

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

A LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA PELA ÓTICA DOCENTE

Cleonice Maria Tomazzetti, Marina Gianez

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11516>

Submetido em: 2025-03-25

Postado em: 2025-04-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

RESUMEN: Este artículo es el resultado de una investigación de maestría que tenía cuyo objetivo general fue conocer las interpretaciones que las maestras de las clases de niños de 5 y 6 años hacen de los textos oficiales referentes al lenguaje escrito en la red pública de Rio Claro/SP. Buscando comprender el macro y el micro contexto en los cuales son generadas las políticas públicas, traemos como inspiración metodológica para esta investigación de cuño cualitativo el Abordaje del Ciclo de Políticas desarrollado por Stephen Ball y Richard Bowe e introducido en Brasil por el investigador Jefferson Mainardes (2006a, 2006b), cuyos tres contextos propuestos originalmente por los autores (contexto de influencia, contexto de producción de texto y contexto de práctica) nos apoyan tanto en la producción como en la análisis de los datos de la investigación. En este sentido, fue posible identificar cuatro interpretaciones distintas acerca del trabajo pedagógico con el lenguaje escrito desarrollado con los niños pequeños que frecuentan el último año de la Educación Infantil, lo que nos lleva a reflejar sobre la influencia que el contexto social, las experiencias y las concepciones de las docentes ejercen sobre su práctica en el aula.

Palabras clave: PREESCOLAR; LENGUAJE ESCRITO; POLÍTICA EDUCATIVA.

O MARCO DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSPECTIVA DA LINGUAGEM ESCRITA

No decorrer das últimas décadas, a Educação Infantil vem construindo sua identidade assegurando seu espaço como etapa fundamental da Educação Básica, distanciando-se do seu passado assistencialista e preparatório. Neste contexto, a aprendizagem da linguagem escrita pelas crianças pequenas, principalmente as que frequentam o último ano da Educação Infantil, tem sido alvo de algumas indagações sobre o seu papel como parte do processo de alfabetização nesta etapa de ensino e em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Na perspectiva de subsidiar o trabalho pedagógico a ser realizado nas creches e pré-escolas, o Governo Federal, assim como alguns governos municipais, apontam certos direcionamentos sobre as práticas a serem desenvolvidas nestas instituições por meio de textos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito nacional. Já na esfera municipal podemos destacar as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município de Rio Claro, cidade do interior paulista e local desta pesquisa.

Partimos da perspectiva de que, segundo as DCNEI, cabem às escolas de Educação Infantil promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos¹, garantindo em suas Propostas Pedagógicas que:

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

As experiências proporcionadas às crianças, norteadas pelas interações e brincadeiras, devem possibilitar sua aproximação das múltiplas linguagens (oral, escrita, visual, musical, artística, poética, dentre outras), favorecendo sua compreensão e domínio das mesmas em suas diversas formas e gêneros (Brasil, 2009a).

Nesta direção, a BNCC reitera a importância das interações e brincadeiras apontadas pelas DCNEI ao indicar como direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês e crianças pequenas as dimensões da experiência e desenvolvimento infantil, sendo eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Para garantir estes direitos, o documento propõe que eles sejam contemplados em uma organização curricular por meio de campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação;

¹ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2010, que definem a matrícula na pré-escola para crianças que completarão 6 anos após o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Espaços, tempo, quantidade, relações e transformações. Ainda segundo o documento, as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem se pautar nos objetivos destes campos de experiências ao propor situações em um contexto pedagógico para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (Brasil, 2018).

Na esfera municipal analisamos as Orientações Curriculares para a Educação Infantil de Rio Claro/SP (2016) que buscam definir os objetivos para a Educação Infantil por meio de quatro aspectos do desenvolvimento infantil, sendo eles: Aspecto Social; Aspecto Afetivo; Aspecto Físico e Aspecto Intelectual. O documento apresenta seus objetivos de aprendizagem divididos por turmas/grupamentos etários, iniciando com o Berçário I (bebês de 0 a 1 ano) e finalizando com a turma de Infantil II (crianças pequenas de 5 a 6 anos).

Embora ambos textos oficiais apontem orientações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil, estas orientações são suscetíveis à interpretações no âmbito prático de todos os sujeitos, inclusive gestores e docentes, pois sabe-se que, o que as professoras pensam, defendem e acreditam, bem como suas experiências de vida, exercem influência direta na maneira como as políticas educacionais serão interpretadas e reinterpretadas por elas ao se colocarem no exercício da docência (Mainardes, 2006a).

