



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO  
CONTEXTO DAS POLÍTICAS NACIONAIS (1996 - 2017)**

Eliane Costa Brião

Gabriela Medeiros Nogueira

Rio Grande, 2019

## Ficha catalográfica

B849I Brião, Eliane Costa.

Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017) / Eliane Costa Brião. – 2019. 138 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Gabriela Medeiros Nogueira.

1. Leitura e escrita 2. Educação infantil 3. Políticas públicas 4. Documentos nacionais I. Nogueira, Gabriela Medeiros II. Título.

CDU 372.4:35

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

**ELIANE COSTA BRIÃO**

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO CONTEXTO**  
**DAS POLÍTICAS NACIONAIS (1996 - 2017)**

**RIO GRANDE**

**2019**

**ELIANE COSTA BRIÃO**

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO CONTEXTO  
DAS POLÍTICAS NACIONAIS (1996 - 2017)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Gabriela Medeiros Nogueira**

**RIO GRANDE**

**2019**

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Gabriela Medeiros Nogueira, pela dedicação e apoio ao meu trabalho, me encorajando nos momentos mais difíceis da escrita. Obrigada pela confiança e pelos conhecimentos compartilhados ao longo desta pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca, Marta Nörnberg, Maria Renata Alonso Mota e Caroline Braga Michel, que deram contribuições determinantes ao rumo do meu trabalho. Obrigada professoras por aceitarem este convite, o olhar atencioso de vocês foi relevante aos aprendizados que construí nesta investigação.

Às/aos colegas que realizaram o mestrado junto comigo Eneusa Mariza Pinto Xavier, Mariana Herrera Ojeda, Jonas dos Santos Messias, Karine Dias Pinto e Dayana Pereira dos Anjos, além das colegas que já concluíram o mestrado, mas que continuaram participantes das reuniões e dos grupos de pesquisa Taiana Duarte Loguercio, Kelly de Aguiar Arruda, Lígia Maria Oliveira de Quadros e Gabriela Ortiz Prado. Ao longo deste tempo tornaram-se amigas e amigos, acompanharam meu trabalho e minha vida pessoal. Agradeço pela partilha de experiências, pelo carinho e pelo incentivo. A convivência com vocês me mostrou a importância da amizade e que nesta caminhada não estamos sozinhos.

Às professoras Carmen Regina Gonçalves Ferreira e Maria Mertzani, participantes do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI/FURG e do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL/FURG. Obrigada professoras, foram grandes incentivadoras ao darem suas contribuições ao meu trabalho.

Ao meu filho, Enzo Marin, meus familiares, amigas e amigos, principalmente à minha irmã Josiane Barros e meu companheiro Leon Fernandes que me apoiaram nas longas horas de estudos, compreendendo a importância do tempo que eu me dedicava à escrita. Agradeço a todos pelo incentivo à minha formação e realização deste sonho.

Por fim, agradeço o apoio da coordenação e equipe de professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU. Também agradeço ao governo federal que investiu na educação, principalmente nas universidades e seus programas de pós-graduação, ampliando o número de estudantes e fornecendo bolsas de estudos, das quais fui beneficiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Este fomento foi imprescindível para realização deste trabalho.

**Resumo:** Esta dissertação apresenta uma pesquisa que busca responder a seguinte questão: **De que modo a leitura e a escrita vêm sendo propostas no contexto das políticas nacionais para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017?** Trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN & BICKLEN, 1994), realizada por meio de análise documental (CELLARD, 2016). O período que compreende a pesquisa justifica-se porque em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases – LDB estabelece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e em 2017, a pré-escola foi incluída na formação de professores realizada no âmbito do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Como fonte de pesquisa destaca-se os seguintes documentos nacionais produzidos para a Educação Infantil: o Parecer nº 22/98 e o Parecer nº 20/09 que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI, o Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (2016) produzidas com apoio do Ministério da Educação – MEC durante o governo de Dilma Rousseff. Nestes documentos, buscou-se identificar e analisar as concepções de leitura e escrita, a fim de reconhecer as continuidades e rupturas bem como, compreender o contexto político de produção e implementação destes documentos. Dos resultados, destaca-se que o documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* apresenta críticas às práticas de alfabetização na Educação Infantil, que foram diagnosticadas no contexto da década de 1990. Contudo, nesta ocasião, o governo influenciado pela globalização e pautado pela lógica neoliberal, desconsiderou as críticas e as concepções propostas por este documento, inclusive estabelecendo troca de cargos da Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/MEC. Com o intuito de atender aos interesses do governo, foram produzidos os RCNEI, com propostas que visam a sistematização da escrita, evidenciando uma concepção preparatória para alfabetização. Os RCNEI desconsideraram as orientações apresentadas no Parecer nº 22/98 das DCNEI, o qual foi produzido na mesma ocasião e tinha as diversas linguagens como proposta pedagógica para a Educação Infantil. Os RCNEI foram alvos de críticas de vários pesquisadores, entre eles, Cerisara (2005), Palhares e Martinez (2005), que identificaram problemas na linguagem e no conteúdo, e consideraram que o referido material não era adequado para Educação Infantil. Apesar das críticas, os RCNEI tornaram-se referência para a Educação Infantil. Um movimento similar, de ruptura política que envolve conflitos de concepções também ocorreu com a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* publicada em 2016. Esta coleção segue os pressupostos das DCNEI de 2009, com foco nas interações e brincadeiras e, propondo a linguagem escrita como uma das diversas linguagens a serem propiciadas na Educação Infantil. Na coleção, há ênfase na apropriação da cultura escrita por meio da leitura de livros, registros escritos, portadores de textos, entre outros, explicitando que a finalidade não é alfabetizar as crianças, e sim possibilitar o conhecimento dos meandros da escrita. No contexto de produção e implementação deste material, houve uma ruptura política devido ao *impeachment* da presidenta Dilma em 2016, isso resultou novamente na troca de cargos da COEDI. Os resultados da pesquisa demonstram que as concepções de leitura e de escrita de documentos nacionais para a Educação Infantil, estão atreladas à continuidade e/ou rupturas de políticas governamentais, indicando portanto, a vulnerabilidade que esta etapa da educação está sujeita.

**Palavras-chave:** **Leitura e Escrita. Educação Infantil. Políticas Públicas. Documentos Nacionais.**

**Abstract:** This dissertation presents a study that seeks to answer the following question: **How have reading and writing been proposed in the context of national policies for early childhood education the period 1996 - 2017?** The study is a qualitative one (BOGDAN & BICKLEN, 1994), performed through document analysis (CELLARD, 2016). The specific period under study is justified since in 1996 the Law of Guidelines and Bases - LDB establishes Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, and in 2017, the preschool was included in the teacher training carried out under the National Pact for Literacy at the Right Age - PNAIC. The source of this study are the following national documents produced for Early Childhood Education: Act No. 22/98 and Act No. 20/09, which establish the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI; the Pedagogical Proposals and Curriculum in Early Childhood Education; the National Curriculum Frameworks for Early Childhood Education - RCNEI (1998); and the Reading and Writing Collection in Early Childhood Education (2016) produced by the Ministry of Education - MEC during Dilma Rouseff's government. In these documents, the study sought to identify and analyze the concepts of reading and writing, in order to recognize continuities and ruptures, as well as to understand the political context of their production and implementation. Based on the results, the document Pedagogical Proposals and Curriculum in Early Childhood Education presents criticisms of the literacy practices in Early Childhood Education, which were diagnosed in the context of the 1990s. However, on this occasion, the government influenced by globalization and guided by neoliberal logic, disregarded the criticisms and conceptions proposed, establishing positions exchange of the General Coordination of Early Childhood Education - COEDI / MEC. In order to meet the government's interests, the RCNEI were produced, with proposals aiming at systematizing writing, thus evidencing a preparatory conception for literacy. The RCNEI disregarded the guidelines presented in DCNEI Act No. 22/98, which was produced on the same occasion, and had the various languages as a pedagogical proposal for Early Childhood Education. The RCNEI were criticized by several researchers, including Cerisara (2005), Palhares and Martinez (2005), who identified language and content problems, and considered them material not suitable for early childhood education. Despite criticism, RCNEI has become a reference for early childhood education. A similar movement of political rupture involving conflicting conceptions also occurred with the Reading and Writing in Early Childhood collection in 2016. This collection follows the 2009 DCNEI assumptions, focusing on interactions and play, and proposing the written language as the one of the several languages to be provided in early childhood education. In the collection, there is an emphasis on the appropriation of written culture through reading books, written records, text boxes, among others, explaining that the purpose is not to literate children, but to enable knowledge of the intricacies of writing. Regarding the production and implementation of this material, there was a political disruption due to President Dilma's impeachment in 2016, which, in turn, resulted in the change of positions of COEDI. The results show that the concepts of reading and writing of the national documents for early childhood education are linked to the continuity and/or disruption of government policies, thus indicating the vulnerability that this stage of education is subject to.

**Keywords:** Reading and Writing. Early Childhood Education. Public Policies. National Documents.

**Resumen:** Esta tesis de maestría presenta una investigación que busca responder a la pregunta: **Cómo la lectura y la escritura son presentadas en el contexto de las políticas nacionales para la Educación Inicial en el período 1996 a 2017?** Se trata de una investigación cualitativa (BOGDAN & BICKLEN, 1994), realizada a través del análisis documental (CELLARD, 2016). El período que comprende esta investigación fue seleccionado debido a que en 1996 se promulgó la Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que establece que la Educación Inicial es la primera etapa de la educación básica y en 2017 la misma fue incluida en la formación de maestros realizada en el ámbito del programa Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Como fuente de investigación se destacan los siguientes documentos nacionales producidos para Educación Inicial: Parecer nº 22/98 y Parecer nº 20/09 que establecen las Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI, Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, los Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) y la colección *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (2016) producidos con apoyo del Ministério da Educação – MEC durante el gobierno de Dilma Rousseff. En estos documentos se busco identificar y analizar los conceptos de lectura y escritura, a fin de reconocer lo que fue mantenido y lo que fue modificado en relación al período anterior, así como comprender el contexto político en el cual fueron redactados y ejecutados. De los resultados se destaca que en el documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* se incluyen críticas a las propuestas de alfabetización en Educación Inicial, que fueron diagnosticadas en el contexto de la década del '90. En éste período el gobierno influenciado por la globalización y pautado por lógica neoliberal no tomó en cuenta las críticas y las concepciones propuestas por este documento, inclusive proponiendo cambios en cargos de la Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI/MEC. Con el fin de satisfacer los intereses del gobierno fueron producidos los RCNEI, con propuestas que buscan sistematizar la escritura, dejando en evidencia el concepto de que la Educación Inicial es una etapa de preparación para la alfabetización. Los RCNEI no consideran las orientaciones del Parecer nº 22/98 de las DCNEI, el cual fue redactado al mismo tiempo y que consideraba los diversos lenguajes para la Educación Inicial. Los RCNEI fueron criticados por varios investigadores como Cerisara (2005), Palhares y Martinez (2005), que identificaron problemas en el lenguaje y en el contenido y consideraron que éste material no era adecuado para la Educación Inicial. A pesar de las críticas los RCNEI se volvieron referencia. Un movimiento similar de ruptura política que envuelve conflictos en las concepciones también se produjo con la colección *Leitura e Escrita na Educação Infantil* publicada en 2016. Esta colección sigue los presupuestos de las DCNEI de 2009, con énfasis en la interacción y los juegos y proponiendo al lenguaje escrito como una de los diferentes lenguajes a ser enseñados en Educación Inicial. En la colección se pone énfasis en la apropiación de la cultura escrita por medio de la lectura de libros, registros escritos, portadores de texto y registros escritos, entre otros, explicitando que la finalidad no es simplemente alfabetizar los alumnos y sí posibilitar el conocimiento de la complejidad del lenguaje escrito. En el contexto de la producción e implementación de éste material hubo una ruptura política debido al *impeachment* de la presidenta Dilma Russeff en 2016, eso resultó en un nuevo cambio de cargos en la COEDI. Los resultados de la investigación demuestran que los conceptos de lectura y escritura en los documentos nacionales para Educación Inicial están condicionadas a la continuidad o la ruptura de las políticas de gobierno, evidenciando la vulnerabilidad de esta etapa de la educación.

**Palabras clave:** Lectura y escritura. Educación Inicial. Políticas públicas. Documentos nacionales.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd .....	19
Quadro 2: Pesquisa na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.....	22
Quadro 3: Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: cadernos, unidades, número de páginas e autores/as.....	86

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Sumário do terceiro volume dos RCNEI.....	52
Imagem 2: Tamanho das partes de uma unidade .....	83
Imagem 3: Capa do caderno 3 “Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações” .....	89
Imagem 4: Ilustrações de animais .....	90

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNEI – Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Profissionais da Educação  
GT – Grupo de Trabalho  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul  
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura  
PNAIC – Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa  
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PT – Partido dos Trabalhadores  
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
2.1. Levantamento das pesquisas sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.....	17
2.2. Metodologia de análise dos documentos produzidos para a Educação Infantil.....	28
<b>3. A LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>36</b>
3.1. Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil: algumas concepções.....	36
3.2. Documentos nacionais voltados para a Educação Infantil na década de 1990.....	39
3.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009.....	53
3.4. Retomada e considerações sobre os documentos nacionais.....	62
<b>4. COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>65</b>
4.1. Contexto político de produção e utilização da coleção.....	65
4.2. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: estrutura.....	81
4.3. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções.....	91
4.4. Considerações sobre a coleção: sintetizando os dados.....	113
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>137</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresento a pesquisa que realizei em nível de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas. Nela busco responder a seguinte questão de pesquisa: **De que modo a leitura e a escrita vêm sendo propostas no contexto das políticas nacionais para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017?**

O objetivo geral desta pesquisa é de que modo os documentos nacionais vêm propondo a leitura e a escrita para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017. Estabeleço este recorte temporal pois, em 1996 a Educação Infantil foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e o ano de 2017, porque a pré-escola foi incluída no programa de formação de professores no Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Cabe destacar que o foco de análise são as orientações voltadas para a pré-escola nos documentos nacionais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e pelo Ministério da Educação – MEC.

Considerando este objetivo, defini os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- Identificar e analisar as concepções de leitura e de escrita presentes nos documentos nacionais voltados para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017;
- Reconhecer continuidades e rupturas em relação à leitura e à escrita nos documentos propostos para a Educação Infantil;
- Compreender o contexto político em que os documentos analisados foram produzidos e implementados para a Educação Infantil.

Para tanto, realizei um levantamento de documentos nacionais produzidos para esta etapa escolar desde o ano de 1996 até 2017. Neste levantamento identifiquei os documentos que abordam a leitura e a escrita na Educação Infantil, que foram selecionados para serem *corpus* desta investigação: o Parecer nº 22/98 e o Parecer nº 20/09 que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI, sendo os documentos normativos promulgados pelo CNE; e o Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998) e a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016), sendo os documentos orientadores produzidos

pelo MEC para esta etapa escolar.

Cabe destacar que a caracterização da Educação Infantil foi expressa na Constituição de 1988, resultado de reivindicações dos movimentos sociais, contudo, o reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica ocorreu somente na década de 1990. No entanto, a partir disso, emergiu a necessidade de organizar o currículo para essa etapa escolar, passando de uma abordagem assistencialista, preocupada com o cuidado e a higienização das crianças como vinha sendo proposto até então, para uma perspectiva educativa mais ampla em que o cuidado e a educação articulam-se pedagogicamente.

Na década de 1990, o MEC fomentou estudos sobre a Educação Infantil no Brasil. Esse fomento resultou nas publicações identificadas como cadernos, que analisavam o contexto da Educação Infantil na época e apresentavam ações a serem desenvolvidas nesta etapa escolar, entre este está o caderno *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* publicado em 1996. Este material tinha como característica visual capas apresentando o desenho de rostos de crianças de diferentes etnias, de acordo com Palhares e Martinez (2005) essa característica representava a inserção da diversidade cultural do nosso país.

Esse movimento político de discussão e reconhecimento da Educação Infantil favoreceu a sua inclusão na LDB em 1996, e como descrito anteriormente, a Educação Infantil tornou-se a primeira etapa da Educação Básica a partir da referida lei. Para atender as especificidades do trabalho nesta etapa escolar, ao final da década de 1990 foram publicados pelo CNE o Parecer nº 22 das DCNEI (1998a) e a Resolução nº 1 que institui as DCNEI (1999b); e pelo MEC os RCNEI (1998).

Os referidos documentos são discutidos por pesquisadores e alguns são alvos de críticas, como o caso dos RCNEI que, segundo Cerisara (2005) e Palhares e Martinez (2005), apresentavam uma ruptura na concepção de Educação Infantil explicitada nos cadernos produzidos anteriormente pelo MEC. Além disso, as políticas nacionais que foram promulgadas ao final da década de 1990 passam a ser balizadas por orientações externas. De acordo com Akkari (2011), as políticas educacionais são oriundas de acordos internacionais movidos pela lógica neoliberal que permeava o contexto. Porém, ao aderir aos financiamentos das organizações internacionais, em contrapartida, elas estabelecem as políticas educacionais, entre elas de avaliação, de formação de professores e de currículo (ARCE, 2001).

Por parte do governo existe grande preocupação com a alfabetização e, de certa forma, o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil passa a ser uma alternativa para

prevenir um possível fracasso no Ensino Fundamental. No entanto, é necessário que as políticas delineadas para a leitura e a escrita considerasse as especificidades das crianças que frequentam estas etapas escolares. Diversas políticas provocaram mudanças que perpassaram a Educação Infantil nas últimas décadas, a iniciar com a incorporação desta etapa escolar na LDB em 1996 até, mais recentemente, o PNAIC, em 2017.

O PNAIC foi instituído pelo governo federal no ano de 2012, reafirmando a perspectiva que toda criança deve estar alfabetizada até os 8 anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa ação do governo, foi voltada inicialmente para a formação continuada dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, período escolar centrado no processo de alfabetização. Posteriormente, com a Portaria nº 826 de julho de 2017 passou a incorporar a pré-escola com a formação continuada de professores da Educação Infantil e, como proposta de material para formação, o Documento Orientador PNAIC 2017 publicado pelo MEC, indicou a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Este material foi produzido com o apoio financeiro do governo federal e ficou conhecido nacionalmente ao ser proposto para a formação continuada dos professores da pré-escola por meio do PNAIC. Esse fato ocorreu em um contexto político marcado por conflitos partidários, o que instigou meu interesse em investigar sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Ademais, tenho me dedicado aos estudos sobre a leitura e escrita no decorrer da minha trajetória acadêmica, porém, meu foco sempre foi voltado aos Anos Iniciais, ou seja, a alfabetização. Particpei do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento na Infância – GEALI<sup>1</sup>; do projeto de pesquisa Alfabetização e Letramento na Pré-Escola e no 1º ano do Ensino Fundamental: aproximações e distanciamentos<sup>2</sup> e do projeto de extensão A Literatura Infantil na Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>3</sup>.

Nesses grupos e projetos acompanhei ações de formações para professores da rede

---

<sup>1</sup>Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI, vinculado a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ao Instituto de Educação – IE. O GEALI foi cadastrado como grupo de pesquisa no diretório acadêmico do CNPQ em 2018 e é composto por pesquisadores nacionais e estrangeiros vinculados a instituições de ensino superior, por alunos da graduação e pós-graduação, bem como por professoras da rede pública e privada de ensino. Criado no ano de 2012, tem como intuito organizar e promover um espaço de estudos e pesquisa sobre a temática da alfabetização e letramento.

<sup>2</sup>Projeto de pesquisa coordenado pela profª Drª Gabriela Medeiros Nogueira.

<sup>3</sup>Projeto de extensão direcionado para os professores educação infantil e ensino fundamental atuantes na rede pública e estudantes de pedagogia e letras da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Vinculado a FURG, ao Instituto de Educação – IE, e ao Núcleo de Estudo e Pesquisa da Infância – NEPE.

pública municipal e estadual da cidade do Rio Grande. As formações proporcionaram a vivência com os diversos procedimentos de pesquisa, entre eles, filmagens, transcrições, categorização e análise de dados. A partir dessas experiências, pude refletir sobre o processo de investigação, além de aprofundar os estudos sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Esse aprendizado contribuiu para as atividades que realizei no curso de especialização Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – TIC-Edu/FURG, no qual elaborei um Projeto de Ação na Escola voltado para o uso das tecnologias no processo de alfabetização.

Desde o ano de 2013, atuo como tutora no curso de Pedagogia, modalidade Educação a Distância – EaD, da Universidade Aberta do Brasil – UAB da FURG, aproximando-me, desse modo, da formação inicial dos professores e acompanhando disciplinas que envolvem os estudos sobre a Educação Infantil<sup>4</sup>, esse fato contribuiu para meu interesse em desenvolver uma pesquisa neste campo.

Tendo em vista que, no ano de 2017 a Educação Infantil foi incluída no PNAIC indicando como material formação a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, traz a tona a questão do trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa escolar. Considero que a temática investigada nesta pesquisa é importante para potencializar a discussão sobre o papel da Educação Infantil no Brasil, especialmente considerando, tanto o momento político em que estamos vivendo no país, quanto as especificidades das crianças que frequentam essa etapa da Educação Básica.

Após apresentar neste primeiro capítulo a introdução do trabalho, destacando os objetivos, a problemática e o contexto da pesquisa, no segundo capítulo descrevo sobre os procedimentos metodológicos. Para isso utilizo os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa a partir da análise documental, seguindo os referenciais de Laville e Dionne, (1999), Bogdan e Biklen (1994) e Cellard (2016). Com base nestes pressupostos, apresento os procedimentos que me possibilitaram alcançar os objetivos empreendidos nesta investigação.

No terceiro capítulo, apresento a análise dos documentos Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, os RCNEI, o Parecer nº 22 das DCNEI (1998a) e o Parecer nº 20 das DCNEI (2009a). Nele contextualizo algumas políticas e legislações para a Educação Infantil a partir da década de 1990, evidenciando rupturas nas concepções de leitura e de escrita decorrentes dos interesses que permeavam o governo.

---

<sup>4</sup> Nas disciplinas: Múltiplas Linguagens na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Cotidiano da Educação Infantil; Atividade de Iniciação à Docência; e Atividade de Docência.



No quarto capítulo, apresento a análise da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Primeiro analiso o contexto em que foi produzido e utilizado este material, em que se destaca uma ruptura de governo, que com diferentes concepções implica nas políticas para esta etapa escolar. Também analiso aspectos da estrutura e das concepções presentes na coleção, que contempla uma discussão teórica e práticas pedagógicas, tendo como foco o trabalho com a leitura e a escrita para a Educação Infantil.

Finalizo com o capítulo das considerações sobre a análise destes documentos, contextualizo a produção e elaboração dos documentos discutindo sobre as suas continuidades e rupturas que demarcaram as políticas para a Educação Infantil. Além disso, comparo as diferentes propostas para a leitura e a escrita a partir destes documentos. Por um lado, identifico orientações voltadas à sistematização da escrita, visando a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental. Por outro, está a apropriação da escrita por meio do uso social que as crianças fazem do escrito, das diferentes linguagens, do uso do livro, das interações e brincadeiras, do contato com diferentes portadores de textos, entre outros.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Conforme o título indica, neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa. Para isso, utilizo os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, a partir de Laville e Dionne, (1999) Bogdan e Biklen (1994) e da análise documental de acordo com os referenciais de Cellard (2016). Dentre os procedimentos, realizei uma entrevista que serviu de fonte de informação para compreender o contexto de produção de alguns documentos analisados.

Utilizo como base a pesquisa qualitativa, tendo em vista que esta se apoia:

[...] em uma categorização dos elementos. Mas antes de reduzir a uma simples frequência todos aqueles reunidos sobre a mesma rubrica como se fossem equivalentes, o pesquisador detém-se em suas peculiaridades, suas nuances que aí se expressam do mesmo modo que as relações entre as unidades de sentidos assim construídas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 224-225).

Partindo destas considerações, a pesquisa qualitativa possibilitou categorizar as informações contidas nos materiais investigados, buscando as suas peculiaridades, isso me permitiu identificar e analisar de que modo a leitura e a escrita vem sendo propostas para a Educação Infantil nos documentos selecionados para serem *corpus* deste trabalho. Além disso, consegui compreender o contexto político em que estes documentos foram produzidos e implementados, o que permitiu contextualizar os movimentos que ocasionaram continuidades ou rupturas de paradigmas com as propostas destinadas à Educação Infantil.

Nas próximas seções, apresento o levantamento das pesquisas sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil e os procedimentos utilizados para analisar os documentos que foram considerados nesta etapa escolar.

### 2.1. Levantamento das pesquisas sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil

Após definir minha questão de pesquisa que é **“de que modo a leitura e a escrita vêm sendo propostas no contexto das políticas nacionais para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017?”** fiz um levantamento das pesquisas já realizadas sobre esta temática utilizando como fonte o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa

em Educação – ANPEd<sup>5</sup> e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES<sup>6</sup>. Com a finalidade de avançar nas discussões a partir dos conhecimentos produzidos sobre esta temática, nesta seção apresento as pesquisas identificadas neste levantamento e descrevo o que investigaram, os procedimentos e resultados.

A definição dos descritores para selecionar os trabalhos ocorreu a partir dos termos que identifiquei nos documentos que são *corpus* desta investigação: o termo letramento nos RCNEI; a linguagem presente no Parecer nº 22 das DCNEI (1998a) e no Parecer nº 20 das DCNEI (2009a); e leitura e escrita que aparecem explicitamente no Parecer nº 20 das DCNEI (2009a). Neste sentido, a busca por trabalhos nos portais ANPEd e CAPES ocorreu pelos descritores **leitura e escrita na Educação Infantil, letramento na Educação Infantil e linguagem**.

Com base nos referidos descritores, fiz o levantamento de 29 trabalhos, sendo 10 da ANPEd e 19 da CAPES, que abordavam a leitura e a escrita na Educação Infantil nos seus resumos. Porém, ao realizar a leitura completa do material, percebi que abordavam diversos temas e muitos não tratavam especificamente sobre a leitura e a escrita no contexto das políticas nacionais.

A fim de selecionar os trabalhos que contribuíssem para temática discutida nesta dissertação, fiz uma pesquisa em cada um destes arquivos dos trabalhos completos, utilizando a ferramenta “localizar” disponível no arquivo em formato *Portable Document Format* – PDF do programa *Adobe Acrobat Reader*. Nesta ferramenta inseri individualmente os termos: política, documento, parecer, diretrizes, RCNEI e DCNEI. Como resultado, identifiquei dois trabalhos no portal da ANPEd e cinco no portal da CAPES.

No quadro a seguir, apresento os trabalhos localizados na ANPEd, a partir do levantamento realizado nos Grupos de Trabalhos – GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 e GT 10 Alfabetização, leitura e escrita.

---

<sup>5</sup> Anais das reuniões anuais da ANPEd.

<sup>6</sup> Banco de teses e dissertações.

Quadro 1: Pesquisa na Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd

Descritor	GT	Ano	Título	Autor
Linguagem	GT 7	2013	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	Nazareth de Souza Salutto de Mattos
Leitura e escrita na Educação Infantil	GT 10	2015	“Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios	Dilian da Rocha Cordeiro

Fonte: quadro organizado pela autora a partir de dados on-line no portal ANPEd<sup>7</sup>.

De acordo com as informações do quadro 1, no GT 7, com o descritor **linguagem** localizei o trabalho de Mattos (2013), que realizou uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em nível de mestrado. A investigação ocorreu por meio de observações participantes, entrevistas individuais e coletivas e registro fotográfico com a finalidade de investigar as práticas de leitura realizadas com e para as crianças de uma creche com idades entre 11 meses a 1 ano e 5 meses. A autora considerou as crianças desta faixa etária, em virtude do Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE que destina investimentos à compra de livros às bibliotecas das escolas, incluindo livros para a Educação Infantil.

Além das crianças, os sujeitos da pesquisa foram as professoras e os funcionários da escola. Mattos (2013) analisou os modos de ler para as crianças e a forma como elas se apropriam da leitura. Dentre os resultados obtidos, foi possível constatar que as práticas de leitura possibilitam às crianças a imersão na cultura escrita. Além disso, a autora alude a leitura e a escrita em conformidade às diretrizes, quando afirma:

No que tange à leitura e à literatura as DCNEI definem que estas “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a leitura oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p. 25). Por sua vez, o Programa Nacional de Biblioteca na Escola-PNBE, desde 2008, incluiu as creches e pré-escolas públicas brasileira nas suas ações de distribuição de livros de literatura para compor a biblioteca nas escolas, o que corrobora o investimento que se vem fazendo nesse segmento (MATTOS, 2013, p. 3).

Mattos refere-se às novas DCNEI<sup>8</sup>, sendo que neste documento estão previstas as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Para a autora isso também justifica a política do PNBE. Tendo em vista que a pesquisa de Mattos ocorreu em 2013, busquei informações

<sup>7</sup> <http://www.anped.org.br/biblioteca>.

<sup>8</sup> A pesquisadora utilizou como fonte o livreto explicativo publicado em 2010 que tratam das novas diretrizes promulgada pelo Conselho Nacional de Educação em 2009.

atuais sobre o PNBE, e identifiquei que esta política perdeu força, conforme afirma Zilberman (apud Moreira, 2017, s/p)<sup>9</sup>: “O PNBE acabou tendo o destino de tantos outros programas governamentais de promoção do livro e da leitura, interrompidos sem qualquer explicação ou justificativa”.

Embora o foco da minha investigação não seja a análise do PNBE, esse fato mostra a instabilidade na continuidade das políticas educacionais. Além disso, esse programa distribuiu de livros para a Educação Infantil com objetivo de promover as práticas de leitura nesta etapa escolar, que conseqüentemente, influenciou na discussão sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil que ocorreu por meio do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil que é abordado nesta dissertação.

Neste sentido, a pesquisa de Mattos (2013) apresenta contribuições para este trabalho. Pois, entre os documentos analisados nesta dissertação está a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que apresenta concepções a partir do termo cultura escrita e faz uma abordagem sobre a utilização dos livros distribuídos por meio do PNBE.

O segundo trabalho selecionado nesta busca foi localizado a partir dos descritores **leitura e escrita na Educação Infantil** no GT 10. A publicação de Cordeiro (2015), apresenta uma perspectiva de leitura e de escrita na Educação Infantil, citando o contexto das políticas públicas. Esse trabalho resulta da tese de doutorado que teve por objetivo conhecer as concepções de leitura e compreensão de textos escritos apresentadas por duas professoras da Educação Infantil. Para isso, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com duas professoras atuantes na rede municipal de Recife, Pernambuco – PE, identificando que:

A concepção de leitura que as professoras apresentam parece estar muito relacionada com o desenvolvimento do gosto e do prazer da leitura. Porém, acreditamos que o ensino da compreensão não esteja em oposição ao desenvolvimento da leitura nessa perspectiva. Ambas as professoras ao serem questionadas sobre o que é leitura demonstraram ter uma ideia bastante positiva da leitura e afirmavam que esta possibilitava a aprendizagem, a descoberta, a reflexão e que é algo prazeroso (CORDEIRO, 2015, p. 9).

Os resultados mostram que as professoras desenvolvem a atividade de leitura pelo prazer, mas reconhecem a dimensão do processo educativo, tendo em vista que favorece a aprendizagem. No entanto:

[...] uma das professoras entrevistadas coloca que realiza também um trabalho voltado mais para a alfabetização. Ao trabalhar com um texto a professora o explora

---

<sup>9</sup> Reportagem realizada por Adilhes Moreira publicada no do Portal G1.

sob duas perspectivas distintas reservando dois ou mais momentos para trabalhar um mesmo texto. O primeiro estaria voltado para o que ela chama de “compreensão” e o segundo momento volta-se mais para aspectos de apropriação do sistema de escrita (CORDEIRO, 2015, p. 15).

De acordo com os resultados da pesquisa, a leitura também é utilizada pelas professoras para a alfabetização, sendo concebida como compreensão e apropriação do sistema de escrita. A autora sinaliza que a falta de entendimento das professoras sobre a finalidade da prática de leitura na Educação Infantil ocorre devido as deficiências dos programas de formação de professores:

[...] a falta de definição por parte dos programas oficiais sobre o que se deve fazer com relação à compreensão de leitura na Educação Infantil abre margem para práticas que vão em outra direção. A leitura serve de pretexto para o ensino da alfabetização em substituição ao que se tinha anteriormente – a cartilha (CORDEIRO, 2015, p. 14).

Além disso, afirma “[...] que alguns documentos curriculares também não apresentam qualquer meta para o ensino da compreensão da leitura na Educação Infantil” (CORDEIRO, 2015, p. 14). Embora não explicita o nome dos programas de formação, nem os documentos normativos a que se refere, a autora evidencia a implicação destes na formação e na prática das professoras da Educação Infantil no que diz respeito ao trabalho com a compreensão da leitura. Neste sentido, Cordeiro (2015, p 14) conclui: “[...] a professora que pertence ao município que, em seus documentos normativos não apresentam nenhum objetivo para o ensino da compreensão, também não apresenta em seu planejamento qualquer meta de ensino sobre este aspecto”.

Essa constatação evidencia a importância das políticas nacionais apresentarem orientações para o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil. Tal evidência é relevante para minha investigação, pois dentre os meus objetivos específicos, busco identificar e analisar as concepções sobre a leitura e a escrita propostas nos documentos nacionais produzidos pelo CNE e MEC voltados para a Educação Infantil. Com a análise destes documentos foi possível compreender diferentes concepções que orientam o trabalho com a leitura e a escrita nesta etapa escolar.

