diante de novos problemas e outras perguntas em torno das ações de ensinar e aprender. Essas perguntas podem nutrir outros olhares e outros saberes pedagógicos que permitam renovar antigas tensões no campo educacional. Interrogar o que ensinar e transmitir, por que e como aprender, constitui as perguntas que tecem e sustentam o trabalho docente. Cada resposta histórica traz a renovação política do pensamento pedagógico (RICHTER, 2016, p.35).

Constantemente as docentes desta etapa de ensino se deparam com questões que as fazem refletir sobre sua prática na sala de aula, indagando se a metodologia está adequada para a faixa etária das suas crianças, se os conteúdos abordados estão condizentes com o proposto pelos documentos oficiais, tanto federais quanto municipais e locais (das próprias Unidades Escolares), e quais aspectos necessitam de mudanças e/ou melhorias visando uma educação de qualidade.

Nessas constantes indagações vemos surgir dúvidas relacionadas diretamente ao trabalho com a linguagem escrita, pois ao mesmo tempo em que corremos o risco de anteciparmos a escolarização das crianças, realizando uma alfabetização precoce, podemos negligenciar seu contato mais direcionado com este tipo de linguagem.

Portanto, neste contexto de dúvidas e inquietações sobre o trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil, o presente trabalho propõe-se a conhecer como as orientações legais que regulamentam o trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas vêm sendo interpretadas na prática escolar pelas docentes do último ano desta etapa de ensino.

Ao buscarmos conhecer quais interpretações das leis e dos textos oficiais relacionadas à linguagem escrita ocorrem no contexto das práticas em salas de aula, vemos na Abordagem do Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006a, 2006b) um caminho para interligarmos os acontecimentos do macro-contexto (documentos oficiais) com o micro-contexto (prática nas salas de aula), uma vez que “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006a, p.48).

Com base nos objetivos que o presente estudo se propõe, a pesquisa qualitativa apresenta-se como uma metodologia adequada para concretizá-los, uma vez que como aponta Minayo (2001), essa pesquisa trabalha com o universo de significados, correspondendo a um espaço mais profundo das relações e processos.

Buscando essa relação entre os processos utilizamos a Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica para a produção e análise dos dados. Cabe ressaltar que

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006b p.95).

Em 1992, Stephen Ball e Richard Bowe definiram, inicialmente, três contextos para a formulação de políticas públicas, contextos estes que não se apresentam de forma linear, com dimensões temporais e/ou sequenciais, mas que estão inter-relacionados, sendo eles: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, em 1994,

os autores expandiram o ciclo de políticas, acrescentando mais dois contextos, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2006b).

O contexto de influência pode ser compreendido como o início das políticas, onde vários grupos de interesses distintos exercem influência, direta ou indireta, na proposição das políticas. Já, o contexto da produção de texto caracteriza-se pela transformação das ideias levantadas no contexto de influência em textos políticos oficiais. O último contexto utilizado nesta pesquisa, o contexto da prática, refere-se à arena onde as consequências dos textos oficiais são vivenciadas, onde estes textos são interpretados pelos sujeitos que atuam no contexto da prática (MAINARDES, 2006b). Estes conceitos serão tratados com maior profundidade mais adiante, na apresentação dos resultados da pesquisa, sendo correlacionados com os dados produzidos.

Portanto, como concentramos nossa pesquisa na atuação docente e nas suas interpretações sobre as orientações legais, a pesquisa foi direcionada seguindo os três primeiros contextos de análise propostos por Mainardes:



Fluxograma 2 – Contextos do Ciclo de Políticas

Fonte: elaboração da autora, 2018

Utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração metodológica, propomos-nos o desafio de inter-relacionar os questionamentos que originaram esta pesquisa com os três contextos definidos por Mainardes (2006a, 2006b) em seu ciclo, como apresentado mais detalhadamente no quadro a seguir:

Abordagem do Ciclo de Políticas – Contextos	Definição dos Contextos da Pesquisa (MAINARDES, 2006a, 2006b)	Objetivos da Pesquisa	Procedimentos da Pesquisa
Contexto de Influência	Este contexto remete às origens das políticas públicas e à construção do discurso político, no qual diversas redes sociais, tanto formais quanto informais, influenciam as especificidades das leis educacionais.	Buscar quais foram as influências, tanto internas quanto externas, que originaram a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro.	Entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Comissão responsável pela elaboração do documento e com a Coordenadora da Educação Infantil etapa - II.
Contexto da Produção de Texto	O segundo contexto consiste na elaboração e produção dos textos políticos que podem aparecer em diversos formatos como: textos oficiais, comentários sobre estes textos, pronunciamentos, vídeos, dentre outros.	Analisar como ocorreu a elaboração da Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro, quais indivíduos e seus respectivos papéis na construção deste documento que orienta todo o trabalho pedagógico a ser realizado na rede municipal de ensino.	Entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Comissão responsável pela elaboração do documento e com a Coordenadora da Educação Infantil – etapa II. Leitura do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares (U.E.) Entrevista semiestruturada em grupos focais com as docentes participantes.
Contexto da Prática	Neste contexto as políticas públicas estão sujeitas à interpretação pelos sujeitos. Este é o lugar em que os indivíduos fazem sua leitura dos textos políticos.	Verificar qual a interpretação deste documento nas U.E, tomando como recorte as doze regiões nas quais as	Leitura e análise do Projeto Político Pedagógico das U. E., da Orientação Curricular do município e dos documentos das professoras participantes

		escolas encontram-se divididas.	da pesquisa (Planejamento Anual e Diário de Bordo das professoras), validados através das entrevistas em grupos focais e análise do material das crianças (atividades de caderno, folhas avulsas e portfólios).
--	--	---------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 1 – Ciclos da Política – Correlação com a pesquisa

Fonte: elaboração da autora, 2018

Dentre os diversos tipos de estudos qualitativos, o estudo de caso demonstra ser o mais abrangente para que possamos compreender os objetivos propostos, uma vez que como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 134):

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais com pessoas que possam ser objetos do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos.

Esta perspectiva pode permitir que o pesquisador tenha uma visão mais ampla sobre o contexto da sua pesquisa, ou seja, sobre os sujeitos, o local, as questões que permeiam esse ambiente. No entanto esta etapa deve ser seguida de uma delimitação focalizada na problemática do estudo, tornando a produção de dados mais objetiva e produtiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Portanto, pensando na extremidade mais larga do funil, na qual se pretende ter uma visão geral do contexto da pesquisa e dos possíveis sujeitos participantes, iniciamos a fase exploratória da pesquisa, com uma visita à Secretaria Municipal de Educação da cidade objeto do estudo.

Durante esta primeira visita, realizamos uma conversa informal com a Coordenadora da Educação Infantil – Etapa II, sobre os objetivos da pesquisa, bem como da sua justificativa e alguns possíveis encaminhamentos metodológicos. Em contrapartida, recebemos algumas informações extraoficiais sobre as atuais diretrizes da rede municipal para a Educação Infantil,

e sobre quais os caminhos necessários para a autorização da Secretaria para a realização da pesquisa.

Este primeiro contato com a Secretaria foi de extrema importância para o delineamento da pesquisa, pois, como apontam Lüdke e André (1986, p.22):

[...] a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

Nesta fase exploratória foi possível ter uma visão geral do tamanho da rede municipal de ensino, e, principalmente, do número de turmas da faixa etária foco da pesquisa. Tais informações geraram a redefinição da metodologia em nível de procedimentos e sujeitos, uma vez que não haveria tempo hábil para realizar a pesquisa na rede como um todo devido ao seu tamanho (grande número de salas de Infantil II), o que nos fez optar por realizar uma pesquisa por amostragem, selecionando uma escola de cada uma das doze regiões municipais em que estão divididas. Percebemos neste momento que

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.22).

Portanto, após determinarmos um recorte inicial do estudo, foi dado início à segunda etapa da pesquisa, que se caracterizou por definir o local da pesquisa, bem como o grupo de professoras a ser pesquisado. A caracterização dos sujeitos e do local da pesquisa compreendem o segundo eixo do nosso desenho do trabalho (p.21).

2.2 - Sujeitos e local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no município de Rio Claro, uma cidade do interior do estado de São Paulo, que atualmente conta com 56 escolas divididas em Educação Infantil – etapa I, Educação Infantil – etapa II, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Desde o ano de 2016, as escolas de Educação Infantil da rede municipal organizam suas práticas pedagógicas pautadas nos documentos oficiais federais, na Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro e nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada Unidade Escolar.

Buscando compreender o contexto que originou a elaboração da Orientação Curricular do município, bem como os agentes, etapas e influências que colaboraram para que esta entrasse em vigor, a pesquisa contou ainda com a realização de uma entrevista semiestruturada pautada neste documento oficial municipal, com a Coordenadora da Comissão responsável pela elaboração do referido documento. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a atual Coordenadora da Educação Infantil – etapa II do município, que, além de coordenar o atual trabalho das escolas, participou como representante de uma Unidade Escolar da elaboração da Orientação Curricular da Educação Infantil. Estas entrevistas foram necessárias para que pudéssemos compreender o contexto de influência e o contexto da produção de texto desse documento que orienta as práticas pedagógicas da rede municipal de Educação Infantil.

A seguir, apresentamos a tabela com o perfil das coordenadoras que participaram da criação do documento municipal. Na tabela destacamos a sua denominação nesta pesquisa, o sexo, sua faixa etária, a formação acadêmica, a trajetória profissional de cada uma e sua atuação profissional nos dias de hoje:

Denominação das participantes na pesquisa	Sexo	Idade	Formação	Trajetória Profissional	Atuação profissional
		1 – de 20 a 30 2 – de 30 a 40 3 – mais de 40			
C1	F	3	Mestre em Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de Educação Básica por 9 anos; • Professora Coordenadora por 1 ano; • Coordenadora do Ensino Fundamental na SME por 1 ano; • Diretora de escola por 5 anos; • Coordenadora da Educação Infantil na SME por 6 anos. 	Supervisora de ensino; Professora Universitária
C2	F	2	Pós-graduada especialização	<ul style="list-style-type: none"> • Professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental por 6 anos; • Professora de Educação Infantil por 7 anos; • Professora Coordenadora por 1 ano; • Vice-diretora por 6 meses; 	Coordenadora da Educação Infantil - etapa II na SME.

				<ul style="list-style-type: none"> Professora Coordenadora por 3 anos. 	
--	--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabela 2 – Identificação das coordenadoras participantes da pesquisa.

Fonte: elaboração da autora, 2019

Ambas as participantes são do sexo feminino, C1 está na faixa etária com mais de 40 anos e, é mestre em educação, enquanto C2 está na faixa etária entre 30 e 40 anos e apresenta a pós-graduação lato sensu como sua formação acadêmica. A trajetória profissional das duas participantes se assemelha em alguns pontos, como a experiência como professoras de Educação Básica I por alguns anos, a atuação em funções de suporte pedagógico como professora coordenadora, direção e vice-direção escolar. No entanto, a participante C1 apresenta um maior período de atuação dentro da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro (SME), 7 anos, enquanto a participante C2 entrou no ano de 2017 como Coordenadora da Educação Infantil - etapa II na SME¹⁰.

Após apresentarmos as participantes que contribuíram para a compreensão do contexto de influência e da produção do texto oficial do município, necessitamos contextualizar e identificar as participantes da pesquisa que atuam no contexto da prática, no qual o documento oficial é interpretado pelas profissionais da educação que se apropriam dele, no caso desta pesquisa as professoras das turmas de Infantil II do município de Rio Claro.

O município conta atualmente com 25 escolas que atendem a Educação Infantil- etapa II, onde estão distribuídas as 98 turmas de Infantil II, que consiste o público alvo da pesquisa. Para facilitar o acompanhamento das escolas pelos supervisores de ensino, a SME divide a sua rede de ensino em 12 regiões dentro do município e distritos.

Devido ao grande número de turmas alvo da pesquisa (98) e, conseqüentemente, de professoras que lecionam para essas turmas, fez-se necessário desenvolver critérios de participação da pesquisa, cabendo ainda ressaltar que a adesão foi voluntária, podendo a participante desistir dela a qualquer momento.

Neste sentido, a proposta da pesquisa foi apresentada às professoras de uma escola de cada região educacional, totalizando a participação de 12 escolas, buscando abranger uma

¹⁰ Inicialmente a função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil na SME ocorria por indicação da Diretoria do Departamento Pedagógico. Com a mudança de gestão em 2017, o ingresso na função passou a ocorrer através de um processo seletivo interno, no qual, as professoras da rede municipal, efetivas há mais de três anos, podem se inscrever para participar. Este processo ocorre em duas etapas distintas e classificatórias, sendo elas a análise do projeto enviado a SME pelas participantes, e entrevista realizada pela Diretoria do Departamento Pedagógico e supervisores da SME com as candidatas aprovadas na primeira etapa.

amostra da possível diversidade regional dentro do município. O convite para participar da pesquisa foi inicialmente feito à escola da região segundo o critério de maior número de turmas de Infantil – II, buscando, dessa maneira, aumentar a quantidade e a diversidade de dados coletados. Em caso de recusa dessa primeira escola em participar, era feito o convite à segunda escola dentro do mesmo critério. Em apenas uma região foi necessário utilizar a segunda escola com o maior número de turmas, pois a primeira já estava com uma pesquisa em andamento, e julgaram que não seria viável realizar duas pesquisas diversas simultaneamente.

Inicialmente, a proposta da pesquisa foi apresentada à equipe gestora da Unidade Escolar (direção, vice-direção e professora-coordenadora). Após a explicação do projeto, bem como a apresentação da autorização dada pela Secretaria Municipal de Educação, foi solicitada a disposição de um HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo)¹¹ para a apresentação da pesquisa e convite a participação às docentes das escolas.

Cabe ressaltar que em cada escola o número de professoras de Infantil II varia de acordo com a demanda anual de matrícula das crianças, podendo apresentar de uma até oito¹² professoras dentro da mesma Unidade Escolar. A presente pesquisa contou com a participação de 38 professoras de 12 escolas diferentes. Para a realização das entrevistas em grupos focais foram determinados o horário e local de maior conveniência para a maioria das participantes de cada escola. Os grupos focais foram organizados de acordo com a quantidade de professoras em cada escola. Portanto o número de participantes por grupo foi variado, oscilando entre duas até seis professoras. Todas as docentes optaram por realizar as entrevistas nas próprias escolas e em horário de trabalho, sendo a maioria em HTPC e apenas duas entrevistas em HTPI. O tempo de entrevista também apresentou variação, com entrevistas de 25 minutos até 58 minutos, embora em todas fossem apresentadas as mesmas questões bases do questionário semiestruturado.

A seguir apresentamos a tabela com o perfil das professoras participantes, já divididas em grupos focais por unidade escolar. Na tabela, destacamos a sua denominação nesta pesquisa,

¹¹ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, consiste em reuniões semanais com duração de duas horas/aula (1 hora e 40 minutos), normalmente realizado nas próprias Unidades Escolares, que ocorre sob a responsabilidade da professora coordenadora em parceria com a equipe gestora da escola, onde o grupo de docentes se reúne para formações, trocas de experiências, recados da organização da escola, estudos dirigidos, dentre outras temáticas que a professora coordenadora e a equipe gestora julgarem necessárias.

¹² Cabe ressaltar que nenhum grupo focal contou com a participação de oito docentes, pois algumas professoras lecionavam em duas salas de Infantil II na mesma escola ou em outra escola, e portanto participaram apenas uma vez e outras docentes encontravam-se afastadas por motivo de licença-prêmio ou licença saúde.

o sexo das participantes, a faixa etária em que se encontram, a formação acadêmica, o tempo de magistério e a experiência com turma de Infantil II nos últimos 3 anos (2016, 2017, 2018).¹³

Denominação das participantes na pesquisa por grupo focal	Sexo	Idade 1 – de 20 a 30 2 – de 30 a 40 3 – mais de 40	Formação	Tempo de magistério	Experiência com Infantil II nos últimos 3 anos
GF1	F	2	Pós-graduação	10 anos	3 anos
	F	2	Pós-graduação	13 anos	1 ano
	F	3	Pós-graduação	30 anos	3 anos
GF2	F	3	Pós-graduação	Não Informado	1 ano
	F	3	Pós-graduação	17 anos	3 anos
GF3	F	3	Pós-graduação	32 anos	3 anos
	F	2	Doutoranda	14 anos	2 anos
GF4	F	3	Magistério	20 anos	3 anos
	F	2	Pedagogia	8 anos	1 ano
GF5	F	3	Pedagogia	Não Informado	3 anos
	F	2	Pós-graduação	15 anos	2 anos
	F	3	Não Informado	26 anos	3 anos
	F	3	Pós-graduação	26 anos	1 ano
	F	3	Pedagogia	25 anos	3 anos
	F	3	Pós-graduação	24 anos	3 anos
GF6	F	3	Pedagogia	16 anos	3 anos
	F	3	Pedagogia	37 anos	1 ano
	F	3	Pedagogia	20 anos	1 ano
GF7	F	3	Pós-graduação	21 anos	3 anos
	F	3	Pós-graduação	29 anos	3 anos
	F	2	Pós-graduação	10 anos	1 ano
GF8	F	2	Pedagogia	11 anos	3 anos
	F	2	Pedagogia	15 anos	3 anos
	F	2	Pedagogia	18 anos	3 anos
	F	3	Pedagogia	15 anos	3 anos
GF9	F	3	Pós-graduação	14 anos	1 ano
	F	2	Pós-graduação	16 anos	3 anos
	F	3	Pedagogia	2 anos	2 anos
	F	3	Pedagogia	29 anos	3 anos
	F	2	Pedagogia	9 anos	2 anos
GF10	F	3	Pós-graduação	30 anos	3 anos
	F	2	Pós-graduação	16 anos	3 anos

¹³ Período de tempo que coincide com a implementação da Orientação Curricular no município.

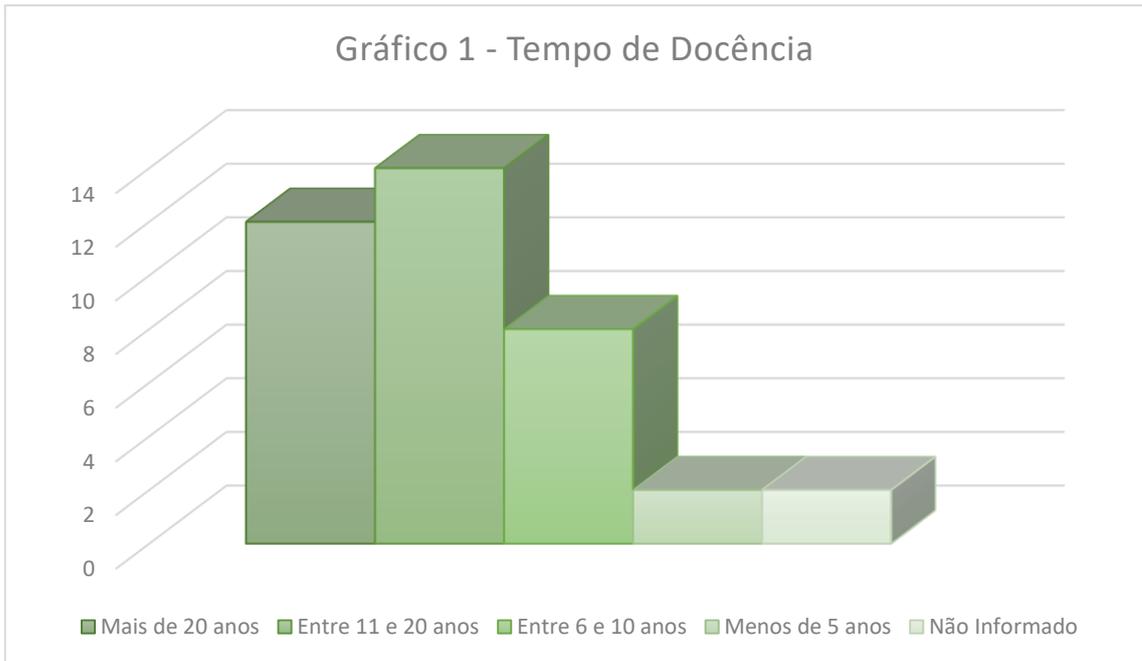
	F	3	Pedagogia	7 anos	1 ano
	F	1	Pedagogia	1 anos	1 ano
GF11	F	3	Pedagogia	6 anos	2 anos
	F	3	Pós-graduação	10 anos	3 anos
GF12	F	2	Mestre	8 anos	1 ano
	F	3	Pós-graduação	30 anos	1 ano

Tabela 3 – Identificação das professoras participantes por grupo focal

Fonte: elaboração da autora, 2019

Ao analisarmos a tabela com o perfil das professoras podemos constatar que todas as docentes que participaram da pesquisa são do sexo feminino. A maioria das professoras (24 docentes) encontram-se na faixa etária com mais de 40 anos, portanto, perto da atual idade mínima para a aposentadoria especial das professoras (50 anos). Quanto à formação acadêmica, encontramos o grupo dividido predominantemente em dois níveis de escolaridade, licenciatura em pedagogia (16) e pós-graduadas lato sensu (18), ainda é importante destacar que duas professoras apresentam pós-graduação stricto sensu, sendo uma mestre em educação e a outra doutoranda. Chama-nos a atenção o fato de uma professora apresentar apenas o magistério como formação, e outra que não informou sua formação.

A maioria das docentes já atua na educação há algum tempo, sendo que 12 professoras lecionam há mais de 20 anos, 14 docentes possuem entre 11 e 20 anos de magistério, 8 professoras entre 6 e 10 anos de atuação, 2 professoras estão no início de suas carreiras, com menos de 5 anos e outras 2 não informaram seu tempo de magistério. Quanto a experiência com as turmas de Infantil II nos últimos 3 anos, a maioria das professoras (21) lecionou para estas turmas em todos os anos deste período, 5 professoras apresentaram 2 anos de experiência com essa turma e 12 professoras estão com a turma de Infantil II pela primeira vez, desde a implementação da Orientação Curricular do município. Como mostram os gráficos a seguir:



Fonte: elaboração da autora, 2019



Fonte: elaboração da autora, 2019

Subsequentemente à definição do local e do grupo de professoras que participaram da pesquisa, iniciamos a etapa que envolve a produção e análise dos dados. Nesta etapa, foi possível uma maior aproximação entre a pesquisadora e as professoras participantes. A etapa da produção e análise dos dados consiste no terceiro, e último, eixo do desenho metodológico (p.21).

2.3 - Procedimentos de produção e análise dos dados

O primeiro momento da pesquisa caracterizou-se por um aprofundamento teórico sobre as perspectivas do trabalho pedagógico com a linguagem escrita na Educação Infantil. Buscando, a partir dos autores que são referência nesta temática, argumentos que embasassem a pesquisa, permitindo-nos ampliar o olhar sobre esse tema, muitas vezes controverso, antes de iniciar o trabalho de produção de dados no campo da pesquisa, pois tais dados seriam necessários para etapas posteriores da investigação. Como aponta Godoy: “Deve-se assegurar, no entanto, a precisão com que o investigador captou o ponto de vista dos participantes, testando-o junto aos próprios informantes ou confrontando sua percepção com a de outros pesquisadores” (GODOY, 1995, p.63).

Em um segundo momento, foi realizada a análise do documento oficial do município, a Orientação Curricular, e também dos documentos específicos das unidades escolares, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico. Na análise destes documentos, buscamos levantar quais os direcionamentos para propor um trabalho com a linguagem escrita as professoras encontram nesses textos.

Também analisamos os documentos das docentes participantes, como o Planejamento Anual e o Diário de Bordo¹⁴; estes são fontes documentais onde encontramos o registro do trabalho com a linguagem escrita na etapa de ensino pesquisada no decorrer do ano letivo os quais serão, posteriormente, relacionados com o que foi apontado pelas professoras no decorrer das entrevistas. Concordamos com Lüdke e André ao afirmarem que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Juntamente com a análise da Orientação Curricular da Educação Infantil, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Infantil – etapa II e outra

¹⁴ Diário de Bordo consiste em uma denominação específica do município, que se refere ao documento pessoal de cada professora, onde elas registram as atividades desenvolvidas com as crianças diariamente, seguidas de uma análise reflexiva sobre suas práticas, este é um documento individual onde cada professora apresenta liberdade na maneira de organizá-lo, inclusive em alguns registros encontramos fotos e produções das próprias crianças realizando as atividades propostas.

entrevista com a Coordenadora¹⁵ da comissão responsável pela elaboração desse documento, cujo conteúdo pautou a entrevista. Estas entrevistas foram realizadas com o intuito de compreender melhor o contexto em que o documento foi elaborado, bem como suas influências e os agentes responsáveis pela sua produção.

Optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Assim, tendo a Orientação Curricular como eixo norteador da entrevista, esta possibilitou uma maior liberdade de interação entre entrevistadora e entrevistada.

Já, a análise documental específica dos documentos produzidos pelas docentes, possibilitou-nos realizar uma ponte direta com o material selecionado das entrevistas, buscando entre eles relações sobre suas interpretações das orientações legais referentes ao trabalho desenvolvido com a linguagem escrita.

Novamente, optou-se pela entrevista semiestruturada com grupos focais no intuito de “recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134), considerando, assim, conhecer como as docentes interpretam suas próprias práticas pedagógicas no que se refere à abordagem da linguagem escrita nas salas das crianças com 5 anos.

As entrevistas foram realizadas com grupos focais, que é apontada por Morgan¹⁶ *apud* Gondim (2002, p.151) “como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador.”

Lüdke e André (1986, p.33-34), nos apontam que:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

¹⁵ As entrevistas foram realizadas individualmente, com a média de duração de 55 minutos. Ambas foram realizadas no ambiente de trabalho das coordenadoras, em uma sala reservada, onde estavam presentes apenas as entrevistadas e a pesquisadora.

¹⁶Morgan, D. (1997). **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications.

No entanto, mediante a indisponibilidade ou contrariedade de algumas participantes em participar das sessões em grupos, buscando contemplar as necessidades de todas as docentes participantes, foi oferecida a possibilidade de realizar as entrevistas individualmente.

Contudo, em apenas duas escolas foram realizadas entrevistas individuais. Na primeira escola já havia uma pesquisa em andamento no horário de HTPC, e a equipe gestora achou inviável encontrar outro horário em que fosse possível unir as duas docentes de Infantil II da escola para a entrevista, optando por realizar as entrevistas individualmente no horário de HTPI¹⁷ das professoras. Na outra escola havia apenas uma turma de Infantil II, no entanto, a professora da turma havia se afastado para assumir o cargo de professora coordenadora em outra Unidade Escolar. Portanto realizamos uma entrevista com a professora que iniciou o ano letivo com a turma e com a professora que assumiu a sala no seu lugar.

Desta maneira, realizamos quatro entrevistas individuais e dez em grupos focais com as docentes participantes. Nessas dez escolas o número de participantes por grupo entrevistado variou entre duas e seis professoras, totalizando a participação de 38 docentes, entre os grupos focais e as entrevistas individuais.

Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram realizadas nas próprias Unidades Escolares das professoras em horário de serviço, sendo a grande maioria no horário de HTPC, e apenas as entrevistas individuais foram realizadas no horário de HTPI das professoras participantes.

Ao optar-se por entrevistas com grupos focais, para esta etapa da coleta e produção dos dados, estávamos cientes de que tal técnica daria “ênfase nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (GONDIM, 2002 p.151). Durante as entrevistas realizadas com grupos, os dados vão sendo produzidos durante as discussões, e, mesmo que o grupo não entre em consenso sobre um determinado tópico apresentado, todos os apontamentos são considerados na análise e elaboração dos resultados (GONDIM, 2002).

Embora a pesquisa consista em um estudo de caso, podemos encontrar características de mosaico metodológico, uma vez que:

¹⁷ HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual, este horário corresponde ao período em que as crianças recebem aulas especializadas sob a responsabilidade de outro docente, como as aulas de Educação Física e Projeto Especial. A duração do HTPI é a mesma destas aulas, ou seja, 50 minutos, sendo um horário destinado para atividades de prática docente, como preparação de atividades, relatórios, planejamentos, estudo de textos e conversas/orientações com as professoras coordenadoras das escolas.

Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos (GUNTHER, 2006, p.202).

Embasada por tais prerrogativas, a presente pesquisa manteve-se aberta para adequar e mesclar seus procedimentos metodológicos no desenrolar da sua trajetória, buscando atingir os objetivos a que se propôs.

3 – A criança e a linguagem escrita: seu lugar na Educação Infantil

Nesta seção trazemos à tona algumas questões problematizadoras sobre a Educação Infantil, pautadas pelos documentos oficiais e pelos estudos de relevantes pesquisadores da área. Em um primeiro momento, colocamos em pauta a criança no contexto da Educação Infantil, buscando compreender qual é o papel desta etapa de ensino no desenvolvimento infantil. Seguimos para a análise da relação entre as crianças e a linguagem, concebendo esta como um fator importantíssimo na constituição do ser humano. Finalizamos esta seção com a linguagem escrita na Educação Infantil, cuja abordagem em sala de aula ainda causa divergência entre as docentes desta etapa de ensino.

Ao pensarmos a criança no contexto da Educação Infantil, necessitamos compreender as especificidades desta etapa da Educação Básica, e, neste contexto compreender brevemente a sua trajetória em busca de reconhecimento como etapa primordial de ensino e direito dos bebês e das crianças pequenas.

É com a Constituição Federal de 1988, e posteriormente com a LDB de 1996, que o atendimento à primeira infância começa a ser concebido como um direito social de todas as crianças, passando a ser dever do Estado ofertá-lo, uma vez que as creches e as pré-escolas passaram a integrar o sistema de ensino, caracterizando-se como a primeira etapa da Educação Básica.

Este foi o primeiro passo em direção ao reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica. Tais determinações legais foram seguidas de várias iniciativas do Governo Federal para desenvolver orientações legais e direcionamentos acerca do trabalho a ser realizado com esta faixa etária. Dentre as iniciativas federais podemos destacar a Política Nacional de Educação Infantil (1994), o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (1995), o projeto Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996), o documento Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), o Plano Nacional de Educação (2001), a Política Nacional de Educação Infantil (2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), o programa Currículo em Movimento (2009), o documento Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (2009), as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (2009), até chegarmos na Base Nacional Comum Curricular (2017) com data limite de implementação até 2020.

Estas mudanças na Educação Infantil realizadas pela esfera federal sempre estiveram sob forte influência de órgãos internacionais, como a União das Nações Unidas para a Educação (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que, apesar do parco investimento em educação no país, exerceram forte influência na proposição de políticas públicas (ROSEMBERG, 2002).

O meio acadêmico também contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação dos bebês e das crianças pequenas. Autoras de renome como Sônia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Tizuko Morchida Kishimoto, dentre outras, realizaram consultorias para a elaboração de alguns dos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC).

Com todas essas mudanças significativas relacionadas à Educação Infantil, é necessário considerar a afirmação que consta no documento que revisa as diretrizes para a EI, segundo a qual se:

[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b, p.2).

Neste atual contexto da Educação Infantil, cujo papel do brincar para a aprendizagem na primeira infância se mostra de extrema importância, muitas vezes as docentes sentem certa insegurança sobre como inserir o trabalho com a linguagem escrita respeitando as necessidades infantis, questionando-se sobre quais experiências devem ser propostas às crianças para que elas entrem em contato com os diversos tipos de linguagem, mas, ao mesmo, tempo não ocorra uma alfabetização precoce.

Para compreendermos melhor nossas práticas pedagógicas necessitamos elucidar qual é a nossa concepção de criança e sua relação com a Educação Infantil, entender como ocorrem as relações, as interações e as aprendizagens nesse ambiente que difere do contexto familiar ao qual a criança está habituada. Necessitamos também compreender quais as múltiplas linguagens presentes nesse cenário e como as crianças apropriam-se delas, para que, ao trabalharmos a linguagem escrita com os bebês e com as crianças pequenas, possamos respeitar suas

especificidades e priorizar seus interesses e saberes sem que ocorra uma antecipação de escolaridade.

3.1 - A criança no contexto da Educação Infantil

Buscando um trabalho pedagógico que priorize o desenvolvimento integral das crianças, respeitando a infância e suas especificidades, torna-se necessário revermos qual a nossa concepção de infância, e, principalmente, qual o papel da educação nessa primeira etapa do desenvolvimento humano.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança pequena (de zero a seis anos de idade), em seus mais amplos aspectos, sejam eles psicológicos, intelectuais, sociais e físicos, agindo em parceria com o que é construído na família e comunidade (BRASIL, 1996). Este recorte na faixa etária sofreu alterações pela Lei 11.274, a qual instituiu o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula aos seis anos de idade no primeiro ano desta etapa de ensino e, de certa forma, encurtou a Educação Infantil, que passou a atender crianças de até 05 anos incompletos de idade (BRASIL, 2006).

Quando referimos-nos a uma educação que deve ser compartilhada com a família e a comunidade a qual a criança pertence, é importante atentarmos para as ações que se fazem necessárias para que esta educação em parceria torne-se viável e compreenda todas as peculiaridades do desenvolvimento infantil.

A criança que se encontra inserida na Educação Infantil, possui o direito de desenvolver-se plenamente tendo as suas especificidades respeitadas, tanto no ambiente escolar quanto nos ambientes familiar e social que frequenta. No entanto, para que essa educação ocorra com qualidade faz-se necessário revermos as ações realizadas nestes contextos, e:

[...] Isso implica o desenvolvimento de ações fundamentadas em conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura (SILVA, 2016 p.63).

Ao partilharmos o aprendizado da criança pequena com sua comunidade e familiares, necessitamos levar em consideração as raízes culturais dessa criança, suas experiências de vida e sua bagagem cultural, respeitando a diversidade entre os indivíduos.

Devemos estar conscientes desses direitos da criança ao definirmos o papel da educação nessa etapa de ensino, pois através das interações, relações e práticas que ela vivencia, ela constrói sua identidade pessoal, passando a construir sentido sobre o mundo que a cerca, e nessa interação torna-se um ser produtor de cultura (BRASIL, 2009a).

É na sua interação com o mundo que a criança vai se apropriando de novos conhecimentos e reinterpretando experiências anteriores, construindo novos significados sobre o que havia experimentado, vivido, e, assim, produzindo cultura, as suas culturas infantis¹⁸. “As crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura” (COHN, 2005, p.35).

As produções do campo da Sociologia da Infância contribuíram para uma nova perspectiva sobre as crianças, desconstruindo a concepção da criança como um ser passivo socialmente, e colocando-a no papel central de suas relações, como um ser produtor de culturas infantis. Este novo olhar para a criança, como um ser ativo socialmente, rompeu com a visão adultocêntrica de que as crianças são incapazes. Elas passaram a ser vistas como agentes ativos tanto na sua socialização quanto na de seus pares (DIP; TEBET, 2019).

Ao rompermos com a visão adultocêntrica, permitimo-nos mudar nosso olhar sobre as crianças e passamos a enxergá-las como seres plenos, com características, necessidades, saberes e culturas próprios, e nem por isso inferiores aos adultos. As crianças pequenas apresentam potencialidades únicas. Elas são:

- inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
- tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998a, p.6).

¹⁸ Neste texto sempre que nos referirmos às culturas infantis, utilizaremos o termo no plural, pois segundo Clarisse Cohn (2005), ao falarmos de uma cultura infantil estamos fortalecendo a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, incompatibilizando o que as crianças produzem culturalmente com o que é produzido e compartilhado com elas por quem não é mais criança. No entanto respeitaremos o posicionamento de outros autores, que em citações ao longo do texto, utilizam o termo no singular – cultura infantil.

Como ressaltado acima, nessa faixa etária as crianças apresentam características singulares, que as diferenciam das crianças maiores. Elas são capazes de se maravilhar diante do novo, do inesperado, são movidas pela curiosidade, apresentando interesse por novas descobertas. Elas vivem no mundo do imediatismo, da satisfação dos seus desejos.

Vygotsky (1994, p.108), nos aponta que:

A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. [...] Entretanto, na idade pré-escolar surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. Acredito que, se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis.

Segundo o autor, podemos inferir que a brincadeira surge da necessidade da criança de satisfazer seus desejos, que, quando não ocorrem imediatamente, levam a criança a imaginar situações em que suas vontades possam ser satisfeitas, envolvendo-a em um mundo ilusório e imaginário, esse mundo que Vygotsky (1994) chama de brincadeira.