Portanto, partindo do reconhecimento de que as orientações pedagógicas presentes nos textos oficiais são passíveis de interpretações pelas docentes, e que estas interpretações exercem influência direta na maneira como as práticas com a linguagem escrita são proporcionadas para as crianças pequenas, em especial para as que cursam o último ano da Educação Infantil, a presente pesquisa tem como objetivo conhecer as interpretações que as professoras das turmas de crianças de 5 e 6 anos fazem dos textos oficiais vigentes referente à linguagem escrita, na rede pública de Rio Claro/SP.

A opção por concentrarmos a pesquisa nas interpretações das professoras dessas turmas deve-se ao fato de que este grupamento é o ano em que ocorre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este período de transição requer atenção de todos os profissionais envolvidos na educação das crianças pequenas para que as suas especificidades de aprendizagem sejam respeitadas, evitando, dessa maneira, a adoção de práticas escolarizantes e antecipatórias na tentativa de suprir as expectativas do Ensino Fundamental, principalmente no que se refere às práticas de linguagem escrita (Campos, 2009).

A PRODUÇÃO DOS DADOS A PARTIR DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS SOBRE AS PRÁTICAS DA LINGUAGEM ESCRITA NA PRÉ-ESCOLA

A Abordagem do Ciclo de Políticas, a qual baseia-se nos trabalhos dos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, trazida para o Brasil pelo pesquisador Jefferson Mainardes (2006a, 2006b), nos permite analisar a trajetória de políticas educacionais relacionando o macro contexto com o micro contexto. Nesta pesquisa, o Ciclo de Políticas ofereceu subsídios teóricos e metodológicos para que pudéssemos conhecer os textos oficiais que orientam as práticas com a linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil, desde as suas proposições até as interpretações que as professoras da Educação Infantil, realizam destas orientações e textos oficiais.

Inicialmente o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, era composto por três contextos (contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática) mas, posteriormente, os autores expandiram o ciclo, acrescentando mais dois contextos (contexto dos resultados ou efeitos e contexto da estratégia política). No entanto, para esta pesquisa nos concentramos apenas nos três primeiros contextos que constituem o ciclo original. Cabe ressaltar que estes contextos, embora compreendam um ciclo, não se apresentam de maneira linear ou sequencial, mas estão inter-relacionados (Mainardes, 2006b). Ou seja, ao examinarmos a forma escrita de um texto oficial em uma atividade formativa na escola para planejar o ano letivo (contexto da prática), por exemplo, como as orientações curriculares de Rio Claro e DCNEI no caso desta pesquisa, é possível reconhecermos determinadas influências à época de sua proposição, assim como o contexto sócio-histórico do momento de sua aprovação e homologação.

Nesta pesquisa¹, a produção dos dados foi pautada pela análise de diversos documentos federais e municipais, como a Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município e os Projetos

Políticos Pedagógicos de cada escola, e no âmbito federal pelas DCNEI e BNCC. Além da análise destes documentos de abordagem mais ampla, nos concentramos em analisar os documentos pedagógicos profissionais das professoras participantes da pesquisa com o intuito de nos aproximarmos da prática pedagógica desenvolvida em cada Unidade Escolar.

Ao iniciarmos nossa produção de dados pelos contextos de influência e de produção de texto, buscamos compreender quais influências estavam presentes na proposição da Orientação Curricular do município, e como estas ideias foram transformadas em um texto oficial. Para esta finalidade, realizamos juntamente com a análise do referido documento, uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Comissão responsável pela sua elaboração e com a Coordenadora da Educação Infantil.

No entanto, para compreender o contexto da prática no qual os textos oficiais são interpretados e colocados em prática pelos sujeitos no exercício de sua função, nos concentramos nas práticas das professoras que atuam com as crianças no último ano da Educação Infantil. Nos aproximamos da realidade docente através de entrevistas semiestruturadas em grupos focais, análise do material profissional e do material produzido pelas próprias crianças.

Inicialmente, foi necessário delimitar o número de escolas e professoras participantes, o que se deu após a análise dos dados do município no momento da pesquisa, utilizando a subdivisão realizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a qual subdivide as escolas da rede municipal em 12 regiões para que estas possam ser acompanhadas pelos Supervisores de Ensino da SME. Desta maneira, selecionamos uma escola de cada região tendo como critério para a definição a escola com o maior número de turmas que atendem as crianças de 5 a 6 anos.

Dessa maneira, a pesquisa contou com a colaboração de 38 professoras de 12 escolas diferentes de todas as regiões da cidade. Na fase das entrevistas com as docentes, optamos pela entrevista em grupos focais visando a “ênfase nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (Gondim, 2002 p.151). Estas entrevistas foram realizadas em grupos focais divididos por escola e realizados em horário de HTPC² (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) de acordo com a disponibilidade das participantes, sendo todas as entrevistas pautadas pelas mesmas questões-base do questionário semiestruturado.