Após discutir sobre as pesquisas da ANPED, no quadro a seguir, apresento as cinco pesquisas selecionadas no portal da CAPES.

Quadro 2: Pesquisa na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Descritores	Níveis/Universidades	Anos	Títulos	Autores/as
Leitura e escrita na Educação Infantil	Mestrado Universidade Federal de Mato Grosso	2008	Leitura, escrita e letramento: um estudo de caso na pré-escola em Rondonópolis-MT	Teina Nascimento Lopes
	Mestrado Universidade Estadual Paulista	2012	Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica	Ângela Druzian
	Mestrado Universidade Nove de Julho	2015	Leitura e escrita na educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP	Carolina Mariane Miguel
Letramento na Educação Infantil	Doutorado Universidade de São Paulo	2009	Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas
	Mestrado Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2013	Ensino da leitura e da escrita na educação infantil em Paranaíba/MS (1989 – 2006): práticas de alfabetização ou de letramento?	Rosangela Sueli Bruno

Fonte: quadro organizado pela autora a partir dos dados do catálogo on-line de teses e dissertações CAPES<sup>10</sup>.

De acordo com as informações apresentadas no quadro 2, a busca por trabalhos com o descritor **leitura e escrita na Educação Infantil** resultou em três trabalhos, sendo todos em nível de mestrado. O primeiro foi a dissertação de Lopes (2008) que desenvolveu uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de estudo de caso, e utilizou as seguintes estratégias para produção de dados: observação, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, informações do diário e do caderno de campo, relatórios descritivos e proposta pedagógica. O objetivo foi investigar as concepções e as práticas relacionadas ao aprendizado da leitura e da escrita de uma professora da Educação Infantil do município de Cuiabá, Mato Grosso – MT.

Em um capítulo da dissertação, a autora discorreu sobre o contexto histórico da Educação Infantil, destacando alguns documentos nacionais, entre eles a LDB, os RCNEI e a Resolução nº 1 das DCNEI (1999b). Lopes (2008) utilizou a redação em que a LDB estabelece a Educação Infantil como parte da Educação Básica. Em relação aos RCNEI destaca o impacto da sua distribuição pelo Ministério da Educação – MEC na normatização e uniformização das práticas na Educação Infantil.

Lopes (2008) apresentou as críticas aos RCNEI que foram realizadas pelos autores

<sup>10</sup> <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

como Kuhlmann Jr (1998)<sup>11</sup> e Godoi (2004)<sup>12</sup>. O acesso a esta pesquisa contribuiu para esta dissertação, pois realizei o estudo destes autores que me auxiliaram a encontrar os referenciais de Palhares e Martinez (2005), Cerisara (2005) e Kuhlmann Jr (2005).

No que se refere à Resolução nº 1 das DCNEI (1999b), Lopes (2008) reconhece seu caráter mandatório afirmando que:

[...] em caráter mandatório, este documento orienta a elaboração das propostas pedagógicas para a Educação Infantil a partir da articulação entre cuidado e educação, para tanto, o documento define três princípios pelos quais as propostas devem fundamentar-se: Princípios Éticos, Estéticos e Políticos (LOPES, 2008, p. 51).

A autora destaca os princípios do documento ao longo da dissertação e realiza algumas articulações entre os princípios e os dados da pesquisa. Para Lopes (2008, p. 44): “A utilização dos documentos citados teve o propósito de validar as informações obtidas nas entrevistas e observações e minhas considerações acerca das concepções e práticas de letramento, leitura e escrita da professora”. Nos resultados deste estudo, a autora também destaca que a professora realiza práticas contextualizadas nas múltiplas linguagens infantis que possibilitaram reflexões sobre a leitura e a escrita.

A dissertação de Lopes (2008) é relevante a minha pesquisa, pois mostra que a professora realizava práticas previstas nas Resolução nº 1 das DCNEI (1999b). Isso demonstra que a docente possuía entendimento das orientações estabelecidas nas diretrizes. No entanto, a autora enfatiza que o letramento na escola pode ser confundido com a alfabetização, discussão que realizo sobre as orientações dos RCNEI.

O trabalho de dissertação de Druzian (2012) buscou identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas de Educação Infantil a partir das concepções de ensino de leitura e de escrita apresentadas por um grupo de professoras no município de Limeira, São Paulo – SP. Além disso, investigou se os responsáveis pelas crianças tinham conhecimento da proposta de ensino utilizada pelas professoras.

Druzian (2012) realizou um capítulo do trabalho que contempla alguns documentos nacionais, entre eles LDB, RCNEI e a Resolução nº 1 das DCNEI (1999b). Ao fazer uma contextualização histórica sobre o surgimento das instituições de Educação Infantil e as

---

<sup>11</sup>KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

<sup>12</sup>GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.



funções atribuídas a esta, a autora discorre sobre a ideia de pré-escola como alternativa para prevenir os fracassos da escola primária. Destaca os exercícios de carácter preparatório para o processo de alfabetização que: “Visa, na maioria dos casos, ao traçado controlado das letras, à forma correta de se segurar o lápis, de se posicionar a folha; em suma, ao oferecimento de treinamento para que se executem com destreza as tarefas mecânicas inerentes à escrita” (DRUZIAN, 2012, p. 57). A autora cita que esta ideia de prontidão está nos RCNEI e apresenta o fragmento do documento:

A idéia de prontidão para a alfabetização está presente em várias práticas. [...] há os que advogam a existência de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças (BRASIL, 1998b, p.119-120 apud DRUZIAN, 2012, p 58).

Considerando as concepções inerentes aos documentos, a autora realizou observações em sala de aula e entrevistas, sendo que nos resultados obtidos identificou que as práticas observadas tenderam a uma concepção de leitura e escrita voltada às atividades de aquisição do código alfabético. Os dados também revelaram divergência entre a teoria e a prática das professoras, pois apesar de realizarem atividades a partir de uma perspectiva tradicional de ensino, apresentavam outro discurso.

A prática de alfabetização revelada no estudo de Druzian (2012) contribui para as reflexões realizadas nesta dissertação, ao demonstrar que as professoras desenvolviam um trabalho pedagógico correspondente aos princípios de prontidão para alfabetização previsto nos RCNEI.

A dissertação de Miguel (2015) apresenta uma investigação sobre a concepção de leitura e de escrita expressa nos registros e nas falas de seis professoras de turmas de crianças de 4 e 5 anos e de uma assistente pedagógica da Educação Infantil. Foi uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou de análise documental para investigar o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar da rede de Santo de André, São Paulo – SP, os planejamentos semestrais e os diários das professoras e relatórios de grupo dos encontros de formação continuada, além de realizar entrevistas com os participantes.

Para contextualizar o estudo a autora escreveu um capítulo sobre a leitura e a escrita no Brasil referenciando alguns autores como Ferreiro & Teberosky (1985)<sup>13</sup> e Freire (1994)<sup>14</sup>,

---

<sup>13</sup> FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam e Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

além de citar documentos, entre eles RCNEI e as novas DCNEI<sup>15</sup>, os quais utilizou para fazer uma articulação com as propostas contidas no documento curricular da Educação Infantil do município. Nesta articulação observou que as propostas municipais estavam em consonância com os documentos nacionais, considerando que os RCNEI destacam a exploração da linguagem oral e escrita e as novas diretrizes apontam as experiências narrativas com gêneros textuais e escritos.

Dos resultados desta investigação, Miguel (2015) identificou que as professoras incluíam práticas diárias de leitura e atividades em que as crianças liam e escreviam palavras e textos de seus respectivos contextos. Entretanto, esse processo é marcado por contradições, tendo em vista que a política pública do município não evidencia orientações para alfabetização na Educação Infantil, e sim, promove formações de professores com ênfase nas concepções sobre o brincar e as culturas infantis.

Com os descritores **letramento na Educação Infantil** localizei na CAPES dois trabalhos que se articulam com a temática dessa pesquisa, sendo um em nível de doutorado e outro de mestrado.

Lucas (2009) apresenta uma tese, na qual investigou quatorze professoras atuantes em três centros infantis da rede municipal de Maringá, Paraná – PR. O objetivo foi identificar como as professoras compreendiam as orientações teóricas e metodológicas sobre os processos de alfabetização e letramento fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esta etapa da Educação Básica. Para isso, a autora pesquisou as funções (cuidar e educar) para a Educação Infantil entre o período de 1970 a 2006 a partir da legislação brasileira, dos conceitos de alfabetização e letramento e da produção bibliográfica dirigida a esta etapa.

A partir destes referenciais analisou as concepções de alfabetização e letramento e as práticas pedagógicas apresentadas pelas professoras. Dentre os resultados observou a necessidade de reconhecer a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis e interdependentes, no entanto, distintos sendo condição para sistematizar a prática pedagógica e organizá-la de forma intencional.

Cabe destacar que, neste trabalho a autora realiza um capítulo abordando alguns documentos nacionais para a Educação Infantil, entre eles estão a LDB, os RCNEI e a

---

<sup>14</sup> FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

<sup>15</sup> A pesquisadora utilizou como fonte o livreto explicativo publicado em 2010 que tratam das novas diretrizes promulgada pelo Conselho Nacional de Educação em 2009.

Resolução nº 1 das DCNEI (1999b). Diferentemente dos outros pesquisadores citados neste levantamento, Lucas (2009) aprofunda o estudo destes documentos, entre eles, aponta as contradições dos RCNEI. A discussão que esta pesquisadora realizou sobre os RCNEI, forneceu alguns referenciais teóricos que podem ser utilizados nesta dissertação: tais como: Kuhlmann Jr (1999)<sup>16</sup>, Cerisara (1999)<sup>17</sup> e Arce (2001)<sup>18</sup>.

Finalizo o levantamento na CAPES com a pesquisa de Bruno (2013) que escreveu sua dissertação, a partir da investigação sobre a história da alfabetização e letramento do município da Paranaíba, Mato Grosso do Sul – MS, entre os anos de 1989 a 2006. Para isso, buscou fontes documentais como cadernos de planos de aula, diários, portfólios, atas, decretos, leis e atividades utilizadas pelas professoras, além de realizar entrevistas com professoras, diretoras, secretárias de escolas, monitoras e funcionária da Secretaria de Educação da rede municipal.

Nesta pesquisa Bruno (2013) analisa documentos municipais e faz referência às diretrizes estaduais, mas também cita alguns documentos nacionais, em destaque apresenta orientações dos RCNEI, tais como: “[...] as crianças podem aprender a escrever produzindo oralmente textos com destino escrito. Nessas situações o professor é o escriba” (BRASIL, 1998b, p. 145 apud BRUNO, 2013, p. 64). A autora também ressalta que: “O fato de as escritas não-convencionais serem aceitas não significa ausência de intervenção pedagógica [...] O conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita precisa ser construído pelas crianças com ajuda do professor” (BRASIL, 1998b, p. 148 apud BRUNO, 2013, p 64).

Bruno (2013) se fundamenta nestes aspectos para afirmar que: “Sendo assim, nessa faixa etária não é necessário que a criança seja alfabetizada, o professor deve apenas criar meios para que elas conheçam e sintam interesse pela leitura e escrita sem cobranças” (BRUNO, 2013, p. 64). A análise que Bruno (2013) realiza dos RCNEI não identifica orientações para a alfabetização, diferentemente do que aponto no decorrer desta dissertação,

---

<sup>16</sup> KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Educação infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil pós-LBD: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

<sup>17</sup> CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil pós-LBD: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

<sup>18</sup> ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Educação e Sociedade, Campinas, v 22, n. 74, 2001. Disponível em <<http://scileo.com.br>> Acesso em: 4 jun 2008.

pois ao analisar este documento percebo que há vários indícios de sistematização de escrita.

No entanto, na análise dos dados, Bruno (2013) percebeu que em 1989 os professores alfabetizavam ou preparavam para alfabetização, e somente por volta dos anos 2000, foram incorporadas práticas sociais de leitura e escrita que fizeram sentido às crianças e contribuíram para alfabetizar letrando. No que se refere às práticas de alfabetização, no início da década de 1990 também foram diagnosticadas no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil*, documento que analisei nesta dissertação.

Analisando o levantamento que realizei no portal da CAPES, dos cinco trabalhos que abordam os aspectos da leitura e escrita na Educação Infantil, Lopes (2008), Druzian (2012) e Miguel (2015) identificam as concepções de leitura e escrita com ênfase na alfabetização. Enquanto Lucas (2009) e Bruno (2013) incluem o letramento na discussão. No que se refere aos documentos nacionais, as pesquisas de Lopes (2008) e Lucas (2009) destacam o impacto dos RCNEI e apresentando contrapontos ao documento, Druzian (2012) também critica os RCNEI destacando a ideia de prontidão e a concepção de Educação Infantil preparatória para a alfabetização, perspectiva que converge com a análise dos RCNEI realizadas nesta dissertação.

Por outro lado, Miguel (2015) e Bruno (2013) ao analisarem os documentos nacionais não identificam propostas para alfabetização, contudo, Miguel (2015) verificou que os documentos curriculares do município investigado estão de acordo com os documentos nacionais, evidenciando que existem propostas apenas para leitura e escrita. Bruno (2013) também investiga documentos municipais, mas ao descrever sobre os RCNEI não identifica ênfase na alfabetização.

No levantamento dos portais da ANPEd e CAPES foi possível identificar os procedimentos de pesquisa, os conhecimentos produzidos sobre a temática, além das fontes bibliográficas que fundamentaram os estudos, as quais consultei e algumas foram utilizadas nesta investigação, entre elas: de Rosemberg (2003), Kuhlmann Jr (2005), Cerisara (2005), Arce (2001) e Palhares e Martinez (2005).

Cabe destacar, que estas pesquisas apontaram algumas práticas de leitura e escrita que convergiam e outras de divergiam das orientações das DCNEI e os RCNEI. Com objetivo de ampliar essa discussão, realizo uma análise mais detalhada destes documentos e incluo o *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* e a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* que não foram citadas por estas pesquisadoras.

Embora as pesquisas citadas neste levantamento sejam recortes da realidade, desenvolvidas mais especificamente nos estados de São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2008 a 2015, foram importantes para minha investigação, pois mostraram o trabalho realizado por professoras da Educação Infantil, evidenciando o entendimento que as elas tinham ou não sobre os documentos que pautavam as práticas de leitura na Educação Infantil.

Esse fato recai na responsabilidade do governo, que infelizmente é muito insipiente, pois nem mesmo na LDB a formação superior é exigida para estes profissionais da Educação Infantil, sendo apenas a habilitação no curso do Magistério em nível médio, como formação mínima para sua atuação nesta etapa escolar. Por isso analiso os documentos produzidos pelo MEC para a formação a continuada, como possibilidade de qualificar as práticas dos professores da Educação Infantil.

Na seção a seguir, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para a analisar os documentos investigados nesta dissertação.

## **2.2. Metodologia de análise dos documentos produzidos para a Educação Infantil**

Para analisar a leitura e a escrita nos documentos produzidos para a Educação Infantil, foi importante considerar os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa, tendo em vista que Bogdan e Biklen (1994, p. 49) descrevem que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Seguindo os pressupostos de Bogdan e Biklen (1994), examinei os documentos nacionais produzidos para a Educação Infantil, tais como: os documentos normativos produzidos pelo CNE e os documentos com orientações pedagógicas publicados pelo MEC. Com os documentos em formato PDF, utilizei o recurso localizador para pesquisar os termos leitura, escrita, alfabetização e letramento, com o objetivo de identificar o que os materiais abordam da temática em estudo. Com base neste procedimento, os documentos selecionados para serem *corpus* desta investigação foram:

- Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996);
- RCNEI (1998);

- Parecer nº 22 das DCNEI (1998a);
- Parecer nº 20 das DCNEI (2009a);
- Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016).

Considerando que são documentos escritos, Cellard (2016, p. 295) ressalta a sua importância, afirmando que: “Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. Neste sentido, os documentos selecionados serviram de fonte de dados analisados nesta pesquisa.

Para analisar os documentos, utilizei os princípios da análise documental expressos por Cellard (2016). Segundo o autor:

[...] o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento. Para chegar a isso, ele deve se empenhar em descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de informação que parecem, imediatamente, estranhos uns aos outros [...] É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas da sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (CELLARD, 2016, p. 304).

Com base neste excerto é possível afirmar que nos materiais pesquisados localizei informações e produzi interpretações tentando reconstruir os fatos relacionando o que estava registrado nos documentos e os estudos realizados por outros pesquisadores que tratam da Educação Infantil e das políticas para esta etapa escolar. A reconstrução do contexto foi um grande desafio, tendo em vista que era preciso produzir uma interpretação coerente sobre algo passado.

No que se refere aos documentos nacionais da década de 1990, o Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, os RCNEI e o Parecer nº 22 das DCNEI (1998a), realizei a leitura de todo material buscando as propostas para a leitura e a escrita. Além de identificá-las, busquei analisá-las com base nas concepções apresentadas em alguns estudos, tais como: o de letramento e alfabetização apontados por Soares (1998); e da linguagem na Educação Infantil realizados por Mello (2005). Os conceitos apresentados pelas referidas autoras me possibilitaram compreender as especificidades do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, além de reconhecer as continuidades e rupturas em relação à leitura e à escrita nos documentos propostos para a Educação Infantil.

Nesta análise, foi possível perceber que o documento Propostas Pedagógica e

Currículo em Educação Infantil apresentava uma crítica ao processo de alfabetização nesta etapa escolar, enquanto os RCNEI contemplavam orientações envolvendo a sistematização da leitura e da escrita, por outro lado o Parecer nº 22 das DCNEI (1998a) abordava apenas as linguagens na Educação Infantil.

Além de identificar e analisar as concepções de leitura e de escrita, consegui compreender o contexto político em que estes documentos foram produzidos e implementados. Isso ocorreu por meio dos registros escritos publicados por outros especialistas e pesquisadores na época, entre eles, Kramer (2001) e Arce (2001). Conforme afirma Cellard (2016), a análise do contexto dos documentos é fundamental para o pesquisador compreender as suas particularidades, principalmente quando se trata de documentos produzidos em outro tempo.

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. [...] Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos (CELLARD, 2016, p. 300).

Seguindo os pressupostos de Cellard (2016) documental retomei o contexto em que os documentos foram produzidos, em alguns casos percebi a vinculação às questões neoliberais, à globalização e a entrada de recursos financeiros de órgão externos que investiram nas reformas educacionais do país, implicando nas políticas para a Educação Infantil. Por outro lado, identifiquei a presença de movimentos internos liderado por pesquisadores, especialistas e profissionais que se mobilizaram por uma educação de qualidade garantindo a especificidade do trabalho às crianças desta etapa escolar.

Esse processo de investigação exigiu esforço de pesquisa e análise, inclusive nos documentos publicados após os anos 2000. Como as DCNEI de 2009, que contemplam propostas para a leitura e para a escrita na Educação Infantil. Este documento é a revisão das diretrizes da década de 1990 e foi elaborado por meio do “Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil” em um contexto político de favorecimento das políticas para a Educação Infantil.

Seguindo nesse mesmo contexto político, ocorreu o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que teve como uma das suas ações a produção da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil publicada em 2016.

O projeto Leitura Escrita na Educação Infantil ocorreu entre os anos de 2013 e 2016, foi financiado pelo governo federal e coordenado por Mônica Correia Baptista professora da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, juntamente com uma equipe de professores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

No projeto, foram desenvolvidas as seguintes ações: duas grandes pesquisas envolvendo o estado do conhecimento da leitura e da escrita na Educação Infantil e as práticas pedagógicas de leitura e escrita nesta etapa escolar; cinco seminários que contou com a presença de pesquisadores nacionais e internacionais que discutiram sobre a temática; uma proposta de um curso de formação para os professores da Educação Infantil; e a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil que foi elaborada para ser utilizada no referido curso.

Para analisar o projeto, também utilizei os princípios da análise documental (CELLARD, 2016), examinando as informações disponíveis no *site* do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil<sup>19</sup> e os documentos que foram produzidos a partir dele, tais como: “Relatório do Sub-Projeto a Leitura e a Escrita na Pesquisa em Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)” e “Curso de Formação Continuada sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita”.

Além disso, utilizei as referências do Documento Orientador PNAIC 2017, que indicou a coleção como material de formação para os profissionais da Educação Infantil e os dados da entrevista que realizei com a coordenadora do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, professora Dr<sup>a</sup> Mônica Correia Baptista.

A entrevista ocorreu em maio de 2019, por meio de vídeo chamada com o uso do aplicativo *Skype*, sendo realizada em dois momentos, o primeiro com duração de 1 hora no dia 13 e o segundo com duração de 48 minutos no dia 27. Os dois vídeos da entrevista foram transcritos e as transcrições enviadas para a entrevistada que revisou e concedeu a autorização para o uso das informações.

Baptista forneceu dados muito importantes para a pesquisa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 136):

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. [...] As pessoas que são entrevistadas

---

<sup>19</sup> <http://www.projetoleituraescrita.com.br/>.



tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos. [...] Os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração.

Como coordenadora do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, a entrevistada retomou com muitos detalhes os acontecimentos do projeto, a começar pela discussão inicial sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil pensando em um projeto em nível nacional até a proposta de um curso de formação de professores e a produção da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Com a entrevista, tive acesso a uma riqueza de informações sobre o projeto que não estavam registrados em nenhum documento.

Cabe destacar que, enviei previamente para entrevistada um questionário com nove perguntas<sup>20</sup>, sendo que ela optou por falar livremente sobre as questões. Sobre esse aspecto Bogdan e Biklen (1994, p. 136) expressam que: “As boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”. Neste sentido, com a entrevista, foi possível perceber as impressões da entrevistada, bem como seus sentimentos perante o andamento do projeto.

Como a entrevista foi realizada em dois momentos e gravadas por meio de vídeo chamada, pude retomar questões ou informações que precisavam ser mais aprofundadas. Também pude enfatizar meu interesse por meio das minhas expressões faciais e confirmação com a cabeça, considerando que:

Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso do respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: "O que quer dizer com isso?" "Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio." "Pode explicar melhor?" O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou. Por exemplo, quando o entrevistador pergunta algo sobre o passado, sugere ao entrevistado que regresse a esse momento particular e o tente reviver. Pode-lhe pedir para citar o que foi dito (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Durante a entrevista, além de enfatizar meu interesse sobre os acontecimentos do projeto, questionei alguns aspectos que surgiram durante a fala da entrevistada que não constavam nos questionamentos propostos, mas que forneceriam mais elementos significativos à investigação. Considerando que a entrevistada coordenou o projeto e elaboração da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, ela forneceu aspectos importantes para entender o contexto, tanto sobre as pessoas envolvidas quanto o ambiente

---

<sup>20</sup> Questionário consta nos anexos da pesquisa.

político que predominava na ocasião do projeto.

Baptista explicou que no início do projeto havia condições políticas que favoreceram a sua implementação, mas ao término do projeto ocorreu a transição dos governos que presidiam o país resultando na ruptura política com as propostas delineadas no projeto. Este fato evidencia que, diferentes concepções pautavam o governo e o projeto.

Na perspectiva da equipe que coordenou o projeto, a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* seria utilizada para realização do curso de formação continuada para os professores da Educação Infantil que foi proposto no projeto. Mas com a transição de governos, a coleção ela foi incluída como material de formação no PNAIC em 2017.

De acordo com Documento Orientador PNAIC 2017 (BRASIL, 2017), a proposta de utilização da coleção foi apenas para os professores da pré-escola e coordenadores da Educação Infantil. Embora o material da coleção tenha sido elaborado com orientações para toda esta etapa escolar, o programa incluiu apenas os professores da pré-escola nas atividades de formação. Tendo em vista que, a pré-escola, faz parte da educação obrigatória no Brasil, que começa aos 4 anos de idade, enquanto a creche que compreende a faixa etária dos 0 aos 3 anos, deve ser ofertada pelo governo e opcional para as famílias. Considerando a indicação deste programa de formação, meu foco de investigação da coleção centrou-se nas propostas de leitura e escrita destinadas para a pré-escola.

A coleção é composta por oito cadernos temáticos, um de apresentação e um encarte. Assim como nos demais documentos *corpus* desta investigação, utilizei a análise documental expressa por Cellard (2016). Inicialmente realizei a leitura de todo material da coleção, mas optei por focar a pesquisa nos cadernos que abordavam as propostas de leitura e de escrita para a pré-escola. Como resultado, foi necessário excluir: o encarte e os cadernos 4 e 8 por tratarem dos bebês e das famílias; e os cadernos 1 e 2 pelo fato de abordarem as temáticas das linguagens e da docência. Desse modo, minha investigação se centrou nos cadernos 3, 5, 6 e 7.

Os cadernos são compostos por três unidades, e cada unidade apresenta um texto. Os textos foram escritos por diferentes autores/as e contemplam uma discussão teórica e práticas pedagógicas para a Educação Infantil. Para analisar estes aspectos dos textos, segundo Cellard (2016), o pesquisador deve avaliar o conteúdo do material.

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos

pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade (CELLARD, 2016, p. 296).

Segundo o autor, deve prevalecer o olhar com desconfiança para os registros pois é preciso avaliar a legitimidade do que está expresso, no entanto, como em qualquer outra fonte de pesquisa, há limitações na forma de como a informação está disposta. Contudo, foi possível perceber a credibilidade e a representatividade do conteúdo da coleção, tendo em vista que, os documentos normativos para a Educação Infantil produzidos pela CNE o Parecer nº 20 das DCNEI (2009a) e da Resolução nº 5 das DCNEI (2009b) foram utilizados pelos/as autores/as para fundamentar o conteúdo do material.

Após analisar a fundamentação da coleção, escrevi um panorama de cada unidade dos cadernos. Neste procedimento, foi preciso interpretar compreender termos e conceitos expressos na coleção, pois, de acordo com Cellard (2016, p. 296):

[...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver a mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc.

Com base nos princípios de Cellard (2016), identifiquei os termos e conceitos relacionados à leitura e à escrita expressos pelos/as autores/as da coleção. Isso me permitiu analisar as concepções da coleção e comparar aos outros documentos investigados, evidenciando continuidades entre os documentos, como o caso do Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, em que as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil não deveriam ser concebidas com a finalidade de alfabetização. E rupturas de concepções, que foram evidências no comparativo da coleção com os RCNEI, enquanto os RCNEI tinham como propostas práticas voltadas para a sistematização da escrita, na coleção o trabalho pedagógico com esta temática é para compreender os meandros da escrita.

Na análise da coleção, o documento “Curso de Formação Continuada sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita”<sup>21</sup> serviu como fonte de dados para compreender a estrutura da coleção. O referido documento, produzido no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, explicava como deveria ser elaborada a coleção. Nesta

---

<sup>21</sup> Autoria de Maria Fernanda Nunes (UNIRIO), Mônica Correia Baptista (UFMG), Patrícia Corsino (UFRJ), Rita de Cássia Freitas Coelho (COEDI/MEC) e Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG) e pela assessora Ângela Barreto.

análise, foi possível perceber se as orientações foram atendidas pelos/as autores/as da coleção, tais como, o referencial teórico e a estrutura das unidades dos cadernos.

Com base nos procedimentos apresentados nesta seção, consegui atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Contudo, a análise dos documentos evidenciou que as lideranças do país definem os rumos para as políticas para a Educação Infantil e dessa forma promovendo continuidades e/ou rupturas. Para atender aos interesses políticos, em duas ocasiões o governo exonerou de cargo as coordenadoras da COEDI: Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto em 1998, e Rita de Cássia de Freitas Coelho no ano de 2016. Em ambos os casos, isso representou uma ruptura com as propostas delineadas para a Educação Infantil, refletindo na produção e no destino dos materiais produzidos pelo MEC para esta etapa escolar.

No capítulo a seguir, apresento de que modo a leitura e a escrita vêm sendo propostas nos documentos Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, os RCNEI, o Parecer nº 22 das DCNEI (1998a) e o Parecer nº 20 das DCNEI (2009a).

### **3. A LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo investigo de que modo os documentos nacionais vêm propondo a leitura e a escrita para a Educação Infantil com o foco nos documentos produzidos entre os anos de 1996 até 2009: Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996); RCNEI (1998); Parecer nº 22 das DCNEI (1998a); e Parecer nº 20 das DCNEI (2009a).

Além de identificar e analisar as concepções de leitura e de escrita reconhecendo suas rupturas, busquei compreender o contexto político em que os documentos analisados foram produzidos e implementados para a Educação Infantil. Nesse movimento de pesquisa, destaco o programa Avança Brasil (1998), o PNE de 2001-2010 e o PNE de 2011-2020, que me ajudaram a compreender que haviam interesses do governo que pautavam as políticas para esta etapa escolar.

As principais fontes de pesquisa utilizadas foram autores e pesquisadores que tratam da temática, localizados por meio do levantamento de pesquisas que realizei nos trabalhos da ANPed e da CAPES, além de livros e artigos disponíveis em sítios da internet. Dos resultados destaquei algumas autoras, entre elas: Kramer (2001), Cerisara (1999), Palhares e Martinez (2005), que em suas discussões realizaram críticas referentes aos RCNEI. E consultei os referenciais teóricos de Arce (2001), Akkari (2011), Burbules e Torres (2004) que expressam concepções políticas implicadas na economia global que pautavam a educação no nosso país.

Para analisar os documentos nacionais produzidos pelo CNE e pelo MEC mencionados neste trabalho, realizei uma pesquisa sobre o contexto histórico da Educação Infantil no Brasil. Busquei identificar algumas concepções que pautavam esta etapa escolar até a produção dos documentos na década de 1990, as quais apresento uma breve discussão na seção a seguir.

#### **3.1. Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil: algumas concepções**

A Educação Infantil surge no Brasil no início do século XX com uma função assistencialista. De acordo com Kuhlmann Jr (2011, p. 82), “Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil”. Para o autor, a implementação destas instituições estavam vinculadas às indústrias. “A recomendação de criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos

congressos que abordavam a assistência à infância” (KUHLMANN JR, 2011, p. 82). O objetivo era atender aos filhos/as dos/as operários/as, pois as fábricas tinham como regulamento, garantir: “[...] a matrícula aos filhos de todos os operários efetivos e não apenas às mães operárias” (KUHLMANN JR, 2011, p. 83).

Apesar das fábricas oferecerem atendimento aos filhos de empregados, sem fazer distinção entre homens ou mulheres, a Educação Infantil não era vista como direito do trabalhador ou da criança: “[...] mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JR, 2011, p. 84).

Nesta ocasião haviam tanto as creches como os jardins de infância, sendo que: “[...] primeiro fundavam as creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância” (KUHLMANN JR, 2011, p. 82). Além das instituições vinculadas às indústrias destinadas às crianças pobres, também haviam jardins de infância para os filhos dos ricos, que segundo Kuhlmann Jr (2011, p. 81, grifo do autor) utilizavam: “[...] do termo **pedagógico** como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido os asilos e creches para os pobres”. A partir desses fatos, é possível compreender que a Educação Infantil destinadas aos ricos buscava atribuir uma função pedagógica, enquanto aos pobres era assistencialista.

No decorrer do século, a Educação Infantil sofre influências de concepções, entre elas a da médico-higienista. De acordo com os estudos de Kuhlmann Jr (2011) essa influência reflete na década de 1970, para o autor, “Do ponto de vista médico-higienista o grande tema associado à infância era a mortalidade infantil” (KUHLMANN JR, 2011, p. 90). No contexto da Educação Infantil é enfatizado o cuidado da criança, pois sua saúde está aliada ao combate da mortalidade infantil.

Os estudos de Kramer (1987) apontam que a Educação Infantil na década de 1970 era pautada por uma concepção compensatória. Para a autora, as crianças economicamente desfavorecidas:

[...] são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser inculcados. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório (KRAMER, 1987, p. 25).

De acordo com a autora, havia o entendimento de que as crianças desfavorecidas estariam sendo privadas culturalmente, isto é, estariam deficientes de conteúdos que atendessem ao padrão social estabelecido. Neste sentido, são propostos vários programas com a finalidade de suprir as deficiências de saúde e nutrição das crianças.

Kramer (1987) analisa diversos programas sociais, de cunho compensatório, desenvolvidos no país no último século. Neste contexto havia a participação de órgãos internacionais no Brasil, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. Sobre a atuação do UNICEF, Kramer (1987) ressalta que o órgão promovia investimentos em projetos sociais, pois assim, “Aumentava a crença na importância de se preparar crianças e jovens para contribuírem mais tarde para o desenvolvimento de seus países” (KRAMER, 1987, p. 81). De acordo com a autora, a perspectiva da UNICEF era que os investimentos nas crianças representariam o desenvolvimento do país.

A pesquisa de Lucas (2008), também destaca que entre as décadas de 1970 e 1980, o modelo de educação pública destinada a Educação Infantil era marcada pelas propostas de organizações internacionais, tais como, o UNICEF e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, cujo foco era a erradicação da pobreza.

Em 1988, a Educação Infantil foi incluída na Constituição Federal decorrente de uma abertura política com o fim da ditadura militar, que possibilitou a ação dos movimentos reivindicatórios, entre eles o “Movimento Criança Pró-constituinte e o Movimento de Mulheres/Feminista” que pleiteavam a educação das crianças pequenas<sup>22</sup> (ROSEMBERG, 2003). A educação das crianças de 0 a 6 anos como dever do Estado representou um marco a medida que elas passam a ser reconhecidas como cidadãs de direitos.