Brincando a criança se apropria da representação simbólica, na qual a abstração das características dos objetos reais permite uma nova significação dos mesmos, e, portanto, uma nova maneira de utilizá-los na brincadeira; quando um amontoado de cadeiras se transforma em ônibus, carro ou trem, a criança deixa de enxergar suas características de cadeira (feita para sentar), mas sim as potencialidades do ônibus (transportar pessoas, levar para passeios, corridas no trânsito, dentre infinitas possibilidades que a imaginação e criatividade infantis permitirem).

Vygotsky (1994, p.134), ressalta que “a representação simbólica no brinquedo é, essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade essa que leva, diretamente, à linguagem escrita.” Neste contexto a:

[...] compreensão de que a atividade pela qual a criança se apropria dos significados da cultura e lhes atribui um sentido pessoal é essencialmente a atividade lúdica que não é imediatamente dirigida pela professora, mas é provocada e enriquecida por ela, por meio da organização de um espaço e de um tempo vivido na escola que é rico e diversificado e que propõe vivências com as quais intencionalmente amplia, qualifica e enriquece a experiência das crianças, cria novas necessidades humanizadoras nas crianças, responde às suas curiosidades passageiras transformando-as em motivos estáveis de conhecimento que ampliam seu processo de humanização (MELLO, 2007, p.169).

Portanto, ao pensar a criança no contexto da Educação Infantil não podemos dissociá-la de sua necessidade e direito de brincar, uma vez que este é de extrema importância para o seu

desenvolvimento nos mais diversos aspectos. Contudo, para proporcionarmos um brincar que seja adequado para as crianças que frequentam as creche e pré-escolas, necessitamos conhecer quem são essas crianças, o que as motiva, o que lhes desperta curiosidade, interesse, quais são suas preferências, dentre outras particularidades de cada criança, pois caso contrário, se:

[...] ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para o outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (VYGOTSKY, 1994, p.108).

O brincar é uma atividade característica da infância, é a maneira pela qual as crianças se apropriam do mundo ao seu redor; brincar é uma atividade prazerosa que não tem hora nem lugar para começar, mas que encontra, ou pelo menos deveria encontrar, nas escolas de Educação Infantil um espaço ideal para seu desenvolvimento.

Desta maneira, as práticas educacionais na Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos estabelecidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009a), cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica, oferecendo subsídios para que as crianças usufruam de seus direitos, possibilitando uma convivência em sociedade que favoreça a ampliação de seus saberes e conhecimentos, promovendo assim a igualdade de oportunidades educacionais entre todas as crianças, independentemente de quaisquer fatores socioeconômicos, sociais e culturais e comprometendo-se com a ludicidade na aprendizagem infantil.

É válido destacar que:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a p.12).

Nesse sentido, o trabalho com a Educação Infantil deve respeitar o conhecimento prévio das crianças, uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado, permitindo que os conhecimentos se transformem à medida que a criança interage com as pessoas, com o ambiente escolar e o mundo que a cerca, construindo e reconstruindo seus significados.

Ao concebermos as crianças como sujeitos ativos, que constroem seus saberes na interação com o outro, com o ambiente, com os objetos através da brincadeira, podemos

repensar as estratégias de ensino, provendo recursos adequados ao desenvolvimento infantil, os quais possibilitem a ampliação de suas referências culturais dentro do universo infantil (SILVA, 2016).

Cabe aqui ressaltar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, uma vez que é através delas que a criança vivencia e constrói seu mundo, é brincando que a criança se apropria de suas culturas, do seu espaço como ser social, que pertence a uma comunidade que a influencia e é influenciada por ela, por suas relações sociais (PEREIRA, 2016).

Corroborando a perspectiva sobre a importância do brincar, Kishimoto (2010, p.1) argumenta que:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz e compreende o mundo. Entre as coisas que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário.

Neste âmbito podemos conceber o brincar como uma atividade natural da criança, que lhe proporciona prazer, que não necessita de mais ninguém além dela mesma, que pode ser realizada a qualquer momento e horário, possibilitando inúmeras experiências e vivências. Por todas as razões apresentadas acima, a brincadeira deve ser prioridade na primeira infância, como nos aponta María Emilia López (2016, p.95):

Viver no tempo da brincadeira! O tempo, o espaço e os seres imaginários com suas aventuras ou desventuras (a ficção) são de outra ordem, saem da órbita ordinária do viver e inauguram outra necessidade primordial: fantasiar, imaginar, narrar. E ali podemos aninhar a liberdade. por múltiplas razões, então, o tempo investido em brincar, ler e cantar deveria ser prioritário na vida dos bebês e de todas as crianças!

As DCNEI nos apontam a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas suas vivências, que brinca, deseja, aprende, observa, experimenta e questiona seu universo (BRASIL, 2009a). Portanto, considerando a criança como um ser único em plena construção e desenvolvimento, torna-se necessário averiguar se as práticas pedagógicas estão em consonância com esta abordagem, respeitando a criança como um cidadão de direito atuante da nossa sociedade.

Cabe a nós, enquanto professoras, buscarmos práticas pedagógicas que respeitem e proporcionem a interação com o mundo, garantindo uma experiência única de aprendizagem,

contribuindo para que a criança forme-se culturalmente, apropriando-se dessa relação com o mundo, a qual se encontra intrinsecamente vinculada à linguagem. “Assim entendida a formação cultural, a responsabilidade da mediação docente está em alcançar os meios para as crianças transformarem e ressignificarem experiências de linguagem instauradas em seu grupo social” (RICHTER, 2016, p.20).

Relacionando-se com o mundo a criança vai crescendo e desenvolvendo-se, encontrando nas experiências de linguagem um canal rico de interações, cujas possibilidades de aprendizagem se ampliam, e com elas são ampliadas as experiências e vivências da criança dentro e fora do seu universo infantil, levando-a a apropriar-se de suas culturas.

Mas, primeiramente, faz-se necessário o

[...] reconhecimento das crianças, inclusive dos bebês, como sujeitos de direitos. Mais especificamente, sujeitos de direito à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora dos espaços privados familiares, desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Para isso, a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito (SILVA, 2016 p.59).

Ao tomarmos consciência dos direitos das crianças, das suas especificidades, das suas necessidades de aprendizagem, do modo como se relacionam e como aprendem, não podemos omitir o papel fundamental da escola para que estas características e direitos sejam respeitados integralmente, garantindo acesso a todas as crianças a uma escola que se comprometa com seu desenvolvimento, que respeite as suas especificidades, que atenda suas necessidades, e, principalmente, que compreenda que o acesso à educação de qualidade é um direito de todos.

3.2 - A linguagem e a criança

Ao pensarmos no desenvolvimento infantil em todas as suas especificidades, suas necessidades, a linguagem apresenta-se como uma importante ferramenta no processo de constituição do ser humano; é através dela que interagimos com outros, que compartilhamos nossas experiências culturais, que organizamos nosso pensamento (SOUZA, 1994).

Somos seres constituídos pela linguagem; é através dela que estabelecemos nossas relações sociais. Desde nossa entrada no mundo, ainda bebês, mesmo que não sejam capazes de se comunicar por palavras e frases compreensíveis do ponto de vista do adulto, já fazem uso

de diferentes tipos de linguagem, como o choro, gestos e balbucios para se expressarem, para transmitirem seus desejos e necessidades; já utilizam-se da linguagem de várias formas para se comunicar com outros, vivenciando o papel social da linguagem.

A apropriação da linguagem oral e a compreensão do seu uso social são de extrema importância para o desenvolvimento infantil, como nos apontam Goulart e Mata (2016, p.47):

Vivemos cercados de linguagem por todos os lados: construímo-nos, portanto, com linguagem e de linguagem. É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. Identificam-se com outros e, ao mesmo tempo, diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver. Aprender a falar e a ouvir é um fundamental aprendizado humanizador, ampliando de vários modos a inserção dos sujeitos no universo simbólico.

Nessa fase a linguagem mostra seu aspecto social no desenvolvimento humano, possibilitando a ampliação do conhecimento infantil sobre o universo simbólico, e quanto maior a familiarização da criança com os aspectos característicos da linguagem maior sua familiarização com o mundo que a cerca, maiores as possibilidades de interações e aprendizados.

Esse universo simbólico em suas diversas formas de linguagem está presente desde o início da história da humanidade. Vários registros espalhados pelo mundo indicam que os seres humanos utilizavam dessas formas de linguagem para se comunicar com outros, sendo a linguagem comumente definida como um instrumento utilizado pelo ser humano para dialogar com seus pares, e por meio dele ser capaz de transmitir ideias, informações e conhecimento (GALVÃO, 2016a).

No entanto, surge a necessidade de uma concepção de linguagem mais significativa, que possa ser entendida como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural, onde a linguagem deixa de ser vista como um mero instrumento, mas passa a ser encarada como constituinte da identidade dos seres humanos (SOUZA, 1994).

A linguagem passa a ser concebida como elemento fundamental na constituição do ser humano, permitindo a afirmação de sua identidade perante a sociedade. É através das múltiplas linguagens existentes que o ser humano vai se constituindo enquanto sujeito histórico, social e cultural.

A linguagem está presente no cotidiano das relações humanas. Desde muito cedo a criança utiliza-se de recursos para se comunicar, expressando suas necessidades através do

choro e de balbucios, mas estes nem sempre estão relacionados com o pensamento infantil, podendo se constituir em uma comunicação sem pensamento (SOUZA, 1994). No entanto, já é possível observar a função social da fala, uma vez que é através desses primeiros sinais de comunicação que as crianças tentam expressar seus desejos e necessidades (SOUZA, 1994).

Ao pensarmos na função social da fala, sua interação com outras pessoas, o papel do interlocutor para o desenvolvimento da fala infantil é de extrema importância, para que a criança se sinta compreendida e estimulada a prosseguir em seu aprendizado.

O adulto age como interlocutor da criança, mesmo que esta ainda seja muito pequena para se expressar de maneira convencional, mostrando-se disposto a interpretar suas tentativas iniciais de comunicação, pois compreende a importância da exposição à linguagem para sua aprendizagem, o que, por sua vez, proporciona à criança uma prática social de comunicação (SEBER, 2009).

Estas tentativas iniciais de se comunicar são de extrema importância para o desenvolvimento infantil, pois ao perceber que sua comunicação começa a ser compreendida, a criança sente-se estimulada a prosseguir nas suas descobertas sobre a linguagem, contribuindo para suas relações sociais, bem como inserindo-a na sua comunidade.

Nesse sentido,

A atuação, a mediação e a interação dos adultos (mães, pais, avós, professores, vizinhos, etc.) e de outras crianças (irmãos mais velhos, colegas da escola) no processo de constituição das crianças pela linguagem verbal é fundamental. Nas experiências e trocas socioculturais, o mundo se revela, amplia-se e se enche de sentidos. Quando os adultos dizem o nome dos objetos, dão instruções de como agir, levam a criança à pracinha, ao zoológico, ao teatro, ao parque, a uma instituição religiosa ou a uma festa, estão inserindo essa criança em experiências sociais e culturais que provocam novas reorientações internas no seu aprendizado de mundo e de linguagem, gerando novas formas de ser e agir (GOULART; MATA, 2016, p.51 – grifo dos autores).

O contato direto com outros indivíduos é de extrema importância para o desenvolvimento social da linguagem infantil, ao encontrar no outro um interlocutor capaz de tentar compreendê-la, de apresentar-lhe um mundo novo. Com novas possibilidades de interação e novas experiências a serem vivenciadas, o universo cultural da criança amplia-se e, com isso, amplia-se também seu contato com a função da linguagem, estimulando-a a seguir na sua apropriação de mundo, na sua compreensão do sistema de signos utilizados pelos seres humanos.

Nessa perspectiva, além de estimular a criança na sua aquisição e ampliação da linguagem oral, propicia-se a ela a oportunidade de entrar em contato com outras formas de comunicação utilizadas pela humanidade, outros signos dentre os quais podemos destacar a linguagem escrita, a dança, os gestos, a música, as artes, entre outros.

Uma vez que a humanidade utiliza-se dos “sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numérico etc.), assim como o sistema de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (SOUZA, 1994, p.123). Para que a criança integre-se a essa realidade torna-se necessário o domínio da linguagem, iniciando pela linguagem oral, e posteriormente apropriando-se dos outros sistemas de signos.

A criança passa a compreender num primeiro momento os signos que estão presentes no seu meio de convívio social; é com os signos ali presentes que a criança terá maior contato e, portanto, maiores possibilidades de familiarização e apropriação. O discurso da criança está diretamente relacionado ao lugar ao qual pertence, no qual a sua linguagem está diretamente relacionada a sua produção das culturas infantis, ampliando a sua socialização e interação com o mundo ao seu redor.

Estas afirmações vão ao encontro dos apontamentos de Geraldi (2009, p. 216) sobre as concepções de Bakhtin a respeito da linguagem:

A linguagem é uma atividade que constitui a própria linguagem e constitui os sujeitos discursivos não como posições prévias que o sujeito simplesmente assumiria ou a elas se submeteria, como parece querer uma certa sociologia, mas sujeitos discursivos porque sua própria consciência é *sígnica*, discursivamente construída. É certo que há um conjunto de papéis ou conjunto de posições sociais que cada sujeito assume a cada discurso e, porque assume esse lugar, o seu discurso terá tais e tais características. Mas esta perspectiva, ainda que frutífera para a construção de compreensões do que se diz, é superficial no sentido de que a ideia de constituição implica que nós nos tornamos o que somos ou nos constituímos pelo processo da participação nos processos discursivos; nos processos interlocutivos. É neste espaço, e somente neste espaço, que construímos o conjunto de categorias com que enxergamos e compreendemos os outros, compreendemos o mundo e a nós mesmos. O sujeito discursivo não é aquele que assume um papel, ou a ele se submete, e sai ileso da relação.

Tendo como base esta visão Bakhtiniana, podemos entender o indivíduo como um ser constituído pela linguagem, pelo diálogo, que através destas interações linguísticas torna-se possível compreender melhor o mundo em que vive e a si mesmo como sujeito social, cultural e histórico. Neste contexto “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na

interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1985, p.43).

Ao dialogarmos com outras pessoas não apenas as influenciamos, mas também somos afetados pelas mesmas; deixamos de ser a pessoa que éramos antes dessa interação, passamos a nos compreender melhor, significando e ressignificando o mundo para nós. Corroborando esta perspectiva,

Bakhtin ressalta que ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para uma outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e expresso minhas ideias, tanto melhor as formulo no interior de meu pensamento. O aperfeiçoamento, a diferenciação e o aprimoramento de qualquer conteúdo ideológico ocorrem no processo de expressão e externalização desses conteúdos na interação verbal (SOUZA, 1994, p. 112).

O mesmo ocorre com as crianças pequenas, que já se apropriaram da linguagem oral, que já compreendem, mesmo que não profundamente, a função social da linguagem. Elas encontram no diálogo a possibilidade de repensar o que foi falado, o que foi ouvido, de ressignificarem sua própria fala, externalizando sentimentos e vivências, podendo dessa maneira compartilhar suas culturas.

Desse modo, as práticas participativas na Educação Infantil vêm contribuir para a elaboração do pensamento e da fala das crianças pequenas, principalmente as práticas marcadas pela livre expressão, pelas rodas de conversa, pela indagação e pela escuta - de si, do outro e de outros – como ressaltado previamente por Bakhtin no trecho de Souza.

O domínio da fala nos permite expressar e compartilhar ideias, aprimorarmos nosso pensamento mediante as interações sociais, uma vez que, neste momento, nossas falas exteriores encontram-se interligadas às nossas falas interiores (SOUZA, 1994). Todavia, nas crianças que estão iniciando o processo de aquisição da linguagem, a fala interior e a fala exterior nem sempre encontram-se interligadas e, neste sentido, Souza ressalta a contribuição de Vygotsky (1994, p.128), segundo a qual

[...] a criança começa a dominar a fala exterior, construindo-a da parte para o todo. Dito de outra maneira, a criança, quando penetra na corrente da linguagem, começa utilizando sons que acabam por se traduzir em palavras, para, em seguida, articular palavras que irão formar frases numa complexidade cada vez mais ampla. Em relação ao significado, ocorre o inverso. A primeira palavra da criança tem a força de uma frase completa. Isso significa dizer que, semanticamente, a criança parte do todo indiferenciado ou de um complexo significativo e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas.

Pode-se depreender que, no início do seu desenvolvimento linguístico, a criança não é capaz de dominar toda a complexidade da língua; só no decorrer de seus usos em suas interações é que ela passa a compreender toda a estrutura da linguagem. A criança vai construindo seu significado de linguagem tendo o outro como interlocutor, estabelecendo uma relação entre a sua fala interior e exterior (VYGOTSKY, 1994).

Ao compartilhar essa linguagem inicial com outros, a criança vivencia situações reais de interação social, analisando e percebendo todo o contexto em que ocorre a comunicação; portanto, a aquisição da linguagem oral torna-se gradativa e vai sendo influenciada pelos estímulos de que a criança dispõe.

Seber (2009, p.14) aponta que algo parecido deveria ocorrer com as crianças pequenas na aquisição da linguagem escrita, onde "o comportamento adulto diante das primeiras produções gráficas deve ser exatamente aquele que ele tem frente à emissão das primeiras palavras". Desse modo, seria pertinente emitir manifestações de encorajamento à criança para prosseguir nas suas descobertas, mesmo que de início pareçam confusas ou rabiscos incompreensíveis, pois ao sentirem que suas tentativas de escritas são compreendidas e apreciadas por outros, as crianças sentem-se impelidas a continuar seu desenvolvimento no universo da escrita.

Ao estabelecer um diálogo com uma criança que está aprendendo a falar, o adulto se entusiasma frente às suas tentativas, embora muitas vezes estas não sejam claras, e para Seber (2009) o mesmo deve ocorrer frente às primeiras tentativas de uso da linguagem escrita feita pelas crianças, ou seja, não devemos nos preocupar com as regras linguísticas, mas sim com seus desbravamentos desse novo mundo.

Portanto, assim como o diálogo é fundamental para o desenvolvimento da linguagem na criança, o contato com a linguagem escrita, a vivência da criança como produtora de texto para comunicar-se, torna-se indispensável para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, concordamos com a perspectiva segundo a qual

A oralidade e a escrita são duas modalidades da linguagem verbal, que se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente. Por meio da linguagem verbal, criamos, compomos e recompomos a realidade e a nós mesmos. A linguagem é marca dos seres humanos, aproximando-os e afastando-os de diferentes formas, já que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita nos formam e encorpam de variadas maneiras, sendo utilizadas de diferentes modos também (GOULART; MATA, 2016, p.45 – grifo dos autores).

Desde muito pequenas, as crianças estão em contato direto com a linguagem verbal, nascem em um mundo cercado pela comunicação no qual a oralidade e a escrita se fazem presentes a todo momento. Para Goulart e Mata (2016, p.53) “No processo crescente de aprender a falar, as crianças vão fazendo representações sobre modos de ler e escrever, porque a escrita está no mundo”.

Todavia, embora atualmente estejamos nascendo e vivendo em um mundo cercado pela linguagem escrita, não são todas as crianças que encontram em suas vivências na comunidade e família exemplos do uso cotidiano e social deste tipo de linguagem, ficando a cargo das instituições de ensino infantil promoverem o acesso a situações de vivência significativas da linguagem escrita.

É neste contexto que nos cabe refletir sobre o papel da linguagem escrita na Educação Infantil, sobre sua necessidade e metodologias de trabalho, sobre as concepções do seu ensino e quais experiências devem ser propostas às crianças desta faixa etária na direção de uma educação de qualidade que respeite as diretrizes infantis.

3.3 - A linguagem escrita na Educação Infantil

Como assinalamos anteriormente, a maioria das crianças¹⁹ de hoje nascem e crescem em um mundo letrado, no qual a linguagem escrita se faz presente a todo instante, nos mais variados contextos, mostrando o seu importante valor nas relações sociais estabelecidas pelo homem. Embora as vivências com a linguagem escrita nem sempre ocupem lugar de destaque no cotidiano das famílias, em determinados momentos elas se fazem presentes, seja nos rótulos de produtos consumidos, nas propagandas da televisão, e até mesmo pelos meios virtuais de comunicação e redes sociais. Como ressalta Galvão (2016a, p.16):

[...] há lugares onde é quase impensável a vida sem a presença do escrito, como acontece nas grandes cidades de qualquer país do mundo. Nos *outdoors*, no letreiro dos ônibus, na tela dos telefones celulares, nas revistas, nos livros, nas placas de sinalização, nos caixas eletrônicos: o escrito está presente em quase todas as situações da vida cotidiana; dos adultos e das crianças; das elites, das classes médias e das camadas populares. Mesmo aqueles que não sabem ler e escrever estão, nesses casos, imersos em um mundo em que o

¹⁹ Embora se reconheça que existam crianças, infâncias e realidades distintas na contemporaneidade, em especial no Brasil, entendemos que dificilmente encontramos aparatos culturais que não sejam produzidos a partir da cultura escrita.

escrito ocupa um lugar fundamental nas formas de comunicação, de socialização, de registro, de lazer.

Atualmente as crianças estão envoltas no universo da linguagem escrita, independente de sua classe social, as letras, as palavras aparecem no cotidiano humano quando menos se espera e são utilizadas para inúmeras finalidades, trazendo consigo toda uma história, uma cultura por trás dos seus significados. Nesse sentido, a linguagem escrita pode ser encarada como um meio de expressão cultural, uma cultura escrita.

O conceito de cultura escrita é definido por Galvão (2016b, p.17) como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. A cultura escrita é ressignificada e produzida por cada indivíduo, por cada interação social. O escrito só passa a ter sentido quando analisado em contexto, portanto não podemos nos referir a uma única cultura escrita, mas a culturas escritas, que são construídas e ressignificadas pelos diversos sujeitos que a produzem (GALVÃO, 2016b).

Todos somos produtores de cultura, inclusive das culturas escritas, mesmo as crianças pequenas participam dessa produção através das suas interações sociais; elas vão se apropriando dessa linguagem e transformando seus significados, inserindo-a em seu mundo, não tendo que esperar a sua inserção na Educação Infantil para entrar e participar das culturas escritas.

Mesmo quando identificamos, nas trajetórias sociais e/ ou individuais, alguns momentos que são cruciais nesse processo de participação nas culturas do escrito, como o momento da própria alfabetização de uma pessoa, não podemos afirmar que somente ali ela se *inseriu* ou *entrou* nas culturas do escrito, pois, desde bebê, ela já *participava* delas, mesmo sem saber ler e escrever no sentido estrito (GALVÃO, 2016b, p.20 – grifo do autor).

Fica claro que o contato da criança com as culturas escritas começa desde muito antes de sua entrada na Educação Infantil. Ao iniciar sua vida escolar, já nas creches, as crianças já possuem algum conhecimento sobre a leitura e a escrita adquiridos das suas vivências e interações com o outro e com o mundo (SEBER, 2009). Portanto, ao recebermos a criança que inicia na Educação Infantil, não podemos pressupor que esta ainda irá “descobrir” a linguagem escrita, mas sim partirmos das suas experiências com esta linguagem, do que a criança já compreende, das suas inquietações e necessidades, para reestruturarmos nossa prática pedagógica.

A escola espera ensinar às crianças, ignorando, muitas vezes, que elas não esperam pela escola para aprender; elas aprendem dentro de um processo ativo em que os relacionamentos e a aprendizagem ocorrem juntos através das experiências, expectativas e competências que apresentam, assim como aprendem por meio da relação e da interação com os demais indivíduos em

geral, através do processo pedagógico educacional (TOMAZZETTI, 2007, p.82).

A criança é um ser curioso, que está descobrindo o mundo através das suas interações, tudo é novo e intrigante. Dessa forma, este contato direto com a linguagem escrita acaba despertando a curiosidade infantil, levando-a a pensar sobre o sistema alfabético de escrita, levantando indagações e hipóteses sobre a construção do sistema gráfico. Cabe às escolas de Educação Infantil levar essas inquietações para as práticas pedagógicas, proporcionando um espaço ideal para as crianças se aventurarem a escrever, encontrando recursos para esta tarefa (AUGUSTO, 2009).

O trabalho realizado em sala de aula pelo professor deve estar diretamente relacionado com o interesse das crianças, levando-se em consideração seus saberes e vivências, e, a partir deles, propor novos desafios que respeitem as culturas infantis.

[...]o trabalho do professor e da professora envolve, ao mesmo tempo, ampliar e enriquecer as experiências das crianças e seu contato com a cultura historicamente acumulada e trazer a leitura e a escrita como instrumentos de aproximação com o mundo das pessoas e dos objetos sociais. Criar necessidade de expressão e fazer da escrita uma forma de expressão possível à criança que ainda não lê ou escreve por meio da professora ou do professor que já escrevem é o passo primeiro e primordial de um processo longo, que apenas se inicia quando se aproximam meninos, meninas e a cultura escrita expressa nos diferentes gêneros textuais. Sem esse passo, as tentativas de formar leitores e produtores de textos têm se mostrado infrutíferas (MELLO; BISSOLI, 2015, 156-157).

Além de ser direcionada pelas experiências infantis, atrelando o ensino da linguagem escrita com a função social de ler e escrever, a docente deve atentar-se para o que é proposto pelos documentos oficiais, tanto na esfera federal quanto municipal, sobre as aprendizagens específicas de cada faixa etária, e, com base nesses direcionamentos, elaborar seu planejamento pedagógico.

Neste contexto, cabe ressaltar o que apontam alguns documentos norteadores, tanto federais, quanto municipais (especificamente do município no qual realizou-se a pesquisa) sobre o trabalho a ser realizado de modo mais específico com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Os documentos oficiais apontam que a criança pequena deve estar em contato com os diversos tipos de linguagem, inclusive com a linguagem escrita, cabendo às escolas desenvolverem práticas pedagógicas que "possibilitem às crianças experiências de narrativas,

de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (BRASIL, 2009a).

Contudo, cabe a docente desta etapa de ensino atentar-se para a sua prática, pois, ao trabalharmos com a linguagem escrita com as crianças nesta faixa etária, devemos tomar cuidado para não anteciparmos os conteúdos do Ensino Fundamental, o que resultaria em uma alfabetização precoce das crianças e, possivelmente, na perda do seu direito de brincar. Devemos atentarmo-nos para tampouco negligenciarmos as experiências com a linguagem escrita, privando as crianças de um local com recursos e orientações adequadas para se aventurarem nas tarefas de leitura e escrita.

Concordamos que o contato com a linguagem escrita deve estar presente nas práticas desenvolvidas nas salas da Educação Infantil. No entanto, a professora deve sempre estar consciente de que sua proposta curricular deve apresentar como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, assegurando experiências de conhecimento de si e do mundo, respeitando a especificidade dessa faixa etária de desenvolvimento (BRASIL, 2009a).

Ao assinalarmos as especificidades das crianças que frequentam a Educação Infantil, faz-se necessário compreendermos como ocorre o seu desenvolvimento, como a criança pequena interage e se apropria do mundo que a cerca, mais especificamente no que se refere à linguagem escrita.

Mello e Bissoli (2015, p. 139-140) buscam nas pesquisas de Luria e Vygotsky compreender o processo de aquisição da linguagem escrita, e destacam:

Nas pesquisas realizadas por Luria, Vigotski e seus colaboradores, podemos compreender que o aprender a ler e escrever passa por um processo que se caracteriza essencialmente pela atribuição e desenvolvimento de significados aos gestos, aos desenhos, aos objetos com que a criança brinca e também à linguagem escrita. Dos trabalhos realizados por esses autores podemos apreender princípios importantes para o trabalho pedagógico, superando práticas cristalizadas e bem pouco refletidas que são encontradas ainda hoje nas escolas.

Ao compreendermos os processos de como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, passamos a compreender as etapas de desenvolvimento percorridas pelas crianças em sua apropriação da linguagem escrita, e, desta maneira, podemos reestruturar nossas práticas pedagógicas, adequando-as e conectando-as às necessidades infantis.

Neste contexto, torna-se necessário:

[...] perceber que antes de se apropriar da linguagem escrita, que é uma

representação que envolve uma maior abstração, a criança exercita e desenvolve as representações pelos gestos, pelos desenhos, pelo faz de conta. E, embora cada uma dessas formas de expressão possua uma história própria, todas elas guardam entre si um elemento comum que prepara o caminho para a escrita: pouco a pouco se transformam em representações simbólicas ou signos, pois passam a ser utilizadas, pela criança, como formas de substituir os objetos reais (MELLO; BISSOLI, 2015, p.142).

A representação simbólica é fator essencial na aprendizagem da linguagem escrita, no entanto, ela não se inicia com a repetição de letras e sílabas, com exercícios mecânicos de cópia de palavras, mas sim na representação por gestos, desenhos, brinquedos e brincadeiras próprias da infância, que possibilitam à criança criar situações imaginárias, o que está corroborado por Vygotsky (1994) ao afirmar que o desenvolvimento da linguagem escrita encontra na brincadeira de faz de conta uma de suas grandes colaboradoras.

Na brincadeira de faz de conta a criança encontra espaço para imaginar, para atribuir novos significados e funções aos objetos reais; um graveto pode se transformar em uma varinha de condão ou em uma espada, dependendo da necessidade e vontade de quem está brincando. Por meio da ludicidade a criança vai, então, apropriando-se da representação simbólica de maneira gradual.

A brincadeira, enquanto atividade principal da criança em idade pré-escolar, e o desenho, enquanto uma forma de representação do mundo, são elementos que precisam permear as ações docentes na Educação Infantil. Não estamos, contudo, falando de qualquer brincadeira e de qualquer desenho, mas de práticas qualificadas que sejam planejadas e propostas a partir das diferenças entre os interesses e as vivências das crianças, e desenvolvidas em ambientes variados com diversidade de material (TOMAZZETTI; LOFFLER, 2015, p.219).

Tanto a brincadeira quanto o desenho são espaços propícios para o desenvolvimento da representação simbólica nas crianças em idade pré-escolar, e, portanto, devem ter seu lugar assegurado dentro das práticas pedagógicas destinadas às crianças dessa faixa etária. Assim como na brincadeira os objetos reais adquirem novas representações, o mesmo ocorre com o desenho no qual uma bola pode representar um tubarão, ou uma pessoa, dependendo da necessidade de representação de quem está desenhando.

No seu processo de desenvolvimento da representação simbólica em direção a apropriação da linguagem escrita, a criança:

[...] precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico,

essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (VYGOTSKY, 1994, p.140).

Assim, a criança passa a compreender que além de utilizar representações gráficas para representar objetos, desenhar coisas e pessoas, ela pode utilizá-las também para representar a fala, desenhar a fala, escrever. Portanto, a aprendizagem da linguagem escrita parte da compreensão de que a representação simbólica vai além da representação de gestos, objetos e desenhos, e passa a representar, através de grafismos, a fala. Conforme a perspectiva vygotskyana: “a brincadeira de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1994, p.141).

Seguindo tal perspectiva, e levando em consideração o que é assinalado nos documentos oficiais do país e a maneira como ocorre o processo de desenvolvimento da linguagem escrita, devemos nos atentar para que as vivências com esta linguagem, com as culturas escritas, sejam permeadas pelas interações, pelos jogos, pelas brincadeiras, respeitando o universo lúdico infantil, não ansiando por uma alfabetização formal e muitas vezes precoce nessa faixa etária.

Galvão (2016a, p.26) nos lembra de que “o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta”.

O uso do termo alfabetização na Educação Infantil acarreta a imagem de que a linguagem escrita deve ser trabalhada visando uma preparação para a próxima etapa da vida escolar da criança, sendo abordada apenas através de práticas mecânicas de grafia de letras e exercícios de coordenação motora, como aponta Vygotsky (1994, p.125):

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito, que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Esta afirmação de Vygotsky nos remete ao ato mecânico de escrever, à transformação de fonemas em grafemas, à coordenação motora necessária para desenhar as letras. Tais ações muitas vezes são associadas ao termo alfabetização, no qual o contato com a linguagem escrita passa a ser mais um ato mecânico que uma vivência.

Galvão (2016b, p.21) nos aponta uma das várias definições que o termo alfabetização recebe atualmente:

[...] a alfabetização é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem. Tal apropriação lhe permite, a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. Assim, observar e estudar como a alfabetização é pensada para determinados grupos sociais e comunidades é importante para se compreender a cultura escrita, mas não pode ser com ela confundida.

Em contrapartida, ao pensarmos no papel social da linguagem escrita vemos surgir o termo letramento, em que a atenção concentra-se nas funções sociais da escrita, possibilitando uma análise dos contextos nos quais se utilizam a leitura e a escrita em uma determinada sociedade, e assim compreender o que a linguagem escrita representa nesta comunidade (GALVÃO, 2016b).

Cabe aqui ressaltar que, embora esses conceitos (alfabetização e letramento) divirjam em vários aspectos, eles não ocorrem de maneira dissociada, pois ao integrar o letramento e a alfabetização no aprendizado da linguagem escrita, estes contribuem para que as crianças dominem as habilidades de leitura e escrita para uma participação ativa na sociedade.

Magda Soares aponta claramente as especificidades de cada um desses conceitos:

[...] parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2009, p.11).

Desse modo, torna-se necessário que a alfabetização ocorra no contexto do letramento, possibilitando que a criança se aproprie do sistema gráfico de escrita, mas também compreenda-a em seu aspecto social, vivenciando experiências com a linguagem escrita em contextos reais e significativos para ela.

[...] não negamos a possibilidade de ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto,

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. (...) a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. (...) Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita desse ser “relevante à vida” – da mesma forma que queremos uma aritmética “relevante” (VYGOTSKY, 1994, p.143).

Necessitamos que a aprendizagem na Educação Infantil seja permeada por situações relevantes na vida dos bebês e das crianças pequenas, na qual ler e escrever, aprender números e quantidades, conhecer o meio ambiente, apreciar e interagir com músicas, observar reações químicas dentre outras infinitas possibilidades de aprendizagem na Educação Infantil, se façam necessárias no contexto em que a criança está inserida, e sejam condizentes com a sua realidade.

Ao pensarmos exclusivamente na linguagem escrita, é na Educação Infantil que a criança se aproximará da leitura e da escrita acompanhada de um adulto que compreende seu papel como linguagem no desenvolvimento infantil, criando condições para que ela construa diferentes significados a partir das diferentes práticas sociais da escrita (AUGUSTO, 2009).

O contato com a linguagem escrita é direito da criança, estabelecido pelos documentos oficiais, e é na Educação Infantil que ela encontra, ou pelo menos deveria encontrar, o espaço ideal para vivenciá-la através das brincadeiras, pois:

Estamos entendendo que, assim como é equivocado dissociar alfabetização de letramento, é um equívoco dissociar a aprendizagem da brincadeira da criança na Educação Infantil. (...) separar aprendizagem da brincadeira é equívoco, porque as práticas que assim o fazem não sugerem outra modalidade a não ser copiar o modo escolar dos anos iniciais para dentro das salas de aula de crianças menores de seis anos, antecipando uma versão de ensino e de aprendizagem que tem como maior embasamento as práticas tradicionais não só de alfabetização, mas de ensino em geral (TOMAZZETTI, 2007, p.85).

Quando retiramos a brincadeira da Educação Infantil e passamos a adotar práticas alfabetizadoras do Ensino Fundamental, estamos deixando de lado o conhecimento que se tem sobre a especificidade da aprendizagem nesta faixa etária. O desenvolvimento da representação simbólica perde espaço para atividades mecânicas como cópias e treinos motores, e as atividades que envolvem a linguagem escrita deixam de ser relevantes para as crianças, sendo apenas relevantes para o adulto que as propõe.

No entanto, quando a brincadeira torna-se o eixo norteador da aprendizagem infantil, como estabelecido pelas DCNEI (2009), estamos contribuindo para o desenvolvimento infantil como um todo, e principalmente para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois, segundo Vygotsky (1994, p.144), “o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas sim descubram essas habilidades durante as situações de brincadeira”.

As crianças, ao encontrarem na brincadeira a necessidade de ler e escrever, mesmo que não o façam de maneira convencional, mas de acordo com os seus conhecimentos sobre esta linguagem, inserem-se de maneira prazerosa na cultura escrita, e esta passa a ser relevante para elas, despertando a curiosidade sobre o domínio desta linguagem e as possibilidades que este domínio acarreta.

É através das brincadeiras que as crianças passam a participar da cultura escrita, compreendendo que esta linguagem se caracteriza como um meio de se transmitir nossa herança cultural, como aponta Augusto (2009, p.124):

A escrita e a sua cultura são importantes patrimônios da humanidade, portanto, direitos da criança. Quando cuidamos do contato das crianças com a escrita, tratamos de incluí-las na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. Cuidamos para que tenham acesso à complexidade da linguagem verbal, por meio de um processo criativo, tomando para si uma das mais importantes heranças culturais, responsável por mudanças no modo como as sociedades se organizaram, com reflexos no próprio modo de pensar das pessoas.