A última etapa da produção de dados da pesquisa consistiu na análise documental das práticas com a linguagem escrita desenvolvidas pelas participantes. Sendo analisados os documentos pedagógicos profissionais das professoras, em específico o Planejamento Anual e o Diário de Bordo, e os materiais produzidos pelas crianças (atividades de caderno, folhas avulsas e portfólios). Estes documentos compreendem o Planejamento Anual - documento no qual as professoras explicitam os objetivos e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidos com a turma no decorrer do ano letivo; e o Diário de Bordo (denominação específica do município), o qual se caracteriza como documento pessoal de cada professora no qual elas registram as atividades desenvolvidas com as crianças diariamente, seguidas de uma análise reflexiva sobre suas práticas. Devido a sua proposta e característica, este documento individual permite que cada professora tenha liberdade na maneira de organizá-lo, inclusive em alguns registros encontramos fotografias e produções das próprias crianças realizando as atividades propostas.

Para fim de registro dos dados da pesquisa, foram relacionados os dois materiais (documentos das professoras e materiais das crianças), sendo considerado como prática realizada apenas as propostas que estivessem presentes em ambos os registros.

A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Atualmente é possível conceber que, para a maioria das crianças, o contato com a linguagem escrita inicia-se desde o momento do seu nascimento através de interações com o outro e com o mundo que a cerca. Sendo assim, podemos inferir que a criança está imersa na cultura escrita bem antes da sua entrada formal no sistema de ensino (Seber, 2009).

² HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, o qual consiste em reuniões semanais com duração de 1 hora e 40 minutos, realizadas nas próprias escolas, sob a responsabilidade da professora coordenadora em parceria com a equipe gestora da escola.

Neste sentido, ao propormos um trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, já é entendimento comum que devemos considerar as experiências prévias das crianças, sua vida pré-escolar em sentido literal. É necessário que se compreenda que a bagagem cultural das crianças pequenas deve ser conhecida, valorizada e considerada na elaboração das propostas pedagógicas das unidades de educação infantil uma vez que seu contato com a linguagem escrita antecede seu vínculo com as instituições formais de ensino, e, é a partir destas experiências e vivências iniciais anteriores que elas vão construindo e compreendendo o significado e a função da linguagem escrita enquanto se desenvolvem. Nesta perspectiva, Tomazzetti e Löffler afirmam que

A escola espera ensinar às crianças, ignorando, muitas vezes, que elas não esperam pela escola para aprender; elas aprendem dentro de um processo ativo em que os relacionamentos e a aprendizagem ocorrem juntos através das experiências, expectativas e competências que apresentam, assim como aprendem por meio da relação e da interação com os demais indivíduos em geral, através do processo pedagógico educacional (2007, p.82).

Além da valorização da bagagem cultural das crianças, necessitamos considerar suas especificidades, observar e compreender a maneira como elas interagem e se apropriam do mundo que as cerca e, neste sentido, sua curiosidade e interesse se apresentam como meios ideais para engajá-las nas descobertas do mundo, inclusive nas descobertas da linguagem escrita.

Ao proporcionarmos um contato direto com a linguagem escrita desde pequenas, estamos convidando as crianças a refletirem sobre ela, levantando hipóteses sobre suas representações gráficas e suas funções. Neste sentido, as escolas de Educação Infantil podem se transformar em um espaço ideal para a descoberta também do nosso mundo sob a forma escrita, estimulando esta exploração, oferecendo as ferramentas e suportes necessários para que as crianças se aventurem na prática de ler e escrever (Augusto, 2009).

Portanto, o trabalho pedagógico com a linguagem escrita desenvolvido na Educação Infantil deve,

[...] ao mesmo tempo, ampliar e enriquecer as experiências das crianças e seu contato com a cultura historicamente acumulada e trazer a leitura e a escrita como instrumentos de aproximação com o mundo das pessoas e dos objetos sociais. Criar necessidade de expressão e fazer da escrita uma forma de expressão possível à criança que ainda não lê ou escreve por meio da professora ou do professor que já escrevem (Mello; Bissolli, 2015, 156-157).

É importante que as práticas pedagógicas introduzam a linguagem escrita como um meio de interação e apropriação do mundo para que as crianças a compreendam como uma forma de expressão, em situações em que essa expressão se faça necessária, ou seja, que a criança vivencie situações de uso real da escrita, podendo se valer das professoras ou outros adultos leitores e escritores como escribas para a sua comunicação, enquanto compreende e se apropria desta linguagem.

Nesta direção, de acordo com as DCNEI, as crianças que frequentam a Educação Infantil devem experienciar as múltiplas linguagens e, dentre elas, encontra-se a linguagem escrita, sendo responsabilidade das docentes desta etapa educacional, proporcionar práticas que viabilizem a sua interação com esta linguagem, tendo as brincadeiras e interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas, respeitando as especificidades das crianças pequenas (Brasil, 2009a).