De acordo com Rosemberg (2003, p. 34), “Nesse período foram elaboradas propostas de políticas nacionais de Educação Infantil que, sob a égide da educação, afastavam-se do modelo anterior, mais vinculado ao setor da assistência”. Esse fato representou um avanço para a Educação Infantil, pois buscava romper com a função assistencialista, preocupada com o cuidado, para a função educativa.

Seja de cunho assistencialista (KUHLMANN JR, 2011) ou compensatório (KRAMER, 1987), o que se pretendia com a Educação Infantil desde o início do século XX até a década de 1980, era o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade oriundas das famílias pobres, e isso ocorria por meio de programas sociais com objetivo de viabilizar a

---

<sup>22</sup>Termo utilizado por Rosemberg para referir-se as crianças de 0 a 6 anos de idade.

alimentação e o acesso cultural. Embora a Educação Infantil tenha sido reconhecida na Constituição Federal em 1988, isso não representou efetivamente uma ruptura com estas concepções.

Depois de ser incluída na Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser discutida no âmbito da política pública nacional e muitos documentos começaram a ser produzidos. Nas seções seguintes, apresento alguns documentos publicados pelo CNE e MEC para esta etapa da Educação Básica.

### **3.2. Documentos nacionais voltados para a Educação Infantil na década de 1990**

Na década de 1990, muitos documentos foram produzidos para o desenvolvimento do trabalho educativo na Educação Infantil, em especial, destaco os documentos que envolveram as políticas públicas para a pré-escola. Estas políticas são delineadas por discussões e conflitos de interesses que envolvem o governo e os movimentos sociais representados por especialistas e pesquisadores que lutaram por acesso a educação pública e de qualidade desde a primeira infância.

Entre 1994 a 1996 foi publicado pelo MEC uma coleção de cadernos, sendo documentos orientadores para a Educação Infantil. Entre eles, destaco: “Educação Infantil no Brasil” (1994); “Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil” (1994); “Educação Infantil no Brasil: Situação Atual” (1994); “Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995) e Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996).

A produção destes cadernos fomentou as discussões sobre a Educação Infantil e aconteceu no mesmo contexto em a mesma foi incluída na LDB em 1996. Além disso, Palhares e Martinez (2005) destacam que estes cadernos representavam a inserção da diversidade sociocultural, pois na capa apresentava a imagem de rostinhos de crianças de diferentes etnias sorrindo. Representando o contexto cultural das crianças brasileiras, estes materiais foram produzidos pelo MEC, por meio da COEDI sob a liderança de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto, com a finalidade de construir políticas que atendessem a Educação Infantil.

Destes cadernos, selecionei o caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil publicado em 1996, compreendo que as suas orientações são voltadas ao



currículo, apresentam importantes contribuições envolvendo a leitura e a escrita nesta etapa escolar.

Este documento foi elaborado a partir do projeto "Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil", em que foi produzido um diagnóstico das propostas pedagógicas para a Educação Infantil das instituições escolares municipais e estaduais do Brasil. O projeto foi construído em várias etapas, entre elas: a produção teórica sobre o tema; a definição dos critérios para análise das propostas e sua implementação; o levantamento das propostas curriculares junto às secretarias de educação; e a composição das equipes de consultores do MEC que realizaram visitas e entrevistas às escolas que tiveram a proposta pedagógica analisada.

Kramer (2001) apresentou um estudo deste documento destacando que, o processo de elaboração do Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil seguiu o seguinte trâmite:

[...] ocorreu logo após ampla discussão sobre formação dos profissionais da educação infantil [...] O trabalho teve como objetivo identificar as propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiasse estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das propostas e da sua implementação (KRAMER, 2001, p. 5).

De acordo com a autora, esse documento pretendia dar subsídios aos estados e municípios para criarem suas propostas para a Educação Infantil. Kramer (2001) também ressalta que este fato gerou desacordo dentro do próprio MEC, pois “[...] a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da equipe da COEDI e consultores situava-se na direção oposta à do próprio MEC” (KRAMER, 2001, p. 5). A intenção do MEC era a estabelecer de parâmetros curriculares nacionais para todos níveis de ensino da Educação Básica, enquanto o material que foi coordenado pela equipe da COEDI pretendia dar autonomia aos estados e municípios para construírem suas propostas.

De acordo com Kramer (2001), esta divergência provocou a suspensão<sup>23</sup> do material Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, o qual a autora denomina de as “carinhas” (desenho da capa), além da substituição do cargo de Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto por Gisela Wajskop que mais tarde coordenou a elaboração dos RCNEI, documento que foi alvo de muitas críticas por parte de pesquisadores da Educação Infantil. Cabe destacar que, neste contexto havia divergência de concepções e de interesses.

---

<sup>23</sup> O material foi publicado e distribuído pelo governo, mas foi substituído pelos RCNEI em 1998.

É possível considerar que esse jogo de interesse descrito entre MEC e COEDI revela o que Burbules e Torres (2004) argumentam sobre uma das consequências da globalização, que é a dualidade entre o local e o global, nessa situação predominou o global, pois o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) era pautado por políticas públicas financiadas por órgãos internacionais, que além de financiar, utilizavam os mesmos princípios para orientar as políticas educacionais de outros países.

Cabe destacar que nesse período as políticas públicas passaram a ser balizadas pela economia neoliberal e, segundo Arce (2001), essa economia objetivava a desativação dos programas sociais. Nela: “[...] a educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol” (ARCE, 2001, p. 254). A educação na perspectiva neoliberal permite ao governo deslocar suas responsabilidades sociais para cada indivíduo.

A conjuntura política que começa a ser difundida no país a partir da década de 1990, em especial no ano de 1996 em que foi promulgada a LDB pelo presidente FHC, era de recuperação de economia, sendo que, esse governo “[...] aparece camuflado com a bandeira da ‘modernização’ e da ‘globalização’, afinal, FHC ‘trabalha para colocar o Brasil no primeiro mundo’, afirmam os partidários do presidente, endossando as autoritárias e desastrosas medidas adotadas em nome da ‘modernização’ [...]” (ARCE, 2001, p. 255). A globalização é apontada como a solução para o crescimento econômico do país, no entanto, revela “[...] uma tendência para homogeneização em torno de normas e culturas ocidentais (ou, de forma mais limitada, norte-americana)” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 18).

De acordo com Burbules e Torres (2004, p. 19), a tendência de homogeneização cultural que se funda na versão neoliberal da globalização reflete “[...] em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes”. Nesta perspectiva, as políticas educacionais passam a um nível internacional, implicadas nos parâmetros das organizações externas. Desse processo de internacionalização das políticas educacionais Akkari (2011, p. 14) reitera que:

As mudanças na educação são discutidas em diferentes esferas exteriores à escola, incluindo grupos políticos, sociais, industriais ou financeiros [...] Estas mudanças muitas vezes se assemelham a movimentos internacionais, por meio dos quais chegamos ao Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Desde modo, as políticas públicas educacionais do país passam a ser pautadas pelos padrões de desenvolvimento econômico externo. De acordo com Lucas (2013), na década de 1990 era a associação dos órgãos internacionais, Banco Mundial – BM e Fundo Monetário Internacional – FMI que condicionavam os empréstimos para as políticas educacionais no país, inclusive, às políticas para a Educação Infantil. Segundo a autora, “O BM, dentre as organizações internacionais, foi a que mais promoveu programas de Educação Infantil no mundo desde a década de 1990” (LUCAS, 2013, p. 53). Com relação à pré-escola, a política de ação do BM “[...] apoia-se no modelo formal de educação pré-escolar e está diretamente ligada ao ensino fundamental, pois concebe esta etapa uma prolongação antecipada da escolarização, com o objetivo de prevenir o fracasso escolar e, conseqüentemente, economizar recursos” (LUCAS, 2013, p. 54).

Analisando a pré-escola nesta perspectiva de antecipação da escolarização, a pesquisa de Bruno (2013, p. 140) também demonstra que: “[...] no ano de 1989, funcionava apenas o Pré-Escolar e já em meados de 1990, começou a funcionar o Jardim I e o Jardim II, apenas priorizando a escolarização”. De acordo com a autora, a esta fragmentação dava ênfase no modelo de pré-alfabetização: “[...] sendo que essa pré-alfabetização priorizava a leitura e a escrita” (BRUNO, 2013, p. 139).

O modelo de Educação Infantil expresso na pesquisa de Bruno (2013) também é evidenciado no caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, que critica um modelo preparatório para o Ensino Fundamental, o qual foi identificado na caracterização do espaço escolar, no ensino, na faixa etária das crianças e com relação a formação de professores.

No que se refere ao espaço, há falta de visibilidade para a Educação Infantil. O caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil destaca que “[...] não há um delineamento claro do espaço ocupado pela Educação Infantil nas secretarias, na medida em que esta encontra-se, em geral, atrelada ao primeiro grau e, ainda, à mercê das ingerências políticas” (BRASIL, 1996b, p. 47). Com relação às classes de Educação Infantil, no caso das pré-escolas ligadas às escolas de 1º grau, seguem o mesmo modelo escolar do Ensino Fundamental.

O modelo escolar: salas de aula com carteiras inadequadas para crianças pequenas e enfileiradas diante de um quadro-negro; material de uso das crianças constituído basicamente por lápis, papel e folhas mimeografadas; ausência ou impossibilidade de acesso pelas crianças a jogos e brinquedos; inexistência de brinquedos como trepa-trepa ou tanques de areia: espaços externos restritos ou pouco aproveitados,

em muitos casos, utilizados apenas nos momentos destinados ao recreio; horários rígidos e condicionados à rotina da escola de 1º grau. (BRASIL, 1996b, p. 48).

Este documento revela que na década de 1990 não eram proporcionados às crianças espaços e recursos adequados à Educação Infantil. No que se refere ao ensino, o documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* evidencia a Educação Infantil considerada como “classes de alfabetização”, e critica esse fato também por violar o direito condicional da criança, descrevendo que ocorre a sua retenção na Educação Infantil, sob pena de não estarem alfabetizada.

[...] trata-se das crianças de 6 a até 14 anos que freqüentam as ditas "classes de alfabetização", não podendo ingressar no 1º grau antes que se alfabetizem. Essa distorção torna-se mais grave, na medida em que é regulamentada por portarias em nível municipal e estadual, as quais se contrapõem aos direitos constitucionais dessas crianças (BRASIL, 1996b, p. 48).

Conforme é destacado no excerto anterior, essa situação acarreta na distorção de faixa etária, afeta o desenvolvimento da criança e enfatiza a concepção de ensino na Educação Infantil voltada para alfabetização. As chamadas “classes de alfabetização” aparecem entre as denúncias e chama atenção para o trabalho docente implicado no questionamento do que se deve ou não ensinar na Educação Infantil.

O conteúdo do documento evidencia práticas na Educação Infantil inspiradas no modelo tradicional da escola de primeiro grau, entre elas: “[...] O privilégio aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, organizados em áreas de conhecimento compartimentadas conforme as disciplinas escolares, com ênfase especial na alfabetização [...]” (BRASIL, 1996b, p. 42). Esse documento também aborda “a antiga polêmica sobre a questão da alfabetização na pré-escola” apontando 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 (BRASIL, 1996b, p. 44).

O documento evidencia que a função pedagógica atribuída a Educação Infantil não fica clara aos professores, por isso incluem a alfabetização nesta etapa escolar. Na sequência, o documento apresenta uma das possíveis causas desta confusão, justificando que as propostas pedagógicas:

[...] ao defenderem uma concepção construtivista, referem-se apenas ao trabalho de alfabetização, apoiando-se na perspectiva trazida por Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita. Desta forma, confundem concepção de aprendizagem com processo de construção da escrita pela criança (BRASIL, 1996b, p. 44).

De acordo com o documento, as propostas pedagógicas vigentes nas escolas tinham uma visão equivocada sobre o processo de construção de conhecimento e as especificidades da alfabetização. Desta última constatou-se que “O processo de aquisição da leitura é visto, em muitas das propostas, de forma restrita, sendo entendido apenas enquanto domínio do código” (BRASIL, 1996b, p. 44). Tratando deste assunto, o documento ainda evidencia que:

O agravante de que o trabalho imposto às crianças por essas pré-escolas/creches, limita-se à codificação e decodificação de sinais gráficos, de forma mecânica e repetitiva, através de métodos silábicos e outros materiais didáticos totalmente ultrapassados. Em contraposição a esse tipo de trabalho, encontraram-se algumas unidades, onde, mesmo a alfabetização não sendo o centro do trabalho, a maioria das crianças, em geral, se alfabetiza aos 6 anos de idade. Buscando investigar as razões desse fato, pode-se verificar que nesses locais, embora os jogos, as brincadeiras, as relações afetivas e as interações sociais se constituíssem nos aspectos centrais do trabalho, havia momentos intencionalmente planejados para atividades de leitura e escrita. Com esse objetivo, desenvolviam-se atividades contextualizadas e significativas, tais como: leitura de histórias e outros tipos de textos, cópias de receitas a partir de atividades de culinária (BRASIL, 1996b, p. 45).

Com base neste excerto é possível afirmar que há um entendimento equivocado dos professores sobre o processo de alfabetização, pois o mesmo ocorria de com dois sentidos: limitados a codificação e decodificação dos sinais gráficos ou de forma contextualizada. Esta questão envolve diretamente o trabalho do professor e sobre isso Kramer (2001, p. 5) argumenta que na época “[...] a formação dos profissionais emergiu como questão crítica e urgente”.

O caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996) diagnosticou uma série de equívocos com relação às propostas pedagógicas, além da falta de recursos materiais e humanos para qualificar a Educação Infantil naquela época. Na estrutura do projeto, que resultou na publicação desse documento, foi possível perceber um intenso trabalho realizado por pesquisadores e especialistas que analisaram as práticas e propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Para Palhares e Martinez (2005) a equipe técnica responsável pelo COEDI daquela época buscava a superação educação/assistencialismo. De acordo com Kramer (2001), esse documento representava a mais importante contribuição do MEC à Educação Infantil, porém: “[...] o documento oficial passou a ser o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil, alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação” (KRAMER, 2001, p. 5).

Para Palhares e Martinez (2005), os RCNEI representavam um desvio de rota com relação aos cadernos produzidos anteriormente pelo COEDI, pois a coleção com três volumes dos RCNEI surge no mesmo movimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo era a criação de parâmetros nacionais para toda Educação Básica.

Cerisara (2005) realizou uma pesquisa sobre os RCNEI em que analisou alguns pareceres produzidos acerca da versão preliminar deste material. Estes pareceres foram solicitados pelo MEC que com a finalidade de avaliar o material. A pesquisadora teve acesso a parte destes pareceres, e por meio deles constatou que, tanto a forma como o conteúdo do material não se articulavam à realidade das escolas, dos profissionais e das famílias das crianças da Educação Infantil, considerando também uma ruptura em relação ao que vinha sendo publicado pelo COEDI.

Dentre as críticas aos RCNEI, destaco a que se refere à linguagem utilizada no documento: “[...] à constatação de problemas de redação, gramaticais e ortográfico, sérios problemas de coerência interna e conceituais” (CERISARA, 2005, p. 24). De acordo com a autora, a estrutura complexa com excesso e repetição de tópicos, além da indefinição do leitor, dificulta a compreensão por parte dos profissionais da Educação Infantil. Apesar de ser um documento para os professores, sua redação não permite compreender a quem o texto está sendo direcionado, além de não mencionar este profissional.

De acordo com os pareceres analisados por Cerisara (2005), os RCNEI representam uma descontinuidade quanto aos materiais produzidos anteriormente. Kuhlmann Jr (2005) argumenta que a partir dos pareceres os RCNEI foram modificados, no entanto, não houve um debate mais amplo. O autor destaca o impacto deste referencial por meio do grande investimento na publicação e distribuição para as escolas, possibilitando o acesso pelos professores da Educação Infantil, sendo que isso evidencia “[...] o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições” (KUHLMANN JR, 2005, p. 52).

Apesar do documento normativo Parecer nº 2/99, que apresenta os RCNEI, salientar que o material “não é mandatório” e acrescentar que ele “não dispensa a necessidade de

formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 1999a, p. 1), houve grande distribuição e propagação dos referenciais. Tal situação obscureceu as orientações que constavam nas diretrizes publicadas na mesma época, mesmo ela sendo um documento mandatório. Sobre esta intencionalidade política, Arce (2001, p. 258) destaca que:

Neste ponto surge o caráter centralizador das políticas neoliberais para a educação, pois cabe ao governo e somente a ele definir sistemas nacionais de avaliação, promover reformas educacionais, estabelecer parâmetros de um Currículo Nacional e estabelecer estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente.

De acordo com a autora, o governo é centralizador das decisões e estabelece um sistema nacional de avaliação, currículo e formação de professores, cabendo a ele dar ênfase às políticas que favoreçam seus interesses. Neste caso, as orientações dos RCNEI se alinhavam às políticas neoliberais tendo como base uma perspectiva de Educação Infantil com atividades preparatórias para se obter sucesso nas aprendizagens correspondentes ao Ensino Fundamental. Na lógica neoliberal, a formação escolar é fundamental à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, neste caso a Educação Infantil contribuiria a esta formação.

Nos RCNEI aparece esta concepção preparatória para os Ensino Fundamental, o terceiro volume deste referencial aprofunda a discussão sobre as atividades de leitura e de escrita na Educação Infantil. Inicialmente apresenta o conceito de letramento mas, aos poucos, suas orientações vão se direcionando ao processo de sistematização da escrita. No que tange ao letramento, identifica como um processo em que a criança inicia antes de entrar na escola.

[...] o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. [...] Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. A partir desse intenso contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita (BRASIL, 1998b, p. 22).

Esta alusão ao letramento, vai ao encontro da definição apontada por Soares (1998, p. 44): “[...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida”. Cabe destacar que realizei a analogia da definição de letramento apresentada nos RCNEI e os pressupostos de Soares (1998) pois o documento

aborda este, assim como outros conceitos, mas não faz referência a nenhum autor. Conforme é possível observar, ambas as publicações datam o ano de 1998, sendo que, Soares é uma das autoras brasileiras com grande reconhecimento no campo da alfabetização que promove a discussão do termo letramento no final dos anos 80. Ainda tratando de letramento, é destacado nos RCNEI que:

Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo (BRASIL, 1998b, p.127).

Esta reflexão sobre os significados da escrita remete aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os quais deram origem a teoria da psicogênese da língua escrita na década de 80. Estes estudos demonstram que as crianças formulam hipóteses a respeito do código escrito desde muito cedo. Além disso, Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam uma concepção para o significado do “erro” na aprendizagem da escrita. Analisando os RCNEI pude identificar um excerto que salienta esta abordagem.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições (BRASIL, 1998b, p. 128).

Ao sugerir que as crianças escrevam mesmo cometendo “erros”, pois são constitutivos para avançarem no processo da escrita, o documento citado deixa claro que a sistematização da escrita deve ocorrer na Educação Infantil. Isso fica evidente no terceiro volume deste referencial no capítulo “Linguagem Oral e Escrita” que contempla os subtítulos “Desenvolvimento da Linguagem Escrita”, “Objetivos”, “Conteúdos” e “Orientações Didáticas”.

No que se refere à leitura, a orientação é que ela também seja utilizada para favorecer a escrita, nos RCNEI está indicado que o professor crie situações em que as próprias crianças leiam estabelecendo uma relação entre a fala e a escrita. Neste sentido o texto destaca:

[...] situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora ainda não saibam ler convencionalmente). Nessas atividades de “leitura”, as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde



estão escritas determinadas palavras. Para isso, as crianças precisam buscar todos os indicadores disponíveis no texto escrito. Não é qualquer texto que garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem a criança a refletir e a aprender. Nesse caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções porque focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.), permitindo localizar o que o texto diz em cada linha (BRASIL, 1998b, p. 142).

A orientação dos RCNEI é que a leitura seja utilizada para promover a aprendizagem da escrita, neste sentido descreve para o professor as estratégias que podem ser utilizadas para promover esta aprendizagem. Neste documento a leitura não aparece como momento deleite, mas sim, com intencionalidade, por isso sugere a leitura de livros e histórias conhecidas pelas crianças para facilitar o processo de reconhecimento da escrita.

Os textos de histórias já conhecidos possibilitam atividades de buscar “onde está escrito tal coisa”. As crianças, levando em conta algumas pistas contidas no texto escrito, podem localizar uma palavra ou um trecho que até o momento não sabem como se escreve convencionalmente (BRASIL, 1998b, p. 142).

Seguindo estas orientações, a identificação das palavras pode auxiliar as crianças a recontarem a história “[...] cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem” (BRASIL, 1998b, p. 144).

Nesse movimento de identificação de letras e palavras é importante a escrita do próprio nome: “Saber escrever o próprio nome é um valioso conhecimento que fornece às crianças um repertório básico de letras que lhes servirá de fonte de informação para produzir outras escritas” (BRASIL, 1998b, p. 147). Além disso, os RCNEI também sugerem ao professor o tipo de letra mais adequado para a criança realizar a escrita do próprio nome, ou seja:

Os nomes podem estar escritos em letra maiúscula, tipo de imprensa (conhecida também como letra de fôrma), pois, para a criança, inicialmente, é mais fácil imitar esse tipo de letra. Trata-se de uma letra mais simples do ponto de vista gráfico que possibilita perceber cada caractere, não deixando dúvidas sobre onde começa e onde termina cada letra (BRASIL, 1998b, p. 148).

Além do que foi exposto até aqui, identifiquei que os RCNEI fornecem orientações para a escrita por meio de reprodução de textos. “As atividades de reescrita de textos diversos devem se constituir em situações favoráveis à apropriação das características da linguagem escrita, dos gêneros, convenções e formas” (BRASIL, 1998b, p. 148). Sobre o funcionamento

do sistema de escrita, sugere a utilização de textos decorados pelas crianças para que identifiquem o número de letras, quais letras e como devem grafar.

As crianças podem saber de cor os textos que serão escritos, como, por exemplo, uma parlenda, uma poesia ou uma letra de música. Nessas atividades, as crianças precisam pensar sobre quantas e quais letras colocar para escrever o texto, usar o conhecimento disponível sobre o sistema de escrita, buscar material escrito que possa ajudar a decidir como grafar etc. (BRASIL, 1998b, p. 148).

Para auxiliar as atividades de escrita alguns recursos podem ser oferecidos às crianças, como sugere os RCNEI: “As crianças podem utilizar a lousa ou letras móveis e, ao confrontar suas produções, podem comparar suas escritas, consultarem-se, corrigirem-se, socializarem idéias e informações etc.” (BRASIL, 1998b, p. 149). Diante destas informações o documento procura oferecer vários elementos que direcionam o trabalho do professor para a atividade de escrita.

Embora os RCNEI apresentem algumas perspectivas alusivas ao letramento, ainda é muito restrito, pois dá ênfase às práticas de leitura e escrita mais voltadas à alfabetização. Tal situação, é evidenciada em algumas pesquisas, como a de Lopes (2008) mencionada nesta dissertação. Segundo a autora: “O letramento na escola, por sua vez, é confundido com a alfabetização por meio de técnicas de reprodução e decifração do código linguístico” (LOPES, 2008, p. 74).

Cabe reiterar que, para Soares (1998), o letramento é definido como: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 39). Compreender o letramento a partir da concepção de Soares (1998), é compreender que a apropriação escrita deve ocorrer por meio de práticas sociais.

No que tange às práticas direcionadas a grafar como as indicadas nos RCNEI, em um estudo realizado anos mais tarde, Nogueira e Peres (2013) identificam como práticas que geralmente são realizadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Com base na fundamentação teórica de Soares, estas práticas são criticadas pelas autoras: “[...] indicando uma proposta tradicional de alfabetização orientada por uma perspectiva associacionista que atualmente é, de acordo com Soares (2004a), inaceitável e insuficiente” (NOGUEIRA; PERES, 2013, p. 77).

Para as autoras a alfabetização na perspectiva associacionista é estabelecida na cópia e repetição de letras, e não são aceitas como propostas nem para alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, também são inaceitáveis para a Educação Infantil, no entanto, elas são propostas nos RCNEI.

Esta concepção preparatória e associacionista dos RCNEI, também se distancia dos princípios do Parecer nº 22 que estabelece as DCNEI (1998a), documento publicado no mesmo ano. As DCNEI (1998) ressaltam o cuidado aliado a intencionalidade educativa como base do trabalho na Educação Infantil. Este documento não apresenta orientações específicas sobre a leitura e a escrita, mas enfatiza propostas pedagógicas para esta etapa escolar a partir das linguagens, com o sentido de comunicação e expressão manifestadas pelas próprias crianças:

[...] nos primeiros cinco a seis anos de vida dos seres humanos, que incapazes de falar, locomover-se e organizar-se, ao relacionar-se com o mundo a seu redor, de maneira construtiva, receptiva, positiva, passam a mover-se, comunicar-se através de várias linguagens, criando, transformando e afetando suas próprias circunstâncias de interação com pessoas, eventos e lugares (BRASIL, 1998a, p. 6-7).

No Parecer nº 22 das DCNEI (1998a) as linguagens são reconhecidas como meio de desenvolvimento e de aprendizado para as crianças. Embora o documento não evidencie o termo linguagem escrita, enfatiza que a ação pedagógica envolvendo as linguagens é inerente a esta etapa escolar. Alguns anos mais tarde, pesquisadores retomam os preceitos das linguagens na Educação Infantil, entre eles Mello (2005, p. 32-33), argumentando que:

[...] a informação vai ser apropriada apenas se a criança puder interpretá-la e expressá-la na forma de uma linguagem – que pode ser fala, um texto escrito, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz-de-conta, uma dança – que torne objetiva a sua compreensão.

Na discussão acerca do que deve ser ensinado na Educação Infantil, Mello (2005) destaca as linguagens como forma de expressão das crianças. Esta perspectiva vai ao encontro dos princípios do Parecer nº 22 das DCNEI (1998a). Tratando da escrita, a autora sugere que:

[...] começamos não por propor atividades de escrita para as crianças, mas por estimular e exercitar seu desejo expressão. Fazemos isso quando deixamos contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo – e também contando histórias para ela, histórias que ela reconta depois. [...] quando estimulamos sua observação, quando solicitamos rotineiramente sua participação na solução de problemas e na discussão de temas apresentados em aula [...] (MELLO, 2005, p. 37).

Contrapondo às atividades de treino para a escrita para a Educação Infantil, a autora defende as práticas que estimulam a expressão e possibilitam a introdução adequada ao mundo da linguagem escrita. Cabe destacar que o ensino sistemático da escrita é tarefa específica dos primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme estabelece a LDB:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996a).

Considerando as orientações da LDB e das DCNEI (1998a) é possível afirmar que os RCNEI se encontram em contradição a estes documentos, por apontar aspectos que não estão em conformidade com os princípios da Educação Infantil no que tange à educação, alinhando-se mais com a finalidade de ensino prevista para o Ensino Fundamental. Essa concepção de Educação Infantil preparatória, evidenciada nas orientações dos RCNEI, também foi destacada por Druzian (2015).

Recentemente Druzian (2015) desenvolveu uma pesquisa sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil identificando as atividades voltadas para a coordenação motora expressas nos RCNEI. Esse treinamento para a escrita revela a preocupação do fracasso do ensino, pois “[...] na pré-escola pensada como preventiva aos fracassos da educação primária, cabe a prontidão para a alfabetização que se operacionaliza como tarefa estritamente psicomotora: treinar os olhos e as mãos para os sinais da língua escrita” (DRUZIAN, 2015, p. 54).

A partir das contribuições de Druzian (2015), a análise dos RCNEI realizada no presente trabalho, também evidencia outras características voltadas à alfabetização, entre elas: o “ambiente alfabetizador” e a ênfase na fragmentação da Educação Infantil que aparece especificada como “crianças de zero a três anos” e “crianças de quatro a seis anos”. Tais aspectos podem ser vistos a seguir na imagem do sumário deste documento, o qual foi recortado e os itens destacados para serem comentados nesta análise.

Imagem 1: Sumário do terceiro volume dos RCNEI

<b>LINGUAGEM ORAL E ESCRITA</b>	
Introdução .....	117
Presença da Linguagem Oral e Escrita na educação infantil: idéias e práticas correntes .....	119
<b>A criança e a Linguagem</b> .....	125
Desenvolvimento da linguagem oral .....	125
Desenvolvimento da linguagem escrita .....	127
<b>Objetivos</b> .....	131
Crianças de zero a três anos .....	131
Crianças de quatro a seis anos .....	131
<b>Conteúdos</b> .....	133
Crianças de zero a três anos .....	133
Orientações didáticas .....	134
Crianças de quatro a seis anos .....	136
Falar e escutar .....	136
Orientações didáticas .....	137
Práticas de leitura .....	140
Orientações didáticas .....	141
Práticas de escrita .....	145
Orientações didáticas .....	145
<b>Orientações gerais para o professor</b> .....	151
Ambiente alfabetizador .....	151

Fonte: imagem capturada, recorta e destacada pela autora<sup>24</sup>

Com base nos itens do sumário dos RCNEI destacados na imagem 1, as orientações aparecem fragmentadas: a linguagem oral e a escrita em dois tópicos de discussão diferentes, assim como a faixa etária das crianças. Outro aspecto relevante é o item “Ambiente alfabetizador”, uma vez que ele apresenta orientações relacionadas aos eventos de letramento como ler um livro, uma notícia de jornal, escrever uma carta ou um bilhete para os pais. Como práticas pedagógicas, indicam algumas atividades, entre elas as “atividades permanentes” tais como: leituras (livros, história em quadrinhos, jornais, etc.); jogos de escrita (caça-palavras, cartelas com letras, letras móveis, etc.); e faz-de-conta constituído como espaços organizados pelo professor com caixas de embalagens, livros de recita, blocos para escrever.

Cabe destacar que o ambiente alfabetizador destacado nos RCNEI não é o que se espera da Educação Infantil, ou seja, um ambiente de interação com as várias linguagens conforme as orientações das DCNEI (1998b). Além disso, as atividades de faz-de-conta, aparecem vinculadas aos portadores de textos, como se fosse possível reduzir o imaginário

<sup>24</sup> Sumário do terceiro volume do RCNEI, página 10.

das crianças às condições de escrita. Tal situação demonstra que de modo geral, havia a intencionalidade nos RCNEI às práticas voltadas à alfabetização.

Analisando os dados expostos nesta seção, ficou evidente o interesse do governo na propagação e distribuição dos RCNEI. O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil delineado, neste documento, seria preparatório para alfabetização e com isso compensaria os fracassos do Ensino Fundamental. No entanto, a concepção dos RCNEI não segue os princípios das primeiras DCNEI publicadas nesta mesma década. No que se refere ao Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil, o governo desconsiderou a discussão realizada pela COEDI na produção deste material, assim como desconsiderou às críticas que os especialistas realizaram sobre os RCNEI. Sendo assim, os RCNEI passaram a ser referência no trabalho pedagógico dos professores da Educação Infantil.

Na seção a seguir, apresento o movimento de revisão que resultou nas diretrizes em 2009. Além disso, abordo algumas políticas e legislações que configuraram a Educação Infantil no contexto dos após os anos 2000.

### **3.3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009**

Nas últimas duas décadas muitos pesquisadores envolveram-se em estudos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, o que de certa forma contribuiu para avanços na Educação Infantil. Este período vem sendo marcado por várias políticas que reconfiguram esta etapa escolar, provocando alterações como a idade, a obrigatoriedade e as propostas pedagógicas.

Entre as políticas estabelecidas a partir do ano 2000 está a promulgação da Lei nº 11.114 de 2005 que definiu como obrigatória a matrícula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. E a Lei nº 11.274 de 2006 que instituiu a ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos, reafirmando a obrigatoriedade do ingresso das crianças aos 6 anos de idade nesta etapa escolar. Estas alterações provocaram mudanças na LDB de 1996 e a Educação Infantil passou a compreender as crianças de faixa etária dos 0 aos 5 anos, sendo a creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola às crianças de 4 e 5 anos.

Além da reconfiguração etária para as crianças da Educação Infantil, o MEC promoveu a atualização das diretrizes curriculares para toda Educação Básica por meio do Programa Currículo em Movimento, resultando na revisão das DCNEI. O processo de revisão

das DCNEI iniciou no segundo semestre de 2008, decorrente de um projeto de cooperação técnica envolvendo o MEC, a Secretaria de Educação Básica, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, o COEDI e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Foi denominado por “Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil” e coordenado por Maria Carmen Silveira Barbosa com a participação de colaboradores, além das consultoras Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Sandra Regina Simonis Richter e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

Na ocasião, a equipe desenvolveu estudos envolvendo o contexto da Educação Infantil, que resultou nos relatórios de pesquisa: “Contribuição dos pesquisadores à discussão sobre ações cotidianas na Educação das crianças de 0 a 3 anos”; “A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira”; e “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil”. A partir destes relatórios produziram o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”; publicado pelo MEC em 2009. Barbosa (2009) esclarece que nestes estudos foram analisados os seguintes materiais:

- as propostas pedagógicas para a Educação Infantil vigentes nos municípios;
- a bibliografia recente das produções acadêmicas brasileiras sobre esta etapa escolar;
- a interlocução das bibliografias nacionais e internacionais sobre educação de bebês e crianças bem pequenas;
- questionários envolvendo as concepções de infância e Educação Infantil respondidos por pesquisadores;
- questionários respondidos por professores e militantes da Educação Infantil, enviados por meio do Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB que na ocasião discutiu sobre as práticas cotidianas na Educação Infantil através de um encontro nacional que ocorreu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul - RS.