Ao entrar em contato com a linguagem escrita a criança passa a compreender o mundo que a cerca de outra maneira, ressignificando sua interação social, mostrando-se como membro ativo da sociedade.

Como apontam Tomazzetti e Loffler (2015, p. 221-222):

Aprender a ler e a escrever é uma forma de ingressar no mundo adulto e ser parte da sociedade que se comunica de diferentes formas, principalmente pela linguagem escrita. Assim, na Educação Infantil isso deveria significar a oportunidade de conhecer a vida através de modos fantásticos, imaginativos e ampliados, sem perder a oportunidade de ser criança no tempo presente da infância, sem ter de deixar de brincar e sonhar para responder a lições e demandas de exaustivos trabalhos e estudos.

Neste âmbito, torna-se papel da Educação Infantil assegurar o contato com a leitura e escrita, possibilitando às crianças o conhecimento necessário para que estas possam pensar sobre a nossa língua, assegurando a elas o direito de pensar, não apenas sobre o que se escreve e como se escreve, mas também o porquê se escreve. Como ressalta Vygotsky (1994, p.145), “poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras”.

Ao propormos práticas pedagógicas que envolvam a linguagem escrita para as crianças pequenas, devemos nos atentar para a relevância do que estamos propondo. Uma das conclusões de Vygotsky (1994, p.144) sobre o ensino da linguagem escrita é de que:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Ensinar a linguagem escrita para as crianças pequenas é ir além da ação mecânica de ler e escrever, de transformar grafismos em letras, letras em sons e sons em palavras; é ensinar uma nova linguagem, uma nova maneira de interagir com o mundo e de se apropriar do que ele tem para oferecer.

Embora a aprendizagem da linguagem escrita seja de extrema importância para o desenvolvimento humano, e demasiadamente valorizada pelas escolas, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, não podemos centralizar todo o trabalho pedagógico das creches e pré-escolas na aquisição da leitura e da escrita em detrimento dos outros aspectos do desenvolvimento infantil, pois

[...] os momentos de aprendizagem da leitura e da escrita não precisam ser os momentos mais importantes do início da vida escolar das crianças ao entendermos que elas não aguardam, necessariamente, a escola para iniciarem essas aprendizagens. Também, este processo pode ser encarado como um acontecimento em que as crianças aprendam também a ler e a escrever descobrindo os caminhos sem deixar de ser crianças (TOMAZZETTI, 2007, p.87).

Ao trabalharmos a linguagem escrita na Educação Infantil, devemos nos atentar a especificidade dessa faixa etária, sua maneira de aprender e interagir com o mundo, garantindo seu acesso a novos saberes e conhecimentos, sem, no entanto, adiantarmos a sua escolarização. Neste difícil contraponto necessitamos de docentes preparadas para atuar com essas turmas, professoras que compreendam a necessidade de aprender dos pequenos sem retirar deles o direito e prazer de brincar, atrelando o que é proposto nos documentos oficiais com a realidade de suas crianças.

4 - O currículo e a linguagem escrita

Nesta seção pretendemos apontar as orientações específicas do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil expressas nos documentos e orientações legais publicados pelos governos federal e municipal da cidade em que foi realizada a pesquisa, traçando um paralelo com o momento histórico da Educação Básica, bem como buscando elucidar quais fatores influenciaram a visão do trabalho com a linguagem escrita defendida por cada documento.

Elaborar um currículo não é uma tarefa fácil. Ao pensarmos em uma proposta curricular, necessitamos ir além dos conteúdos que desejamos propagar às próximas gerações, faz-se necessária a compreensão de todo o contexto que envolve o processo educacional, uma vez que:

A complexidade de um currículo é que ele expressa uma ação social e não se reduz a um documento. Uma proposta curricular constantemente se atualiza, pois torna presente tanto aquilo que foi proposto como o que emerge como inesperado. Uma proposição curricular não pode ser nem muito extensa nem muito fechada, pois isso impede que aconteça um processo participativo, de vida coletiva. A relação do currículo com a ação docente é muito importante, pois o modo como o currículo é compreendido gera modos de ação docente na Educação Infantil (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p.25).

O currículo²⁰ pode ser compreendido como o eixo norteador do trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas, no qual se encontra pré-definido o percurso escolar que os alunos irão trilhar ao longo da sua vida acadêmica; “o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.129).

Necessitamos ampliar nossa visão de currículo indo além da concepção de mera sistematização de conteúdos, pois ao concebê-lo desta maneira desconsideramos seu papel social, os agentes que o vivenciam e as relações interpessoais que estão presentes no contexto escolar. O currículo é interpretado através da prática pedagógica nas salas de aula, e é na interação entre crianças e professores que o currículo ganha significado. Dessa forma, ele não pode caracterizar-se como uma proposta imutável; ao contrário, ele deve estar aberto ao imprevisto, ao inesperado, principalmente quando nos referimos a um currículo para a Educação Infantil no qual a curiosidade e o encantamento com o novo apresentam-se como

²⁰ Sabemos que existem pesquisas e pesquisadores que trabalham sobre o currículo tanto na Educação Infantil quanto nas outras modalidades de ensino e reconhecemos sua importância, mas esta pesquisa não se destina a explorar as questões das teorias do currículo, e sim a conhecer quais interpretações as professoras das turmas de crianças de 5 e 6 anos fazem dos textos oficiais vigentes referente à linguagem escrita.

valiosas ferramentas de aprendizagem.

Podemos considerar o surgimento de um currículo destinado exclusivamente para a Educação Infantil como algo recente na história da educação. Com o aumento dos debates sobre as finalidades desta etapa da Educação Básica, por volta do final da década de 1970 e início da década de 1980, surge a necessidade de pensar-se em um projeto pedagógico para as crianças pequenas, inicialmente apenas para a pré-escola e, posteriormente, com a extensão desta preocupação para as creches (BRASIL, 1996b).

Tal necessidade de se pensar um currículo que compreenda a especificidade dessa etapa de ensino consiste em:

[...] uma resposta à prática assistencialista, fruto das condições sócio-econômicas do país, que têm na marginalização da infância uma de suas mais sérias consequências, impondo a contingência de se atender ao maior número de crianças possível, determinando uma expansão significativa de creches e pré-escolas públicas em curto espaço de tempo (BRASIL, 1996b, p.7).

As práticas assistencialistas que originaram a Educação Infantil deixaram suas marcas em todo o seu percurso histórico, algumas, inclusive, visíveis até hoje. A necessidade de uma expansão no número de vagas em um curto período de tempo, buscando suprir a demanda da população, gerou graves consequências, dentre elas, o despreparo das instituições e dos profissionais para atender essa clientela.

Outra consequência desta expansão sem respaldo técnico e financeiro foi a decaída na qualidade do serviço ofertado, principalmente pelas creches. Grande parte das instituições de ensino apresentavam instalações físicas inadequadas, escassez de material de apoio para o trabalho docente, ruptura entre as práticas de cuidar e educar, além das unidades escolares não contarem com um currículo estabelecido para nortear as práticas pedagógicas que ali desempenhavam, ou, pelo menos, deveriam desempenhar (BRASIL, 1994).

Ao longo de seu percurso histórico, as escolas de Educação Infantil no Brasil têm determinado e organizado seu currículo cada uma a seu modo, resultando em uma grande variedade de currículos para a mesma etapa da Educação Básica em território nacional, “Em alguns casos esse currículo aparece de forma mais sistematizada, e, em outros, nem mesmo chega a ser explicitado, embora sempre haja uma seleção daquilo que se trabalha com as crianças” (SALLES; FARIA, 2012, p.75).

Embora nem sempre nos deparássemos com um documento oficial elaborado pela escola, explicitando suas ações e propostas para as crianças, era possível identificar uma

intencionalidade no ensino, com uma seleção prévia de objetivos a serem cumpridos, mesmo que estes não estivessem determinados em nenhum currículo oficial.

Dentre as diversas maneiras de expressar sua intencionalidade pedagógica:

[...] as Instituições de Educação Infantil organizam seu trabalho por áreas de conhecimento, a partir de livros didáticos, por datas comemorativas, por áreas de desenvolvimento, por eixos de trabalho, organização por atividades, por unidades de estudo, por projetos de trabalho, por campos de experiências e também há aquelas instituições que não utilizam um parâmetro único para essa organização, mesclando diversas categorias (SALLES; FARIA, 2012, p.75).

Sem a determinação de um documento oficial sobre o currículo estabelecido pelo governo, a organização dos conteúdos a serem abordados na Educação Infantil ocorria de diversas maneiras. Desse modo, cada escola determinava uma ou várias categorias de ensino sob a influência dos ideais pedagógicos que acreditavam. As Instituições de Educação Infantil careciam de políticas públicas que oferecessem um embasamento para a realização do trabalho indissociável de educar e cuidar.

No entanto, pensar em um currículo específico para a Educação Infantil requer que tenhamos claro sua função e o público para o qual se destina. O próprio uso do termo currículo na Educação Infantil tem gerado alguns questionamentos, principalmente quando associado ou contraposto ao termo Proposta Pedagógica. Neste estudo optamos por utilizar a visão de Kramer, que ao ser consultada pelo MEC sobre o currículo na Educação Infantil,

[...] não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (BRASIL, 1996b, p. 18).

Assim, um currículo ou uma Proposta Pedagógica podem ser concebidos como eixos norteadores das práticas pedagógicas realizadas nas Instituições de Educação Infantil, que aliam as concepções teóricas que fundamentam as práticas sem deixar de lado os direcionamentos técnicos que possibilitam o funcionamento das creches e pré-escolas.

Para atender as demandas das unidades de ensino, as Propostas Pedagógicas necessitam estar constantemente reconstruindo-se, adaptando-se e reformulando-se mediante as necessidades apresentadas pelas crianças, pelas famílias e por toda a comunidade escolar, acompanhando seu processo evolutivo (SALLES; FARIA, 2012).

Para isso, faz-se necessário que as escolas de Educação Infantil, bem como as

Secretarias Municipais de Educação, reservem espaços em seus cotidianos que permitam à comunidade escolar refletir sobre as questões curriculares e os demais aspectos presentes na Proposta Pedagógica de cada instituição.

Nessa perspectiva, cabe ainda ressaltar a necessidade de tempo e espaço para os docentes refletirem sobre o que estão ensinando e para quem, atentando-se para a necessidade da aprendizagem ser significativa para as crianças, observando como elas interagem e apropriam-se dos conhecimentos e experiências que lhes são propostos, para que os interesses e vivências das crianças constituam-se o eixo norteador da elaboração e reelaboração das propostas curriculares.

Necessitamos mais que apenas adequarmos as expectativas curriculares. Precisamos compreender como as crianças apropriam-se do que lhes é proposto enquanto conjunto organizado de experiências, como constroem seus significados mediante o processo de aprendizagem, verificar se as atividades propostas estão considerando suas experiências prévias e seu contexto social, a fim de elaborar e reelaborar as práticas pedagógicas, possibilitando-lhes outras formas de aprender (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

A criança deve ser considerada desde a elaboração das orientações legais formuladas no macro contexto (Secretarias de Educação, equipe gestora das Unidade Escolares, dentre outros), até o micro contexto, com o planejamento das práticas pedagógicas elaborado pelos professores, buscando cumprir as determinações legais para promoverem a aprendizagem das crianças, bem como trazendo a realidade delas para o espaço escolar, respeitando suas particularidades.

Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 127), a educação, ao longo da sua trajetória histórica, lutou para superar a concepção de mera transmissora de conhecimentos, e, portanto, ainda é possível encontrar “concepções de currículo de conteúdo muito variável, quanto à sua amplitude, quando se fala, se investiga ou se regula sobre o currículo, provocando visões distintas e discussões que parecem se referir a realidades muito diferentes”.

Tais diferenciações nas concepções de currículos refletem as diferenças das sociedades nas quais eles foram concebidos, uma vez que a elaboração dos modelos curriculares não é uma atividade restrita às escolas, mas que “envolve uma perspectiva social e política, isto é, um modo de compreender as pessoas, a educação, a economia, enfim, o futuro das sociedades” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p.18).

Durante a elaboração do currículo é possível projetarmos as aspirações de sociedade que

almejamos, selecionando os conteúdos que, naquele contexto e momento, são considerados de extrema importância para serem propagados às futuras gerações. É no currículo que podemos definir a intencionalidade do trabalho pedagógico a ser realizado, explicitando o porquê dos conteúdos selecionados e, principalmente, para quem estes conteúdos se dirigem.

4.1 - A linguagem escrita nos documentos oficiais federais

A preocupação com um currículo para Educação Infantil emerge em um cenário marcado pelas influências da Unesco e do Unicef durante as décadas de 1970 e 1980. No entanto, estas organizações multilaterais ofereceram pouco financiamento direto para a implementação de programas destinados à Educação Infantil, concentrando-se no campo da circulação de ideias, principalmente entre os responsáveis pelas tomadas de decisão no plano das políticas educacionais (ROSEMBERG, 2002).

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais) dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-da-infância, não especialmente destinados a crianças pobres (ROSEMBERG, 2002, p.32-33).

Os modelos institucionais que originaram a oferta da Educação Infantil já emergem carregados de valores e imposições do sistema de classes, diferenciando as escolas, no caso creches, para a camada mais pobre da população, conferindo-lhe um caráter assistencial, enquanto as camadas mais ricas da população eram destinadas aos jardins da infância, que se mostravam mais atrelados ao sistema de ensino.

A Educação Infantil destinada às crianças oriundas das camadas populares passa a constituir-se pelo caráter assistencialista. Contudo, o crescente fracasso escolar destas crianças ao ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental traz à tona questionamentos acerca do seu déficit de conhecimento, ou sua carência cultural, teoria esta que foi “defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.84).

A abordagem da privação cultural é a base dos programas compensatórios, que pretendem corrigir as deficiências das crianças, praticando códigos, treinando habilidades, ensinando a obedecer, discriminando a cultura de origem, culpando a criança, a família e o meio, pelas faltas existentes (KRAMER, 1982, p.62).

Torna-se mais fácil culpar os sujeitos pelas situações em que se encontram do que buscar

alternativas que diminuam a desigualdade social. Desvaloriza-se sua cultura para impor a das classes dominantes; uma cultura que difere muito da realidade desses sujeitos, mas que é imposta como única, e encontram nas escolas o espaço ideal para propagar suas ideias.

Esta imposição da cultura dominante apresentou reflexos inclusive na área da linguagem, na qual:

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca desta forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a “eleição” de uma forma como a **língua portuguesa**. As demais formas de falar, que não correspondem à forma “eleita”, são todas postas num mesmo saco e qualificadas como “errôneas”, “deselegantes”, “inadequadas para a ocasião”, etc. (GERALDI, 1985, p.44).

Desvaloriza-se mais uma vez a cultura que não se origina na classe dominante, a maneira de falar de um povo que não pertence a elite é rebaixada e desconsiderada, toda sua bagagem cultural é desvalida e muitas vezes classificada como deficitária.

Para que as supostas deficiências das crianças pudessem ser superadas, as experiências compensatórias deveriam ocorrer preferencialmente na Educação Infantil, ou seja, anteriormente à entrada das crianças no Ensino Fundamental I, como possível solução para as dificuldades de aprendizagem apresentadas por essas crianças quando ingressam nesta etapa de ensino (KRAMER, 1982).

A Educação Infantil passa a corresponder às expectativas preparatórias do Ensino Fundamental, proporcionando às crianças aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos que lhes serão úteis na próxima etapa de ensino. Estas práticas apresentam seus reflexos nos dias atuais, em que as creches e pré-escolas se vêem impregnadas com práticas pedagógicas utilizadas pelo Ensino Fundamental, principalmente no que se refere a linguagem escrita e raciocínio lógico, conhecimentos valorizados nesta etapa de ensino.

Embora o governo federal apresentasse certa preocupação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, foi com a Constituição Federal de 1988 e com uma nova equipe no MEC/Coedi (Coordenação de Educação Infantil) que foram elaboradas novas propostas para esta etapa de ensino, as quais ganharam contornos de novas políticas educacionais sob a influência do Banco Mundial, adotadas pela entrada do governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994), que impôs grandes restrições de investimento público para a Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002).

No ano de 1996, a alfabetização nesta etapa de ensino foi mencionada no documento

“Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”, que, ao analisar as Propostas Pedagógicas das escolas de Educação Infantil do país, constatou que:

A quase totalidade das propostas pedagógicas faz referência à questão da alfabetização. E, em geral, no bojo da discussão sobre a função pedagógica da pré-escola que surge a necessidade de se incluir a alfabetização, muitas vezes como prioridade, chegando-se até a confundir essas duas questões. Há casos em que esta postura parece se constituir numa busca para conferir maior legitimidade à pré-escola (BRASIL, 1996b, p.44).

Embora o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil esteja presente na grande maioria das Propostas Pedagógicas elaboradas pelos municípios, nota-se que estes municípios pautaram-se principalmente nos estudos de autores renomados como Emília Ferreiro e Jean Piaget, sem apresentar referências de orientações legais na sua elaboração.

O documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”, aponta que a maioria das Propostas Pedagógicas apresentam um texto confuso no que se refere à alfabetização, com incoerências entre os pressupostos teóricos e os direcionamentos do trabalho a ser realizado com a linguagem escrita. Somente em poucas propostas “foi possível perceber um grande esforço teórico na busca do entendimento da complexidade do processo de construção do conhecimento pela criança, bem como da especificidade da alfabetização nesse contexto” (BRASIL, 1996b, p.44).

As escolas de Educação Infantil reconhecem a importância da linguagem escrita nesta faixa etária, no entanto, o direcionamento do trabalho pedagógico realizado nestas instituições ainda carece de orientação, pois entre o referencial teórico e as ações cotidianas há uma infinidade de interpretações e abordagens.

Esse documento do MEC chega a relatar que encontrou em alguns municípios “classes de alfabetização”, nas quais eram atendidas “crianças a partir dos 6 anos de idade, retendo-as até que se alfabetizem, ou seja, não permitindo que ingressem na primeira série do ensino fundamental, caso não tenham atingido os padrões desejáveis no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 1996b, p.45). Essas classes atrelavam a Educação Infantil à alfabetização, cujo feito seria condição para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, reforçando a condição de fracasso escolar para as crianças que não conseguiam se alfabetizar.

Apesar do documento apontar que durante as visitas técnicas realizadas pela equipe responsável pela elaboração do documento depararam-se com práticas de alfabetização pouco significativas para as crianças, com exercícios de repetição com a codificação e decodificação dos sinais gráficos, algumas instituições, embora ainda sejam poucas, buscam mudar a

perspectiva do trabalho com a linguagem escrita realizado com as crianças pequenas, tendo como eixos norteadores da prática pedagógica as interações e brincadeiras, apresentando momentos planejados para a leitura e escrita no cotidiano escolar, com atividades significativas para as crianças, como:

[...] leitura de histórias e outros tipos de textos, cópias de receitas a partir de atividades de culinária, cartas coletivas, recados e bilhetes ditados pelas crianças, tendo O professor/educador como escriba, atividades com O nome das crianças, listas diversas, montagem de livros de parlendas, de histórias, de pesquisas e outras atividades, visando, além da aquisição do código, a apropriação de vários usos e funções da leitura e da escrita (BRASIL, 1996b, p.45-46).

O trabalho realizado em sala de aula pelo professor deve estar diretamente relacionado com os interesses das crianças, levando em consideração seus saberes e vivências, e a partir deles propor novos desafios que respeitem a cultura infantil. Toda cultura deve ser respeitada. Ao considerarmos as experiências de vida das crianças no planejamento pedagógico, estamos respeitando sua singularidade como sujeito, podendo proporcionar-lhes atividades que sejam significativas.

Ao propormos atividades significativas de linguagem escrita na Educação Infantil, estamos possibilitando que as crianças desenvolvam subsídios para apropriarem-se de uma nova linguagem, enriquecendo suas experiências. Contudo, devemos nos atentar para a maneira como ocorre essa aproximação com o mundo letrado, uma vez que não podemos reduzi-la à práticas mecânicas e com o intuito preparatório, assim como também não podemos relegá-la, distanciando-a do contexto escolar nas creches e pré-escolas por receio de antecipação da escolaridade.

Pode-se perceber, pois, que o processo de alfabetização não tem data marcada para iniciar, já que não consideramos a leitura como exercício em letras ou sons, nem como mera repetição de códigos impostos. Dessa forma, as atividades realizadas na pré-escola e na escola, se partem da vida da criança e a aceitam como é, se favorecem o enriquecimento das experiências infantis e se possuem um significado concreto para a criança, necessariamente terão consequências favoráveis à sua alfabetização (KRAMER, 1982, p.61).

Quando as atividades propostas para as crianças acontecem de maneira contextualizada e proporcionam experiências significativas para elas, estas contribuem de maneira positiva para sua compreensão e apropriação da linguagem escrita. Quando apresentamos para as crianças que a leitura e a escrita são muito mais do que apenas grafemas e fonemas, sílabas e palavras, promovendo possibilidades reais de comunicação, bem como outra maneira de vivenciar o mundo, estamos contribuindo para sua inserção no mundo letrado.

Ao proporcionarmos para as crianças atividades significativas, que considerem suas experiências prévias e seu contexto familiar, passamos a conceber a escola como um espaço de transformações sociais, um espaço político, onde podemos:

Através da valorização da cultura de origem da criança, favorecendo sua compreensão gradativa da dominação que sofre, e seu questionamento. Trata-se, pois, de fornecer os instrumentos para que a criança atue nessa sociedade desigual, injusta e competitiva que a torna carente (KRAMER, 1982, p.59).

Ao possibilitarmos que a criança compreenda as desigualdades sociais do nosso país e ao levarmos a questionar seu papel na sociedade, encontrando na escola o respaldo necessário para as suas indagações, estamos contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto cidadã de direito, oferecendo subsídios para atuar em nossa sociedade extremamente injusta.

No entanto, cabe ressaltar que as orientações do Banco Mundial sobre as políticas destinadas à Educação Infantil, que foram amplamente acatadas pelo governo federal da época (FHC - 1994), não contribuíram de maneira alguma para a diminuição da desigualdade social, de raça e de gênero, destinando às camadas mais pobres da população atendimentos de baixa qualidade através de programas não formais de ensino, e muitas vezes incompletos, causando novas exclusões (ROSEMBERG, 2002).

A mudança na coordenação do MEC/Coedi foi acompanhada da mudança no direcionamento das políticas públicas para a Educação Infantil. Enquanto em 1994 buscava-se a superação da dicotomia entre educação e assistencialismo através de debates públicos, seminários, produção de documentos com a participação de vários segmentos da sociedade, articulando saberes e estratégias, em 1998 surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), mudando os rumos da trajetória educacional (PALHARES; MARTINEZ, 2007).

O RCNEI surge com o intuito de

[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998b, p.7).

É válido ressaltar que o RCNEI não apresentava caráter mandatório, sendo um documento orientador da prática pedagógica, e como tal necessitava de uma análise crítica para sua utilização no contexto escolar.

Sua versão preliminar foi enviada para 700 profissionais ligados à área da Educação Infantil, mas apenas 230 enviaram seus pareceres sobre o RCNEI. Os pareceres apresentaram diversas críticas ao documento, dentre elas podemos destacar: o uso de diferentes estilos de linguagem na construção do texto, uma vez que foi escrito por várias pessoas, sendo necessária a sua padronização; a indefinição do leitor a quem se destina o documento; e até mesmo a indefinição do próprio caráter do documento, onde ora se apresenta como um referencial e outras vezes como uma estrutura de manual a ser seguido (CERISARA, 2007).

Embora o documento tivesse recebido diversas críticas sobre a sua estruturação, o que nos chama atenção são as críticas voltadas para a maneira como a Educação Infantil é abordada no corpo do texto, apontando para uma ruptura com a trajetória política e ideais para esta etapa de ensino traçados pela coordenação anterior do MEC/Coedi.

Cerisara (2007, p. 28), neste sentido, aponta que:

[...] a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma de trabalho do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado na educação infantil, de que o trabalho com as crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não, o ensino.

No RCNEI o trabalho pedagógico aparece dividido por eixos, sendo eles: Identidade e autonomia, Artes Visuais, Música, Movimento, Natureza e sociedade, Matemática e Linguagem oral e escrita. Estes eixos foram “escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (BRASIL, 1998b, p.46). Para cada um desses eixos é explicitado os seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdo e orientações didáticas, contando ainda com orientações para o professor e referências bibliográficas.

Embora o Referencial defina como uma de suas metas contribuir para o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, a sua divisão por eixos de trabalho deixa margens para críticas sobre a realização de um trabalho fragmentado, que muito se assemelha às disciplinas constituintes do currículo do Ensino Fundamental, aproximando a Educação Infantil de um modelo escolar de trabalho. Este é um dos motivos pelos quais ele foi amplamente criticado na área da Educação Infantil, sobretudo porque sua proposição não considerou o conhecimento acumulado por pesquisadores, professores e ativistas da área. Contudo, ele é, ainda hoje, lembrado e consultado por docentes de vários lugares do país, tamanha foi sua divulgação e receptividade por docentes e gestores nas redes da educação básica. Nosso intuito ao trazer o debate histórico acerca dos RCNEI não é outro senão buscar

as origens de uma das perspectivas pedagógicas ainda muito presente nas classes e salas de crianças em idade pré-escolar: a da alfabetização precoce, o trabalho com letras e números como forma de “preparar a criança para o primeiro ano”.

Com a divisão do trabalho pedagógico em eixos temáticos vemos um incentivo a um ensino fragmentado, no qual possa ocorrer a valorização de um determinado eixo em prol de outro, com conteúdos, objetivos e orientações didáticas pré-definidos, que não levam em consideração o contexto social no qual a criança está inserida.

Em seu terceiro volume, o RCNEI apresenta a linguagem oral e escrita como um dos eixos de trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, no qual, através de experiências significativas, contribua para a ampliação da capacidade de comunicação das crianças, ampliação esta, “relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1998b, p.117).

O documento concebe a aprendizagem da linguagem escrita como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998b, p.122).

Nota-se que o documento apresenta a linguagem escrita seguindo alguns princípios do letramento, ao associar sua apropriação pelas crianças através de práticas sociais e indo além da compreensão do mesmo como um sistema de códigos a ser utilizado como transcrição da linguagem oral, apresentando uma única concepção da aprendizagem da linguagem escrita para toda a Educação Infantil, sem distinção de idades.

No entanto, quando o documento apresenta seus objetivos no eixo da linguagem oral e escrita ocorre a divisão por faixas etárias, explicitando como objetivos para as crianças de 0 a 3 anos:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em

situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (BRASIL, 1998b, p.131).

Enquanto que para as crianças de 4 a 6 anos os objetivos são:

- Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- Escolher os livros para ler e apreciar (BRASIL, 1998b, p.131).

Os objetivos apresentados acerca da linguagem escrita apresentam um caráter gradativo, no sentido de que os objetivos estabelecidos no primeiro grupo de divisão etária estabelecido pelo documento (crianças de 0 a 3 anos) são ampliados no segundo grupo (crianças de 4 a 6 anos), e alguns novos objetivos são acrescentados, aproximando cada vez mais as crianças do mundo letrado.

Todavia, não podemos restringir o interesse em escrever palavras e textos, mesmo que de maneira não convencional, às crianças a partir dos 4 anos de idade, uma vez que as crianças já nascem imersas na cultura escrita, e iniciam suas escritas antes mesmo de ingressarem na Educação Infantil. Esta ênfase na linguagem escrita dada pelo RCNEI aos últimos anos da Educação Infantil nos remete a um caráter preparatório para o Ensino Fundamental, como se as aprendizagens nesta etapa de ensino estivessem subordinadas aos conhecimentos necessários para a próxima etapa da Educação Básica.

O próprio documento aponta que, embora não seja:

[...] exigência de que as crianças estejam alfabetizadas aos seis anos, todos os aspectos envolvidos no processo da alfabetização devem ser considerados. Os critérios de avaliação devem ser compreendidos como referências que permitem a análise do seu avanço ao longo do processo, considerando que as manifestações desse avanço não são lineares, nem idênticas entre as crianças (BRASIL, 1998b, p.159).

Observa-se aqui a não obrigatoriedade da alfabetização na Educação Infantil, embora note-se uma preocupação em oferecer os subsídios para que esta ocorra inclusive com critérios avaliativos, sendo mais um indício da subordinação ao Ensino Fundamental.

Na elaboração do RCNEI não foram levadas em consideração as atuais situações das

creches e pré-escolas do país, e nem sequer abordadas pelo documento questões de extrema importância para a garantia da qualidade do serviço oferecido, como a questão da formação dos profissionais que ali atuam, as condições dos espaços físicos, as relações e vínculos que ocorrem nas instituições. O documento parte de uma proposta irreal para a maioria destas instituições, principalmente para as creches e pré-escolas que atendem às camadas mais pobres da população (PALHARES; MARTINEZ, 2007).

Ao desconsiderar as características nas quais o trabalho da Educação Infantil é realizado, eximem-se de culpa o governo federal e as políticas públicas, visto que:

[...] caso as expectativas sobre o referencial não venham a se confirmar, já temos, de antemão, os responsáveis: os sujeitos envolvidos na educação das crianças. É necessário que a leitura deste referencial rico, mas distante da realidade da maioria das crianças e instituições brasileiras, seja feita de forma crítica para não correr o risco de responsabilizar as relações que ocorrem no microsistema (profissionais de educação infantil/mãe/criança) por falhas que ocorrem no macrosistema (políticas públicas para a infância) (PALHARES; MARTINEZ, 2007, p.13).

Deparamo-nos novamente com as propostas da teoria da privação cultural e da educação compensatória, na qual se culpabiliza o próprio sujeito pelas desigualdades sociais, pela manutenção do sistema de classes e pela falta de políticas públicas que intervenham na alteração deste quadro tão injusto do nosso país.

As diferenças institucionais contribuem para a manutenção da desigualdade social, condenando uma parcela da população a condições de pobreza e responsabilizando-a por esta situação. A educação deixa de se estabelecer como um direito constitucional dos cidadãos e passa a ser encarada como um favor destinado a poucos, sendo “marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como uma dádiva” (KUHLMANN, 2007, p.54).

Além de desconsiderar a situação em que se encontra a Educação Infantil brasileira, o governo federal da época inviabilizou qualquer possibilidade de melhora no quadro, uma vez que não há uma esfera administrativa responsável pela Educação Infantil. Enquanto o Ensino Superior fica a cargo do governo federal, o Ensino Médio do governo estadual, e a prioridade do governo municipal é o Ensino Fundamental. Desse modo, a responsabilidade pela Educação Infantil fica dispersa entre as três esferas (CERISARA, 2002).

A falta de comprometimento com a Educação Infantil pelo governo federal da época fica evidente na Portaria nº 2.854 de julho de 2000, ao:

Indicar que, enquanto o atendimento às crianças pequenas não for de responsabilidade das secretarias de educação (e sem financiamento não será

nunca!), os programas de assistência social permanecerão recebendo financiamento para manutenção desse atendimento. Ou seja, fica evidente que, apesar de a LDB proclamar que a educação infantil faz parte da educação básica, os recursos necessários para implantação de uma “pedagogia da educação infantil” nas instituições educativas continuarão na assistência social, cujo trabalho tem historicamente, no Brasil, se baseado em uma “concepção assistencialista” de atendimento (CERISARA, 2002, p.332 – grifo da autora).

Com estas medidas governamentais a própria identidade da Educação Infantil fica comprometida, com um atendimento que oscila entre a assistência social e a educação. Não há campo hábil para colocar-se em prática os ideais propostos para esta faixa etária. Ainda, não há como pensarmos em uma pedagogia específica para bebês e crianças pequenas, garantindo seu direito constitucional, que foi reafirmado pela LDB, se o próprio Governo Federal descompromete-se com esta etapa da Educação Básica.

A maior restrição ao RCNEI é sobre a promulgação de um modelo único de Educação Infantil, que não contempla as diversidades culturais das crianças e suas especificidades. Precisamos caminhar seguindo os rumos apontados pelos educadores da área, em que o trabalho realizado com esta faixa etária, apesar de estruturado formalmente, possibilite a plena vivência da infância, com práticas flexíveis às suas necessidades (CERISARA, 2002).

Faz-se necessário encontrar na Educação Infantil um espaço que propicie a vivência de múltiplas experiências, que estas sejam permeadas pelo afeto e pelas relações, com aprendizagens significativas que considerem os saberes prévios das crianças e seus interesses como ponto de partida para novos conhecimentos, desvinculando-a totalmente de um modelo escolarizante e preparatório. A Educação Infantil possui suas especificidades e finalidades, que precisam ser garantidas pelas políticas públicas.

O MEC segue na promulgação de orientações legais e documentos acerca da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e o Plano Nacional de Educação (PNE), que embora tenham contribuído de maneira significativa para a garantia de direitos na Educação Infantil, não apresentaram direcionamentos acerca do trabalho a ser realizado com a linguagem escrita.

Em 2003 o país deixa de ser governado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, e inicia-se o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que perdura até 31 de dezembro de 2010, acarretando algumas mudanças em determinados aspectos governamentais, tais como:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura

perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p.240).

Apesar de apresentar alguns avanços com relação às políticas sociais, sendo importante destacar as políticas direcionadas para a diminuição da população que vivia abaixo da linha da pobreza e para a saúde, em especial à mortalidade infantil, em relação ao governo anterior, em alguns aspectos, seus governos se assemelham, inclusive no campo educacional.

A educação continua atrelada ao mercado de consumo no qual as melhorias no campo educacional ocorrem por meio da parceria entre o público e o privado, e as mudanças resumem-se aos aspectos estruturais sem o aprofundamento do âmago da questão, reduzindo a educação a algo “desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado” (FRIGOTTO, 2011, p.242).

Contudo, no período do governo Lula, podemos destacar um fator positivo para a Educação Infantil, que foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que a incorporou, assim como o Ensino Médio, no plano de financiamento do governo (FRIGOTTO, 2011).

Neste cenário, em 2006, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil traz uma pequena referência sobre a linguagem escrita ao listar práticas necessárias a serem realizadas pelos docentes para garantir o “bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade” (BRASIL, 2006b, p.39).

Dentre as diversas práticas que necessitam serem desenvolvidas na Educação Infantil encontram-se a apropriação das múltiplas linguagens, em que, segundo os Parâmetros Nacionais, os educadores “organizam atividades nas quais bebês e crianças desenvolvam a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão em suas múltiplas linguagens (linguagem dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual)” (BRASIL, 2006b, p. 40).

No documento não há uma referência específica ao trabalho com a linguagem escrita, mas é ressaltada a importância de serem propostas atividades que possibilitem a apropriação

das múltiplas linguagens, dentre elas a linguagem escrita, tanto pelos bebês quanto pelas crianças pequenas. Sem a valorização de uma linguagem em detrimento de outra, ele apresenta todas as linguagens com a mesma relevância para o desenvolvimento infantil, sendo responsabilidade dos professores planejarem as atividades que contemplem as diversas linguagens.

Entretanto, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil ainda explicitam uma visão da Educação Infantil como mola propulsora para a superação da pobreza e sucesso no Ensino Fundamental, fazendo “parte do conjunto das estratégias políticas de reestruturação capitalista e mundialização financeira que estabelecem os rumos do capital” (LAMARE, 2017, p.237).

Embora o governo Lula não tenha sido marcado por grandes mudanças na área educacional, e sim caracterizado pela conservação das iniciativas propostas pelo governo anterior, principalmente em seu primeiro mandato, ele também apresentou rupturas importantes para a educação, como a criação do FUNDEB, a defesa da regulamentação do piso nacional salarial dos professores de Educação Básica e o esforço em organizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cuja proposta é a constituição de um sistema nacional de educação articulado (OLIVEIRA, D. 2009).

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia do MEC, cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com a finalidade de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino com a projeção de média de 6,0 em 2022.

Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB. Criado por meio do decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. O decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, D. 2009, p.205).

Ao estabelecer que a melhoria da educação depende de um compromisso de todos, o governo Lula remete-nos às propostas do governo FHC, com a responsabilização da sociedade pela qualidade da educação, insistindo:

[...] em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade (OLIVEIRA, D. 2009, p.206).

Com a culpabilização da população pelo fracasso nos sistemas de avaliação de ensino, o governo exime-se da responsabilidade de criar políticas públicas que combatam as desigualdades e injustiças sociais, apontando ainda que apenas com a melhoria da educação, melhoria esta que é de responsabilidade de todos, melhorariamos nosso país.