Ao salientarmos a necessidade de respeito às especificidades infantis, tendo como recorte a apropriação e interação com a linguagem escrita, se faz necessário compreendermos como as crianças interagem com o mundo que a cerca, como elas se desenvolvem e se apropriam da cultura escrita. Neste sentido, Mello e Bissoli (2015, p.139-140) apontam que:

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

Sendo assim, podemos compreender que a aprendizagem da linguagem escrita se inicia com a imersão na representação simbólica, pois é através da abstração dos gestos, dos brinquedos, das brincadeiras e dos desenhos que as crianças vão compreendendo o universo imaginário e ampliando sua capacidade de abstração, utilizando os signos para substituir objetos reais em situações próprias da infância. Neste sentido, a brincadeira de faz de conta é uma grande colaboradora para o processo de compreensão e apropriação da linguagem escrita (Vygotsky, 1994).

Os gestos, as brincadeiras e os desenhos são momentos essenciais e fundamentais para o desenvolvimento da representação simbólica pelas crianças pequenas, e posteriormente da aquisição da linguagem escrita, logo, carecem de um lugar de destaque nas práticas pedagógicas nas salas de Educação Infantil, pois, é na construção da representação simbólica que a criança faz:

[...] uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal. Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala (Vygotsky, 1994, p.140).

Ao analisarmos as diversas etapas de desenvolvimento que compreendem o processo de aquisição da linguagem escrita, tendo como diretriz as orientações sobre as práticas pedagógicas apontadas pelos documentos oficiais, consideramos que cabe às docentes oportunizar experiências de linguagem escrita que sejam significativas para as crianças pequenas, que respeitem e valorizem suas necessidades de interagir e brincar, sem ansiar por uma alfabetização precoce que descaracterize a infância enquanto lugar de descoberta e experimentação.

A LINGUAGEM ESCRITA NOS TEXTOS OFICIAIS

Normalmente é com o contexto de influência que se inicia a proposição das políticas públicas através da construção dos discursos políticos, contando com a influência de diversas arenas públicas que legitimam ou desafiam a proposta base da política com o intuito de influenciar a definição da finalidade educacional no atual contexto social (Mainardes, 2006b).

Para compreender a realidade dos textos oficiais que regulamentam as práticas com a linguagem escrita nas instituições de Educação Infantil participantes da pesquisa, indagamos acerca das influências que levaram à criação de uma nova orientação curricular para a Educação Infantil do município e, para este fim, contamos com a colaboração da Coordenadora da comissão responsável por sua elaboração (denominada C1), e da Coordenadora da Educação Infantil à época da produção dos dados (denominada de C2).

De acordo com as informações obtidas por meio destas entrevistas semiestruturadas, o primeiro fator de influência na elaboração do novo documento, apontado pela C1, originou-se das reuniões periódicas realizadas por ela (C1) com as professoras coordenadoras das escolas de Educação Infantil municipais. Nestas reuniões as professoras coordenadoras apontavam a necessidade de se estabelecer um currículo mínimo, que fosse padronizado e que estabelecesse diretrizes para o trabalho pedagógico com cada uma das turmas de Educação Infantil. Foi possível constatar através da entrevista que a participante C1, ao mencionar um currículo mínimo, também se refere a um currículo padronizado, apontando a necessidade do grupo de estudos estabelecer o que será trabalhado em cada faixa etária da Educação Infantil.

O anseio pelo currículo mínimo também aparece na fala da C2 quando esta salienta que “dentro do grupo surgiu a necessidade de se fechar algumas coisas, porque a gente percebia que cada um trabalhava de uma maneira. Então o grupo sugeriu que a gente montasse um documento” (C2).

A proposição de um currículo padronizado requer muita atenção e cuidado, pois corremos o risco de suprimir as características individuais das comunidades escolares. Ao propor a homogeneização do ensino, devemos considerar seu impacto nas práticas docentes, na autonomia de trabalho das professoras e, principalmente, no respeito à diversidade do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

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

Embora esta influência do mercado no meio educacional pressione por uma padronização, por uma maneira de moldar as práticas pedagógicas visando apenas resultados mensuráveis, devemos reafirmar que a escola é um espaço de diversidade cultural, que necessita acima de tudo garantir e valorizar esta diversidade, resguardando, também, as especificidades da aprendizagem infantil.

No cenário municipal a que se refere a pesquisa, a demanda pela padronização do currículo emergiu da comunidade escolar; no entanto, cabe ressaltar que esta demanda não foi uma solicitação das professoras que atuam diretamente com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas na Educação Infantil, mas sim das professoras coordenadoras que orientam e mediam as práticas docentes nas escolas.