Barbosa (2009) afirma que, a análise deste material apontou caminhos aos governos municipais, estaduais e federal para atender as demandas que envolvem as práticas educativas na Educação Infantil. Os documentos produzidos a partir deste estudo abordam aspectos relacionados ao currículo da Educação Infantil servindo de subsídio à elaboração das novas DCNEI em 2009.

Sonia Kramer, como consultora do MEC naquela ocasião, elaborou o documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil” contemplando os estudos produzidos por meio do projeto da UFRGS com MEC.

Em 2010, o Programa Currículo em Movimento promoveu um seminário para discutir sobre as determinações das diretrizes. Nesse seminário, Barbosa (2010) publicou o artigo “Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros” contemplando os estudos deste projeto. No que se refere às propostas pedagógicas pautadas nas linguagens, Barbosa (2010, p. 7) ressalta que:

Na educação infantil, as linguagens mais enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais; do corpo e do movimento ou da corporeidade; da música; da literatura; da linguagem oral; do letramento; da natureza e da sociedade.

Considerando o excerto anterior, fica evidente que o letramento foi abordado nas propostas curriculares para a Educação Infantil na discussão realizada no Programa Currículo em Movimento, porém, não foi contemplado no Parecer nº 20 das DCNEI (2009a). Em contrapartida, estas diretrizes mencionam e defendem a opção pelas diversas linguagens, sendo que uma delas é a escrita. Conforme o documento:

As propostas curriculares da Educação Infantil 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 (BRASIL, 2009a, p. 15).

Neste sentido, há nas diretrizes um reconhecimento da linguagem escrita pertinente à cultura em que as crianças estão inseridas. E neste contexto de reconhecimento da escrita também surge a discussão sobre a temática no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil que será abordado no capítulo seguinte.

A mobilização para atualização das DCNEI ocorreu no período de atuação de Rita de Cássia de Freitas Coelho na coordenação da COEDI (2007-2016), que junto ao MEC promoveu ações coletivas pelos direitos das crianças visando o acesso e a qualidade na educação desta etapa escolar. Sobre a atuação desta profissional, é possível relacionar com o que Ball (2005, p. 541) define como “[...] uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno”.



Neste sentido, a ação de Rita de Freitas Coelho não está centrada apenas nas decisões do governo, mas também estão articuladas aos setores sociais.

Cabe destacar que, na ocasião da revisão das DCNEI, vigorava o governo do Partido dos Trabalhadores – PT, presididos por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), em que se reconhece uma tendência a respeitar e contemplar as demandas sociais. Muito embora, várias das políticas implantadas nestes governos deram continuidade às reformas, iniciadas no período do presidente FHC (1995-2002). Para Ball (2005, p. 546): “Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação”. Mesmo com diferentes peculiaridades, este contexto de reformas perpassam os governos e implicam na estrutura educacional. Para o autor:

[...] as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc. [...] Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/ fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade (BALL, 2005, p. 546).

O autor citado destaca as concepções presentes nas reformas da educação, em que as organizações educacionais, o papel da aprendizagem e a identidade profissional passam a ser vinculados à produtividade, ao desempenho, à competitividade e à eficiência. Estas concepções implicam no papel do professor subjetivando a sua identidade de educador a um empresário da educação. Ball (2005) define este perfil como uma tecnologia de controle denominada como performatividade. Conforme o referido autor:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

Esta característica de performance pode ser empregada tanto às instituições, quanto aos sujeitos, e pode ser verificada por meio dos parâmetros de avaliações realizadas pelo governo. Dentre eles está o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que fornece elementos para o governo gerenciar os recursos financeiros condicionados a eficiência

das escolas e seus profissionais. Apesar dessa característica ser instaurada e reforçada em cada governo, no que se refere a Educação Infantil, a performatividade se contrapõe a gestão democrática sinalizadas nas diretrizes. Consta nas DCNEI:

A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira. que dá autonomia às unidades educacionais elaborarem seu Projeto Político-Pedagógico com a participação dos profissionais da educação, famílias, comunidade e, inclusive às crianças (BRASIL, 2009a, p. 6).

Ao estabelecer a gestão democrática, as diretrizes possibilitam às instituições autonomia na elaboração dos seus projetos pedagógicos, além da participação da comunidade incluem as crianças neste processo. Tratando das propostas das novas diretrizes, Oliveira (2010, p. 2) afirma que:

[...] as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

Segundo a autora, as crianças devem ser consideradas como referências na elaboração das propostas pedagógicas. Além disso, as DCNEI (2009a) asseguram as crianças como sujeitos históricos e de direitos, aspectos já previstos na Constituição Federal, que devem ser preservados, independentemente do partido que assume o governo. Segundo as diretrizes:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009a, p. 6).

As crianças aprendem por meio de interação com os adultos e com a cultura, sendo que elas possuem formas específicas de se relacionar com o mundo e neste sentido também está o trabalho com as linguagens:

Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (BRASIL, 2009a, p. 15).

De acordo com as diretrizes, o trabalho com as linguagens na Educação Infantil tem características específicas, diferentemente das outras etapas escolares, as práticas na Educação Infantil devem atender estas especificidades e respeitar as singularidades das crianças.

Quanto à linguagem escrita, ela aparece claramente ao longo das DCNEI (2009a). No Parecer nº 20 consta que “É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita [...]” (BRASIL, 2009a, p. 15). Além disso, reconhece a escrita como inerente ao cotidiano das crianças.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente (BRASIL, 2009a, p. 15).

Ainda, de acordo com o Parecer nº 20 sobre as DCNEI (2009a), há um reconhecimento explícito da presença da linguagem escrita na sociedade, isso representa um avanço nas políticas para a Educação Infantil, pois a criança vive em um contexto letrado que desperta seu interesse pela escrita. Contudo, as diretrizes ressaltam as especificidades do trabalho com a escrita na Educação Infantil, destacando a falta de entendimento do professor ao desenvolver este trabalho.

Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009a, p. 15-16).

Analisando esse excerto, considero que o documento denuncia e repudia uma prática de leitura e escrita que muitas vezes, encontra-se presente na Educação Infantil, pois se refere à prática mecânica de decodificação do escrito, prática que também foi diagnosticada no caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil na década de 1990.

Tratando desta prática de escrita, Soares (1998, p. 33) define alfabetização: “[...] enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita [...]”. No entanto, a

autora ressalva que é preciso “[...] sobretudo, fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções [...]” (SOARES,1998, p. 33). Com base nesse entendimento é possível afirmar que as DCNEI (2009a) apresentam uma crítica às práticas que se assemelham a alfabetização. Ainda que a alfabetização definida por Soares (1998) esteja para além da codificação e decodificação.

Para compreender o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, é necessário uma formação docente capaz de corroborar com a identidade deste profissional. Considerando estes aspectos, nas DCNEI (2009a) estão previstos os programas de formação continuada com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Infantil.

Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009a, p. 13).

De acordo com as diretrizes, os programas de formação continuada são um direito do profissional da Educação Infantil. A formação deve promover a reflexão sobre a sua prática buscando a melhor forma de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

No ano de 2009 em que são publicados pelo CNE as diretrizes, ocorre a mudança na Constituição Federal através da Emenda nº 59/2009, posteriormente tornando-se a Lei nº 12.796 em 2013, a qual estabelece no art. 4º, “II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013). E determina no art. 29º “II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2013). Com estas mudanças, fica estabelecido a obrigatoriedade da oferta pelo poder público e a matrícula, pelos responsáveis das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, isso implica nas políticas educacionais do país, entre elas no Plano Nacional de Educação – PNE.

O PNE é uma política de estado, que envolve a articulação e comprometimento dos governos federal, estaduais e municipais para atingir um conjunto de metas nacionais a serem alcançadas no período decenal. Até o momento foram elaborados dois documentos, o PNE (2001-2010) e o PNE (2011-2020) que atualmente está em vigor. Estes documentos são constituídos por 20 metas elaboradas com a participação de movimentos sociais organizados, entre eles, a Conferência Nacional de Educação – CONAE e Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil – MIEB, que promovem discussões e debates para planejamento

de metas que envolvam as demandas sociais e produzam avanços na educação em vigor na próxima década.

A obrigatoriedade da pré-escola expressa na Emenda Constitucional nº 59, exige dos municípios a oferta de vagas que contemplem a Educação Infantil, tal situação reflete na meta nº 1 do PNE (2011-2020) a qual estabelece:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014, p. 9).

A oferta da Educação Infantil pelo poder público reconhecida como meta no PNE representa uma conquista social, no entanto, alguns pesquisadores discutem sobre as possíveis consequências dessa oferta. Campos e Campos (2012, p. 23) argumentam que: “[...] a pressão para suprir a demanda de vagas na pré-escola tem levado muitos municípios a diminuir o número de vagas para as crianças de 0 a 3 anos nas instituições públicas, reorientando sua ação para a ampliação dos convênios”. Isso reflete na participação privada no setor público e acontece porque:

[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) induziu fortemente a ampliação de convênios entre a esfera pública e privada, ao não prever medidas de transição nem “travas” institucionais ou temporais para os convênios em creches (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 23).

De acordo com as autoras, o fato do FUNDEB não ter estabelecido critérios referentes aos convênios, permitiu a participação privada como prestadora de serviço ao setor público. Neste enlace a educação pública muda de esfera, “[...] afirmando-se a educação como um serviço e não como direito social básico” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 23). Esta situação pode comprometer tanto a qualidade do ensino como o próprio acesso, principalmente para as crianças de 3 anos.

Campos e Campos (2012) compararam o PNE de 2001-2010 como o de 2011-2020 e argumentam que a meta nº 1, no que se refere a oferta de creches a 50% das crianças dos 0 aos 3 anos não representou avanço, tendo em vista que essa proposta já constava no primeiro PNE. As autoras discutem sobre as políticas educacionais que reforçam a fragmentação da Educação Infantil e que acarretam a disparidade no atendimento das crianças de 4 e 5 anos com relação às crianças de 0 e 3 anos. Campos e Campos (2012, p. 14) destacam a:

[...] universalização crescente no atendimento das idades mais próximas da escola primária ou fundamental, o que significa maior presença de oferta de vagas em instituições públicas. Ao contrário, no grupo etário de até 3 anos, observa-se uma crescente omissão do Poder Público, transferindo para chamada “sociedade civil” a responsabilidade pela educação desse segmento educativo.

Segundo as autoras, a priorização da pré-escola pelo poder público está vinculada ao processo de escolarização, enquanto o atendimento das crianças de 0 a 3 pode ser realizado por outras esferas. Cabe destacar que a obrigatoriedade da oferta e o descompromisso do poder público com as creches possibilita ação dos setores privados que, passa a receber recursos do governo. Neste sentido, as políticas educacionais passam a ser de interesse ao setor privado, na perspectiva da lógica neoliberal a educação passa a ser um “nicho de mercado”, pois há possibilidade de arrecadar do governo através da participação na escolarização.

Campos e Campos (2012) acrescentam também que o movimento de universalização da pré-escola já vem ocorrendo em outros países latino-americanos, e de acordo com os dados consultados por elas, muitos deles possuem taxas elevadas de atendimento a pré-escola, e o Brasil passa a fazer parte desse movimento, que decorre dos acordos firmados entre estes países e organismos internacionais. Campos e Campos (2012, p. 10) destacam “a forte ação dos organismos multilaterais e dos organismos supranacionais que aglutinam governos em formas específicas”. As autoras citam o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, Organização dos Estados Americanos – OEA e Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI que firmam acordos entre os países latinos que dependem da sua capacidade política para resistir ou aderir.

Essa ação externa vai ao encontro do que Akkari (2011, p. 15) escreve sobre a internacionalização das políticas educacionais:

O processo de internacionalização produz tensões nas políticas nacionais de Educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais ou locais) e os imperativos (globais). [...] Temos a impressão de que muitos países se desobrigam da tomada de decisão em Educação nos níveis global (internacional) e local (subnacional, regional), reduzindo assim, o poder de Estado nacional. [...] No entanto, os Estados dos blocos mais poderosos em nível internacional (Estados Unidos, Europa, China) se atribuem o direito de ainda possuir políticas educacionais fortes e relativamente independentes.

De acordo com as ideias expressadas pelo autor é possível dizer que, o processo de internacionalização das políticas ocorre em países menos poderosos. Alinhando estas ideias

com os estudos de Campos e Campos (2012), nestes países, os projetos educacionais sofrem inferências dos preceitos que são estabelecidos por organismos internacionais. Para atender as demandas globais, os países podem deixar de atender as necessidades locais, como exemplo disso, temos no Brasil o caso do PNE (2011-2020). Campos e Campos (2008) argumentam que o PNE não representou as demandas que foram apontadas pelos pesquisadores e especialistas da Educação Infantil ao longo da sua elaboração, no que se refere a fragmentação da Educação Infantil com a priorização da pré-escola. Isso revela a influência das políticas internacionais para escolarização das crianças de 4 e 5 anos, movimento que já acontece em outros países latino-americanos.

Após realizar a discussão sobre as diretrizes e os movimentos políticos e legislações que ocorreram no contexto dos anos 2000, na próxima seção apresento as considerações sobre os documentos analisados ao longo deste capítulo.

### **3.4. Retomada e considerações sobre os documentos nacionais**

As instituições de Educação Infantil surgem no Brasil no início do século XX. De acordo com alguns pesquisadores, ao longo deste século o atendimento educacional infantil ocorreu a partir de uma concepção assistencialista, preocupada com o cuidado das crianças pobres (KUHLMANN JR, 2011), e compensatória, a qual pretendia dar acesso cultural às crianças desfavorecidas (KRAMER, 1987). Em ambas concepções, o objetivo era dar atendimento às crianças das camadas mais populares no que se refere a saúde e alimentação.

Neste período, também haviam instituições de Educação Infantil que tinham uma proposta com base na função pedagógica. No entanto, esta concepção educativa era voltada aos filhos dos ricos. Tal fato evidencia que a educação oferecida aos filhos de ricos e pobres eram distintas em termos de concepção e propostas.

Cabe destacar que, se tratando dos pobres, também pretendiam combater a mortalidade infantil e promover a equidade no acesso cultural. Com este objetivo, alguns órgãos internacionais começaram a investir em projetos sociais para as crianças. Nesta perspectiva o investimento na criança era visto como estratégia para o desenvolvimento do país.

Em 1988 a Educação Infantil foi incluída na Constituição Federal. No entanto, não representou um rompimento com as concepções assistencialista e compensatória, mas foi um

avanço político para esta etapa escolar, pois passou a ser um dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos. Somente em 1996, por meio da LDB a Educação Infantil foi reconhecida como etapa escolar, na ocasião classificada como creches para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 6. Posteriormente, alterada com a Lei nº 12.796 em 2013, que estabeleceu a Educação Infantil permanecendo a creche para as crianças de 0 a 3 anos e alterando a pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos.

As políticas que demarcaram a Educação Infantil discutidas neste capítulo, evidenciam a prioridade da oferta e do acesso à pré-escola. Estas políticas impulsionaram a escolarização das crianças a partir dos 4 anos de idade para combater o fracasso no Ensino Fundamental, isso pode ser evidenciado com a Lei nº 12.796 em 2013 que estabelece a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos na escola.

De acordo com os estudos apresentados ao longo deste capítulo, a obrigatoriedade gerou demanda de vagas que não puderam ser atendidas pelo setor público, resultando na participação do setor privado que recebeu recursos do governo para realizar esse atendimento. Sobre isso fica o questionamento, se faltou um planejamento do governo com relação ao espaço físico, a formação e contratação de profissionais para atuar na área, ou se foi uma ação estratégica para privilegiar as instituições privadas? O fato é que, há um descaso do governo quando se trata da Educação Infantil.

No que tange à prática da leitura e da escrita mecânica e desprovida de sentido, é identificada e criticada em alguns documentos produzidos nestas últimas década como citada no caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil e nas DCNEI (2009a). Estas diretrizes tratam da linguagem escrita, levando em consideração o interesse das crianças, compreendendo que elas fazem parte de um contexto social letrado, o trabalho com a leitura e a escrita muitas vezes não é adequadamente compreendido. Isso implica na emergência de uma formação de professores que abarcasse o sentido do trabalho com a leitura e a escrita nesta etapa escolar.

Quanto as DCNEI (1998a), enfatiza o trabalho com as diversas linguagens, não destaca as práticas com a escrita, isso afasta qualquer possibilidade de propostas envolvendo a alfabetização. No entanto, o RCNEI produzidos na mesma época desconsiderou as orientações deste documento.

As atividades propostas nos RCNEI encaminham o professor a desenvolver o processo sistemático da escrita. Nele há orientações para identificação e cópia de letras, o modo de



grafar, além de destacar o ambiente alfabetizador no espaço da Educação Infantil. Estas concepções divergem das propostas contidas nos outros documentos analisados neste capítulo.

Os RCNEI foi um documento bastante criticado por pesquisadores, entre eles, Cerisara (2005), Palhares e Martinez (2005), mas que por força do governo serviu como referencial para os professores desde 1998. É importante destacar que na produção dos documentos para a Educação Infantil, algumas pesquisas só foram reconhecidas devido aos interesses do governo.

De acordo com os estudos apresentados ao longo deste capítulo, fica claro que sob efeito da globalização, as políticas nacionais de educação foram motivadas desde a década de 1990 por políticas externas, cuja promessa era de desenvolvimento para os países latino-americanos. Embora haja avanços como o reconhecimento e a ampliação do acesso à educação das crianças pequenas, para os movimentos sociais do qual fazem parte especialistas e pesquisadores do campo da Educação Infantil, as consequências não são satisfatórias, pois são pautadas pela lógica neoliberal.

Esta lógica neoliberal é considerada problemática a medida que as políticas ficam centralizadas no governo federal, cabendo a ele definir currículo, avaliação, determinar reformas no ensino e formação de professores. Essas decisões reconfiguraram a Educação Infantil, entre elas a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na escola, ou seja, a escolarização da pré-escola. Isso gerou uma demanda de vagas que não foram atendidas pelo setor público, ocasionando a entrada do setor privado que passa a participar dos recursos do governo.

Nesse contexto, a leitura e a escrita na Educação Infantil passam ser foco de discussão promovidas pelo MEC, com o movimento da revisão das diretrizes em 2009 e, posteriormente o fomento ao projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil desenvolvido a partir de 2013, por meio de financiamento federal. No próximo capítulo, analiso a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil produzida no contexto desse projeto, nele discuto sobre os aspectos que envolveram as suas etapas, bem como os seus desdobramentos.

#### 4. COLEÇÃO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo trato sobre como a leitura e a escrita estão sendo propostas na coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Esta coleção foi publicada em 2016, como um dos resultados do projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, o qual contou com recursos financeiros do MEC. O objetivo era que a coleção fosse utilizada no curso de formação continuada de professores da Educação Infantil proposto pelo referido projeto. Contudo, obteve repercussão nacional após ser indicada como material de formação, no Documento Orientador do PNAIC 2017.

A coleção foi elaborada visando a Educação Infantil como um todo. Porém, como o contexto desta pesquisa é a pré-escola, etapa a qual foi destinada como material de formação do PNAIC, selecionei os cadernos 3, 5, 6 e 7 que contém propostas para a leitura e a escrita para referida etapa. Inicialmente, apresento o contexto político de produção e utilização da coleção. Como fonte, utilizei a entrevista realizada com a coordenadora do projeto, professora Dr<sup>a</sup> Mônica Correia Baptista, além das informações do site do projeto, dos documentos produzidos no decorrer do mesmo e as orientações do Documento Orientador PNAIC 2017.

##### 4.1. Contexto político de produção e utilização da coleção

A coleção foi elaborada no projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, o qual foi desenvolvido entre os anos de 2013 a 2016 e recebeu apoio financeiro do MEC. Na equipe de coordenação estavam as seguintes professoras: Mônica Correia Baptista da UFMG, com as coordenadoras adjuntas Maria Fernanda Rezende Nunes da UNIRIO, Patrícia Corsino da UFRJ e Vanessa Ferraz Almeida Neves da UFMG. Na assessoria as professoras Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto e a secretária geral Angela Bibiana Nogueira. Além destas, compondo a coordenação do projeto, estava Rita de Cássia de Freitas Coelho, que na ocasião atuava na coordenação da COEDI/MEC.

Esse projeto emergiu da necessidade de discutir sobre este tema tão emblemático que é a leitura e a escrita na Educação Infantil. Segundo Baptista (Entrevista, 2019): *“O projeto nasceu em uma mão dupla, de um lado nós da Universidade que tínhamos interesse nesta discussão da leitura e da escrita na Educação Infantil, e de outro lado o MEC”*. Cabe

destacar que Baptista e Rita de Cássia de Freitas Coelho, já se conheciam e tinham a mesma perspectiva sobre o assunto:

*A professora Rita Coelho já era uma grande amiga, nós já atuamos juntas na secretaria municipal de educação de Belo Horizonte – MG. Uma amiga de longa data e sabia do meu doutorado, sabia da minha ação tanto como pesquisadora, como militante que tinha interesse nesse tema. Em conversa com ela, falou que também era um tema muito importante para o MEC (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

Elas trabalharam juntas e estabeleceram um vínculo de trabalho e amizade, antes mesmo do projeto. Não se trata de questionar a competência e a legitimidade das pessoas envolvidas neste processo, muito pelo contrário. Mas, considerando que se trata de um processo público, é notório que esse vínculo favoreceu a articulação da equipe de professoras com o MEC para desenvolvê-lo.

No que se refere à temática do projeto, a própria entrevistada reconhece que havia distinção com relação às práticas pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil:

*Naquele momento que começou o projeto sabíamos de grupos que achavam adequado se trabalhar a leitura e escrita na educação infantil e grupos contrários, eram dois grandes grupos. Mas depois fomos vendo e o projeto nos ensinou que esses grupos eram muito heterogêneos, isso quer dizer que, dentro do grupo que achavam que deveria se trabalhar tinham concepções muito distintas: de que forma, o que priorizar, como encaminhar este trabalho (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

De acordo com a percepção de Baptista, haviam concepções contrárias sobre a temática leitura e escrita na Educação Infantil. Contudo, era preciso esclarecer as especificidades, garantindo a identidade desta etapa escolar, que é marcada pelo cuidado associado à educação, sem promover a antecipação dos processos inerentes ao Ensino Fundamental. Tais proposições, são estabelecidas nas diretrizes.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009a, p. 10).

De acordo com as diretrizes, o educar está indissociado ao cuidado pois nesta etapa da Educação Básica é preciso dar condições para que as crianças aprendam, sendo que a aprendizagem deve ocorrer por meio da observação, exploração dos objetos, interação com

outras crianças e adultos. Desse modo, as crianças vão atribuindo significado e se apropriando da cultura. Neste processo de apropriação, também estão as diferentes linguagens, por isso: “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009a, p. 20).

Conforme as diretrizes, as propostas pedagógicas devem contemplar as diferentes linguagens, entre elas está a linguagem escrita, como já foi mencionado neste trabalho. Entretanto, Baptista (Entrevista, 2019) destaca o entendimento que os profissionais da área da Educação Infantil atribuíam à leitura e à escrita nesta etapa escolar, no contexto antes de iniciar o projeto:

*[...] naquele contexto, ainda era muito difícil se falar nessa temática da leitura e da escrita para crianças menores de 6 anos, na Educação Infantil, era uma espécie de tabu. Isso se explica muito pelo medo que a área tinha e ainda tem muito medo, de que a Educação Infantil se confunda com Ensino Fundamental ou que ela se perca, no ponto de vista da sua identidade como primeira etapa da Educação Básica, e passe a ter uma relação de submissão ao Ensino Fundamental. Isso tem muito a ver com o processo de apropriação da linguagem escrita, da alfabetização.*

Com base nas informações da entrevistada, a discussão sobre esta temática poderia gerar tensionamento, o receio dos profissionais da área da Educação Infantil era ficarem submissos ao Ensino Fundamental ao vincular a leitura e a escrita ao processo de alfabetização. Diante desta situação, era preciso compreender os entendimentos de apropriação da linguagem escrita para a Educação Infantil.

A discussão sobre a temática leitura e escrita na Educação Infantil já era de interesse do governo. Em 2008 ocorreu uma reunião em Brasília buscando analisar a questão da leitura na escola, tendo em vista a distribuição de livros de literatura infantil a esta etapa escolar por meio do PNBE, a intenção era delinear uma política para leitura nesta etapa escolar. Batista (Entrevista, 2019) argumenta que na ocasião:

*[...]do nosso lado, a universidade, tinha um interesse muito grande em ampliar as pesquisas e do lado do MEC o interesse era colocar esse assunto em pauta para construir consensos, definir estratégias, pensar políticas de compras e distribuição de livros e políticas de formação de professores. Então esses dois interesses se juntaram.*

Cabe destacar que nesta ocasião estava sendo discutido o movimento de revisão das DCNEI, discussão que abordei no capítulo anterior, em que escrevo sobre o projeto desenvolvido no âmbito do Programa Currículo em Movimento. O “Projeto de cooperação

técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil” envolveu a COEDI/MEC e a UFRGS, e deu subsídios para a elaboração das novas diretrizes em 2009.

No ano de 2010, o Programa Currículo em Movimento promoveu um seminário envolvendo a área educacional para discutir as determinações das diretrizes. Deste seminário, foi produzido o artigo “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância” (BATISTA, 2010). O texto enfatiza que o termo linguagem escrita não está restrito ao sistema de escrita, mas sim, “às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (BATISTA, 2010, p. 2).

Nesta publicação, Batista (2010) defende o direito à cultura letrada na Educação Infantil, considerando as crianças como produtoras de cultura; sendo que estão imersas na cultura escrita, portanto, influenciam e são influenciadas por ela. Além disso, desde cedo as crianças manifestam interesse pelo funcionamento da linguagem escrita, ressalta a referida autora. Contudo, o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil pode promover a expansão do conhecimento, ou seja:

[...] o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve afirmar o direito da criança pequena de produzir cultura e de expandir seu conhecimento sobre o mundo, o que pressupõe situações nas quais ela possa realizar atividades significativas no interior da cultura letrada (BAPTISTA, 2010, p. 5).

Com essa perspectiva, em 2013 pesquisadores, representantes da OEI e gestores públicos, reuniram-se e estabeleceram algumas definições, entre elas, incluir práticas pedagógicas na Educação Infantil envolvendo a cultura letrada, bem como a formação continuada dos professores desta etapa escolar.

Nessa perspectiva, em 2013, o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil tinha como foco a realização de duas grandes pesquisas: “A Leitura e a Escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)” e “Leitura e escrita: práticas pedagógicas”. Além das pesquisas, que resultariam em relatórios, haviam outras ações que seriam produtos do projeto, que neste caso específico eram: os seminários; a produção de material didático e a proposta de curso de formação continuada de professores da Educação Infantil.

No que se refere ao estado do conhecimento, foi realizado um levantamento de pesquisas publicadas entre os anos de 1973 a 2013, no formato de teses e dissertações disponibilizadas nos bancos de dados nacionais, além de publicações em periódicos e em eventos da pós-graduação. Este levantamento consta no documento publicado em 2016,

“Relatório do Sub-Projeto a Leitura e a Escrita na Pesquisa em Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)”. De acordo com as informações deste relatório, foram localizados 399 trabalhos demonstrando que a temática vinha sendo discutida nas últimas décadas no meio acadêmico.

A respeito da pesquisa “Leitura e escrita: práticas pedagógicas”, foram observadas as práticas de professoras atuantes em escolas públicas municipais de cinco estados brasileiros, que resultaram em um relatório. Baptista (Entrevista, 2019) se refere a esta pesquisa como “boas práticas” e argumenta que: “*Estes estudos trouxeram elementos importantes para nós, inclusive, para nossa definição do que seria uma prática adequada de leitura e escrita na Educação Infantil*”. No entanto, os estudos revelaram a dificuldade de encontrar práticas pedagógicas que estivessem dentro da perspectiva traçada no projeto.

*Havia algumas ações que apontavam para isso, as professoras preocupadas com uma prática social da leitura e da escrita. Se partiam do que as crianças conheciam sobre os objetos, dos interesses delas, mas em uma lógica muito transmissível, pautada na cópia, da fonetização com pouca incidência mesmo da prática social da leitura naquele ambiente educacional. Enfim constatamos que havia, às vezes, boas ações, mas não uma prática pedagógica de qualidade, até porque elas eram isoladas, era de uma professora dentro de um contexto educativo (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

De acordo com a entrevistada, as boas práticas ocorriam de forma isolada, e isso motivava a coordenação do projeto a discutir sobre o assunto. Desse modo, a fim de ampliar esta discussão, a equipe do projeto organizou cinco seminários, sendo que:

*A ideia era de colocar as pessoas em contato, de ouvir o que as pessoas tinham a dizer e com muitos colaboradores estrangeiros, porque havia discussões que no Brasil nós sequer permitíamos fazer, por exemplo, literatura para bebês, era uma grande novidade. Tínhamos uma outra pesquisa aqui no Brasil indicando que era importante, que era possível, mas não tínhamos pesquisadores se dedicando a isso (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

Compreendendo a necessidade de discutir os temas que atravessavam a leitura e a escrita na Educação Infantil foram planejados os cinco seminários. Cada seminário teve duração de dois dias e ocorreram predominantemente em Belo Horizonte, Minas Gerais – MG, apenas o terceiro Seminário foi no Rio de Janeiro – RJ. Neles ocorreram conferências, reuniões técnicas, mesas redondas, workshop, atividades envolvendo o público e profissionais que trocaram experiências entre os países e as universidades.

Os seminários foram presididos por palestrantes do Brasil e de diferentes países, entre eles do México, Colômbia e Espanha que compartilharam suas pesquisas, estudos e experiências abordando diversos aspectos da leitura e da escrita na Educação Infantil. O público foi constituído por profissionais de diversos estados brasileiros, pesquisadores, gestores públicos e diretores de escolas de Educação Infantil interessados na temática em discussão.

A organização desses seminários, contando com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, foi possível devido ao apoio financeiro do governo federal. Conforme explica Baptista (BAPTISTA, Entrevista, 2019):

*Foi um projeto com financiamento muito bom, nós não tivemos problemas com recurso financeiro, o Brasil estava em uma época de prosperidade, nós imaginando coisas para educação. Então conseguimos bancar a vinda de pesquisadores do Brasil inteiro, o projeto pagou para que estas pessoas viessem, não só para participarem daquele momento das palestras, mas de reuniões, dando sugestões, enfim, participando efetivamente. Por isso dizemos que o projeto deu conta de trazer estas muitas falas, muitas vozes e também com a presença de professores da Educação Infantil.*

Conforme explicou Baptista, o projeto teve grande fomento, o que possibilitou realizar todas ações previstas, entre elas, a realização dos seminários. Cabe destacar que é a primeira vez que o governo investe em um projeto desse porte para a Educação Infantil, ainda que o MEC tivesse interesse na discussão sobre a temática leitura e escrita nesta etapa escolar, o projeto foi uma conquista para os profissionais da área ao fomentar a discussão sobre as práticas pedagógicas, a elaboração de um material didático e a proposta de um curso formação continuada de professores da Educação Infantil.

O primeiro foi o “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos espaços e mediações” que abordou a relevância da literatura no trabalho com as crianças de zero a seis anos destacando, os desafios da mediação, a organização dos acervos e as políticas para compra e distribuição de livros.

Baptista (2019) explicou que: “*Esse tinha um material muito rico porque as palestras foram muito boas. Todos os outros foram também, mas nós vimos que esse tinha um material para publicação*”. Por isso, foi o único que resultou em um e-book<sup>25</sup>. Ela também acrescenta: “*foi um momento muito rico este primeiro seminário, é como se abrisse uma porta promissora para o projeto*” (BAPTISTA, Entrevista, 2019).

---

<sup>25</sup> Mônica Correia Baptista et al. Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

O segundo, “Seminário Internacional Diálogos com Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil” contou com a presença de Ana Teberosky e Magda Soares que discutiram a formação dos professores da Educação Infantil a partir o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, destacando aspectos ligados à organização da coleção, tais como eixos temáticos e formato que seriam publicados nos materiais.

No terceiro, “Seminário Internacional da Pesquisa Leitura e Escrita na Educação Infantil”, foram apresentados os resultados da pesquisa “Leitura e escrita: práticas pedagógicas” realizada com as professoras da Educação Infantil de diferentes escolas e contextos brasileiros. Nesta ocasião foi discutida a relação das práticas pedagógicas com os princípios estabelecidos nas DCNEI. O seminário ocorreu no Rio de Janeiro e estiveram presentes as professoras da Educação Infantil dos cinco estados participantes desta pesquisa, ou seja:

*[...] garantimos as condições delas participarem: diárias e deslocamento. Imagina de lá do Rio grande do Sul e do Rio Grande do Norte levar estas professoras e foi um momento muito emocionante, algumas delas diziam que nunca tinham estado no Rio de Janeiro, nunca tinham viajado de avião e de sentirem participantes também do projeto. E não eram poucas professoras, foi um número significativo (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

Como havia recurso para o desenvolvimento do projeto, foi possível arcar com despesas das professoras e, segundo Baptista (Entrevista, 2019), a intenção era fazer com que elas se sentissem pertencentes ao projeto, mostrando a sua contribuição para a discussão sobre a temática leitura e escrita na Educação Infantil, que prosperava naquele momento.