Nessa época, novas medidas foram pensadas para a Educação Infantil a fim de contribuir para o aumento da qualidade da Educação Básica. Em 2009, foram elaborados pelo MEC algumas propostas que visam favorecer a formalização de um currículo para a Educação Infantil.

Assim, no mesmo ano, surge o programa Currículo em Movimento, que tem por objetivo principal melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo das três etapas educacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – além de identificar e analisar as Propostas Pedagógicas e curriculares vigentes no momento, e assim realizar proposições para a atualização das DCNEI de 1999, promovendo o debate nacional sobre o currículo.

No relatório Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, elaborado pelo programa (BRASIL, 2009c) são identificados alguns apontamentos para a reflexão sobre o currículo na Educação Infantil, dentre os quais encontra-se um que afirma que a aprendizagem nesta etapa educacional deve ocorrer através de práticas sociais e de linguagens, compreendendo as linguagens como:

[...] saberes da ação: simbólicos, expressivos, científicos, artísticos e tecnológicos que demonstram a capacidade humana para falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências independentemente do conhecimento formal das disciplinas sistematizadas, hierarquizadas e lineares (BRASIL, 2009c, p.84-85).

O documento aponta uma visão de linguagem que vai além das concepções tradicionais escolares, que normalmente vinculam a linguagem com a aprendizagem da língua portuguesa falada e escrita. A linguagem passa a ser concebida como um meio de expressão, de inserção na cultura produzida socialmente, devendo permear a aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas nas instituições de ensino.

Embora o documento não aponte nenhuma maneira específica para conduzir o trabalho

com a linguagem escrita na Educação Infantil, ele oferece embasamento para reflexões sobre a temática, com perspectivas sobre como as aprendizagens ocorrem nesta faixa etária.

Este material produzido pelo Programa Currículo em Movimento serviu de base para a elaboração dos “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009c), buscando a atualização e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como encaminhando as propostas de atualizações específicas para cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009c).

Em seu texto, o documento apresenta a concepção de currículo como um “conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana” (BRASIL, 2009c, p.23-24), que deve ser considerado pelas Instituições de Educação Infantil ao elaborarem suas Propostas Pedagógicas. Cabe salientar também que nessas propostas a linguagem e a brincadeira são consideradas como articuladoras entre os conhecimentos e os saberes.

Segundo o documento, as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar as experiências propostas para as crianças seguindo seis eixos de saberes e conhecimentos, sendo eles: As crianças, o cuidado e o conhecimento de si e do outro, As crianças e o conhecimento do outro e do mundo social, As crianças e a Arte, As crianças, a leitura e a escrita, As crianças e o conhecimento matemático, As crianças e a natureza (BRASIL, 2009c).

No que se refere à leitura e à escrita, ressalta-se a importância de proporcionar às crianças “experiências de narrativa, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009d, p.24).

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, inicia-se uma preocupação com políticas públicas voltadas para esta área da educação, na tentativa de suprimir o caráter assistencialista ao qual estava atrelada e definir a sua identidade, buscando garantir os direitos das crianças ao ensino, oferecendo parâmetros de qualidade que norteassem o trabalho realizado e referências curriculares para um direcionamento das práticas cotidianas, bem como ressaltando a necessidade de atrelar o cuidar e educar em parceria com as famílias, dentre outros apontamentos encontrados nas orientações legais no decorrer dos anos.

Como resultado desta longa trajetória de políticas públicas em prol da Educação Infantil, encontramos em 2009 o início da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De caráter mandatório, tal revisão estabelece “um conjunto significativo de políticas públicas e documentos na área da Educação Infantil, de ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2009d, p.5-6).

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira aponta que as novas DCNEI destacam a:

[...] necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, Z. 2010, p.1).

O professor é desafiado a repensar a sua própria prática, alinhando-a às necessidades e interesses das crianças; ele passa a lecionar junto às crianças e não mais para as crianças. É uma mudança na concepção de criança que reflete diretamente na concepção de professor, a relação de dependência dá lugar a uma relação de parceria.

Ao pensarmos na elaboração de um currículo específico para a Educação Infantil, necessitamos nos atentar à especificidade dessa faixa etária, considerando a “integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009b, p.6), promovendo seu desenvolvimento integral, garantindo experiências que proporcionem a construção de conhecimentos, nas quais ela vivencie e se aproprie das diferentes linguagens com aprendizagens permeadas pelas interações e brincadeiras (BRASIL, 2009b).

A Educação Infantil apresenta-se como um espaço ideal para a exploração das diferentes linguagens, dentre elas a linguagem escrita, uma vez que:

As crianças, mesmo antes do nascimento, já estão banhadas em linguagem: já são faladas, referidas, consideradas por pais, familiares, responsáveis, médicos e pessoas em geral com quem a mãe, principalmente, tem contato. (...) É no interior de um imenso fluxo simbólico que as crianças adentram o mundo e conhecem-no. Vivendo o presente e apreendendo-o por meio da linguagem e seus *sentidos*, vão se ligando ao passado e criando expectativas de futuro (GOULART; MATA, 2016, p.46).

Apesar das crianças pequenas e bebês já vivenciarem as diferentes linguagens da humanidade antes mesmo de frequentarem as creches e pré-escolas, encontramos nas Instituições de Educação Infantil um espaço ideal para as crianças experimentarem,

vivenciarem e se apropriarem das múltiplas linguagens presentes no cotidiano, seja a linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem artística, a linguagem poética, dentre outras, compreendendo estas como ferramentas de extrema importância para a comunicação e interação social.

Portanto, as Propostas Pedagógicas e/ou Propostas Curriculares:

[...] devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009b, p.15).

As DCNEI afirmam que as práticas pedagógicas que compõem um currículo devem ter como eixo norteador de suas ações as interações e brincadeiras, proporcionando experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2009a, p.4). Essas experiências também devem possibilitar que as crianças vivenciem, apreciem e interajam com a linguagem oral e escrita, convivendo com diversos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos (BRASIL, 2009a).

Ao concebermos a criança como imersa na cultura escrita desde o seu nascimento, a Educação Infantil torna-se, naturalmente, um local para o seu aprimoramento e desenvolvimento, um espaço que possibilita sua exploração pelas crianças respeitando a especificidade infantil, onde a criança convive, brinca, manipula, explora, questiona, aprecia os diversos gêneros textuais que compõem a nossa cultura, relacionando a linguagem escrita com o convívio social permeada pelas brincadeiras e interações norteadoras da aprendizagem nesta faixa etária.

As práticas com as diversas linguagens, inclusive a linguagem escrita, devem ser explicitadas na Proposta Pedagógica da Instituição de Educação Infantil, junto às demais especificações curriculares, garantindo às crianças múltiplas experiências com a linguagem atreladas ao contexto social, reconhecendo as linguagens como meio de apropriação, interação e construção cultural.

Até o presente momento as escolas de Educação Infantil organizam e elaboram suas Propostas Pedagógicas com base nas DCNEI, no entanto, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, através do Parecer CNE/CP nº: 15/2017, as Instituições de Ensino deverão adequar suas propostas curriculares em consonância com a

BNCC até o prazo limite de 2020, sendo preferível sua adequação em 2019 (BRASIL, 2017).

Embora a produção dos dados de nossa pesquisa tenha ocorrido antes da implementação da BNCC, e, portanto, ainda sob as orientações mais diretas das DCNEI e no intervalo de tempo de tal implementação, não podemos deixar de mencioná-la, mesmo que brevemente, por tratar-se de um documento de caráter normativo que trará grandes mudanças nas perspectivas curriculares da Educação Básica.

A LDB (1996) trouxe à pauta a necessidade da criação de uma base nacional comum para os currículos da Educação Básica, iniciando a discussão sobre esta temática, o que resultou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1996. Seguindo esta perspectiva, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) corroborou apontando para a construção da BNCC, cujas discussões sobre sua implementação iniciaram em 2015 (CÂNDIDO; GETILINI, 2017).

No entanto, a elaboração e a promulgação da BNCC foi cercada de controvérsias e ressalvas, pois embora tratasse de uma iniciativa prevista nos textos oficiais de âmbito federal desde a década de 1990, sua implementação no cotidiano escolar requer cautela e atenção, principalmente para garantir e respeitar as diversidades presentes nas instituições de ensino.

A BNCC emerge em um cenário fortemente influenciado pela internacionalização das políticas, cuja Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco “têm ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulação, que visam à obtenção de resultados” (BITTENCOURT, 2017, p.566).

A educação brasileira permanece ainda sob a forte influência de órgãos internacionais, impondo à educação um caráter capitalista de produção, uma educação de consumo em que o conhecimento está atrelado à produção e obtenção de resultados que se equiparem ao estabelecido por estes órgãos internacionais como níveis aceitáveis de desenvolvimento.

Frigotto (2011, p.251) critica esta capitalização da educação, uma vez que para “o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”.

Necessitamos que as escolas rompam com esta perspectiva mercantilista, que não incentivem a competitividade nem estabeleçam saberes mais importantes que outros. Para isso, precisamos “pensar na escola autônoma, com liberdade de pensamento, mas em sintonia com

o sistema, uma autonomia relativa” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, p.334). Com uma autonomia relativa, romper paradigmas torna-se uma tarefa de extrema dificuldade, pois ao mesmo tempo que precisamos pensar e respeitar as diversidades, somos todos avaliados pelos mesmos preceitos, sendo desconsiderada a diversidade.

Porém, é no contexto da prática, no cotidiano da sala de aula que as políticas públicas vão sendo reinterpretadas pelos agentes que com ela atuam diretamente, possibilitando um reposicionamento mediante estas políticas, o que resulta na “expressão de outras forças, interesses e valores” (BITTENCOURT, 2017, p.566). Para que isso aconteça, faz-se necessário que as escolas promovam espaços para que os professores possam conhecer e discutir o que a BNCC propõe para a Educação Infantil, analisá-la de maneira crítica e contextualizá-la com sua realidade.

A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Esses direitos visam assegurar:

[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p.37).

Desse modo, cabe à Educação Infantil, através das interações e brincadeiras, garantir a todas as crianças que frequentam suas instituições esses seis direitos de aprendizagem, devendo adequar suas Propostas Pedagógicas para que contemplem o que está estabelecido pelo documento oficial.

Buscando garantir os direitos de aprendizagem a BNCC apresenta sua organização curricular através de cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempo, quantidade, relações e transformações), definindo os objetivos para esta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2018).

A linguagem escrita é apontada no documento no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, no qual aparece a divisão dos objetivos por faixa etária (assim como em todo o documento para a Educação Infantil), sendo o primeiro grupo os bebês de zero a 1 ano e 6 meses, o segundo grupo das crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11

meses, e o terceiro e último grupo o das crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses²¹. A linguagem escrita aparece nos três grupos etários. Destacamos os objetivos definidos para o grupo das crianças pequenas, uma vez que este compreende o público alvo da pesquisa. Os nove objetivos definidos são:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (BRASIL, 2018, p.49-50).

Estes objetivos referentes à linguagem escrita propostos pela BNCC irão fundamentar a prática docente nos próximos anos. No entanto, cabe a nós, pesquisadores e profissionais da área da Educação, analisarmos como estas orientações legais serão reinterpretadas no contexto da prática pelos agentes que delas se apropriam, e quais os resultados e estratégias que irão emergir desta nova política educacional, atentando-nos para sua contribuição na diminuição da desigualdade social do nosso país.

A trajetória do trabalho com a linguagem escrita nos documentos oficiais federais possibilita-nos traçar um panorama geral sobre como a Educação Infantil foi sendo concebida

²¹ Esta nova subdivisão na Educação Infantil diferencia-se dos documentos anteriores (LDB e DCNEI), nos quais as subdivisões eram compreendidas pelos segmentos creche e pré-escola. Nesta nova proposta a subdivisão da Educação Infantil concentra-se nas fases de desenvolvimento das crianças, classificando os grupos como: bebês; crianças bem pequenas e crianças pequenas.

ao longo dos anos, quais as concepções de infância, de educação e de instituição de Educação Infantil estavam presentes nas definições destes textos oficiais e como os fatores externos à educação exerceram, e ainda exercem, influência direta na proposição de políticas públicas para as crianças pequenas.

4.2 - A linguagem escrita nos documentos municipais

A legislação federal exerce influência direta na legislação municipal, e ambas determinações legais orientam as Propostas Pedagógicas elaboradas pelas Instituições de Ensino. Portanto, torna-se necessário o conhecimento da legislação municipal do local da pesquisa, para que possamos compreender melhor as práticas encontradas nas salas de aula.

A pesquisa foi realizada no município de Rio Claro, uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que atualmente conta com uma população estimada de 204.797, com uma área de 498,422 km², localizada próxima às cidades de Piracicaba e São Carlos.²² Atualmente a cidade conta com 56 escolas divididas em Educação Infantil – etapa I, Educação Infantil – etapa II, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O primeiro Jardim da Infância do município foi criado através da Lei nº 93 de 07 de maio de 1949. A segunda escola só seria criada três anos depois. A grande expansão do atendimento das crianças pequenas no município se deu na década de 1980 com a criação de 13 novas escolas. As pré-escolas da época desenvolviam seu trabalho com enfoque na próxima etapa da escolarização, servindo como suporte para a alfabetização (RIO CLARO, 2008).

O surgimento das creches ocorreu apenas em 1953, sendo iniciado por instituições filantrópicas, onde o trabalho era realizado “por voluntários sob a coordenação de uma diretora ligada a entidades religiosas” (RIO CLARO, 2008, p.15). Apenas em 1986 foi inaugurada a primeira creche municipal, incorporando de maneira gradativa as unidades filantrópicas, e em 1990, através do decreto nº 4132 de 08 de março, as creches foram declaradas como Unidades Educacionais, sendo administradas pela Secretaria Municipal da Educação (RIO CLARO, 2008).

Como podemos observar, o município de Rio Claro seguiu a trajetória da Educação Infantil traçada para todo o território nacional, tendo sua origem, principalmente, no que se

²² Mais informações sobre a estrutura do município acesse o site do IBGE através do endereço <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama>.

refere a creche, nos programas assistencialistas, para posteriormente servir aos propósitos da próxima etapa de ensino, buscando neste percurso encontrar a sua identidade.

Em 1998 a Secretaria Municipal da Educação elabora o documento “Proposta curricular de educação infantil”, com a colaboração de uma comissão organizadora composta por 10 pessoas, dentre elas funcionários da secretaria, diretores, coordenadores e professores.

Esta proposta não tem a pretensão de fechar a discussão em torno do currículo de Educação Infantil e nem ser modelo pronto. Lembrando sempre que é uma reflexão baseada nos pensamentos teóricos, na nossa realidade atual, na compreensão da L.D.B., nos princípios norteadores da Secretaria Municipal da Educação, permanecendo a proposta curricular em aberto, para discussões e sugestões que contribuam para o enriquecimento do currículo (RIO CLARO, 1998, p.23-24).

O documento surge no intuito de fornecer um eixo norteador para as práticas pedagógicas realizadas nas escolas de Educação Infantil, sem apresentar um caráter normativo. Neste contexto, cada escola estaria livre para adequá-lo de acordo com a sua realidade.

No corpo do texto o currículo é apresentado por áreas do conhecimento, sendo elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Educação Física, além dos temas transversais como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação e Identidade Sexual (RIO CLARO, 1998). Cabe ressaltar que, essa divisão do currículo em áreas do conhecimento já estava presente nas orientações de Rio Claro, mesmo antes do RCNEI estar disponível como documento oficial.

A fundamentação teórica desta proposta curricular embasa-se quase que exclusivamente nos trabalhos de Jean Piaget e de Emília Ferreiro. Abordando o desenvolvimento infantil segundo a perspectiva desses autores apresenta-se um direcionamento para o trabalho em sala de aula. A proposta de trabalho com a língua portuguesa apresenta uma lista de atividades a serem realizadas nas escolas de Educação Infantil, sendo elas:

- Atividades de produção e compreensão da linguagem oral;
- Atividades de reflexão sobre a linguagem oral;
- Atividades de antecipação e significados;
- Atividades de leitura de textos;
- Atividades de composição de textos;
- Atividades de jornal;
- Banco de palavras;
- Leituras ambientais;

- Leituras ocupacionais;
- Bibliotecas;
- Relações de imagens com textos;
- Caderno de músicas;
- Escrita livre (RIO CLARO, 1998).

Não há referência no documento sobre a importância da relação entre a função social da escrita com a aquisição dos códigos no ensino da linguagem escrita para crianças pequenas, apenas apresenta-se uma lista de atividades consideradas ideais para serem desenvolvidas no ambiente escolar, sem uma ênfase na necessidade de contextualização e significação destas atividades para as crianças.

Sob a influência da Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que alterou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e dos programas do governo federal que se debruçavam sobre a temática do currículo, como o Programa Currículo em Movimento e o seminário Currículo em Debate, a rede municipal viu a necessidade de repensar as questões curriculares do ensino proposto pelo município. Dessa forma, foi elaborada a “Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro”, que contou com a participação de cerca de 30 pessoas dentre especialistas, professores e colaboradores (RIO CLARO, 2008).

A fundamentação teórica desse segundo documento da rede mantém-se fortemente ligada aos estudos de Piaget, no entanto, acrescida de algumas poucas contribuições de Vygotsky. Já, as orientações acerca dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil foram retiradas, exclusivamente, do RCNEI, e, portanto, apresentam-se de maneira muito semelhantes ao documento original, inclusive com a divisão em dois grupos etários (de zero a três anos e de três a cinco anos), e com a segmentação dos conteúdos em eixos temáticos (RIO CLARO, 2008).

Dessa maneira, os conteúdos a serem trabalhados com o segundo grupo etário no eixo da linguagem oral e escrita, consistem em:

- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, história em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento.
- Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.

- Participação nas situações em que os adultos lêem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de escrita.
- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente ao professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia (RIO CLARO, 2008, p.89).

Ao seguir o caminho trilhado pelo RCNEI, a Reorientação Curricular sujeita-se a receber as mesmas críticas do documento federal, com a fragmentação do ensino em eixos temáticos, assemelhando-se às disciplinas do Ensino Fundamental, e, por conseguinte, desconsiderando as especificidades das escolas de Educação Infantil. Além disso, percebe-se um estreitamento ainda maior nessas orientações com relação à produção das propostas didático-pedagógicas, explicitadas como estratégias de ensino praticamente finalizadas para o docente delas “apropriar-se” no seu planejamento.

Esse documento serviu como eixo norteador do trabalho realizado na rede municipal de Rio Claro até o ano de 2016. Entretanto, em 2014 a Secretaria Municipal da Educação mais uma vez reuniu-se para repensar o currículo da Educação Infantil, e elaborou no prazo de dois anos o documento “Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro”, reavaliando os textos oficiais já mencionados e o trabalho realizado pelas escolas municipais até aquele momento.

A Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro aponta que as experiências proporcionadas na Educação Infantil, inclusive as que se referem ao trabalho com a linguagem escrita, “precisam provocar a curiosidade, o pensar, o desafio, o levantamento de hipóteses e instigar situações que possibilitem a construção de conhecimentos” (RIO CLARO, 2016, p.16).

A curiosidade e o entusiasmo perante o novo são algumas das características das crianças pequenas e dos bebês que, segundo a Orientação Curricular, precisam ser considerados no planejamento das ações pedagógicas na Educação Infantil. Ao considerarmos essas características, permitimos que a criança seja um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, que encontre na escola um espaço ideal para ampliar suas experiências, testar e aprofundar seus conhecimentos, sendo estimulada a pensar, a conhecer e a explorar. As práticas com essa faixa etária tornam-se muito mais ricas se possibilitamos que as crianças vivenciem situações que sejam significativas no contexto em que vivem.

Nessa perspectiva, que coloca a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, torna-se importante que o trabalho realizado com a linguagem escrita seja significativo para as crianças, que exerça “funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro” (GALVÃO, 2016, p.26).

Durante as últimas décadas as escolas têm sido o principal local de aproximação entre as crianças e a cultura escrita, e o contato precoce, ainda na infância, com materiais escritos apresenta-se como um fator importante para a concretização e eficácia da alfabetização. Cabe ressaltar que a relação da criança com a cultura escrita deve ser mediada pelas concepções de criança e de Educação Infantil apontadas pelos documentos oficiais que orientam o trabalho realizado nas escolas (GALVÃO, 2016).

Proporcionar o contato, ainda na primeira infância, com portadores de texto e outros materiais escritos é de extrema importância para a familiarização e apropriação deste tipo de linguagem, pois, embora a maioria das crianças nasçam atualmente em um mundo letrado, em que a linguagem escrita faz-se presente constantemente, esse contato difere dentro de cada sociedade, dentro de cada cultura e ambiente familiar. Enquanto algumas famílias podem valorizar e estimular a apreciação literária das crianças lendo livros de literatura infantil desde a mais tenra idade, outras sequer possuem um livro em casa.

Na tentativa de proporcionar às crianças pequenas e aos bebês o contato com a cultura escrita, a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro (2016, p.23) define alguns objetivos específicos para cada faixa etária desde o Berçário I, caracterizando a entrada dos bebês na Educação Infantil até o Infantil II, o qual corresponde ao último ano desta etapa de ensino. A elaboração dos objetivos desse documento segue uma perspectiva de aumento gradativo das experiências com a cultura escrita, iniciando-se no Berçário I com o objetivo de “manifestar interesse por histórias lidas e contadas por meio de diferentes técnicas”, e culminando no Infantil II com os seguintes objetivos:

- Desenvolver atividades da vida diária e escolar que necessitem a utilização dos movimentos dos pequenos músculos (servir-se sozinha e utilizar talheres com destreza, vestir-se sozinha sem ajuda nos laços e botões, calçar-se sozinha inclusive dando laços, escovar os dentes, lavar as mãos, manusear páginas de livros e revistas uma a uma, utilizar a tesoura para recorte com autonomia, pintar dentro dos espaços delimitados com maior controle os desenhos produzidos pela própria criança, escrever dentro da linha (folhas pautadas) com maior habilidade e controle);
- Conviver com a cultura escrita por meio dos diversos portadores de texto e gêneros textuais em situações reais do uso da língua (livros de história, receitas, bilhetes, rótulos, parlendas, poesias, músicas, adivinhas, entre outros);

- Vivenciar situações de leitura e ler mesmo que de forma não convencional e participar de contação de história ouvindo e recontando o que ouviu;
- Participar de situações que permitam reconhecer a escrita de seu próprio nome, de crianças da turma e dos educadores com quem convive e de palavras que sejam significativas a partir dos projetos desenvolvidos;
- Participar de situações de escrita em brincadeiras de faz de conta, nos projetos de trabalho, em textos coletivos tendo o professor como escriba, entre outras; (RIO CLARO, 2016, p.44).

Ao analisarmos os objetivos que o documento propõe, podemos perceber que o contato com a cultura escrita deve ocorrer em situações reais e próprias do universo infantil e que sejam significativas para as mesmas, estando inseridas na rotina escolar de maneira contextualizada, bem como possibilitando às crianças a exploração e a vivência dessa linguagem desde sua entrada na Educação Infantil até o seu último ano nesta etapa de ensino.

É válido salientar aqui que, embora as crianças possam alfabetizar-se na Educação Infantil, não cabe a esta etapa da Educação Básica direcionar suas práticas para essa finalidade. Suas ações devem centrar-se nas interações e brincadeiras, bem como no interesse particular das crianças em aventurarem-se no universo da linguagem escrita (GALVÃO, 2016).

As crianças necessitam brincar e interagir. A brincadeira é a primeira linguagem da criança; é através dela que ocorre a aprendizagem, e esta não deve ser sacrificada ou diminuída em prol de uma alfabetização forçada e precoce, na qual se busca uma preparação para a próxima etapa escolar. Portanto, cabe ao currículo na Educação Infantil estabelecer, de maneira clara, suas concepções de criança e de práticas pedagógicas, para subsidiar as ações cotidianas que ocorrem nas instituições, sempre pautadas pelas orientações legais vigentes, pois:

Tratar das concepções em uma Proposta Pedagógica significa refletir e explicitar uma visão de sociedade, de ser humano, de criança, de desenvolvimento e aprendizagem, de educação e cuidado. Nesse sentido, o momento de elaboração da Proposta Pedagógica constitui oportunidade de se revelar e discutir as crenças e os valores que estão subjacentes à prática, de fundamentá-la teórica e legalmente e de buscar coerência entre o discurso e as ações vivenciadas no cotidiano (SALLES; FARIA, 2012, p.29).

Na Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil estão presentes bem mais que apenas as orientações do trabalho pedagógico; nela encontram-se a identidade daquele lugar, da sua comunidade, sua projeção para o futuro da instituição e também para o futuro das crianças que ali estão diariamente.

O currículo é um ato político, é onde estão expressas as intencionalidades do processo educativo realizado no interior das instituições de Educação Infantil. Há nele a caracterização de sociedade que almejamos, podendo, dessa maneira, contribuir para a manutenção ou

diminuição das diferenças sociais e econômicas. É na constituição do currículo que vamos construindo a identidade da Educação Infantil.

5 – Dados da pesquisa: análise dos contextos

Iniciaremos a apresentação e análise dos dados pelo primeiro contexto proposto por Mainardes (2006a,2006b) na abordagem do Ciclo de Políticas, o contexto de influência, tendo por base a contribuição da Coordenadora da comissão responsável pela elaboração da Orientação Curricular de Rio Claro e da atual Coordenadora da Educação Infantil – etapa II, que também participou da elaboração do documento.

Seguiremos, então, para o segundo contexto, o contexto da produção de texto, ainda pautados pela contribuição das duas coordenadoras entrevistadas, pelos apontamentos das entrevistas com os grupos focais de professoras e da análise do documento produzido pelo município e dos documentos das Unidades Escolares (PPP).

Finalizaremos com o contexto da prática, no qual iremos nos concentrar no que foi encontrado nos documentos produzidos no micro contexto, (documentos das professoras e materiais das crianças – cadernos, portfólios e atividades em folhas avulsas), correlacionando-os com o que foi apontado nas entrevistas realizadas com as docentes de Infantil II.

Contexto de Influência

O contexto de influência é onde, normalmente, “as políticas são iniciadas e os discursos políticos construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006b, p.96-97).

Ao emergir um novo discurso político que visa a criação ou alteração de políticas públicas, vemos sobressair as concepções de educação que estão em pauta na esfera governamental, cujo o que será proposto ou alterado nas orientações legais contribuirá para a mudança ou para a manutenção da realidade social a que estas se referem, refletindo diretamente os ideais defendidos e valorizados pelo governo.

Desse modo, é neste primeiro contexto

[...] que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006b, p.97).

Encontramos nos meios de comunicação um grande difusor das ideias defendidas em diferentes arenas, contribuindo para que a diversidade de pensamentos e ideais articulem-se e

influenciem a proposição das políticas públicas.

Em uma análise mais profunda das influências globais e internacionais, destacam-se, pelo menos, duas maneiras de influenciar uma política pública. Uma delas é o fluxo de ideais, que consiste na circulação de ideais que circulam internacionalmente, tanto no meio político quanto no meio acadêmico. A segunda maneira refere-se “ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras)” (MAINARDES, 2006a, p.52).

As influências para a elaboração de políticas públicas emergem de diversas fontes e contextos. Algumas são mais sutis e indiretas, enquanto outras apresentam um caráter impositivo, muitas vezes atrelando investimentos necessários para a área à implementação de determinadas políticas, que nem sempre visam a alteração da realidade social, e sim o lucro de algumas instituições privadas específicas ou privilégios para determinados agentes governamentais.

Ao buscarmos compreender quais influências se fizeram presentes na proposição de uma nova orientação curricular para o município em que realizamos a pesquisa, entrevistamos a Coordenadora (denominada C1 – Coordenadora 1) da comissão responsável pela elaboração deste documento, e a atual Coordenadora da Educação Infantil – etapa II, (denominada de C2), que na época participou da elaboração deste documento municipal; a ambas indagamos quais foram os fatores que influenciaram esta tomada de decisão.

Durante a entrevista, C1 apontou alguns fatores que influenciaram a criação desta nova orientação legal do município. Um dos principais fatores que levou a propostas da elaboração da Orientação Curricular, emergiu das reuniões que ela (C1) realizava com as professoras coordenadoras das escolas de Educação Infantil do município, que, na falta destas, eram representadas pelas diretoras, vice-diretoras ou dirigentes das instituições.

Dentre as demandas decorrentes dessas reuniões, podemos destacar que:

Alguns coordenadores traziam a necessidade de ter certinho o que o maternal I trabalha, eles queriam na verdade, fechar em algumas coisas. Um currículo fechado, e eu me preocupava muito com isso, porque o quanto isso tiraria a autonomia do professor, tiraria a criatividade desse professor e a autonomia da escola, pensando que cada escola tem seu projeto político pedagógico. Com o passar do tempo a gente foi pensando, conversando, no grupo de coordenação mesmo, e eu colocava sempre essa preocupação para elas, o porquê eu não queria, porque às vezes as pessoas entendem isso como um currículo mínimo (C1 – grifo nosso).

A demanda por um currículo mínimo²³, por um currículo padronizado, no qual se encontra previamente estabelecido o que cada ano deverá trabalhar com as crianças de determinado ano escolar, é um fator que nos chama atenção na fala da participante. C2 corrobora com esta demanda ao afirmar que “dentro do grupo surgiu a necessidade de se fechar algumas coisas, porque a gente percebia que cada um trabalhava de uma maneira. Então o grupo sugeriu que a gente montasse um documento” (C2).

Este anseio por um currículo padronizado, no qual se estabelecem os conteúdos mínimos necessários a serem aprendidos em cada faixa etária, requer atenção e cuidado em sua proposição, pois devemos nos atentar para o que essa homogeneização do ensino irá acarretar no desenvolvimento das crianças e nas condições de trabalho das professoras. Ao analisarmos as origens desta proposta de padronização, percebemos que se justificam a preocupação da participante C1 e sua relutância em elaborar um documento que na prática fosse adotado como um currículo mínimo.

As tentativas de padronização dos currículos, dentro de um processo crescente de controle sobre o trabalho docente, relacionam-se a crescente penetração, na educação, de um ideário produzido no campo empresarial, tributárias de uma visão economicista e voltada apenas a produtividade e a eficiência dos sistemas de ensino. As padronizações submetem o trabalho docente a determinações tomadas por técnicos e especialistas, desrespeitando a autonomia das escolas e de seus professores, a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos de aprendizagem (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p.282).

A proposta de elaboração de uma Orientação Curricular no município de Rio Claro não emerge de técnicos e/ou especialistas externos à escola os quais, muitas vezes, desconhecem a rotina escolar, ela origina-se no grupo de estudos das coordenadoras. Embora estas não vivenciem diretamente o contexto da sala de aula, elas são parte atuante da comunidade escolar, responsáveis pela orientação e acompanhamento do trabalho docente. Cabe ressaltar que a proposição da elaboração deste documento não se inicia como uma demanda das professoras, ela surge de uma demanda de outra parcela da comunidade escolar, representada pelas professoras coordenadoras de cada instituição de Educação Infantil do município.

Apesar da demanda por uma padronização do currículo ter originado-se na comunidade escolar, ela não deixa de trazer consigo as críticas e preocupações com a implementação desta proposta, uma vez que a proposta de um único modelo curricular reforça a capitalização da educação, na qual sua eficiência e produtividade são medidas através de avaliações externas, e

²³ Entendemos que ao se referir a um currículo mínimo a participante C1 refere-se também a um currículo padronizado, ao apontar a necessidade levantada por seu grupo de estudos de se pré-estabelecer o que será ensinado em cada ano da Educação Infantil.

concebe a competitividade como mola propulsora para melhoria da qualidade de ensino (CHIZZOTTI; PONCE, 2016).

Embora a proposta de uma padronização curricular receba fortes críticas, ela também encontra apoiadores no meio educacional. Atualmente, a ideia que justifica uma proposta de currículo mínimo, inclusive legitimando a proposta da BNCC, é a de que ele viabilizaria o acesso a uma educação equitativa, garantindo a todos o acesso aos mesmos conteúdos, e, portanto, as mesmas possibilidades de aprendizagem. Ao possuírem as mesmas possibilidades de aprendizagem, com enfoque nos conteúdos ensinados, a proposta de um currículo mínimo, vem corroborar para que a competitividade do mercado de trabalho ocorra de maneira igualitária (LIMAVERDE, 2015).

Quando a participante C2 pontua que cada escola trabalha de uma maneira, e que então era necessário “se fechar algumas coisas” subentendendo-se à necessidade de uma padronização do que é ensinado para as crianças da Educação Infantil, vemos uma aspiração a um modelo de ensino igual para todos, o que é incompatível com as propostas da DCNEI. O mesmo modelo de ensino para todos não garante, necessariamente, uma educação igualitária, na qual todos possuam as mesmas possibilidades de aprendizagem, tendo o seu tempo de aprendizagem respeitado. A proposta de um modelo de ensino nos remete à proposta dos mesmos conteúdos para todos, independentemente de seu contexto e suas vivências, no mesmo tempo, desconsiderando as particularidades de cada sujeito. Justifica-se aqui a preocupação da participante C1 com a elaboração de tal documento.

Não podemos resumir a educação de qualidade a um currículo padronizado, uma vez que existem diversos fatores que refletem diretamente na qualidade da educação, como a formação das professoras, a infraestrutura das escolas, o acesso a material pedagógico diversificado, dentre outros.

Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito a diferença e desprezitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p.295 – grifo nosso).

Como os autores apontam, a padronização de um currículo acarreta diversas consequências para a educação, sendo uma solução simplista para problemas de maior complexidade. O medo dessas consequências provocadas pela padronização de um currículo para a Educação Infantil municipal reflete-se na fala da participante C1, na qual ela ressalta sua preocupação com a possibilidade de perda da autonomia e criatividade docente, bem como da identidade da escola, uma vez que cada escola elabora o seu PPP de acordo com as especificidades da sua comunidade.

No entanto, apesar das ressalvas da participante C1, as demandas pela elaboração de um documento que norteasse o trabalho das professoras de Educação Infantil de Rio Claro continuaram a emergir no grupo de estudos das professoras coordenadoras. Conforme aponta C1:

Mas as discussões do grupo, elas avançaram de um tanto e a gente foi estudando, e o bacana é isso, a gente foi estudando, o grupo foi estudando, tanto que de reuniões mensais elas começaram a acontecer quinzenalmente, porque a demanda que a gente foi levantando para estudo era tanta que o negócio foi... E o grupo falou que a gente poderia fazer sim, levantar alguns objetivos que pudessem nortear nosso trabalho (C1).

Nesta fala da participante vemos uma mudança na perspectiva do documento que seria elaborado pela rede, embora as coordenadoras demandassem a elaboração de um currículo mínimo, C1 propõe o levantamento de “alguns objetivos que pudessem nortear o nosso trabalho” (C1), sem determinar conteúdos específicos para ano da Educação Infantil.

A necessidade de diferenciar a construção da Orientação Curricular de um currículo mínimo fica clara quando a participante C1 decide iniciar o processo de elaboração do documento, afirmando que:

Então vamos construir um documento, só que em nenhum momento nós nomeamos de currículo mínimo, até porque não é um currículo, nós começamos a estudar e eu falei então vamos fazer, vamos pensar uma forma da gente construir, e isso demorou muito tempo, mais de dois anos, porque foi mesmo ali no coletivo, e foi e voltou (C1).

As solicitações do grupo de estudo das professoras coordenadoras foi um fator de influência que se originou da necessidade apontada pelo grupo, em que os questionamentos encontrados por elas na prática docente, no cotidiano da sala de aulas, serviram como ponto de partida para o questionamento das orientações vigentes e sua aplicabilidade na prática.

Mas, além da influência originária da prática, alguns conceitos e concepções também corroboraram a construção da base das políticas públicas, nas quais as concepções apresentadas

legitimam-se no texto político. No caso desse documento, a concepção de criança apresentou-se como ponto de partida para as indagações, ressaltando a importância de se compreender para quem se destinam as políticas públicas, como aponta a C1:

Porque antes da gente pensar em qualquer documento nós pensamos que tínhamos que entender quem é a criança, o que nós estamos compreendendo por criança, para depois construir um documento que venha ao encontro disso. Então o que o documento reflete sobre a criança que, entendo ser a concepção de rede e da SME: é um ser ativo, é um ser que age, que constrói, como diz os documentos oficiais, que constrói história, que vivencia história, que toma decisões e não é uma pessoa que tem que ser tutelada a todo momento, uma criança ativa, que tem uma vivência fora da escola e que traz a sua vivência para dentro da escola. Foi nesse sentido que a gente se embasou para fazer o documento, nessa concepção de criança ativa que pode tomar decisões, que tem que ser respeitada enquanto numa etapa da vida que é essencial do desenvolvimento. Não é só uma etapa da vida preparatória, mas é uma etapa da vida que tem uma importância muito grande para ela mesma se constituir enquanto ser humano, que é afetivo, que é físico, que é social e que é cognitivo (C1).