A despeito de todas as críticas e ressalvas quanto à implementação de um currículo padronizado, esta prática encontra entusiastas no campo educacional. Inclusive, esta proposta é legitimada pela BNCC ao apontar que um currículo mínimo garantiria o acesso a todos ao mesmo conteúdo e por conseguinte, às mesmas possibilidades de aprendizagem, promovendo uma educação equitativa. No entanto, ao nos concentrarmos apenas nos conteúdos ensinados como meio suficiente para a garantia das mesmas possibilidades de aprendizagem para todos, só estamos reforçando a competitividade do mercado de trabalho, desconsiderando os reais contextos de aprendizagem (Limaverde, 2015).

A educação de qualidade vai além da garantia de acesso aos mesmos conteúdos e, nesta perspectiva, devemos considerar todos os contextos e especificidades que envolvem a aprendizagem infantil. A qualidade educacional é resultado da soma de múltiplos fatores, dentre os quais podemos destacar a formação docente adequada e contínua, a infraestrutura e materiais pedagógicos condizentes com as propostas de ensino e faixa etária a que se destinam, as políticas educacionais de valorização do ensino e a necessidade de conscientização e respeito à diversidade humana.

Apesar das divergências e posicionamentos diversos, o grupo de professoras coordenadoras continuava a ansiar por diretrizes mais específicas (diretivistias) para o trabalho pedagógico. Como resposta a este anseio, foram intensificados os estudos do grupo das professoras coordenadoras, inclusive com aumento no número de reuniões que culminou com a proposta do grupo de “levantar alguns objetivos que pudessem nortear nosso trabalho” (C1). Neste momento, constata-se uma mudança na proposição do documento: este deixa de ser concebido como um currículo padronizado e passa a ser idealizado como um documento norteador da prática pedagógica.

Ao se intensificarem os estudos do grupo de professoras coordenadoras, alguns conceitos e concepções tornaram-se temas de suas discussões e análises, dentre as quais se destaca a definição da concepção de criança pelo grupo como ponto inicial para as demais indagações que permearam o documento. Este é um segundo fator de influência importante, pois as concepções apresentadas e defendidas na proposição do documento revelam a sua finalidade educacional para a alteração ou manutenção da realidade social (Mainardes, 2006b).

O terceiro e último fator de influência apontado pelas professoras coordenadoras participantes da pesquisa foi “a falta de subsídios não encontrados para as práticas pedagógicas nos documentos federais vigentes no momento da proposição do documento”. Segundo a C1:

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

Embora os documentos federais não estivessem mais condizentes com as expectativas do município, eles serviram de embasamento para que o grupo de estudos pudesse propor o novo documento. Segundo a C2 “os documentos oficiais, as diretrizes curriculares, o parecer 5, orientaram tudo isso, e os autores que vinham das diretrizes curriculares que nós fomos estudando, aprofundando os temas para colocar nessa orientação”.

Após compreendermos quais os fatores que influenciaram a proposição da Orientação Curricular do município, as entrevistas com C1 e C2 também nos auxiliaram a compreender o segundo contexto do Ciclo de Políticas, qual seja, o contexto da produção de texto. Este contexto caracteriza-se pela transformação das ideias e opiniões debatidas no contexto de influência, em textos políticos. Estes textos políticos variam quanto a sua apresentação, podendo compreender desde textos e orientações oficiais, até vídeos e pronunciamentos públicos (Mainardes, 2006b).

Sendo assim, foi possível constatar que a construção da Orientação Curricular do município de Rio Claro/SP foi realizada em quatro momentos distintos coordenados pela SME. O primeiro momento da escrita ocorreu dentro do grupo de estudos das professoras coordenadoras da Educação Infantil, que se subdividiram em pequenos grupos, cada qual sendo responsável pela escrita dos objetivos para uma das turmas da Educação Infantil, desde o Berçário I até o Infantil II.

As produções deste primeiro momento de escrita, foram socializadas entre as professoras coordenadoras que, ao analisarem o material constataram a necessidade de rever alguns pontos do documento, além de adequar a escrita para apresentar a mesma linguagem em todo o documento e facilitar a compreensão e interpretação dos leitores. Segundo C1, “os grupos se reuniram de novo, começaram a fazer de novo e retomar de novo, foi uma segunda escrita”. Essa reescrita compreendeu o segundo momento da produção de texto da Orientação.

O terceiro momento da produção do documento mostrou a preocupação de incluir todas as professoras da Educação Infantil. Nesta etapa foi solicitado que as professoras coordenadoras compartilhassem as escritas realizadas na SME com as professoras para que debatessem e contribuíssem com a escrita do documento.