Neste contexto de fomento, ocorreu o quarto seminário, denominado “Seminário Internacional do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que contou com a presença de especialistas internacionais que discutiram sobre a leitura e livros para bebês e crianças bem pequenas.

Cabe destacar que durante todos os seminários, haviam dois momentos: o próprio seminário que era o encontro das palestrantes com o público; e depois, uma reunião com a equipe em que as palestrantes davam um retorno sobre o projeto. Baptista (Entrevista, 2019) relata que eram: *ações para mais pessoas e depois para um número menor a discussão. E as professoras que eram pesquisadoras, colegas, que iam tinham sempre essa contribuição de nos fazer relatórios de nos entregar textos problematizando e dando sugestões.*



Com isso, é possível perceber que as discussões não se centravam apenas no âmbito do seminário, mas havia uma sequência de reuniões com as palestrantes, pesquisadores e a equipe de coordenação do projeto para discutirem sobre o assunto. As palestrantes liam previamente o projeto e durante as reuniões davam suas contribuições à equipe. Este retorno auxiliava nos rumos do projeto, segundo a entrevistada, a equipe não imaginava a dimensão e as proporções do projeto:

*O que acho importante dizer é que nós não tínhamos um projeto completamente desenhado, ou seja, quando vemos hoje a coleção pronta, o curso de 120 horas, é difícil imaginar que foi uma construção. De fato, foi uma construção, fizemos o projeto para ser aprovado pelo MEC, tínhamos alguns parâmetros para definidos, tínhamos certeza que chegaríamos na formação de professor porque sabíamos que essa era uma ação importantíssima e estratégica quando se falava nessa temática (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

Com base nas informações da entrevistada, o projeto teve uma proposta inicial e com o decorrer das ações ele foi se expandindo e assumindo maior proporção. Naquele momento a equipe de coordenação começou ter mais clareza dos produtos que resultariam do projeto. A princípio eram quatro cadernos, mas a maneira como as ações foram ocorrendo ao longo do processo, percebeu-se a necessidade de ampliar o material.

*Nesse momento fizemos uma proposta de readaptação do projeto, que não implicou em mais financiamento dentro daquele financiamento que já estava previsto, mas que ampliava os produtos que eram os relatórios de pesquisa, os seminários, mais um projeto de curso de 120 horas, e mais um produto que não eram mais quatro cadernos como estava previstos no início quando foi aprovado o projeto. Mas que seria de oito cadernos, um encarte e um caderno de apresentação. Então isso foi se desenhando, as temáticas, os autores convidados, isso nós fomos desenhando nesse momento (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

Segundo a entrevistada, o material produzido deveria ser compatível com a complexidade do tema, por isso ampliaram o material que resultou na coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, sendo composta por oito cadernos temáticos, um caderno de apresentação e um encarte, que foram estruturados para o curso de formação continuada de professores que teria 120 horas ao total. Na elaboração da coleção havia uma preocupação com as temáticas dos cadernos umas das intenções era atender a demanda do MEC, que suscitava a discussão sobre a literatura tendo em vista a distribuição dos livros infantis pelo PNBE. Além disso, era importante contemplar o papel do professor ao conceber a formação e o papel da criança.

*E fomos desenhando as temáticas partindo do professor, depois da criança entendendo que depois que o professor se sentisse agente dessa formação ele teria que enxergar esta criança como sujeito ativo, participante do processo de formação, para depois entrar na temática da oralidade, da leitura, da escrita e caminhando na temática do currículo, da avaliação, da literatura (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

De acordo com Baptista (Entrevista, 2019), entre as temáticas, a literatura foi ganhando destaque nos cadernos: “[...] você vai perceber que em quase todas as unidades se toca na questão da literatura”. Mas, também tinham clareza que era preciso um caderno específico para o PNBE: “[...] naquele momento para nós era muito claro, um programa riquíssimo, importantíssimo, de muitos anos de duração já mostrando muito a importância dele, mas que as pesquisas mostravam que em muitos lugares os livros não saíam das caixas” (BAPTISTA, Entrevista, 2019).

Cabe destacar que em 2014, o MEC pulicou um material composto por três volumes, denominados “PNBE na Escola – Literatura fora da caixa”, sendo o primeiro volume destinado à Educação Infantil. Esse material tinha a finalidade de instruir os professores a utilizarem os livros distribuídos por meio do PNBE. Segundo informações deste material, o PNBE investiu em 7.426.531 exemplares de livros, sendo 3% destes exemplares destinados às crianças de 0 a 3 anos e 18% às crianças de 4 a 5 anos (SOARES; PAIVA, 2014).

O que chama a atenção neste assunto é que a seleção do material distribuído pelo PNBE foi de responsabilidade da equipe de professores do Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita – CEALE/UFGM<sup>26</sup>, o qual Baptista também faz parte. Isso evidencia o envolvimento da referida universidade com diversas ações promovidas pelo MEC.

No que tange ao aproveitamento dos livros, segundo Baptista (Entrevista, 2019) a equipe de coordenação do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, destinou um caderno da coleção para tratar desta temática:

*Então precisávamos pensar nesse projeto, em como tirar esses os livros do PNBE das caixas, como fazer os professores tirarem esses livros das caixas. Então o caderno 7, foi um caderno para pôr estes livros para rodar (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

---

<sup>26</sup> O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFGM, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. O Centro desenvolve projetos nos campos de pesquisa, ação educacional, documentação e publicação. Fonte: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>.

E desta forma a coleção foi sendo estruturada, a partir das temáticas que emergiam durante o projeto. Considerando que uma das ações do projeto era a proposta de um curso de formação continuada destinado aos professores da Educação Infantil e a elaboração de um material para ser utilizado nestes cursos de formação, e é com esse propósito que foi elaborada a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*.

Em 2016, o projeto finalizou com o “Seminário *Leitura e Escrita na Educação Infantil*”, em que foram discutidos os resultados das pesquisas, entre eles, a produção da coleção e as estratégias para a implementação do curso de formação continuada para os professores da Educação Infantil.

A Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* foi publicada em 2016, mas se tornou um documento conhecido nacionalmente para formação continuada dos professores da Educação Infantil, por meio do Documento Orientador PNAIC 2017. Cabe destacar que o PNAIC foi instituído pelo governo Federal em 2012 e tinha como proposta a formação continuada dos professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nos anos seguintes o PNAIC promoveu as formações seguindo este mesmo princípio, no entanto, em 2017 passou a incluir a formação dos professores da pré-escola. De acordo com o Documento Orientador PNAIC 2017, o objetivo era promover:

[...] uma **perspectiva ampliada de alfabetização**, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017, p. 5, grifo do autor).

O documento propõe uma perspectiva ampliada de alfabetização, mas destaca que a inclusão da Educação Infantil precisa garantir as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças que frequentam esta etapa escolar. Para tanto, propõe: “a formação baseada no material “*Leitura e Escrita na Educação Infantil*”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)” (BRASIL, 2017, p. 18).

Entretanto, a inclusão da Educação Infantil no programa de formação nacional PNAIC em 2017, pode ocasionar certo equívoco para os professores desta etapa escolar, tendo em vista que as concepções de leitura e escrita indicadas no PNAIC sempre foram voltadas para a alfabetização das crianças dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal perspectiva se difere das concepções previstas para a Educação Infantil, que tem como base as orientações do Parecer nº 20 das DCNEI (2009a) e da Resolução nº 5 das DCNEI (2009b).

Sendo um documento mandatório, os princípios da Resolução nº 5 das DCNEI (2009b) são considerados como referência para as práticas na Educação Infantil e ganham destaque ao serem citados na coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Contudo, o Documento Orientador PNAIC 2017, não faz referência às diretrizes, mas indica a coleção como material para ser utilizado nas atividades de formações.

No que tange aos programas de formação de professores, as pesquisas de Cordeiro (2015) e de Miguel (2015) abordadas nesta dissertação, apontam para a falta de entendimento das professoras em relação aos programas de formação. Em ambos os casos, as professoras realizavam práticas de alfabetização na Educação Infantil. De acordo com as autoras, isso ocorreu devido às fragilidades e inconsistências dos programas de formação. No que tange a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, ao ser proposta para a formação por meio do PNAIC, pode ser interpretada conforme a concepção deste programa em si, que visa a formação de professores alfabetizadores.

No que se refere à formação dos professores da Educação Infantil, esta é a primeira vez que um o governo Federal propõe uma formação continuada para estes profissionais. Esta inclusão é reflexo da obrigatoriedade da oferta pré-escolar, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59 publicada em 2009 e a Lei nº 12.796 em 2013. Além disso, o PNE (2011-2020) estabelece em sua primeira meta, a oferta da pré-escola alcançando a totalidade das crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016.

Neste contexto político de reformas educacionais, as referidas legislações reforçam a ação do governo no atendimento à pré-escola, exigindo maior número de professores para atuar na educação das crianças e incidindo na formação destes profissionais. Ball (2002, p. 4) argumenta que: “[...] as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículo para mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor”.

Analisando sob a perspectiva de Ball (2002), o fato de o PNAIC incluir os professores da pré-escola no programa de formação implica na constituição da identidade deste profissional ao determinar sua prática pedagógica. Isso reflete no tipo de profissional que o governo pretende formar para atender aos seus interesses, neste caso demonstra que a formação destinada aos professores da Educação Infantil por meio do PNAIC pretende alinhar o trabalho destes professores aos dos profissionais dos anos iniciais.

Embora o governo tenha incluído a Educação Infantil no PNAIC, mais uma vez, ela não é contemplada como um todo pelo poder público. De acordo com o Documento Orientador PNAIC 2017, desta etapa escolar seriam atendidos: “professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 15). Mesmo abarcando a Educação Infantil no PNAIC 2017, as atividades de formação deixaram de contemplar os professores atuantes nas creches. Desse modo, cabe destacar que a proposta do governo por meio do PNAIC, desconsiderou a especificidade da coleção, tendo em vista que este material contempla orientações para a formação dos profissionais que trabalham com as crianças de todos os níveis da Educação Infantil.

Tratando do assunto, em reunião com o MEC sobre a inclusão da pré-escola do PNAIC, Baptista (Entrevista, 2019) reforça a proposta da inclusão da Educação Infantil como um todo nas atividades de formação: “*Fui eu e Patrícia Corsino nessa primeira reunião e nós dissemos da importância da creche entrar, era muito importante das crianças de zero a três, dos professores das crianças de zero a três também fossem contemplados*”. Conforme o que foi estabelecido pelo programa em 2017, as professoras foram vencidas em seus argumentos, ficando só as professoras da pré-escola contempladas na formação.

Outro descompasso delineado para a Educação Infantil é a carga horária das formações dos professores: o PNAIC ofereceu às professoras 28 horas presenciais e 72 horas em serviço, totalizando 100 horas. Como tratado anteriormente nesta dissertação, o curso de formação de professores em nível de aperfeiçoamento ou qualificação profissional que foi planejado ao longo do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil previa 120 horas presenciais a serem desenvolvidas em dois semestres. Com essa nova configuração, fica evidente que o modo de trabalho seria aligeirado ou partes da coleção ficariam de fora da formação do PNAIC.

Cabe destacar que, no intervalo entre a publicação da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil até sua utilização no PNAIC, houve um impasse entre a equipe de coordenação do projeto e o MEC sobre o destino da coleção. Segundo Baptista (Entrevista, 2019), ao final do projeto, a equipe de coordenação tinha como objetivo a utilização da coleção para formação de professores da Educação Infantil em âmbito nacional, no formato que o PNAIC foi para os Anos Iniciais. Conforme esclarece a entrevistada:

*[...] isso seria um segundo momento do projeto que imaginávamos que seria um pacto nos moldes do PNAIC, ou seja com material para todos professores de creche e pré-escola do Brasil, que tivesse bolsa para eles fazerem o curso e quem dariam*

*os cursos seriam os professores, colegas nossos das universidades com seus alunos de mestrado e doutorado. Esse era o desenho do curso, e presencial, 120 horas, ele está desenhado assim e apresentado como produto do projeto que é esse curso. Usando o material, impresso para todas as professoras. Essa era a ideia (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

O projeto Leitura Escrita na Educação Infantil não previa em seu orçamento a impressão da coleção para todos os professores e nem recursos para realizar as formações. Contudo, Baptista coloca na entrevista, que o interesse da equipe era de dar continuidade a estas ações com a utilização da coleção como material de formação nacional, mas que esse seria um segundo momento e implicaria em um novo projeto para realizar as formações. Elas teriam como características as formações realizadas no PNAIC, com o material da coleção impresso para todos os professores cursistas, no entanto, ele só ficou disponível *online*.

A intenção era que o curso de formação tivesse uma coordenação nacional, e coordenado pela mesma equipe do projeto. Segundo Baptista (Entrevista, 2019): *“Isso seria o papel de uma coordenação que não houve, uma coordenação nacional”*. Porém, é importante lembrar que aquele contexto foi marcado por uma grande ruptura política, pautada pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a posse do vice-presidente Michel Temer no ano de 2016. Esta transição de governos promoveu alterações de cargos, entre eles houve a exoneração de Rita de Cássia de Freitas Coelho que atuava no cargo de coordenação da COEDI, atingindo diretamente os projetos que estavam sendo delineados para a Educação Infantil.

Essa ruptura política gerou um clima de angústia na equipe do projeto sobre o destino do material, além de outros aspectos envolvendo a continuidade das ações. Na fala da entrevistada isso fica perceptível, quando se refere a impressão de um mil exemplares que serviriam de degustação para professores e pesquisadores das universidades, e secretarias municipais.

*Primeiro era um contexto de muita tristeza, porque os cadernos entraram na gráfica nos dias de impedimento da Dilma. Então naqueles 180 dias em que ela ficava afastada sem saber se seria “impeachmada” os cadernos estavam na gráfica. Então estávamos discutindo se colocávamos a logomarca do MEC que era Brasil Pátria Educadora ou Ordem e Progresso que era do Temer, que não queríamos pôr de jeito nenhum, até por uma questão ideológica mas também de justiça, foi o governo da Dilma que financiou o projeto e na hora de sair iria sair com Ordem e Progresso. Eram detalhes, mas que traziam muito sofrimento (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

Questões como a logomarca do material carregava de forma arraigada a política de um governo que não teve uma participação ativa e indutora na produção do material, por isso, naquele momento de transição gerou um clima de muitas incertezas. Além da crise política, sinalizava uma forte crise econômica no país. Isso também implicaria no destino da coleção. Baptista (Entrevista, 2019) manifesta que:

*Naquele contexto de impeachment, vimos que a crise era absurda do ponto de vista econômico, até antes mesmo, vínhamos conversando com a Rita que não seria possível fazer assim em larga escala como o PACTO. Começávamos a pensar em projeto piloto porque já sabíamos que havia uma crise em curso forte. Quando a Dilma é “impeachmentada”, e é neste contexto que realizamos o último seminário, dando um retorno e insistindo com o MEC para que fosse no seminário para ver se haveria algo a ser feito.*

Baptista (Entrevista, 2019) explica que, com a redução dos recursos, não seria possível a realização de uma formação para a Educação Infantil em uma amplitude como foi realizada em outros anos do PNAIC, por isso a equipe do projeto chegou até pensar em um projeto piloto. No entanto, era necessário o retorno do MEC sobre o destino do material que já havia sido produzido e precisava ser disponibilizado para os professores. Segundo a entrevistada, a posição do MEC em relação ao material da coleção era a seguinte:

*O material não atendia a equipe que estava lá. Então nas reuniões que nós fizemos “uma figura” que ficou com a equipe de formação dizia: - esse material é muito difícil, os professores não vão entender, não tem jeito de fazer um manual mais simples? E nós insistindo com a concepção, dizendo: - é difícil mesmo porque o tema é difícil, mas nós acreditamos nos professores. Por isso que a formação precisa ser presencial e precisa ser com as universidades para não retirar do professor o direito que tem de acesso a essa teoria e porque acreditamos que só deste jeito que a prática vai ter qualidade. Não é uma formação técnica, mas na figura dela era essa a ideia de quem estava lá, fazer uma coisa mais simples (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

No relato de Baptista, fica claro que as concepções de formação de professores representadas por aquela “figura” que compunha a nova equipe do MEC eram diferentes daquelas idealizadas no governo anterior, isso representava uma ruptura de paradigmas entre os dois governos. Enquanto as políticas implantadas no governo da Dillma Rousseff pretendiam dar subsídios teóricos e práticos para os professores por meio de um modelo de formação que possibilitasse maior participação e reflexão das professoras; o governo de Michel Temer desconsiderou o trabalho realizado no governo anterior, além de desvalorizar o profissional da Educação Infantil indicando apenas um manual.

A proposta do MEC no governo de Michel Temer, era um curso de formação técnica e questionava se os professores teriam entendimento do material da coleção, colocando em dúvida a capacidade e a competência dos professores da Educação Infantil. Enquanto isso, Baptista (Entrevista, 2019) relata que a coleção ficou parada um ano após ser publicada: *“Porque nós com o material pronto e com parcas reuniões no MEC que éramos chamadas, porque eles não sabiam o que fazer com o material, eles tinham que fazer alguma coisa para mostrar o serviço do governo Temer”*.

Pode-se afirmar que o MEC não sabia o que fazer com o material em virtude do tempo que demorou a utilizá-lo. Segundo Baptista (Entrevista, 2019): *“Era uma disputa de concepção também, tanto a concepção da linguagem escrita, da criança, da formação desse sujeito, mas também do que é a formação docente”*. Havia divergências de concepções entre os governos, contudo, era um material produzido com os recursos públicos, o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil teve grande investimento e a coleção era resultado deste trabalho. Sobre o assunto Baptista (Entrevista, 2019) relata o diálogo que a equipe do projeto realizou em reunião com o MEC:

*o Ministério da Educação chegou a dizer que não usaria o material, depois disse que poderia ser um dos materiais a ser usado a depender da escolha de cada município. Tivemos esse retorno também, ou seja, “- nós vamos chamar o Avisa lá, Paralapracá, o Positivo e vocês são mais um material possível e o município vai escolher”. Na ocasião eu me lembro de falar: - o MEC vai pagar por isso? Porque o MEC já pagou por esse material, nós fizemos as pesquisas, os seminários, esse material é do público. Então vocês vão colocar o material que já foi comprado e pago pelo MEC no mesmo patamar de outros que vocês vão pagar para o município? “- Não nós não compraríamos, o município vai comprar” (BAPTISTA, Entrevista, 2019).<sup>27</sup>*

Analisando a fala do excerto anterior, mais especificamente a conversa entre a coordenação do projeto e o ministério da educação, é possível perceber a rejeição da nova equipe do MEC com relação à coleção, que inicialmente solicitou a elaboração de um material mais simples, e depois cogitou a possibilidade de servir para formação, desde que fosse escolhido pelo município. Mas o que agrava é a desvalorização do material que foi elaborado com os recursos públicos em detrimento de outros materiais produzidos pelo setor privado.

---

<sup>27</sup> Instituto Avisa lá (<https://avisala.org.br>) e Programa Paralapracá (<http://paralapracca.org.br>) são definidos como Organização Não-Governamental – ONG que recebem apoio de setores públicos e empresas privadas. Positivo (<https://www.positivoteceduc.com.br>) é uma empresa privada que oferece tecnologia educacional. Todos eles oferecem curso de formação de professores e material didático.



Sobre esse aspecto, Ball (2004, p. 1119) destaca a participação do setor privado na educação pública, enfatizado:

O argumento para o envolvimento do privado na escolarização pública é muito simples: o incentivo ao lucro e à concorrência, assim como as culturas organizacionais que destes derivam, geram formas de prática que melhoram (inevitavelmente) a eficiência e aumentam o desempenho.

De acordo com Ball (2004), a lógica do setor privado se alinha com o interesse do poder público que prevê a eficiência e o desempenho dos profissionais. Nesse sentido é possível compreender que a sugestão do MEC de utilização dos materiais produzidos por instituições privadas, demonstra a migração para este setor. Além disso, diferentemente de um manual, o material da coleção apresenta uma discussão teórica e prática que envolve o processo de reflexão do professor, portanto não se trata de domínios de técnicas para melhorar a eficiência, mas sim de aperfeiçoamento das práticas.

Analisando a entrevista concedida por Baptista fica evidente a divergência de concepções entre os governos pertencentes a diferentes partidos, o anterior ao Partido do Trabalhador - PT e o seu sucessor ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. No andamento do projeto, a equipe de coordenação tinha manifestado a intenção de criar de um Pacto para a Educação Infantil, inclusive denominaram como Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil – PNQDEI (NUNES et al., 2015). Contudo, o fato do governo federal ter financiado o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, implicou em que os materiais produzidos no âmbito do projeto, tivessem o destino e as definições susceptíveis às decisões de quem estava a frente do governo no momento. Isso refletiu na “apropriação e destinação” da coleção, que foi sugerida para as formações do PNAIC.

No entanto, a decisão de incluir a coleção no PNAIC, gerou frustração à equipe do projeto, que em resposta, manifestou-se em defesa ao PNQDEI e contra a proposta do PNAIC para a Educação Infantil por meio de uma carta ao MIEIB afirmando que: “[...] o PNAIC da pré-escola não é, nem de longe, sinônimo desta proposta que defendemos” (BAPTISTA et al., 2017, p.1). Entre os argumentos contestados pela equipe, a desvalorização profissional da Educação Infantil é destacada. Além disso, Baptista, et al. (2017) buscam explicar a concepção de leitura e escrita expressa na coleção com a seguinte colocação:

Trata-se de um material complexo, que busca romper com o paradigma da Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental, e da apropriação da

linguagem escrita como processo reduzido à aquisição de um código. Afirma a identidade da Educação Infantil, recusando a antecipação de conteúdos escolares do Ensino Fundamental (BAPTISTA et al., 2017, p. 3).

De acordo com a manifestação da equipe do projeto, a vinculação do material ao PNAIC não foi satisfatória, pois não contemplava a proposta para a qual ele foi concebido. A equipe busca dar ênfase para que às concepções da coleção voltadas ao trabalho com a linguagem não se volte para aquisição do código escrito, e que o material não seja utilizado como um material preparatório para o Ensino Fundamental.

Após discutir sobre o contexto político em foi elaborado a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, na seção a seguir apresento a estrutura deste material.

#### **4.2. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: estrutura**

Para a produção dos cadernos da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil a equipe de coordenação do projeto citado na seção anterior, elaborou o documento intitulado “Curso de Formação Continuada sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita,” com autoria de Nunes et al. (2015). Este documento foi direcionado aos/às autores/as convidados/as para participar desta coleção contendo as orientações para elaboração dos textos que compõem os cadernos da coleção.

O referido documento trata dos elementos que pautaram o projeto, entre eles estão os princípios teórico-metodológicos do curso de formação continuada e da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Os/as autores/as convidados/as deveriam escrever os textos da coleção com ênfase na formação do professor e discutir sobre as práticas pedagógicas de leitura e escrita fundamentadas nas diretrizes de 2009, nos estudos da linguagem de Vigotski e Bakhtin.

No que tange aos princípios teóricos-metodológicos envolvendo os estudos de Vigotski, consta a seguinte colocação:

Entende-se, com Vigotski (1934/2000), que há uma estreita relação entre a palavra, o pensamento e as experiências do sujeito. Nesta perspectiva, a linguagem não se limita a ser uma área do conhecimento ou do desenvolvimento infantil. Pois é na linguagem que acontecem as interações entre os sujeitos e entre estes e a cultura que os constitui (NUNES et al., 2015, p. 12).

Conforme a perspectiva indicada no documento, a linguagem é considerada como elemento da cultura, por isso é destacada a perspectiva de Vigotski que explicita a relação entre a palavra, o pensamento e as experiências dos sujeitos. Sobre Bakhtin:

Os conceitos de dialogismo, estética e arte (Bakhtin, 1992, 2000) são referências especialmente importantes para se pensar tanto a linguagem no processo de formação de crianças e professores, quanto na elaboração do material pedagógico do Curso (NUNES et al., 2015, p. 13).

Com base no documento, a coleção, que seria o material pedagógico proposto para o curso de formação de professores, deveria ser escrita a partir dos conceitos de dialogismo, estética e arte de Bakhtin. O dialogismo no “entendimento de que o texto é uma construção estética, na qual forma e conteúdo se inter-relacionam” (NUNES et al., 2015, p. 13). A estética “na forma como o texto é construído que o *autor* assume uma posição ativa a respeito do conteúdo” (NUNES et al., 2015, p. 13, grifo das autoras). E a arte compreendida na cisão com a ciência e a vida: “A vida são as ações cotidianas; a ciência e a arte são modos de organizar e objetivar questões que emergem da própria vida” (NUNES et al., 2015, p. 14). Essa perspectiva é destacada por Baptista (Entrevista, 2019) ao afirmar:

*Quando fizemos o roteiro de qual seria as unidades, o que teria cada unidade, sempre buscando essa ideia da arte, ciência e vida como algo que se entrelaça. Você tem a teoria, a prática do professor, a questão da estética. Então olha isso, assiste este vídeo, se emociona com esse texto, lê essa poesia.*

De acordo com a entrevistada os conceitos de arte, ciência e vida deveriam aparecer entrelaçados na elaboração do material e isso implicaria no envolvimento do leitor com o texto. Com relação aos demais itens do sumário do documento, Nunes et al. (2015) trata da elaboração dos cadernos da coleção, contemplando a abordagem temática, a organização de cada capítulo e o número de páginas, entre outros aspectos que estariam de acordo com o formato do curso de formação continuada de professores.

Conforme o referido documento, a coleção deveria ser composta por oito cadernos. Os cadernos deveriam discutir diferentes aspectos que envolvem o trabalho com a leitura e a escrita. Cada caderno representaria um módulo temático do curso, sendo que, cada módulo seria dividido em três unidades, e cada unidade corresponderia a um dia de curso com duração de 4 horas. Para se adequar às atividades e ao tempo de duração do curso, foi estabelecido que cada unidade deveria conter os itens e determinado número de páginas conforme imagem a seguir.

Imagem 2: Tamanho das partes de uma unidade

<b>Item</b>	<b>Nº aproximado de páginas</b>
<i>Iniciando o diálogo</i>	Até 2 p
<i>Corpo do texto/unidade</i>	Até 12 p
<i>Compartilhando experiências</i>	Até 2 p
<i>Reflexão e ação</i>	Até 3 p
<i>Aprofundando o tema</i>	Até 2 p
<i>Ampliando o diálogo</i>	Até 2 p
<i>Referências Bibliográficas</i>	Até 2 p
<b>TOTAL</b>	<b>25 p</b>

Fonte: imagem capturada pela autora<sup>28</sup>.

De acordo com estes os dados apresentados na imagem 2, é possível perceber por parte da equipe de coordenação do projeto, o meticuloso planejamento elaborado para produzir um material adequado ao desenvolvimento do curso e que tivesse certa harmonia entre as diferentes partes. Em cada texto deveria ser apresentado: os objetivos e metas a serem atingidas na unidade (Iniciando o diálogo); o embasamento teórico sobre a temática (Corpo do texto/unidade); relatos de experiências vividas por outras professoras em sala de aula (Compartilhando experiências); atividades de reflexão sobre temática, atividades práticas e autoavaliação (Reflexão e ação); estudo de outras bibliografias e reflexão através de questionamentos (Aprofundando o tema); indicar textos e filmes para ampliar e aprofundar a temática estudada na unidade (Ampliando o diálogo); e as referências bibliográficas.

Analisando as orientações referentes a elaboração do material da coleção que são indicadas no documento, os/as autores/as dos textos teriam que apresentar fundamentos teóricos e metodológicos sobre as temáticas, considerando as especificidades do trabalho com a leitura e a escrita na etapa escolar, além do perfil dos professores valorizando suas experiências e propondo atividades reflexivas.

<sup>28</sup> Retirado da página 35 do documento Curso de Formação Continuada sobre “Leitura e Escrita na Educação Infantil: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita.

Quanto a escolha dos/as autores/as, Baptista (Entrevista, 2019) coloca que: *Nós fomos buscando aqueles autores que nos ajudavam a discutir essas questões que achávamos essencial.* No entanto, a própria entrevistada revela certo tensionamento sobre este processo de escolha. Ao se referir a uma palestrante convidada para um dos seminários do projeto, Batista (Entrevista, 2019) afirma que:

*[...] foi uma das palestrantes de um dos seminários, que foi um tititi danado. “Por que chamaram essa mulher? Porque ela tem uma posição...”. Mas achávamos muito importante ouvir e que eles estivessem na produção para dar esta abertura para o professor conhecer diferentes pontos de vistas, mas é claro que articulando também com essa prática social da leitura e da escrita como elementos constitutivos da primeira infância. Então fomos chegando assim nos autores, pensando no Brasil.*

Nas colocações de Baptista, percebe-se que também havia pesquisadores com divergências teóricas, no entanto a perspectiva de leitura e escrita deveriam estar articuladas à prática social. Outro aspecto que se destaca é a autoria de pesquisadores/as nacionais, Baptista (Entrevista, 2019) ressalta que:

*O caderno 5 era só com autores estrangeiros, era a Ana Teberosky com dois textos dela, e Tereza Colomer. Os leitores críticos falaram que tem pesquisadores no Brasil que podem fazer estes textos, então retiramos um texto da Ana Teberosky e fizemos nós mesmas o texto inicial da unidade.*

Com a ajuda dos leitores críticos foi se repensando a autoria dos textos contemplados nos cadernos da coleção. Cabe destacar que, a equipe de coordenação convidou 25 leitores críticos para analisar o material, eles leram os textos e apontaram aspectos importantes possibilitando mudanças necessárias ao longo da elaboração dos cadernos. Além disso, a entrevistada destaca que nem todos poderiam participar como autores/as, então deram sua contribuição desta forma. Conforme suas palavras *“Outra coisa que acho importante dizer é dos leitores críticos, foi uma outra ideia que acho muito importante, buscamos professores para ampliar, mesmo quem não escreveu teve a oportunidade de ler”* (BAPTISTA, Entrevista, 2019).

Cabe destacar, que a figura dos leitores críticos indica o rigor e comprometimento com a qualidade do material produzido para a professores da Educação Infantil, o que denota também o modo relevante como esta etapa da Educação Básica é percebida pela equipe de trabalho. Além disso, com base nas informações de Baptista (Entrevista, 2019), é possível perceber a participação dos leitores críticos representou uma preocupação da equipe com a pertinência e adequação dos trabalhos, dando espaço para diferentes pesquisadores ampliarem

a discussão. Isso evidencia que a coleção foi organizada por meio de diálogo contemplando diferentes vozes.

Para compor os leitores críticos foram escolhidos especialistas e professores atuantes na Educação Infantil. No site do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil estão disponíveis dois documentos que foram utilizados por estes profissionais para emitirem o parecer sobre a coleção. Os documentos foram elaborados com base em perguntas que revelariam o potencial formador do material.

Os especialistas emitiram pareceres avaliando o material da coleção a partir do questionário do documento “Orientações para formulação de parecer sobre os textos do caderno – leitores críticos: especialistas”, que perguntava sobre aspectos tais como: a adequação da linguagem; do conteúdo; e a forma de apresentação. O documento “Orientações para formulação de parecer sobre textos do caderno – leitores críticos: professores de redes municipais de ensino” foi direcionado aos professores atuantes na Educação Infantil que responderiam as perguntas avaliando entre outros aspectos: à compreensão dos textos; ao interesse pelo conteúdo; e a possibilidade de reflexão sobre as práticas.

Com relação aos/às autores/as, cabia a eles/as contemplar uma discussão teórica e prática com o professor cursista. Na visão de Baptista (Entrevista, 2019), *“Se o professor for convencido teoricamente, se fortalecer do ponto de vista teórico, ele vai ser um agente de construção da própria prática”*. Por isso, a necessidade de os textos apresentarem uma teorização para este profissional. Essa perspectiva indica a relevância que é dada ao profissional da Educação Infantil e ao papel que ele tem nas tomadas de decisões, ou seja, uma proposta pensada na valorização do profissional.

Outra preocupação, era que houvesse uma harmonia entre os textos, atentando para que os/as autores/as não repetissem os conteúdos e que utilizassem uma linguagem acessível ao professor. Para isso a equipe de coordenação do projeto atuou na revisão dos textos.

*[...] os autores foram muito generosos. Nós mexemos muito nos textos deles, de uma forma até, vamos dizer assim, pouco educada do ponto de vista acadêmico. Porque eles nos entregavam o texto e dizíamos: que está muito diferente do que o outro já escreveu; ou isso já foi dito pelo outro; ou a linguagem não está muito apropriada, vamos colocar uma linguagem mais dialógica (BAPTISTA, Entrevista, 2019).*

A equipe do projeto acompanhou a produção dos textos, e de forma rigorosa realizou a leitura e retornando aos/às autores/as com críticas, comentários e orientações para reescrita. O objetivo era que os textos estivessem dentro da concepção do projeto. Baptista (Entrevista,

2019), também relatou que a escolha dos/as autores/as ocorreu pela proximidade com a temática.