Uma proposta construída e que orientasse mesmo o que o professor precisa trabalhar naquele momento com as crianças, pensando na criança, pensando na concepção de criança que a gente tem, vislumbrando que adulto a gente pretendia formar, o exercício foi esse (C1).

Outro fator que exerceu forte influência no grupo para a elaboração desse documento foi a falta de subsídios encontrados nos documentos federais:

O referencial curricular da educação infantil já estava com algumas questões levantadas pelo próprio Ministério da Educação, de que ele não estava legal, e a gente não gostava muito da divisão que ele trazia dos eixos, que é um eixo que remete muito a organização do ensino fundamental, uma organização fragmentada, que não respeita a concepção que a gente tem de criança. (...) A Base ainda não estava definida, ela estava em discussão mas não tinha sido divulgada, estava muito dentro do MEC ainda (C1).

Apesar de não encontrar o direcionamento que C1 e C2 julgavam necessário nos documentos oficiais que estavam em vigor no momento da elaboração da Orientação Curricular de Rio Claro/SP, eles serviram de referências para o estudo e proposta do novo documento, como afirma C2: “os documentos oficiais, as diretrizes curriculares, o parecer 5, orientaram tudo isso, e os autores que vinham das diretrizes curriculares que nós fomos estudando, aprofundando os temas para colocar nessa orientação”.

Ao analisarmos as falas das duas coordenadoras (C1 e C2), que desempenharam diferentes papéis na proposta da Orientação Curricular, foi possível compreender os principais fatores que influenciaram a elaboração do documento. Foram apontados fatores de influências que emergiram da comunidade escolar, representadas pelo grupo de estudo das professoras

coordenadoras, outros que se originaram do estudo de concepções e conceitos teóricos, dentre os quais foi destacada a necessidade de compreensão da concepção de criança que seria adotada pela rede municipal, e, finalmente, a falta de subsídios dos documentos oficiais federais, uma vez que as orientações do RCNEI estavam ultrapassadas e não condiziam com a concepção de criança do município, e a BNCC ainda estava em fase de elaboração e discussão dentro do MEC.

Após a compreensão dos fatores que influenciaram a elaboração da Orientação Curricular, seguiremos para o segundo contexto do Ciclo de Políticas, o contexto da produção de texto.

Contexto da Produção de Texto

O contexto da produção de texto representa a maneira como as ideias discutidas no contexto da influência tomam forma de textos políticos e passam a representar a política pública, apresentando-se de diversas formas, desde textos legais oficiais até pronunciamentos e vídeos (MAINARDES 2006b).

A produção dos textos políticos não se resume a apresentação dos ideais de um único grupo, mas sim resulta-se de “disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro de diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006b, p.97).

Ao analisarmos as entrevistas sobre a elaboração da Orientação Curricular de Rio Claro/SP, podemos perceber que a produção do seu texto foi marcada por disputas de ideais e compromisso, buscando a criação de um texto coeso que defendesse os posicionamentos de todos os envolvidos, no qual cada grupo se responsabilizou por uma etapa da escrita, conforme afirma C1:

Um grupo faz berçário I, outro grupo faz berçário II, e depois a gente vai socializando as informações. Cada grupo se reunia, e eu fui tentando participar de todos eles, para fazer o levantamento, o que o berçário I vai trabalhar com aspecto físico, aspecto intelectual, aspecto social e com aspecto afetivo, o pessoal responsável pelo berçário II também, e assim consecutivamente. E quando eu recebi de volta, [...] cada grupo tinha feito de um jeito, cada um fez a escrita de um tipo, embora a gente tivesse combinado a priori como faríamos, daí eu coloquei tudo em slide, apresentei e mostrei como estava, e falei que tínhamos que afinar isso (C1).

Esta foi a primeira escrita do documento, mas o grupo e a coordenadora julgaram necessário rever alguns pontos e acertar a escrita para que o documento apresentasse a mesma

linguagem, o que certamente facilitaria a compreensão de seus futuros leitores. Portanto, naquele momento foi realizada uma segunda escrita:

Os grupos se reuniram de novo, começaram a fazer de novo e retomar de novo, foi uma segunda escrita, voltou essa segunda escrita eu tentei dar uma organizada nisso, acho que voltou de novo para os grupos e aí a gente trocou um pouco as pessoas, quem estava no berçário I pula para o berçário II para também ajudar a fazer uma ligação do I com o II (C1).

No entanto, a criação desse documento não ficou exclusivamente dentro da Secretaria Municipal de Educação. Embora os agentes responsáveis pela elaboração desse documento fossem profissionais da Secretaria e professoras coordenadoras, ou vice-diretoras ou dirigentes das escolas, houve a preocupação de inserir as professoras que atuam diretamente com as crianças neste processo. Conforme salienta C1:

Em dados momentos eu enviei para as escolas com o intuito que elas mostrassem isso nos HTPC's, que trocassem com as professoras. Em algumas escolas isso foi muito bacana, teve a troca, teve escolas que não funcionou da forma como nós gostaríamos enquanto grupo que funcionasse, porque a gente queria o envolvimento desse professor, estava sendo feito na secretaria, mas com representantes de todas as escolas, então, a todo momento a gente falava, comenta lá na escola, leva para a escola (C1).

Corroborando essa afirmativa, C2 ressalta que:

Enquanto eu estava lá, a gente criava algumas coisas, levava para a escola, discutia com os professores e voltava lá para ir modificando e alinhando, porque foi um movimento desde 2014. Então, ia, voltava, discutia, porém, hoje, que eu estou na rede como coordenadora do infantil, tendo essa visão mais ampla, percebo que não chegou. Algumas escolas não fizeram esse movimento; ficou guardado na gaveta só para o professor coordenador, não a maioria, mas uma grande parte das escolas ficou, infelizmente, como uma lista de objetivos que a secretaria mandou (C2).

Como apontam as duas participantes (C1 e C2), a participação das professoras da Educação Infantil na construção do documento ficou atrelada ao interesse da professora coordenadora em compartilhar com o grupo de professoras o que estava sendo feito na secretaria, o que dificultou o acesso de todas as docentes ao que estava sendo proposto como documento. A participação na discussão da elaboração da Orientação Curricular ocorreu de três maneiras distintas com os grupos focais da pesquisa, como mostra a tabela abaixo:

Participação dos grupos focais nas discussões	Participou	Não participou	Não lembram/ não estavam da Educação Infantil da rede municipal
-----------------------------------------------	------------	----------------	-----------------------------------------------------------------

GF1	X		
GF2		X	
GF3		X	
GF4			X
GF5	X		
GF6		X	
GF7		X	
GF8	X		
GF9		X	
GF10			X
GF11	X		
GF12	X		

Tabela 4 – Participação dos grupos focais nas discussões que originaram a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro

Fonte: elaboração da autora, 2019

Durante a entrevista com os grupo focais de professoras foi possível constatar, na fala das docentes, que em cinco das escolas houve uma discussão sobre o tema com a possibilidade das professoras compreenderem e colaborarem com a construção do documento; em outras cinco escolas, o assunto, quando apresentado era mais em caráter informativo, sem possibilidades de discussão; e ainda temos dois grupos de docentes que não lembram da proposta do documento ou não estavam na rede nos anos de elaboração da Orientação Curricular 2014-2016.

Uma experiência interessante nesta proposta de inserção das professoras na elaboração do documento da rede foi relatada pelo GF1, na qual as professoras tinham acesso ao texto que estava sendo construído na SME antes das reuniões em HTPC, para discutir o que estava pertinente no texto e o que necessitava de alteração de acordo com o ponto de vista das docentes daquela escola. Segundo o grupo focal, o “conhecimento foi via coordenadora, ela colocava na pasta para a gente ler, mas nós não fomos lá, a gente fazia debates do que era interessante do que não era, daí a coordenadora ia até lá e passava” (GF1).

A experiência positiva da discussão em momentos de HTPC, sobre a construção do texto da Orientação Curricular, também foi relatada pelos grupos GF5, GF8, GF11 e GF12. O GF11

relata que:

[...] até tenho uma cópia dele, a gente recebeu e nós participamos de vários encontros que teve para discutir a orientação curricular, e quando foi montada elaborada, eu participei de várias formações. (GF11).

No entanto, outros cinco grupos focais não relataram uma experiência positiva sobre a elaboração do documento, cujas principais críticas foram acerca da falta de conhecimento sobre a elaboração do mesmo, da não participação direta, esta ficando exclusivamente para a professora coordenadora, e a imposição de utilização do documento para elaboração do planejamento, como vemos nos relatos a seguir:

Na verdade existia uma comissão de professoras coordenadoras E eu pouco participei Eu não me lembro de ter tido uma participação efetiva (GF2).

Nós não participamos da construção da orientação. Aqui, não funcionou, nós não conhecemos o documento da orientação e eu vou ser sincera eu ainda tenho dúvidas, tem hora que você pensa nos aspectos onde você vai encaixar, eu tenho dificuldade (GF3).

Não soubemos de jeito nenhum, só chegou imposto não foi aquela coisa de ter uma discussão, a gente sempre foi assim, o professor sempre foi assim, de ter que receber o que eles mandam e você tem que executar (GF6).

Passavam pra gente que ia mudar (GF7).

Quem teve mais acesso foram os coordenadores, chegou o comentário para gente Dessa nova mudança mas participar efetivamente não ocorreu (GF9).

Corroborando os apontamentos dos grupos focais a participante C2 relata que durante os grupos de estudos:

[...] o que a gente percebe, os professores coordenadores que estavam envolvidos na construção do documento, porque sempre tem um grupo que vai se dedicar mais se envolver mais e o outro grupo que fica mais de ouvinte embora também fosse para participar e a C1 sempre instigava isso, mas alguns sempre ficam de observadores. E a gente percebe o quê? Que esse grupo que não foi tão ativo na participação também não foi ativo para levar na escola, os professores receberam uma lista de objetivos que a partir de agora tem que ser aquilo e que só usa no planejamento anual, então pega esses objetivos coloca no planejamento anual mas que não liga com as estratégias (C2).

Percebe-se que a não participação direta, com presença na SME por parte das professoras, na qual fossem reconhecidas como sujeitos atuantes na construção do currículo, marca as falas docentes nas entrevistas nos grupos focais, principalmente nos grupos que não tiveram a oportunidade de discutir o texto do documento nas suas Unidades Escolares. Ao não participarem da construção do documento as docentes não se apropriam dele, ele transforma-se em algo imposto, e a professora assume apenas sua execução e, muitas vezes, sem compreender o que está executando, como os grupos GF3 e GF6 relataram nos trechos acima citados; a

própria participante C2 relata que para “uma grande parte das escolas ficou, infelizmente, como uma lista de objetivos que a secretaria mandou” (C2).

Segundo Chizzotti e Ponce (2012, p.33), esta imposição curricular que ocorre verticalmente das secretarias de educação para as professoras acarreta:

[...] um impacto imediato nas práticas pedagógicas cujas consequências são: o não reconhecimento e a perda da autonomia dos educadores; a maximização da crença de que o papel dos professores é o de transmissores de conteúdos e executores de tarefas pré-determinadas por “especialistas em educação”; a submissão do professorado a uma estreita ideia de qualidade educacional; a individualização extrema de sua tarefa; a subtração da autoria pedagógica; a naturalização da não participação na formulação das políticas educacionais; a restrição dos espaços coletivos de formação e de debates com os pares; a desqualificação social do papel docente e, por fim, a institucionalização do processo. O impacto para os alunos é inevitável.

Ao conceber a Orientação Curricular como algo imposto, elaborado por outras pessoas, como uma lista de objetivos determinados pela SME que precisam ser atingidos, as professoras não se apropriam do documento e do que ele propõe, encarando-o apenas como mais uma tarefa a ser cumprida, e que possivelmente não reflete a sua identidade enquanto docente. Talvez, esses impactos pudessem ter sido minimizados se a discussão houvesse ocorrido em todas as escolas de Educação Infantil.

A proposta de discutir-se a Orientação Curricular nos HTPC's das escolas, tendo a professora coordenadora como porta-voz, foi uma das tentativas de possibilitar às professoras a apropriação desse documento como sujeitos ativos. No entanto, ao vincularmos a participação na produção do documento através da professora coordenadora das escolas, sujeitamos as professoras à interpretação que as coordenadoras fizeram deste documento, uma vez que os diferentes envolvimento das professoras coordenadoras com a proposta da SME, e inclusive seus diferentes perfis enquanto coordenadoras, exercem influência direta na maneira como esta foi repassada para as professoras.

Esta influência do envolvimento das professoras coordenadoras fica clara na fala da participante C2, ao afirmar que “sempre tem um grupo que vai se dedicar mais se envolver mais e o outro grupo que fica mais de ouvinte [...] esse grupo que não foi tão ativo na participação também não foi ativo para levar na escola” (C2).

Como verificamos anteriormente no relato dos grupos focais, em algumas escolas a participação na Orientação Curricular ocorreu de maneira positiva, enquanto outras deixaram a desejar. Uma outra iniciativa da participante C1 para integrar as docentes na elaboração do

documento foi a realização de alguns HTPC's coletivos, realizados na SME, com algumas temáticas base das discussões que ocorriam nos grupos de estudo das coordenadoras como a rotina, chamada, importância do desenho e cultura escrita.

Teve alguns HTPC's que nós fizemos coletivamente, um deles foi da cultura escrita, que era a mesma proposta que estava lá na orientação, então como é que os professores estavam vendo isso, seria uma troca para que a gente pudesse entender, em algumas escolas isso deu muito certo, em outras escolas não chegou da forma como a gente esperava que chegasse, mas o exercício foi esse (C1).

O primeiro HTPC foi em 2014 de rotina, depois um só de chamada, depois só da importância do desenho e depois da cultura escrita. Porque para a gente dizer para eles, o que a gente está mostrando aqui não é em nenhum momento falar receita, mas são possibilidades, do que fazer, são exemplos do que os professores, a preocupação era, então vamos filmar a prática dos nossos professores, em todos os HTPC que a gente fez, foram com práticas dos professores da rede, a gente está fazendo assim, existem outras formas de fazer, são só exemplos, para colocar alguma coisa (C1).

A participação nestes HTPC's coletivos não foi mencionada por nenhum grupo focal, embora grande parte das docentes entrevistadas já estivesse lecionando na Educação Infantil do município neste período (2014-2016), e, portanto, participaram destes HTPC's, uma vez que a participação nos mesmos não era opcional. Neste contexto, podemos inferir que as professoras não associaram estes HTPC's coletivos com o movimento de construção da Orientação Curricular.

Após toda essa etapa inicial da produção do texto, que envolveu estudos e discussões acerca da Orientação Curricular, chegou o momento de finalizar a escrita do texto, que ocorreu em duas etapas. Primeiro foi realizada a divisão das professoras coordenadoras para a escrita do texto introdutório, e a segunda etapa, para finalizar a escrita deste texto, tornando-o coeso para os leitores.

Segundo a participante C1, a primeira etapa de finalização:

Teve um texto de introdução para explicar a proposta, para explicar a concepção, aquilo que a gente acredita, aquilo que a gente vem propor, na hora da construção desse texto (introdutório) eu comecei a escrita, mas eu não daria conta, até pelo tempo que tinha para terminar para fazer isso, então eu perguntei para os coordenadores, o exercício de pensar cada objetivo foi com todos, mas o texto eu dividi, primeiro eu dividi todo mundo e cada um fez um pedaço, porque eles falavam assim, a gente tem que ter a cultura escrita lá, a gente tem que ter rotina, a gente tem que falar das atividades, do brincar, a gente tem que falar da criança que a gente acredita, então eu dividi cada grupo ficou responsável por uma temática dessa para fazer um texto (C1).

Já, a segunda etapa de finalização iniciou-se após a elaboração dos textos de cada grupo:

Cada grupo fez um texto e as vezes o texto entrava no texto do outro, para fazer a junção de tudo isso eu fiz uma comissão, algumas pessoas que quiseram, alguns coordenadores que quiseram entraram nessa comissão, a adesão foi opcional, e foi um grupo menor, até porque o grupo de 40 e tantas pessoas, esse texto seria difícil, só que a gente fazia e mostrava pro grupo, e eles falavam, não estamos entendendo o que está escrito aí, acho que está faltando autor aí para fundamentar, teve essa participação. Mandamos para as escolas, para as escolas também em dado momento fazer a leitura desse texto, antes da publicação, foi um exercício assim, no final teve um grupo menor para fazer a finalização (C1).

Com a finalização da produção do texto da Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP, e sua publicação pela SME, as escolas de Educação Infantil do município passaram oficialmente²⁴ a realizar seu planejamento pautadas pelos objetivos elencados no referido documento.

Estes objetivos elencados na Orientação Curricular, além de orientarem a prática pedagógica das professoras da rede municipal e nortear a elaboração dos Planejamentos Anuais das turmas, também serviram de referência para as unidades escolares do município elaborarem seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Tal feito resultou em outro texto oficial para a organização do trabalho pedagógico, inclusive sendo referenciado por quatro dos doze grupos de professoras entrevistadas como fator influenciador para o Planejamento Anual das turmas. Conforme verificamos em alguns relatos desses quatro grupos focais:

O planejamento anual é feito em cima dos objetivos da orientação curricular, no meu caso do infantil II, e a gente monta planejamento de acordo com o PPP da escola também, vai vinculando os dois (GF4).

Para o planejamento anual nós seguimos as orientações, e o documento do PPP também tem uma lista dos objetivos, então a gente trabalha em cima daqueles objetivos [...] eu visito esse documento a gente fez o replanejamento, tem algumas coisas que a gente olha isso não foi contemplado, isso daqui já foi contemplado, isso daqui está falando a mesma coisa que aquilo, é basicamente em cima disso, em cima das orientações e do documento do PPP nós seguimos esses documentos (GF4).

O planejamento anual é sempre feito junto, é feito no HTPC, e como a maioria aqui já está vários anos na mesma série, acaba que temos o mesmo tipo de documento, baseado no PPP da escola e na orientação curricular (GF5).

Para o planejamento anual a gente pegou os pareceres, o PPP da escola, as diretrizes e o referencial, por mais que agora o referencial esteja meio deixado de lado, mas tem algumas coisas lá que dá para você usar. Nós montamos por meio dos aspectos, [...] montamos as estratégias e as atividades que cabiam dentro de cada aspecto, mas usando como material as diretrizes, a orientação da secretaria (GF8).

²⁴ Em 2015 e 2016 algumas escolas já iniciaram a mudança nos Planejamentos Anuais, pautando-se na Orientação Curricular, embora esta ainda estivesse em fase de construção e finalização. Após sua publicação todas as escolas passaram a utilizá-la como norteadora para o Planejamento Anual das turmas.

O planejamento anual foi de forma coletiva onde discutimos em pares. Primeiro se forma os objetivos depois os conteúdos, pensando no PPP da escola e buscando também integrar os projetos que se trabalhariam naquele ano, e também de acordo com as orientações da secretaria e que agora a gente está iniciando o estudo da base, então, meio voltado para base nacional e de acordo com as orientações curriculares que a gente já teve da secretaria (GF11).

Ao analisarmos os PPP's²⁵ das doze escolas participantes, notamos a influência da Orientação Curricular de Rio Claro/SP na estrutura do texto, principalmente quando apontam os objetivos esperados para cada turma em cada um dos aspectos de desenvolvimento. Buscamos ressaltar como esses documentos abordam a questão do trabalho com a linguagem escrita em relação ao documento proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

A Orientação Curricular de Rio Claro/SP apresenta, em cinco objetivos específicos para turmas de Infantil II referências ao ato de escrever, a cultura escrita e escrita, sendo eles:

1. Desenvolver atividades da vida diária e escolar que necessitem a utilização dos movimentos dos pequenos músculos (servir-se sozinha e utilizar talheres com destreza, vestir-se sozinha sem ajuda nos laços e botões, calçar-se sozinha inclusive dando laços, escovar os dentes, lavar as mãos, manusear páginas de livros e revistas uma a uma, utilizar a tesoura para recorte com autonomia, pintar dentro dos espaços delimitados com maior controle os desenhos produzidos pela própria criança, escrever dentro da linha (folhas pautadas) com maior habilidade e controle);
2. Conviver com a cultura escrita por meio dos diversos portadores de texto e gêneros textuais em situações reais de uso da língua (livros de história, receitas, bilhetes, rótulos, parlendas, poesias, músicas, adivinhas, entre outros);
3. Vivenciar situações de leitura e ler mesmo que de forma não convencional e participar de contação de história ouvindo e recontando o que ouviu;
4. Participar de situações que permitam reconhecer a escrita de seu próprio nome, de crianças da turma e dos educadores com quem convive e de palavras que sejam significativas a partir dos projetos desenvolvidos;
5. Participar de situação de escrita em brincadeiras de faz de conta, nos projetos trabalhados, em textos coletivos tendo o professor como escriba, entre outras (RIO CLARO, 2016, p.43-44 – Grifo nosso).

Estes objetivos definidos na Orientação Curricular apresentaram sua escrita idêntica em alguns PPP's, como observado no quadro a seguir:

Escolas	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5
GF1		X	X	X	X
GF2					

²⁵Os PPP's de todas as doze escolas participantes datavam do mesmo período de vigência, sendo ele do ano de 2015 até o ano de 2018.

GF3		X	X	X	X
GF4	X	X	X	X	X
GF5					
GF6	X	X	X	X	X
GF7					
GF8	X	X	X	X	X
GF9	X	X	X	X	X
GF10	X	X	X	X	X
GF11					
GF12					

Tabela 5 – A influência da Orientação Curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos

Fonte: elaboração da autora, 2019

As escolas GF5 e GF12 apresentam seus objetivos para as turmas de Infantil II ainda divididos em eixos temáticos com base no RCNEI, não fazendo referências aos objetivos definidos pela Orientação Curricular. Já, as escolas GF2, GF7 e GF11 também apresentam a escrita dos objetivos diferenciada da escrita da Orientação, mas apresentam a definição dos objetivos através dos aspectos de desenvolvimento, mostrando certa influência do documento municipal.

Os dados analisados até aqui nos permitem compreender como ocorreu o processo de elaboração da Orientação Curricular do município para a Educação Infantil, quais fatores exerceram influência em sua proposição e quais agentes estiveram presentes nas diversas etapas de elaboração do seu texto oficial. Também, permitem-nos apontar a influência que esse documento exerceu na elaboração dos PPP's da maioria das escolas participantes da pesquisa.

Contexto da Prática

Os textos oficiais que emergiram das relações entre o primeiro e o segundo contexto (contexto de influência e contexto da produção de texto, respectivamente) apresentam respostas com consequências reais, que “são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 2006b, p.97).

No entanto, Ball, em entrevista concedida à Mainardes e a Marcondes (2009), descarta totalmente a ideia de que as políticas são apenas implementadas no contexto da prática, pois

isto seria resumir de maneira simplista a tradução dos textos oficiais em práticas. Ball afirma que no contexto da prática os textos oficiais são interpretados pelos sujeitos que deles se apropriam, e este é um processo extremamente complexo, que envolve a conversão/transformação da palavra, do texto escrito em ação.

Ball ainda ressalta que esta conversão/transformação além de complexa:

[...] é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Quando os textos oficiais são interpretados no contexto da prática, esta interpretação ocorre dentro de um contexto social, que implica os valores, as expectativas, os conhecimentos, as influências de quem está interpretando estes textos. Portanto, deparamo-nos com diferentes interpretações dos mesmos textos, ocasionando conflitos e disputas acerca dos textos políticos.

Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE²⁶ et al, 1992, p.22 *apud* MAINARDES, 2006b, p.98).

Nesta perspectiva, ao analisarmos um texto oficial, podemos encontrar diferentes interpretações da mesma escrita, uma vez que estas estão vinculadas às especificidades de quem transforma o texto em ação. Portanto, nesta pesquisa, buscamos analisar quais interpretações as professoras das turmas de Infantil – II da rede municipal de Rio Claro/SP apresentam dos textos oficiais (Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro e os PPP's das Unidades Escolares), que orientam suas práticas pedagógicas, no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita.

Para a análise deste contexto, pautamo-nos em dois documentos produzidos pelas docentes, um com caráter mais formal, inclusive com entrega para a SME, que consiste no

²⁶BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policysociology. London: Routledge, 1992.

Planejamento Anual das turmas, e o outro com um caráter mais prático e funcional: o Diário de Bordo. Os dados encontrados em ambos os documentos foram validados através da leitura dos materiais produzidos pelas crianças, (atividades de caderno, folhas avulsas e portfólios) e das entrevistas realizadas com as docentes em grupos focais.

Neste contexto, o Planejamento Anual, que, como o próprio nome diz, tem a vigência de um ano letivo, é elaborado no início do ano letivo e nele estão explicitados o diagnóstico de cada turma, os objetivos a serem alcançados naquele ano letivo, bem como os conteúdos que os representam, as estratégias para alcançá-los e os procedimentos de avaliação.

A elaboração deste planejamento ocorreu de diferentes maneiras, segundo as orientações da equipe gestora²⁷ de cada Unidade Escolar, no entanto, a grande maioria das escolas participantes (10 escolas) puderam realizar uma etapa do seu Planejamento Anual coletivamente, com troca entre os pares. Nas outras duas escolas que participaram da pesquisa o planejamento ocorreu individualmente, em uma escola por falta de pares, pois há apenas uma turma de Infantil II na escola. No entanto, a equipe gestora possibilitou trocas e discussões com as professoras de outras turmas de Educação Infantil da escola. Já, na outra escola o planejamento ocorre de maneira individual, segundo as docentes, elas pegam “o planejamento do ano anterior revisa, adapta. Geralmente nós já tivemos duas semanas de aula, mais ou menos, com os alunos. E no HTPC cada professora elabora o projeto, mas é sem troca, individual” (GF3).

Ao impossibilitarmos a troca de saberes e experiências entre seus pares, individualizamos a tarefa de educar, restringimos a educação às práticas na sala de aula, encaramos as discussões sobre educação como algo que não compete às professoras, restringindo-as ao papel de meras transmissoras de conteúdos, retirando-lhes sua autoria pedagógica (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Mesmo realizando o planejamento de maneiras distintas, todas as professoras participantes pautaram-se na Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP para elaborarem seus planejamentos. Contudo, a utilização do documento da SME como base para o Planejamento Anual não foi considerada positiva por algumas participantes da pesquisa.

O planejamento é baseado na orientação, mas eu não conheço esse texto da orientação só foi trazer os aspectos separadamente com os objetivos já com as

²⁷ A equipe gestora das Unidades Escolares é composta, em sua maioria, por diretora, vice-diretora e professora coordenadora, em algumas escolas ainda encontramos dirigentes no papel da diretora.

situações e a gente deveria escolher algumas dentre aquelas (GF3).

Confuso! Eu falo confuso porque há 2 anos atrás veio as questões dos aspectos, foi-se colocado vamos fazer por aspectos, agora não é mais a área de linguagem, área de matemática, não, agora são aspectos. Muda administração, muda-se a visão, (...) então no final da outra administração tirou se as áreas, vamos usar os aspectos, só que ficou tudo a mesma coisa, nós já trabalhávamos, mudou apenas a terminologia, mudou estruturação de texto (GF5).

Tem o documento que influenciou, a gente fez. Nossa só por Deus! Esse dos aspectos a gente teve orientação foi passado primeiro para as coordenadoras e cada coordenador trouxe uma base do que seria, e baseado nele nós pegamos nosso planejamento e foi adaptando cada um, porque teve essa mudança antes era por área agora é por aspecto, então para o professor foi meio que imposto e nós estamos meio que doida procurando entender (GF6).

Dos três grupos que apontaram ressalvas ao utilizar o novo documento no seu planejamento, dois afirmaram não ter participado de sua elaboração, conforme mostra a tabela 4 (p.96). Uma vez que as professoras não participam da elaboração do documento, nem tiveram sua voz representada, elas não foram sujeitos ativos na proposição e discussão de ideias, e, portanto, o documento caracteriza-se por algo externo ao grupo.

Segundo Chizzotti e Ponce (2012, p.34), “o currículo escolar é um instrumento social de responsabilidade coletiva que supõe a participação de cada um”. Portanto, ao não participarem da elaboração do documento, este passa a configurar-se como algo totalmente externo da comunidade escolar, e muitas vezes com caráter impositivo.

Apesar da não apropriação da Orientação Curricular por todos os grupos, os Planejamentos Anuais da grande maioria das participantes apresentam os mesmos objetivos²⁸ com relação à linguagem escrita que o documento, como podemos observar na tabela abaixo:

Planejamento Anual	Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3	Objetivo 4	Objetivo 5
GF1	X	X	X	X	X
GF2					
GF3	X	X	X	X	X
GF4	X	X	X	X	X
GF5	X	X	X	X	X
GF6	X	X	X	X	X

²⁸²⁸ Estes objetivos já foram descritos na página X, ao mencionarmos a influência da Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP na elaboração dos PPP's das Unidades Escolares do município.

GF7	X	X	X	X	X
GF8	X	X	X	X	X
GF9	X	X	X	X	X
GF10	X	X	X	X	X
GF11	X	X	X	X	X
GF12	X	X	X	X	X

Tabela 6 – A influência da Orientação Curricular nos Planejamentos Anuais

Fonte: elaboração da autora, 2019

Dos Planejamentos Anuais dos 12 grupos focais participantes, 11 apresentam a escrita dos objetivos relacionados à linguagem escrita de maneira idêntica ou similar a Orientação Curricular. Já, o outro grupo, apresenta os seguintes objetivos a serem alcançados com o planejamento do trabalho com a linguagem escrita:

- Reconhecer e representar graficamente o seu nome e sobrenome;
- Reconhecer e escrever os nomes dos colegas;
- Distinção entre letras e outros símbolos gráficos;
- Identificação das letras;
- Grafia das letras;
- Identificar diferentes portadores de texto;
- Saber que o que se escreve, serve para ser lido e culturalmente socializado;
- Participar de textos coletivos: textos de memória (parlendas, contos, músicas); registro de jogo e ditados;
- Escrever tendo a professora como escriba;
- Produzir textos em diversos contextos;
- Produzir textos de diferentes gêneros, individuais e/ou coletivos
- Participar de situações de escrita, o qual servirá de avaliação das fases da escrita.
- Participar de situações reais de escrita, com reais necessidades.
- Leitura de diversos gêneros textuais: leitura individual (não-convencional), Leitura silenciosa,
- Leitura compartilhada, Leitura por indícios e Leitura feita por um leitor competente;
- Leitura para obter informações de como faz algo;
- Leitura para se comunicar;
- Leitura para deleite (Planejamento Anual – GF2).

Embora o GF2 não apresente a mesma escrita do documento municipal, ele contempla todos os objetivos que a Orientação Curricular propõe, descrevendo os mesmos objetivos de maneira mais detalhada.

Neste contexto, podemos perceber que a Orientação Curricular serviu de embasamento para a elaboração do Planejamento Anual de todas as docentes participantes, na maioria de

maneira mais explícita, caracterizando uma transcrição do documento, e, em um grupo, como documento norteador das práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que os planejamentos das docentes não se pautam exclusivamente na Orientação Curricular, alguns grupos relataram a utilização de outros documentos como o PPP e as DCNEI. Um grupo relatou que dentre os diversos documentos que pautam seu planejamento o RCNEI se faz presente. Segundo o grupo “para o planejamento anual a gente pegou os pareceres, o PPP da escola, as diretrizes, a orientação e o referencial, por mais que agora o referencial esteja meio deixado de lado mas tem algumas coisas lá que dá para você usar” (GF8).

A referência ao RCNEI ainda aparece em outros dois grupos:

“Pelos eixos era a mesma coisa só mudou o nome. Na verdade eles passam informação achando que vai mudar e não muda, as atividades, o desenvolvimento na sala de aula é o mesmo, só mudou a estruturação” (GF5).

“Eu gosto muito dos referenciais, acho que foi muito bom quando recebemos os referenciais” (GF10).

Apesar das fortes críticas a esse documento, principalmente no que se refere à segmentação do trabalho pedagógico em eixos, a visão escolarizante da Educação Infantil e da homogeneização das creches e pré-escolas, desconsiderando a diversidade cultural das crianças e suas necessidades de aprendizagem (CERISARA, 2007), ele ainda está presente de maneira preocupante no cotidiano das escolas.

Ao analisarmos a elaboração dos Planejamentos Anuais das professoras participantes, podemos constatar que apesar de serem realizados de maneira distintas, coletiva ou individualmente, com compreensão e participação na elaboração da Orientação Curricular ou sem conhecimento e compreensão da mesma, com referências de outros documentos ou não, os documentos apresentam uma unidade entre si, todos propõem os mesmos objetivos de linguagem escrita (apesar de um grupo apresentar uma escrita diferenciada) a serem alcançados com as crianças de Infantil II.

Esta unidade era esperada por se tratar de um documento de caráter oficial, o qual é destinado à SME para leitura e arquivo. A própria SME aponta esperar essa unidade na compreensão do documento, e conseqüentemente na sua utilização:

Sim, a proposta de fazer uma Orientação Curricular de forma colaborativa foi

no sentido de que todos tivessem a compreensão do processo, do porquê. Então se todas as escolas estão participando, no caso do infantil, era para que todos pudessem levar da mesma forma para as escolas, e que todas as escolas tivessem a mesma compreensão (C1).

Então nesse caminho que a gente está tentando a unidade sim, eu acredito que em rede tem que se falar a mesma língua, lógico que com as suas especificidades, as escolas com comunidades muito diferentes, o grupo que trabalha, as crianças, mas que tem que ter uma unidade tem, por isso que tem o documento orientador (C2).

No entanto, será que esta unidade apontada pelos Planejamentos Anuais e esperada pela SME ao propor a elaboração e implementação da Orientação Curricular também é encontrada na prática na sala de aula, nas atividades propostas pelas docentes para as crianças de 5 e 6 anos que estão no último ano da Educação Infantil?

Ao analisarmos a fala acima da participante C2, constatamos que a unidade esperada na rede municipal de ensino não corresponde estritamente a uma expectativa de padronização do ensino, uma vez que esta afirma a necessidade de se respeitar as especificidades da comunidade escolar (o grupo de trabalho e as crianças).

Para compreender mais a fundo quais são as propostas de linguagem escrita que estão presentes no cotidiano escolar, iremos analisar o segundo documento elaborado pelas docentes, o Diário de Bordo, que carrega em si traços da interpretação que as docentes apresentam da Orientação Curricular. Tal documento apresenta um caráter mais prático, no qual as docentes registram as atividades realizadas na semana, normalmente em forma de quadro, seguida de uma análise reflexiva das atividades desenvolvidas. Normalmente este documento é lido e assinado pela professora coordenadora da escola, e, em alguns casos, a direção também realiza a leitura.

Na maior parte dos registros analisados, encontramos o quadro de atividades dividido em dias da semana e em horas, no qual ficam registradas todas as atividades que serão realizadas em cada dia e horário. Após o quadro, segue-se a reflexão da professora sobre o desenvolvimento das crianças naquela semana, normalmente acompanhado de fotos ou produções das próprias crianças.

Embora seja possível encontrar a mesma estruturação nos Diários de Bordo, sua elaboração ocorre de maneira diferenciada. Optamos por apresentar o relato dos 12 GF em sequência, para uma melhor compreensão da diferenciação da organização dos Diários de Bordo. Segundo o relato das docentes:

Eu gosto de trabalhar com temas então por exemplo vou contar uma história

da Dona Baratinha e dentro da história eu vou vendo os objetivos e vou puxando os conteúdos que eu posso trabalhar dentro daquela história (GF1).

Nem sempre eu sigo um tema, às vezes uma coisa está acontecendo no momento, por exemplo: a monitora se afastou daí eu mudei tudo e nós fizemos uma carta para ela (...) foi uma coisa que surgiu no momento não era um tema que eu estava trabalhando (GF1).

O planejamento semanal, eu tenho a prática de fazer o quadro que é uma prática já consolidada no município que você coloca os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados(...) dentro desse planejamento eu tentava trabalhar com todos os aspectos dentro da semana (GF2).

Individualmente também, cada professor faz de acordo com a sua sala com os projetos que está desenvolvendo (...) o planejamento é baseado no projeto e nas atividades que as crianças sugerem (GF3).

A gente trabalha em cima de projetos também, o projeto influencia quando eu vou pensar na proposta, tenho que pensar nos objetivos que vou trabalhar tanto do projeto quanto do planejamento anual. E vou pelo interesse das crianças também (GF4).