A iniciativa de envolver as professoras na produção da Orientação Curricular demonstrou a preocupação da SME em aproximar as docentes do documento, no entanto, esta aproximação não ocorreu como o esperado, uma vez que o acesso ao documento estava vinculado ao interesse e disposição das professoras coordenadoras em compartilhar e discutir o mesmo. O que ficou evidente na fala das duas participantes (C1 e C2), ao afirmarem que atrelar o documento às professoras coordenadoras dificultou o acesso das docentes à Orientação. C1 aponta que “em algumas escolas isso foi muito bacana, teve a troca, e teve escolas que não funcionou da forma como nós gostaríamos enquanto grupo que funcionasse”. Corroborando com esta afirmação, C2 ressalta que “em algumas escolas o documento ficou guardado na gaveta só para o professor coordenador”.

Ao não viabilizarem a participação das docentes na produção do texto oficial do município, algumas escolas dificultaram sua apropriação pelas professoras, tornando-o como algo imposto pela SME, o que segundo Chizzotti e Ponce (2012, p.33) pode acarretar

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

Quando as professoras não se apropriam dos documentos oficiais, passando a compreendê-los como meras instruções a serem cumpridas, o impacto nas suas práticas pedagógicas é visível. Talvez, na Orientação Curricular em questão, esse impacto pudesse ser minimizado com uma maior atenção acerca das discussões sobre o documento nas escolas, garantindo a participação efetiva de todas.

A finalização da escrita do texto ocorreu no quarto e último momento da elaboração do documento, tendo como intuito torná-lo coeso para os leitores. Esta finalização do texto contou com a produção coletiva³ de um texto introdutório contendo, além dos objetivos elaborados, algumas concepções acerca da Educação Infantil discutidas pelo grupo de estudos das professoras coordenadoras, e a estruturação da versão final do texto. Para isto, C1 organizou uma comissão menor de participantes que se dispuseram voluntariamente a trabalhar em equipe para tornar o texto claro e compreensível.

Após esta etapa final da produção de texto, a Orientação Curricular da Educação Infantil de Rio Claro/SP foi publicada e amplamente divulgada em 2016 passando a orientar oficialmente os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Educação Infantil e os planejamentos docentes.

INTERPRETAÇÕES DA LINGUAGEM ESCRITA PELAS DOCENTES DA PRÉ-ESCOLA

É no contexto da prática que os textos oficiais são interpretados pelos sujeitos que deles se apropriam em seu cotidiano, transformando o texto escrito em ação (Mainardes, 2006b). Cabe ressaltar que as interpretações desses textos não ocorrem em um ambiente neutro, mas sim dentro de um contexto social, sendo “investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários” (Mainardes; Marcondes, 2009, p.305).

Para compreendermos quais as interpretações sobre o trabalho com a linguagem escrita desenvolvido nas escolas de Educação Infantil participantes da pesquisa, nos pautamos, prioritariamente, na análise de dois documentos produzidos pelas professoras, quais sejam: o Planejamento Anual, sendo este mais formal e menos detalhado, e o Diário de Bordo, o qual apresenta maiores detalhes da rotina nas turmas das crianças de 5 e 6 anos. Todos os dados encontrados nestes documentos foram validados através das informações obtidas durante as entrevistas em grupos focais com as professoras e da análise dos materiais produzidos pelas crianças (atividades de caderno, folhas avulsas e portfólios).

Ao traçarmos um paralelo entre a leitura dos documentos, a fala das professoras durante as entrevistas e as informações encontradas com os materiais produzidos pelas crianças, encontramos quatro interpretações distintas sobre o trabalho pedagógico com a linguagem escrita, desenvolvida pelos 12 grupos focais participantes da pesquisa.

A primeira interpretação manifestada em 8 dos 12 grupos focais compreende a necessidade de abordar a linguagem escrita na perspectiva da alfabetização precoce através da promoção de práticas mecânicas de grafia e memorização de letras e palavras. A necessidade de se empreender estas práticas com as crianças pequenas é justificada pelas docentes como uma necessidade de atender a demanda do Ensino Fundamental que se apresentam como cobranças cujo intuito é garantir que as crianças estejam “bem preparadas” para cursar a próxima etapa da Educação Básica, do ponto de vista destas professoras.

É possível afirmar que tal interpretação descaracteriza o papel da Educação Infantil na aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas uma vez que aborda esta etapa de ensino como preparatória, e as necessidades e especificidades infantis se perdem em meio às práticas repetitivas. Se passa a ensinar as “crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita” (Vygotsky, 1994, p.125).

A segunda interpretação presente na pesquisa enfatiza os aspectos sociais da criança para as práticas com a linguagem escrita. Dois grupos focais de professoras priorizam atividades que envolvem o próprio nome das crianças para sua imersão no sistema alfabético de escrita, partindo de uma escrita significativa para elas e, assim, consideram que exploram a diversidade desta linguagem.