O quadro a seguir apresenta como ficou a estrutura da coleção *Leitura Escrita na Educação Infantil*, especificada pelos títulos dos cadernos e unidades, número de páginas e autores/as. A versão final ficou organizada em oito cadernos temáticos, um caderno de apresentação e um encarte. Os cadernos foram compostos por três unidades (exceto o 4) que foram escritas por 36 autores/as, sendo que cinco destes/as são da equipe de coordenação do projeto que realizaram a escrita de 3 unidades da coleção.

Quadro 3: Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*: cadernos, unidades, número de páginas e autores/as

<b>Cadernos/Encarte</b>	<b>Unidades/textos</b>	<b>Nº de páginas</b>	<b>Autores/as</b>
Caderno de apresentação/ caderno 0:  Leitura e Escrita na Educação Infantil	Um convite	5	Equipe do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”
	Profissão e Formação Docente: Introduzindo algumas reflexões	6	
	Curso de Formação Continuada “Leitura e Escrita na Educação Infantil”	10	
Caderno 1:  Ser Docente na Educação Infantil: entre o Ensinar e o Aprender	Docência e Formação Cultural	40	Sandra Ritcher
	Docência da Educação Infantil: contextos e práticas	27	Isabel de Oliveira e Silva
	Leitura Literária entre professoras e crianças	19	Parte 1: Ludmila Thomé de Andrade Parte 2: Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Fernanda Rezende Nunes
Caderno 2:  Ser criança na Educação Infantil: Infância e Linguagem	Infância e Linguagem	30	Solange Jobim e Souza
	Infância e Cultura	30	Rita Ribes Pereira
	Desenvolvimento Cultural da Criança	27	Maria Cristina Soares de Gouvêa
Caderno 3:  Linguagem Oral e Linguagem Escrita	Crianças e Cultura Escrita	26	Ana Maria de Oliveira Galvão
	Linguagem Oral e Linguagem Escrita: Concepções e Inter-relações	31	Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata

na Educação Infantil: Práticas e Interações	Crianças, Linguagem Ora e Linguagem Escrita: Modos de Apropriação	37	Ana Luiza Bustamante Smolka, Lavinia Lopes Salomão Mogiolino e Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha
Caderno 4: Bebês como Leitores e Autores	Os bebês, as Professoras e a Literatura: Um triângulo amoroso	31	Maria Emília López
	Bebês, Interações e Linguagem	32	Daniela Guimarães
Caderno 5: Crianças como leitoras e autoras	Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas	44	Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mônica Correia Baptista, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Angela Rabelo Barreto
	As Crianças e as Práticas de Leitura e Escrita	32	Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky
	As Crianças e os Livros	30	Tereza Colomer
Caderno 6: Currículo e Linguagem na Educação Infantil	Currículo e Educação Infantil	30	Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira
	Observação, Documentação, Planejamento e Organização do trabalho coletivo na Educação Infantil	29	Sonia Kramer e Silvia Néli Falcão Barbosa
	Avaliação e Educação Infantil	39	Catarina Moro e Gizele de Souza
Caderno 7: Livros Infantis: Acervos, Espaços e Mediações	Livros Infantis: Critérios de seleção e contribuições do PNBE	35	Aparecida Paiva
	E os livros do PNBE Chegaram... Situações, Projetos e Atividades de Leitura	54	Claudia Pimentel
	Os Espaços dos Livros nas Instituições de Educação Infantil	37	Edmir Perrotti, Ivete Pieruccini e Rose Mara Gozzi Carnellosso
Caderno 8: Diálogo com as Famílias: a leitura dentro e fora da escola	Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola	29	Silvia Helena Vieira Cruz
	Literatura e Família: Interações Possíveis na Educação Infantil	21	Celia Abicalil Belmiro e Cristiene de Souza Leite Galvão
	Leitura e Escrita: Conquista e Desafios para a Formação Continuada	4	Mônica Correia Baptista, Angela Rabelo Barreto, Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Maria Fernanda Rezende Nunes
Encarte: Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor	Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor	24	Celia Abicalil Belmiro e Cristiene de Souza Leite Galvão

Fonte: quadro organizado pela autora com base nos cadernos da coleção.



De acordo com as informações do quadro 3, a leitura e escrita foram abordadas a partir de diferentes temáticas, e entre os temas tratados nos textos que constituem os cadernos da coleção material estão: as diferentes linguagens, as práticas de leitura e a cultura escrita. Os textos que compõem as unidades apresentam uma discussão teórica e prática, exemplificados com atividades ou cenas do cotidiano da Educação Infantil com objetivo de fazer com que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

Na análise da coleção, uma característica muito marcante que é a linguagem dialógica, em que a escrita do texto é direcionada às professoras da Educação Infantil, buscando estabelecer uma conversa com elas. A iniciar pelo caderno de apresentação, elaborado pela equipe de coordenação, que por meio de uma carta convite, dirige-se às professoras para ingressarem no estudo do material. A carta inicia com o seguinte tratamento: “Caras professoras da Educação Infantil” (BAPTISTA et al., 2016). O termo professoras<sup>29</sup> é utilizado no gênero feminino compreendendo a predominância das mulheres no exercício desta profissão, e isso é justificado no caderno.

Optamos por nos referir a vocês que atuam como docentes sempre por meio do genérico feminino, ou seja, professora. Apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém majoritariamente feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres (BAPTISTA et al., 2016, p. 14).

Sobre esta escrita em forma de diálogo com as professoras, Baptista (Entrevista I, 2019) relatou na entrevista que a equipe de coordenação revisou os textos produzidos pelos/as autores/as da coleção e solicitou atenção a vários aspectos, entre eles, a linguagem.

Tratando deste material de formação, a equipe de coordenação contextualiza no caderno de apresentação, a criação da coleção por meio do projeto. Na unidade “Profissão e formação docente: introduzindo algumas reflexões” apresenta questões teóricas sobre a Educação Infantil. Na sequência, a unidade “Curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil”, explica os objetivos, metodologias e carga horária do curso de formação de professores, além de apresentar a estrutura coleção, mostrando que ela está organizada para ser o material didático-pedagógico para realização do curso de formação continuada que foi proposto no projeto.

---

<sup>29</sup> A partir deste momento da dissertação, passarei a utilizar o termo professora/professoras no feminino tendo em vista que o material em análise neste capítulo, faz a mesma referência.

Ademais de conter um embasamento teórico e prático, a coleção possui as ilustrações convidativas representadas por desenhos infantis, mas que, segundo Baptista (Entrevista I, 2019) não se trata de infantilizar o professor: “*não desconhecer o professor como um adulto capaz, muito pelo contrário, é sensibilizá-lo com aquelas imagens*”. Para a coordenadora da coleção, as imagens são utilizadas para sensibilizar o professor. Os desenhos aparecem vários momentos nos cadernos, em alguns casos, remetem à temática que será abordada no material, como a ilustração que aparece na capa do caderno 3.

Imagem 3: Capa do caderno 3 “Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações”



Fonte: Imagem capturada pela autora.<sup>30</sup>

Nesta imagem do caderno 3, o desenho representa a criança traçando rabiscos em forma de signos da escrita<sup>31</sup>. A imagem se relaciona com a temática do caderno que trata da

<sup>30</sup> Captura de tela, recortada do caderno 1 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil.

<sup>31</sup> Termo utilizado por Galvão (2016, p. 28) no caderno 3, considerado como processo de familiarização dos símbolos da escrita alfabética.

linguagem escrita. Há alguns casos, de relação entre o desenho envolvendo a temática dos cadernos, mas também se destacam na coleção, desenhos de animais com balões de diálogos, como os que expostos na imagem a seguir.

Imagem 4: Ilustrações de animais



Fonte: Imagem organizada pela autora.<sup>32</sup>

A imagem 4 contém algumas das ilustrações retiradas dos cadernos da coleção. Elas se encontram em meio aos textos e apresentam informações, tais como: explicações, citações e orientações de atividades. Entre os textos também estão presentes páginas com desenhos de borboletas, de animais e crianças, além de páginas que contém apenas cores, sobre esse modo de ilustrar Baptista (Entrevista, 2019) relatou que se trata de descanso de página e estratégias visuais utilizadas pelos ilustradores da coleção, visando prender a atenção do leitor sem ser cansativa a leitura.

No que se refere às ilustrações, Baptista (Entrevista, 2019) diz que: "*Nós tínhamos uma certeza, nós não queríamos a coleção com cara de livro didático ou de formação de professores*". Neste sentido, a equipe de ilustradores realizou um trabalho detalhado e uma estética convidativa, com cores e desenhos para encantar o professor.

Dentre os aspectos analisados no material, está a fundamentação nos documentos normativos para a Educação Infantil produzidos pela CNE de 2009, neste caso, o Parecer nº 20 das DCNEI (2009a) e da Resolução nº 5 das DCNEI (2009b). Estes documentos foram mencionados e/ou citados 37 vezes nos cadernos da coleção, não sendo identificados apenas no caderno 2, no caderno 4 e no encarte. Isso demonstra que a elaboração da maioria dos

<sup>32</sup> Captura de tela organizada a partir dos cadernos 1 (p. 15), 2 (p. 82), 4 (p.15) e 6 (p. 34) da coleção.

textos tem como base as referidas diretrizes, documento mais recente que define as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, seguindo as orientações propostas pela equipe de coordenação da coleção.

Além disso, os estudos da linguagem a partir de Vigotsky e Bakhtin também foram apontados nos textos que compõem a coleção. Estes conceitos foram citados por alguns/as autores/as e serão apresentados e juntamente com as concepções da coleção na seção a seguir.

### **4.3. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: concepções**

Nesta seção apresento um panorama contendo as propostas de leitura e de escrita para a Educação Infantil com base nos/as autores/as da coleção. Com este panorama pude analisar as concepções da coleção a partir dos conceitos e das propostas pedagógicas apresentadas neste material.

A coleção perpassa por diversas temáticas que se articulam de alguma forma com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Para centrar no foco dessa investigação, que é justamente sobre as concepções de leitura e escrita voltadas para a pré-escola explicitadas neste material, selecionei 4 cadernos da coleção – 3, 5, 6 e 7 – que expressam essas concepções. Nesta seleção optei por excluir o caderno 1, que trata mais especificamente da docência; o caderno 2 que aborda a perspectiva das linguagens de forma ampla; o caderno 4 dedicado à leitura com bebês; o caderno 8 e o encarte que contemplam um diálogo com as famílias sobre as práticas de leitura.

A análise que fiz da coleção começa pelo caderno 3<sup>33</sup>, intitulado “Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações”. Na primeira unidade, Galvão (2016) escreve sobre as crianças e a cultura escrita. Na segunda unidade, Goulart e Mata (2016) abordam as concepções e inter-relações da linguagem oral e escrita. E por fim, na terceira unidade as autoras Smolka, Magiolino e Rocha (2016) refletem sobre os modos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita.

---

<sup>33</sup> Sobre o caderno 3 da coleção Leitura e Escrita na educação Infantil, escrevi um artigo juntamente com a minha orientadora Gabriela Medeiros Nogueira. Ele foi publicado como capítulo de livro em um dos cadernos da Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD. As múltiplas linguagens na educação das infâncias: experiências de ensino e aprendizagens compartilhadas, volume 32, Editora da FURG: 2019.

Galvão (2016) apresenta a perspectiva da cultura do escrito, definindo-a: “[...] como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, p. 17). No entanto, acrescenta:

[...] que existem muitos modos de se relacionar com o escrito nas sociedades contemporâneas e que a escola tende a privilegiar apenas um deles, temos a oportunidade de incorporar essa pluralidade de modos em nosso trabalho pedagógico, valorizando-os (e não apenas criticando-os). Para que isso ocorra, é necessário, antes de tudo, conhecer essas culturas escritas (GALVÃO, 2016, p. 27).

A autora enfatiza a necessidade de reconhecer as diversas culturas escritas e incluí-las no trabalho pedagógico com as crianças. Além disso, destaca o importante papel da escola na aproximação das crianças à cultura do escrito, mas “[...] a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce” (GALVÃO, 2016, p. 25).

Partindo desta concepção, a autora propõe um trabalho com a escrita associado a outras linguagens, como a oralidade, a música, a dança, as artes visuais e outras linguagens utilizadas como forma de expressão. O importante é que o trabalho com a escrita tenha significado relevante às crianças, e isso inclui as interações e as brincadeiras orais, considerando que: “É no contexto das interações e interlocuções, nos espaços lúdicos das brincadeiras, dos jogos de linguagem, das cantigas e dos poemas, das histórias e dos relatos que as culturas do escrito são vividas pelas crianças” (GALVÃO, 2016, p. 26).

Nesse sentido, Galvão (2016) destaca os eixos orientadores – interações e brincadeiras – para o currículo da Educação Infantil proposto nas DCNEI (2009b). Além disso, o caderno apresenta sugestões de atividades como proposta de trabalho com a escrita na Educação Infantil, entre elas: chamadinha, registro da rotina, diário e agenda. São atividades que exigem o registro escrito e é realizado pela professora por meio da interação com os alunos.

Tratando das linguagens oral e escrita, na unidade 2 Goulart e Mata (2016, p. 45) definem que: “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”. Na concepção destas autoras, é por meio da linguagem que as crianças vão atribuindo significados e se constituindo dentro da sua cultura. Partindo desta concepção, as linguagens oral e escrita são fundamentais para apropriação da cultura, por meio dela as crianças interagem com os outros e aprendem sobre o mundo.

Nesse processo de apropriação das referidas linguagens, é importante a participação da família e da escola na atuação, mediação e interação com as crianças, pois: “É no movimento social que aprendem e aprimoram a sua fala, agindo discursivamente” (GOULART; MATA, 2016, p. 49). Segundo as autoras, isso possibilita às crianças a constituição da linguagem verbal, pois os adultos dizem os nomes dos objetos, descrevem situações, levam as crianças a conhecer lugares e vivenciar experiências sociais e culturais que oportunizam a aprendizagem da linguagem.

Com base nessa concepção, cabe à professora da Educação Infantil proporcionar às crianças conhecimentos de mundo que são internalizados por meio da linguagem, mas também tem a função de ampliar e aprofundar estes conhecimentos. Para isso, deve promover o contato com as variadas formas linguísticas (não apenas a norma culta) e o trabalho com as diversas formas de expressão, entre elas, Goulart e Mata (2016, p. 55), afirmam que: “A escrita também pode ser considerada no conjunto de formas de expressão do mundo simbólico que crianças, jovens e adultos habitam, em sociedades letradas (desenhar, gesticular, pintar, dançar e outras)”.

Neste conjunto de formas de expressão, o ler e o escrever ganham sentido e representação, desse modo a professora pode criar condições para inserir as crianças no mundo da cultura escrita, possibilitando que compreendam os usos e as funções sociais da linguagem escrita. Para isso, a professora pode utilizar portadores de textos, como jornais, livros, correspondências, anotações na agenda, bilhetes, entre outros materiais no diálogo com as crianças. No entanto, as atividades de leitura envolvendo os textos escritos não são para alfabetizar as crianças, mas sim para que percebam os meandros da cultura escrita (GOULART; MATA, 2016).

A leitura sem a finalidade de alfabetizar é um importante aspecto a ser destacado. Na pesquisa realizada Cordeiro (2015), autora citada no segundo capítulo deste trabalho, analisou as concepções de leitura e escrita que foram apresentadas por professoras da Educação Infantil. Em alguns casos identificou a utilização da leitura por gosto e prazer, em outros usavam para alfabetizar. De acordo com os resultados da pesquisa de Cordeiro (2015), havia falta de entendimento das professoras sobre as práticas de leitura na Educação Infantil. O fato de Goulart e Mata (2016) contemplar esta discussão na coleção contribui para elucidar esta questão.

Além da leitura, Goulart e Mata (2016) contemplam a linguagem escrita, a partir dos estudos de Vigotsky, conforme solicitado pela equipe do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil no documento “Curso de Formação Continuada sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita”, abordado no capítulo anterior. Goulart e Mata (2016, p. 54) escrevem que: “Vigotsky destaca que a escrita seja ensinada como uma atividade cultural complexa, relevante à vida”. De acordo com a perspectiva de Vigotsky, autoras explicam: “A escrita deve ser cultivada com as crianças, em vez de treinada (GOULART; MATA, 2016, p. 54).

Refletindo sobre a apropriação da escrita, na unidade 3, Smolka, Magiolino e Rocha (2016, p. 87) ressaltam a participação das crianças nas práticas discursivas, mesmo sem anunciar palavras compreensíveis aos adultos: “Seus gestos, suas vocalizações, interpretados pelos outros, adquirem sentido na trama de relações sociais”. Este processo ocorre através da interação, por isso é importante a participação dos adultos. A professora da Educação Infantil exerce um papel importante na mediação das crianças com o mundo. Nesse sentido, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) apresentam relatos de cenas do cotidiano da Educação Infantil, com a finalidade de descrever algumas propostas que possibilitam a participação das crianças na cultura escrita.

Smolka, Magiolino e Rocha (2016) evidenciam que o imaginário é desenvolvido a partir das práticas do cotidiano. As autoras citam uma cena de interação entre as crianças, em que um punhado de graveto se transforma em um sorvete. Isso acontece, pois há associação da palavra “graveto” com o “pauzinho”, mesmo sem saber pronunciar a palavra com todas as nuances, a criança atribui significado a ela e cria uma situação imaginária.

Os desenhos (riscos e rabiscos) são representações gráficas, isto é evidenciado em uma cena em que duas crianças dialogam sobre o que desenhar, mas apenas uma realiza o desenho. Nessa situação, a composição do desenho é definida a partir da palavra que acompanha o que é grafado. “Em sua possibilidade de representar graficamente objetos, movimentos, gestos, ideias, o desenho apresenta-se como precursor da escrita” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 99). Por meio do desenho, a escrita aparece no cotidiano da Educação Infantil. As autoras ressaltam que a escrita também está presente nas letras e frases vinculadas às produções de filmes e desenhos animados para o público infantil.

A oralidade e a escrita são destacadas por Smolka, Magiolino e Rocha (2016) em outra cena, em que há interação entre uma criança e a professora. Nessa situação, uma criança com síndrome de Down indica à professora o objeto desejado, apontando com o dedo, trata-se de uma maleta de médico. A professora alcança a maleta e oferece um capacete que tem uma cruz vermelha. Com isso, ela sustenta a participação da criança na interação, incentivando ao que fazer com o objeto: “Você quer a maletinha? Você vai ser a médica? Onde vai ser o consultório?”. Mesmo sem falar, a criança se faz entender e, ao final da cena, a professora convida os demais alunos para participarem da brincadeira, sugerindo consultar com a médica. Essa brincadeira dura dias e emerge a função social da escrita através dos registros das consultas.

A vivência do registro e o apontamento da vivência é outra proposta de Smolka, Magiolino e Rocha (2016) no caderno 3, que pode ocorrer a partir do livro da vida, e ser feito com recortes, fotos, desenhos, pinturas, entre outros. Nessa atividade, o professor faz o registro por escrito das ações das crianças. Dessa forma, a criança assume a autoria, mesmo sem o conhecimento convencional da língua escrita.

Outra possibilidade é o registro do tempo. Nesta, o professor pode utilizar quadros e calendários para marcar as atividades pertencentes à rotina das crianças. Smolka, Magiolino e Rocha (2016) apresentam um projeto em que o calendário pode ser elaborado com o uso de imagens combinado com as palavras, que nomeiam os dias da semana, a professora na roda de conversa questiona às crianças sobre o que realizaram em determinado dia da semana. Nessa interação, o objetivo da professora é que as crianças lancem o olhar para o calendário não somente como instrumento cultural, em que possam recuperar as informações, mas que também estabeleçam a relação da memória com o registro.

Por fim, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) destacam a “brincadeira de jornal” como uma proposta a ser desenvolvida na Educação Infantil. A criação de um livro de histórias a partir dos jornais, que podem ser rasgados, recortados, amassados e utilizados nos desenhos das crianças que ilustram as histórias do livro. Os recortes de jornais em formas geométricas, como exemplo o triângulo, pode tornar um chapéu, uma tira de jornal ser transformada em espada. A colagem do jornal complementa o desenho realizado pela criança no papel e representa o registro, seu protagonismo.

As experiências compartilhadas no caderno 3 são cenas do cotidiano da Educação Infantil, se tratam de atividades envolvendo a linguagem escrita nesta etapa escolar. Contudo,



estas práticas revelam o quanto é importante o papel da professora na mediação, dando sustentação aos modos de participação das crianças: incentivando e dialogando na incorporação e elaboração da cultura escrita.

No caderno 5, “Crianças como leitoras e autoras” a discussão sobre as concepções de escrita é abordada juntamente com as práticas de leitura. Na primeira unidade, é de autoria das professoras que compõem a equipe do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, Corsino et al. (2016) tratam das concepções e implicações da leitura e da escrita na Educação Infantil. Na segunda unidade, Sepúlveda e Teberosky (2016) apresentam as práticas de leitura com as crianças desta etapa escolar. E na última unidade, Colomer (2016) escreve sobre as crianças e os livros enfatizando a formação do leitor.

Corsino et al. (2016) apresentam a linguagem numa perspectiva dialógico-discursiva de Mikhail Bakhtin. De acordo com as autoras:

[...] a perspectiva dialógico-discursiva da linguagem compreende a língua não como um sistema abstrato de formas linguísticas ou como expressão monológica de um sujeito isolado, mas como interação verbal realizada por meio das falas ou enunciações [...] Para Bakhtin (2003), a língua atravessa a vida e a vida é atravessada pela língua. Língua e vida são indissociáveis. O trabalho com as linguagens oral e escrita só tem sentido quando realizado com discursos reais e significativos. Isto é, com discursos que realmente se dirijam a alguém e que tenham uma finalidade enunciativa. É para atingir propósitos e chegar a interlocutor(es) que discursos são proferidos (CORSINO et al., 2016, p. 18-19).

O conceito de vida e língua a partir de Bakhtin são tomados como base pelas autoras, evidenciando que a língua está entrelaçada à vida dos sujeitos, mas só adquire sentido em discursos reais e significativos em um contexto que tenham uma finalidade anunciativa entre os interlocutores que os discursos são proferidos. Na Educação Infantil os discursos adquirem sentido na prática pedagógica que segundo as autoras:

[...] é uma prática social realizada entre sujeitos, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contrapalavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões. A partir das escutas, os interlocutores – professoras e crianças – organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita. É possível e necessário planejar as propostas pedagógicas, pela própria natureza intencional da educação (CORSINO et al., 2016, p. 16).

Corsino et al. (2016) destacam que a prática pedagógica é construída na e com a linguagem e exemplificam as suas formas, além de enfatizar o caráter intencional das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. As autoras propõem um trabalho pedagógico

a partir do conceito de Bakhtin, escrevendo: “É ainda, Bakhtin (2003) que afirma que a ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam” (CORSINO et al., 2016, p. 16).

Esses conceitos foram mencionados no capítulo anterior pelas próprias autoras que compõem a equipe de coordenação do projeto Leitura e Escrita no documento de elaboração dos cadernos, em que Nunes et al. (2015) descrevem que a ciência e a arte estão entrelaçadas à vida dos sujeitos. Deste modo, é possível compreender que a prática pedagógica além de ser constituída na e com a linguagem devem estar relacionados à vida das crianças.

Nesse trabalho com a linguagem, destacam a apropriação da leitura e da escrita Corsino, et al (2016, p. 21) definem que:

Leitura e escrita são processos complementares, porém distintos, pois exigem diferentes habilidades. É possível saber ler e não saber escrever. Ser um leitor competente não significa, necessariamente, ser um bom produtor de textos. Mas quem escreve deve ser capaz de ler o que escreveu, caso contrário, teria feito uma cópia ou um traçado de letras, e não uma produção de autoria.

As autoras apontam os processos de ler e escrever, sendo complementares mas, ao mesmo tempo, distintos por suas especificidades, pois a leitura perpassa: “a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler” (CORSINO et al., 2016, p. 21). A produção de sentido e a interpretação ocorre a partir das experiências das crianças:

As experiências das crianças se ampliam no fazer, agir e interagir nos três campos da cultura humana – ciência, arte e vida –, que, como já vimos, precisam ser integrados internamente numa unidade de sentido, o que se faz com brincadeiras, histórias, poemas, cantigas, danças, imagens, desenhos, fotografias, filmes etc. que apresentam o mundo ficcional e não ficcional (CORSINO et al., 2016, p. 22).

As autoras destacam as experiências com a cultura citando, entre elas, brincadeiras, histórias, imagens e desenhos como possibilidade de leitura de mundo. E acrescentam que: “[...] a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens” (CORSINO et al., 2016, p. 22).

Essa perspectiva de leitura de mundo, demonstra que a concepção de leitura proposta para a Educação Infantil deve envolver o sentido e a interpretação, e não propriamente a decodificação do escrito. Esta concepção é evidenciada por Corsino et al. (2016, p. 23) ao citar algumas experiências com o universo simbólico, tais como:

[...] logomarcas, placas e sinais de trânsito, cartazes, outdoors, letreiros. São leituras que fazem parte de situações práticas do cotidiano, como identificar qual é o banheiro feminino ou masculino, qual é o refrigerante ou sorvete que se vai tomar. Tais leituras colocam as crianças diante de diferentes formas de representação e/ou de apresentação da realidade.

Segundo as autoras, por meio das experiências com o universo simbólico presente no cotidiano, as crianças fazem a leitura da apresentação e/ou representação da realidade. Corsino et al. (2016, p. 25) reitera que: “A participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil”. Para as autoras, as crianças precisam ser agentes das práticas de leitura, e destacam a literatura infantil, tendo em vista que:

A leitura abre um espaço discursivo dialógico entre o leitor e a obra no seu conjunto povoado de diferentes vozes: das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, do projeto gráfico, das ideologias. No livro ilustrado, não só as palavras provocam efeitos de sentidos, mas também o texto visual, que permite entradas não lineares. As imagens também dizem, e as relações entre visual e verbal ampliam as possibilidades de diálogo. As ilustrações são importantes aliadas das crianças no processo de leitura, especialmente quando estas assumem o lugar de leitores e ainda não leem o texto escrito de forma convencional (CORSINO et al., 2016, p. 26).

Para Corsino et al. (2016), a leitura de uma obra literária permite a participação discursiva e dialógica das crianças com o texto, que pode ocorrer por meio das ilustrações, dos personagens, do autor, do narrador, entre outros. Neste processo de leitura, as ilustrações são importantes, pois as imagens ampliam a possibilidade de diálogo com o texto, tendo em vista que as crianças da Educação Infantil ainda não fazem a leitura de forma convencional. A perspectiva diálogo-discursiva destacada por Corsino et al. (2016) aparece neste contexto, pois a linguagem do texto não ocorre por meio do sistema de escrita, mas pelas suas anunciações.

No que se refere à escrita, as crianças também não fazem seu uso da forma convencional, mas possuem conhecimentos linguísticos que possibilitam interpretá-la.

A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações (CORSINO et al., 2016, p. 28-29).

De acordo com Corsino et al. (2016), as crianças da Educação Infantil possuem conhecimentos sobre a escrita para interpretar sinais gráficos, isso porque as crianças já possuem experiências com o universo simbólico. A leitura do código escrito exige reflexão

sobre a língua escrita, processo em que a criança levanta hipóteses, observa e estabelece relações sobre os textos que estão à sua volta.

Para explicar a concepção de aprendizagem da escrita, Corsino et al. (2016, p. 33) utilizam o referencial teórico de Vigotsky, e definem que: “O domínio da linguagem escrita, considerado por ele um sistema complexo de signos, não poderia ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa”. Ou seja, as autoras descartam a possibilidade de as crianças aprenderem a ler e escrever de forma mecânica. E cometam que, de acordo com os estudos de Vigotsky, “[...] os primeiros rabiscos e desenhos das crianças seriam mais gestos do que propriamente desenhos. Ao desenharem os atos de correr ou de pular, por exemplo, as mãos fazem o movimento indicativo desses atos, e o lápis apenas fixa-os no papel” (CORSINO et al., 2016, p. 33).

Com base nos estudos de Vigotsky, Corsino et al. (2016) expressam que a escrita realizada pelas crianças é uma representação do movimento e esse processo de registro também é concebido por meio das brincadeiras:

O autor verifica a íntima relação entre a representação por gestos e a representação por desenhos, observando que crianças de cinco anos de idade são capazes de representar simbólica e graficamente por meio de gestos. Desta forma, compreende a brincadeira e o desenho como aspectos fundamentais para a apropriação da linguagem escrita (CORSINO et al., 2016, p. 34).

De acordo com as autoras, há uma articulação entre gestos/movimentos com a linguagem escrita, sendo as brincadeiras muito importantes para a apropriação desta linguagem. E, seguindo as contribuições de Vigotsky, sobre a dimensão simbólica do brincar, as autoras ressaltam que: “O principal no brincar é a operação realizada pela criança sobre os objetos por meio da linguagem. Significados são sobrepostos aos objetos concretos, e é com os significados que a criança brinca” (CORSINO et al., 2016, p. 33-34). Neste processo de sobrepor significados aos objetos, Corsino et al. (2016) concluem que as crianças atribuem significados por meio da linguagem. Isso demonstra que as brincadeiras, movimentos e gestos realizados pelas crianças são fundamentais à apropriação da linguagem escrita.

Por fim, Corsino et al. (2016) utilizam como base os estudos de Bakhtin e Vigotsky<sup>34</sup> para afirmar que: “[...] não se aprende e não se ensina a ler e a escrever, mas se aprende a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade simbólica” (CORSINO et al., 2016, p. 41). Na perspectiva, as autoras concebem a leitura e a escrita na

---

<sup>34</sup> As autoras também citam o estudo de Smolka (1993) sobre a criança na fase inicial da escrita.

Educação Infantil, como formas de linguagens que permitem às crianças interagirem, interpretarem e atribuírem significados aos conhecimentos de mundo.

Ainda no caderno 5, na segunda unidade, Sepúlveda e Teberosky (2016) escrevem sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, enfatizando a importância da leitura realizada pelo adulto e seu papel na interação das crianças com os textos escritos.

A linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Mas as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 63).

De acordo com as autoras, embora as crianças reproduzam a linguagem dos adultos, é necessário que eles criem situações comunicativas significantes às crianças, de forma que elas reformulem e expandam o seu repertório ao produzir e usar a linguagem. Segundo Sepúlveda e Teberosky (2016), para que isso aconteça é preciso que haja qualidade na linguagem que é dirigida à criança e qualidade que envolve a escuta destas crianças, pois: “São adultos que tendem a dar sentido e significado às expressões infantis, que lhes oferecem um maior número de oportunidades para falar e, desse modo, mais possibilidades para o desenvolvimento de linguagem expressiva” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 63).

Além de dar oportunidade de expressão às crianças, os adultos devem ser sensíveis a escuta das crianças. Sepúlveda e Teberosky (2016) denominam esta característica como responsividade verbal e emocional, destacando que:

Adultos responsivos são aqueles sensíveis às necessidades de compreensão e expressão das crianças, que prestam atenção ao que elas dizem – ao conteúdo e à forma daquilo que dizem e lhes respondem sintonizando a sua expressão com a delas, falando sobre o que as crianças falam. Para que isso seja possível é necessário que o adulto seja sensível e compartilhe o foco de atenção e de interesse da criança (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 64).

Para as autoras, ao ler para as crianças, o adulto deve prestar atenção no interesse e no que elas dizem sobre a leitura. Se trata de um olhar sensível, pois ele deve dar atenção tanto ao conteúdo, quanto à forma, como as crianças se expressam. Sepúlveda e Teberosky (2016) explicam que estas interações com os adultos por meio da leitura oportunizam às crianças o desenvolvimento da linguagem, pois: “Quando os adultos retomam o que as crianças propõem ou quando criam ocasiões de atenção conjunta para os mesmos objetos e eventos, há mais

oportunidades para promover o desenvolvimento linguístico das crianças” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 63).

Após evidenciar o processo de aquisição da linguagem pelas crianças, Sepúlveda e Teberosky (2016) demonstram que as práticas de leitura de livros de literatura infantil são importantes para o desenvolvimento da escrita, tendo em vista que: [...] a leitura de histórias ajuda a aprender linguagem porque requer participação ativa e responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado nos livros” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 63).

Desse modo, as concepções de leitura e de escrita apresentadas por Sepúlveda e Teberosky (2016) se alinham com o que já foi mencionado por Corsino et al. (2016) neste caderno, pois envolvem a participação da criança em torno da interpretação do significado do texto. Segundo Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 66-67): “Consideramos que a leitura é dialógica quando o adulto acompanha o interesse da criança e a envolve em conversas sobre o que se lê, ouvindo as suas ideias, hipóteses e/ou experiências”.

As autoras também abordam as práticas de leitura na Educação Infantil na perspectiva dialógica, isto é, quando o adulto faz a leitura ele interage e escuta as manifestações crianças a respeito da história. Neste sentido, as autoras Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 67) sugerem alguns tipos de livros, tais como: “os livros de vocabulários ilustrados exploram o gosto infantil por aprender o nome das coisas”; “livros em versos, poemas e jogos de linguagem exploram o gosto infantil pela musicalidade, pelo paralelismo, pela repetição, pela contradição, pelo absurdo”; “Os livros de história exploram o gosto infantil pela ficção”.