Com base no planejamento anual a gente faz o semanal, a gente faz individual até por conta das especificidades dos alunos, cada sala tem seu projeto. Nós fazemos bastante trocas e trabalhamos praticamente as mesmas coisas mesmo sem conversar, mas cada uma na sua sala, do seu jeito, com as suas estratégias (GF5).

O meu planejamento é baseado nas necessidades da criança, eu procuro desenvolver temas que surjam do interesse das crianças, eu baseio minha semana naquilo que eles vão trazendo (GF6).

A gente faz um quadro, e esse quadro tem os nossos horários e você preenche tudo até mesmo café e merenda, e você vai preenchendo com os aspectos que você está trabalhando naquele dia (GF7).

Eu gosto muito de usar o projeto porque através do projeto você tira várias coisas e todos os aspectos, lá você vai introduzindo, esse projeto dá bastante possibilidades você olha no planejamento e daí através do projeto que algo que as crianças gostam você vai elaborando a semana a não ser quando vem alguma semana como a das crianças que é uma programação diferente (GF8).

O professor fica à vontade para colocar em um quadro ou escrever mesmo todas as atividades que serão realizadas no dia a dia, é necessário colocar os objetivos que nós iremos trabalhar durante a semana, os principais ou o principal se for um objetivos só. Precisa de uma devolutiva de como as atividades foram feitas, a gente precisa dar uma devolutiva desse planejamento. Ele é feito em cima dos temas ou do projeto, porque a gente tem a liberdade de seguir o projeto e também de trabalhar atividades sequenciada (GF9).

É individual às vezes a gente troca ideias, tudo por e-mail, os conteúdos a gente pega do planejamento, vou trabalhar isso com tal atividade e a gente troca o que a gente acha interessante, adapta, mas é por e-mail porque nós não temos tempo hábil para estarmos juntas fazendo a troca (GF10).

De acordo com o projeto da sala que a gente vai desenvolvendo, e também pegando as questões que as crianças trazem. E aí trazendo para o dia-a-dia e vai desenvolvendo o planejamento (GF11).

A gente monta uma sequência com uma atividade relativa a outra buscando completar a sequência com temas, então nós fazemos uma sequência didática envolvendo noções lógico-matemáticas, a linguagem oral escrita e tudo (GF11).

As atividades baseadas em livros de histórias que a gente vai lendo, sequências didáticas a partir de alguns livros. Eu procuro trabalhar sempre uma sequência durante a semana (GF12).

A analisarmos os Diários de Bordo das docentes, bem como suas falas durante as entrevistas, observamos três maneiras de elaborar o planejamento semanal, sendo elas: por tema (sequência didática), por projetos ou partindo do interesse das crianças.

Embora tenhamos destacado que as professoras elaboram o planejamento semanal de três maneiras, elas nem sempre ocorrem de maneira exclusiva, em muitos relatos as professoras apontaram que norteiam seu planejamento com base em projetos ou em temas, mas que encontram-se abertas para alterá-los de acordo com o interesse das crianças, como podemos reparar nas falas do GF1, GF3, GF4, GF6 e GF11, citadas acima.

Ao realizarmos um planejamento pautado nos interesses das crianças, estamos possibilitando que sua aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada, escutando e valorizando os saberes infantis, e:

À medida que a criança percebe que é escutada, ela passa a se sentir valorizada em tudo o que faz e é incentivada a pensar, criar, imaginar, expressar seus afetos. Ao observarmos as crianças e suas interações, podemos trazer para o planejamento seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Esse será um planejamento flexível, e a criança é considerada um sujeito social, crítico e criativo. O conhecimento é construído nas relações, é espaço privilegiado de imaginação e criação; não está pronto (KRAMER; BARBOSA, 2016, p.59).

Quando o planejamento das professoras pauta-se pelo interesse das crianças, sendo construído coletivamente, as crianças tornam-se sujeitos ativos do processo de aprendizagem, no qual a imaginação, a socialização e a interação são extremamente valorizados. No entanto, se ao realizarmos o planejamento levamos:

[...] em conta apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas *a priori*, ele corre o risco de ser tornar impositivo, burocrático, desconsiderando a crianças e seus interesses. Com esse tipo de planejamento, a criança vive à espera de alguém para lhe dizer o que fazer e como fazer. O conhecimento já está pronto (KRAMER; BARBOSA, 2016, p.59).

Portanto, é de extrema importância que as professoras encontrem espaços no cotidiano da escola para escutar, observar e conhecer as crianças de sua turma, podendo, desta maneira,

trazer seus interesses para o centro do planejamento pedagógico.

Embora as professoras participantes da pesquisa realizem seu planejamento de maneiras distintas, encontramos uma unidade em todos os Diários de Bordo analisados: todos os documentos apresentavam uma análise reflexiva ao final das atividades desenvolvidas durante a semana.

Este momento da reflexão é utilizado pelas docentes não apenas para descrever as atividades realizadas pelas crianças, mas para apontar o que deu certo ou não, o desenvolvimento individual ou coletivo das crianças, fazer registros de acontecimentos relacionados às crianças, tanto da rotina escolar (quando alguma criança se machuca na escola, quando recebem uma visita na sala, realizam uma descoberta no parque, dentre outros) quanto acontecimentos ligados à família (separação dos pais, questões de violência doméstica, nascimento de um irmão, dentre outros).

Essa reflexão realizada pelas docentes é de extrema importância para a compreensão do trabalho pedagógico que está sendo realizado, uma vez que “a possibilidade de analisar e interpretar reflexivamente a sua própria ação, com o distanciamento que a documentação proporciona, dá aos professores a oportunidade de aprender mais sobre as crianças e sobre sua própria prática” (KRAMER; BARBOSA, 2016, p.57).

Além de possibilitar uma maior compreensão de suas práticas e do desenvolvimento das crianças da turma, a análise reflexiva mostrou-se um espaço para alteração do planejamento semanal. Como os planejamentos são realizados com antecedência (normalmente na semana anterior), em um quadro com dias da semana e horários, não há espaço para imprevistos. Portanto, muitas docentes encontraram, na análise reflexiva ou registro reflexivo, um espaço para registrar as alterações no planejamento semanal, conforme podemos observar em algumas falas abaixo:

Às vezes as atividades você pensa a vai demorar mas não, tem coisa que você fala, isso é rápido, e daí demora. Então você tem que usar a criatividade. Só que as vezes não está no semanário mas daí no relatório a gente coloca o que aconteceu. Por que a gente planeja semana no quadro e as alterações a gente coloca no registro, se teve alguma mudança, se acrescentou algo, se não deu tempo de algo, se passou para outra semana (GF1).

A gente faz a tabela e daí no relatório gente escreve se foi dado tudo se não foi dado (GF5).

Existe uma rotina que a gente coloca no caderno, então eu vou dar isso, isso e isso, mas às vezes surgem imprevistos. O meu diário é um rabisco, porque às vezes eu planejei e não deu tempo, isso acaba sendo encontrado na parte

reflexiva do diário. Muitas vezes eu planejo a semana, mas surgem imprevistos, daí eu vou lá no caderno e anoto o que eu mudei (GF6).

Tudo que está lá é feito e às vezes a gente faz até mais e acaba não colocando, tudo que está lá é o que foi dado, às vezes surgem coisas a mais, outras possibilidades, e a gente nem registra (GF8).

Na maioria das vezes sempre tem um imprevisto durante a semana que acaba alterando, por exemplo: tem atividade que você planeja para meia hora e as crianças gostam muito e acaba se estendendo por mais, às vezes se estende até para mais um dia, às vezes surgem outras atividades em decorrência daquela e as coisas fogem um pouco daquilo que está escrito originalmente. Mas esses imprevistos são relatados no relatório da semana, eles não estão no quadro mas estão descritos (GF9).

Coloco no semanário o que é da rotina, então história, chamada, tudo isso eu coloco no semanário. No registro reflexivo eu deixo para colocar mais o que aconteceu, se teve algum problema, se alguma criança se machucou, se aconteceu alguma coisa com alguma criança, daí eu registro o que eu precisei mudar no planejamento por causa disso, disso e disso (GF10)

Eu registro sempre que acontece alguma coisa diferente, tanto para mais quanto para menos, mas tudo está lá na planilha e na reflexão que eu faço (GF10).

As minhas são todas registradas, mesmo que às vezes eu coloque lá no planejamento uma atividade e eu vi que ela foi rápida, eles terminaram e eu tenho tempo ainda eu dou outra atividade mas lá no relatório reflexível eu relato ela (GF12).

No entanto, um grupo focal levantou um ponto interessante sobre o registro docente durante a entrevista:

Para mim ele revela aquilo que o professor prioriza, então eu priorizava registrar as atividades e como que as crianças tinham se saído nessas atividades que eu planejava. A questão do parque, a questão do tanque de areia, as atividades livres eu registrava muito pouco. No diário de bordo eu geralmente escrevia como a criança tinha recebido essa atividade. As atividades referentes a linguagem escrita sempre eram contempladas no diário de bordo, porque era uma coisa que eu priorizava. Então é uma falha porque você quer registrar aquilo que você valoriza (GF2).

Neste sentido, percebemos o enfoque das professoras nas atividades realizadas e no desempenho das crianças nas mesmas, mas poucos registros sobre as interações, as comunicações, e mesmo sobre as brincadeiras. Outros dois grupos corroboraram este posicionamento sobre o registro prioritário das atividades propostas, como podemos observar a seguir:

Eu não registro tudo que aconteceu, porque não dá, é humanamente impossível. Mas referente às atividades propostas é sempre registrado (GF10).

As atividades linguagem escritas estão contempladas dentro do diário de bordo, no diário de bordo tem o planejamento e a reflexão (GF11).

Esta ênfase no registro das atividades, nos conteúdos, evidencia a tradição de que viemos do Ensino Fundamental, e, portanto, nosso foco está direcionado para os processos mais tradicionais que são valorizados pelo Ensino Fundamental, como a linguagem escrita, o conhecimento matemático e a coordenação motora fina.

Ao concentrar nosso registro nas atividades propostas, perdemos a oportunidade de refletir sobre as crianças e suas interações. Por mais que esses aspectos sejam observados no cotidiano, a falta de um registro desses acontecimentos dificulta uma análise reflexiva posterior, visto que é o distanciamento da situação que nos possibilita novos olhares.

Ao registrarmos as interações, interesses, expressões das crianças também podemos analisar e interpretar de maneira reflexiva nossa prática, e assim compreender melhor a nossa atuação docente, quem são nossas crianças e o que elas necessitam (KRAMER; BARBOSA, 2016).

Um dos grupos focais aponta a falta de tempo para conseguir registrar tudo que acontece em uma semana na escola, segundo o grupo:

Se for colocar tudo que a gente fala, tudo que a gente troca, tudo que a gente trabalha, minuciosamente, o horário de trabalho pedagógico livre, que é o que eu faço em casa, não é suficiente para tudo, o tempo que eu uso para fazer diário e tudo mais, não daria. A gente resume e coloca os aspectos mais importantes (GF10).

Além da falta de tempo, outros dois grupos apontaram outros fatores para a falta de detalhes no registro reflexivo:

Eu procuro não inchar o diário, não colocar muita coisa, eu sou bem sucinta. Meu diário já foi muito melhor, mas as dificuldades com o retorno foram me desanimando. Então não vejo o porquê. Eu coloco ali para cumprir protocolo e registro alguma coisa importante, pronto está registrado e a pessoa vai carimbar e assinar. Mas eu tive diários com mais especificações com foto das atividades (GF3).

A gente também espera um retorno, tem que ter um sentido, e, para mim perdeu, nessa escola e na outra que eu estou, não tenho retorno algum, carimbo e assinatura para mim não é retorno. Eu não estou falando de elogios, às vezes é até bom, mas uma avaliação mesmo, porque você está fazendo assim e está bom assim então eu desestimulei, eu parei. Como eu não levei uma bronca por esse diário? Eu acho que deveria ter levado, então faço minhas análises pelas crianças, sei o que funcionou que não funcionou, mas eu não faço mais questão de registrar (GF3).

Pelo menos eu como professora, você vai pensar, pesquisa, planeja, e daí vem uma pessoa escreve em cima será que você não pode mudar isso? E isso vai jogando um balde de água fria então são outros traumas que eu estou tentando resolver (GF5).

O diário era de uso pessoal sempre foi assim, o diário sempre foi de uso pessoal, é o seu planejamento como você quer que seja, agora não, é uniforme, eu não gosto daquele quadro, eu gosto de escrever tudo que eu faço em forma de texto. Eu acho que as pessoas tem que respeitar, principalmente quem está em um cargo de coordenação, o professor tem sua individualidade, cobram da gente o respeito à individualidade do aluno, então, respeitem a nossa também (GF5).

Segundo os relatos destes grupos focais, a relação que as docentes estabelecem com a professora coordenadora das Unidades Escolares exerce influência direta na maneira como o Diário de Bordo é elaborado. É de responsabilidade das professoras coordenadoras a leitura, semanal ou quinzenal, dos Diário de Bordo das docentes e, neste sentido, o documento deixa de ser exclusivo das professoras, ele passa a ter um destinatário, ou seja, as docentes escrevem para alguém.

Portanto, ao escreverem seus Diários as professoras esperam uma devolutiva sobre seu trabalho. No entanto, a maneira como essa devolutiva ocorre pode influenciar diretamente no modo como as professoras registram, pois, segundo o GF3, a falta de devolutiva, uma vez que esta ocorria apenas através de assinaturas e carimbos, desestimulou as docentes desse grupo a escreverem relatos mais detalhados. Já, no GF5, as sugestões de mudanças nas atividades e a imposição na maneira de registrar foram os fatores de influência das professoras ao elaborarem seus registros.

Ao analisarmos os Diários de Bordo, bem como as falas das docentes durante as entrevistas realizadas em grupos focais, pudemos perceber que, embora ocorra um registro detalhado das atividades a serem desenvolvidas com as crianças a cada semana, um registro reflexivo sobre estas atividades, anotações sobre as alterações que o planejamento original sofre, bem como alguns registros com fotos e produções das crianças para uma melhor compreensão das atividades realizadas, percebemos que esse documento é passível de falhas, seja por falta de tempo, por priorizar um aspecto do desenvolvimento, por falta de devolutiva ou por críticas recebidas.

No intuito de suprir estas possíveis falhas no registro, e assim compreender de maneira mais precisa quais interpretações as docentes apresentam do documento oficial por meio da análise das atividades de linguagem escrita que foram propostas para as crianças do Infantil II nas escolas participantes, realizamos uma análise detalhada, associando os Diários de Bordo das docentes com os materiais produzidos pelas crianças (cadernos, portfólios, e tarefas em folhas avulsas), e, assim, consideramos desenvolvidas as atividades que estavam presentes tanto no Diário de Bordo quanto nos materiais das crianças.

Essas atividades foram catalogadas em 10 tipos diferentes. Em cada tipo catalogado, englobamos as atividades que se assemelhavam em alguns aspectos, como descrito na tabela abaixo:

Atividades	Descrição
Nome	Corresponde às atividades realizadas de escrita do primeiro nome ou do nome completo, tendo como apoio material impresso (modelo de crachá) ou não.
Caça-palavras e Cruzadinha	Compreende as tarefas específicas de cruzadinha ou caça-palavras, sempre contextualizadas com alguma temática ou data comemorativa, como por exemplo: Páscoa, Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina, Folclore, Aniversário da Cidade, dentre outros.
Listas	Consiste nas atividades propostas de escrita de listas de palavras diversas. Normalmente estas listas são construídas de maneira coletiva tendo a professora como escriba no primeiro momento, podendo ser seguida ou não da escrita pelas crianças. Na maioria dos casos estas listas apresentam como tema uma história, uma data comemorativa ou correlaciona-se com o tema da semana.
Letras e palavras	Tratam-se de tarefas específicas para aprendizagem e memorização das letras, como listas de palavras apenas com determinada letra, repetição do traçado da letra, circular a referida letra, desenhar objetos que se iniciem com esta letra, dentre outras.
Escrita coletiva	Refere-se aos textos produzidos coletivamente com as crianças tendo a professora como escriba. Os gêneros textuais mais abordados foram o convite, o bilhete e a carta. No entanto também encontramos produções coletivas de narrativas infantis e reescritas de poesias.
Escrita espontânea	Denomina-se escrita espontânea quando as crianças escrevem palavras ou frases curtas, na maioria das vezes solicitadas pela professora, dentro da hipótese de escrita que se encontram. Normalmente estas escritas também aparecem baseadas em temas de trabalho, histórias e datas comemorativas.

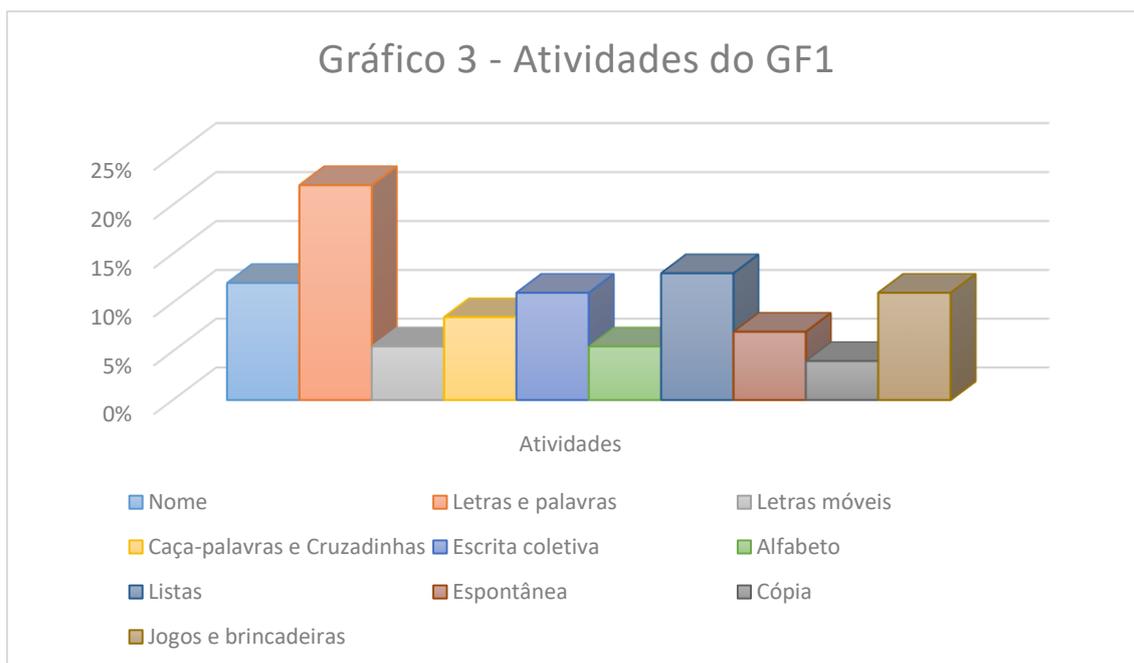
Letras móveis	Aqui está incluída a utilização tanto das letras móveis plásticas quanto das letras móveis de papel, utilizadas para colagem. Nestas tarefas as crianças escrevem com o apoio da professora formando palavras ou frases curtas, e, comumente, tendo como influências as datas comemorativas, as histórias e os temas de trabalho.
Alfabeto	Tarefas que envolvem o registro da sequência do alfabeto no papel, tanto escrevendo a sequência completa quanto completando letras faltantes, ou ainda escrevendo uma lista de palavras com todo o alfabeto.
Cópia	Consiste na cópia das crianças de palavras ou frases curtas escritas pela professora, normalmente utilizada para dar título às atividades propostas.
Jogos e brincadeiras	Atividades em que a escrita e a familiarização com as letras do alfabeto foram abordadas através de brincadeiras e jogos, como o jogo do bingo de letras, dança das cadeiras, jogos de trilha, bingo do nome, pescaria de letras, dentre outros.

Tabela 7 – Descrição das Atividades de Linguagem Escrita encontradas nos registros de diários de bordo docente

Fonte: elaboração da autora, 2019

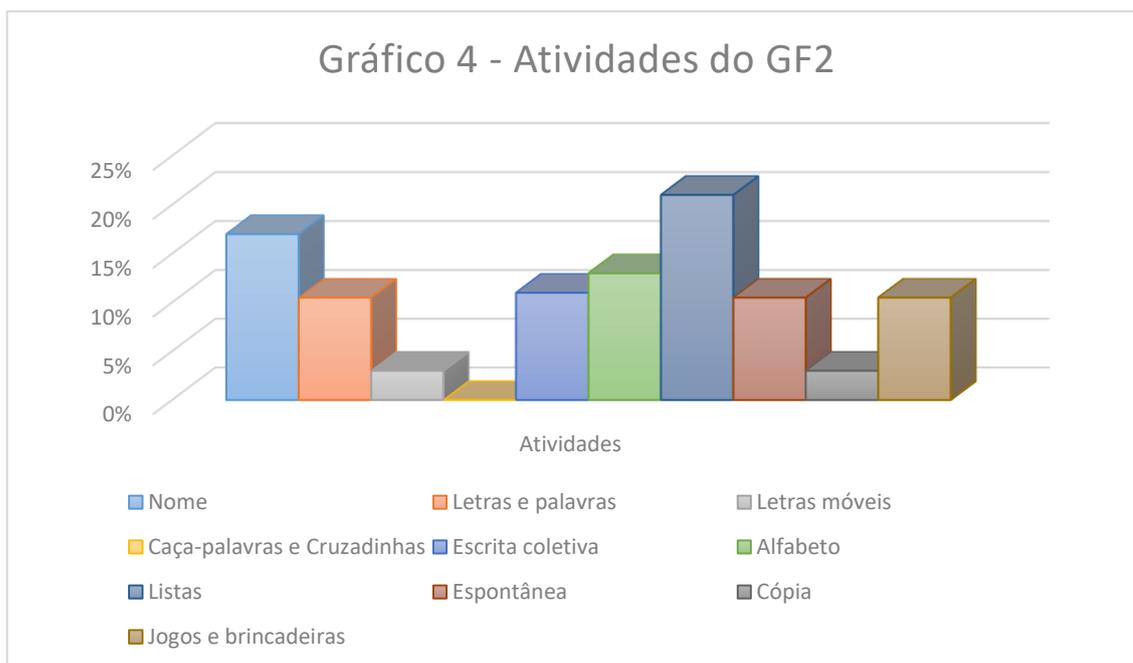
Após essa categorização das atividades realizadas, analisamos a proporção que cada tipo de atividade foi proposta em cada uma das escolas participantes. Optamos por realizar a análise observando a proporcionalidade dos tipos de atividade de linguagem escrita, uma vez que o número de docentes e turmas de Infantil II variam de escola para escola, e, conseqüentemente, o número de atividades realizadas. Em todos os grupos focais foram analisadas as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2018.

A seguir, apresentaremos os gráficos de cada grupo focal, apontando os aspectos que se destacam na proporcionalidade das atividades desenvolvidas por cada grupo docente.



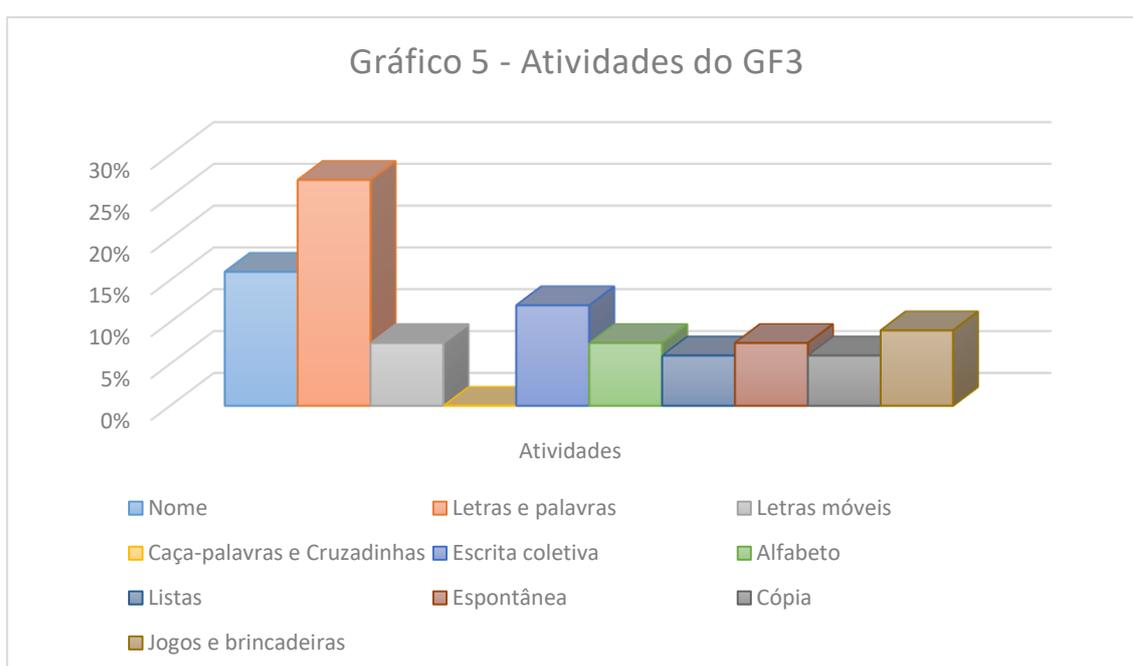
Fonte: elaboração da autora, 2019

Ao observarmos as atividades desenvolvidas pelas professoras do GF1, podemos perceber uma prioridade no trabalho com letras e palavras, correspondendo a 22% das atividades desenvolvidas no primeiro semestre. Outro fator que nos chama atenção são os 9% de atividades como caça-palavras e cruzadinha. As atividades de escrita coletiva e escrita espontânea, somadas, representam apenas 18% das atividades que as crianças realizaram naquele período (2018/1). As atividades com o nome e com listas de palavras (12% e 13%, respectivamente), também aparecem em grande representatividade dentre as atividades desenvolvidas. Já as atividades que envolvem jogos e brincadeiras, representam apenas 11% do total.



Fonte: elaboração da autora, 2019

Nas atividades desenvolvidas pelas docentes do GF2, podemos observar que a prioridade do grupo foi o trabalho com listas de palavras, 21% do total, seguido do trabalho com nome com 17%. Já o trabalho desenvolvido com letras e palavras, escrita coletiva, alfabeto, escrita espontânea e jogos e brincadeiras ocorreu de maneira semelhantes, correspondendo entre 10,5% e 13% do total de atividade desenvolvidas. As atividades de cópia e letras móveis, somadas, representaram apenas 6% das atividades. Não foi realizada nenhuma atividade que correspondesse à categorização de caça-palavras e cruzadinhas.



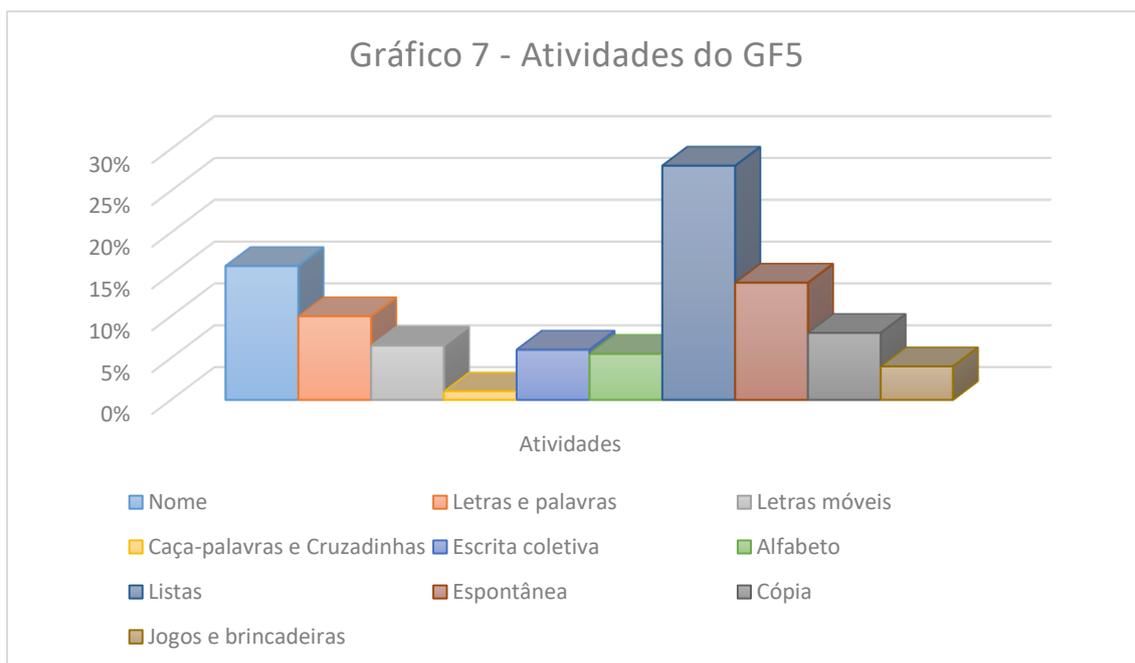
Fonte: elaboração da autora, 2019

Proporcionar atividades com letras e palavras mostrou-se prioritário para as docentes do GF3, totalizando 27% das atividades desenvolvidas, com uma diferença de 11% do segundo tipo de atividade mais desenvolvida, as atividades com nomes. As demais atividades (letras móveis, alfabeto, listas de palavras, escrita espontânea, cópias e jogos e brincadeiras), apareceram com intensidades semelhantes, com variação entre 8% e 6%. Neste grupo focal também não observamos atividades como caça-palavras e cruzadinhas.



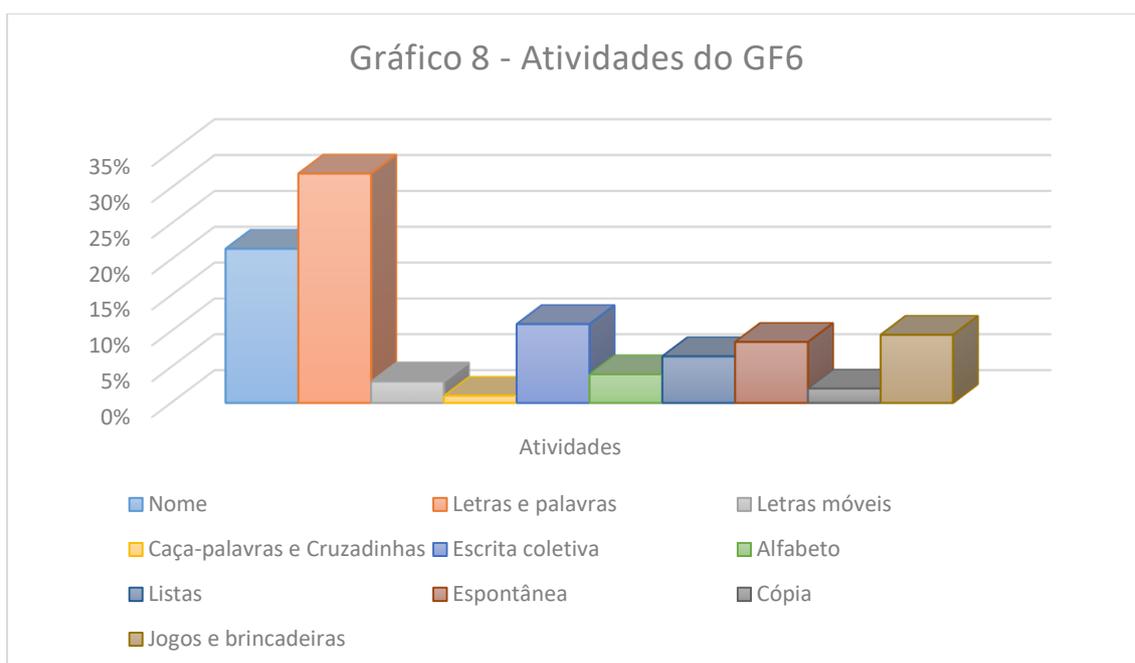
Fonte: elaboração da autora, 2019

Diferentemente do GF1 e do GF3, que priorizavam as atividades com letras, as docentes do GF4, realizaram prioritariamente atividades que envolvessem a escrita espontânea das crianças, totalizando 31% das atividades, seguida dos jogos e brincadeiras com 24,5% do total. As atividades com letras e palavras e cópias foram realizadas poucas vezes neste primeiro semestre, somadas representaram apenas 3,5% do total de atividades desenvolvidas. As escritas coletivas também se sobressaíram com 18% do total.



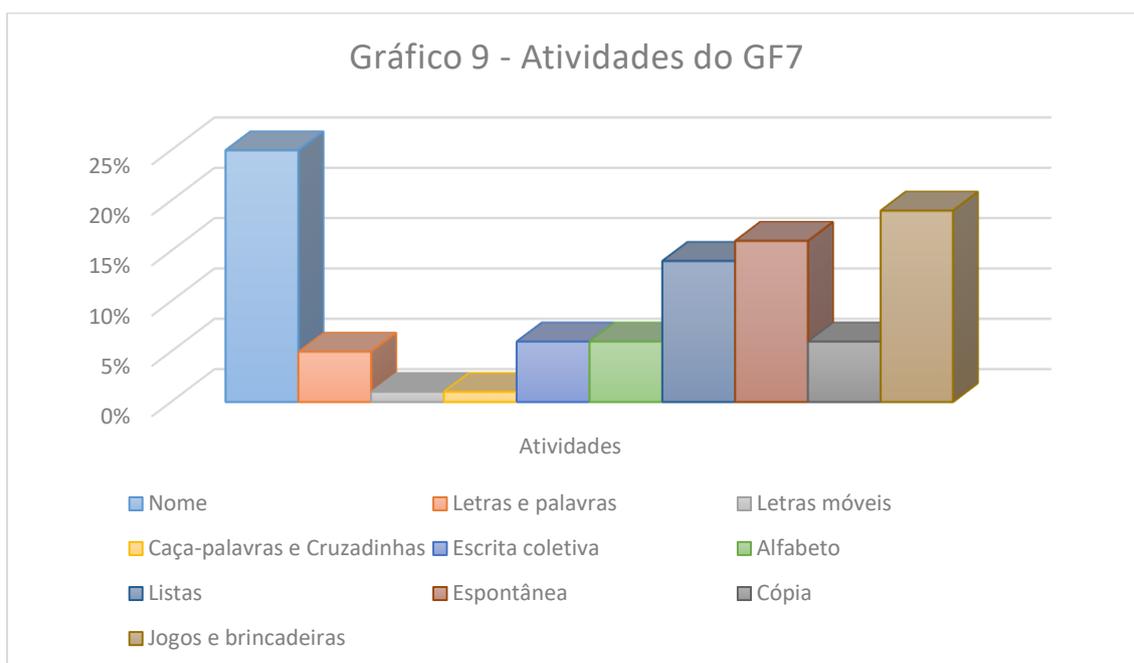
Fonte: elaboração da autora, 2019

Nas atividades desenvolvidas pelas professoras do GF5, a escrita de lista de palavras destacou-se das demais, correspondendo a 28% do total. As atividades com letras móveis, escrita coletiva, alfabeto e cópia, aparecem com uma intensidade próxima, representando entre 8% e 6%. As atividades com nome são o segundo tipo mais desenvolvido, com 16%. As atividades que foram menos desenvolvidas neste primeiro semestre correspondem a caça-palavras e cruzadinhas e jogos e brincadeiras, com 1% e 4% respectivamente.