No entanto, cabe ressaltar que a exploração do nome das crianças nas práticas de linguagem escrita, embora represente um contexto de aprendizagem significativo para elas, deve ser vinculado a sua compreensão da função social da escrita para não se caracterizar por outro exercício mecânico de memorização apenas inserido no contexto social da criança. Assim, a escrita do nome deve possibilitar que as crianças reflitam sobre como e o que escrevem (Silva; Santiago, 2010).

³ Escrita realizada por todas as professoras coordenadoras da Educação Infantil que participavam do grupo de estudos da SME

A preocupação com a função social da escrita destacou-se na terceira interpretação das práticas pedagógicas analisadas. Este grupo focal priorizou a realização de atividades que possibilitassem que as crianças compreendessem a função social da escrita em situações de uso real da mesma, enfatizando a produção de textos coletivos como bilhetes informativos, cartas, convites, dentre outros, que normalmente tinham as professoras como escribas.

Neste contexto, ao inserir as práticas com linguagem escrita em situações reais de uso da leitura e escrita, este grupo focal nos remete à perspectiva do letramento amplamente discutida por Magda Soares (2009), na qual a criança se apropria da cultura escrita através da exploração, interação e conhecimento dos diversos gêneros textuais, compreendendo a função da mesma nas ações cotidianas da comunidade na qual está inserida.

A quarta e última interpretação encontrada na pesquisa prioriza a linguagem escrita através da experiência e exploração das crianças, destacando atividades nas quais as crianças são convidadas a escrever de maneira espontânea de acordo com seus saberes e necessidades, atrelando a escrita em diversos momentos com as brincadeiras de faz de conta, como a brincadeira de escritório, médico, casinha, escola, dentre outras.

Nesta direção, “a brincadeira de faz de conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”, segundo a contribuição de Vygotsky (1994, p.141). Tal posicionamento reafirma que as brincadeiras de faz de conta são de extrema importância para o desenvolvimento da representação simbólica das crianças, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem da linguagem escrita e respeitando as especificidades e necessidades infantis.

Embora todas as escolas participantes pautem as suas prática pedagógicas pelos mesmos textos oficiais (DCNEI, BNCC e Orientação Curricular do município), por meio da análise dos dados da pesquisa foi possível constatar que, escolas dentro de uma mesma rede de ensino, produzem argumentos e sustentam práticas baseadas na interpretação destes textos com base na sua realidade, no seu contexto social, nas concepções de seus docentes, com base em seus valores e ideias. Disto resultou um conjunto de quatro abordagens tão distintas entre si no que se refere à prática com a linguagem escrita com as crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos as diferentes interpretações dos textos oficiais apontadas pela pesquisa, podemos inferir que, apesar destes textos nortearem as práticas pedagógicas desenvolvidas em todas as escolas de Educação Infantil, as vivências, os saberes, as concepções, os valores, os conhecimentos e o contexto social no qual as professoras estão inseridas, influencia de maneira direta sua prática na sala de aula. Neste sentido, o trabalho pedagógico com a linguagem escrita desenvolvido nas turmas participantes que cursam o último ano da Educação Infantil, apresenta um caráter variável, sendo possível observar o enfoque em diferentes abordagens da cultura escrita.

Apesar dos documentos oficiais serem passíveis de múltiplas interpretações no contexto da prática, tanto por parte dos gestores da educação (coordenadoras pedagógicas, supervisores de ensino ou diretores) e de docentes, devemos atentar para a especificidade da Educação Infantil; as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas devem ser condizentes com as necessidades específicas desta faixa etária, também previstas, informadas e amplamente divulgadas no conjunto de documentos que compõem a estrutura legal da Educação Infantil brasileira.

Sendo assim, cabe ressaltar que os dados produzidos por esta pesquisa põem em evidência o desafio que é fazer chegar políticas públicas de educação às crianças e jovens, uma vez que os seus efeitos podem estar muito distantes daqueles propósitos do texto oficial. volta-se esta discussão no atual momento da Educação Infantil no qual não apenas a Educação Infantil, mas todo o sistema de ensino público vem retomando programas que tem em vista a melhoria da sua qualidade. A desvalorização da profissão de professor, os ataques à ciência e à educação por parte do governo federal no período de 2016 a 2022, interrompeu programas e estratégias formativas em execução com base em altos níveis de participação e diálogo com as escolas.

Porém, ao insistirmos em pesquisar sobre questões cotidianas da prática pedagógica, evidenciamos que a luta por políticas públicas que contribuam para a diminuição da desigualdade social (tão gritante em nosso país), e que garantam um ensino gratuito e de qualidade para todos, independentemente de sua classe social, não apenas a relevância da pesquisa, mas também a extrema relevância da educação.