Para as autoras, “Os efeitos da leitura de livros de literatura infantil sobre o desenvolvimento da linguagem e o conhecimento da escrita são resultado do tipo de interações e de atividades que são realizadas em torno deles” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 69). Nesse sentido, a literatura infantil possibilita o conhecimento da escrita, mas depende das interações e atividades que são desencadeadas a partir dela. Para isso, as autoras destacam alguns tipos de atividades que podem ser realizadas pelas professoras, como: a leitura em voz alta, a narrativa oral, a elaboração de listas a partir de textos, ditado de textos para a professora, reescrita de textos.

Na leitura em voz alta, a professora promove à criança o acesso ao conteúdo texto escrito, conforme demonstra Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 69): “[...] lemos para as crianças para que elas possam ter acesso às diferentes formas de linguagem e aos conteúdos

que os textos escritos representam”. Na sequência está a narrativa oral, que podem realizadas de diferentes formas. Entre elas, Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 73) citam: “convidar as crianças para que contem a história a partir das ilustrações”, “estimular a lembrança da história lida por meio de perguntas e comentários que organizem a recuperação do relato”, “oferecer às crianças objetos e imagens que apoiem a sua memória e expressão”, “propor às crianças que contem a história para gravar, revisar e compartilhar com colegas de outros grupos e seus familiares” e “ditar a história para a professora”.

Na narrativa oral em que a história é ditada à professora pelas crianças, a professora ao realizar o registro “[...] as estimulará a reconhecer diferenças entre a linguagem oral e a escrita, a usar formas de organização da linguagem que são próprias da escrita e a se apropriar dessas formas” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 74).

A elaboração de listas de palavras a partir de textos é uma importante atividade para o uso da escrita. Sepúlveda e Teberosky (2016) argumentam que realizaram uma pesquisa no ano de 2008, identificando que: “A produção de listas feitas pelas crianças a partir de textos foi considerada uma potente atividade para o ensino e a aprendizagem das linguagens oral e escrita” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 75). Embora o registro escrito seja realizado pela professora, as crianças têm a possibilidade de participarem da escrita por elaborarem a lista. Essa atividade se torna potente pois, segundo as autoras:

O formato da lista rompe com a linearidade e continuidade do discurso ou do texto. Na oralidade, a descontinuidade se faz evidente pela enumeração de elementos semelhantes nas exemplificações ou na repetição do mesmo léxico. Na escrita, a forma descontínua é visualizada em colunas verticais com séries de elementos que podem ser inspecionados, reordenados, comparados e classificados, entre outras operações (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 75).

Para Sepúlveda e Teberosky (2016), a lista se diferencia do formato do texto, entre as características dos seus elementos está a descontinuidade, são visualizados em colunas e podem ser inspecionados, reordenados, comparados e classificados. Isso possibilita às crianças outra forma de relação com escrito, diferentemente da estrutura exposta no texto. Além disso: “As listas servem para identificar e nomear os elementos necessários para realizar uma determinada ação: uma festa, uma visita, uma compra” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 75). Ou seja, as listas de palavras podem ser utilizadas pelas professoras da Educação Infantil com diferentes objetivos.

No que se refere a atividade ditado de textos para a professora, nesta atividade envolve a conversão da língua oral em escrita. De acordo com Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 77):

[...] a essa situação de produção permite que a criança reflita sobre a sua própria compreensão do texto (os elementos que escolhe, o que entende deles, como os relaciona, como poderia expressá-los) e também sobre o processo de escrita (a diferença entre falar e ditar, entre dizer e querer dizer, o que já disse e o que falta dizer, o que já está escrito e o que ainda não está escrito).

Analisando a colocação das autoras, esta atividade permite às crianças reflexão sobre a compreensão do texto, bem como, o funcionamento da escrita, tendo em vista que existem diferenças da linguagem oral para a linguagem escrita. Nesta atividade de ditado para a professora, é preciso que a criança faça uma estruturação de informações sobre o que já foi ainda não foi escrito.

Na atividade reescrita de textos, a proposta das autoras Sepúlveda e Teberosky (2016) é que as crianças façam a escrita. Semelhante ao ditado para a professora a criança fará a reconstrução da história que escutou ou o texto que foi lido pela professora. Cabe destacar que: “Na Educação Infantil a atividade de reescrita gera produtos de diferentes legibilidades segundo o processo e as competências da criança” (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 82). Ou seja, nesta atividade serão produzidos textos de diferentes estruturas, tendo em vista que as crianças não dominam o uso da escrita.

Nesta unidade do caderno 5, Sepúlveda e Teberosky (2016) apresentaram diferentes práticas de leitura que a professora pode realizar com as crianças da Educação Infantil. Estas práticas envolvem as crianças com a oralidade, a interpretação e o uso da escrita. No que se refere a escrita, a maior parte dos registros são escritos pela professora, no entanto a criança participa ativamente na elaboração do texto, processo que permite compreender o funcionamento e uso da escrita.

Encerrando o caderno 5, Colomer (2016) escreve sobre as crianças e os livros. Na sua discussão destaca as potencialidades da literatura na Educação Infantil, destacando: “Além de estimular o imaginário, o encontro com uma linguagem estética promove a brincadeira com as palavras e o encontro com a cultura escrita” (COLOMER, 2016, p. 101). Entre as potencialidades do livro infantil, a autora destaca o imaginário, a brincadeira com as palavras, o encontro com a linguagem e a cultura escrita pois, na sua perspectiva o trabalho com os livros nesta etapa escolar deve ser oferecido “a partir da literatura” e não “a partir da pedagogia” (COLOMER, 2016, p. 99).



Entender o uso do livro infantil a partir da literatura é compreender a leitura por prazer, considerando que: “As crianças têm curiosidade e prazer por essas formas de arte/ficção, e esse é o autêntico motivo que as pode transformar em leitoras” (COLOMER, 2016, p. 101). Enquanto a literatura deve ser proposta de forma prazerosa para as crianças, de modo que se transformem em leitoras, o uso pedagógico do livro infantil visa apenas o efeito didático e não é isso o que Colomer (2016) propõem.

Contudo, Colomer (2016) ressalta as contribuições da literatura no contato das crianças com a escrita. Ela sugere às professoras envolver as crianças em diversas atividades de leitura, tais como: contação de histórias, narrativas de poemas, leitura de fragmentos de texto, etc. Considerando que estas atividades orais, “[...] faz com que as crianças disfrutem de textos ainda fora do alcance de suas possibilidades leitoras” (COLOMER, 2016, p. 110). Ainda que as crianças não possuam a habilidade de ler os textos, a leitura realizada pela professora:

[...] favorece o desenvolvimento de expectativas e a aquisição de conhecimentos implícitos sobre a linguagem escrita em geral e sobre o literário em particular: familiariza sobre sua sintaxe, suas diferentes estruturas textuais e seus gêneros, suas figuras poéticas, etc. (COLOMER, 2016, p. 110).

De acordo com a autora, as atividades de leitura realizadas pela professora favorecem às crianças o conhecimento da linguagem escrita, pois se familiariza com o texto identificando suas diferentes estruturas e gêneros, além da sua sintaxe. Isso permite a criança compreender o sentido do texto e a sua forma, assim como, os seus elementos: frases e palavras.

Além da leitura realizada pela professora, Colomer (2016) destaca também propõem a leitura compartilhada que pode ser realizada pelas crianças no coletivo ou por seus pares. O objetivo é discutir sobre o livro refletindo e compartilhando o significado da história. Nesta atividade é importante que a professora apresente os livros e converse sobre eles e dê tempo às perguntas das crianças, ou seja:

[...] dar tempo para as perguntas suscitadas e se interessar pelos comentários das crianças favorece a ampliação do mundo à luz do que diz o texto e permite a construção de uma experiência ativa de diálogo com a comunidade por meio da escrita (COLOMER, 2016, p. 112).

Colomer (2016) destaca que a importância de dedicar atenção às crianças, em interessar-se pelos seus comentários possibilitando a elas uma participação ativa por meio do diálogo sobre o texto escrito. Mas, cabe destacar que:

As crianças da Educação Infantil precisam viver o acesso ao texto escrito como uma atividade social compartilhada e, ao mesmo tempo, como uma atividade individual na qual possa se concentrar para entender o sentido de textos e imagens (COLOMER, 2016, p. 111).

Apesar das potencialidades da leitura compartilhada, a autora ressalta o contato individual das crianças com o texto, de modo que possam explorar o sentido das suas imagens e do próprio texto. A orientação de Colomer (2016) é significativa, pois as crianças podem manipular os livros ilustrados de forma concreta analisando o conteúdo e manifestando interesse pela leitura, inclusive a própria autora sugere que os livros infantis ocupem espaço na escola e sala de aula:

[...] basta entrar em uma escola ou em uma sala de atividades para saber se existe uma preocupação especial com a formação leitora das crianças. O trabalho de relação constante entre crianças e livros se revela com a presença de um espaço de leitura confortável para as crianças, com estantes ou cestas para colocar os livros novos, os preferidos, ou de determinado autor ou gênero, etc. (COLOMER, 2016, p. 109).

Segundo Colomer (2016), a presença dos livros infantis na escola e na sala de aula evidencia uma preocupação com a formação leitora das crianças, mas isso se revela nas condições do ambiente em que elas se relacionam com o livro. É preciso um espaço de leitura confortável onde os livros devem estar organizados e classificados para serem acessados pelas crianças. Além do espaço dos livros o tempo para eles é destacado pela autora:

[...] para que as atividades com livros não sejam feitas ao acaso nem ocupem um lugar secundário – concedido quando se termina “o verdadeiro trabalho” –, é preciso programar o espaço e o tipo de atividades que serão realizadas habitualmente (COLOMER, 2016, p. 114).

A autora acrescenta que a leitura dos livros infantis deve ser programada dentro do espaço e do tempo das atividades do cotidiano escolar. Na concepção de Colomer (2016) é preciso a formação de crianças leitoras e, para isso os livros não devem ocupar um lugar secundário. Nesta perspectiva, é possível compreender que as atividades de leitura devem fazer parte do planejamento escolar, e não apenas para ocupar o tempo ocioso das crianças.

Ao final da unidade, Colomer (2016) compartilha algumas experiências de práticas de leitura com as crianças em cidades da Espanha, entre elas estão leituras realizadas por adultos e alunos mais velhos que estão em séries mais avançadas. No entanto, as atividades de leituras sugeridas pela autora, foram propostas para crianças com 6, 7 e 8 anos e de classes com dificuldades de alfabetização, e não para as crianças da Educação Infantil, classificadas na legislação brasileira com faixa etária de 0 a 5 anos. Contudo, nesta unidade, Colomer (2016) apresenta contribuições significativas sobre a relação das crianças com os livros infantis.

No caderno 6, “Currículo e linguagem na Educação Infantil” os documentos normativos produzidos pelo CNE para a Educação Infantil são bastante mencionados pelas autoras. Na unidade 1, Barbosa e Oliveira (2016) preveem no currículo desta etapa escolar o trabalho com a leitura e a escrita citando os tipos de registros escritos. Na unidade 2, Kramer e Barbosa (2016) abordam a leitura e escrita na Educação Infantil presentes nos registros produzidos pela professora e/ou juntamente com as crianças, destacando os registros como forma de documentação. Na última unidade, Moro e Souza (2016) escrevem sobre o processo de avaliação das crianças na Educação Infantil envolvendo as aprendizagens da leitura e da escrita.

Barbosa e Oliveira (2016) enfatizam as orientações do Parecer nº 20 das DCNEI (2009a) e da Resolução nº 5 das DCNEI (2009b), já discutidas nesta dissertação. Com base nestas diretrizes, as autoras reconhecem que as crianças estão inseridas na cultura escrita na vida das crianças, e concebem que a escrita deve estar presente no espaço escolar. Elas destacam que pode ser por meio de portadores, ou seja:

A cultura da escrita, isto é, ações de leitura e de escrita, e também objetos portadores de leitura, tais como livros, revistas, jornais, folhetos, HQs, devem estar presentes nas escolas infantis. Além disso é importante lembrar que atualmente as crianças pequenas têm acesso a muitas mídias e tecnologias que têm a imagem e a escrita como ferramenta, como os celulares, os tablets, os computadores, e que dificilmente a escola poderá deixar de refletir e interagir com esses suportes (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 35).

As referidas autoras destacam que as mídias e as tecnologias contendo imagens e escritas são inerentes ao cotidiano das crianças fazendo delas uma participante da cultura escrita. Mas citam que, diversos portadores de leitura que devem estar presentes nas escolas infantis, como livros, revistas e jornais. Com acesso aos portadores de leitura, as crianças podem explorar outros tipos de recursos escritos.

Na segunda unidade do caderno 6, as autoras Kramer e Barbosa (2016) destacam que o registro escrito está entre os recursos que podem ser utilizados pela professora como forma de documentar as atividades realizadas pelas crianças:

O registro escrito, uma sequência de fotos, um vídeo, um pôster, murais ou um portfólio são exemplos de recursos que podem ser utilizados junto com as crianças ou como movimento particular da observação da professora (KRAMER E BARBOSA, 2016, p. 57).

Na concepção destas autoras, os registros escritos podem ser realizados pela professora e/ou juntamente com as crianças. Isto é, os registros podem ser uma escrita individual realizada pela professora por meio de observação das atividades crianças, ou realizados juntamente com as crianças, como pôster, murais e portfólio que contemplam as atividades feitas por elas, mas que são organizadas com a participação da professora.

Kramer e Barbosa (2016) apresentam algumas experiências, entre elas, a realizada com uma turma de crianças de 4 e 5 anos, em que a professora disponibilizou materiais variados, tais como: sucatas, cola, tesoura, tintas e papéis coloridos, etc., para que fizessem um trabalho. Isso exigiu criatividade e imaginação das crianças, mas: “[...] a necessidade de marcar suas produções com a escrita do nome também foi expressa” (KRAMER E BARBOSA, 2016, p. 69).

As autoras destacam que a escrita do nome foi um dos aspectos solicitados pelas crianças, nesta concepção, a escrita é utilizada para identificação. A atividade de registrar o nome exposta por Kramer e Barbosa (2016), contribui para o registro em forma de documentação permitindo às crianças a identificação das suas atividades.

Finalizando o caderno 6, Moro e Souza (2016) refletem sobre a avaliação da leitura e a escrita na Educação Infantil. Ao longo da unidade, as autoras retomam as orientações dos documentos normativos para a Educação Infantil: a LDB, o Parecer nº 20 das DCNEI (2009a) e a Resolução nº 5 das DCNEI (2009b). Com base nas orientações destes documentos, fazem uma crítica comparando a Educação Infantil ao Ensino Fundamental:

A avaliação das crianças na Educação Infantil não deve se vincular ao currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental. Infelizmente, isso já tem acontecido, assim como vem determinando os conteúdos a serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil. Algumas instituições realizam avaliações com vistas às aprendizagens futuras das crianças no Ensino Fundamental, às vezes relacionadas mais especificamente ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita e da matemática (MORO; SOUZA, p. 101).

Moro e Souza (2016) criticam o currículo da Educação Infantil ser vinculado aos do Ensino Fundamental. De acordo com os estudos que realizei nesta dissertação, é possível concluir que a crítica das autoras é com relação à prática de leitura e escrita preparatória, ou seja, o domínio destas como está previsto na LDB (1996a) para o Ensino Fundamental. Por isso definem a avaliação na Educação Infantil como um processo contínuo: “[...] a avaliação acompanha o processo educativo, pode ocorrer a todo momento e em todas as situações; tem um caráter processual e não classificatório” (MORO; SOUZA, 2016, p. 98).

No que se referem às aprendizagens da leitura e da escrita, as autoras especificam uma lista de questionamentos à professora que podem auxiliar no processo avaliativos:

- Com que frequência nós, adultos da sala, temos proposto situações de escrita para as crianças? Que práticas temos proposto para nossa turma/grupo?
- Considerando um determinado intervalo de tempo, quais foram as conquistas das crianças em relação à leitura e à escrita?
- Como os pais ou outros responsáveis se referem às aprendizagens relativas à leitura e à escrita de sua filha ou seu filho nesse período?
- Como a(s) criança(s) se refere(m) às suas aprendizagens em relação à leitura e à escrita nesse período? (MORO; SOUZA, 2016, p. 107).

Com base nestes questionamentos, Moro e Souza (2016) evidenciam uma concepção em que a avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil deve envolver a professora na: reflexão sobre suas práticas de leitura e escrita; identificação da conquista das crianças com relação à leitura e à escrita; análise de como os pais ou responsáveis e as próprias crianças, se referem às aprendizagens da leitura e a escrita. Nesta concepção, não há modelos de testes ou de atividades classificatórias, ao contrário, as autoras compartilham experiências em que as professoras podem identificar as aprendizagens das crianças.

Em uma das experiências, Moro e Souza (2016) descrevem que uma criança de 5 anos retoma um desenho já realizado e apresenta à professora, mostrando que nele escreveu seu o nome que começa com a letra “V”, e diz ter copiado da colega, que tem o nome que começa com a mesma letra. A professora interage com a criança informando que outra professora da escola também tem o nome que começa com esta letra. A professora escreve o nome da outra professora e a criança sai observando o escrito. Sobre essa experiência, Moro e Souza (2016, p. 111) colocam que:

- é importante para as crianças revisitarem suas produções, reverem o que e como faziam seus registros em desenho ou na forma escrita;
- o adulto, o professor, é um mediador fundamental que ajuda a criança a se perceber e a perceber mudanças ou permanências nas suas produções passadas e presentes, perguntar sobre hipóteses e ideias referentes ao que está descobrindo, aprendendo, ampliar saberes.

De acordo com Moro e Souza (2016), a criança ao retomar seu registro, pode perceber a forma de realizá-lo e avançar nas suas aprendizagens e, neste processo a mediação da professora é fundamental, pois levantou hipóteses sobre a escrita fazendo com que a criança ampliasse seus saberes.

O caderno 7, “Livros infantis: acervos, espaços e mediações”, contempla a discussão sobre o aproveitamento que as professoras poderiam fazer os livros distribuídos pelo PNBE para a Educação Infantil. Conforme mencionado nesta dissertação, isso foi uma proposta da equipe de coordenação do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, que segundo Baptista (Entrevista, 2019) manifestou a necessidade de um livro que discutisse uso deste material.

Nesse sentido, a unidade 1 centra nas especificidades dos livros do PNBE, Paiva (2018, p. 27) destaca que: “[...] há, nesses livros, uma relação bastante direta entre imagem e palavra escrita”. E sobre os acervos explica:

[...] contém diferentes categorias de livros e diferentes gêneros de textos, com diferentes níveis de complexidade as crianças têm acesso a uma grande diversidade de textos que podem ser lidos ou manuseados por elas mesmas, com autonomia, e outros para serem lidos com a mediação do professor. Desse modo, as crianças são atendidas em diferentes níveis de compreensão dos usos e das funções da escrita e de aprendizagem da língua escrita (PAIVA, 2016, p. 31).

De acordo com Paiva (2016), os acervos do PNBE possuem uma diversidade de gêneros textuais que podem explorados por crianças em diferentes níveis de compreensão da escrita. Quanto à leitura, pode ser realizada de modo que seja mediada pela professora e ou pelas próprias crianças que ao manusearem os livros, conseguem compreender os usos e as funções da escrita. Nesse sentido, Paiva (2016) destaca alguns tipos de leitura, tais como: a leitura de imagem; a leitura em voz alta; a leitura literária, sendo a que “não possuem fins didatizantes” (PAIVA, 2016, p. 39).

Tratando das potencialidades dos livros nas atividades de leitura e conhecimento da escrita, na segunda unidade, Pimentel (2016) destaca o uso do livro como objeto multimodal. Para a autora, “Um objeto multimodal é composto por modos de representação e de comunicação que se relacionam, tais como imagem e escrita, que, acompanhados por fala, gesto, olhar, entre outros recursos, interferem na produção de sentidos” (PIMENTEL, 2016, p. 56). Desse modo, o livro pode ser utilizado pela professora para possibilitar às crianças os

diversos modos de comunicação, entre eles, a imagem e a escrita, por isso a autora acrescenta a importância do projeto gráfico presente nos livros do PNBE.

Em alguns livros, o projeto gráfico se destaca a tal ponto que interfere na produção de sentidos tanto do texto verbal como das ilustrações. Compartilhar com as crianças o encantamento com a forma do livro, suas cores e texturas, é um bom começo de conversa (PIMENTEL, 2016, p. 57).

Pimentel (2019) convida as professoras a explorarem o projeto gráfico dos livros com as crianças enfatizando seu texto verbal e as ilustrações a iniciar pelas cores e texturas dos livros. Contudo, a autora destaca que: “O trabalho pedagógico com livros para crianças deve considerar projeto gráfico, ilustração, texto, temática, elaboração da linguagem e os diferentes sentidos que as relações entre esses modos de expressão provocam” (PIMENTEL, 2016, p. 60). Na perspectiva de Pimentel (2016), há diversas características presentes no livro que devem ser considerados ao serem explorados pela professora, e no decorrer da unidade explica os livros do PNBE a partir destas características.

Na concepção de Pimentel (2016), a leitura ocorre por meio da produção dos sentidos, os quais podem ser expressados pelas imagens e pela escrita, por isso a professora assume um papel importante na mediação da criança com o livro. A autora enfatiza o uso do livro na formação do leitor e para isso também indica atividades que envolvam o interesse pela leitura, tais como: feiras literárias, roda de leitura, leitura com a participação da família, leitura livre (PIMENTEL, 2016).

Na terceira unidade do caderno 7, Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016) tratam dos espaços de leitura como ambientes ligados à apropriação da cultura e da escrita, e destacam três modalidades que se caracterizam como espaço de leitura:

1. **“Canto de Leitura”** – ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não; 2. **“Sala de Leitura”** – ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita; 3. **“Instalação de Leitura”** – ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura (PERROTTI; PIERUCCINI; CARNELOSSO, 2016, p. 114, grifo meu).

Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016), destacam três tipos de espaços de leitura: os implantados, citando o canto de leitura na sala de aula; os preparados, sendo sala de leitura destinadas à apropriação da escrita; e os demarcados sendo instalações de leitura como salas de leitura ou espaços itinerantes. Os/as autores/as definem estes espaços de leitura a partir do

conceito de estação de leitura considerando-os: “[...] ambientes pedagógicos que, por meio de imersão, de experiências variadas e contínuas, propiciam o desenvolvimento de aprendizagens relativas à apropriação da cultura escrita” (PERROTTI; PIERUCCINI; CARNELOSSO, 2016, p. 115).

A partir das colocações dos/as autores/as, é possível compreender que os espaços de leitura são criados intencionalmente para propiciarem experiências com a leitura e a apropriação da escrita. Nestes espaços, Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016) destacam três aspectos importantes: a ambientação caracterizada por um espaço confortável; os acervos, que envolvem organização dos materiais, entre eles estão livros, fotos e folhetos; e as práticas que são realizadas pelas professoras.

Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016) sugerem uma prática a partir da exploração dos livros do PNBE, em que indica uma semana de leitura utilizando os livros “O Rei Bigodeira e sua banheira” de Audrey Wood e Don Wood”, “Duas festas de ciranda” de Fábio Sombra e Sérgio Penna, “Branca de Neve” de Jacob Grimm e Wilhelm Grimm, e “Cachinhos de ouro” adaptado por Ana Maria Machado. Segundo os/as autores/as, estas histórias tem passagem temporal, e orientam à professora: destacar “os marcadores temporais com o uso de uma voz diferente, uma entonação especial. Quando aparecer um “de repente”, coloque ênfase nele” (PERROTTI; PIERUCCINI; CARNELOSSO, 2016, p. 98). De acordo com os/as autores/as, esta estratégia irá chamar atenção das crianças às expressões escritas nos livros que indicam a passagem do tempo.

Na análise do caderno 7, os/as autores/as abordaram a utilização dos livros do PNBE, mas ao longo da coleção as contribuições dos livros também são citados por diversas autoras, tais como: Goulart e Mata (2016), na inter-relação da leitura com a escrita; Smolka, Magiolino e Rocha (2016) que citam as histórias como fonte de apropriação e elaboração da própria cultura, além da criação do livro como possibilidade de autoria; Corsino et al. (2016) ressaltam que o livro permite a participação discursiva e dialógica das crianças com o texto; e nesta perspectiva dialógica também está Sepúlveda e Teberosky (2016) em que o livro possibilita a leitura e o significado do escrito.

Ainda sobre os livros, Colomer (2016) propõe o livro como objetivo de promover uma leitura prazerosa na formação de crianças leitoras; a alinhada a esta percepção, Piva (2016) enfatiza a leitura literária, criticando o uso do livro apenas com a finalidade didática; Barbosa e Oliveira (2016) sugerem o livro, entre os portadores de textos que devem estar presentes na



sala de aula favorecendo o contato na cultura escrita. Pimentel (2016) destaca o livro como objeto multimodal considerando suas diferentes características na formação do leitor. Por fim, Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016) coloca a importância do espaço de leitura e incluem os livros na apropriação da cultura escrita.

Considerando a cultura escrita, além de Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016), esta expressão também foi utilizada por: Galvão (2016), que apresentou a definição e modos de se relacionar com a cultura escrita; Goulart e Mata (2016) que destacaram as atividades com leitura de textos como meio de compreender os meandros da cultura escrita; na mesma perspectiva, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) exemplificaram atividades que podem ser realizadas pela professora contendo o texto escrito permitindo às crianças incorporação e elaboração da cultura escrita; Colomer (2016) ressalta a cultura escrita por meio dos livros; e Barbosa e Oliveira (2016) que reconhecem as crianças inseridas e participantes da cultura escrita.

Cabe destacar que, a expressão cultura escrita e a relação com o PNBE aparecem na pesquisa realizada por Mattos (2013), mencionada no capítulo 2 desta dissertação. A pesquisadora analisou os modos de ler para as crianças e a forma como elas se apropriam da leitura e constatou que as práticas de leitura promovem a imersão na cultura escrita. Com este resultado, a pesquisa demonstra que já são realizadas práticas de leitura que favoreçam a imersão na cultura escrita.

No que se refere ao PNBE, Mattos (2013) destaca que o programa do governo distribuiu os livros para a Educação Infantil visando atender às práticas de leitura que estavam previstas nas DCNEI (2009a). Mas o que pode ser constatado por meio da entrevista com Baptista (2019), a equipe de coordenação do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, suscitava um caderno que contemplasse essa discussão para que efetivamente as práticas leituras com os livros realmente acontecessem.

Além das práticas de leitura, ao longo dos 4 cadernos analisados na coleção, os/as autores/as sugeriram algumas práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças. Dentre elas, estão presentes nesta dissertação as interações e brincadeiras por meio: de jogos (GALVÃO, 2016); do imaginário envolvendo o uso social da escrita (SMOLKA, MAGIOLINO E ROCHA, 2016); dos gestos e movimentos (CORSINO et al., 2016); das palavras dos livros (COLOMER, 2016). O objetivo destas práticas é envolver a criança no processo de apropriação da escrita.

A partir deste panorama contemplando as propostas de leitura e de escrita para a Educação Infantil da coleção, realizo algumas considerações buscando sintetizar as discussões realizadas neste capítulo, ou seja, o contexto de produção e utilização deste material, sua estrutura e as concepções de leitura e escrita expressas nos cadernos analisados desta coleção.

#### **4.4. Considerações sobre a coleção: sintetizando os dados**

A discussão deste capítulo demonstrou que, antes de iniciar o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foram promovidos debates envolvendo equipe da COEDI, pesquisadores, especialistas e profissionais da Educação Infantil que evidenciaram a necessidade de tratar sobre o tema leitura e escrita nessa etapa escolar. Essas discussões impulsionaram o desenvolvimento do projeto, que emergiu em um contexto político de forte articulação entre MEC e a equipe de coordenação do projeto, uma vez que, ambos tinham interesse em ampliar a discussão sobre esta temática.

O projeto, que contou com apoio financeiro do governo federal para desenvolver duas pesquisas. Uma sobre o estado do conhecimento e outra sobre as práticas das professoras da Educação Infantil. Além disso, o fomento do governo federal possibilitou a realização de seminários; a produção do material da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e uma proposta de curso de formação de professores desta etapa escolar que seria realizado com o material da coleção.

O projeto compreendeu os anos de 2013 a 2016 e teve a participação de Rita de Cássia Coelho, que neste período atuava na coordenação da COEDI, induzindo, de certa forma, a discussão sobre a leitura e escrita na Educação Infantil. No entanto, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, resultou na ruptura das ações idealizadas no projeto, dentre elas, o curso de formação de professores da Educação Infantil.

A equipe do MEC do novo governo apresentava divergência de concepções acerca da formação de professores expressas no projeto, e o material da coleção acabou sendo proposto no âmbito do PNAIC que não atendeu a carga horária estimada para desenvolver um trabalho de qualidade previsto para o uso da coleção. Além disso, as formações do PNAIC podem ter gerado certo equívoco, uma vez que, apresenta uma perspectiva ampliada de alfabetização.

Além disso, o PNAIC não incluiu nas formações os profissionais das creches. Isso é um reflexo da política de universalização desta etapa escolar, que prioriza a pré-escola em

virtude das aprendizagens que devem ser alcançadas no Ensino Fundamental, principalmente no que diz respeito à alfabetização. No entanto, cabe destacar que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil não pode ser confundido com a alfabetização dos Anos Iniciais, e isso fica claro na análise da coleção.

O material da coleção deveria contemplar uma discussão teórica articulada com questões práticas, as quais foram atendidas pelos/as autores/as. Além disso, eles/as utilizaram a fundamentação das DCNEI de 2009 dando credibilidade às propostas apresentadas para esta etapa escolar.

No trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, a coleção incluiu a literatura pois na ocasião do projeto havia uma preocupação com a política da distribuição de livros para a Educação Infantil por meio do PNBE. Isso demonstra que a elaboração do material estava em consonância com demandas das políticas desta etapa escolar e com outras políticas que vinham sendo financiadas pelo governo federal, tornando-as mais potentes.

No panorama analisado sobre as propostas para a leitura e a escrita na Educação Infantil a partir dos cadernos 3, 5, 6 e 7, foi possível identificar que os/as autores/as apresentam concepções sobre a temática. Entre elas, Corsino et al. (2016) destaca que a leitura e a escrita são definidas como processos distintos pelas suas especificidades, e aparecem como complementares, sendo que a produção dos sentidos do escrito ocorre a partir das experiências das crianças.

A maioria dos/as autores/as destacam que as crianças já estão inseridas cultura escrita e são participantes dela. Por meio de interações com pares e demais pessoas da comunidade, as crianças compreendem as funções da escrita. É neste sentido, que a coleção concebe a apropriação da escrita, por meio do uso social que as crianças fazem do escrito.

Cabe destacar que a proposta para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, indica que o mesmo não deve ocorrer isoladamente. Nas concepções apresentadas ao longo da coleção, Goulart (2016) destaca que a linguagem escrita deve ser associada a outras linguagens, como a oralidade, a música, as artes visuais e as formas de expressão. Neste sentido, o trabalho com a escrita torna-se relevante às crianças.

Como formas de expressão, os desenhos são produções realizadas pelas crianças e estão muito presentes no cotidiano da Educação Infantil. Smolka, Magiolino e Rocha (2016) concebem o desenho como precursor da escrita, considerando-o como uma representação gráfica registrada pelas crianças que evidencia seu protagonismo. Na concepção de Corsino et

al. (2016), eles expressam a leitura de mundo da criança. Assim como as referidas autoras, Smolka, Magiolino e Rocha (2016) destacam que os gestos e os movimentos também estão alinhados a esta forma de registro. Desse modo, é possível compreender o desenho como a primeira forma de registro escrito pelas crianças. Neste sentido, a escrita na Educação Infantil pode ser concebida pelo registro do desenho, gestos e movimento da criança alinhados as formas de registro.

O desenho é uma forma de registro individual, mas pode ser desenvolvido a partir de uma atividade orientada pela professora, neste sentido, o carácter intencional da educação também é enfatizado na coleção (CORSINO, et al., 2016), com o objetivo de promover às crianças a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta concepção, as atividades podem ser propostas intencionalmente pelas professoras a partir de interações e brincadeiras, atividades com registros escritos e portadores de textos, além das práticas de leitura.

Nas concepções apresentadas na coleção, as interações com outras crianças e adultos por meio da linguagem possibilitam o desenvolvimento linguístico (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016). Nas brincadeiras, a oralidade e a escrita podem ser associadas, pois as crianças brincam envolvendo o imaginário e atribuem significados às palavras, isso pode ser visto nas brincadeiras orais como cantigas, jogos de palavras, leitura poemas, entre outros (GALVÃO, 2016). Cabe destacar que os gestos presentes nas brincadeiras podem representar o movimento da linguagem escrita (CORSINO et al., 2016).

As atividades desenvolvidas pela professora com a crianças podem gerar a produção de registros escritos, alguns/as autores/as da coleção citam portfólios, murais, calendário, livro da vida, listas de palavras, etc. Nestas atividades, a professora faz o registro escrito com a participação ativa das crianças. Kramer e Barbosa (2016), salientam o registro escrito com uma forma de documentação escrita, que pode servir para identificar as atividades feitas pelas crianças. Nesta identificação, a escrita do nome é importante, por isso Kramer e Barbosa (2016) destacam o interesse da criança conhecer as letras do próprio nome para escrever no trabalho. Cabe destacar que as escritas das crianças devem ser avaliadas de forma processual, e não classificatória (MORO; SOUZA, 2016).