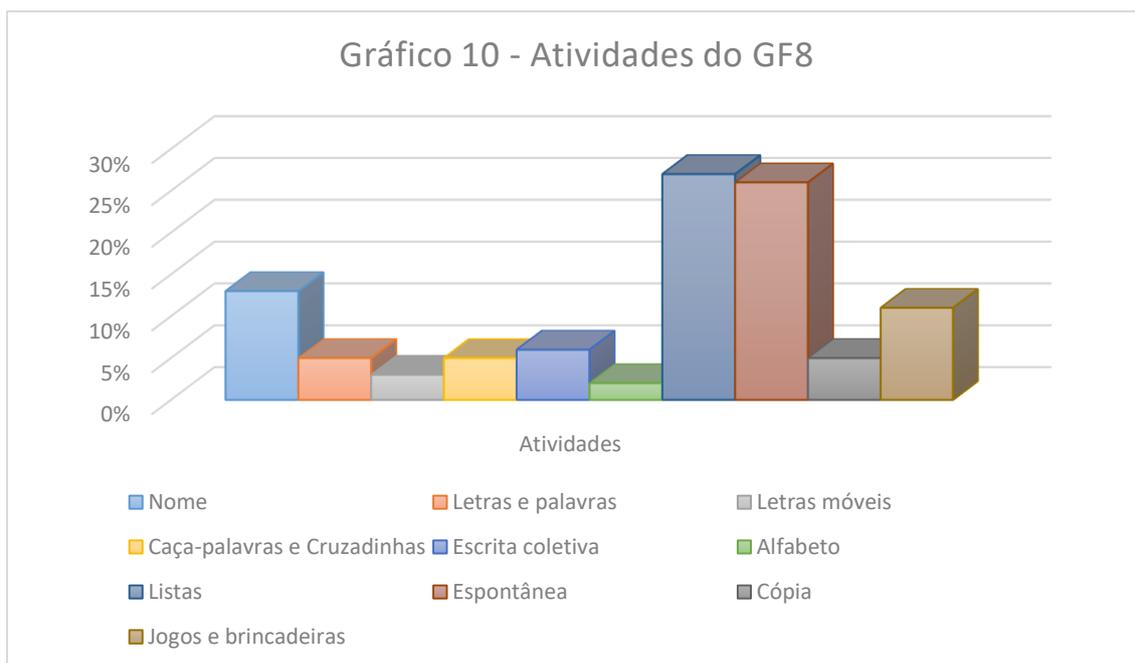
Fonte: elaboração da autora, 2019

As atividades com letras e palavras foram de extrema prioridade para as docentes do GF6, representando 32% das atividades desenvolvidas durante o primeiro semestre de 2018. As atividades com nome foram o segundo tipo de atividade mais desenvolvido com 22%. Os demais tipos de atividade foram desenvolvidos com 11% ou menos de intensidade. Os jogos e brincadeiras e a escrita espontânea representaram apenas 10% e 9% do total, respectivamente.



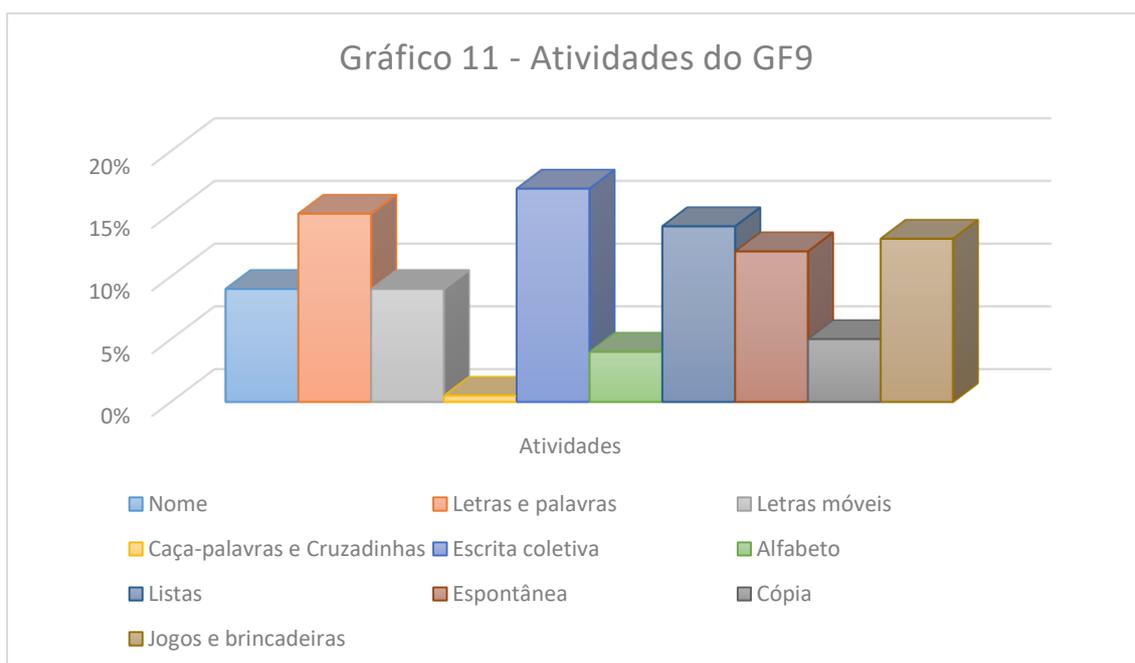
Fonte: elaboração da autora, 2019

As atividades com o nome das crianças foram prioridade para as professoras do GF7, no primeiro semestre, e corresponderam a 25% do total de atividades desenvolvidas. Os jogos e brincadeiras e a escrita espontânea também foram desenvolvidos intensamente, representando 19% e 16% do total. As atividades com letras e palavras, escrita coletiva, alfabeto e cópia, apresentaram regularidade na sua proposição, com uma média de 6%. Letras móveis e caça-palavras e cruzadinhas representaram apenas 1% das atividades desenvolvidas.



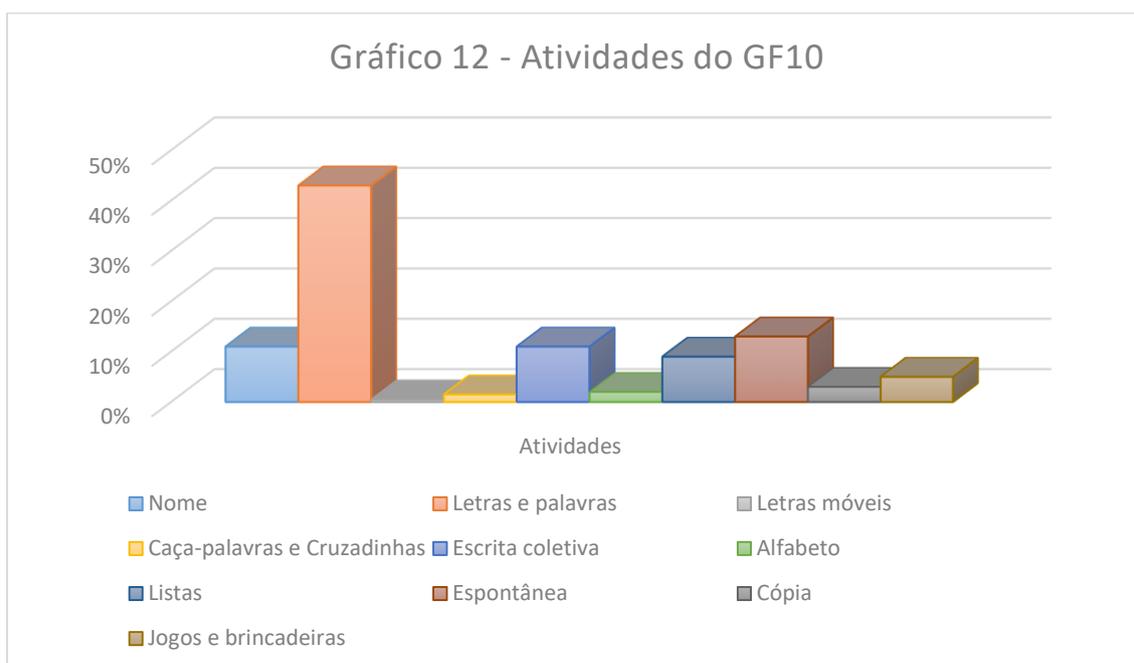
Fonte: elaboração da autora, 2019

As atividades de lista de palavras e escrita espontânea foram desenvolvidas com intensidade semelhante pelas professoras do GF8, elas representando 27% e 26% do total; somadas elas representam mais da metade das atividades desenvolvidas no primeiro semestre. As atividades com nome e os jogos e brincadeiras consistem em 13% e 11% do total das atividades. Os demais tipos de atividade foram propostos com menor intensidade, variando entre 6% e 2%.



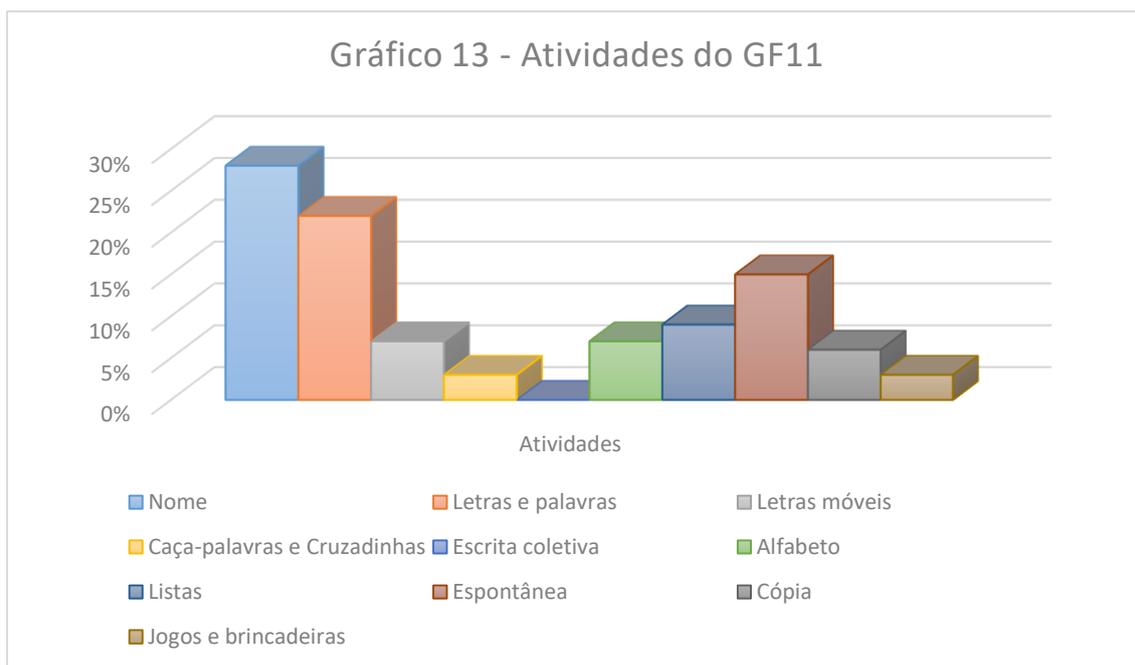
Fonte: elaboração da autora, 2019

As professoras do GF9 não apresentam enfoque em um único tipo de trabalho, diversificando de maneira, relativamente, semelhante a proposição de atividades de letras e palavras, escrita coletiva, listas de palavras, escrita espontânea e jogos e brincadeiras. As atividades que foram desenvolvidas com menor ênfase neste primeiro semestre, foram caça-palavras e cruzadinhas, cópia e alfabeto.



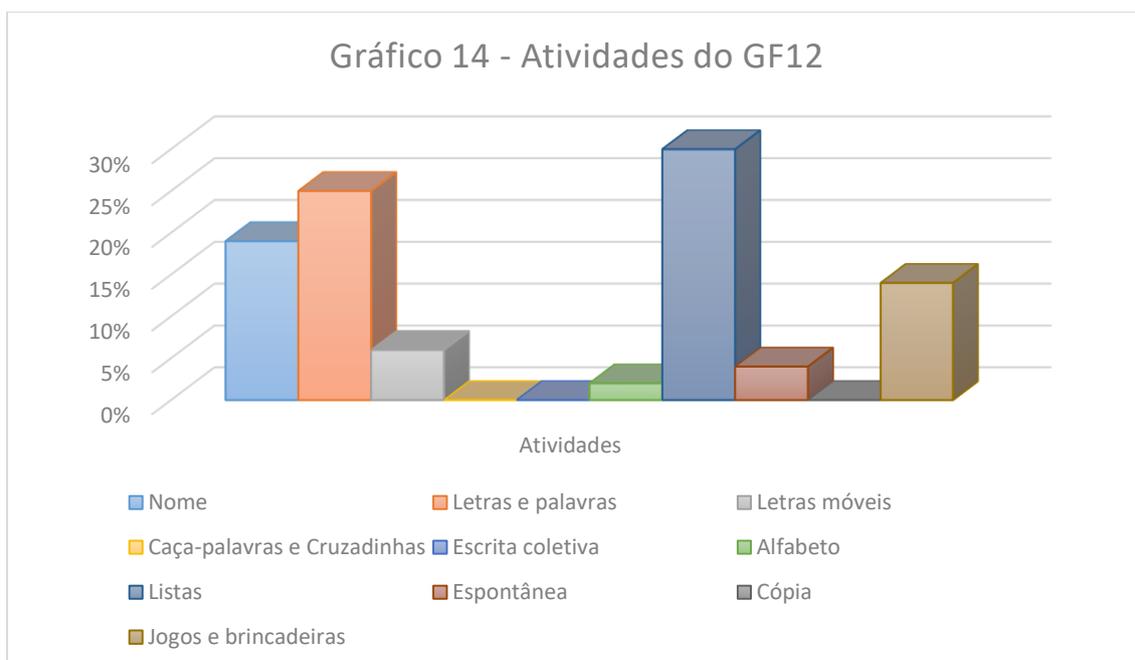
Fonte: elaboração da autora, 2019

Ao analisarmos o gráfico acima, podemos perceber uma extrema prioridade nas atividades com letras e palavras, propostas pelas professoras do GF10 no primeiro semestre de 2018, elas representando 43% do total. O segundo tipo de atividade mais proposto pelo grupo foi a escrita espontânea, no entanto, ela representa apenas 13% do total. As atividades com jogos e brincadeiras representa apenas 5% do total de atividades desenvolvidas.



Fonte: elaboração da autora, 2019

A prioridade do trabalho desenvolvido pelas docentes do GF11 foi em propor atividades envolvendo o nome das crianças, representando 28% do total. As atividades com letras e palavras, foram o segundo tipo mais desenvolvido, com 22%. Não foi desenvolvida nenhuma atividade de escrita coletiva, e os jogos e brincadeiras representaram apenas 3% do total de atividades realizadas pelas crianças.



Fonte: elaboração da autora, 2019

As listas, bem como as atividades com letras e palavras foram os tipos de atividades

mais desenvolvidas pelas professoras do GF12, que, somadas, representaram 55% do total de atividades realizadas. Os jogos e brincadeiras representaram 14% do total de atividades e a escrita espontânea, apenas 4%. Não foram propostas atividades de escrita coletiva, cópia, caça-palavras e cruzadinhas.

Após a apresentação dos gráficos das atividades desenvolvidas por cada um dos 12 grupos focais de professoras, podemos perceber uma grande diversidade nos tipos de atividades priorizadas. Essa diferenciação na maneira de trabalho das professoras também foi apontada pela participante C2, ao constatar que:

[...] tem escola que é totalmente diferente a maneira de trabalhar, a concepção. Não que as escolas tenham que ser todas iguais, não é isso, cada uma tem que ter sua autonomia, sua maneira de trabalhar, porém, a gente não pode sair do que indica os documentos oficiais, as Diretrizes, agora a Base, o documento orientador, tem que se seguir uma linha, respeitar essa criança, o movimento dessa criança, e a gente vê que em algumas escolas não é assim (C2).

Cabe ressaltar que, embora a SME do município espere uma certa unidade do trabalho desenvolvido pela rede de ensino, ela não descarta a necessidade de cada escola manter a sua autonomia e especificidade, desde que todas pautem-se pelas mesmas orientações legais acerca do trabalho pedagógico a ser realizado. No entanto, algumas escolas desconsideram as orientações legais do município, aparentando não pertencer à mesma rede de ensino.

A gente vê uma grande diferença nas escolas, e foi uma coisa que assustou muito porque a gente imaginava pelas reuniões, e por tudo que acontecia ali, nós tínhamos a visão do micro, então a gente acreditava que estava acontecendo esse movimento em todas as escolas, porém depois que eu me deparei olhando as escolas, em algumas escolas é totalmente diferente a maneira de trabalho, totalmente, parece outra rede, outro município, algumas escolas são bem à parte do que acontece de orientação geral, são poucas (C2).

Mesmo com todas as escolas pautando-se pelo mesmo documento municipal (Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP) para realizar seu Planejamento Anual, podemos constatar grandes diferenças na prática em sala de aula no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita.

No entanto, essas diferenças encontradas no contexto da prática são possíveis de serem compreendidas, uma vez que os textos oficiais são passíveis de interpretações pelos agentes que dele se apropriam, pelos sujeitos que transformam textos em ações. Ao interpretar uma orientação legal, cada professora traz para a interpretação sua experiência de vida, sua concepção de educação infantil, sua concepção de criança, sua história e vivência, que difere das demais, e, portanto, irá resultar em uma interpretação diferente do mesmo documento

(MAINARDES, 2006a, 2006b).

Ao concordarmos com Mainardes que as orientações legais são passíveis de diferentes interpretações no contexto da prática, e que diversos fatores influenciam tais interpretações, como os valores e crenças, seus princípios e concepções, seu posicionamento profissional, os elementos de sua formação, sua atitude em relação às orientações político-pedagógicas, dentre outros, podemos compreender melhor a diferenciação entre as prioridades dos tipos de atividades de linguagem escrita propostas pelas professoras participantes.

Na análise das atividades desenvolvidas pelos doze grupos focais, encontramos como prioridade cinco tipos diferentes de atividades de linguagem escrita, sendo elas: letras e palavras, listas de palavras, nome, escrita coletiva e escrita espontânea.

Para compreendermos melhor essas prioridades e o que as influencia, nos atentamos a alguns conceitos discutidos pelas professoras durante as entrevistas em grupos focais.

Optamos por realizar esta análise dos conceitos, pois, segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), alguns conceitos, que durante as últimas décadas têm sido objeto de pesquisas na área de Educação, são de extrema importância para o embasamento das práticas pedagógicas, dentre eles podemos destacar as concepções de criança e de linguagem escrita.

Embora, tenhamos apontado cinco tipos prioritários de atividades desenvolvidas pelos grupos focais, constatamos apenas quatro interpretações distintas acerca do trabalho com a linguagem escrita a ser desenvolvido com as crianças das turmas de Infantil II. Apesar de priorizarem atividades diferentes (mas semelhantes em alguns aspectos), os grupos que deram ênfase nas atividades com letras e palavras e os grupos que destacaram as atividades com listas de palavras apresentaram concepções semelhantes de Educação Infantil e linguagem escrita, sendo possível considerá-las como a mesma interpretação.

As atividades com letras e palavras caracterizaram-se como prioridade para um terço dos grupos participantes (representando 22%, 27%, 32% e 43% do total de atividades propostas por cada grupo), e apresentam altas taxas de representatividade nas atividades desenvolvidas pelos demais grupos. Em nove dos grupos participantes estas atividades representam mais de 10% do total desenvolvido, em um grupo ela chega a representar 43% das atividades realizadas pelas crianças. Em apenas três grupos elas representam entre 1,5% e 5% do total.

Com base nestes dados, podemos inferir que a ênfase do trabalho de linguagem escrita realizado pelas professoras desses quatro grupos focais está no desenvolvimento de pré-

requisitos para a alfabetização, como a identificação e grafia correta das letras do alfabeto e de algumas palavras.

A interpretação que enfatiza o trabalho com letras e palavras pode ser melhor compreendida quando analisamos a fala das docentes (estas reflexões têm como base os dados gerados na pesquisa por meio dos registros das entrevistas dos grupos focais e/ou dos Diários de Bordo das docentes). Em um primeiro momento, todos os grupos reconhecem a importância desta etapa de ensino, considerando-a importante para o desenvolvimento infantil. No entanto, ao analisarmos mais atentamente, podemos perceber na fala de três grupos referências ao Ensino Fundamental, seja na diferença que as professoras desta etapa de ensino percebem entre crianças que frequentaram a Educação Infantil das que não frequentaram, seja pelo funcionamento no mesmo prédio das duas etapas de ensino, ou até mesmo pelo fato das próprias professoras exercerem a docência tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

A educação infantil é a base de tudo, você vai começando a construir nela, e se for ver a gente não tem uma construção completa, a gente está sempre construindo. É a base é tudo, ali que a gente vai começar a alicerçar, não só na parte pedagógica mas na parte de envolvimento com outras pessoas (...) a gente vê, quem já deu aula no fundamental, quando a criança não passa pela educação infantil, o quanto as professoras sofrem por causa dessa questão de autonomia de não saber socializar (GF1).

Uma etapa fundamental, muito importante. Se os pais também entendessem que é essencial para as crianças, que não é só “escolinha” (...) então eu acho que é uma etapa fundamental, essencial para eles, não é um preparo para quando forem para o ensino fundamental, é o momento deles estarem se desenvolvendo cada vez mais, de estarem em convívio em sociedade, também é um direito dele partilhar com os outros, ter contato com a diversidade, com as diferenças, a família é um núcleo muito pequeno, então ampliar, quanto mais eles tiveram acesso melhor. Não tem nada preparatório mesmo (GF3).

Antigamente se falava muito, vamos preparar para ensino fundamental, mas atualmente a gente percebe também uma certa cobrança, por aqui na nossa escola, por ter essa sequência do ensino fundamental, então as crianças saem daqui e vão direto pro fundamental aqui mesmo. A gente percebe uma certa cobrança de estar fazendo um trabalho que se adequa as expectativas do ensino fundamental (GF3).

A educação infantil para mim é uma incógnita, eu vejo educação infantil como um momento em que a criança passa na escola crescendo, crescendo em todos os sentidos, crescendo na questão de socialização, crescendo como criança. Só que aquela coisa, muito “achômetro” eu acho que tem que ser assim, eu acho que tem que ser assado, e muitas vezes a criança se perde, ela tem um trabalho todo bem estruturado e chega no fundamental a criança é totalmente limitada. Eu tenho essa realidade que de manhã eu estou no infantil que é o universo imaginário, e a tarde no fundamental (...) eu muitos anos peguei o infantil para dar aquela desestressada do fundamental, para entrar naquele momento tranquilo de conversa, de brincadeiras. Eu vejo a educação infantil assim, com o brincar muito presente, a conversa muito presente, a criança no

seu desenvolvimento muito presente, e a gente se atém a esses detalhes das crianças (GF6).

Muitas vezes, a pressão que as professoras da Educação Infantil recebem das profissionais que atuam nos anos posteriores gera incertezas acerca do trabalho a ser realizado com a linguagem escrita na Educação Infantil (BAPTISTA, 2010), especialmente no último ano, fase em que ocorre a transição para o Ensino Fundamental.

Esta aproximação com o Ensino Fundamental, muitas vezes, vem acompanhada de uma visão escolarizante da Educação Infantil, e traz para a sala de aula práticas mecânicas de alfabetização, relacionando a educação à instrução, bem como buscando, desta maneira, preparar as crianças para o ingresso na próxima etapa de ensino (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011).

Neste sentido, a necessidade de ensinar letras e palavras na Educação Infantil representa o anseio pela alfabetização, para que as crianças cheguem ao Ensino Fundamental, se não lendo e escrevendo, pelo menos identificando as letras e algumas palavras memorizadas. Assim, corremos o risco de enfatizar a aquisição mecânica da linguagem escrita, na qual, as maiores preocupações são a memorização e a grafia correta das letras e a relação entre fonemas e grafemas, resultando em uma alfabetização precoce, que não respeita as especificidades infantis (VYGOTSKY, 1994).

Ao ensinarmos a grafia de letras e palavras, com exercícios que priorizam a memorização, o contato com a linguagem escrita ocorre somente pela perspectiva da alfabetização, na qual as crianças aprendem a grafar letras e palavras, codificar e decodificar, mas não compreendem a função social do texto escrito (SOARES, 2009).

Neste contexto, é importante que as atividades propostas na Educação Infantil estejam no escopo da linguagem escrita, extrapolando a perspectiva do aprendizado restrito das técnicas da leitura e da escrita, e que ocorram em contextos reais nos quais a necessidade de escrever e ler façam-se presentes, buscando nos interesses das crianças a necessidade de registrar, de se comunicar, de listar, de se informar, dentre outras infinitas possibilidades do uso social da linguagem escrita.

Para o outro grupo que também priorizou o trabalho com letras e palavras, a dificuldade de compreensão da função da escrita para algumas crianças, associada à baixa valorização da leitura e escrita pelos pais e pela comunidade, revelou-se um fator importante para o direcionamento da prática pedagógica realizada pelo grupo docente.

A escrita também é complicada porque para algumas crianças ela não tem significação, ela não consegue estabelecer que ela é um código que eu uso para me comunicar. Algumas crianças falam “tia eu posso desenhar essa letra?” elas nunca falam escrever, elas falam desenhar, porque algumas não tem formado nelas o sentido de escrever, não entende que aquilo é uma forma dela se comunicar, ela não precisa só falar ou só desenhar, ela pode escrever o que ela quer e algumas não tem essa significação. Então você tem que fazer todo um trabalho sobre a escrita, porque escrever, qual a importância. Em casa eles também não tem o hábito de escrever, os pais nem caneta tem em casa, a gente tem caderno de recado eles nem assinam o bilhete porque não tem caneta em casa. Então a importância da leitura e escrita aqui no bairro, para maioria é muito pouco, não tenho hábito da leitura e da escrita (GF10).

Nos cabe aqui, novamente, refletirmos sobre a abordagem da privação cultural. Esta teoria foi base para o surgimento da educação compensatória, que visava suprir as “deficiências” das crianças oriundas das camadas populares por meio de uma alfabetização mecânica, desconsiderando a cultura de origem das mesmas (KRAMER, 1982). No contexto desta abordagem, torna-se necessário priorizar a aquisição do sistema alfabético para suprir a falta de valorização da cultura escrita demonstrada pela comunidade.

Devemos atentarmo-nos para que as culturas das crianças sejam consideradas nas práticas pedagógicas, não impondo experiências que não condizem com a sua realidade, impondo culturas que se originam fora das camadas sociais a que as crianças pertencem. Ao buscarmos promover uma alfabetização precoce com o intuito de suprir supostas deficiências das crianças, estamos culpabilizando os sujeitos pela desigualdade social que se encontram, e não buscando políticas públicas para combater as questões de desigualdade.

Para outro um terço das participantes, as atividades com listas de palavras mostraram-se prioritárias (representando 21%, 28%, 27% e 30% do total de atividades desenvolvidas por cada grupo). Apesar dessas atividades normalmente ocorrerem de maneira contextualizadas, seja pelas histórias ou temas trabalhados na semana, elas ainda nos remetem à prática mecânica da alfabetização, deixando em segundo plano a função social da escrita.

Um dos grupos participantes salienta que esta sistematização da Educação Infantil está ocorrendo de maneira demasiada, comprometendo as brincadeiras e interações próprias da infância; segundo o grupo:

A educação infantil por ser tão sistematizada está tirando a oportunidade da criança ser criança, que é o brincar, é o explorar, se relacionar com seus pares com o adulto. Eu percebo que na educação infantil as crianças estão sendo muito cobradas precocemente sobre conteúdos, elas não têm um espaço para o brincar livre por exemplo (GF2).

Esta cobrança precoce dos conteúdos, muitas vezes, leva as professoras a realizarem

atividades que não condizem com as práticas esperadas na Educação Infantil, buscando atender as demandas da próxima etapa de ensino (CAMPOS, 2009). Esta necessidade de atender as exigências do Ensino Fundamental, normalmente, reflete uma concepção da Educação Infantil como etapa preparatória, cuja função consiste em oferecer subsídios para as crianças que irão ingressar no 1º ano.

Indícios desta concepção podem ser observados na fala dos outros três grupos que priorizaram o trabalho com lista de palavras. Desses, dois grupos abordam essa concepção de maneira sutil, ao apontarem que:

A educação infantil é onde a criança aprende brincando, é o lúdico, porém com o objetivo de alcançar uma aprendizagem (...) o professor é mediador nisso, para que ela possa desenvolver todas as áreas e todos os aspectos (GF5).

A educação infantil é o espaço, é essa oportunidade de poder criar, de poder fazer coletivo, de criticar, de discutir, de construir. É a oportunidade de fazer um alicerce bom para construir algo melhor (GF8).

Nestas falas dos grupos podemos perceber características da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental, quando os grupos referem-se a ela como “alicerce bom para construir algo melhor” ou quando afirmam que apesar das brincadeiras o objetivo é “alcançar uma aprendizagem”. Já, o último grupo deixa explícito em sua fala a subserviência da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, ao afirmar que:

Antigamente eu não trabalhava com educação infantil, sempre trabalhei com fundamental, e eu sempre achei que educação infantil fosse brincar só brincar, agora eu vejo que a educação infantil é o brincar mas o brincar ensinando, que a partir deste brincar ela aprende muito (...) eu acho que a linguagem escrita na educação infantil, principalmente no infantil II, tem que ser pensada na forma que você está preparando para o ensino fundamental, porque se você achar que saber duas ou três letras e tudo bem, vai ser muito difícil para a criança no próximo ano. Você não tem que alfabetizar a criança, mas eu acho que é gradual, é natural, (...) vai acontecendo naturalmente, mas eu acho importante eles terem esse contato com a linguagem escrita para que eles saibam para o que ela serve, para que o primeiro ano não seja o primeiro contato (GF12).

Ao atrelarmos a Educação Infantil às expectativas do Ensino Fundamental, priorizando os conhecimentos que são valorizados por esta etapa de ensino, como a linguagem escrita e o raciocínio lógico, tendemos a propor atividades de caráter escolarizante que priorizem a identificação das letras e dos números, bem como a escrita de algumas palavras de memória, sem contribuir para a compreensão da função social, tanto da escrita quanto dos números.

Neste contexto, como argumenta Vygotsky (1994, p.125), ensinamos as “crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”.

Portanto, para a maioria dos grupos participantes da pesquisa (oito grupos), o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil está diretamente relacionado com o desenvolvimento de pré-requisitos para a alfabetização, com atividades que, contextualizadas ou não, possibilitam a memorização de letras e palavras, mas não contribuem para a compreensão da função da escrita, ou seja, as crianças aprendem como escrevemos, mas não o porquê escrevemos.

Esta interpretação presente na maioria dos grupos focais (oito grupos do total de doze), que associa o trabalho com a linguagem escrita com as práticas mecânicas de alfabetização, concebendo a Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, contribui para a perda da especificidade do ensino dos bebês e das crianças pequenas, comprometendo a tão frágil identidade desta etapa de ensino, além de desrespeitar as necessidades infantis com a proposição de atividades escolarizantes.

Seguindo a análise, encontramos outra interpretação do trabalho com a linguagem escrita. Outros dois grupos priorizaram as atividades que envolviam a escrita do nome das crianças da turma (representando 25% e 28% do total de atividades realizadas por estes dois grupos), tanto a escrita e leitura do primeiro nome, quanto a escrita e leitura do nome completo. O trabalho que envolve a escrita do nome na Educação Infantil remete-nos aos estudos de Emilia Ferreiro sobre a língua escrita.

Em seu texto “Los procesos constructivos de apropiacion de la escritura”, Emilia Ferreiro (1982) aponta que a origem do desenvolvimento psicogenético da escrita por meio do nome próprio pode ter sua origem fora da escola; no entanto, para algumas crianças sua aprendizagem ocorre exclusivamente na escola (SILVA; SANTIAGO, 2010).

Independente do contexto em que se origine, a escrita do nome próprio gera uma característica de identificação, de pertencimento. Quando a criança escreve seu nome nas suas produções, independente da hipótese de escrita em que se encontre, ela está conferindo-lhe uma marca de pertencimento.

Segundo Silva e Santiago (2010, p.5), para Emilia Ferreiro “o processo de construção do nome próprio é similar ao de outras palavras; porém, a diferença reside no fato de ser ele uma das primeiras palavras que significam uma interpretação real, verdadeira e estável de algo singular”. No entanto, as autoras nos chamam a atenção para a necessidade da escrita, destacando que tanto o nome quanto as demais palavras devem ocorrer atreladas a sua função social, possibilitando, dessa forma, que as crianças reflitam sobre o que escrevem.

Analisando as falas dos dois grupos focais que priorizaram o trabalho com o nome das crianças da turma, percebemos a influência do aspecto social na sua concepção de linguagem escrita, ao afirmarem que:

A linguagem escrita é um processo, é uma construção que eles vão adquirir com o passar do tempo, não é o nosso foco alfabetização, mas a gente trabalha para esse processo, para eles evoluírem. A linguagem escrita já faz parte do social deles, está ali desde que eles são pequenininhos (GF7).

A linguagem escrita é um pouco do que a gente conversa do mundo deles (GF11).

Portanto, esta ênfase na associação dos aspectos sociais da vida das crianças com a aquisição da linguagem escrita se reflete nas atividades propostas pelas docentes envolvendo os nomes das crianças, uma vez que a interpretação do próprio nome é uma interpretação real de algo muito significativo para as crianças, que permite seu reconhecimento e a construção da noção/sensação de pertencimento. Neste sentido, a aquisição da linguagem escrita ocorre por meio de algo que é familiar às crianças, que faz parte do seu contexto social, antes mesmo da sua entrada na escola.

Ao priorizar o trabalho com a linguagem escrita envolvendo o nome das crianças, não podemos nos esquecer que este também deve estar atrelado à função da escrita, ou seja, eu escrevo meu nome para diferenciar meu desenho, para identificar meu caderno, ou seja, para marcar, para identificar, para diferenciar, não apenas para memorizar sua escrita.

Tal interpretação, cuja ênfase está no contexto social das crianças para a aprendizagem da linguagem escrita, embora representada apenas por dois grupos focais, os quais propuseram atividades com o nome das crianças como introdução à aquisição do sistema de escrita alfabético, proporcionou para elas uma aproximação significativa da linguagem escrita. No entanto, cabe salientar a importância para as crianças da compreensão da função social da escrita; a escrita do nome também necessita apresentar uma função, caso contrário, passa a caracterizar-se como exercício de memorização e repetição da escrita do mesmo.

Em outro dos grupos pesquisados, a prioridade foi o trabalho com textos coletivos (representando 17% do total de atividades desenvolvidas), os quais normalmente apresentavam a professora como escriba. Durante a análise dos Diários de Bordo, bem como das atividades das crianças, percebemos que o registro dessas atividades ocorreram através de fotos, digitação e impressão dos textos escritos ou em raríssimos casos com a realização de cópia pelas crianças.

A maioria das atividades com textos coletivos desenvolvidas por este grupo de

professoras consistia na escrita de bilhetes para os pais ou para outras turmas, receitas a serem realizadas com as crianças, convites para eventos da escola, como a festa junina, reescrita de poesias, e algumas escritas de histórias elaboradas pelas crianças.

Neste sentido, podemos inferir uma interpretação do trabalho com a linguagem escrita, prioritária, mas não exclusiva (uma vez que o grupo realizava outros tipos de atividades de linguagem escrita, conforme o gráfico 11, na página 123), na perspectiva do letramento.

Segundo Soares (2009), o letramento possibilita que a criança seja imersa nas culturas escritas, através da experiência, conhecimento e interação com os diversos gêneros textuais, participando de situações reais de leitura e escrita. Cabe ressaltar que, segundo a autora, é importante que o letramento e a alfabetização ocorram de maneira associadas, para que a criança compreenda o sistema gráfico como forma de linguagem.

Ao apontarmos a importância da participação das crianças em situações reais de escrita, Vygotsky (1994) salienta que o ensino da linguagem escrita na Educação Infantil deve ocorrer mediante a necessidade das crianças; a leitura e a escrita devem ser relevantes na vida da crianças, devem ser necessárias a elas.

A preocupação do GF9 em proporcionar aprendizagens que contribuam para a compreensão da função social da escrita pode ser observada em suas falas, ao afirmarem que:

A linguagem escrita está em tudo. Eu acho importante dar uma base, o início porque em tudo tem escrita, então eles tem que estar preparados, ver a função da escrita (...) aqui eles podem ir construindo o conhecimento porque às vezes em casa ele não tem esses acesso, ele até vê as letras as palavras, mas só vê, eu acho que tem que falar o que é letra, para que que serve, a função social, eu acho que é importante eles conhecerem desde a creche, porque eles podem ver as letras por aí mas aqui na escola eles aprendem a função (GF9).

[...] na educação infantil precisa brincar muito precisa ensinar é brincando, a gente sabe disso, que tem essa escrita lá fora, eles tem esse contato com a escrita, com a cultura escrita em si, então estar apresentando de uma forma lúdica, porque isso vai acompanhar eles para o resto da vida (GF9).

Auxiliar as crianças na compreensão da função social da escrita aparece como uma prioridade para o grupo, considerando esta como função específica da escola, sem desconsiderar a imersão da criança no mundo letrado. Embora a escrita esteja em todos os lugares, é na escola que a criança irá aprender a sua função e se apropriar dela como linguagem. A prioridade em trabalhar com textos coletivos reflete diretamente estas concepções do grupo.

Portanto, a terceira interpretação apresentada pelos grupos focais aborda o trabalho com a linguagem escrita pela perspectiva do letramento, enfatizando nas atividades desenvolvidas,

bem como na fala das professoras, a importância da compreensão das crianças da função social desta linguagem. Para o grupo, é papel da Educação Infantil auxiliar a criança na descoberta das funções da linguagem escrita.