Ao propor uma análise inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas, a pesquisa comprometeu-se com a compreensão dos textos oficiais em sua elaboração, mas, principalmente, com a sua interpretação no contexto da prática. A produção dos dados da pesquisa contribuiu para a reflexão da pesquisadora e das professoras participantes em um espaço de diálogo e discussão que se constituiu em espaços formativos no contexto da educação infantil. Possibilitou que, juntamente com seus pares, lessem, retomassem criticamente o documento do município bem como suas práticas e suas concepções, e, desta maneira, permitiu a reflexão e a revisão de suas práticas. Estratégia esta que pode ser adotada em programas de formação continuada em larga escala como o Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), em andamento em todas as regiões do país e disponível para todos os municípios que aderiram.

Esta é uma estratégia que carrega em sua gênese a participação das professoras e professores que propõem, pensam, repensam e reorientam sua ação em um ambiente colaborativo.

Os resultados apresentados neste texto estão em sintonia com os propósitos deste Programa - o LEEI - o qual recoloca a Educação Infantil no centro da política pública comprometida com a criança, uma vez que assume os a defesa dos seus direitos e da qualidade do atendimento nas instituições. O LEEI vem reforçar que ele não é um programa para a alfabetização na Educação Infantil, e sim, uma iniciativa que recoloca a EI no centro de uma política pública comprometida com a criança.

Por fim, os dados produzidos nesta pesquisa podem servir de base para que os gestores e professores conheçam e compreendam as diferentes interpretações sobre o trabalho com a linguagem escrita que se apresentam no cotidiano das salas de Educação Infantil e, a partir desta compreensão, sejam propostas estratégias coletivas que visem a melhoria da qualidade da educação pública ofertada às crianças pequenas nos municípios.

Portanto, em consonância com os princípios e concepções presentes nas principais fontes documentais examinadas, reafirmamos que o trabalho desenvolvido com a linguagem escrita deve sempre ser estruturado pelas brincadeiras e interações, que expressam o mundo das crianças. Sendo assim, cabe às professoras garantir oportunidades para que as crianças se aventurem na cultura escrita sem que percam a singularidade do universo infantil.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de O. A linguagem Escrita e as crianças: superando mitos na Educação Infantil. In: *Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas*. São Paulo: UNESP/UNIVESP, 2009. p. 120-133. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf>>. Acesso em 31/10/2016

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 2/11/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 20, de 09 de dezembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 12 fev. 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21/12/2018.

CAMPOS, Maria M. Ensino fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006. In: BRASIL. *Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SED, 2009. p. 10-17.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de Ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, Lisboa; Porto Alegre v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf> Acesso em: 25/06/2019.

GONDIM, Sônia Maria. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia*. Cadernos de Psicologia e Educação, 12(24), 149-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04> Acesso em: 25/11/2017.

LIMAVERDE, Patricia. Base Nacional Comum: Desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. DOI: 10.5216/teri.v5i1.36348. *Revista Terceiro Incluído*, v. 5, n. 1, p. 78-97, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/36348> acesso em 25/06/2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006a.

_____. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. *Atos De Pesquisa Em Educação – PPGE/ME FURB*. ISSN 1809– 0354 - v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago, 2006b.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000100015&lng=pt&nrm=is o Acesso em 18 maio 2019.

MELLO, Suely. A.; BISSOLI, Michelle. F. de. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 135-160, jun. 2015. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135>. Acesso em: 10 jun. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p135>

RIO CLARO. *Orientação Curricular da Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Rio Claro, 2016.

SANTOS, Lucíola de C. P.; DINIZ-PEREIRA, Júlio. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622016000300281&lng=en&nrm=is o acesso em 25/06/2019.

SEBER, Maria. da G. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marlene M. M. da. SANTIAGO, Ana Lydia. Entre a letra e o nome: impasses subjetivos presentes no processo de alfabetização. In: *O Declínio dos Saberes e o Mercado do Gozo*, 8. 2010, São Paulo. Proceedings online. FE/USP, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100052&lng=en&nrm=abn . Acesso em: 14 Jul. 2019

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento na Educação Infantil*. Belo Horizonte, Pátio - Educação Infantil, Ano VII, n.20. jul/out 2009.

TOMAZZETTI, Cleonice. M.; LÖFFLER, Daliana. Os sentidos de alfabetizar na pré-escola: algumas reflexões. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 201-230, fev. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p201/31217> o acesso em 15/11/2016.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS (especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CREDIT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

ⁱ Parecer FAVORÁVEL do Comitê de Ética em Pesquisa CAAE N° 2.655.439, Processo N° 85903418.4.0000.5504, em 15 de maio de 2018.