Na concepção de Barbosa e Oliveira (2016) a escrita deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil e destacam o uso dos portadores de texto. Goulart e Mata (2016) citam a utilização dos portadores de texto como meio das crianças compreenderem a função da escrita, tais como: jornais, livros, correspondências e anotações na agenda. Entre os

portadores de texto, o livro é o mais destacado na coleção. Para Colomer (2016), os textos dos livros possuem diferentes estruturas, gêneros e sintaxe que podem ser explorados pela professora, fazendo com que as crianças compreendam o sentido a forma e os elementos do texto, como as frases e palavras.

As práticas de leitura realizadas com o livro assumem grande relevância na coleção e são citadas por diversos/as autores/as dos cadernos analisados. Entre as concepções apresentadas, está que a leitura que criança realiza por meio das ilustrações do livro. Nos livros que apresentam uma articulação entre imagens e texto escrito, as crianças tem a possibilidade de compreender o sentido da história e refletir sobre o escrito.

Nas práticas de leitura realizadas pela professora, algumas autoras evidenciam a associação da oralidade com a escrita, como Goulart e Mata (2016), que enfatizam que estas práticas possibilitam às crianças compreenderem o funcionamento da escrita. Sepúlveda e Teberosky (2016), acrescentam que também possibilitam às crianças compreender o significado do escrito. Contudo, as práticas que envolvem as linguagens oral e escrita são fundamentais para apropriação da cultura.

O livro também é destacado por Colomer (2016) e Pimentel (2016) pelo seu potencial na formação do leitor, e deve ser utilizado na prática de leitura desenvolvida pelo gosto e prazer. Corsino et al. (2016) descreve esta perspectiva como leitura literária. Alinhada a estas práticas de leitura, Paiva (2016) crítica o uso do livro com fins didatizante (PAIVA, 2016). As críticas também aparecem com relação à leitura e a escrita, Goulart e Mata (2016) escrevem que a leitura na Educação Infantil não pode ser utilizada com a finalidade de alfabetizar as crianças, assim como a escrita não poder utilizada como forma de treino. Nesse sentido, a leitura do livro não deve ser realizada para o ensino da língua escrita, mas para possibilitar às crianças o acesso ao texto escrito e compreender os meandros da escrita.

A análise das concepções da coleção evidenciou que a leitura e a escrita estão associadas à oralidade, em que a leitura é predominantemente enfatizada pela leitura do livro, que podem ser a leitura do texto realizada pela professora e a leitura de imagens realizada pela criança. Enquanto a escrita, deve ser apropriada com base nas suas funções sociais e nas práticas pedagógicas constituídas por meio dos desenhos, interações, brincadeira, registros escritos, portadores de texto e práticas de leitura, mas fundamentalmente, estas práticas devem estar relacionadas à vida das crianças.

Cabe destacar que a leitura e a escrita na Educação Infantil estão entrelaçadas à outras formas de linguagens, e que as crianças interagem com os outros e aprendem sobre o mundo internalizando os conhecimentos por meio das linguagens. Neste processo, a professora assume importante papel na mediação das crianças com a escrita. Por meio da leitura, a professora pode dar acesso à escrita, levantar hipóteses e dar sustentabilidade para as crianças compreenderem o escrito.

A coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* foi elaborada para a formação continuada de professores. Embora as professoras tenham autonomia para desenvolver suas práticas pedagógicas, este material contempla uma discussão teórica e prática envolvendo as concepções de leitura e de escrita na Educação Infantil que são relevantes para o trabalho com as crianças nesta etapa escolar, possibilitando a reflexão e convidando as professoras a reverem e qualificarem suas próprias práticas.

Este material foi produzido em um contexto de grande fomento financeiro por parte do governo federal. Porém, a transição de governos implicou de forma negativa nos resultados deste trabalho, interrompendo um processo que vinha sendo realizado a partir do projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, que era o curso de formação para os profissionais da Educação Infantil na mesma proporção do PNAIC para os Anos Iniciais.

Contudo, a demora na utilização da coleção e a sua inclusão como material de formação no PNAIC em 2017, demonstrou de certa forma, irresponsabilidade do governo com os recursos públicos que foram destinados para o projeto que resultou na produção deste material. Ou seja, os interesses políticos partidários parecem estar acima das ações que vem sendo efetivadas em prol da qualidade da educação.

Após analisar a coleção e o contexto do projeto *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, no capítulo a seguir realizo as considerações finais da pesquisa, contemplando uma discussão sobre todos os documentos analisados nesta dissertação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tive como objetivo principal investigar de que modo os documentos nacionais vêm propondo a leitura e a escrita para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017. Meus objetos de estudo foram os documentos produzidos pelo CNE e MEC que abordam a leitura e a escrita durante o período que compreende a pesquisa, tais como: o Parecer nº 22 DCNEI (1998a), o Parecer nº 20 das DCNEI (2009a), o Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996), os RCNEI e a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016).

Nestes documentos identifiquei e analisei as concepções de leitura e de escrita, buscando reconhecer continuidades e rupturas, além de compreender o contexto político em que foram produzidos e implementados para Educação Infantil. Esse movimento de pesquisa possibilitou-me compreender que as políticas sempre foram marcadas por interesses de governo e divergência de concepções.

Para compreender as políticas nacionais para Educação Infantil no contexto da década de 1990, realizei uma breve análise da Educação Infantil no Brasil. Ela inicia no início século XX, e vai se constituindo ao longo deste século a partir das concepções assistencialista e compensatória, sendo destinada às crianças pobres. Nestas concepções a preocupação era o cuidado da saúde e da alimentação e o acesso cultural. Apenas as crianças ricas tinham acesso à Educação Infantil voltada ao carácter pedagógico.

No entanto, a Educação Infantil foi reconhecida por meio da Constituição Federal em 1988. Isso representou um marco garantindo a educação das crianças de 0 a 6 anos como um dever do Estado. Com esse movimento político, alguns documentos foram produzidos até a Educação Infantil ser reconhecida na LDB de 1996 como etapa escolar.

Na década de 1990, o MEC fomentou a discussão sobre a Educação Infantil e produziu uma coleção de cadernos entre 1994 a 1996. Entre este material estava o Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil que, na ocasião, realizou um diagnóstico das propostas curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Como resultado, foram identificadas práticas de alfabetização nesta etapa escolar, inclusive sob pena de retenção das crianças não alfabetizadas.

O documento criticou estas práticas pedagógicas, assim como a configuração dos espaços da Educação Infantil semelhantes ao Ensino Fundamental. Isso comprova que desde a

década de 1990, a preocupação era que a Educação Infantil não seguisse o modelo do Ensino Fundamental. Assim como os demais documentos produzidos para a Educação Infantil, o Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil foi elaborado pela COEDI, setor pertencente ao MEC. Porém na ocasião, houve um conflito de interesse entre COEDI e MEC.

O Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil tinha como objetivo dar subsídios para que as escolas municipais tivessem autonomia de construir suas propostas para esta etapa escolar. No entanto, o interesse do MEC era criar parâmetros nacionais para o currículo da Educação Básica, e neste sentido, foram criados os RCNEI.

Diante deste contexto político, os delineamentos do Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil não atendia aos interesses do governo. Na ocasião, Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto que era coordenadora da COEDI e liderou a elaboração deste material, foi exonerada de seu cargo, sendo foi substituído por Gisela Wajskop que coordenou a elaboração dos RCNEI.

Os RCNEI foram alvo de críticas por vários pesquisadores, tanto com relação ao seu conteúdo como a sua estrutura, entre elas está a linguagem com problemas gramaticais e ortográfico (CERISARA, 2005). Na análise deste material, destaco uma característica estrutural que é a fragmentação da Educação Infantil, que aparece todo tempo classificada com diferentes propostas para 0 a 3 anos e 5 a 6 anos; e a fragmentação do conteúdo, como exemplo está a linguagem oral e a escrita abordadas separadamente no material.

Embora seja importante reconhecer as especificidades das idades das crianças que frequentam esta etapa escolar, essa ênfase na fragmentação que é destacada nos RCNEI pode ser entendida com o sentido de vincular a pré-escola para o processo de escolarização dos Anos Iniciais, como exemplo está o ambiente alfabetizador indicado nas orientações para as crianças de 4 a 6 anos.

Considerando as orientações do Parecer nº 22 sobre as DCNEI (1998a), que estabelecem práticas pedagógicas a partir de várias linguagens, os RCNEI estão marcados por características que não condizem com a Educação Infantil, como as práticas de grafar e decifrar o escrito, ligadas à perspectiva associacionistas de alfabetização (NOGUEIRA; PERES, 2013).

Entre os conceitos apresentados pelos RCNEI, aparece o letramento. Mesmo que em alguns momentos faça alusão ao conceito de letramento expresso por Soares (1998), a perspectiva apresentada é de fato muito restrita, pois há ênfase nas práticas de leitura e escrita



mais voltadas à sistematização da alfabetização Soares (1998) do que ao uso social das mesmas. Desse modo, às orientações que envolvem a leitura e escrita na Educação Infantil descritas nos RCNEI são voltadas à escolarização visando a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, evidenciando uma concepção preparatória para a alfabetização.

Mesmo diante de tantas críticas, o RCNEI tornou-se oficial para a Educação Infantil a partir da década de 1990. Apesar do documento Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil ter sido defendido por especialistas como uma das melhores produções do MEC para a Educação Infantil (KRAMER, 2001), o RCNEI foi propagado pela sua distribuição pelo governo que desconsiderou os cadernos produzidos pela COEDI na década de 1990.

O fato de os RCNEI terem se tornado o documento oficial, foi marcado por interesses políticos e econômicos, pois na ocasião iniciavam as políticas pautadas na lógica neoliberal. Nesta lógica, o governo desloca as suas responsabilidades aos indivíduos (ARCE, 2001), e o investimento nas políticas para a Educação Infantil acaba sendo uma forma de compensar o fracasso do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que na ocasião o país era presidido por Fernando Henrique Cardoso, um governo de reformas marcado pela modernização e globalização, cujas políticas passam a ser balizadas por acordos estabelecidos com órgão internacionais como FMI e BM. Akarri (2011) caracteriza esse período pela internacionalização das políticas, inclusive as educacionais. Para Burbules e Torres (2004), nesta versão neoliberal da globalização ocorre a homogeneização da cultura, momento em que são estabelecidos no nosso país algumas políticas, tais como: de avaliação, de currículo e de formações de professores.

Diante deste contexto político, os delineamentos do governo demarcam a centralização das políticas do país que estabelece acordos internacionais para financiar projetos educacionais. Estas políticas de reformas educacionais instauradas no governo FHC se estendem aos governos seguintes, sendo que, por meio delas é possível gerenciar os profissionais da educação. Ball (2005) destaca esta característica como uma tecnologia de controle chamada performatividade. Nesta perspectiva o professor é subjetivado tornando-se um empresário da educação, sua identidade passa ser marcada pela eficiência, produtividade e desempenho, que pode ser verificada pela avaliação que o governo realiza das escolas e profissionais.

Cabe destacar que a performatividade se contrapõem aos princípios da gestão democrática propostos pelas DCNEI (2009a), a qual dá autonomia as unidades educacionais para elaborar e avaliar e os projetos com a participação da comunidade escolar.

No que se refere às novas diretrizes, em 2009 houve um movimento de revisão do documento elaborado na década de 1990, que ocorreu por meio do “Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil”. Ele foi coordenado por Maria Carmen Silveira Barbosa, professora da UFRGS e contou com a consultoria de Sonia Kramer.

Entre as ações do projeto foram analisados o contexto da Educação Infantil, ocorreram estudos de bibliografias e da produção acadêmica para esta etapa escolar, além dos questionários respondidos por professores e militantes da Educação Infantil que contribuíram para reformulação das diretrizes. As DCNEI (2009a) representam um avanço no reconhecimento do trabalho com escrita no cotidiano da Educação Infantil, mas este movimento de revisão só ocorreu dentro de um governo que também foi favorável às reformas.

Além das novas diretrizes, em 2009 foi implementada a Ementa Constitucional nº 59, tornando-se a Lei nº 12.796 em 2013. Esta lei implicou na educação gratuita para as crianças de até 5 anos de idade e, na obrigatoriedade da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. Neste movimento também surge o PNE (2011-2020) que estabelece entre suas metas, a oferta da pré-escola a todas crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016. Essas políticas mobilizaram o governo tanto na oferta como na formação de professores.

Por se tratar de uma obrigatoriedade, surge a demanda por vagas para as crianças de 4 e 5 anos, e isso resultou na ampliação de convênios (CAMPOS; CAMPOS, 2012). Com o objetivo de atender às crianças de 4 e 5 anos, o setor privado começa a participar do serviço público, tendo em vista que não há espaço físico nem profissionais para atender a demanda em escolas públicas. Além disso, o governo ao direcionar as vagas para as crianças de 4 e 5 anos deixou de atender as crianças das creches. Ao dar prioridade para a pré-escola, o governo abre uma oportunidade para o setor privado, pois nesta lógica neoliberal o foco do setor privado é a Educação Infantil como um todo.

Cabe destacar que, algumas políticas favoreceram a Educação Infantil, como a de distribuição de livros do programa PNBE. Além disso, em 2013 iniciou o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil que foi coordenado por uma equipe de professores das

universidades UFMG, UFRJ e UNIRIO e contou com o apoio financeiro do governo federal para desenvolver o projeto.

Para compreender os desdobramentos deste projeto, uma das minhas fontes de pesquisa foi a entrevista realizada com a professora Dr<sup>a</sup> Mônica Correia Baptista, coordenadora do projeto. Segundo a entrevistada, nesta ocasião havia interesse do MEC e da universidade sobre a discussão da leitura e da escrita na Educação Infantil, entre elas o aproveitamento dos livros distribuídos por meio do PNBE.

O projeto foi desenvolvido entre os anos de 2013 a 2016, e representando o MEC no cargo da COEDI estava Rita de Cássia Coelho. Baptista e Coelho tinham um vínculo de trabalho e amizade de longa data, o qual favoreceu a articulação para desenvolverem o projeto. Sob a coordenação destas profissionais, no projeto foram realizadas muitas ações significativas para a Educação Infantil, atendendo de certa forma, aos interesses do governo na ocasião.

Segundo Baptista (Entrevista, 2019) o projeto teve um financiamento muito bom, o que possibilitou desenvolver suas ações, entre elas a realização de cinco seminários com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, os quais discutiram sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Além disso, foram realizadas duas pesquisas, uma sobre o estado da arte e outra sobre as práticas pedagógicas envolvendo a leitura e a escrita nesta etapa escolar. Também foi elaborado a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil e a proposta de um curso de formação continuada de professores o qual seria utilizado este material.

A estrutura do material da coleção foi organizada em conformidade com o curso de 120 horas que seria realizado presencialmente. Segundo Baptista (Entrevista, 2019) a intenção era a oferta de uma formação nos moldes do que o PNAIC foi para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive a equipe que coordenou o projeto denominou como Pacto Nacional pela Qualidade da Docência na Educação Infantil.

Contudo, o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil não contemplava a realização do curso, a intenção era realizá-lo por meio de outro projeto. Entre as suas características estaria a formação para todos os professores da Educação Infantil, com previsão de bolsas, a formação acompanhada pelas universidades e a distribuição do material impresso para cada professor.

No entanto, a utilização da coleção proposta pelo governo federal foi marcada por conflitos de interesses, situação semelhante à ocorrida na década de 1990, ocasião dos cadernos da COEDI e os RCNEI. Cabe destacar que, na equipe do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil estava Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto que foi coordenadora da COEDI na década de 1990 no período de produção do caderno Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil. Isso evidencia que, no contexto do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil as concepções se alinhavam com ao que se pretendia na década 1990.

Enquanto na década de 1990 o conflito era dentro do próprio MEC, no contexto do projeto houve um conflito entre governos, pois o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foi desenvolvido no período em que o país era presidido por Dilma Rousseff (PT). No entanto, no ano de 2016 a presidenta passou por um processo de impeachment, tomando posse o vice-presidente Michel Temer (PMDB). Essa transição de governo causou uma ruptura com os delineamentos traçados no projeto, como a realização do curso de formação continuada de professores.

Nessa transição de governos, houve alterações de cargos, entre eles o cargo de Rita de Cássia de Freitas Coelho na coordenação da COEDI, que atuou na coordenação do projeto. Segundo Baptista (Entrevista, 2019) essa situação gerou um clima de incerteza e implicou no diálogo entre a equipe do projeto e a nova equipe do MEC. A proposta deste novo governo, vislumbrava a realização de um curso de formação técnica e questionava se os professores teriam entendimento do conteúdo do material da coleção.

A proposta de formação técnica pretendida no novo governo, se alinha com o modelo de profissional descrito por Ball (2005), que deve desenvolver competências para tornar o professor produtivo e eficiente. Modelo que também se alinha com o setor privado, motivo pelo qual, uma das possibilidades colocadas à equipe do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil foi que a coleção poderia ser um, entre os materiais a serem utilizados nas formações, estando entre os materiais produzidos por setores privados.

Desconsiderar a coleção como material de formação e dar abertura para setor privado reflete no enfraquecimento do setor público, bem como certa desvalorização do governo nas ações e nos materiais produzidos com os recursos públicos na gestão anterior. Cabe destacar que, a lógica do setor privado alinha-se ao domínio de técnicas e eficiência, diferentemente da discussão teórico e prática contemplada na coleção. Com isso, fica evidente que, além do

conflito entre governos, havia uma divergência de concepções sobre a formação de professores.

Por fim, os professores da Educação Infantil foram incluídos no PNAIC em 2017 e a coleção foi proposta como material de formação. Além de frustrar a equipe que coordenava o projeto que elaborou o material, essa decisão acarretou em algumas implicações que analisei nesta dissertação, tais como:

- A inclusão da Educação Infantil no PNAIC consistiu apenas na participação dos professores da pré-escola e orientadores desta etapa escolar, deixando de contemplar os professores das creches. Além de priorizar a pré-escola, dando ênfase à fragmentação, desconsiderou as especificidades da coleção que foi elaborada para todos os profissionais desta etapa escolar.
- O PNAIC foi concebido para formação de professores alfabetizadores, sendo que a inclusão da Educação Infantil pode ocasionar uma confusão envolvendo as especificidades do trabalho com a leitura e escrita nesta etapa escolar.
- O curso de formação proposto no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil era de 120 horas presenciais, a coleção foi estruturada para realização de um curso neste formato, enquanto a formação do PNAIC foi de 100 horas distribuídas em 28 horas presenciais e 72 horas em serviço.
- A proposta da equipe de coordenação do projeto era a distribuição do material da coleção impresso para cada professor, mas no PNAIC a disponibilidade da coleção foi *online*.
- Para equipe de coordenação do projeto, o curso de formação continuada de professores teria uma coordenação nacional, o que não ocorreu no PNAIC.

A partir dos aspectos elencados, fica evidente que a inclusão da pré-escola com a proposta de utilização do material da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, causou uma ruptura com o trabalho previsto no projeto. Neste conflito de interesses, os impasses gerados no governo de Michel Temer mostraram irresponsabilidade no gerenciamento dos recursos públicos. E para agravar, as formações do PNAIC ocorreram de forma aligeirada e sem bolsas para os profissionais da Educação Infantil, o que coloca em questionamento se houve um trabalho de qualidade desenvolvido com a coleção.

Quanto à coleção, a análise dos cadernos 3, 5, 6 e 7, possibilitaram compreender suas concepções. Estes cadernos possuem um conteúdo teórico e prático envolvendo a leitura e a escrita na Educação Infantil. Pelo fato de o material tratar da leitura e da escrita, o volume de dados a serem analisados foi maior em relação aos demais materiais, desse modo, foi necessário um capítulo desta dissertação exclusivo para este material. Nele pude retomar os conceitos e as atividades que são propostas pelos/as autores/as, essa abordagem acabou dando maior visibilidade ao material que foi produzido mais recentemente e poderá consultada por outros pesquisadores.

Assim como os RCNEI, a coleção foi produzida com recursos do governo federal, tornando-se um material de âmbito nacional para orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Comparando os RCNEI com a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, foi possível perceber muitas distinções com relação à estrutura e concepções destes materiais. Dentre elas destaco:

- A coleção apresenta uma linguagem dialógica, dirigida às professoras da Educação Infantil, característica que não aparece nos RCNEI.
- A etapa da Educação Infantil é abordada como um todo na coleção, sendo especificadas em alguns momentos do material, como no caso do caderno temático para os bebês; e nas práticas para bebês, crianças das creches e para a pré-escola nos demais cadernos. Os RCNEI têm como característica a fragmentação da Educação Infantil identificada nos subtítulos dos objetivos e dos conteúdos do material, destinados às crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos.
- As linguagens oral e escrita estão associadas na coleção, enquanto nos RCNEI a destacam o trabalho com estas linguagens separadamente.
- Na coleção, às orientações para o trabalho com a leitura e a escrita são para apropriação da escrita sem a finalidade de alfabetizar, contrapondo o que foi evidenciado nos RCNEI que destacam o ambiente alfabetizador.
- O funcionamento da escrita expresso na coleção, se dá por meio de hipótese levantadas pelas professoras, a partir da leitura do livro, de portadores de textos e de registros escritos realizados pelas professoras. Nos RCNEI há ênfase na sistematização da escrita por meio do registro escrito, em que a criança pode identificar letras e

frases, assim como pode grafar utilizando a letra maiúscula e a letra de fôrma e fazer a escrita do seu próprio nome.

- Na sua concepção de leitura e escrita, a coleção dá ênfase para apropriação da cultura escrita, por meio de uso social que as crianças fazem do escrito. Os RCNEI mencionam o letramento, no entanto, numa perspectiva muito limitada, pois as orientações às práticas de leitura e escrita estão mais voltadas à concepção de alfabetização.
- A coleção apresenta uma fundamentação teórica escrita por diferentes autores/as, os/as quais assinam os textos, enquanto os RCNEI não há nenhuma identificação do referencial teórico.
- Além disso, os textos produzidos pelos/as autores/as da coleção estão fundamentados no Parecer nº 20 das DCNEI (2009a) e na Resolução nº 5 das DCNEI (2009b) do CNE, envolvendo os eixos principais da Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras. Nos RCNEI, os documentos Parecer nº 22 das DCNEI (1998a) e Resolução nº 1 das DCNEI (1999b) do CNE não são mencionados, e o mais agravante é que as orientações dos RCNEI se contrapõem a estes documentos que eram normativos para a Educação Infantil e vigoravam naquela época.

A análise destes documentos demonstrou que a concepção de leitura e de escrita na Educação Infantil teve grande avanço com o material da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, que concebe a apropriação da cultura escrita por meio do uso social, das interações e brincadeiras envolvendo a leitura do livro, de portadores de textos e de registros escritos realizados pelas professoras.

Na coleção, a participação dos professores é fundamental na mediação da criança com o texto escrito. A proposta é que partir da leitura, sejam ampliadas as possibilidades para a criança compreender o funcionamento da escrita. Além disso, a apropriação da escrita está entrelaçada a outras formas de linguagens. Com isso, é possível perceber um avanço na concepção do trabalho pedagógico realizado com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Esta concepção ultrapassa a concepção apresentada nos RCNEI que concebem a leitura e a escrita pela codificação de decodificação do escrito.

Após exaustiva análise dos documentos, buscando compreender as rupturas e as continuidades dos processos de produção dos mesmos, bem como das concepções que os

documentos propõem para a leitura e escrita na Educação Infantil considero que esta pesquisa apresenta contribuições significativas tanto para o campo das políticas públicas, da alfabetização e como da própria Educação Infantil. Ao investigar de que modo os documentos nacionais vêm propondo a leitura e a escrita para a Educação Infantil entre os anos de 1996 até 2017, pude evidenciar as concepções que pautaram esta temática no decorrer destas décadas concluindo que a produção da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* é um marco no que tange ao material voltado para formação de professores para atuar na primeira etapa da Educação Básica. Especialmente, porque não se trata de um manual de instrução, ao contrário, a proposta da coleção objetiva a reflexão e a análise por parte dos professores das práticas pedagógicas a luz de referencial teórico atualizado produzido por autores reconhecidos em âmbito nacional e internacional.

Cabe ainda salientar que a coleção propõe práticas pedagógicas alinhadas com as diretrizes de 2009, sua linguagem é dirigida ao profissional da Educação Infantil e seu contexto de produção evidencia a preocupação na elaboração dos textos que compõem o material. Nelas há o reconhecimento da cultura escrita presente no cotidiano das crianças, e concebe a apropriação da escrita por meio do uso social que as crianças fazem do escrito, das diferentes linguagens, do uso do livro, das interações e brincadeiras, do contato com diferentes portadores de textos, entre outros.

Nas propostas indicadas na coleção, a professora tem importante papel na mediação das crianças no contato com os registros escritos, pois ela faz a leitura levantando hipóteses e estimulando as crianças sobre o funcionamento do sistema de escrita. A finalidade não é alfabetizar as crianças, mas proporcionar a elas o conhecimento dos meandros da escrita.

Apesar da coleção representar uma importante contribuição para a Educação Infantil, esse material não teve a mesma propagação que os RCNEI. Isso mostra o quanto os desajustes e as rupturas entre governos, com suas agendas neoliberais, contribuem para a estagnação e até mesmo retrocesso da primeira etapa da Educação Básica. Com a análise de documentos que foram apresentados ao longo desta dissertação, ficou evidente que a pauta da leitura e da escrita na Educação Infantil, apesar de ter avançado desde a década de 1990, continua sendo polêmica e controversa, uma vez que está sujeita às perspectivas adotadas em cada novo governo que se estabelece no país.

Desse modo, é muito provável que fique a cargo dos Cursos de Pedagogia e dos pesquisadores da educação dar continuidade ao processo de formação dos profissionais da



Educação Infantil, utilizando a coleção como referência base ou complementar. Somente este movimento é que poderá transcender as políticas públicas partidárias. Talvez esta seja grande contribuição desta dissertação.

**REFERÊNCIAS**

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. 2001. Revista Educação e Sociedade. vol. 22, nº 74, Campinas, 2001.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen. **Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. vol. 15, nº 2, 2002.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Dossiê: Globalização e educação: precarização do trabalho docente II**. Revista Educação e Sociedade. vol. 25, nº 89, Campinas, 2004.

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa. vol. 35, nº 126, Campinas, 2005.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Anais**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. Um convite. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**: apresentação. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 0. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. Carta às colegas MIEIB. In: **Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em < <http://www.mieib.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-publica-carta-as-professoras-com-propostas-de-acao-e-denuncia-contramudancas-do-mec-que-desvalorizam/> > Acesso em 18 dez 2018.

BAPTISTA, Mônica Correia. **Entrevista**. [maio 2019]. Entrevistadora: Eliane Costa Brião. 2 arquivos mp4 (1h 48 min). Entrevista concedida por Skype.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: **Anais**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BURBULES, Nicholas C; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização Perspectivas Críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 22/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 2/99**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 1999a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 1/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114**. Altera os Arts. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos Arts. 29º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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. Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 20/09**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 5/09**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, SESA, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Documento orientador – 2017**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 826**. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: MEC, 2017.

BRUNO, Rosângela Sueli. **Ensino da leitura e da escrita na educação infantil em**

**Paranaíba/MS (1989 – 2006):** práticas de alfabetização ou de letramento?. Paranaíba: UEMS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba – MS, 2013.

CAMPOS, Roselaine Fátima; CAMPOS, Rôsanía. Políticas para Educação Infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergências entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; AQUINO, Ligia Maria Leão de (Orgs). **Educação Infantil e PNE**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de, PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016.

CORDEIRO, Dilian da Rocha. “Quem gostou da história?”... A compreensão de leitura na educação infantil: possibilidades e desafios. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-4413.pdf>> Acesso em 25 out 2017.

CORSINO, et al. Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016.

DRUZIAN, Ângela. **Leitura e escrita na educação infantil: as configurações da prática pedagógica**. Rio Claro: UNESP, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro – SP, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de, PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 6.ed. Porto Alegre: Editora mediação, 2011.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2016.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. In: 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu. **Anais**. Minas Gerais: ANPED, 2001. p. 1-22. Disponível em < <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7> > Acesso em 18 mar de 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LOPES, Teina Nascimento. **Leitura, escrita e letramento: um estudo de caso na pré-escola em Rondonópolis-MT**. Cuiabá: UFMT, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2008.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. São Paulo: USP, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2008.

MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de. Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. Goiânia. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p. 1-17. Disponível em<[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_2887\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_2887_texto.pdf)> Acesso em 25 out 2017.

MELLO, Suelly Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In FARIAS, Ana Lúcia de, MELLO, Suelly (orgs). **Linguagens infantis**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

MIGUEL, Carolina Mariane Miguel. **Leitura e escrita na educação infantil**: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP. 2015. Santo André: UNINOVE, 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), Programa Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, Santo André – SP, 2015.

MOREIRA, Ardilhes. **Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas**. Editoriais G1 Educação. 2017. Disponível em<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml>> Acesso em 30 mar 2018.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. Avaliação e educação infantil. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2016.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane. **A supremacia da perspectiva associacionista em práticas alfabetizadoras no 1º ano do ensino fundamental de nove anos**. Educação em Revista. v. 29, nº. 02, Belo Horizonte, 2013.

NUNES, Maria Fernanda et al. **Curso de Formação Continuada sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil**: orientações para a elaboração do material didático de cursos de formação de professores da Educação Infantil sobre leitura e escrita. Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio De Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de

Janeiro. Coordenação Geral de Educação Infantil – Secretaria de Educação Básica/MEC. Belo Horizonte. 2015.

NUNES, Maria Fernanda et al. **Orientações para formulação de parecer sobre os textos do caderno** – leitores críticos: especialistas. Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio De Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação Geral de Educação Infantil – Secretaria de Educação Básica/MEC. Belo Horizonte. [2015-2016].

NUNES, Maria Fernanda et al. **Orientações para formulação de parecer sobre os textos do caderno** – leitores críticos: professores de redes municipais de ensino. Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio De Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação Geral de Educação Infantil – Secretaria de Educação Básica/MEC. Belo Horizonte. [2015-2016].

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? **Anais**. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulard de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 7. Brasília: MEC, SEB, 2016.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara Gozzi. Os espaços do livro nas instituições de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 7. Brasília: MEC, SEB, 2016.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... Situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 7. Brasília: MEC, SEB, 2016.



PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Belo Horizonte. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br> > Acesso em: mar 2019.

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Relatório do Sub-Projeto a Leitura e a Escrita na Pesquisa em Educação Infantil**: o estado do conhecimento (1973-2013). Belo Horizonte, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília. **Anais**. UNESCO – Brasil: 2003.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY; Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **PNBE na escola**: Literatura fora da caixa. Guia 1 – Educação Infantil. Elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – Belo horizonte. Brasília: MEC, SEB, 2014.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi da. Crianças, linguagem oral e escrita: modos de apropriação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita a Educação Infantil**: práticas e interações. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016.

**ANEXO - ENTREVISTA MÔNICA BAPTISTA**

1. Mônica, sabemos da importância do teu trabalho na coordenação do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Poderias contar um pouco sobre a concepção deste projeto? De quem foi a ideia inicialmente? Por que esta temática leitura e escrita? Como se constituiu a equipe do projeto? Como ele foi concebido, planejado e organizado? Como foi a questão do financiamento?
2. Gostaríamos de conhecer um pouco mais sobre os seminários realizados durante o projeto. Poderias relatar sobre como foi a escolha dos palestrantes convidados? Estes seminários foram abertos ao público, houve critério de participação para os ouvintes?
3. Sobre o curso de especialização para professores da Educação Infantil, há relação do mesmo com o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil? Poderias contar sobre isso?
4. Em relação à coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Qual era a proposta inicial? Como foram pensadas as temáticas de cada caderno? Como foi a escolha dos autores dos textos que compuseram esse material? Tem alguma relação com os palestrantes?
5. Observamos que o material é belíssimo, parece que o design foi milimetricamente planejado. Gostaríamos de saber quanto às ilustrações, percebemos que estão presentes em diversas páginas dos cadernos da coleção. Como foi a escolha dos ilustradores? Foram eles que escolheram o modo de ilustrar? Teve sugestão por parte dos coordenadores do projeto? Qual era a proposta inicial? Qual foi objetivo em utilizar as ilustrações ao longo dos textos e entre os artigos? Em especial, nos chamou a atenção as páginas contendo as borboletas amarelas que estão presentes em todos os cadernos. O que elas simbolizam?
6. Desde o início do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil estava definido junto ao MEC que iria ser elaborada a coleção? Nos conte como foi esse processo.
7. Qual o destino que foi delineado para o uso do material da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil quando a Rita ainda atuava no cargo da coordenação da COEDI? Acompanhamos alguns vídeos do CEALE Debate e percebemos que a decisão de incluir a coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil no PNAIC causou grande frustração ao grupo que coordenou o projeto. Poderias abordar sobre isso?
8. Nossa pesquisa tem como foco a questão da leitura e escrita na Educação Infantil a partir da coleção. O que poderias abordar sobre isso?
9. Terias mais algum aspecto para acrescentar que não tenha sido abordado nas questões.