A última interpretação, encontrada na análise dos dados, apresentou como prioridade as atividades de escrita espontânea, embora tenha se mostrado prioritária para apenas um grupo (representando 31% das atividades propostas por estas professoras). Neste tipo de atividade, as crianças escrevem de acordo com a sua hipótese de escrita, normalmente quando solicitado pela professora, mas também nos deparamos com escritas realizadas por iniciativa das próprias crianças.

Ao analisarmos as falas das docentes, podemos constatar uma valorização da criança enquanto ser humano, com características e necessidades próprias da faixa etária, cabendo à Educação Infantil a ampliação das suas potencialidades. Para elas, a linguagem escrita necessita ser vivenciada e não necessariamente sistematizada, preferencialmente através do lúdico, conforme observamos nos relatos a seguir:

Eu acho que as práticas pedagógicas, quando a gente começa a olhar a criança como uma criança mesmo, com todo o seu ritmo, a educação infantil ela vem como ampliar as potencialidades da criança, auxiliar nesse desenvolvimento (GF4).

A criança já vive imersa na linguagem escrita, na minha concepção não é necessário a gente cobrar algo sistematicamente mas apresentar, mas permitir que ela tenha essas vivências eu acho interessante que aqui com os cantos, com essa forma de trabalho, elas fazem isso o tempo todo, no canto do escritório, do médico, elas estão lá e pegam a bula, elas convivem com isso, eu acho que esse é o papel da educação infantil permitir que a criança reconheça (GF4).

O trabalho com “cantos de faz de conta” nas salas de educação infantil possibilita que a criança se aventure a ler e escrever mediante a necessidade da brincadeira, seja ao ler uma receita prescrita pelo “médico”, ou anotar algum telefonema no escritório, as crianças estão vivenciando situações em que a linguagem escrita se faz necessária, ela apresenta uma função social.

Além da compreensão da função social da escrita, segundo Vygotsky (1994), as brincadeiras de faz de conta são grandes colaboradoras da aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que possibilitam o desenvolvimento da representação simbólica nas crianças. Neste contexto, as crianças sentem-se impelidas a escrever de acordo com seus conhecimentos da linguagem escrita.

No entanto, ao propormos para as crianças que escrevam de acordo com a sua compreensão do sistema de escrita alfabético, devemos nos atentar para o papel da professora mediante a escrita, pois, ao manifestar expressões de encorajamento às crianças, a professora as estimula em prosseguirem nas suas descobertas acerca da linguagem escrita; no entanto, ao não lhes fornecer uma devolutiva positiva, estas podem se retrair, e limitar sua interação com esta linguagem (SEBER, 2009).

Sendo assim, a quarta, e última, interpretação destacada dos registros das entrevistas nos GF associa a aprendizagem da linguagem escrita com a iniciativa e exploração desta linguagem pelas crianças, na qual elas são convidadas a escrever sem seguirem modelos prontos. Este grupo de professoras demonstra valorizar as especificidades da criança pequena quando propõem as situações de escrita associadas às brincadeiras nos cantos de faz de conta.

Embora tenhamos apontado as interpretações do trabalho com a linguagem escrita em cada grupo focal participante, analisando as atividades priorizadas em cada grupo e as discussões das professoras durante a entrevista em grupo focal, não significa que estas interpretações ocorram de maneira exclusiva no contexto da prática.

Analisando as atividades dos doze grupos focais, podemos perceber que destes, sete grupos (GF1, GF5, GF6, GF7, GF8, GF9 e GF10) realizaram todos os tipos de atividades apontados pelo estudo. Cada grupo propôs estas atividades em diferentes proporções, alguns com uma distribuição mais semelhante na proposição das atividades, como foi o caso do GF9, e outros com uma grande discrepância entre o número de vezes que cada tipo de atividade foi realizado, como foi o caso do GF10.

Outros três grupos participantes (GF2, GF3 e GF11) não apresentaram apenas um tipo de atividades elencadas na pesquisa. Os grupos GF2 e GF3 não desenvolveram nenhuma atividade de caça-palavras e cruzadinhas, enquanto o GF11 não desenvolveu nenhuma atividade de escrita coletiva com as crianças no primeiro semestre de 2018.

O GF4 não realizou dois tipos de atividades, dentre as dez catalogadas durante a etapa de produção dos dados. Assim como os dois grupos anteriores, ele também não realizou nenhuma atividade de caça-palavras e cruzadinhas; no entanto, também não foi desenvolvida nenhuma atividade utilizando as letras móveis para a escrita. Já o grupo focal GF12, não realizou atividades de três tipos distintos durante o período analisado, sendo elas caça-palavras e cruzadinhas, escrita coletiva e cópia.

Ao analisarmos a proposição de atividades de todos os grupos focais, embora seja possível constatarmos, de maneira geral, uma variedade nos tipos de atividades propostas pelas docentes, a proposição das atividades elencadas como jogos e brincadeiras de linguagem escrita nos chama atenção pela sua baixa representatividade.

Em seis grupos de professoras este tipo de atividade correspondeu entre 10% e 14% das atividades propostas, enquanto outros quatro grupos apresentaram uma porcentagem inferior a 10% de jogos e brincadeiras de linguagem escrita. Apenas dois grupos apresentaram uma grande representatividade deste tipo de atividade com 19% e 24,5%.

A baixa presença de jogos e brincadeiras apresentados pela maioria dos grupos participantes nos alerta acerca das atividades de linguagem escrita que estão sendo desenvolvidas com as crianças de Infantil II, principalmente, quando as DCNEI (BRASIL, 2009a) nos apontam que as brincadeiras e as interações devem ser o eixo norteador das práticas pedagógicas.

Nesta mesma perspectiva, retomamos as contribuições de Vygotsky (1994) segundo as quais a melhor maneira de inserir as crianças na cultura escrita, de ensiná-las a ler e escrever, não é através de práticas mecânicas que priorizam a escrita de letras e palavras, mas sim quando possibilitamos que as crianças descubram e necessitem destas habilidades durante as brincadeiras. E, neste sentido, corrobora-se o entendimento de que a brincadeira de faz de conta oferece um amplo campo para que as crianças necessitem e se aventurem a ler e escrever, além de possibilitar o desenvolvimento e o aprimoramento da representação simbólica, tão necessária no processo de aquisição da linguagem escrita.

Assim como Soares (2009) aponta a importância da associação entre alfabetização e letramento, Tomazzetti (2007), ressalta a necessidade de não dissociarmos a aprendizagem da brincadeira, principalmente na Educação Infantil, pois ao deixarmos a brincadeira em segundo plano, corremos o risco de copiar os modelos educacionais das etapas posteriores, resultando em uma escolarização precoce que não respeita a especificidade das crianças pequenas.

A aprendizagem da linguagem escrita não necessita ser prioridade na Educação Infantil, ela deve sim estar presente, mas de maneira que respeite as necessidades e especificidades infantis, assegurando à criança o convívio e a exploração da cultura escrita sem perder o encantamento de ser criança.

Considerações finais

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, trouxe à pauta diversos questionamentos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês e as crianças pequenas. Com a mudança na legislação, que antecipa a obrigatoriedade do ensino para crianças a partir dos 4 anos, as questões sobre o que e como ensinar nesta faixa etária passaram a requerer maior atenção, tanto por parte das educadoras, quanto em relação à proposição de políticas públicas, com o intuito de que não ocorra a incorporação de práticas do Ensino Fundamental pela Educação Infantil, principalmente no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita.

Embora as práticas pedagógicas sejam norteadas pelas determinações dos textos oficiais, sejam eles federais, municipais ou locais (das próprias Unidades Escolares), estes textos são passíveis de interpretações pelos sujeitos que atuam no contexto da prática, ou seja, estas determinações são interpretadas pelas docentes na prática em sala de aula. E estas interpretações ocorrem dentro de um contexto social no qual as experiências, os conhecimentos, as concepções e os valores de cada sujeito exercem influência direta na interpretação dos mesmos. Portanto, podemos nos deparar com diferentes interpretações dos mesmos textos oficiais.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi conhecer quais interpretações as professoras das turmas de crianças de 5 e 6 anos fazem dos textos oficiais vigentes referentes à linguagem escrita na rede pública de Rio Claro/SP. Para tanto, nos pautamos especificamente nas interpretações acerca do documento elaborado pelo município (Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP), uma vez que este norteia as práticas pedagógicas em todas as escolas da rede pública de Educação Infantil.

Concentramos nossa pesquisa na interpretação das docentes acerca das práticas com a linguagem escrita no último ano da Educação Infantil por ser o ano em que ocorre a transição para o Ensino Fundamental. Esta transição entre as etapas requer prudência por parte da comunidade escolar para que não incorporem práticas escolarizantes na sua rotina, principalmente as práticas voltadas para a alfabetização com o intuito de atender as expectativas da próxima etapa da Educação Básica, resultando, muitas vezes, na perda de espaço para a vida e para as especificidades das crianças pequenas.

A utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas como inspiração para as análises realizadas na pesquisa se mostrou, ao mesmo tempo, desafiadora e gratificante. Nos desafiamos

a compreender e utilizar uma metodologia recente, a qual nos possibilita compreender os diversos contextos dos quais as políticas públicas estão constituídas, que relaciona os acontecimentos do macro contexto com o que é vivenciado no micro contexto. Desse modo, foi gratificante compreender os fatores que influenciaram a elaboração da Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP, bem como acompanhar as etapas que resultaram na produção do seu texto oficial, e finalizar com uma análise, feita por amostragem, das diferentes interpretações que o documento recebe nas escolas de Educação Infantil da rede pública.

Com os estudos teóricos, os quais também contribuíram para as análises da pesquisa, percebemos a importância de se respeitar as especificidades das crianças pequenas na sua inserção na Educação Infantil. As crianças pequenas são seres plenos, com características, saberes, necessidades e culturas próprias, que não, necessariamente, esperam a escola para iniciar sua aprendizagem.

Portanto, não podemos pressupor que as crianças irão conhecer a linguagem escrita apenas na Educação Infantil, mas sim tomarmos suas experiências com esta linguagem como ponto de partida para a reestruturação da nossa prática pedagógica. Ao proporcionarmos um contato com a linguagem escrita que considere os saberes prévios das crianças, estamos estimulando a curiosidade infantil, contribuindo para que elas reflitam sobre a linguagem escrita, para que se aventurem a ler e a escrever.

A análise teórica também ressaltou o importante papel da representação simbólica na aprendizagem da linguagem escrita, na qual as diversas representações (gestos, desenhos e brincadeiras), que são próprias da infância, possibilitam à criança criar e vivenciar situações imaginárias, auxiliando na compreensão de que é possível desenhar além de objetos, a fala, sendo possível escrever. Portanto, as brincadeiras, em especial as brincadeiras de faz de conta, contribuem de maneira significativa para que as crianças compreendam e se apropriem da linguagem escrita.

No entanto, as práticas pedagógicas não são propostas considerando exclusivamente as especificidades do desenvolvimento infantil. As professoras das crianças pequenas necessitam elaborar suas práticas atendendo também as orientações dos textos oficiais que norteiam o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil. Portanto, as práticas desenvolvidas na sala de aula necessitam atrelar as especificidades das crianças pequenas com a interpretação que as docentes realizam dos textos oficiais, transformando palavras em ações que sejam condizentes com as necessidades da faixa etária.

Neste contexto, a análise da trajetória das orientações sobre o trabalho a ser realizado com a linguagem escrita na primeira etapa da Educação Básica, tanto nos documentos oficiais federais, quanto nos municipais, nos possibilitou compreender as concepções de Educação Infantil ao longo dos anos. Ao analisarmos o período em que cada documento foi elaborado, bem como as críticas recebidas, percebemos quais concepções de infância, educação e de instituições de Educação Infantil influenciaram a escrita destes textos oficiais.

Um fator que se destacou em nossa análise dos textos oficiais foi a forte influência que os fatores externos à educação exerceram, e ainda exercem, na proposição de políticas públicas para as crianças pequenas. A influência das organizações internacionais está presente desde a preocupação com um currículo para a Educação Infantil que emergiu nas décadas de 1970 e 1980 sob forte influência das organizações multilaterais (Unesco e Unicef), até a atual proposta da BNCC em 2017, na qual os propósitos para a educação mundial são influenciados pela OCDE e, novamente, pela Unesco.

Os estudos teóricos acerca da linguagem escrita na Educação Infantil, bem como a análise da trajetória de suas políticas públicas, contribuíram de maneira significativa para a compreensão do papel que a linguagem escrita ocupa, ou deveria ocupar, na educação das crianças pequenas.

Visando alcançar nossos objetivos de pesquisa, necessitamos em um primeiro momento, identificar a documentação oficial que orienta as práticas com a linguagem escrita na Educação Infantil. Na esfera federal, embora a BNCC já estivesse homologada, ela só entraria em vigor em 2020, e, portanto, no ano da produção de dados da pesquisa (2018), as DCNEI orientavam o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil. Já, na esfera municipal, as docentes de todas as escolas elaboravam seus Planejamentos Anuais pautadas pela Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP, documento elaborado pela SME do município que entrou em vigor no ano de 2016.

Utilizando a Abordagem do Ciclo de Políticas, podemos compreender que um dos principais fatores que influenciaram a proposição da elaboração do documento municipal originou-se nas comunidades escolares, através da solicitação de um currículo fechado que norteasse toda a prática pedagógica a ser realizada nas escolas municipais. A falta de subsídios dos atuais documentos federais, bem como os estudos de concepções e conceitos teóricos, em especial o estudo sobre a concepção de criança, também compreenderam o contexto de influência do documento.

O contexto da produção de texto foi marcado por disputas de ideais, realizado pelo grupo de estudos das professoras coordenadoras de Educação Infantil que ocorria na SME, tendo como organizadora a Coordenadora da Educação Infantil da época, contou com a participação de representantes de todas as Unidades Escolares. A participação das representantes de todas as escolas visava garantir o acesso de todas as docentes às discussões que ocorriam dentro da SME. Neste sentido, era solicitado que as professoras coordenadoras levassem as propostas de elaboração do texto para discussão com as professoras, e trouxessem de volta para o grupo de estudos os apontamentos das mesmas.

No entanto, podemos constatar através dos relatos das coordenadoras entrevistadas, bem como das próprias docentes que participaram da pesquisa, que esta informação não chegou em todas as escolas, pois muitas professoras coordenadoras não possibilitaram o acesso às professoras das discussões que ocorriam na SME. Para muitas escolas, o documento da Orientação Curricular se caracterizou como algo imposto, uma lista de objetivos elaborada pela SME para as professoras cumprirem.

Outras professoras entrevistadas relataram participar da elaboração da Orientação Curricular, sempre por meio das professoras coordenadoras, com discussões, formações e acesso ao texto que estava sendo elaborado.

A coordenadora responsável pela elaboração do documento ainda apresentou outra iniciativa para incluir as professoras na produção do texto oficial. Foram elaborados alguns HTPC's coletivos, realizados na SME, com temáticas das discussões que ocorriam nos grupos de estudo das coordenadoras. No entanto, durante as entrevistas com as docentes, não houve menção a estes HTPC's.

Além de compreender os contextos de influência e da produção de texto que envolveram a elaboração da Orientação Curricular, a pesquisa também se propôs a investigar a interpretação deste texto oficial no contexto da prática. Buscamos conhecer quais são as interpretações das professoras das turmas de Infantil II, no que se refere as orientações acerca do trabalho com a linguagem escrita.

Para compreender esse contexto e identificarmos as práticas pedagógicas de linguagem escrita presentes na rede municipal, realizamos a análise dos Planejamentos Anuais e Diários de Bordo das docentes, vinculando-os ao material produzido pelas próprias crianças, como registro das atividades propostas, além de validar essas informações com os apontamentos das entrevistas em grupos focais. Dessa forma, através da identificação destas práticas pedagógicas,

podemos identificar quatro interpretações distintas sobre o trabalho de linguagem escrita a ser desenvolvido com as crianças do último ano da Educação Infantil.

Uma das interpretações presente na maioria dos grupos focais (totalizando 8 GF, mais da metade dos grupos participantes da pesquisa) aponta para a necessidade de promover práticas alfabetizadoras para as crianças pequenas, com exercícios de grafia e memorização de letras e palavras. Ao analisarmos a fala das professoras que apresentaram esta interpretação, constatamos, em sua maioria, referências ao Ensino Fundamental e o anseio em preparar as crianças para essa próxima etapa de ensino. Ainda, nestes grupos, encontramos referências à educação compensatória, atribuindo à Educação Infantil a necessidade de suprir as “deficiências” das crianças oriundas das camadas populares.

Outra interpretação do trabalho com a linguagem escrita presente na rede municipal de ensino apresenta sua ênfase nos aspectos sociais das crianças, destacando as atividades que envolvem o nome próprio como início para a aquisição do sistema alfabético de escrita (esta interpretação corresponde a 2 GF). A identificação da criança com o processo de construção do seu nome ocorre em um contexto de significação para a criança, que muitas vezes, precede sua entrada formal na escola.

A terceira interpretação identificada pelo estudo atém-se à escrita como função social (presente em 1 GF). Esta ênfase do grupo de professoras comprovou-se tanto pela maioria de atividades de linguagem escrita envolvendo a escrita de textos coletivos encontradas no material analisado, quanto pela fala das docentes sobre a necessidade de a Educação Infantil apresentar para as crianças a função das letras, das palavras e dos textos.

Já, a quarta, e última, interpretação destacada apresenta a linguagem escrita como exploração e descobrimento das crianças (com intervenção ou não da professora), propondo em sua maioria atividades de escrita espontânea, inclusive, em alguns momentos, associando a leitura e escrita com as brincadeiras de faz de conta (interpretação presente em 1 GF).

Sendo assim, cabe ressaltar que a presente pesquisa é relevante no atual contexto da Educação Infantil no qual não apenas a Educação Infantil, mas todo o sistema de ensino público vem sendo brutalmente desvalorizado pelo governo federal. Ao insistirmos em pesquisar sobre questões cotidianas da prática pedagógica, lutando por políticas públicas que contribuam para a diminuição da desigualdade social (tão gritante em nosso país), e que garantam um ensino gratuito e de qualidade para todos, independentemente de sua classe social, mostramos não apenas a relevância da pesquisa, mas também a extrema relevância da educação.

Ao propor uma análise inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas, a pesquisa comprometeu-se com a compreensão dos textos oficiais em sua elaboração, mas, principalmente, com a sua interpretação no contexto da prática. A produção dos dados da pesquisa contribuiu não apenas para a reflexão da pesquisadora, mas possibilitou às professoras um espaço para dialogarem e discutirem com seus pares o documento do município, suas práticas e suas concepções, e, desta maneira, refletirem e repensarem suas práticas. Estratégia esta que poderia ser comum para todas as professoras coordenadoras e em todas as escolas de educação infantil do município, fato que minimizaria as discrepâncias nas interpretações das professoras sobre as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Rio Claro.

Por fim, os dados produzidos nesta pesquisa podem servir de base para que o município conheça e compreenda as diferentes interpretações sobre o trabalho com a linguagem escrita que se apresentam no cotidiano das salas de Educação Infantil e, a partir desta compreensão, proponha ações coletivas que visem a melhoria da qualidade do ensino público ofertado às crianças pequenas no município.

Como produto da pesquisa, ainda, propomos a realização de HTPC's de formação²⁹ com as professoras de Educação Infantil, nos quais além de compartilhar os resultados apontados pela pesquisa, pretendemos possibilitar momentos de reflexão e reavaliação das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria na qualidade da educação do município.

Para encerrar, afirmamos a importância da realização de um trabalho com a linguagem escrita que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil e o que está assinalado nos textos oficiais. As práticas com a linguagem escrita devem ser permeadas pelas brincadeiras e pelas interações, próprias do universo infantil. Não devemos ansiar para que as crianças dominem o sistema de escrita alfabético, impondo-lhes uma alfabetização que priorize a grafia de letras e palavras, com exercícios de repetições, que não respeitam as necessidades infantis; tampouco devemos privá-las do acesso a novos saberes e conhecimentos oriundos da cultura escrita.

²⁹ Estes HTPC's foram combinados com a coordenadora da Educação Infantil etapa – II, na época de proposta da pesquisa, no entanto a sua realização depende a aceitação e disponibilidade da SME, a ser confirmada após a defesa da dissertação.

Desse modo, cabe às docentes compreenderem as necessidades de aprendizagem das crianças, garantido seu desbravamento da linguagem escrita, sem que isto signifique a perda dos direitos de brincar e interagir com os outros e com o mundo.

Referências

- AUGUSTO, S. de O. **A linguagem Escrita e as crianças: superando mitos na Educação Infantil**. In: Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2009. p. 120-133. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf>>. Acesso em 31/10/2016
- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. In: Seminário Nacional Do Currículo Em Movimento: Perspectivas Atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. *Anais*. Disponível em www.mec.gov.br (Acesso em 12/11/2016)
- BARBOSA, M. C. S.; OLIVEIRA, Z, R. **Currículo e Educação Infantil**. In: Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 6 Currículo e Linguagem na Educação Infantil. MEC /SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_6.pdf. Acesso em 3 out. 2017.
- BITTENCOURT, J. **A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. In EDUCERE, XIII. 2017, Curitiba, 2017, p.553-569.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Mesa da Câmara dos Deputados. 53ª Legislatura – 4ª Sessão Legislativa. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>> Acesso em: 2/11/ 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 22, de 17 de dezembro de 1998a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf Acesso em 12 fev. 2018
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Centro Gráfico, 1998b.
- _____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006a. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm . Acesso em 13/11/2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB: 2006b. (2v).

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2/11/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 20, de 09 de dezembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 12 fev. 2018.

_____. MEC. SEB. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. MEC. SEB. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 15, de 15 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 18/12/2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21/12/2018.

CAMPOS, M. M. **Ensino fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006**. In: BRASIL. Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC/SED, 2009. p. 10-17.

CÂNDIDO, R. K; GENTILINI, J. A. **Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico**. In: RBPAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/70269/43509> Acesso em: 18/12/2018.

CERISARA, A. B. **O referencial curricular nacional para a Educação infantil no contexto das reformas**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 18/12/2018.

_____. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil PósLDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, cap. 2, p. 19-50.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. **O currículo e os sistemas de Ensino no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, Lisboa; Porto Alegre v. 12, n. 3, p. 25- 36, 2012. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf> Acesso em: 25/06/2019.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DIP, F. F.; TEBET, G. G. de C. **Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, mar. 2019. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31>>. Acesso em: 16 jun. 2019. :<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p31>.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Dec. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.

GALVÃO, A. M. O. **Crianças e Cultura Escrita**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 3 Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações*, Brasília: MEC /SEB, 2016a. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf. Acesso em 3 out. 2017

_____. **Culturas do Escrito e a Criança na Sociedade Contemporânea**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 3 Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações*, Brasília: MEC /SEB, 2016b. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf. Acesso em 3 out. 2017

GERALDI, J. W. **Labuta de fala, labuta de leitura, labuta de escrita**. In COELHO, L. (Org.). *Língua Materna nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p.41-48.

GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Rev. adm. empres, São Paulo, v. 35,n. 2,p. 57-63, abr. 1995 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>.

GONDIM, S.M. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos**. Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação, 12(24), 149-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04> Acesso em: 25/11/2017.

GOULART, C; MATA, A, S. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita: Concepções e Inter-relações**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 3 Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações*, Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf. Acesso em 3 out. 2017.

GUNTHER, H. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?**. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, Aug. 2006
Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. Access on 04 Dec. 2016.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Consulta pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gx5be9>>. Acesso em: 12 fev. 2018

KRAMER, S. **Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica**. In: *Caderno de pesquisa*. Rio de Janeiro, nº 42, Agosto de 1982, p. 54-62. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550/1549> Acesso em: 20/10/2018.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, Apr. 2011 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 June 2019.

KRAMER, S; BARBOSA, S, N, F. **Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 6 Currículo e Linguagem na Educação Infantil*, Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_6.pdf. Acesso em 3 out. 2017.

KUHLMANN JR., M. *Educação Infantil e Currículo*. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, cap.3, p. 51-65.

LAMARE, F. F. **Parâmetros nacionais de qualidade par a educação infantil no processo histórico**. In: *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 12, n. 24, p. 226-240, mai/ago de 2017. Disponível em : <https://docplayer.com.br/56162769-Parametros-nacionais-de-qualidade-para-educacao-infantil-no-processo-historico.html> Acesso em 18/12/2018.

LIMAVERDE, P. **Base Nacional Comum: Desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo**. DOI: 10.5216/teri.v5i1.36348. *Revista Terceiro Incluído*, v. 5, n. 1, p. 78-97, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36348> acesso em 25/06/2019.

LÓPEZ, M. E. **Brincar, Cantar, Narra: os bebês como autores**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 4 Bebês como leitores e autores*, Brasília: MEC /SEB, 2016.

Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_4.pdf. Acesso em 3 out. 2017

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

_____. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais**. Atos De Pesquisa Em Educação – PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago, 2006b.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=pt&nrm=iso Acesso em 18 maio 2019.

MELLO, S. A. **Não fazer das palavras uma atalho ao conhecimento**. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Org.). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

MELLO, S. A.; BISSOLI, M. F. de. **Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança**. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jun. 2015. ISSN 2175-795X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135>>. Acesso em: 10 jun. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p135>

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, D. A., **As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanência**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Recife, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ ago., 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19491/11317> Acesso em: 20/12/2018.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais, I, novembro de 2010, Belo Horizonte, 2010, p 1- 14 Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> Acesso em: 15/08/2018.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M.S. A. **Educação Infantil: uma questão para o debate**. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, cap1, p. 5-18.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-

line. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/312889065_A_historia_da_educacao_infantil_no_Brasil_avancos_retrocessos_e_desafios_dessa_modalidade_educacional. Acesso em: 18/12/2018.

PEREIRA, R. R. **Infância e Cultura**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 1 Ser criança na educação infantil: infância e linguagem*, Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_2.pdf. Acesso em 3 out. 2017.

RICHTER, S. R. S. **Docência e Formação Cultural**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 1 Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*, Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em 3 out. 2017.

RIO CLARO. **Proposta curricular de educação infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal d Rio Claro, 1998.

_____. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro**. Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2008.

_____. **Orientação Curricular da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2016.

ROSEMBERG, F. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cad. Pesqui. São Paulo , n. 115, p. 25-63, Mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 maio 2018.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, Dec. 2016. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300281&lng=en&nrm=iso acesso em 25/06/2019.

SEBER, M. da G. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009

SILVA, I. O. **Docência na Educação Infantil: Contextos e Práticas**. In: *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Caderno 1 Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender*, Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_1.pdf. Acesso em 3 out. 2017.

SILVA, M. M. M. da. SANTIAGO, A. L. **Entre a letra e o nome: impasses subjetivos presentes no processo de alfabetização**. In: *O Declínio dos Saberes e o Mercado do Gozo*, 8. 2010, São Paulo. Proceedings online. FE/USP, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100052&lng=en&nrm=abn . Acesso em: 14 Jul. 2019

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil**. Belo Horizonte, Pátio - Educação Infantil, Ano VII, n.20. jul/out 2009.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

TOMAZZETTI, C. M. **Infância e educação infantil**: o sentido da alfabetização. In: BOLZAN, D. P. V. (Org). **Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

TOMAZZETTI, C. M.; LÖFFLER, D. **Os sentidos de alfabetizar na pré-escola**: algumas reflexões. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 201-230, fev. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p201/31217>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA UTILIZADO COM AS COORDENADORAS

Roteiro de entrevista semiestruturada

Público-alvo: Coordenadora da comissão responsável pela elaboração da Orientação Curricular da Educação Infantil e atual Coordenadora da Educação Infantil – etapa II

Documento base: Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro

Ano do documento: 2016

Questões disparadoras

1. Qual a visão de criança, de educação infantil e de linguagem escrita da rede?
2. Como a rede vê as crianças que frequentam a escola e as que não frequentam?
3. Como surgiu a ideia de elaborar uma nova Orientação Curricular?
4. Quais fatores influenciaram esta tomada de decisão? Fatores internos e externos.
5. Como foi constituída a equipe que participou de sua elaboração?
6. De que maneira ocorreu a elaboração deste documento?
7. A que se propõe a Orientação Curricular?
8. Qual o lugar das crianças na Orientação Curricular, mais especificamente no que se refere a linguagem escrita?
9. Há necessidade de uma unidade de compreensão e ação, no que se refere a linguagem escrita entre as diversas escolas?
10. Como a rede busca essa unidade entre os professores?
11. O que a rede considera uma boa escola de educação infantil?
12. Surgiram outros documentos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA UTILIZADO COM AS PROFESSORAS NOS GRUPOS FOCALIS

Roteiro de entrevista semiestruturada

Público-alvo: Grupos focais de professores das turmas de Infantil II

Documentos base: Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro, Planejamento Anual das turmas e Diário de Bordo dos docentes

Ano dos documentos: 2016, 2018

Questões disparadoras

1. Qual a visão de criança, de educação infantil e de linguagem escrita?
2. O que vocês consideram uma boa escola de educação infantil?
3. Como ocorre a elaboração do planejamento anual utilizado pelas turmas?
4. E o planejamento semanal?
5. Como é feito o registro desse planejamento?
6. Há a influência de algum documento oficial para esta elaboração?
7. Houve a participação de vocês durante a elaboração da Orientação Curricular? Se sim, como?
8. Qual a perspectiva do grupo a respeito do trabalho que é realizado com a linguagem escrita nas suas turmas?
9. Como vocês se sentem com o trabalho com a linguagem escrita que realizam com as crianças?
10. Como é estabelecido o direcionamento deste trabalho?
11. Há necessidade de mudanças na prática da linguagem escrita na Educação Infantil?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) –
COORDENADORAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – SUAS DIFERENTES
ABORDAGENS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA**

Eu, Marina Gianez, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a convido a participar da pesquisa “A linguagem escrita na educação infantil – suas diferentes abordagens nas escolas da rede pública” orientada pela Profª Drª Cleonice Maria Tomazzetti.

No atual contexto da educação infantil, onde o papel do brincar para a aprendizagem na primeira infância se mostra de extrema importância, muitas vezes os docentes sentem certa insegurança sobre como inserir o trabalho com a linguagem escrita respeitando as necessidades infantis, questionando-se sobre quais experiências devem ser propostas às crianças para que elas entrem em contato com os diversos tipos de linguagem, mas ao mesmo tempo não ocorra uma alfabetização precoce.

Embora os professores de maneira geral devam seguir as políticas educacionais, tanto federais, quanto municipais sobre o trabalho pedagógico a ser realizado na Educação Infantil, estas legislações são passíveis de interpretações pessoais pelos sujeitos que atuam neste contexto. A proposta desse estudo é conhecer quais as interpretações da legislação vigente referente à linguagem escrita ocorre nas escolas de Educação Infantil da rede pública de Rio Claro/SP, mais especificamente, nas turmas de Infantil II.

Você foi selecionada por ser a Coordenadora da Educação Infantil – etapa II, e ter participado da elaboração da Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada, com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro e a linguagem escrita.

A entrevista será feita individualmente, realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Toda a entrevista será gravada, por meio de celular e tablet, com

o intuito de garantir uma maior fidedignidade na posterior transcrição dos dados. Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, e depois de transcrita será apresentada a participante para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros será realizada na íntegra pela pesquisadora.

As perguntas não serão invasivas à intimidade da participante, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino. Diante dessas situações, a participante terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar da participante.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento a senhora pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação a pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisadora responsável: Marina Gianez

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cleonice Maria Tomazzetti.

Instituição: Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós Graduação Profissional em Educação

Endereço da pesquisadora responsável:

Telefone da pesquisadora responsável para contato:

Local da coleta de dados: Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro/SP

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSORAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – SUAS DIFERENTES
ABORDAGENS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA**

Eu, Marina Gianez, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “A linguagem escrita na educação infantil – suas diferentes abordagens nas escolas da rede pública” orientada pela Prof^a Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti.

No atual contexto da educação infantil, onde o papel do brincar para a aprendizagem na primeira infância se mostra de extrema importância, muitas vezes os docentes sentem certa insegurança sobre como inserir o trabalho com a linguagem escrita respeitando as necessidades infantis, questionando-se sobre quais experiências devem ser propostas às crianças para que elas entrem em contato com os diversos tipos de linguagem, mas ao mesmo tempo não ocorra uma alfabetização precoce.

Embora os professores de maneira geral devam seguir as políticas educacionais, tanto federais, quanto municipais sobre o trabalho pedagógico a ser realizado na Educação Infantil, estas legislações são passíveis de interpretações pessoais pelos sujeitos que atuam neste contexto. A proposta desse estudo é conhecer quais as interpretações da legislação vigente referente à linguagem escrita ocorre nas escolas de Educação Infantil da rede pública de Rio Claro/SP, mais especificamente, nas turmas de Infantil II.

Você foi selecionado (a) por ser professor de uma turma de Infantil – II, na escola com maior número de turmas dessa faixa etária da sua região, região esta estabelecida de acordo com os critérios da Secretaria de Educação Municipal, além de ter atuado com esta turma, em específico, nos últimos três anos. Primeiramente você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada, com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola.

A entrevista será feita em grupos focais, com docentes da mesma escola e realizada no

próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o grupo assim o preferir. Toda a entrevista será gravada, por meio de celular e tablet, com o intuito de garantir uma maior fidedignidade na posterior transcrição dos dados. Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, e depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora de uma turma de Infantil - II. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Em um segundo momento será solicitado o acesso para leitura dos seus documentos pessoais referentes ao planejamento para o ano letivo em vigor, sendo eles o Diário de Bordo e o Planejamento Anual. A leitura será realizada exclusivamente pela pesquisadora, cujo foco se manterá nas questões relacionadas ao trabalho desenvolvido com a linguagem escrita, demais assuntos que por ventura possam estar presentes nestes documentos não serão relevantes para a pesquisa. A pesquisadora se compromete a manter sigilo sobre as informações encontradas nos documentos, preservando a identidade dos participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Infantil, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em

sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Pesquisadora responsável: Marina Gianez

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleonice Maria Tomazzetti.

Instituição: Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós Graduação Profissional em Educação

Endereço da pesquisadora responsável:

Telefone da pesquisadora responsável para contato:

Local da coleta de dados: Escolas da rede municipal de ensino de Rio Claro/SP

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A linguagem escrita na educação infantil - suas diferentes abordagens nas escolas da rede pública

Pesquisador: MARINA GIANEZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85903418.4.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.655.439

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação bem apresentado nos documentos anexados.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são detalhadamente apresentados como segue:

Objetivo primário: [...] o presente estudo apresenta como seu objetivo geral:• conhecer quais as interpretações da legislação vigente referente à linguagem escrita ocorre nas escolas de Educação Infantil da rede pública de Rio Claro/SP, mais especificamente, nas turmas de Infantil II.

Objetivo Secundário: Como forma de alcançar este objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: Realizar levantamento da legislação que orienta\define em diversos níveis a inserção e a prática com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Analisar a interpretação das leis federais, municipais e locais (das próprias Unidades Educacionais) no contexto da prática docente, tendo como recorte o público alvo da pesquisa (turmas do último ano desta etapa de ensino, denominadas de Infantil II); Identificar, por meio da leitura dos planos de trabalho e dos planejamentos anuais, quais são as concepções pedagógicas que orientam as práticas dos professores com relação à linguagem escrita nestas referidas turmas; Validar as informações encontradas na leitura dos documentos por meio de entrevistas com os docentes; Identificar entre os docentes, possibilidades de trabalhos pedagógicos que envolvam a linguagem escrita tomando

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.655.439

como base o que está proposto nos documentos oficiais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados tanto nas Informações Básicas do projeto, quanto nos termos e no projeto completo os riscos e benefícios da pesquisa, conforme segue:

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante que visa investigar quais são as interpretações da legislação vigente no que concerne à linguagem escrita para a Educação infantil II, na rede pública do município de Rio Claro - SP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram devidamente apresentados, contendo informações sobre a pesquisa, os pesquisadores, os riscos e benefícios e o sigilo e cuidado para com os dados coletados.

Recomendações:

Não há recomendações a serem feitas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências, uma vez que o projeto de pesquisa atende as solicitação do Comitê de Ética na pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1045221.pdf	09/03/2018 09:44:38		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Documento_SME.jpg	09/03/2018 09:42:21	MARINA GIANEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_finalizado.docx	09/03/2018 09:40:38	MARINA GIANEZ	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	09/03/2018 09:39:48	MARINA GIANEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes.docx	04/03/2018 14:32:14	MARINA GIANEZ	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.655.439

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenadora.docx	04/03/2018 14:32:02	MARINA GIANEZ	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	04/03/2018 14:30:16	MARINA GIANEZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 15 de Maio de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br